



Livre du professeur

Français 3^e

Manuel unique

Programme 2012

Sous la direction de

Françoise Lagache

Agrégée de Lettres modernes

Université de Nantes

et

Éric Pellet

Agrégé de Lettres modernes

Université de Paris XII – Val-de-Marne

Marianne Chomienne

Agrégée de Lettres modernes

Collège Charcot, Saint-Malo

Sylvie Fontaine

Agrégée de Lettres modernes

Responsable théâtre – éducation

Nouveau Théâtre d'Angers

Dominique Haubert

Agrégée de Lettres modernes

Académie de Paris

Eva Mouillaud

Certifiée de Lettres modernes

Collège Évariste Galois, Nanterre

Françoise Santoni-Bissaïn

Certifiée de Lettres classiques

Collège Jean Moulin, Croissy-sur-Seine

Avec la collaboration de

Dominique Renard

Certifié de Lettres Modernes

Formateur image – Académie de Grenoble

Claire de La Rochefoucauld

Certifiée de Lettres Modernes

Collège Évariste Galois, Nanterre

Formes du récit aux xx^e et xxi^e siècles

1 Parcours d'adolescents	3
2 Récits autobiographiques	18
Dossier ROMAIN GARY, un auteur caméléon	35
3 Figures de mères	39
Atelier d'expression orale Prendre part à un débat	54
4 L'homme dans la guerre	55
Atelier d'expression écrite Écrire un article de presse	71
5 Nouvelles contemporaines	72
Dossier SCIENCE-FICTION, regards sur le monde	88

La poésie dans le monde et dans le siècle

6 La poésie engagée	93
7 Regards de poètes sur le monde	113

Théâtre : continuité et renouvellement

8 Destins tragiques d'Œdipe à Antigone	128
9 Amour et tragédie	140
Dossier EUGÈNE IONESCO, un auteur engagé	154

Étude la langue

Grammaire	160
Orthographe	199
Lexique	214

Couverture: T.C.D.: Prod DB © 20th Century Fox/DR: Roméo et Juliette • Rue des Archives/PVDE: Georges Méliès • ArtComArt/V. Tonelli: Andromaque • Collection ChristopheL: L'ami retrouvé • Collection ChristopheL: Le cahier • Rue des Archives/PVDE: Colette •

Toutes les références à des sites Internet présentés dans cet ouvrage ont été vérifiées attentivement à la date d'impression. Compte tenu de la volatilité des sites et du détournement possible de leur adresse, les éditions Belin ne peuvent en aucun cas être tenues pour responsables de leur évolution. Nous appelons donc chaque utilisateur à rester vigilant quant à leur utilisation.

Le code de la propriété intellectuelle n'autorise que «les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective» [article L. 122-5]; il autorise également les courtes citations effectuées dans un but d'exemple ou d'illustration. En revanche «toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite» [article L. 122-4]. La loi 95-4 du 3 janvier 1994 a confié au C.F.C. (Centre français de l'exploitation du droit de copie, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), l'exclusivité de la gestion du droit de reprographie. Toute photocopie d'œuvres protégées, exécutée sans son accord préalable, constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

© Éditions Belin, 2012

ISBN 978-2-7011-6239-3

Dans le cadre de la progression chronologique voulue au collège, les élèves découvrent en classe de troisième le récit aux ^{XIX}^e et ^{XX}^e siècles. Pour cela, il est demandé de faire lire, sous la forme d'extraits ou d'œuvres intégrales, des récits d'adolescence. Cette entrée, une nouveauté du programme de la classe de troisième applicable dès la rentrée 2012, sera appréhendée à travers l'étude de quatre extraits mettant en scène des adolescents et la lecture d'une œuvre intégrale, *L'Ami retrouvé*. Cette œuvre permet d'aborder le thème de l'adolescence et de le confronter à une autre thématique du programme, celle d'un « regard porté sur l'histoire et le monde contemporains ». De plus, ce chapitre participe à l'acquisition d'une culture humaniste en présentant des œuvres littéraires qui trouvent un écho dans d'autres domaines artistiques, notamment les arts du visuel, la peinture ou le cinéma.

Objectif du chapitre

Découvrir quelques moments-clés des récits d'adolescence

L'objectif principal est de faire découvrir des récits d'adolescence à travers la lecture analytique d'extraits de récits et d'une œuvre intégrale.

Les élèves sont ainsi amenés à chercher le sens des textes et à développer des compétences d'analyse et d'interprétation en repérant les différentes manières d'aborder l'adolescence, les principaux thèmes abordés mais aussi les faits de langue caractéristiques.

Bibliographie

Éditions des œuvres du chapitre

- Camara Laye, *L'Enfant noir* [1953], Pocket, 2007.
- Hervé Bazin, *Vipère au poing* [1948], LGF, 1998.
- Dai Sijie, *Balzac et la Petite Tailleuse chinoise* [2000], Belin-Gallimard, «classico», 2010.
- Alain-Fournier, *Le Grand Meaulnes* [1913], LGF, 2008.
- Fred Uhlman, *L'Ami retrouvé*, trad. de L. Lack, Gallimard, 1971.

Ouvrages complémentaires

- Azouz Begag, *Le Gone du Châaba*, Seuil, 1998.
- Anne Frank, *Journal*, trad. Philippe Noble, Isabelle Rosselin-Bobulesco, LGF, 2000.
- Françoise Dolto, *Paroles pour adolescents ou Le Complexe du homard*, LGF, 1996.

Ouvrages critiques

- *L'Adolescence dans la littérature*, revue *Adolescence* n°64, Esprit du temps, 2008.
- E. Ravoux-Rallo, *Images de l'adolescence dans quelques récits du ^{XX}^e siècle*, J. Corti, 1989.

Ressources Internet

- <http://www.legrandmeaulnes.com/>
- <http://www.presence-hervebazin.fr/>

Ouverture du chapitre

p. 14-15

Les quatre images illustrent parfaitement l'adolescence en mettant en scène des jeunes gens dans des situations caractéristiques de cette période de la vie. Toutes sont extraites de films autour de ce thème.

- L'image extraite de *L'Esquive* montre une relation d'amitié entre quatre adolescents et leur appartenance à un groupe en dehors de la cellule familiale.
- L'image extraite du *Grand Meaulnes* montre les adolescents au cours d'un repas, un moment où la famille se réunit sous le regard bienveillant de la mère mais plus sévère du père.
- L'image extraite de *L'ami retrouvé* montre deux adolescents dont l'un semble dans une situation difficile. Le regard et l'attitude de l'autre personnage laisse présager son abandon.
- L'image du film *Balzac et la petite tailleuse chinoise* montre deux jeunes gens qui découvrent l'amour, une étape de la construction de la personnalité également caractéristique de l'adolescence.

Le visage des jeunes filles, dans *L'Esquive*, exprime une certaine gravité. Dans *L'ami retrouvé*, le jeune garçon montre son désarroi malgré la présence d'un ami à ses côtés. Dans *Le Grand Meaulnes*, les deux jeunes garçons gardent une certaine réserve face aux autres membres de la famille. Dans *Balzac et la petite Tailleuse chinoise*, les regards et la position des mains des personnages montrent qu'ils développent des sentiments amoureux l'un envers l'autre.

Lectures

Un affreux déchirement

p. 16-17

Ce texte est extrait de *L'Enfant noir* de Camara Laye qui évoque l'enfance puis l'adolescence d'un jeune garçon qui va progressivement être éloigné de sa famille afin de poursuivre ses études. Il permet ainsi de suivre les différentes étapes du développement du jeune garçon.

Entrer dans le texte

Conakry est la capitale de la Guinée et Dakar, celle du Sénégal. Les élèves peuvent utiliser le site <http://maps.google.fr/> afin de visualiser ces deux villes.



Saisir le caractère poignant du départ loin des siens

Ce texte autobiographique permet de comprendre le déchirement éprouvé par le jeune garçon lors de sa séparation avec sa famille et la répercussion que cet éloignement peut avoir sur sa vie d'adulte.

Un souvenir personnel

1. Pour rapporter ce souvenir personnel, le narrateur utilise la première personne du singulier qui désigne en même temps l'auteur et le personnage principal comme le prouve notamment l'expression « Je n'aime pas m'en souvenir » (l. 2-3). Le souvenir du jeune garçon est particulièrement précis car ses sensations sont proches. Différents sens sont sollicités comme la vue de sa famille en pleurs mais aussi de son pays d'origine dont il s'éloigne, ou encore l'ouïe lorsque les pleurs de sa mère résonnent encore à ses oreilles, mais aussi le toucher avec le plan du métro qui « gonflait dans [sa] poche. » (l. 41-42)

2. Le narrateur rapporte les paroles au discours direct pour montrer la vivacité du souvenir comme, par exemple, lorsqu'il se trouve dans l'avion avec Marie et que celle-ci lui demande : « Tu es content de partir ? » (l. 30). Bien des années plus tard, il se souvient exactement des paroles prononcées ce jour-là. Cette manière de rapporter les propos renforce le caractère poignant du souvenir.

3. Le souvenir est évoqué avec douleur et tristesse ce qui s'explique par la brutalité de ce départ. En effet, le narrateur utilise la comparaison « comme arraché à moi-même » (l. 5) pour dévoiler l'origine de ses sentiments. De plus, le fait que tout ait été décidé pour lui provoque une vive douleur. L'expression « C'est ainsi que se décida mon voyage » (l. 1) montre qu'il n'est pas à l'origine de la séparation et doit la subir.

Le déchirement de la séparation

4. Le narrateur quitte sa famille pour poursuivre ses études en France. Le départ se fait

en plusieurs étapes. Il quitte d'abord sa famille à Conakry, puis son amie, Marie, à Dakar avant de s'envoler tout seul vers la France où seules les explications succinctes du directeur de l'école doivent lui permettre de se débrouiller.

5. L'entourage du jeune garçon vit la séparation dans une grande souffrance. Toute sa famille est éplorée et manifeste sa douleur. Le champ lexical de la tristesse est développé tout au long du texte avec les termes « larmes » (l. 5), « se lamenter » (l. 4), « je pleurais, nous pleurions tous » (l. 27).

6. L'expression « la terre de Guinée commençait à fuir, à fuir... » (l. 28-29) est une métaphore. Le narrateur montre que la terre semble s'éloigner de lui, le laissant livré à lui-même. Symboliquement, ce n'est pas seulement son pays qui le fuit mais aussi son enfance. Le verbe « fuir » est important, il met en avant le sentiment d'abandon que ressent le personnage.

7. Le plan du métro est évoqué à plusieurs reprises dans cet extrait. Tout d'abord, le directeur de l'école le transmet au narrateur comme dans une cérémonie d'adoubement pour le jeune garçon. À la fin du texte, le narrateur évoque de nouveau le plan du métro qu'il sent dans sa poche. Cet épisode est particulièrement symbolique, le jeune garçon est à présent seul; le plan des lignes de métro évoque la nouvelle vie particulièrement compliquée à laquelle il est confronté mais est, à présent, le seul élément auquel il peut se raccrocher.

Dégager l'idée essentielle

SOCLE COMMUN C1

Le narrateur a gardé un souvenir vif de son départ en France pour différentes raisons. Tout d'abord, il doit, pour la première fois, se séparer de sa famille de manière brutale, puis subir ce départ que l'on décide pour lui et enfin prendre des responsabilités qui semblent difficiles à endosser pour lui.

Écrire

Rédiger une lettre

SOCLE COMMUN C1

L'activité d'écriture permet aux élèves de travailler la forme épistolaire et de réinvestir les conclusions du travail d'analyse mené sur le texte en respectant les sentiments et les sensations évoqués dans le texte mais aussi les indications concernant notamment le plan du métro parisien.

Lecture de l'image

L'affiche met en avant le moment de la séparation. Dans un paysage typiquement africain (piste de sable, soleil aride et bus à impériale), on peut voir un bus qui part sur une route que le personnage ne va plus emprunter comme cette « terre de Guinée qui fuit » (l. 28-29). L'attitude du jeune garçon perché sur ce qui ressemble à une locomotive, montre qu'il tente de garder une certaine dignité malgré un visage fermé. La valise à laquelle il s'accroche est ce qui lui reste de son enfance.

Activités d'orthographe complémentaire

On pourra demander aux élèves de réécrire les lignes 20 à 23 au présent de l'indicatif et à la troisième personne du singulier.

Lectures

Folcoche de mon cœur

p. 18-19

Ce texte est extrait de *Vipère au poing* d'Hervé Bazin qui relate l'enfance et l'adolescence du narrateur Jean Rezeau aux prises avec une mère très autoritaire. L'intérêt de ce texte est de voir comment le jeune garçon construit sa propre personnalité en rejetant l'autorité de sa mère.

Entrer dans le texte

L'image de la vipère est négative. Elle représente généralement le danger, la cruauté et la mort, car son venin peut-être assez puissant pour terrasser ses adversaires.

Analyser l'expression de la révolte face à l'autorité maternelle.

Les élèves sont amenés à percevoir les formes de la révolte du personnage et à saisir comment il se détache de sa mère afin de passer de l'enfance à l'adolescence.

Le défi à l'autorité maternelle

1. Les enfants sont soumis à des règles très strictes au cours des repas : ils doivent se taire et

se tenir droits sur leur chaise sans toucher le dossier. Les enfants respectent parfaitement cette règle, comme le précise le narrateur à plusieurs reprises : « Rien à dire. Tu ne me prendras pas en défaut. » (l. 3) ou encore « toujours en silence, infiniment correct comme il convient » (l. 17).

2. Les enfants, pour défier leur mère, ne vont pas transgresser ouvertement les règles mais les contourner en jouant avec ce que l'autorité maternelle ne contrôle pas : le regard qui laisse deviner les pensées. C'est ainsi que se met en place le défi. Dans ce jeu, le narrateur occupe une place centrale car c'est lui qui a réussi à accrocher le regard de sa mère, c'est lui qui donne l'exemple à ses deux frères. « Chiffe [le] regarde avec admiration » (l. 27) et Frédie compte la durée de sa résistance. Toute l'attention est centrée sur le narrateur.

3. Le narrateur utilise la comparaison avec la vipère d'abord pour évoquer le regard de sa mère « qui se lève comme une vipère et se balance indécis, cherchant l'endroit faible qui n'existe pas » (l. 9-10). Il décide ensuite qu'elle « ne mordr[a] pas » (l. 10-11). Il ne dit pas que sa mère parle mais qu'elle « siffle ». Le regard de sa mère renvoie également à l'animal venimeux avec l'expression « vert de prunelle, vert de gris de poison de regard ». (l. 24-25).

La «pistolétade»

4. Le nom «pistolétade» est formé à partir du radical «pistolet» auquel a été ajouté le suffixe -ade évoquant une action : la «pistolétade», c'est le fait de viser quelqu'un avec son regard comme avec un pistolet.

5. Les passages entre guillemets retranscrivent tout ce que le narrateur ressent envers sa mère : « T'es moche ! Tu as les cheveux secs, le menton mal foutu, les oreilles trop grandes. T'es moche, ma mère. Et si tu savais comme je ne t'aime pas ! » (l. 19-20). Ils nous indiquent toute la haine du garçon envers sa mère qui semble lui faire horreur. Ses sentiments vont au-delà de la haine qu'il ne souhaite pas exprimer car cela donnerait trop d'importance à la figure maternelle qu'il rejette. C'est d'ailleurs dans cette optique qu'il rappelle la litote « va, je ne te hais point » (l. 22).

6. Le narrateur évoque sa mère avec ironie en utilisant des antiphrases.

7. La «pistolétade» bouleverse les rapports entre la mère et le fils car ce dernier gagne son défi. Il cesse d'être dominé en fixant de nouvelles règles qu'il force sa mère à respecter. Cette situation inaugure une nouvelle relation : sa mère n'ose plus l'affronter, elle est affaiblie et déstabilisée par son fils qui a ainsi pris une ascendance psychologique.

Dégager l'idée essentielle

SOCLE
COMMUN C1

La «pistolétade» fait passer le narrateur de l'enfance à l'adolescence car elle correspond à l'affirmation de la personnalité du personnage qui s'oppose aux règles imposées par sa mère et qui fixe à présent les siennes.



Inventer et jouer un dialogue

SOCLE
COMMUN C1

Cet exercice permet aux élèves d'imaginer un dialogue en respectant le texte de base mais aussi en jouant sur les émotions avec un travail sur la gestuelle et l'occupation de l'espace.

Activité d'orthographe complémentaire

On pourra donner en dictée les lignes 1 à 6 en ayant révisé l'accord du participe passé notamment dans la forme pronominale à partir de l'expression « tu t'es toi-même prêtée à notre jeu. » (l. 1)

Lectures

Le meilleur ami de ma vie

p. 20-21

Ce texte est extrait du roman de Dai Sijie, *Balzac et la petite tailleuse chinoise*, dont l'intrigue se déroule dans la Chine des années 1970, en pleine « Révolution culturelle ». Elle présente la vie de deux amis envoyés en rééducation car ils sont considérés comme des intellectuels par le pouvoir communiste. L'intérêt de ce texte est de confronter l'amitié à l'Histoire.

Entrer dans le texte

Les élèves peuvent approfondir leur connaissance sur cette période en consultant une encyclopédie à l'article « Révolution culturelle en Chine ».



Étudier la mise à l'épreuve de l'amitié

Cet extrait permet de montrer la difficulté de vivre une amitié dans un contexte historique particulièrement lourd.

Une scène de dénonciation publique

1. Les personnages principaux sont deux adolescents Luo, 15 ans, et le narrateur, 14 ans. La scène est centrée sur un autre protagoniste, le père de Luo, qui est un « célèbre dentiste » comme l'indique le paratexte, jugé « REACTIONNAIRE » (l. 22). La foule « d'inquisiteurs fanatiques » (l. 54), selon le narrateur, est un personnage à part entière et joue un rôle important dans cet épisode tout comme l'homme hurlant dans le haut-parleur.

2. La « grande réunion politique » est une scène de « dénonciation publique » (l. 9) dont le père de Luo va être la victime en étant obligé d'avouer des fautes qu'il n'a pas commises. Il s'agit véritablement d'une scène d'humiliation. Un sentiment de malaise, de trouble profond se dégage de cette scène où la cruauté humaine prévaut.

3. Le père de Luo se trouve physiquement dans une très mauvaise situation, « agenouillé au centre d'une tribune » (l. 16-17) sous un soleil de plomb, avec autour du cou « une grande pancarte en ciment, très lourde », qui l'oblige à s'incliner (l. 17-18). Mais il est aussi dans une situation très difficile moralement car il est placé au centre d'une mise en scène inhumaine, en proie à des fanatiques dont le but est de le torturer.

Une épreuve pour l'amitié

4. L'amitié entre les deux adolescents semble indéfectible lorsqu'on lit les premières lignes du texte. « Luo fut le meilleur ami de ma vie » (l. 1). La première personne du pluriel associée au terme « ensemble » (l. 2) montre que les deux personnages sont inséparables.

5. Cet épisode est une épreuve pour l'amitié des deux garçons car ils doivent assister à une scène terrible qui concerne particulièrement Luo. Le narrateur doit montrer un soutien extrêmement fort à son ami. Endurer ce déchaînement de violence et de haine s'avère être une épreuve particulièrement difficile à relever. Le narrateur supporte difficilement cet épisode et les « larmes »

(l. 55) qu'il verse montrent son impuissance mais aussi sa faiblesse en dévoilant ses sentiments car il « amai[t] ce vieux voisin, le dentiste ». (l. 56-57)

6. Avant d'assister à l'interrogatoire, Luo a une idée précise de ce qu'il est venu faire et doit déjà être en colère. Mais le déroulement des événements le dépasse lui aussi. On peut imaginer que son ressentiment augmente tout au long de l'interrogatoire, qu'une rage intérieure l'assaille.

7. La gifle peut être interprétée comme l'explosion de la colère de Luo. Il se retourne contre son ami qui se montre faible et expulse ainsi toute la rage refoulée au plus profond de lui-même. Luo peut aussi considérer que son ami s'abaisse à montrer ses sentiments.

Dégager l'idée essentielle



Cette scène d'une extrême violence n'est pas appréhendée de la même manière par les deux adolescents. L'un montre sa faiblesse tandis que l'autre fait preuve d'un orgueil inattendu. L'épisode montre comment un régime politique totalitaire peut broyer non seulement ceux qu'elle a désignés explicitement mais aussi les personnes de son entourage. Heureusement, l'amitié de Luo et du narrateur résistera à cette épreuve.



Inventer une conversation entre les personnages



Cette activité d'expression orale permet aux élèves d'imaginer une conversation à partir du texte donné tout en prenant en compte un élément important, celui du regard de l'adulte porté sur un épisode de la vie adolescente.



A. Luo est le personnage qui se tient debout, dignement, tandis que le narrateur est déjà accroupi, semblant s'être écroulé sous le poids de l'émotion.

B. Luo semble regarder son ami mais paraît loin de lui. Le narrateur doit penser, avec tristesse, à « ce vieux voisin, le dentiste » (l. 56-57).

Activité d'orthographe complémentaire

On pourra demander aux élèves de réécrire les lignes 54 à la fin du texte en remplaçant la première personne du singulier par la troisième.

Ce texte est extrait du roman d'Alain-Fournier *Le Grand Meaulnes* qui raconte l'histoire d'Augustin Meaulnes rapportée par son ami, François Seurel. On pourra consulter le site internet <http://www.legrandmeaulnes.com/> qui présente l'œuvre, son auteur mais aussi les différents lieux du récit, notamment le domaine mystérieux où se déroule la fête présentée dans l'extrait.

Analyser une scène de rencontre amoureuse

Ce texte permet d'analyser un des thèmes privilégiés de l'adolescence, celui de la découverte de l'amour.

Les circonstances de la rencontre

1. La rencontre entre les deux personnages se fait en plusieurs temps. La scène commence au « bord de l'étang » (l. 4) mais se poursuit en d'autres lieux. Meaulnes « s'avança dans une allée » (l. 11) tandis que la jeune fille « prit une allée transversale » (l. 14). Ensuite, les deux personnages se retrouvent dans un « étroit sentier » (l. 19), puis sur un « chemin découvert » (l. 45) Les deux personnages se suivent, se croisent. Tous les termes associés aux lieux impliquent le mouvement avec un champ lexical particulièrement développé « s'avança » (l. 11), « marchait », (l. 12), « errait » (l. 17), « suivaient » (l. 45). Cette impression de mouvement est renforcée par l'agitation liée à la fête dont le texte fait mention à plusieurs reprises.

2. Ce sont des enfants qui sont « les maîtres aujourd'hui » (l. 28) de cette fête, donnant ainsi une certaine fraîcheur à la scène et une atmosphère insouciant, joyeuse, pleine de fantaisie « Des cris de joie » (l. 10) s'élevaient.

3. Après une course-poursuite enfantine, les deux personnages parviennent à s'isoler, se mettant « à quelque distance les invités » (l. 46).

4. La comparaison « tout s'arrangea comme dans un rêve » (l. 9) met en avant l'atmosphère mystérieuse de cette scène. Le terme « rêve » ancre

cette rencontre hors de toute temporalité et montre le besoin de transgression du réel.

La découverte du sentiment amoureux

5. Différents sens sont sollicités dans cette scène, tout d'abord la vue lorsque Meaulnes « avait eu très près du sien le visage désormais perdu de la jeune fille » et lorsqu'« il avait regardé ce profil si pur » (l. 4-5). L'ouïe est aussi sollicitée dans ce texte lorsque Meaulnes écoute la jeune femme prononcer « chaque mot d'un ton uniforme, en appuyant de la même façon sur chacun, mais en disant plus doucement le dernier » (l. 37-38-39). Ces sensations sont nouvelles pour Meaulnes qui est submergé par l'émotion en découvrant le sentiment amoureux. Le jeune homme est profondément bouleversé au point de verser quelques « larmes » (l. 6). Il se sent « troublé », « en plein désarroi » (l. 32) ne maîtrisant nullement ce qui lui arrive.

6. Meaulnes se sent complètement désemparé face à la jeune fille, parlant « avec gaucherie » (l. 31). Il s'adresse à elle avec maladresse en évoquant tout d'abord sa beauté puis en s'excusant de lui avoir fait ce compliment. Les paroles prononcées par Meaulnes montrent son manque d'assurance. En effet, le jeune garçon n'ose pas poser de questions à la jeune fille pour obtenir son nom et doit s'y prendre à deux reprises pour enfin le connaître. Dans un premier temps, Yvonne de Galais maîtrise davantage ses émotions en parlant « gravement » (l. 26), « d'un ton uniforme » (l. 36) mais elle finit, dans un second temps, par se laisser émouvoir par la candeur du jeune homme en laissant échapper un sourire au moment de prononcer son nom.

7. L'émotion des personnages est perceptible à la fin du texte. Yvonne de Galais sourit puis s'échappe, ce qui laisse imaginer son trouble face au jeune garçon dont les sentiments ne font aucun doute.

Dégager l'idée essentielle



La rencontre avec Yvonne de Galais a profondément bouleversé le narrateur. Il ne peut contrôler ses émotions, comme le montrent les paroles qu'il prononce, et semble ne pas comprendre ce qui lui arrive. Après cet épisode, Meaulnes aura à cœur de retrouver la jeune fille qui lui semble pourtant insaisissable.

Imaginer la suite du texte

C1
SOCLE
COMMUN

Ce travail permet aux élèves d'imaginer la suite immédiate du texte en tenant compte de l'analyse qui en a été faite, notamment en réinvestissant le travail sur les émotions et les sensations.

Lecture de l'image

A. Les deux images illustrent parfaitement l'atmosphère de la rencontre. La première image où l'on voit des personnages déguisés qui dansent sur un pont montre le côté enfantin, fantaisiste de l'épisode mais aussi son côté irréel et mystérieux. La seconde image montre un lieu à l'atmosphère romantique propice aux amoureux.

B. Le plan large choisi pour cette image montre les personnages dans un cadre qui donne l'impression qu'ils sont seuls au monde.

Activité orthographique complémentaire

On pourra demander aux élèves de réécrire les lignes 23 à 30 en passant du discours direct au discours indirect.

Lectures

L'AMI RETROUVÉ

Fred Uhlman

Parcours d'une œuvre

Le récit raconte l'amitié entre deux adolescents, amitié contrariée par le contexte historique de la montée du nazisme en Allemagne dans les années 1930. Cette histoire est inspirée de la vie de l'auteur lui-même qui a quitté son pays natal en 1933 et fini par s'installer en Angleterre.

Ce parcours de lecture a pour objectif de faire découvrir un récit d'adolescents dans son intégralité, mais aussi de faire réfléchir les élèves à la vie d'adolescents confrontés à l'Histoire et enfin de leur faire comprendre l'intention de l'auteur.

Un souvenir marquant

p. 24

Découvrir le début du récit

1. En 1929, la crise économique touche tous les pays. L'Allemagne entre dans une période trouble

et l'idéologie nazie commence à se développer. En 1932, le parti nazi remporte les élections législatives. En 1933, Hitler est nommé Chancelier. Le pays est sous le joug d'un régime totalitaire et raciste.

2. Le récit est rédigé à la première personne du singulier.

3. L'amitié entre les deux personnages va faire naître des sentiments fortement contradictoires qui vont du « plus grand bonheur » (l. 7) au « plus grand désespoir » (l. 8).

Une rencontre inoubliable

p. 24-25

Analyser la scène de rencontre

4. Le narrateur éprouve une certaine gêne, une certaine appréhension au moment de la rencontre. Mais il va très vite oublier son embarras grâce à la phrase prononcée par Conrad qui permet de briser la glace en montrant que ce sentiment est partagé. La phrase sonne comme une libération, un grand soulagement.

5. Une comparaison est utilisée pour décrire les débuts de l'amitié : les deux garçons sont « comme deux amoureux » (l. 11). Cette figure de style montre qu'ils sont en train de découvrir l'attachement qu'ils ont l'un pour l'autre et qu'ils ne savent pas pour l'instant où leur histoire va les mener.

6. Avant d'être abordé par son camarade, le personnage est intimidé et angoissé : « J'avais peur de le dépasser », dit-il (l. 2) ; il tendait « une main tremblante » (l. 5). Mais cette sensation désagréable le quitte pour laisser place à de la joie « je riais » (l. 15), « j'avais envie de crier, de chanter » (l. 16).

7. La vie du narrateur a radicalement changé. Le jeune garçon est à présent heureux et l'existence lui semble pleine de promesses et digne d'être vécue grâce à la présence de son nouvel ami. De nombreuses expressions permettent de le comprendre : « combien j'étais heureux » (l. 17), « Toute ma vie avait changé » (l. 18), ou encore « riche comme Crésus » (l. 19).

Le doute

p. 25

Comprendre la réaction de Hans

8. Ce passage révèle que Hans est juif. Cela permet au lecteur de comprendre l'inquiétude du

personnage qui a rencontré son ami en 1932 alors que l'Allemagne développait des lois antisémites.



Des éléments de la vie de Félix Nussbaum permettent de comprendre la signification de son art. En effet, né en 1904, il a une formation de talent mais l'arrivée d'Hitler au pouvoir le pousse à l'exil. Sa peinture lui permet d'exprimer sa peur d'être arrêté, ce qui sera malheureusement le cas. Félix Nussbaum est déporté à Auschwitz avec son épouse le 31 juillet 1944 et assassiné.

Dans cet autoportrait, Félix Nussbaum se trouve dans une impasse. Un grand mur gris se dresse derrière lui. Un arbre aux branches coupées et des oiseaux noirs symbolisent un avenir funeste. Les oiseaux blancs et le ciel bleu semblent très loin et ne le concernent plus.

Obligé de décliner son identité, il montre son passeport qui comporte la mention «JUIF – JOOD». L'étoile jaune est cousue sur son manteau. Son visage, montré à demi de profil, est celui d'un homme traqué.

Tous ces indices font réfléchir à la situation des Juifs, vivant dans l'angoisse permanente de devoir révéler leur identité et d'être arrêtés.

La disgrâce, La lettre de Conrad à Hans

p. 26-27

Analyser les raisons de la fin de l'amitié

9. L'attitude de Conrad montre qu'il éprouve une certaine gêne par rapport à son ami. Il semble que l'adolescent ait écouté ses parents, notamment sa mère et mit des distances avec son ami juif sans pour autant vouloir le renier. Les craintes du narrateur semblent confirmées. Conrad a choisi de ne pas déshonorer sa famille et a cédé aux idées développées par le parti nazi. Néanmoins, la lettre nous montre qu'il est partagé entre deux sentiments : son attachement à Hans et son admiration pour les thèses d'Hitler.

10. Les différents éléments qui ont amené la rupture sont la révélation de l'identité du narrateur dans ce contexte historique particulier, la renommée de la famille de Conrad comme le prouve la scène à l'Opéra, mais aussi l'accélération de la répression contre les Juifs et les nouvelles lois

imposées par Hitler qui conduisent Conrad à dire à son ami qu'«il n'y aura pas de place pour [lui] dans cette nouvelle Allemagne.» (l. 27-28). Il est important de noter que la fin de l'amitié n'est pas liée à la fin de l'affection entre les deux adolescents mais bien au contexte historique de l'Allemagne nazie.

11. L'amitié entre les deux garçons est rendue impossible par un contexte historique très lourd qui conduit à l'endoctrinement de Conrad qui finit par adopter les idées du Parti nazi.

L'Ami retrouvé

p. 27

Comprendre le dénouement

12. Conrad a beaucoup évolué. En effet, dans la lettre envoyée à Hans, il faisait l'éloge d'Hitler qui, pour lui, était l'homme qui allait décider du destin de l'Allemagne «et de celui du monde entier pour les siècles à venir» (l. 10-11). Ce communiqué montre qu'il a renié ces idées. En effet, il a voulu éliminer celui qu'il considérait comme un prophète.

13. Le titre prend tout son sens dans ces dernières lignes. Hans a perdu Conrad lorsqu'il a lu cette terrible lettre et quitté l'Allemagne. Il retrouve son ami à travers la lutte que celui-ci a engagée contre le régime nazi. Cet acte montre que Conrad ne l'a pas oublié.

Bilan

Dégager l'idée essentielle

L'auteur de ce texte a voulu montrer la difficulté de vivre une amitié dans un pays totalitaire et raciste dans lequel une partie de la population est stigmatisée. Il met en avant le poids de l'Histoire sur les adolescents alors que leur personnalité se construit et les répercussions qui peuvent s'ensuivre à l'âge adulte. L'auteur a aussi voulu rendre hommage à ceux qui ont su résister.



Participer à un débat

On pourra renvoyer les élèves aux pages 92 à 95 du manuel «Participer à un débat».

Il est demandé aux élèves de s'exercer au débat en réfléchissant à l'amitié en temps de guerre. Ils doivent,

pour cela, s'appuyer sur l'analyse de *L'Ami retrouvé*, mais aussi sur d'autres lectures et sur l'actualité.

Écrire

Créer une couverture (B2i)

Cette activité permet aux élèves de créer leur propre couverture ainsi que le texte de présentation grâce au traitement de texte. Ils sont ainsi amenés à faire des choix, notamment sur la mise en valeur de certains aspects du texte (contexte historique, amitié entre les deux garçons...).

Lexique

p. 29

Le vocabulaire de l'adolescence et de la jeunesse

Les programmes officiels préconisent une cohérence entre les activités d'écriture, de lecture et le travail sur le lexique. C'est pourquoi, dans ce chapitre dont l'objectif est de faire découvrir les moments-clés des récits d'adolescents, il est important de veiller à enrichir le vocabulaire des élèves sur la jeunesse et l'adolescence.

1 «Adolescent» vient du latin *adolescens*, participe présent du verbe **adolescere**, qui signifie «grandir».

2 Tous ces noms désignent des personnes jeunes mais ne sont pas tous utilisés à la même époque.

Les jeunes: personne peu avancée en âge; un **éphèbe**: dans l'Antiquité, jeune homme grec de 16 à 20 ans; un **jouvenceau**: au moyen-âge, jeune homme; un **bachelier**: au moyen-âge, jeune homme qui voulait devenir chevalier, aujourd'hui, personne ayant obtenu le baccalauréat; un **page**: jeune noble au service d'un seigneur; les **teenagers**: nom anglais utilisé aujourd'hui pour désigner la catégorie des adolescents de treize à dix neuf ans.

3 Cette musique plaît beaucoup aux **jeunes**. Au musée, sont exposées de nombreuses statues d'**éphèbes**. Le **jouvenceau** qui venait régulièrement aux fêtes données par le Roi avait été remarqué par la demoiselle. Le **bachelier** s'exerce au maniement des armes avec le chevalier de Guise. Le **page** poursuivait son apprentissage auprès du Roi et de

la Reine. Les **teenagers** ont leur propre code vestimentaire, leur propre langage que leurs parents ne comprennent pas toujours.

4 Les adolescents **grandissent** rapidement. Ils **s'émancipent** en cherchant de nouveaux repères hors de la cellule familiale. Ils **s'affranchissent** en rejetant les règles instaurées par leurs parents. Ils **mûrissent** en développant leur propre personnalité et **évoluent** dans leur perception du monde qui les entoure.

5 Le mot «jeunesse», formé sur le radical *jeune*, vient du latin *juvenis* qui signifie «jeune».

Juvénile: qui a l'aspect ou les qualités de la jeunesse. **Jouvence**: jeunesse. **Jeunisme**: tendance à ne pas vouloir vieillir, à paraître toujours jeune

6 **La prime jeunesse**: Période qui va de la fin de l'enfance à l'adolescence. **Une erreur de jeunesse**: acte maladroit, regretté par la suite. **Il faut que jeunesse se passe**: il faut faire preuve d'indulgence envers les fautes liées à l'inexpérience de la vie. **Connaître une seconde jeunesse**: retrouver à un âge mûr l'allant de sa jeunesse. **La jeunesse dorée**: la jeunesse vivant dans un milieu aisé.

7 **Ce jeune premier** a eu du succès avec son premier rôle au cinéma. La nouvelle coupe de cheveux que tu as adoptée **fait** particulièrement **jeune**. **Dès son plus jeune âge**, il a développé un certain talent pour la musique. Les **jeunes mariés** sont partis en voyage de noces dès la fin de la cérémonie. **Elle s'habille jeune** car elle ne veut pas que l'on devine son âge véritable.

8 Les **jeunes filles** discutent entre elles. Leur tenue vestimentaire leur donne une allure **juvénile**. Néanmoins, leur conversation semble particulièrement sérieuse et montre ainsi qu'elles **mûrissent**. Elles sont en groupe, caractéristique de la période **adolescente** durant laquelle on **s'affranchit** de l'autorité de ses parents pour trouver de nouveaux repères dans l'amitié.

Le vocabulaire de l'amitié

L'amitié participe de la construction de la personnalité des adolescents et constitue un champ lexical très étendu.

9 Le mot «amitié» vient du latin *amicitia* signifiant «amitié», «alliance».

Les sentiments désignés par le terme «amitié» renvoyaient aussi à l'amour que se portent deux personnes. Aujourd'hui, ce sens est moins usité. L'amitié désigne généralement la relation entre deux personnes qui s'apprécient.

10 L'amitié entre les élèves de cette classe est sincère, ils se connaissent depuis très longtemps. Leurs sentiments respectifs ne font aucun doute; une amitié profonde est en train de naître entre ces deux jeunes gens.

11 Quatre synonymes du mot «amitié»: affection – camaraderie – attachement – complicité. Quatre antonymes du mot «amitié»: hostilité – inimitié – haine – rivalité.

12 1. L'amitié entre les deux jeunes collégiens a été brisée par l'arrivée d'un nouvel élève. 2. Ses camarades le regardent de manière hostile, inamicale. 3. Malgré son arrivée très récente, il a déjà de nombreux amis. 4. Il a beaucoup de sympathie pour sa nouvelle camarade, il s'adresse à elle amicalement. 5. Les relations entre les jeunes gens du village restent amicales.

13 Synonymes du mot «ami»: camarade – compagnon – complice – proche. Antonymes du mot «ami»: ennemi – adversaire – rival – opposant.

14 a. Amie: personne à laquelle on est liée par la sympathie. Camarades: personne à qui on est lié par des activités communes. Admirateurs: personne qui observe avec envie. Famille: ensemble des personnes ayant un lien de parenté.

b. «L'Amie avec un grand A» est «la meilleure amie», celle avec qui on est liée mais surtout à laquelle on peut se confier et tout partager.

c. L'amitié est au-delà du simple «amusement», c'est une relation vraie et sincère hors du cadre familial avec une personne qui partage «autre chose que des petites histoires».

2 1. longue / épithète. 2. long/ attribut. 3. admirable / attribut. 4. admirable / épithète. 5. dangereux / épithète. 6. dangereux / attribut

3 1. une période de transition difficile: GN. 2. de retrouver ses amis / groupe infinitif. 3. fidèles / adjectif qualificatif. 4. fidèles / adjectif qualificatif – le / pronom. 5. que tout se passe bien / proposition subordonnée complétive. 6. timide / adjectif qualificatif

4 1. Le petit garçon semble épuisé. 2. Le souhait de ses parents est qu'il réussisse ses études. 3. Le collège est un univers très particulier. 4. Cette maison est la mienne. 5. Le rêve du petit garçon est de voler.

L'attribut du COD

5 1. Cette jeune fille est resplendissante. / attribut du sujet. 2. Je trouve cette jeune fille resplendissante. / attribut du COD. 3. Votre travail n'est pas abouti. / attribut du sujet. 4. J'estime ce travail abouti. / attribut du COD. 5. Son discours était beaucoup trop long / attribut du sujet. 6. Je juge son discours trop long / attribut du COD.

6 2. J'ai rendu la jeune fille heureuse. 3. Il appelle sa mère «Folcoche». 5. J'ai trouvé le nouvel élève étrange.

7 1. épithète. 2. attribut du COD. 3. attribut du COD. 4. épithète. 5. attribut du COD. 6. épithète

8 1. Les jeunes gens jugèrent le nouvel arrivant peu avenant. 2. Il estimait la prestation de son ami médiocre. 3. Il crut le jury partial. 4. L'attente des résultats avaient rendu le jeune homme nerveux. 5. De plus, il voyait sa mère angossée.

9 1. ma fille / GN. 2. travailler / infinitif. 3. coupable / adjectif qualificatif. 4. vraies/ adjectif qualificatif 5. le leur / pronom.

10 1. La classe l'a nommé représentant (des élèves). 2. Il les imagine belles (comme des princesses). 3. Il considère ce stylo comme le sien. 4. Les parents considèrent l'adolescence comme une période difficile.

11 Je crois ce personnage très jeune. Je le trouve apeuré. Je l'estime perdu.

1 1. Ce jeune garçon paraît triste. 4. Ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leur vie. 5. Il demeura insensible face à cette mauvaise nouvelle.

L'accord de l'attribut du COD

1. **1. radieuse** / accord au féminin avec le nom «mine». **2. perdues** / accord au féminin pluriel avec le pronom «les» représentant le nom «amours». **3. folle** / accord au féminin singulier avec le pronom «l'» remplaçant un mot féminin comme nous l'indique l'accord du participe passé. **4. douloureuse** / accord au féminin avec le nom «séparation». **5. plus grands** / accord au masculin pluriel avec le pronom «les».

2. **1.** Ces garçons, je les trouve **méchants**. **2.** Sa vie, il l'imaginait plus **douce**. **3.** La jeune fille trouvait son amie **contrariée**. **4.** Il la juge **naïve**. **5.** Ils les ont trouvées **arrogantes**.

3. **1.** Je l'ai longtemps imaginée solide. **2.** Je l'ai trouvée terrible. **3.** Les parents les ont crus **fâchés**. **4.** Elle l'a rendue impossible. **5.** Il l'a toujours trouvée **prétentieuse**.

4. **1.** Elle trouve les rapports humains compliqués. **2.** Les élèves ont nommé un garçon délégué de classe. **3.** Elles jugent les deux nouveaux élèves trop timides. **4.** Elles ont tout de suite trouvé ces matériaux **épatants**. **5.** Il juge l'incident **préoccupant**.

5. **a.** Attribut du COD : Nous considérons comme **efféminée** toute tentative d'élégance.

b. Réécriture

Mais pour lui, c'est différent. Il porte un pantalon de bonne coupe au pli impeccable qui, de toute évidence, n'est pas, comme les nôtres, un vêtement de confection. Son luxueux costume gris clair est fait de tissu à chevrons et, presque certainement, «garanti anglais». Sa chemise est bleu pâle et sa cravate bleu foncé ornée de petits pois blancs. Par contraste, nos cravates paraissent sales, grasseuses, et éraillées. Et bien que nous considérons comme efféminée toute tentative d'élégance, nous ne pouvons nous empêcher de regarder avec envie cette image d'aisance et de distinction.

Fred Uhlman, *L'Ami retrouvé*.

6 DICTÉE PEÉPARÉE

a. Construction avec attributs du COD : Je trouvais ma case **fraîchement repeinte à l'argile blanche** et ma mère **impatiente de me faire admirer les améliorations que d'année en année elle y apportait**.

+ DICTÉE COMPLÉMENTAIRE

Quelques jours plus tard, le 12 mars, un peu avant midi, se produisit le miracle. C'était une belle journée de printemps, le ciel était bleu vif et les peupliers en bourgeons.

Quand la cloche sonna, tous les élèves se précipitèrent pour aller déjeuner ou jouer au football dans la cour du lycée. Nous deux seuls restâmes en arrière. Tu parus, comme moi-même, hésiter. Je me demandai si je devais te parler, quand soudain, tu t'adressas à moi :

[...]

Trois jours plus tard, le 15 mars, alors que je sortais du lycée après les cours, je te vis marcher lentement derrière moi, mais toujours à distance. C'était un délicieux soir de printemps qui me rappelait la Toscane. Quelques amandiers étaient en fleurs, l'hiver maussade était définitivement terminé.

Fred Uhlman, *La Lettre de Conrad*,

Expression
écrite

1 Raconter un épisode douloureux

La trahison peut concerner une intrigue amoureuse. Il est alors possible d'utiliser les personnages d'un des textes du chapitre afin que les élèves ne soient pas obligés de se dévoiler. On peut, par exemple, imaginer la trahison d'Yvonne de Galais et les réactions d'Augustin (p. 22-23).

Elle peut encore concerner un secret dévoilé. Les élèves peuvent laisser libre cours à leur imagination, évoquer une expérience personnelle ou penser à un texte du chapitre, par exemple (p. 16-17) imaginer que Marie dévoile le secret des larmes versées par le narrateur dans l'avion.

La réflexion sur l'amitié peut prendre deux directions différentes. Le travail peut respecter l'intensité des sentiments qui prévaut à l'adolescence. La trahison peut être vite oubliée et laisser place à une effusion de joie. A l'inverse, les élèves peuvent envisager la fin irrévocable de la relation amicale.

2 Écrire un dialogue entre deux jeunes filles

Ce travail portant sur l'amitié peut présenter des visions différentes comme :

– une relation exclusive entre deux êtres ;

- une relation de confiance ;
 - un moyen de s'échapper de la cellule familiale.
- Dans tous les cas, il est important de préparer la séance en organisant un débat et en favorisant l'expression des opinions des élèves. Le travail peut ensuite être mené par groupe de deux afin que les élèves confrontent leurs idées et écrivent plus aisément leur dialogue.

3 Présenter son opinion à l'écrit

L'élève a le droit de choisir l'une ou l'autre image mais, pour défendre son opinion, il doit se fonder sur des éléments précis comme la position et l'attitude des personnages, le décor, la lumière. On peut demander aux élèves de présenter leur opinion sous la forme d'un commentaire structuré avec une introduction, un développement argumenté et une conclusion afin de les familiariser à l'exercice. Ce travail doit donc se faire en plusieurs temps, au brouillon tout d'abord afin de vérifier que les élèves respectent le plan, puis sur une copie rédigée.

Expression
orale

p. 33

1 Débattre de la qualité de vie au collège

Il est important de guider les élèves à partir du texte qui parle d'une «dictature très particulière» et de définir parfaitement cette expression. Il est possible de recentrer le sujet en lançant différents thèmes et en leur demandant d'en choisir un.

- L'ambiance générale du collège: les élèves peuvent évoquer le cadre dans lequel ils évoluent mais aussi les relations qu'ils entretiennent entre eux. Le groupe d'amis peut être un moyen de s'affranchir mais peut aussi vite devenir une prison. Le sujet étant parfois difficile à aborder avec certains élèves, il peut être intéressant de travailler, après avoir étudié le texte, autour de photographies mettant en scène des adolescents ou d'extraits de films comme *L'Esquive*.
- Les droits et les devoirs: il est possible de mettre en avant les règles du collège, qu'elles soient tacites ou clairement exprimées. Les élèves peuvent ainsi exprimer leurs états d'âme, leur frustration ou bien au contraire leur liberté. Pour commencer l'exercice, il est possible de relire avec les élèves le règlement intérieur mais aussi de leur demander de répertorier les règles qu'ils se fixent eux-mêmes.

2 Débattre de la vie à quinze ans

Le débat peut porter sur de nombreux sujets qui touchent les adolescents comme :

- la vie amoureuse. L'intensité de l'adolescence conduit les jeunes gens à appréhender les événements avec gravité. Les intrigues amoureuses peuvent en être le reflet. Les élèves peuvent argumenter à partir de leur propre expérience ou de ce qu'ils ont observé autour d'eux ou dans les films dont il est possible de montrer un extrait (*Lo!, Les Beaux Gosses...*). Pour cet exercice, il est important de bien fixer les règles du débat et notamment le rôle du président de séance qui doit veiller à la bonne conduite du débat.
- la société dans laquelle ils vivent. Le débat peut s'orienter autour du monde actuel, notamment à partir de photos liés à l'actualité mettant en scène des adolescents notamment à partir du site internet de l'Unicef. Les élèves peuvent ainsi construire plus aisément leur argumentation et l'enrichir de leur propre regard sur leur génération. Afin de préparer leur argumentation, il est possible de les faire travailler en groupes dans un premier temps.

Évaluation p. 59

SOCLE
COMMUN

Une amitié naissante

Ce texte est extrait d'un récit, *L'Enfant noir* de Camara Laye, avec lequel les élèves se sont déjà familiarisés au début du chapitre dans la double page titrée «Un affreux déchirement». Il reprend la thématique du chapitre en rapportant un moment-clé de l'adolescence, celui de la découverte du sentiment amoureux, tout en vérifiant les compétences des élèves dans le cadre de la validation du socle commun de compétences.

C1

La maîtrise de la langue française

1 Lire Le narrateur choisit de nous faire partager le début de son amitié avec une jeune fille nommée Marie. L'évocation de ce souvenir le plonge dans une douce rêverie, lui rappelant que rien, depuis, ne lui «tint le cœur plus chaud» (l. 4-15).

2 Lire Le narrateur éprouve un grand bonheur à l'évocation de ce souvenir. Pour exprimer ses sentiments, il utilise des phrases exclamatives comme «j'y rêve toujours!» (l. 4).

3 Lire Le narrateur justifie l'intérêt qu'il porte à Marie non par la recherche d'affection mais par le besoin de trouver «un objet à chérir» (l. 8) par lui seul, d'éprouver des sentiments qui n'appartiennent qu'à lui «en l'absence de toute contrainte, hormis la sienne, plus puissante, plus impérieuse que toutes.» (l. 9-10).

4 Lire Les superlatifs utilisés par le narrateur sont «la sienne, plus puissante, plus impérieuse que toutes» (l. 9-10), mais aussi «très claire» (l. 18), «très belle» (l. 18), «la plus belle des jeunes filles de l'école supérieure» (l. 19).

5 Lire Le narrateur porte un regard, ému, affectueux sur la jeune fille qu'il semble admirer comme le prouvent la comparaison «elle était belle comme une fée», l'adjectif qualificatif mélioratif «belle» répété trois fois dans une même phrase et les superlatifs utilisés pour la décrire.

6 Lire Le narrateur utilise le terme «amitié» pour évoquer cette relation. Celui-ci semble bien faible au regard des émotions que la jeune fille fait naître chez le jeune homme. En effet, la manière d'évoquer Marie nous laisse imaginer qu'il en est amoureux.

7 Écrire Deux possibilités sont offertes aux élèves. Ils peuvent tout d'abord porter un regard critique sur la scène de la rencontre et se moquer des sentiments éprouvés par le narrateur. Le recours à l'ironie est un moyen de traiter le sujet. Ce ton ironique pourra être repris par Marie ou celle-ci pourra choisir de faire comprendre au narrateur que cet émoi lui a aussi permis de construire sa propre personnalité.

Un regard amusé peut aussi être envisagé. Dans ce cas-là, il est important de sentir l'émotion du personnage, la tendresse avec laquelle il évoque cet épisode notamment grâce au recours aux phrases exclamatives. Ce regard amusé peut être repris par Marie qui peut révéler au narrateur qu'elle avait remarqué son émoi ou bien se moquer de lui.

La rébellion

Ce texte est extrait du récit d'Italo Calvino, *Le Baron perché* (1957). Il met en scène un jeune aristocrate qui va sonner la révolte en montant sur un arbre sans avoir nullement l'intention de redescendre. L'histoire se déroule au XVIII^e siècle. Malgré une période historique éloignée, cet extrait fait le lien avec les textes du chapitre qui présentent eux aussi des adolescents à un moment important de leur vie.

25 points

PREMIÈRE PARTIE : QUESTIONS – RÉÉCRITURE – DICTÉE

Questions (15 points)

I. La famille (4 points)

1. La famille de Côme appartient à l'aristocratie comme le montre la tenue vestimentaire portée par le personnage principal : «cheveux poudrés et queue nouée d'un ruban, cravate de dentelle, petit habit vert à basques, culotte mauve, l'épée au côté et de longues guêtres.» (l. 19-20). (1 point)

2. Les différents personnages sont les membres de la famille de Côme : le père, garant de l'autorité, le narrateur «qui n'avait que huit ans» (l. 22) et son grand frère dont le caractère frondeur face à l'autorité paternelle s'exprime dans cet épisode. (2 points)

3. Les deux garçons doivent respecter des règles strictes et ne peuvent remettre en cause l'autorité des adultes au risque d'être sévèrement punis comme ce fut le cas avant cet épisode. Leur père fait preuve de fermeté en s'adressant à eux par des ordres «Quitte cette table» (l. 10) ou en leur indiquant au préalable la punition encourue «vous allez manger, ou retournerez tout de suite au cachot.» (l. 1). (1 point)

II. Le départ de Côme (4 points)

4. a. La décision de Côme n'est pas surprenante car le jeune garçon et le narrateur ont l'habitude de monter dans cet arbre désigné par l'expression «notre arbre familial» (l. 35). C'est un lieu où les deux personnages aiment se réfugier et ainsi «regarder le monde au-dessous» (l. 32). (0,5 point)

b. « Avec la précision et la rapidité » (l. 26) est un groupe nominal prépositionnel complément circonstanciel de manière. (1 point)

c. Cette dextérité se justifie par les habitudes des deux personnages. Il est précisé qu'ils passent tous deux « des heures et des heures dans les arbres » (l. 28) et qu'ils bénéficient donc d'un « long entraînement » (l. 27). (0,5 point)

5. a. Côme et son frère cherchent à voir la vie autrement en passant du temps dans les arbres, à se sentir supérieurs et par conséquent à se moquer des personnes placées au-dessous « en faisant des farces et en poussant des cris » (l. 32-33). (1 point)

b. Le lecteur peut s'attendre à ce que la situation s'éternise, Côme rejetant l'autorité paternelle et ayant trouvé par ce moyen la possibilité d'exprimer sa révolte. De plus, il est difficile d'imaginer son père venant le supplier de descendre et ainsi reconnaître son manque d'autorité. (1 point)

III. Le regard du personnage (7 points)

6. L'histoire est racontée à la première personne du singulier « Moi, je cédaï » (l. 2). Le narrateur est le petit frère du personnage principal. (1 point)

7. Le narrateur adopte un point de vue interne. Il suit l'acte de rébellion de son frère du haut de ses huit ans comme il le rappelle à plusieurs reprises. Il nous fait partager la scène tout en faisant ses commentaires, en interprétant la réaction de son frère. « Ce fut de ma part une petite lâcheté ; mon frère se sentit plus seul, et son départ fut donc aussi une protestation contre moi, qui venais de le décevoir. » (l. 3-4). (1 point)

8. Le narrateur porte un regard admiratif sur son frère, notamment lorsqu'il utilise l'expression « obstination surhumaine qui caractérisa toute la vie de mon frère » (l. 6). (1 point)

9. a. « Lâcheté » est formé du radical « lâche » et du suffixe « té ». Ce mot appartient à la classe grammaticale des noms. (1 point)

b. Le narrateur se considère inférieur, moins courageux que son frère. (1 point)

10. Le synonyme de « courroux » (l. 37) est colère. Le narrateur imagine que son frère agit sous le

coup de l'émotion. Il interprète le geste comme étant impulsif. (1 point)

11. Le geste de Côme est caractéristique de l'adolescence car il en reprend deux thématiques privilégiées. Le jeune garçon s'oppose à l'autorité paternelle en refusant de manger les mollusques et de respecter une règle qu'il n'accepte pas. Le personnage principal construit aussi sa propre identité. L'arbre dans lequel il est grimpé était le théâtre de jeux puérils avec son frère, il devient à présent le symbole de sa nouvelle personnalité. Ce texte met en avant l'émancipation d'un jeune garçon. (1 point)

Réécriture (4 points)

Moi, je cède et commence d'avaler les mollusques. (C'est de ma part une petite lâcheté ; mon frère se sent plus seul, et son départ est donc aussi une protestation contre moi, qui viens de le décevoir : mais je n'ai que huit ans.)

D'après Italo Calvino, *Le Baron perché*, [1957], J. Bertrand, Seuil, «Points», 2001

Dictée (6 points)

J'ai déjà dit que nous passions des heures et des heures dans les arbres, et ce non pas pour y chercher des fruits et ou des nids, comme la plupart des garçons, mais pour le plaisir de triompher des reliefs difficiles et des fourches, d'arriver le plus haut possible, de trouver de bonnes places pour nous installer et regarder le monde au-dessous de nous en faisant des farces et en poussant des cris à l'intention de ceux qui passaient à terre.

Italo Calvino, *Le Baron perché*, [1957], J. Bertrand, Seuil, «Points», 2001

Dictée fautive (6 points)

J'ai déjà **dis/di/dit** que nous passions des heures et des heures dans les arbres, et **ce/se/ceux** non pas pour y **cherché/ chercher** des fruits et ou des nids, comme la plupart des garçons, mais pour le plaisir de triompher des reliefs difficiles et des fourches, d'arriver le plus haut possible, de trouver de bonnes places pour nous installer et regarder le monde au-dessous de nous en faisant des farces et en poussant des cris à l'**intencion/intenssion/intention** de **ce/se/ceux** qui **passaient/passait/passais** à terre.

D'après Italo Calvino, *Le Baron perché*, [1957], J. Bertrand, Seuil, «Points», 2001

Rédaction (15 points)**Sujet 1**

Ce sujet peut être abordé de différentes manières :

- Le narrateur peut raconter l'épisode en reconnaissant sa lâcheté. Il tente alors de se justifier mais son frère refuse d'entendre ses arguments. La discussion vire à l'affrontement.
- Les arguments du narrateur touchent Côme. Celui-ci justifie à son tour son attitude et une conversation se crée sur l'adolescence que chacun définit à l'aide d'arguments différents. Les personnages portent alors un regard distancié sur l'épisode.

Sujet 2

L'argumentation peut être bâtie avec différents arguments :

- ceux qui proviennent des textes et des différentes expériences d'adolescents que les élèves ont analysés au cours du chapitre. Il est important dans ce cas-là de bien citer les textes auxquels il est fait mention ;
- ceux qui proviennent de l'expérience personnelle de l'élève qui doit alors illustrer son propos par des exemples précis le concernant personnellement ou pris dans l'actualité.

Alors que l'autobiographie était l'un des genres à travailler avec les élèves dans les anciens programmes, elle a disparu des nouveaux programmes au profit d'un genre plus large, le « récit d'enfance et d'adolescence » qui comprend des textes plus ou moins inspirés aux auteurs par leur propre vie. Aussi, afin de faire connaître aux élèves le genre autobiographique tout en répondant aux nouveaux programmes, nous avons choisi de consacrer un chapitre spécifique à des récits fortement autobiographiques et inspirés par l'enfance, d'où le titre du chapitre et l'intitulé de l'objectif, complémentaires.

Objectif du chapitre

Analyser des textes évoquant des souvenirs d'enfance

Il s'agira de montrer aux élèves quelles sont les caractéristiques d'un récit autobiographique, quel rapport chaque auteur entretient avec son enfance et comment il fait de sa vie un objet d'écriture littéraire.

Ouverture du chapitre

p. 38-39

- La double page offre un ensemble d'images et un texte représentatifs de l'autobiographie et des souvenirs d'enfance : une photographie de Nathalie Sarraute à l'époque évoquée dans *Enfance* ; un photogramme du film tiré d'un des volets de l'œuvre autobiographique de Marcel Pagnol, *La Gloire de mon père* ; une photographie de Colette à l'époque où elle écrivait ses premiers textes inspirés par sa vie (la série des « Claudine ») ; un extrait du *Livre de ma mère* d'Albert Cohen, ouvrage à la gloire de la mère et de l'enfance.

Le texte d'A. Cohen permet de dégager les principales caractéristiques du récit autobiographique : récit à la première personne dans lequel l'auteur et le narrateur se confondent (selon le pacte autobiographique défini par P. Lejeune), importance accordée au passé et au souvenir (ici, avec un puissant sentiment de nostalgie), mélange entre le point de vue de celui qu'on a été (ici, la frayeur de l'enfant qui découvre le tramway) et celui qu'on est devenu.

La photographie de Colette montre que le récit autobiographique est un travail d'écriture, de recomposition du passé au moyen des mots.

- Le lien entre l'autobiographie et l'autoportrait se trouve dans le mot « auto », soi-même. À l'égal de l'autobiographie, récit de sa propre vie, l'autoportrait est le portrait qu'un artiste fait de lui-même. Toutefois, la différence est importante puisque, dans l'autobiographie, l'écrivain a le pouvoir de rendre compte d'une durée (le temps de l'enfance, celui de l'adolescence, par exemple), alors que dans l'autoportrait l'artiste ne peut saisir qu'un moment très bref de son histoire.

Lectures

L'enfant et les mots p. 40-41

Sidonie-Gabrielle Colette épouse Henri Gauthier-Villars en 1893. Ce séducteur est aussi musicien et romancier. Il repère les talents d'écriture de sa femme et lui fait écrire des récits, les « Claudine », qu'il signe de son nom de plume, Willy. Ces récits sont tantôt d'inspiration autobiographique (*Claudine à l'école*, 1904), tantôt plus imaginaires (*Claudine en ménage*, 1902).

Sidonie-Gabrielle se libère peu à peu de la tutelle de son mari et publie ses premiers livres sous le nom de Colette Willy puis de Colette. C'est sous ce nom qu'elle publie *La Maison de Claudine* en 1922 puis *Sido* en 1929, l'un et l'autre résolument autobiographiques. Colette dira dans *Les Vrilles de la vigne* que Sidonie-Gabrielle et Claudine enfants sont des « visages, jumeaux, [qui] ont joué à cache-cache assez longtemps ».

Entrer dans le texte

Le mot *presbyter*, qui désignait en latin chrétien celui qui avait reçu le troisième ordre majeur de la religion catholique, a donné le mot *prestre* en ancien français (1138) puis *prêtre* en français moderne. Ce mot est par dérivation à l'origine de *presbyterium*, lieu où réside le prêtre, qui a ensuite donné le nom *presbytère*.



Étudier le récit d'un souvenir d'enfance

Il s'agit de faire repérer dans ce texte les marques du récit autobiographique, la précision du souvenir et le regard porté par la narratrice sur le monde de l'enfance.

Colette a presque huit ans au moment évoqué par le texte (« À son âge – pas tout à fait huit ans – j'étais curé sur un mur. »); on est donc en 1881.

Un souvenir précis

1. Le texte est écrit à la première personne (« dans mon oreille », l. 1). La narratrice se confond en partie avec l'auteur, même si Colette a utilisé le pseudonyme de « Claudine » pour parler d'elle-même (voir ci-dessus). Les temps sont ceux du passé : imparfait (« venait », l. 1), passé simple (« perdit », l. 13), plus-que-parfait (« avait recueilli », l. 6). La narratrice rapporte un épisode situé dans un passé mal défini mais lointain (« cette année-là », l. 1). Il s'agit de raconter un souvenir d'enfance : « demander à l'un de mes parents », l. 5 ; dialogue avec la mère.

2. Bien que plus de quarante ans se soient écoulés, le souvenir de cet épisode est resté très présent dans la mémoire de la narratrice. D'une part, elle est capable de rapporter des détails précis du contexte de l'épisode : « Je le jetais par-dessus le toit du poulailler et le jardin de Miton, vers l'horizon toujours brumeux de Moutiers » (l. 9-10). D'autre part, elle se souvient très précisément de

son dialogue avec sa mère le jour où elle a dû abandonner ses interprétations personnelles du mot « presbytère » pour obéir à l'ordre de la langue. Enfin, elle est à même de restituer ses sensations (« comme brodé d'un relief rêche en son commencement, achevé en une longue et rêveuse syllabe », l. 6-7) et ses sentiments (« je composai avec ma déception », l. 35).

3. Le ton employé par la narratrice est à la fois nostalgique et amusé.

– Nostalgique : Colette regrette de toute évidence le temps où elle pouvait dompter les mots en toute liberté, leur donner la signification qu'elle voulait, en faire les complices de ses jeux (l. 8-12).

– Amusé : Colette s'amuse visiblement à faire renaître l'enfant qu'elle a été, avec sa liberté orgueilleuse (« Loin de moi l'idée de demander à l'un de mes parents : "Qu'est-ce que c'est un presbytère ?" », l. 5-6), son inventivité (« Un peu plus tard, le mot perdit de son venin, et je m'avisai que "presbytère" pouvait bien être le nom scientifique du petit escargot rayé jaune et noir », l. 13-14), son extravagance, son goût pour les mots, déjà.

Un mot mystérieux

4. Ayant entendu par hasard le mot « presbytère » (l. 3-4), séduite par ses sonorités (« comme brodé d'un relief rêche en son commencement, achevé en une longue et rêveuse syllabe », l. 6-7), la petite fille refuse de demander à ses parents quel est le sens commun du mot (l. 5) et se l'approprie secrètement.

L'image du mot est valorisante, d'abord par ses sonorités, ensuite parce qu'il devient le compagnon de la petite fille (« je dormais avec le mot et l'emportai sur mon mur », l. 8-9) et le complice de ses jeux (l. 10-12).

5. Dans un premier temps, la petite fille, s'appuyant sur les sonorités du mot, lui invente une signification incertaine (« Enrichie d'un secret et d'un doute », l. 8) mais conquérante : il sonne comme un anathème et s'adresse à des « bannis invisibles ». Ensuite, elle lui donne un sens plus concret, il désigne un escargot, toutefois sans que cela ait un rapport avec la norme de la langue. Après la déception du « vrai » sens du mot, la narratrice se réapproprie différemment le mot : puisqu'il désigne la maison du curé, elle sera elle-même « curé sur [son] mur »!

Le monde de l'enfance

6. Vocabulaire. L'adjectif qualificatif «chimérique» est dérivé du nom «chimère» qui désigne une illusion, une vaine imagination. Le mot peut avoir un sens négatif («de vaines, de folles chimères») ou positif («Ô chimères, dernières ressources des malheureux» (J.-J. Rousseau). Est «chimérique» ce qui est illusoire.

Dans le texte, Colette met en évidence la capacité de l'enfant à protéger sa vision chimérique du monde. En effet, face à sa mère qui va l'obliger à connaître le «vrai» sens du mot, la petite fille essaie de «réagir»: «Je luttai contre l'effraction, je serrai contre moi les lambeaux de mon extravagance» (l. 28-29). Pour cela, elle tente de faire coexister le sens qu'elle a elle-même donné au mot et celui que sa mère vient de lui révéler: «je voulais **obliger** M. Millot à habiter, le temps qu'il **me plairait**, dans la coquille vide du petit escargot nommé «presbytère» (l. 29-31).

7. Le dialogue entre la mère et la petite fille est représentatif de la différence entre le monde des adultes et celui des enfants. Pour la mère, les mots ont un sens précis et à chaque chose correspond un mot, il faut «appeler les choses par leur nom». La mère de la narratrice apparaît donc dans le texte comme la détentrice de l'ordre de la langue. Pour la petite fille au contraire, le monde reste à découvrir et les mots ne sont pas encore des étiquettes à poser sur les choses. Ils ont gardé tout leur pouvoir de création.

Dégager l'idée essentielle

SOCLE COMMUN C1

Lorsque la narratrice dit qu'elle a été «lâche» (l. 35), c'est pour souligner que l'enfance est une succession de renoncements à l'innocence, à la rêverie, à la liberté d'inventer le monde. L'emploi de cet adjectif suggère qu'il lui aurait fallu résister et ne pas composer avec le sens réel du mot... résistance évidemment impossible.

Écrire

Inventer un récit autour d'un mot

SOCLE COMMUN C1

Il s'agit d'amener les élèves à se mettre à la place de la narratrice qui ignore le sens du mot «presbytère» et lui invente des significations à partir de ses sonorités.

On pourra limiter le travail d'écrire à une dizaine de lignes, collecter les histoires imaginées et en faire un recueil.

Activité d'orthographe complémentaire

On peut demander aux élèves de réécrire les lignes 35 à 39 du texte en utilisant la première personne du pluriel au lieu de celle du singulier. Ils devront modifier en conséquence les verbes au passé simple.

Lecture de l'image

On pourra demander aux élèves de commenter les photographies de la double page: tenues vestimentaires, coiffures, attitudes et regards des personnages. En particulier, on pourra faire retrouver les points communs entre les deux photographies de Colette (mêmes longues nattes, mêmes bottines, mais surtout même expression du visage et même regard vers le photographe).

Lectures

À l'école des sœurs

p. 42-43

Entrer dans le texte

La «Mère Supérieure» est la religieuse à la tête d'une communauté de sœurs; dans la religion catholique, le «Malin» est le Diable; le mot «calotin» désigne quelqu'un qui manifeste une dévotion religieuse outrée et bornée; est «martyr» celui qui a donné sa vie pour la défense de la foi catholique.

Comprendre le jugement du narrateur sur un épisode de son enfance

Si Albert Cohen considère l'enfance comme un véritable paradis perdu, il associe à cette attitude nostalgique un regard souvent sans complaisance sur celui qu'il fut. *Le Livre de ma mère* est aussi un récit grinçant dans lequel l'auteur revient avec une certaine amertume sur les erreurs de sa vie. Albert Cohen a environ dix ans au moment évoqué dans le texte, on est donc en 1905. *Le Livre de ma mère* a été publié en 1954.

Un récit autobiographique

1. Le texte est écrit à la première personne (« Je regardais de loin le menu pour riches », l. 3) et le narrateur se confond avec l'auteur (selon le pacte autobiographique de P. Lejeune). Le temps majoritairement employé est l'imparfait, temps du passé, (« Ces truffes, je les obtenais », l. 11-12). La tournure verbale au présent, « Je me rappelle » (l. 6) et l'adverbe « aujourd'hui » (l. 33) rattachent les faits passés au présent de l'écriture, les authentifiant comme souvenirs personnels.

2. Dans ce passage, l'imparfait comporte une valeur temporelle : les faits racontés appartiennent au passé. Il comporte également une valeur d'aspect (itérative) car il sert à rapporter des actions habituelles, qui rythment la scolarité du narrateur enfant.

Des souvenirs d'école

3. Le narrateur fréquente l'école des sœurs catholiques, gratuite. Surtout, à la cantine, il n'a droit qu'au menu à deux sous, celui des pauvres.

4. L'école fréquentée par A. Cohen est gratuite (l. 1). Elle est tenue et assurée par des religieuses qui éduquent les enfants selon les principes de la religion catholique.

La nourriture est frugale, même pour les élèves les plus « riches » (l. 2 à 4). L'enseignement semble réduit à peu de choses, « préparer la charpie d'hôpital » (l. 10), avoir une contenance modeste (l. 22-23), respectueuse de la religion quel que soit le lieu (« je me faisais un devoir de marcher dans la rue [...] les mains dévotement jointes et [...] les yeux baissés comme en perpétuelle prière », l. 26-28).

5. A. Cohen est soumis à l'autorité de son camarade, Paul, à qui il donne son argent lorsqu'il en a, pour qu'il puisse profiter du repas des « riches » tandis que lui se contente d'un plat de riz (l. 4-5). Il éprouve pour la Mère Supérieure une « respectueuse flamme » (l. 17) et pour l'ensemble des religieuses une affection et un respect (« mes chères sœurs religieuses », l. 32) qui lui font adopter les croyances et les règles de l'Église catholique (bien qu'il soit d'origine juive).

À l'âge adulte, A. Cohen conserve les mêmes sentiments envers ces religieuses à qui il envoie un « tendre et respectueux salut » (l. 33).

Un regard critique sur un épisode de son enfance

6. Les sœurs éduquent les enfants dans un esprit d'humilité, dans le respect de Dieu et la peur du Diable. A. Cohen se montre un parfait élève, « attentif » à la tâche (l. 9), zélé même, « persuadé » par les croyances des sœurs (l. 24), « bien décidé » à ne pas pactiser avec le Malin » (l. 24), adoptant partout l'image du parfait croyant (l. 29).

L'auteur cherche à donner de lui-même l'image d'un élève parfaitement docile, entièrement convaincu par les croyances et les rites de la religion catholique.

7. Le narrateur s'amuse à revivre cette époque, portant sur lui-même et l'école des Sœurs un regard sans complaisance. Il dénonce ainsi à demi-mots la naïveté qui le conduisait à donner son argent à celui qu'il juge à présent être un « froid séducteur ». Il montre la piètre valeur éducative de l'école des sœurs : les principales matières d'enseignement sont le découpage de vêtements usagés pour leur recyclage en literie d'hôpital (l. 10-11). Il dévalorise enfin son comportement affecté de parfait dévot montrant ce qu'il comportait d'artificiel.

8. Le narrateur se moque de lui-même à plusieurs reprises :

– quand il décrit la fabrication des truffes au chocolat : « je secouais idiotement cette main » (l. 13), décrit le résultat de l'opération, « une ignoble pâtée » (l. 14), « une crétine bouillie » (l. 15), évoque le mode de dégustation (« la brouter dans ma main », l. 16) et rappelle le nom qui était donné à ces truffes : « Délices de Monseigneur l'Évêque » (l. 17) ;

– quand il évoque l'« immense nœud lavallière » qui couvrait autrefois ses épaules et le « couvre maintenant de confusion » (l. 25) ;

– quand il considère qu'il se comportait en « petit crétin » (l. 28) lorsqu'il adoptait en public les gestes du parfait dévot et recevait les moqueries comme un « martyr » (l. 32).

Dégager l'idée essentielle



Cette question peut servir d'activité d'expression écrite. La réponse pourra être organisée autour la naïveté du narrateur face à Paul ou face aux religieuses, autour de son manque d'esprit critique qui le rend « admiratif » de tout, ou encore de sa docilité envers les principes et les rites de la religion catholique.

Porter un jugement sur un souvenir d'enfance

L'objectif de cette activité est d'amener les élèves à se remémorer un épisode ou un comportement de leur enfance sur lequel ils se montreront capables d'exercer un regard critique, comme A. Cohen dans le texte.

Activité d'orthographe complémentaire

Dans le dernier paragraphe du texte (depuis « J'étais paradoxalement » jusqu'à « respectueux salut »), on demandera aux élèves de justifier l'accord des participes passés.

Lecture de l'image

Robert Doisneau (1912-1994) est le photographe de Paris et des instants minuscules qui en disent long sur la vie.

A. L'enfant situé à droite de la photographie observe son « irréparable gâchis » avec un grand contentement. Il semble éprouver la satisfaction du rebelle qui ne craint pas les représailles. L'enfant assis à côté de lui, au contraire, semble interroger son camarade, s'étonnant sans doute de son attitude. L'élève penché derrière lui semble heureux de l'exploit de son camarade, l'encourage à être fier de son geste et exprime lui-même un grand plaisir.

B. La photographie, prise en 1959, est un témoignage sur l'école des années 1950 : tenue vestimentaire (blouse obligatoire), pupitres d'écolier en bois, cahier à lignes sur lequel on écrivait à l'encre, pratique d'écriture à la plume qui en conduisait plus d'un à d'« irréparables gâchis ».

Lectures

Le vol des dragées p. 44-45

Entrer dans le texte

C'est dans *Les Misérables* de Victor Hugo (1862) que le narrateur raconte le vol d'un pain dans la vitrine d'un boulanger.

Pour aider les élèves à entrer dans le texte, on pourra aussi leur demander d'observer la photographie de N. Sarraute enfant, p. 38.

Étudier comment la narratrice analyse ses souvenirs

Dans *Enfance*, Nathalie Sarraute utilise un procédé de mise à distance de la démarche autobiographique en introduisant des passages dialogués qui tantôt permettent à la narratrice d'aller plus loin dans l'analyse, tantôt révèlent la fragilité des souvenirs. Dans tous les cas, ces passages rendent compte d'une sorte de « sous-conversation » de la narratrice avec elle-même.

La narratrice a environ six ans dans le texte, on est en 1906. *Enfance* a été publié en 1983.

La narration d'un souvenir

1. Toute la première partie du récit est au présent de l'indicatif (auquel est rattaché un passé composé d'antériorité (« a refusé », l. 1) qui rapproche les faits du moment de l'énonciation. Ce temps est « logique » dans la mesure où les faits se situent autant dans le passé que dans le présent du souvenir. Le dernier paragraphe du texte est au passé composé et à l'imparfait de commentaire.

2. La narratrice conserve un souvenir précis des faits : elle se souvient de sa tenue vestimentaire (« un large blouson à col marin », l. 4), des circonstances du vol et de la réaction des protagonistes, du dialogue entre la vendeuse et Véra dont elle rapporte les propos au style direct. Seul le retour à la maison échappe au souvenir (« je ne sais plus par quel moyen », l. 16).

Véra a refusé d'acheter à la petite fille un sachet de dragées. Celle-ci en vole un dans une vitrine mais elle a été vue par la vendeuse qui rattrape Véra et la petite fille et dénonce le vol. L'enfant rend le sachet de dragées que Véra paie à la vendeuse sans toutefois accepter d'emporter l'objet du larcin. Au retour, Véra s'interdit tout commentaire.

3. Dès la première ligne du texte, la petite fille explique son geste : « puisque Véra a refusé de m'en acheter un ». Elle reprend cette explication à la fin du passage en suggérant que son père ne lui aurait sans doute pas refusé le sachet de dragées (l. 33-34) et par conséquent ne l'aurait pas obligée à voler (« lui ne l'aurait pas fait, et alors ce ne serait pas arrivé »).

Des relations complexes

4. La narratrice suggère que, dans un premier temps, Véra croit que la vendeuse ment : «Véra la toise, ses yeux se dilatent, deviennent d'un bleu intense... "Qu'est-ce que vous dites? C'est impossible!"» (l. 7-8). Ensuite, elle comprend que la vendeuse dit la vérité. Alors Véra se rend maître de la situation. La vendeuse et l'enfant la suivent (l. 12) au sens propre comme au sens figuré : se comportant en adulte responsable face à l'enfant irresponsable, Véra paie le prix du sachet de dragées et apporte des excuses à la vendeuse. Elle refuse de prendre le sachet pour punir la petite fille.

5. L'incident révèle des relations complexes entre l'enfant et Véra : celle-ci refuse de lui acheter un sachet de dragées pour une raison qui n'est pas justifiée dans le texte et qui semble même injustifiée (le père de la narratrice n'aurait pas agi ainsi). Le lecteur peut croire que le refus de Véra est d'abord un refus de lui faire plaisir. Après la découverte du vol, Véra semble ne prendre en considération que les intérêts de la vendeuse et ignore délibérément l'enfant. Cette attitude montre une forme d'hostilité passive vis-à-vis de la narratrice. Enfin, le refus d'emporter le sachet de dragées, bien qu'il ait été payé, constitue une punition silencieuse de l'enfant.

Les relations entre l'enfant et son père sont plus aimantes : selon elle, il ne lui aurait pas refusé le sachet de dragées. Pourtant, Véra semble constituer un obstacle entre eux et la narratrice devine que son père et Véra ont à son sujet des conversations dont elle est exclue.

Enfin, les choses semblent ne pas être simples entre le père de l'enfant et Véra à qui, selon la narratrice, il a pu faire des reproches, ce qui a conduit Véra à ne plus «se mêler de [son] éducation» (l. 19).

Le silence sur l'incident au retour de la promenade en dit long sur les difficultés de communication de cette famille dans laquelle la petite fille se sent «à égalité» avec la nouvelle femme de son père qui lui-même dénie à cette jeune femme tout droit à l'éducation de sa fille.

Une analyse hésitante

Le récit mélange deux plans d'analyse : celle que fait la petite fille au moment de l'événement (réponses 3 et 5), celle que fait la narratrice au moment de l'écriture.

6. À partir de la ligne 16, la narratrice avance des hypothèses sur les conséquences du vol et sur le comportement de Véra mais le récit se fait plus hésitant : usage de verbes qui expriment un doute («je ne sais plus», l. 16 ; «Il me semble», l. 19 ; «je me doute que», l. 21) ou d'adverbes («sans parler, du moins...», l. 17).

7. La question des voix dans *Enfance* a été abondamment commentée. Dans cette page, il est évident que le dialogue permet à la narratrice, représentée par les deux voix, de pousser plus loin l'analyse qu'elle ne le ferait dans un premier temps. Ainsi, alors qu'elle vient d'avancer une hypothèse sur la raison du silence de Véra (elle refuse de se mêler de l'éducation de l'enfant après des reproches adressés par son mari), les voix lui permettent d'explorer plus avant les sentiments de l'enfant qu'elle a été vis-à-vis de son père d'une part (elle sentait que son père n'était pas heureux dans sa vie avec Véra et c'est pourquoi elle évitait de lui parler d'elle), de Véra d'autre part (elle se sentait à égalité avec elle).

Dégager l'idée essentielle



La narratrice se montre précise dans ses souvenirs : contexte de l'événement, déroulement du vol et de ses conséquences, mais prudente dans l'analyse du jeu complexe de relations qui a entraîné l'événement et les réactions des trois membres de la famille.



Raconter un épisode de son enfance



Il s'agit ici de mêler récit et analyse des sentiments comme le demandent les programmes.

Activité d'orthographe complémentaire

On demandera aux élèves de réécrire le passage depuis «Je reste un peu en arrière» (l. 2) jusqu'à «on nous rattrape» (l. 6) au passé simple de l'indicatif.

Le portrait d'un père p. 46-47

Les œuvres autobiographiques d'Annie Ernaux sont réunies en collection Quarto (*Écrire la vie*, Gallimard, 2011). À leur sujet, l'auteure écrit : «Écrire la vie. Non pas ma vie, ni même une vie. La vie, avec ses contenus qui sont les mêmes pour tous mais que l'on éprouve de façon individuelle : le corps, l'éducation, l'appartenance et la condition sexuelles, la trajectoire sociale, la maladie, le deuil.»

Analyser le mélange entre souvenir personnel et portrait social

Le projet d'Annie Ernaux est de raconter sa propre vie (ou parfois de la mettre en scène) pour donner à son expérience individuelle la valeur d'une expérience collective. En particulier, elle montre en quoi son expérience d'enfant douée d'une famille de petits commerçants normands est représentative des déchirures sociales qui ont marqué les années d'après-guerre.

Une photographie de famille [Extrait 1]

1. La narratrice décrit et commente une photographie de son père avec elle-même enfant. Elle décrit précisément son père : «Alentour de la cinquantaine», «la tête très droite», habillé pour le dimanche (l. 4-5) : «pantalons foncés, veste claire sur une chemise et une cravate». La posture de son père est précisée : «Il a une main ballante, l'autre à sa ceinture.» (l. 7). Elle se décrit elle-même «en robe à volants» (l. 6), sur un vélo.

Le décor est également précis puisque la narratrice ne se contente pas de dire que la photo est prise devant le café de ses parents mais mentionne «la porte ouverte», «les fleurs sur le bord de la fenêtre», «la plaque de licence des débits de boisson» (l. 7-9).

2. La narratrice ajoute des éléments à cette description :

– commentaires de l'expression du visage de son père qui a «l'air soucieux» (l. 2), air sur lequel la narratrice émet une hypothèse, «comme s'il crai-

gnait que la photo ne soit ratée». Élargissement de l'observation à toutes les photos de son père : «Il ne rit sur aucune photo» (l. 12) ;

– commentaire d'ordre sociologique sur le fait que la photo a été prise un dimanche : «De toute façon, on prenait les photos le dimanche, plus de temps, et l'on était mieux habillé» (sans que l'on sache si ce «on» renvoie à la famille de la narratrice ou à une habitude sociale qu'elle juge habituelle dans son milieu) ;

– commentaire d'ordre sociologique sur les biens devant lesquels on pose, «ce que l'on est fier de posséder» (l. 9-10) et énumération de ces biens, caractéristiques des années cinquante.

Les habitudes d'un père [Extrait 2]

3. La phrase «Les salles de bains, signe de richesse, commençaient à se répandre après la guerre, ma mère a fait installer un cabinet de toilette à l'étage» indique que l'enfance de la narratrice se situe après la guerre, dans les années cinquante (elle est née en 1940).

4. À travers la description des habitudes d'hygiène de son père, la narratrice souligne un conditionnement social, des habitudes profondément ancrées qui marquent une appartenance au monde des ouvriers (sa peau très blanche à partir du cou indique un travail en extérieur). Le fait qu'il refuse de se laver dans le cabinet de toilette est interprété comme une peur de trahir sa classe sociale.

Lorsque la narratrice dit que son père «crachait et éternuait avec plaisir», elle met en avant un écart entre, d'une part, les manières rustiques de son père et son contentement d'assouvir ses besoins naturels et, d'autre part, les convenances propres aux milieux sociaux dans lesquels cela ne se fait pas (auxquels la petite fille a accès par l'école).

Le père et la fille [Extraits 3 et 4]

5. L'extrait 3 est composé de trois phrases nominales comme autant de notations rapides sur la représentation que le père de la narratrice se fait de l'école. Chacun de ces traits permet à la narratrice de montrer l'importance qu'il accorde à l'école, l'étonnement qu'il éprouve devant sa réussite et surtout son désir que sa fille réussisse mieux que lui.



6. Cette première expérience de la bibliothèque se révèle décevante alors que la narratrice s'en faisait « une fête ». Elle montre ainsi la difficulté d'accéder à des pratiques qui n'appartiennent pas au milieu d'origine. La narratrice et son père sont d'abord impressionnés par les lieux (« C'était silencieux, le parquet craquait et surtout cette odeur étrange, vieille » (l. 27-28) ; « un comptoir très haut » (l. 29). L'accès aux livres leur semble interdit « barrant l'accès aux rayons » (l. 30) et la question du bibliothécaire suppose acquise une pratique de la littérature que le père et la fille ne possèdent pas. Autant de découvertes qui vont décontenancer et décourager les deux visiteurs.

Dégager l'idée essentielle



Au fil du texte, la narratrice donne de son père l'image d'un homme fortement marqué par son appartenance sociale. Ses habitudes vestimentaires et d'hygiène, les biens qu'il a pu acquérir, son ambition de voir sa fille réussir mieux que lui, sont représentatifs de la classe ouvrière des années cinquante.

Avec *La Place*, Annie Ernaux donne au projet autobiographique la valeur d'une expérience sociale collective.

Dire

Présenter une photographie d'enfance



Le sujet doit conduire les élèves à mêler description et évocation des sentiments. On pourra faire de cette activité une séance complète d'expression orale en indiquant aux élèves des critères de réussite (précision de la description, analyse des sentiments, usage des temps du passé).

Activité d'orthographe complémentaire

On pourra demander aux élèves de justifier l'orthographe des expressions suivantes de l'extrait 4 : « **On n'entendait** aucun bruit » (l. 26) ; « Mon père **l'a poussée** » (l. 26) ; « barrant l'accès **aux rayons** » (l. 29) ; « Mon père **m'a laissée demander** » (l. 30).

Trente-cinq ans après la mort accidentelle de ses parents, Anny Duperey éprouve le besoin de redonner par l'écriture une forme d'existence à sa famille disparue et de comprendre comment et pourquoi ses parents sont morts. Elle éclaire son projet d'écriture par une citation en exergue :

« Je sais que ce que je dis est signe une fois pour toutes d'un anéantissement une fois pour toutes. Je ne retrouverai jamais, dans mon ressassement même, que l'ultime reflet d'une parole absente à l'écriture ; le scandale de leur silence et de mon silence... J'écris. J'écris parce que nous avons vécu ensemble. J'écris parce qu'ils ont laissé en moi leur marque indélébile et que la trace en est l'écriture. L'écriture est le souvenir de leur mort et l'affirmation de ma vie. »

Georges Perec, *W ou le Souvenir d'enfance*, 1975.

Étudier un récit autobiographique fondé sur des photographies

Il s'agira de comprendre la démarche d'Anny Duperey, de saisir les liens entre l'écriture, la mort et le dévoilement progressif du passé, d'appréhender la place de la photographie dans le quête de l'auteure.

A Découvrir la démarche d'Anny Duperey

On pourra faire découvrir aux élèves la présentation que fit Olivier Barrot du *Voile noir* en 1992 dans l'émission « Un livre, un jour » sur le site de l'INA : www.ina.fr/art-et-culture/litterature/video/CPC92003635/anny-duperey-le-voile-noir.fr.html Cette présentation d'à peine deux minutes pourrait d'ailleurs servir de schéma à des présentations d'œuvres tout au long de l'année.

B Entrer dans l'œuvre par un extrait

L'extrait choisi (p. 176-177 du *Voile noir*, dans la collection « Points » du Seuil) problématise le rapport entre l'écriture et le silence, met le cri au centre du projet autobiographique et suggère que l'écriture peut permettre une re-naissance de ses parents disparus (« Votre mort m'a rendue à jamais enceinte de vous. »).

Valeur des mots en majuscules :

– « ÉCRIRE » : le geste d'écrire est au centre de la quête de l'auteure. C'est par l'écriture (« Contractions interminables d'une grossesse émotionnelle stérile », p. 175) qu'elle pense parvenir à connaître la vérité de l'événement qui a marqué sa vie, l'accepter et sortir enfin de l'enfance ;

– « CRI – CRIER » : après la mort de ses parents, Anny Duperey s'est tue pendant trente-cinq ans. L'écriture lui permet de comprendre qu'elle n'a pourtant pas cessé de « crier en silence après eux » (p. 252) ;

– « S'ÉCRIER – SE CRIER – SE RÉCRIER » : le cri de douleur retenu pendant trente-cinq années est aussi celui que l'auteure a poussé devant ses parents morts dans leur salle de bains (c'est elle qui les a découverts). Il lui faut peut-être retrouver ce cri primordial (« s'écrier » à nouveau) pour accepter que « cela ait PU être » et par là même se libérer d'une douleur qui a entravé sa vie (« se crier », « se récrier »).

Le sens de l'ensemble de ces mots est récapitulé dans la question posée par l'auteure à la page 175 du *Voile noir* : « Comment faire pour accoucher de son fardeau et lui donner enfin une forme, traduire en mots cet étouffant silence et le voir là, intelligible, le reconnaître et le lire ? ».

© Lire le récit et dégager l'essentiel

Des bribes de passé

1. Anny Duperey garde peu de souvenirs des premières années de sa vie avant la mort des ses parents (« Ma mémoire a gommé tout l'humain de mon enfance », p. 30). Elle se souvient :

– de sa petite enfance à Rouen dans le pavillon de ses grands-parents (« endroit bordélique et gai »), près d'une « rivière immonde », le Robec ; présence d'une teinturerie, « vision d'enfer » ;

– de la vie modeste et digne d'une famille élargie vivant à dix dans la même maison ; de la figure positive de la grand-mère maternelle (« la lionne »), excellente couturière et excellente pâtissière ;

– de la présence d'un labo photo dans lequel son père s'adonne à sa passion ;

– de la présence de chats dans la maison et du sauvetage d'un chat tombé dans le Robec.

De ce peu de souvenirs, l'auteure conclut : « Je dois donc garder cette impression que je suis née du matin où ils sont morts. » (p. 31). Cependant,

grâce aux photographies laissées par son père, l'auteure va pouvoir lever progressivement « le voile noir » qui recouvre son passé.

2. Après la mort de ses parents, l'enfant s'enferme dans le silence et le déni. Un jour, sa grand-mère pose une photographie de ses parents sur son lit : elle veut savoir si sa petite-fille est vraiment insensible (p. 69-72). La réaction est immédiate : l'enfant s'effondre. Pourtant, après cet épisode, la petite fille ne donnera plus aucune prise à la douleur : « Ce coup de scalpel que ma grand-mère donna dans mon chagrin noué en me mettant sous les yeux la photo de mon père et de ma mère eut pour résultat de durcir davantage ma réaction contre leur mort » (p. 97). Plus loin, à la page 125, Anny Duperey constate qu'elle a écrit cent pages sans parler de ses parents : « Déjà plus de cent pages [...] et pas un mot sur vous, mon père et ma mère ».

3. En écrivant ce livre, Anny Duperey découvre d'abord ses parents (à l'aide de photographies), leur jeunesse, leur beauté, leur amour. Elle découvre aussi chez sa mère un manque, une fêlure qui l'amenaient à s'étourdir, à saturer le temps par le tricot ou la lecture (puissants « anesthésiques ») pour éviter d'avoir à vivre (p. 155-158). Elle découvre également les absences répétées du père qui part à l'aube pour photographier des paysages. Peu à peu, s'immisce en elle une interrogation sur les circonstances et les causes de la mort de ses parents.

Elle découvre aussi les motifs de sa réaction après la mort de ses parents, son refus de lever « le voile ». Puis, peu à peu, elle découvre qu'il lui faut affronter la vérité de son histoire et de celle de ses parents, porter leur douleur et leur deuil, pour grandir enfin. Cette re-naiissance n'est possible qu'en affrontant le moment où elle a découvert ses parents morts dans la salle de bains, scène qu'elle décrit enfin en détail dans les pages 211 à 231 (« Ce matin-là »).

4. Le « voile noir » n'a pas été entièrement levé parce que le doute persiste sur les circonstances de la mort des parents de la narratrice. Elle ne peut qu'avancer des hypothèses, jusqu'à la lettre qu'elle adresse à sa mère et dans laquelle elle suggère un suicide passif, une occasion saisie de ne plus vivre (p. 241-246).

La mémoire et l'oubli

5. La commode-sarcophage est une commode traditionnelle, un meuble de rangement à trois tiroirs. Elle est également un « sarcophage » puisqu'elle contient les négatifs des photographies du père de l'auteur, rangées là depuis des années en même temps que les vies dont elles ont fixé les images. Une fois développées, les photographies sont à leur tour remises dans le tiroir. Plus tard, en sortant enfin les photographies du tiroir, l'auteure entame sans le savoir une longue quête sur le sens de la mort de ses parents.

6. L'auteure a survécu en niant la mort de ses parents, en s'étourdissant de rires et de jeux, en ne donnant jamais prise au souvenir.

7. a. Voyant que sa petite-fille ne montre aucun chagrin après le drame, sa grand-mère fait un test : en son absence (pour la prendre « par surprise »), elle pose une photographie de ses parents sur son lit. Quand l'enfant la découvre, elle s'effondre mais ensuite, elle se durcit davantage (p. 73 à 75).

b. Vocabulaire de la sensibilité : « un souvenir aussi sensible et frappant que celui de l'enterrement » (p. 71); « un moi blessé » (p. 71); « le choc me cueillit en plein mouvement... la douleur qui me déchira » (p. 72); « Clouée sur place, j'éclatais en sanglots » (p. 72); « mon déchirement [...] calmer cette crise de désespoir [...] la faille était ouverte et ce que je refoulais depuis des mois débordait » (p. 72); « un déchirement semblable [...] une douleur générale » (p. 73); « laisser libre cours à la douleur endiguée depuis des mois tout au fond de moi » (p. 75).

Vocabulaire de l'insensibilité : « occulter ma souffrance » (p. 69); « Je n'exprimais aucun regret, ni abandon, ni faiblesse » (p. 69); « petit monstre d'indifférence » (p. 71); « mon insensibilité apparente » (p. 71); « ayant éprouvé que mon insensibilité était illusoire » (p. 75).

Les deux champs lexicaux organisent le chapitre. D'abord soupçonnée d'insensibilité, en donnant tous les signes, la petite fille est mise à l'épreuve. Elle fait alors la preuve de sa sensibilité, pour sa grand-mère comme pour elle-même, ce qui lui permet de continuer à « bouger, jouer, parler et vivre » (p. 75), tout en étant rassurée sur sa capacité à éprouver des émotions et à les exprimer malgré la mort de ses parents.

La place et le rôle des photographies

8. En observant la photographie de ce qui est en fait le repas de noces de ses parents alors âgés de vingt ans, en une sorte de zoom, A. Duperey se focalise sur le visage de sa mère (le chapitre comporte trois photographies dont deux sont des gros plans successifs, d'abord sur ses parents puis sur sa mère seule). Interrogeant ce visage, elle découvre une expression « tragique », de « solitude intérieure, petite âme close derrière l'opacité de son regard » (p. 182), « un regard de l'au-delà » (p. 184). Cette photographie est à l'origine de l'interprétation personnelle que l'auteure donnera de la mort de ses parents (« Première et dernière lettre à ma mère »).

En rapprochant cette photographie d'un portrait d'elle-même juste avant le drame, A. Duperey est frappée par la ressemblance entre l'expression de ses yeux et ceux de sa mère et, dans une démarche psychanalytique, comprend pourquoi elle a refusé pendant des années de montrer son regard nu, le maquillant avec force fards.

9. La photographie de la page 155 du récit d'A. Duperey (reproduite page 48 du manuel) montre la petite fille portant un de ces vêtements que sa mère lui tricotait à longueur de temps, usant du tricot comme d'un profond anesthésique.

10. Les femmes en deuil portent traditionnellement un « voile noir ». A. Duperey choisit cette expression pour titre d'un récit dans lequel sa vie de femme est dominée par le deuil de ses parents. Métaphoriquement, le « voile noir » désigne aussi le silence qui va recouvrir le drame pendant des décennies et que le travail d'écriture va lever progressivement.

11. Les photographies prises par le père de la narratrice jouent un rôle très important dans la recherche du passé, elles aident la mémoire, favorisent l'analyse et permettent à l'auteure d'aller au bout de sa quête de vérité.



Les autoportraits de Frida Kahlo p. 50-51

• Découvrir l'art de parler de soi en peinture

- Il s'agit de montrer aux élèves quels moyens spécifiques sont mis en œuvre par Frida Kahlo dans sa peinture pour parler de sa propre vie.

La parenté entre l'autobiographie et l'autoportrait nous a conduits à l'œuvre de Frida Kahlo. En effet, pour l'essentiel, cette œuvre est d'inspiration autobiographique, l'artiste ayant essayé de rendre compte des différents moments de sa vie dans des autoportraits. D'une certaine manière, mis bout à bout, les autoportraits de Frida Kahlo constituent une autobiographie de l'artiste.

La double page appartient au domaine artistique « arts du visuel » et s'inscrit dans la thématique « Arts, ruptures, continuités » (BOEN N° 32 du 28 août 2008).

Sur Frida Kahlo, on pourra consulter le site : www.frida-kahlo-foundation.org/home-1-48-1-0.html qui propose une abondante iconographie ou le site www.lefigaro.fr/arts-expositions/2010/01/16/03015-20100116ARTFIG00073--frida-kahlo-elle-peint-sa-vie-.php qui rapporte de façon simple et précise les principaux événements de la vie de l'artiste. *Frida* de Julie Taymor (2003) est un biopic qui retrace la vie de Frida Kahlo, en particulier ses relations avec Diego Rivera et Léon Trotski.

→ Décrire un autoportrait et en expliquer le sens

Vers le Brevet Histoire des arts

1. Tous les portraits de Frida Kahlo mettent en valeur la matité de son teint, l'ovale de son visage et la puissance de son cou, la ligne très particulière de ses sourcils, le duvet au-dessus de ses lèvres, sa bouche bien dessinée et peinte, la noirceur de son regard. À travers la permanence de ses traits, Frida Kahlo montre ainsi ce qui constitue son identité profonde.

2. Après son divorce, Frida Kahlo est dévastée, tout son être n'est que souffrance. Elle en rend

compte en se représentant de face, le regard planté dans celui du spectateur, comme si elle voulait qu'il soit le témoin de sa souffrance. Elle est simplement vêtue d'une chemise sans col qui fait songer à celle des condamnés à mort. De sa relation avec Diego ne reste que le petit singe noir perché sur son épaule. Le chat noir, lui aussi perché sur son épaule, symbolise traditionnellement le malheur et annonce la mort. Le colibri, gage de chance en amour, est mort ; porté en pendentif, il répond ironiquement à la ligne des sourcils de la jeune femme.

3. Frida Kahlo avait coupé ses cheveux après le départ de Diego pour montrer que sa féminité était bafouée. Lorsqu'il revient, elle se représente avec une natte sur la tête, les cheveux étant un symbole de sa féminité retrouvée.

4. Pour dire sa souffrance, Frida Kahlo croise plusieurs procédés :

- elle se représente devant un décor vide, comme si sa souffrance ne lui donnait plus accès au monde ;
- elle s'offre au regard du spectateur, sans aucune pudeur dans ce moment où l'essentiel est son corps qui souffre ;
- elle montre les corsets qui cerclent son corps comme pour l'empêcher de s'ouvrir en deux ;
- elle représente la tige de métal qui arme sa colonne vertébrale comme un pilier d'architecture, lui permettant de tenir debout et empêchant sa tête de retomber ;
- elle pique sa chair de clous, en référence au Christ.

→ Comparer des autoportraits

5. Les trois autoportraits montrent le réalisme de Frida Kahlo dans sa représentation d'elle-même : c'est bien la même femme sur les trois portraits (en voir les caractéristiques dans le réponse 1). Dans les trois autoportraits, Frida Kahlo a recours aux mêmes couleurs, l'ocre pour sa peau, le noir pour ses cheveux, ses sourcils et ses yeux, le vert pour le décor. Pourtant, chaque autoportrait témoigne d'un moment particulier de sa vie et l'ensemble des trois autoportraits constitue une histoire de sa vie en réduction.

Le vocabulaire de la mémoire et du souvenir

Les deux notions sont au cœur du récit autobiographique. Le temps et le souvenir sont d'ailleurs deux des notions lexicales au programme de la classe de Troisième.

1. 1. d.: Un mémorialiste est un auteur qui relate des faits historiques dont il a été le témoin. **2. e.** Se remémorer, c'est se remettre en mémoire. **3. c.** Mémoriser, c'est fixer dans la mémoire. **4. b.** Un mémorial est un monument pour commémorer un fait historique. **5. a.** Un mémoire est un écrit produit pour l'obtention d'un diplôme.

2 Saint-Simon est le **mémorialiste** particulièrement critiqué du règne de Louis XIV. Il est très difficile de **se remémorer** tous les événements de nos années d'enfance. On demande aux jeunes enfants de **mémoriser** leurs tables de multiplication. Le **mémorial** contre l'esclavage a été inauguré à Nantes. Les étudiants consacrent une partie de leur année de master à la rédaction d'un **mémoire**.

3 Aussitôt qu'il pénétra dans cette rue, il **se souvint d'un** épisode de son enfance. Aussitôt qu'il pénétra dans cette rue, il **se rappela un** épisode de son enfance. Aussitôt qu'il pénétra dans cette rue, il **se remémora un** épisode de son enfance.

4 Une **réminiscence** est un souvenir vague, imprécis, où domine la tonalité affective. En écoutant son cousin parler, il eut **de vagues réminiscences** des jeux qui les occupaient les après-midi d'été.

5 **1.** Veuillez, je vous prie, me rappeler **au bon souvenir** de votre maman. **2.** J'aimerais rapporter **un joli souvenir** à chacun de mes voisins. **3.** Si je me souviens de la maison du curé, je **n'ai pas le souvenir de** celle du percepteur. **4.** Ce malheur est passé : ce n'est plus **qu'un lointain souvenir**. **5.** Gardez ce cadeau **en souvenir** de notre amitié.

6 Cet exercice vise à montrer aux élèves que le verbe «se souvenir» comporte des synonymes qui leur permettront de varier leur expression dans leurs travaux d'écriture.

7 **Je me souviens qu'en** ce temps-là, on allait au bal le dimanche après-midi. En particulier, **je garde le souvenir du** jour où j'ai rencontré ma femme...

8 «le souvenir de ma vie» (complément du nom). Verbes dont le pronom «le» (= «le souvenir») est complément : susciter ; rechercher, annihiler.

Le vocabulaire de l'enfance

Le thème de l'enfance est central dans ce chapitre.

9 a. Dans un royaume, les mots «enfant» ou «infante» désignent les enfants du roi, héritiers du royaume.

b. Un **infanticide** est une personne qui a tué son propre enfant (par exemple Médée, p. 222 à 225).

10 «**enfantin**» : caractéristique de l'enfance, des enfants. La **littérature enfantine** est destinée aux enfants ou Elle a gardé une **voix enfantine** qui lui donne beaucoup de charme.

«**infantile**» (péj.) : qui ne convient qu'à l'enfance mais caractérise un adulte. Au lieu d'adopter une attitude responsable, le chef de projet **se comporta de façon tout à fait infantile**.

11 Un «**enfantillage**» désigne le plus souvent un caprice, un comportement typique de l'enfance.

12 **1.** Puéril ; **2.** Puériculture ; **3.** Puerpérale ; **4.** Puéricultrice.

13 **Langage courant** : un garçon ; une fille ; un bambin ; un bébé ; une fillette. **Langage familier** : un gamin ; un gosse ; un môme ; un loupiot ; un mioche.

La situation d'énonciation

Les «mots qui prennent sens dans la situation d'énonciation (les embrayeurs)» sont au programme de la classe de Troisième.

1 Les pronoms personnels et les déterminants possessifs qui prennent sens dans la situation d'énonciation sont en gras.

1. Mon village était minuscule, j'en faisais le tour en une demi-heure. **2. Je vous** demande de ne pas **me** parler de **mon** passé. **3.** Ma sœur **m'a** rappelé que **nous** aimions les carambars. **4.** Là-bas, au-delà de

ces collines, c'est le pays de **ma** jeunesse que vous pouvez admirer.

② Les indications de lieu qui prennent sens dans la situation d'énonciation sont en gras.

1. J'évite de regarder par la fenêtre qui se trouve **derrière moi**. 2. Je regrette vraiment que ma famille n'ait pas su garder **cette belle maison**. 3. Viendras-tu me rejoindre **ici** l'été prochain? 4. **Devant moi**, à perte de vue, c'est le même paysage qu'autrefois. 5. Voyez **là-bas** les prairies où j'allais cueillir des fleurs.

③ Les indications de temps qui prennent sens dans la situation d'énonciation sont en gras.

1. **Autrefois**, j'aimais marcher dans les bois, **aujourd'hui**, j'ai peur. 2. **Lorsque j'avais dix ans**, nous avons déménagé pour habiter Lyon. 3. J'espère me mettre **demain** à écrire l'histoire de mon passé. 4. **Il y a quelques années**, j'ai perdu le stylo que mon père m'avait offert pour mon entrée au lycée. 5. **Voilà des années** que je ne suis pas retourné en Espagne.

④ 1. Le jour de mes dix ans, mon meilleur ami est parti en me promettant de revenir **quelques jours plus tard**. 2. Je partirai **demain** aussitôt que j'aurai rendu les clés. 3. Il comprit qu'il ne reviendrait plus **dans ce village**. 4. Michel m'affirma qu'il était arrivé seulement **la veille**.

Les nuances dans un énoncé

Les « mots renvoyant à l'énonciateur, à ses sentiments, à ses croyances (les modalisateurs) » sont au programme de la classe de Troisième.

⑤ Les mots et expressions qui renvoient aux sentiments de l'énonciateur sont en gras.

1. Chaque fois que je pense à cet ami, **je regrette** de l'avoir perdu de vue. 2. **J'étais déçue** qu'il se montre aussi égoïste. 3. Contrairement à ce que j'avais cru, **je n'éprouvais aucune émotion** en lisant sa lettre. 4. **Je fus profondément meurtri** par cette remarque.

⑥ Les mots et expressions qui comportent une connotation subjective sont en gras.

1. Ses arguments étaient **éculés** mais j'étais obligé de les écouter. 2. Les murs de la maison voisine étaient peints de **ce vert criard qui donnerait la nausée à n'importe qui**. 3. Ma poupée était **magnifique**, et je lui confiais tous mes secrets. 4. J'en avais assez depuis longtemps de l'entendre **piailler** à longueur de temps.

⑦ Les termes modalisateurs du discours sont en gras.

1. Il se disait qu'il était **probablement** facile d'écrire sa propre histoire. 2. J'eus **peut-être** tort mais je ne pus m'empêcher de répondre **brutalement**. 3. Devoir quitter cette chambre me semblait **profondément** injuste. 4. J'étais **vraiment** naïve à l'époque, je croyais tout ce qu'on me disait.

⑧ Les mots et expressions qui expriment un sentiment ou un jugement de l'énonciateur sont en gras.

Dans les pins, autour de nous, j'entendis les appels d'un grand nombre d'oiseaux : cela ressemblait au cri de la pie, mais sans l'**éclatante vulgarité**, sans la **bruyante insolence** de l'oiseau-voleur. C'était au contraire une voix gutturale et **tendre**, une voix **un peu triste**, la **petite chanson de l'automne...**

Marcel Pagnol, *Le Château de ma mère*, 1976.

Orthographe Conjugaison

p. 55

Il nous a paru important que les élèves aient une bonne connaissance de l'accord des verbes employés avec l'auxiliaire « avoir » pour accorder correctement ceux des verbes pronominaux, d'où les deux rubriques.

L'accord du participe passé employé avec « avoir »

① 1. Dès qu'elle **a vu** sa mère, la petite fille **a sauté** dans ses bras. 2. Sa mère **avait rapporté** une boîte de peinture qu'elle **a** aussitôt **donnée** à sa fille. 3. L'enfant **a poussé** des cris de joie car elle **avait rêvé** de ce cadeau depuis toujours. 4. En effet, sa sœur **avait** toujours **refusé** de lui prêter les tubes de gouache qu'elle **avait** reçus pour son anniversaire.

② **Absence de COD** : la petite fille a sauté ; elle avait rêvé ; sa sœur avait refusé.

COD placé derrière le participe passé : elle a vu sa mère ; avait rapporté une boîte de peinture ; a poussé des cris de joie.

COD placé devant le participe passé : une boîte de peinture qu'elle a aussitôt donnée ; les tubes de gouache qu'elle avait reçus.

3 Quand mon frère et moi **eûmes atteint** la lisière du bois, nous nous arrê^tâmes. Notre mère nous **avait demandé** de ne pas franchir cette limite et nous **avons juré** de ne pas le faire. Les autres enfants que j'**avais vus** se frayer un passage dans les broussailles **avaient** sans doute déjà **gagné** la clairière que nous **avons découverte** lors de notre première expédition.

L'accord du participe passé des verbes pronominaux

5 1. Je **me suis** très bien **souvenu** (ou **souvenue** selon le genre du locuteur) de cette scène. 2. Elle **s'était mis** du rouge à lèvres avant de sortir. 3. Nous **nous sommes adressé** plusieurs messages par jour. 4. Je **me suis assis** (ou **assise** selon le genre du locuteur) de préférence sur ce banc. 5. Je **me suis méfié** (ou **méfiée** selon le genre du locuteur) de son chien.

6 1. Il **s'était demandé** s'il avait raison d'agir ainsi. 2. Elles **s'étaient passé** leur écharpe. 3. Il **s'était tenu** à la rampe. 4. Ils **s'étaient préparés** pour le grand jour.

7 1. Mes parents **se sont mariés** en 1970. 2. À cette époque, nous **nous sommes rendus** (ou **rendues** selon le genre du locuteur) sur la Côte d'Azur chaque été. 3. Charlotte et moi, nous **nous sommes confié** tous nos secrets pendant au moins deux ans. 4. Après cette dispute, elle **s'est réfugiée** dans sa chambre.

+ **Activité de réécriture complémentaire**
Réécrivez le texte en mettant les verbes au passé composé. Attention aux accords du participe passé !

Prodigieuse lampe-tempête ! Mon père la sortit un soir d'une grande boîte en carton, la garnit de pétrole, et alluma la mèche : il en jaillit une flamme plate, en forme d'amande, qu'il coiffa d'un verre de lampe ordinaire.

Marcel Pagnol, *La Gloire de mon père*, 1957.

+ DICTÉE COMPLÉMENTAIRE

– Je ne peux plus vivre comme ça, me dit ma mère. La nuit dernière, je me suis encore imaginé qu'on allait t'enlever. Trois fois, je me suis dirigée jusqu'à ta porte. Et je ne me suis pas endormie avant l'aube.

D'après Colette.

1 Raconter un souvenir d'enfance

Ce sujet a pour objectif « l'expression de soi », selon les termes du programme, et combine expression de soi et récit. Il offre un texte autobiographique supplémentaire avec l'extrait des *Mots* de Jean-Paul Sartre. On pourra d'ailleurs, à l'occasion de ce sujet d'expression écrite, conseiller aux élèves d'autres lectures de souvenirs d'école et notamment ceux de Colette dans *La Maison de Claudine*, de Nathalie Sarraute dans *Enfance* (souvenir du moment de la « récitation » ou de la rédaction de la mort imaginaire de son petit chien en réponse à un sujet qui demandait aux élèves de raconter leur premier chagrin) ou de Daniel Pennac dans *Chagrin d'école* (voir p. 52) tout entier tourné vers sa souffrance de mauvais élève.

On pourra souligner l'intérêt du pavé « Méthode » qui propose un plan : récit factuel du souvenir puis expression des sentiments à l'époque ou au moment de l'écriture.

2 Commenter une photographie

Ce sujet a pour objectif « l'expression de soi » selon les termes du programme et combine expression de soi et récit.

Le chapitre a permis de montrer aux élèves les liens étroits entre photographie et souvenir d'enfance et donc, pour partie, entre photographie et autobiographie. Il met les élèves dans la situation de rédacteur de leur propre autobiographie à partir d'une photographie personnelle.

Cette situation peut aussi être traitée à l'oral : présentation d'une photographie (projetée avec un vidéo projecteur, par exemple) avec commentaire (en laissant aux élèves la possibilité de refuser cet exercice très personnel).

3 Créer un album photo numérique

L'idée de création d'un album photo numérique regroupant les photos et les commentaires individuels du sujet 2 peut être présentée en début de séquence, pour mettre les élèves en projet.

Le travail sur ordinateur permettra aux élèves de valider des compétences du B2i : savoir créer un dossier et un fichier sur Word, insérer une image dans une page de texte, utiliser le logiciel Didapage.

1 Organiser un débat sur la place de la télévision dans la vie familiale

Le thème de la famille a été retenu pour cette activité d'expression orale qui répond à la demande des programmes d'amener les élèves à « s'interroger... sur les grandes questions de notre monde et de notre temps ». Elle a pour objectif d'« approfondir l'entraînement au dialogue, notamment dans sa forme plus complexe que constitue le débat » (voir les programmes du collège).

On trouvera pages 92 à 95 un atelier d'expression orale « Prendre part à un débat » qui pourra prendre place avant l'activité de cette page pour donner des repères. L'enseignant peut défendre une position extrême, comme celle d'une absence totale de la télévision dans la maison ou au contraire d'une présence extrême, chaque pièce ayant « sa » télévision. Cette position peut aider les élèves à adopter un point de vue nuancé.

2 Enquêter sur les réactions suscitées par la présence d'enfants dans la publicité

Cette activité répond à la demande des programmes d'amener les élèves à « s'interroger... sur les grandes questions de notre monde et de notre temps ». Dans sa réalisation, elle suppose méthode, objectivité et rigueur. On pourra aider les élèves dans la constitution du corpus, la rédaction des questions ou le traitement des réponses. Les résultats de l'enquête, menée au niveau de l'établissement, pourront être diffusés dans le journal du collège ou affichés au CDI. On pourra enrichir l'activité par la diffusion de spots télévisés.

Évaluation

SOCLE
COMMUN

p. 59

Sur le chemin des vacances

La Gloire de mon père est le premier des « Souvenirs d'enfance » publiés par Marcel Pagnol à partir de 1957. L'auteur y raconte sa petite enfance et surtout l'acquisition de la Bastide Neuve par sa famille, maison de vacances qui lui permettra de découvrir la garrigue provençale dont il tombera définitivement amoureux.

Le texte, d'une lecture assez facile, permet d'évaluer plusieurs compétences du Socle commun.

C1

La maîtrise de la langue française

1 Lire Marcel et sa famille montent vers une bastide pour y passer des vacances, le mobilier et les vivres nécessaires à leur séjour étant entassés sur une charrette tirée par un mulet. Un pied de table tombe du chargement sur la tête du père de Marcel. Celui-ci est soigné par sa femme et consolé par son fils avant que tous ne soient en vue de la « Bastide Neuve ».

2 Lire Le pronom indéfini « une » renvoie au nom « branches » de la phrase précédente (il se trouva une branche...). Le pronom relatif « qui » renvoie au groupe nominal « pied de la table » comme l'atteste la suite du texte (« je ramassai le pied coupable », l. 8).

3 Lire Un « effigie » est une représentation du visage d'une personne sur une médaille ou sur une monnaie. L'expression « à mon père qui faisait la grimace sous l'effigie de Napoléon III » signifie que le père du narrateur fait une grimace de douleur lorsque sa femme applique une pièce de monnaie représentant Napoléon III sur la bosse de son front.

4 Lire Mots et expressions du texte qui indiquent qu'il s'agit d'un souvenir d'enfance (le texte a été écrit en 1957 et Marcel Pagnol est né en 1895) : « la tête résonnante de mon père stupéfait » (l. 4) ; « Tandis que ma mère » (l. 5) ; « À mon père... je courus porter cette consolation » (l. 10-11) ; « Alors mon père nous montra.. » (l. 16).

5 Écrire Le voyage a été particulièrement pénible pour toute la famille, avec une montée raide, un incident heureusement sans gravité et un mulet à bout de force. Cependant lorsque se découvre le maison sur le coteau en face, la fierté des propos du père montre assez que toute la famille a été récompensée.

C1

La culture humaniste

6 Le texte appartient au genre autobiographique : récit à la première personne, confusion entre le narrateur et l'auteur, relation de faits passés appartenant à l'enfance.

L'inconnue

Si *Le Testament français* (Prix Goncourt, Prix Goncourt des lycéens et Prix Médicis 1995) n'est pas un récit entièrement autobiographique, il comporte de nombreux éléments issus de l'expérience personnelle de l'auteur.

Objectifs d'évaluation

L'extrait permet d'évaluer les compétences des élèves dans la lecture d'un récit d'inspiration autobiographique, leur capacité à saisir le lien entre la photographie et l'exploration du passé et leur aptitude à écrire la suite cohérente d'un récit d'enfance.

25 points

PREMIÈRE PARTIE : QUESTIONS – RÉÉCRITURE – DICTÉE

Questions (15 points)

I. Un souvenir d'enfance (5 points)

1. a. Le narrateur s'exprime à la première personne du singulier (« je tombai »), raconte des faits passés (« Un jour » (l. 1) + emploi du passé simple et de l'imparfait) à l'époque où il passait ses vacances chez sa grand-mère (l. 2-3). On apprend plus loin dans le roman qu'il a dix ans. (1 point)

b. Le narrateur se trouve en Russie, « aux abords de la steppe » (l. 2), chez sa grand-mère (l. 2). (2 points)

c. Le narrateur évoque « un crépuscule d'été chaud et lent qui inondait les pièces d'une lumière mauve » (l. 3-4), un « éclairage un peu irréel » (l. 5). (1 point)

d. La question, un peu difficile, suppose une certaine connaissance de l'Histoire de la Russie. Ordre des événements ou périodes historiques évoqués dans le passage : le « temps des Tsars » (fin du XIX^e siècle) ; la révolution (russe) de 1917 ; l'époque du « rideau de fer » (après la Seconde guerre mondiale) qui est aussi le moment raconté dans le texte. (1 point)

II. Les photographies (8 points)

2. a. Les photographies de l'album appartiennent à « la préhistoire de [la] famille » du narrateur, c'est-à-dire au temps des Tsars (XIX^e siècle), mais se situent en France (allusion aux cathédrales

gothiques et aux jardins à la française aux lignes 9-10). (1 point)

b. « immémorial » est tiré de l'adjectif *immemorialis* lui-même formé à partir du nom *memoria*, « mémoire », auquel on a jouté le suffixe *-al* pour former un adjectif qualificatif et le préfixe de sens privatif *im-*. Il signifie « qui échappe à la mémoire », « qui se situe au-delà de ce dont la mémoire est capable ». (1,5 point)

c. Les photographies glissées dans l'enveloppe font partie de ces clichés « qu'on ne croit pas dignes de figurer sur le carton rêche des feuilles » (l. 14-15), « dont on se dit chaque fois qu'il faudrait un jour [les] trier » (l. 17). Ces photographies, non triées, sont donc de toutes les époques. (1,5 point)

3. a. La phrase qui annonce la découverte de la photographie de la jeune femme est « Soudain, cette photo ! » (l. 12). (2 points)

Il s'agit d'une phrase nominale qui essaie de restituer la soudaineté de la découverte (« Soudain ») et sa puissance sur le narrateur enfant (la phrase est ponctuée par un point d'exclamation). Le déterminant démonstratif « cette » est un déictique qui rattache le temps de la narration au moment de la découverte de la photographie.

b. L'apparence de la jeune femme surprend le narrateur. Alors que les autres photographies évoquent l'aristocratie ou la bourgeoisie de la fin du XIX^e siècle (« hommes en frac », « femmes en toilette du soir » (l. 26), celle de la jeune femme évoque une existence modeste (« Elle portait une grosse veste ouatée d'un gris sale, une chapka d'homme aux oreillettes rabattues » (l. 21-22). La présence de la jeune femme « était anachronique, déplacée, inexplicable » (l. 28). (1 point)

c. Le narrateur marque son étonnement au moyen de plusieurs procédés : emploi d'une phrase nominale et usage du point d'exclamation (« Soudain, cette photo ! ») ; transcription des questions que le narrateur se pose aussitôt (l. 25-26) ; mention du sentiment de « stupeur » (l. 25) ; accumulation des adjectifs qualificatifs « anachronique, déplacée, inexplicable ». (1 point)

III. La réaction de la grand-mère (2 points)

4. a. La grand-mère éprouve un sentiment d'affolement (l. 35) lorsqu'elle voit que son petit-fils a découvert la photographie. (1 point)

b. Après cet «éclair d'affolement» que la grand-mère du narrateur n'a pas su cacher, elle affecte l'indifférence, calcule le rythme de sa voix qui devient «presque nonchalante» et renvoie à l'enfant une question qui laisse entendre qu'elle ignore qui est la femme de la photographie. (1 point)

Réécriture (4 points)

Nous n'avions pas entendu notre grand-mère entrer. Elle posa sa main sur notre épaule. Nous sursautâmes, puis, en montrant la photo, nous lui demandâmes :

– Qui c'est, cette femme ? »

Dictée (6 points)

Le soir, nous rejoignîmes notre grand-mère sur le petit balcon de son appartement. Couvert de fleurs, il semblait suspendu au-dessus de la brume chaude des steppes. Un soleil de cuivre brûlant frôla l'horizon, resta un moment indécis, puis plongea rapidement. Les premières étoiles frémissaient dans le ciel. Des senteurs fortes, pénétrantes, montèrent jusqu'à nous avec la brise du soir.

Nous nous taisions. Notre grand-mère, tant qu'il faisait jour, reprisait un chemisier étalé sur ses genoux. Puis, quand l'air s'était imprégné de l'ombre ultramarine, elle releva la tête, abandonnant son ouvrage, le regard perdu dans le lointain brumeux de la plaine. N'osant pas rompre son silence, nous lui jetions de temps en temps des coups d'œil furtifs : allait-elle nous livrer une nouvelle confiance, encore plus secrète [...] ?

Andrei Makine, *Le Testament français*,
Mercure de France, 1995.

Dictée fautive (6 points)

Vous recopierez intégralement le texte suivant en choisissant la bonne orthographe parmi les propositions qui sont faites.

Attention. Les erreurs que vous commettrez en copiant le texte seront sanctionnées.

Le soir, nous **rejoignîmes** / **rejoignîmes** / **rejoignîmes** notre grand-mère sur le petit balcon de son appartement. Couvert de fleurs, il semblait **suspendu** / **suspendut** au-dessus de la brume chaude des steppes. Un soleil de cuivre brûlant frôla l'horizon, resta un moment indécis, puis **plonga** / **plongea** / **plongeait** rapidement. Les premières étoiles frémissaient dans le ciel. Des senteurs fortes, **pénétrantes** / **pénétrantes**, montèrent jusqu'à nous avec la brise du soir.

Nous nous taisions. Notre grand-mère, tant qu'il faisait jour, reprisait un chemisier étalé sur ses genoux. Puis, quand l'air s'était **imprégré** / **imprégné** / **imprégné** / **imprégné** de l'ombre ultramarine, elle releva la tête, abandonnant son ouvrage, le regard perdu dans le lointain **brumeux** / **brumeu** / **brûmeux** de la plaine. N'osant pas rompre son silence, nous lui **jections** / **jetions** de temps en temps des coups d'œil furtifs : **allait-t-elle** / **allait-elle** nous livrer une nouvelle confiance, encore plus secrète [...] ?

15 points DEUXIÈME PARTIE : RÉDACTION

Rédaction (15 points)

Sujet 1

Il s'agit d'un sujet d'imagination dont les consignes peuvent être utilisés comme critères d'évaluation. On pourra organiser un temps d'échange oral préalable à la rédaction pour trouver des idées de suite.

Le secret de la photographie n'est dévoilé qu'à la fin du roman : la jeune femme, russe et internée dans un camp sous Staline, est la mère cachée du narrateur.

Sujet 2

Il s'agit d'un sujet de réflexion. On pourra préalablement faire travailler ce sujet en groupe pour que les élèves collectent des arguments et des exemples pour appuyer chacune des deux positions.

ROMAIN GARY, un auteur caméléon

pages 62 à 67 du manuel

Romain Gary est un des auteurs cités dans les programmes pour la rubrique « Récits d'enfance et d'adolescence ». Si trois chapitres traitent directement de cette rubrique sous la forme de groupements de textes (ch. 1, 2 et 3), de parcours d'une œuvre (*L'Ami retrouvé* dans le chapitre 1, *La Civilisation, ma mère!...* dans le chapitre 3) ou encore de lecture de l'œuvre intégrale (*Le Voile noir* dans le chapitre 2), il nous a semblé intéressant de proposer un dossier organisé autour d'un auteur. Romain Gary nous a paru convenir parfaitement dans la mesure où sa vie est aussi fascinante que son œuvre. Les extraits choisis sont centrés sur deux récits d'enfance et d'adolescence : *La Promesse de l'aube* (publié par Romain Gary en 1960) et *La Vie devant soi* (publié par Émile Ajar en 1975). Le titre du chapitre est inspiré par l'ouvrage de Myriam Anissinov, *Romain Gary le caméléon* (Folio, 2006).

Objectifs du dossier

- ☛ Connaître un auteur du xx^e siècle
- ☛ Découvrir un roman autobiographique évoquant des souvenirs d'enfance

Bibliographie

Ouvrages sur l'œuvre de Romain Gary

- M. Sacotte, *Romain Gary et la pluralité des mondes*, PUF, 2002.
- Nancy Huston, *Le Tombeau de Romain Gary*, Actes sud, 2002.
- J.-F. Hangouet, *Romain Gary*, Gallimard, 2007.
- P. Audi, *Je me suis toujours été un autre : le Paradis de Romain Gary*, C. Bourgois, 2007.

Ouvrage publié à l'occasion de l'exposition au Musée des lettres et manuscrits (Paris, 2011) :

Lectures de Romain Gary. Abondamment illustré, présentant des pages manuscrites des œuvres de R. Gary, il comporte des articles de Pierre Assouline, Pierre Bayard, Bernard Fauconnier, Jean-Marie Rouart...

A Une enfance itinérante

La page 62 gagnera à être lue avant d'aborder le texte de la page 63.

Une lâcheté d'enfant

Étudier le récit d'un souvenir d'enfance douloureux

On demandera aux élèves de clarifier la situation du narrateur au moment évoqué dans cet extrait de *La Promesse de l'aube*. À Varsovie, en Pologne, Romain Gary est un immigré venu de Lituanie où il est né. De plus, il est « de passage », sa mère attendant la première occasion pour s'installer en France, à Nice. Dans les pages qui précèdent l'extrait, Romain Gary raconte que la situation financière de sa mère était alors très difficile et qu'il ne cessait de vanter auprès de ses camarades l'excellence de la France à côté de la médiocrité de la vie en Pologne.



Écrire la suite d'un texte

SOCLE COMMUN C1

L'exercice est un classique de l'épreuve du Brevet. On exigera le respect du contexte historique et géographique, la prise en compte de la situation dans laquelle se trouvent les personnages, l'invention d'une réaction qui soit une surprise par rapport à ce qu'attend le narrateur.

B Un homme aux vies multiples

Enrichir son vocabulaire

- **Un consul** est un agent de l'État chargé de la défense des intérêts des personnes qui résident dans un pays étranger ainsi que de certaines tâches administratives.
- **Un ambassadeur** est le représentant d'un État auprès d'un État étranger.
- **Un nonce** est un archevêque chargé de représenter le Vatican auprès d'un gouvernement étranger.
- **Un gouverneur** était autrefois la personne ayant la plus haute autorité dans une colonie ou un territoire d'outre-mer qu'il était chargé d'administrer.

« Tu seras ambassadeur de France »

Comprendre la relation entre le narrateur et sa mère

Le texte donne un exemple de cette « promesse de l'aube » que le narrateur a le projet de décrire dans son roman.

1. À cette époque, à Wilno, la mère du narrateur, séparée de son mari, essaie de gagner de l'argent en vendant des chapeaux (l. 7) mais elle n'en gagne pas suffisamment pour vivre correctement avec son fils. Tous les biens qu'elle possédait, en particulier ses bijoux personnels, ont été vendus.

2. L'amour de la mère semble envelopper physiquement le narrateur: « Elle me tenait contre elle, fixant, par-dessus mon épaule, quelque chose de lointain, avec un air émerveillé » (l. 12-14); « Elle me serrait dans ses bras » (l. 21).

1. Le narrateur (il a une douzaine d'années à l'époque) doit quitter la Pologne pour la France dont il ne cesse de vanter les mérites à ses camarades. Ceux-ci, sans doute vexés ou jaloux, font mine de s'étonner qu'il ne soit pas encore parti, alors qu' « on l'attend si impatiemment » en France. Cette affirmation est ironique car, en réalité, tous savent bien que ni le narrateur ni sa mère ne sont attendus en France. Sans laisser le narrateur répondre, l'aîné du groupe déclare que, si le départ est retardé, c'est parce qu' « on n'accepte pas les cocottes, là-bas ». Le narrateur, stupéfait, se tait, « tourn[ant] le dos à [s]es ennemis » (l. 9-10).

2. Le narrateur a tiré la leçon de cet incident: « je tournai pour la première et la dernière fois de ma vie le dos à mes ennemis » (l. 10-11); « Je n'ai jamais tourné le dos à rien ni à personne depuis » (l. 12). Le narrateur s'attend à ce que sa mère s'offusque, dirige sa colère sur ses camarades, lui ouvre les bras et le console (l. 16 à 19). Mais voici la suite de l'histoire: « Brusquement toute trace de tendresse, d'amour quitta son visage. Elle ne déversa pas sur moi le flot de pitié et d'affection que j'attendais. Elle ne dit rien, et me regarda longuement presque froidement. » Le lendemain, après une nuit blanche, sa mère lui interdit de retourner en classe et lui ordonne: « La prochaine fois que ça t'arrive, qu'on insulte ta mère devant toi, la prochaine fois, je veux qu'on te ramène à la maison sur des brancards. Tu comprends ? ». Et lorsque le narrateur fond en larmes, elle le gifle pour la première fois de sa vie.

3. Romain Gary a écrit et expliqué cette célèbre phrase dans le chapitre 4 de *La Promesse de l'aube* (il avait alors 46 ans et avait connu plusieurs histoires d'amour). Selon lui, sa mère, qui a vécu seule avec lui pendant une partie de son enfance et toute son adolescence, l'a passionnément aimé, a cru en lui, lui a tracé un avenir brillant, a tout donné pour qu'il réussisse. Elle l'a « tellement aimé, si jeune, si tôt » qu'il a cru que cette forme d'amour était la seule et qu'il pourrait aisément la retrouver chez d'autres femmes. Mais la vie a déçu cette illusion et l'auteur avoue qu'il a « pass[é] [son] temps à attendre ce qu'[il avait] déjà reçu ».

En choisissant une partie de cette phrase pour en faire le titre de son roman, Romain Gary en donne une clé de lecture: son récit est d'abord l'évocation de cette promesse de bonheur et de réussite que sa mère lui a faite à l'aube de sa vie.

3. Le roman montre que le narrateur a été frappé par la détermination de sa mère sur laquelle il revient plusieurs fois. Ici, sa volonté s'exprime à travers la simplicité de phrases déclaratives au futur comme «Tu seras ambassadeur de France» (l. 15) ou «Tu auras une voiture automobile» (l. 23) presque divinatoires. Le «talent» de sa mère réside dans sa force de conviction puisqu'elle parvient à persuader son fils, anticipe ses réussites, se montre capable d'agir sur l'avenir. On pourra demander aux élèves de lire la page 64 du manuel pour évaluer ses réussites et ses échecs.

4. La complicité de l'enfant avec sa mère est d'abord suggérée par son comportement : quand elle lui demande de l'embrasser, il l'embrasse (l. 11-12). Le narrateur analyse également son adhésion immédiate aux projets de sa mère : ainsi, quand elle lui prédit un avenir d'ambassadeur, bien qu'il ignore ce dont il s'agit, il est «d'accord» (l. 16). Plus encore, il admet sa soumission aux désirs de sa mère : «ma décision était prise : tout ce que ma mère voulait, j'allais le lui donner» (l. 17-18).

La dernière phrase est un trait d'humour : la locution adverbiale «un peu» désigne en fait un laps de temps de plusieurs années puisque le narrateur n'a que 8 ans à cette époque. Le «permis de conduire», d'abord «certificat de capacité à conduire», date de 1893 et, en 1922, il n'est accessible qu'à partir de l'âge de 21 ans.

Un écrivain aux nombreuses identités

La double page introduit les élèves dans l'univers de la supercherie qui permet à Romain Gary / Émile Ajar de vivre deux vies d'écrivain et de recevoir deux fois le Prix Goncourt.

Découvrir les pseudonymes d'autres écrivains

1. Le mot «pseudonyme» est composé à partir de deux mots grecs : *pseudo*, faux, menteur, et *numos*, le nom. Il désigne un nom choisi par quelqu'un pour masquer son identité.

2. Colette : Gabrielle-Sidonie Colette. **Guillaume Apollinaire :** Wilhelm Apollinaris de Kostrowitzky.

Blaise Cendrars : Frédéric Sauser. **Paul Éluard :** Eugène Grindel. **Boris Vian** (nom d'état civil) : Vernon Sullivan. **Marguerite Duras :** Marguerite Donnadiou. **Daniel Pennac :** Daniel Pennacchioni.

Rendre compte d'une émission télévisée

Dans ce numéro d'«Apostrophes», Bernard Pivot reçoit Paul Pavlovitch, le petit-cousin et prénom de Romain Gary. En effet, de 1974 à 1980, date de la mort de Romain Gary, Paul Pavlovitch a joué à être Émile Ajar auprès des éditeurs et des critiques littéraires.

Premier chagrin

● Découvrir le début d'un récit d'enfance

Le texte présente les premières lignes du roman. Contrairement à *La Promesse de l'aube*, *La Vie devant soi* n'a pas de dimension autobiographique puisque Romain Gary se cache soigneusement derrière Émile Ajar. Il s'agit donc d'un récit d'enfance imaginé par l'auteur. L'objectif de cette page est de montrer comment un auteur met en place une autobiographie fictive, racontée par un narrateur enfant.

1. Caractéristiques d'un récit d'enfance : le narrateur raconte son enfance : «Je devais avoir trois ans quand j'ai vu Madame Rosa pour la première fois.» (l. 7-9), «Quand je l'ai appris, j'avais déjà six ou sept ans» (l. 25-26) ; il décrit les lieux, les personnages, les comportements dont il a été témoin dans son enfance en employant majoritairement l'imparfait de l'indicatif avec une valeur temporelle et itérative. Par ailleurs, le narrateur s'exprime à la première personne comme dans une autobiographie. Son langage, sa posture par rapport aux faits laissent supposer qu'il est encore enfant.

2. Le narrateur raconte son enfance auprès de Madame Rosa, une femme juive qui élève des enfants sans faire de distinction d'origine. Cette étrange «famille» d'une petite dizaine de personnes habite un immeuble de Belleville, au sixième étage sans ascenseur ce qui offusque le narrateur car il estime que Madame Rosa en aurait «mérité» un. Le narrateur installe un certain nombre de thèmes dans ce début de roman :

– la personnalité de Madame Rosa, femme juive d'un certain âge et d'un certain poids, qui accueille

des enfants abandonnés pour gagner sa vie, une vie pleine de soucis et de peines ;

– la solitude du narrateur attaché à Madame Rosa comme à une bouée de sauvetage, obligé de regarder en face la vérité de son histoire ;

– la relation entre Madame Rosa et le narrateur, son besoin qu'elle l'aime d'amour sincère et son inquiétude qu'elle ne meure ;

– la dureté de la vie à Belleville dans une famille qui n'en est pas vraiment une et qui connaît des difficultés.

3. Dans le premier paragraphe du texte, comme si son récit était oral, le narrateur s'adresse directement au lecteur, le prend à témoin : « La première chose que je peux vous dire » (l. 1) ; « je peux vous dire aussi » (l. 5). Cette recherche de complicité se retrouve également dans l'usage de tournures familières : « ça m'a fait un coup de savoir que j'étais payé » (l. 26) et dans un ton alerte, comme si le narrateur transcrivait un dialogue avec le lecteur.

Le narrateur reconstruit le point de vue d'un enfant : « Je croyais que Madame Rosa m'aimait pour rien et qu'on était quelqu'un l'un pour l'autre » (l. 26-27) et

même son langage imagé (« c'était une vraie source de vie quotidienne »). Ce texte comporte de nombreuses ruptures de construction et de sens : « avec tous ces kilos qu'elle portait sur elle et seulement deux jambes », « elle ne se plaignait pas car elle était également juive ».

4. Romain Gary avait d'abord intitulé son roman *La Tendresse des pierres* avant de s'apercevoir qu'il avait déjà attribué ce titre à l'un de ses personnages de romancière dans *Adieu Gary Cooper* (1964). Garder ce titre, c'était donc prendre le risque que son éditeur et les critiques ne devinent la supercherie.

On trouvera des informations sur *La Tendresse des pierres* sur le site : www.nonfiction.fr/article-4904-p4-romain_gary_un_triple_portrait.htm

5. Dans les deux romans, publié sous deux identités, le narrateur raconte la vie d'un enfant. Cependant, les différences sont plus importantes que les points communs : récit autobiographique par un narrateur adulte dans un cas, récit de fiction avec un narrateur enfant dans l'autre.

Le dossier autour de Romain Gary (p. 62 à 67) met la figure de la mère au centre du récit d'enfance qu'il s'agisse de Nina, mère de Romain Gary et modèle de la mère dans *La Promesse de l'aube* ou de Madame Rosa, figure de mère imaginaire dans *La Vie devant soi*. Ce dossier peut ainsi servir d'ouverture au chapitre 3 entièrement structuré autour des « figures de mères » dans le récit d'enfance.

Le chapitre « Figures de mères », thématique, mélange des textes autobiographiques (*Le Livre de ma mère*, Lambeaux) et d'inspiration autobiographique (*Vipère au poing*, *Onitsha* et *La Civilisation, ma mère!...*).

Le chapitre propose également un parcours de lecture du roman de Driss Chraïbi, *La Civilisation, ma mère!...* (p. 75 à 81), une page d'introduction situant l'œuvre dans son contexte de production. Les quatre extraits choisis permettent aux élèves de connaître l'essentiel du roman autour de l'axe de lecture de la « figure de la mère ».

Objectif du chapitre

Saisir l'importance du personnage de la mère dans le récit d'enfance

À cet objectif général, on peut ajouter celui de faire découvrir aux élèves un roman centré sur la figure de la mère, *La Civilisation, ma mère!...* de Driss Chraïbi qui fait l'objet des pages 74 à 81.

Ouverture du chapitre

p. 68-69

La double page est structurée autour d'œuvres d'art présentant des couples mère-enfant et peut servir de support à une lecture d'images dans l'esprit du programme d'Histoire des arts.

Le détail de la peinture de Mario Tozzi (1895-1979) montre une mère et son enfant en gros plan devant une place typiquement italienne. Ces visages, fortement inspirés par la sculpture, se penchent avec douceur vers le spectateur.

La double page présente également une des nombreuses maternités de Pablo Picasso (à découvrir sur le site de « Google images »). Il s'agit du célèbre tableau représentant une scène de famille, Françoise Gillet penchée sur ses enfants, Claude qui dessine et Paloma qui regarde son frère. La silhouette de Françoise, dessinée d'un simple trait noir, surplombe et protège ses enfants mis en valeur

par deux rectangles de couleur comme par deux coups de projecteur. Le tableau atteste de l'émotion de Picasso devant l'image de l'amour maternel (à cette époque, en 1954, Françoise Gillet ne vit plus avec lui mais elle vient souvent à Vallauris avec Claude et Paloma).

La sculpture en bronze de Henry Moore (1898-1986) date de 1950. Elle est caractéristique de la facture de l'artiste qui travaille les pleins et les creux pour donner corps à ses personnages, des femmes la plupart du temps. L'œuvre représente un jeu entre une mère et un enfant qu'elle fait sauter sur ses genoux (il existe une autre version de cette scène montrant l'enfant projeté en l'air). La simplicité de l'œuvre met en valeur l'évidence de la relation mère-enfant.

La photographie du film tiré du roman d'Hervé Bazin, *Vipère au poing*, montre un autre visage de la relation mère-enfant, celui, dur, d'une mère qui n'a

pas d'amour pour son fils. On pourra la rapprocher de celles du chapitre 1 (p. 18-19 du manuel).

La réponse peut être préparée à la maison, les élèves rédigeant une description de l'image et un court argumentaire.

L'extrait de *Lambeaux* montre que la figure de la mère est un guide moral pour la vie du narrateur tout entière. L'amour que lui portait sa mère reste vivace dans son cœur («en toi vibre cet amour de la mère»), un amour devenu un appui pour vivre («Un amour qui te soutient»), une boussole qui dirige son existence, l'enjoint de tenir (contre la menace du découragement), de se montrer «docile et courageux», d'agir selon les principes moraux que sa mère lui a enseignés.

Lectures

« Madame Rezeau », « Jamais plus », « Maou »

p. 70-71

La double page regroupe des figures contrastées de mères mais aussi des manières particulières d'évoquer la mère, d'où la structure en trois objectifs et trois questionnaires. La question «Dégager l'essentiel du texte» permet de rapprocher les trois portraits.

Texte 1 « Madame Rezeau » p. 70

Il s'agit du second extrait de *Vipère au poing* proposé par le manuel. On trouvera en effet pages 18-19 un autre épisode qui se situe plus loin dans le roman, celui de la «pistolétade». On pourra demander aux élèves de lire «La pistolétade» à l'issue de la lecture de l'extrait proposé ici.

Comprendre la déception des retrouvailles avec la mère

Dans ce passage, le narrateur montre comment, après la mort de sa grand-mère et le retour de ses parents de Chine, son frère et lui passent brutalement d'une existence heureuse au choc provoqué par la violence de leur mère: «Grand-mère mourut. Ma mère parut. Et ce récit devint drame.» (fin du chapitre III).

1. À ce moment du récit, les enfants retrouvent leur mère après une absence de quatre ans. Ils s'attendent à de la joie et de la tendresse de sa part.

La phrase «Nous écartier d'elle, à ce moment, nous eût semblé sacrilège» montre d'une part, que, pendant son absence, les enfants ont sacralisé leur mère, l'ont idéalisée, d'autre part qu'ils ont appris comment doit se comporter un enfant vis-à-vis de sa mère. C'est à cette image et à ces règles qu'ils se conforment ici.

2. La gouvernante a préparé les enfants à l'arrivée de leur mère (elle passe «une suprême inspection» (l. 4), sans doute en leur recommandant d'être exemplaires lors de ces retrouvailles. Mais elle-même est totalement dérouterée par l'attitude de Madame Rezeau («Mme Rezeau me prend pour la femme de chambre») qui se moque des hiérarchies et considère que l'ensemble du personnel de La Belle Angerie, manoir familial, est à son service. Les enfants, quant à eux, voient s'effondrer tout ce qu'ils avaient imaginé en recevant des gifles à la place des baisers.

3. Les enfants ont été choyés par leur grand-mère et par Tante Thérèse qui n'ont jamais eu de mots ou de gestes violents envers eux. L'attitude de Mme Rezeau choque si profondément Tante Thérèse que sa protestation se résume à une interjection, «Oh!».

Cette première rencontre laisse présager une vie très difficile pour les deux garçons, des relations désastreuses entre la mère et ses fils et un climat familial très tendu à La Belle Angerie.

4. Plusieurs expressions montrent que le narrateur raconte cette scène avec le point de vue de l'adulte sur son enfance:

– «De la cloche à fromage jaillit une voix» (l. 6): la métonymie, figure de style employée ici par ironie, montre un art de la narration et une vision a posteriori que ne peut avoir un enfant de huit ans;

– «ce que, dans notre candeur, nous primes immédiatement pour un sourire à notre adresse» (l. 12-13): la candeur, qualité des enfants dont l'innocence est intacte, ne peut être jugée qu'a posteriori;

– les expressions «à ce moment» (l. 15) et «Bien entendu» (l. 21) sont également celles d'un narrateur adulte qui possède la maîtrise de son souvenir.

Texte 2 « Jamais plus »

p. 70

Il s'agit du second extrait du *Livre de ma mère* proposé par le manuel (voir p. 42-43). Alors que le premier extrait était narratif (souvenirs de l'école des sœurs), celui-ci se présente comme un hymne à la mère.

Analyser le souvenir d'une mère idéalisée

Dans cet extrait, la mère du narrateur est une figure idéalisée dont l'aura se communique à tout ce qui l'entoure, les meubles, les objets...

5. Le récit d'Albert Cohen est autobiographique (voir pages 20-21 pour l'extrait « À l'école des sœurs »). L'auteur a voulu rendre hommage à sa mère mais surtout exprimer le vide laissé par sa mort et son sentiment de culpabilité au souvenir de l'amour absolu qu'elle lui portait et auquel il considère ne pas avoir répondu comme il le fallait.

Le début de l'extrait est à l'imparfait de l'indicatif qui comporte à la fois une valeur temporelle (souvenirs appartenant au passé) et itérative (imparfait d'habitude).

6. Le récit d'Albert Cohen frappe par la nostalgie, la douleur qui s'en dégage. Nostalgie d'avoir perdu le sentiment de sécurité qu'il éprouvait auprès de sa mère (« auprès de qui je me sentais au chaud », l. 1 ; « familiales dentelles rassurantes », l. 3 ; armoire « réconfortante », l. 5), nostalgie d'avoir perdu sa capacité à inventer et à dominer le monde (« je me croyais un chef arabe », l. 6), nostalgie encore d'avoir perdu sa mère elle-même, figure protectrice, chaleureuse, gardienne de l'histoire familiale (métaphore du trousseau de clefs et de la belle armoire, l. 3 et 6), encourageante et confiante dans l'avenir de son fils (l. 10 à 12). La dernière phrase du texte, particulièrement émouvante, laisse entendre que le narrateur est resté d'une certaine façon ce « petit garçon » qui obéit à sa mère (l. 12).

Texte 3 « Maou »

p. 71

Repérer la complicité entre la mère et son fils

Dans *Onitsha*, J.-M. G. Le Clézio raconte le voyage de Fintan et de sa mère en Afrique où ils

vont retrouver le père du garçon qu'ils n'ont pas vu depuis longtemps. Il s'agit d'un récit fortement inspiré par la vie de l'auteur.

7. Maou est décrite assez précisément dans ce passage, situé au tout début du roman, alors que le narrateur et sa mère sont appuyés au bastingage du bateau qui les emmène en Afrique. Le narrateur tourne la tête vers sa mère et la contemple. Maou est jeune (l. 2), « pas vraiment belle mais si vivante, si forte » (l. 3-4). Elle a les cheveux foncés aux reflets dorés, le front haut et bombé (l. 7), formant un angle abrupt avec le nez, le contour des lèvres, le menton. « Il y avait un duvet transparent sur sa peau » (l. 7).

Le narrateur sent alors combien sa mère est « proche de lui, comme la sœur qu'il n'avait jamais eue » (l. 2-3) et prend conscience qu'il « aimait son visage » (l. 7).

8. À l'origine, « Maou » est une déformation de « Maman » que Fintan ne parvenait pas à bien prononcer lorsqu'il était tout petit (l. 11-12). Ce mot est devenu le « petit nom » de sa mère. À l'âge de dix ans, Fintan décide que c'est celui qu'il utilisera désormais pour la désigner (l. 9-10).

Fintan a le sentiment que sa mère est jeune, presque comme une sœur, il éprouve vis-à-vis d'elle une proximité très forte qui lui donne le droit de la désigner par son petit nom, comme le font ses proches (et pas par le mot traditionnel de « Maman »). Lorsqu'il lui déclare qu'il l'appellera désormais « Maou », ils éclatent de rire l'un après l'autre et ce rire scelle leur complicité (l. 15-17).

Dégager l'idée essentielle



« Madame Rezeau » est une mère autoritaire, égoïste, violente qui rejette ses enfants. La mère du *Livre de ma mère* est une mère protectrice qui consacre sa vie à élever son fils et à lui donner confiance dans la vie. Maou est une jeune mère complice et gaie.

Activité d'orthographe complémentaire

Dans l'extrait du roman d'Hervé Bazin, « Madame Rezeau », trouvez cinq verbes qui ont un nom dérivé terminé par le suffixe -ion (ex. « décidèrent » → décision). Écrivez ces cinq noms.

« La deuxième mère » p. 72-73

Charles Juliet est né en 1934 dans l'Ain, d'où le choix de l'image. Pendant des années, il tient un journal dans lequel il explore sa propre vie, ses sentiments, ses émotions, mais aussi teste des formes littéraires sur lesquelles il s'appuiera pour ses écrits ultérieurs. Le récit n'arrive que dans les années 1980, d'abord autobiographique (*L'Année de l'éveil* en 1989 et *Lambeaux* en 1995). Ensuite, il se libère de l'impact de son histoire personnelle pour écrire des œuvres de fiction, nouvelles, pièces de théâtre et poèmes.

Pour s'informer sur la vie et l'œuvre de Charles Juliet, on consultera le site <http://ecrivains.lectura.fr/index.php?post/2008/04/24/Charles-Juliet-un-cheminement>

Comprendre le portrait de la mère-enfant

La narration

1. *Lambeaux* est un récit autobiographique dans le sens défini par P. Lejeune : le « je » du narrateur est celui de l'auteur (alors âgé de 60 ans). Dans la première partie du récit, il s'adresse directement à sa mère biologique, employant le pronom « tu ».

2. Dans cet extrait, le narrateur rend hommage au courage de sa mère, chargée dès son adolescence de s'occuper de ses sœurs et de gérer la ferme familiale, alors que sa mère est partie travailler à l'usine.

Le récit d'une journée-type de la jeune fille pendant l'hiver permet au lecteur d'imaginer sa vie. Réveillée alors qu'il fait encore nuit et que sa chambre est glaciale, elle profite de la chaleur et de l'intimité de son lit pendant une demi-heure (« Encore une demi-heure à paresser et combien tu la savoures », l. 8). Quand l'aube pointe, elle descend à la cuisine (l. 19) où elle est accueillie par le chien (l. 20), s'habille en hâte, allume la cuisinière, prépare les déjeuners pour ses sœurs (l. 23-24). Puis arrive la journée avec le « ménage, les repas, les vaisselles, le linge à laver et repasser », l'eau à chercher pour les humains et les bêtes, les « lourds bidons de lait à porter à la « fruitière ». La

jeune fille doit aussi s'occuper des animaux de la ferme, « les lapins, la volaille, les cochons » (l. 32). Il faut aussi fendre le bois de chauffage et pelleter la neige (l. 34). Le soir, c'est à elle qu'il revient d'aider ses sœurs à faire leurs devoirs et de leur faire réciter leurs leçons (l. 35).

Cette existence a duré plusieurs années : emploi du présent de l'indicatif dans la première partie du texte avec une valeur d'habitude ; emploi de certains compléments de temps : « Le plus souvent » (l. 1), « Toi... très tôt astreinte... » (l. 2-3), « L'hiver venu » (l. 4), « au printemps et en été » (l. 32), « En hiver » (l. 33).

3. Le narrateur a été séparé de sa mère, déjà malade, à l'âge de quelques mois. Il reconstitue sa vie à partir de son histoire familiale et, peut-être, des témoignages de membres de sa famille. À travers cette démarche, le narrateur cherche à comprendre les causes de la souffrance de sa mère.

Le portrait de la jeune fille

4. La famille de la jeune fille habite une ferme dans l'Ain, région où les hivers sont très rudes (voir la photographie de la page 73). Cette ferme est isolée et la mère doit parcourir quatre kilomètres à pied pour aller travailler. Le père travaille dans la ferme, la mère dans la ferme l'été et à l'usine l'hiver (l. 1 à 6). La fille aînée tient le rôle de mère auprès de ses deux jeunes sœurs.

Les conséquences de ce contexte sont dévastatrices : éclatement de la structure familiale, fatigue prématurée, installation progressive d'une forme de dépression (l. 36 à 40).

5. La jeune fille fait office de mère auprès de ses sœurs parce que la mère travaille à l'usine. Cette fonction l'empêche de vivre une adolescence normale, d'aller à l'école (elle travaille toute la journée à la ferme), d'avoir du temps pour elle.

6. La dureté de la vie de la jeune fille est évoquée dans des détails concrets : vision triste de la chambre glaciale le matin ; froid des marches de l'escalier ; absence totale de répit durant la journée, le corps étant constamment sollicité ; poids des bidons à porter ; dureté des travaux de la ferme ; sensation de lourdeur qui traverse le corps.

Les plaisirs sont rares dans cette vie très dure : retrouvailles avec le chien (l. 20 à 23), émotion à l'arrivée des jeunes sœurs encore à moitié endormies (l. 26-28).

7. Quelques mois après la naissance de l'auteur, sa mère (la jeune fille du texte) a été internée dans un hôpital psychiatrique en raison d'une grave dépression. Elle y est morte de faim pendant la guerre. En effet, à cette époque, l'occupant allemand a laissé mourir de faim des milliers de malades mentaux: «Une guerre éclate et la France ne tarde pas à sentir sur elle la botte de l'occupant. Très vite, celui-ci met en place la politique qui va viser à éliminer ceux qui, selon lui, appartiennent à une sous-humanité. [...] Chaque matin, en ouvrant les portes les surveillantes ont un mouvement de recul. Les salles sentent le cadavre. Un de ces matins-là, un jour de juillet – tu viens d'avoir trente-huit ans – on constate ton décès. Tu es morte de faim.» (fin de la première partie du récit).

Dégager l'idée essentielle

SOCLE COMMUN C1

Après avoir laissé les élèves écrire leur résumé, on pourra leur lire cet extrait du texte liminaire de C. Juliet dans *Lambeaux*:

«Dans l'âtre, le feu qui ronfle, et toi, appuyée de l'épaule contre le manteau de la cheminée. À tes pieds, ce chien au regard vif et si souvent levé vers toi. Dehors, la neige et la brume. Le cauchemar des hivers. De leur nuit interminable. La route impraticable, et fréquemment, tu songes à un départ, une vie autre, à l'infini des chemins. Ta morne existence dans ce village. Ta solitude.» Charles Juliet, *Lambeaux*, 1995.

Écrire

Donner son avis sur une question de société

SOCLE COMMUN C1

Afin que le point de vue soit étayé, on pourra demander aux élèves de chercher des situations dans leur entourage ou dans la presse qui puissent servir de base à un argumentaire.

Activité d'orthographe complémentaire

Réécrivez le passage depuis «La porte à peine poussée» (l. 20) jusqu'à «mettre fin à sa joie» (l. 23) en imaginant qu'il y a deux chiens.

Pour en savoir davantage sur Driss Chraïbi, on se réfère au site de «bibliomonde»:

<http://www.bibliomonde.net/auteur/driss-chraibi-97.html>

Driss Chraïbi a donné des interviews très intéressantes:

- Dans la revue *souffles*, numéro 5, 1^{er} trimestre 1967:

<http://clicnet-swarthmore.edu/souffles/s5/2.html>

- Dans *TelQuel* en 2009 (propos recueillis par Abdeslam Kadiri):

<http://driss-chraibi.blogspot.com/2009/05/driss-chraibi-interview-telquel.html>

On pourra lire avec beaucoup de profit l'article de Hayat Zerari (sociologue) dans la revue *Recherches internationales*, n° 77, 3, 2006, «Femmes du Maroc entre hier et aujourd'hui: quels changements?»:

<http://www.recherches.internationales.fr/R177/R177-hayat-zerari.pdf>

Driss Chraïbi est un auteur engagé, révolté par les injustices sociales qu'il a connues dans son pays avant d'émigrer en France. «Fils de bourgeois», «l'un des rares privilégiés qui pouvait accéder aux études secondaires» (*Souffles*, 1967), il s'indigne de «l'immobilisme politique, culturel, social» des gouvernements qui se sont succédé dans son pays. Ce puissant sentiment d'injustice sociale nourrira toute son œuvre et en particulier son premier roman, *Le Passé simple* (1954) qui fit l'effet d'une bombe. En effet, le narrateur y dénonce avec violence le poids de l'islam sur la société marocaine, la conditions réservée aux femmes dans les pays arabes, les dérives et les injustices d'une société qui aspire à son indépendance.

D'autre part, Driss Chraïbi dira qu'il a été fortement influencé par le contraste entre l'image de la femme dans la littérature française et les conditions de vie de sa propre mère: «Je rentrais chez moi et j'avais sous les yeux et dans ma sensibilité une autre femme, ma mère, qui pleurait jour et nuit, tant mon père lui menait le vie dure. Je vous certifie que pendant 33 ans, elle n'est jamais sortie de chez elle. Je vous certifie qu'un enfant, moi,

était son seul confident, son seul soutien. Mais que pouvais-je donc pour elle ? Il y avait la loi, il y avait la tradition, il y avait la religion.» (*Souffles*, 1967). Toute la matière de *La Civilisation, ma mère!*... est dans cette déclaration : si Driss Chraïbi n'a rien pu faire pour sa mère dans la réalité, dans son roman (1972), il mettra son talent d'écrivain au service de toutes les femmes marocaines.

pour rencontrer la «civilisation», ce qu'exprime la tournure exclamative et incitative du titre.

Activité complémentaire d'orthographe

Dans le premier paragraphe de l'extrait (l. 1 à 6), justifiez l'accord des participes passés. Votre professeur vous dictera ensuite ce passage.

Une mère au foyer

p. 75

Mère et femme

p. 76-77

● Découvrir un portrait indirect de la mère

Au début du roman, le narrateur dresse un portrait en actes de sa mère : on la voit tondre un mouton, filer la laine, créer des vêtements, fabriquer un brasero, etc. Ces différents épisodes permettent au narrateur de montrer l'inventivité d'une femme qui n'est jamais sortie de chez elle et n'a aucune référence culturelle.

1. N'ayant «rien appris depuis qu'elle est venue au monde», la mère est obligée de tout inventer, le métier à tisser la laine, le mode de tissage et la technique de couture.

La mère fait preuve d'imagination et d'inventivité, d'enthousiasme et de volonté.

2. Vocabulaire. Les ciseaux et la machine à coudre sont des «produits de la civilisation», c'est-à-dire des objets fabriqués, inventés par des hommes maîtrisant des techniques sophistiquées. Ils s'opposent aux techniques purement intuitives et très rudimentaires utilisées par la mère pour tisser et coudre.

3. Le texte donne un certain nombre d'informations sur la mère du narrateur : «Orpheline à six mois. Recueillie par des parents bourgeois à qui elle avait servi de bonne.» (l. 2-3). En conséquence, la jeune fille n'a rien appris depuis sa naissance (l. 1). Elle est mariée à 13 ans à un homme riche (un «autre bourgeois») qu'elle n'a jamais vu et qui a le double de son âge.

Dégager l'idée essentielle



Le roman raconte un long cheminement de la mère du narrateur vers la «civilisation». D'abord coupée du monde extérieur pendant des années, elle va le découvrir sous l'impulsion de ses deux fils, le narrateur et Nagib. Ayant pris conscience de sa condition, les deux adolescents vont l'exhorter à s'émanciper

● Entrer dans le texte

Personnages (ou figures) de mères dans la littérature : outre les personnages que les élèves peuvent rencontrer dans le manuel (Sido, la mère lumineuse de Colette, Folcoche, la mauvaise mère de *Vipère au poing*, Nina, la mère exemplaire de Romain Gary...), on pourra citer la reine (*La Belle au Bois dormant*) ou la méchante marâtre des contes (*Blanche-Neige*), Madame de Sévigné, modèle de l'amour maternel dans ses *Lettres*, Madame de Rênal, mère fragile dans *Le Rouge et le Noir*, Madame Lepic, mère autoritaire et insensible dans *Poil de Carotte*...

● Saisir le regard du narrateur sur sa mère

Cette très belle scène a formé le regard du narrateur sur la relation homme-femme et lui a ouvert les yeux sur la féminité.

Le regard de l'enfant

1. La scène est précisément située : «cela s'est produit une seule fois, un soir d'octobre 1936. J'avais six ans.» (Driss Chraïbi avait dix ans en 1936).

2. Vocabulaire. Verbes de perception :

– l. 8 : «mon père l'a regardée» : ici, le narrateur mentionne le regard amoureux porté par son père sur sa mère, fait extrêmement rare dans l'histoire familiale.

– l. 12 : «j'ai vu» ; l. 13 : «j'ai assisté à un lever de soleil» ; l. 14 : «j'ai vu» : le narrateur a été le témoin d'une scène familiale qu'il juge exceptionnelle (elle ne s'est produite qu'une seule fois), et sa parole atteste de la «vérité» de ce qui s'est produit. Les verbes de perception introduisent des images qui se sont fixées à jamais dans la mémoire du narrateur.

– l. 21 : «j'ai entendu» : au moment de l'épisode, le narrateur comprend qu'il assiste à un moment

unique et ses sens sont en alerte : les paroles de tendresse de son père à l'égard de sa mère lui font découvrir une autre facette de la relation entre ses parents.

Lors de cette soirée, il a été le témoin du désir amoureux de son père, de la joie de sa mère d'être regardée et désirée. Le matin, il a été le témoin de sa joie après sa nuit d'amour avec son mari.

3. Le narrateur, âgé de six ans à l'époque, voit d'abord « l'étrange lueur » dans les yeux de son père quand il regarde sa mère (l. 8). S'il n'en comprend pas la signification, il en perçoit le caractère particulier. Au contraire, il comprend parfaitement la réaction de sa mère qui semble sortir de « sa longue nuit polaire » (l. 3) et interprète comme une « tempête de joie » la métamorphose de son visage, « fibre par fibre » (l. 13 à 15).

4. Le narrateur insiste sur son devoir de vérité vis-à-vis du lecteur parce qu'il veut lui montrer que sa mère était parfaitement capable de faire naître le désir d'un homme et d'éprouver la joie d'être désirée, que, comme « un arbre, cerclé dans une cour de prison », elle pouvait « bourgeonner et fleurir avec luxuriance » (l. 24-26), et cela sans que ses sentiments ne « se rouillent » (l. 23). Il laisse ainsi entendre que la vie de sa mère a été pour l'essentiel une longue « nuit polaire » parce que les traditions à l'œuvre dans le mariage de ses parents rendaient son bonheur impossible.

La transformation de la mère

5. Le changement de coiffure de la mère est involontaire : de nature assez fantasque et désordonnée, elle coud par mégarde un de ses cheveux avec les fibres du tissu dont elle est en train de faire un vêtement : « Pour une machine à coudre dont elle n'avait pas su se servir la veille ! pour une aiguille qui, par mégarde, avait cousu ses cheveux ! » (l. 19-20). Le changement de coiffure de la mère provoque un changement de regard du père qui découvre que sa femme est jolie (l. 10). La mère éprouve une immense joie que sa beauté de femme soit ainsi révélée.

6. Vie quotidienne sans joie : « sa longue nuit polaire » (l. 13).

Moment de bonheur : « les yeux de maman s'allumer comme des phares » (l. 12) ; « j'ai assisté à un lever de soleil » (l. 3) ; « la tempête de joie » (l. 14) ;

« ma mère vola de chambre en chambre avec la légèreté d'un oiseau » (l. 14).

7. Dans la première partie de la métaphore, le narrateur compare sa mère à un arbre, pour sa solidité et sa force. Cet arbre (sa mère) occupe une place centrale dans la maison (« cerclé ») mais cette maison est pour elle une « prison ». Dans la deuxième partie de la métaphore, il montre que cet arbre est vivant, réceptif au « moindre souffle » autour de lui et prêt à s'épanouir « avec luxuriance ».

8. Une phrase montre que le narrateur, bien qu'âgé de six ans, est le confident de sa mère : « Vint-elle se plaindre à moi, qui pouvait tout écouter dès mon plus jeune âge ? » (l. 28-29). En ne venant pas se plaindre auprès de son jeune fils après cette scène, la mère fait preuve de retenue, de pudeur et de résignation.

9. On invitera les élèves à se reporter à la page 74 pour s'informer sur l'histoire du Maroc. Driss Chraïbi établit un rapport étroit entre la femme qui vit sous le joug de son mari et dont l'émancipation passe par un grand nombre d'épreuves et la société marocaine qui a vécu sous le protectorat de la France et a connu une histoire tumultueuse jusqu'à son indépendance.

Dégager l'idée essentielle



Le narrateur reste discret vis-à-vis de son père et ne s'exprime qu'à demi-mot. En mentionnant que l'épisode du cheveu ne s'est produit qu'une seule fois (l. 7), il laisse entendre que son père ne montrait jamais de désir ou d'amour envers sa femme. Par ailleurs en disant que « quelques jours plus tard, retomba sur elle la trappe de la civilisation » (l. 27), il indique que son père se conduit avec sa femme comme le fait un peuple qui en opprime un autre. Il se montre plus explicite vis-à-vis de sa mère, une femme soumise à l'autorité de son mari qui cache en elle une immense capacité d'amour. Il porte sur elle un regard admiratif lorsqu'elle rayonne de bonheur après le compliment de son mari et respectueux face à sa peine silencieuse.



Raconter l'effet d'une parole sur quelqu'un



La rubrique « Conseils » propose un plan de travail aux élèves.

Activité d'orthographe complémentaire

Réécrivez les dernières lignes du texte, depuis «Pleura-t-elle» jusqu'à la fin, en mettant les verbes à la troisième personne du singulier au lieu de la première personne du singulier.

Première sortie

p. 78-79

Entrer dans le texte

La mer Méditerranée et l'océan Atlantique bordent le Maroc.

Analyser la découverte du monde extérieur par la mère

Le sentiment de liberté

1. Les expressions qui suggèrent une impression d'espace et de liberté: «une horde de chevaux sauvages» (l. 3), «de quelques hectares de blé» (l. 3), «une solitude vaste de l'horizon à l'horizon» (l. 4), «sous le dôme flambant de millions de soleils» (l. 6).

2. Quand il songe à la liberté des chevaux, le narrateur se dit «pourquoi pas ma mère?» (l. 14) et arrive à la conclusion qu'un jour les êtres humains aussi seront libres» (l. 15).

3. Au moment d'entrer dans le monde, la mère songe à son mari, craint sa réprobation et redoute un conflit («Je n'aime pas le drame, il m'est étranger» (l. 42). Elle exprime également son manque de confiance en elle: «Vous savez bien que je ne m'en suis jamais sortie» (l. 44).

Dans sa réplique, Nagib invite sa mère à tourner le dos au passé et à regarder vers l'avenir, l'incite à aller de l'avant (emploi de l'impératif, verbes de mouvement («Tourne le dos», «Marche»). Il lui promet un monde à découvrir auquel elle a droit elle aussi.

L'inversion des rôles

4. Dans cet extrait la mère se métamorphose et devient femme aux yeux de ses fils.

Images de mère: «Nous habillâmes maman, lui préparâmes son petit déjeuner...» (l. 18-19); «notre mère à laquelle nous étions habitués depuis toujours, familière et rassurante, image, vitrail, stéréotype» (l. 22-23).

Images de femme: «Grandie par les hauts talons, moulée dans cette robe longue à ramages brus-

quement elle avait un corps de femme, ... des jambes élancées, une taille fine, des hanches, une poitrine...» (l. 24-26).

5. Face à la métamorphose de la mère, ses fils et elle sont «saisis» (l. 21). Ni eux, ni elle ne parlent («rien ne se commenta avec des mots», l. 31) et tout se passe dans le jeu des regards. Les deux garçons découvrent la féminité de leur mère et s'en trouvent «comme gênés» (l. 29).

Leur émotion s'exprime d'abord par le silence puis par un échange de regards. Ensuite, le narrateur esquisse un sourire qui devient éclat de rire général, libérateur de l'émotion.

6. Les deux jeunes frères sont les véritables acteurs de la métamorphose de leur mère. Ils programment et organisent sa première sortie en lui achetant des vêtements, en la réveillant, en l'habillant, en la chaussant et en la poussant à marcher puis à franchir le seuil de la maison.

En cela, ils accomplissent un acte de «rébellion» car leur père n'est évidemment pas informé de cette sortie. D'autre part, en agissant ainsi, ils vont à contre-courant de leur culture et des traditions de leur pays.

Dégager l'idée essentielle

SOCLE COMMUN C1

La mère et ses fils sont complices depuis toujours, une complicité entretenue par l'absence du père, généralement parti seul dans ses terres, et par la vie retirée de la mère qui n'a que ses fils à qui parler. Il en résulte un amour réciproque qui va donner aux fils la force de braver les lois familiales et à la mère celle de suivre ses fils dans leur rébellion.



Inventer la suite du texte

SOCLE COMMUN C1

On pourra lire aux élèves la fin du chapitre (pages 66 à 68 de l'édition Folio) qui raconte la découverte émerveillée du monde extérieur par la mère et sa manière très personnelle de se l'approprier.

Activité d'orthographe complémentaire

Dans le cinquième paragraphe (l. 30 à 35), justifiez l'orthographe des mots suivants: (l. 30) là – à – ce – (l. 31) où – se – ou – où – (l. 32) à – et – (l. 34). Votre professeur vous dictera ce passage.

« Pourquoi pas moi ? » p. 80-81

La première sortie dans le monde extérieur a été suivie de beaucoup d'autres et, peu à peu, la mère s'est métamorphosée et a su se faire une place dans la société à l'insu de son mari (en particulier, elle participe à un mouvement de libération des femmes). Un soir, une dispute éclate entre les deux époux. Le père dit à sa femme qu'il ne la reconnaît plus et qu'il ne comprend pas qu'elle ne soit pas satisfaite de sa vie : « Quand je t'ai épousée, tu avais treize ans. Orpheline depuis toujours. Aucune famille. D'aucune sorte. [...] Je t'ai élevée, tu n'avais pas de passé, j'ai fait de toi une femme honorable, je t'ai facilité la vie. J'ai résolu tous tes problèmes. Je sais lutter. Et vaincre. Si tu étais l'épouse d'un va-nu-pieds, je pourrais comprendre. Explique-toi. Parce qu'en mon âme et conscience, je ne comprends pas. » Alors la mère laisse éclater sa colère.

Étudier l'expression de la révolte

Une parole qui se libère

1. Ce flot de paroles chez une femme qui s'est toujours tue face à son mari indique que le temps de son émancipation est venu. À partir de ce moment, le désir de liberté de la jeune femme n'aura plus de limites jusqu'à son départ de la maison familiale.

2. Le paragraphe compte une vingtaine de phrases interrogatives. Orpheline, ne sachant rien de son histoire, exclue de toute vie sociale, la jeune femme a compris peu à peu, grâce à ses fils, que le confort dont elle jouissait n'était rien à côté de la connaissance de soi, des autres et du monde. Elle tente ici de faire comprendre à son mari comment elle en est arrivée progressivement à revendiquer la vérité sur sa vie, l'accès à la connaissance et à la liberté. Ce discours, composé de nombreuses phrases interrogatives, est au fond l'affirmation d'une volonté.

3. La mère adresse ce discours à son mari (voir le chapeau) qui reste totalement silencieux (« Pendant tout ce temps-là, mon père n'avait pas dit un mot, ni toussé, ni soufflé, rien. » (l. 35-36)). Ce silence s'explique par sa stupeur d'entendre sa femme s'exprimer aussi librement, par sa prise de conscience qu'elle est capable d'enfreindre les règles et les lois imposées aux femmes. Quand il

prendra la parole, le père dira : « C'est Nagib ? a demandé le rocher avec ce qui lui restait d'écume sur la tête. C'est lui qui t'a appris la révolution bolchevique ? »

La rébellion

4. Certaines expressions sont révélatrices de la violence des sentiments de la jeune femme dans cette scène : « à quoi ressemble-t-elle ? à une gousse d'ail que l'on écrase dans un mortier ou à un balai que l'on remise derrière la porte ? » (l. 3-5) ; « qui n'existe pas pour moi, jamais, d'aucune façon » (l. 9-10) ; « le ravitaillement dont tu mes gaves... la morale dont tu me graisses... » (l. 11-13) ; « À ce compte-là, il fallait te marier avec ton propre portrait » (l. 20).

La porte en chêne représente l'emprisonnement de la jeune femme dans la maison de son mari. Les clous symbolisent son immobilisme forcé.

5. Dans les lignes 10 à 13, la jeune femme montre qu'elle a le sentiment d'être traitée comme un animal à travers des expressions comme « le ravitaillement dont **tu me gaves** », « la morale dont **tu me graisses** », « **les rênes** dont tu me brides », « **les œillères** dont tu m'aveugles ». Aux besoins physiques auxquels pourvoie son mari, elle oppose ceux de son « âme » (l. 1) qui restent insatisfaits.

6. Le passage dans lequel la jeune femme fait explicitement allusion à sa condition de femme et d'épouse va des lignes 16 (« Tant de peuples relèvent la tête » à la ligne 21 « parce que je suis une femme ? parce que je suis ton épouse ? »). Elle dénonce l'injustice dont elle a été victime : parce qu'elle est une femme, on ne lui a rien dit de ses origines, du sens de la vie, elle a été privée d'avenir, maintenue dans l'ignorance, réduite à des besoins purement matériels.

Dégager l'idée essentielle



Cette prise de parole balaie définitivement le « vieux passé » parce qu'en exprimant ce qu'elle ressent au plus profond d'elle-même, la mère s'interdit de subir dans l'avenir sa condition de femme « colonisée », selon l'expression de Driss Chraïbi. La scène est capitale dans l'histoire de la jeune femme qui va prendre un autre chemin, faire des études, passer des examens et finalement quitter la maison familiale.

Échanger sur un personnage

Socle commun C1

L'activité proposée vise à amener les élèves à rassembler leurs analyses sur les extraits.

On pourra leur donner un plan pour structurer leur réponse :

1. L'expérience de la mère :

– nature de son expérience depuis le moment où elle est confinée chez son mari (« Une mère au foyer », p. 75) jusqu'à sa révolte (« Pourquoi pas moi ? », p. 80) en passant par l'ouverture au monde (« Première sortie », p. 78) ;

– sentiments éprouvés d'un extrait à l'autre ;
– relations avec ses enfants et avec son mari.

2. Les sentiments du lecteur.

Activité d'orthographe complémentaire

Réécrivez la phrase « Écarte tes oreilles que je voie tes beaux yeux » en conjuguant la forme « que je voie » à toutes les personnes du subjonctif présent.

Lexique

p. 83

Le vocabulaire de la mère et de la maternité

1. **Mère de tous les vices** : à l'origine de tous les vices. 2. **Sa mère** : celle qui l'a enfanté (mère biologique) et /ou élevé (mère d'adoption). 3. **Les mères du potier** : les moules en plâtre servant à la fabrication de pièces de poterie. 4. **La maison mère** : la société qui se trouve à l'origine. 5. **La mère supérieure** : la religieuse chargée d'une congrégation de sœurs.

2. **mère poule** : mère qui protège ses enfants de façon excessive ; **mère célibataire** : mère qui élève seule son ou ses enfants ; **mère au foyer** : femme qui ne travaille pas pour élever ses enfants ; **reine mère** : mère du roi ou de la reine ; **mère biologique** : mère qui a mis l'enfant au monde ; **mère adoptive** : mère qui a adopté un enfant qu'elle n'a pas mis au monde ; **mère porteuse** : femme qui est enceinte d'un enfant à la place d'une autre femme.

3. Mots qui ont conservé la racine latine *matern-* : maternel – maternellement – maternité – materner – maternage – (lait) maternisé.

4. En peinture, une « maternité » désigne une œuvre représentant une mère avec son enfant, que ce soit dans la peinture religieuse (Vierge à l'enfant) ou non.

5. Sens de mots en gras : **sociétés matriarcales** : dominées par les femmes ; **matronyme** : nom de la mère ; **marâtres** : mauvaises mères (surtout dans les contes de fées) ; **agence matrimoniale** : agence pour aider les gens à trouver un conjoint.

Le vocabulaire de la civilisation et de l'émancipation

6. Mots de la famille de *civis*, le citoyen : **civil** : relatif à l'ensemble des citoyens (société civile, lois civiles) ou aux rapport entre les individus (code civil) ou contraire de militaire ; **civique** : relatif au citoyen (devoirs civiques) ; **civilisation** : fait de se civiliser ou ensemble des caractères attribués à une vaste société avancée (la culture, le progrès) ou ensemble des phénomènes sociaux propres à une grande société ou à un groupe de sociétés (la civilisation occidentale) ; **civilisateur** : qui répand la civilisation ; **civiliser** : faire passer à un état social plus avancé ; **civilité** : courtoisie, politesse ≠ **incivilité** : comportement contraire aux règles sociales communes.

7. Avant les conquêtes de Gengis Khan, des peuples **barbares** occupaient les terres au nord de la Chine. L'art **brut** échappe aux évolutions de la peinture ou de la sculpture. Au XVIII^e siècle, certains écrivains ont cherché à montrer la supériorité des peuples **sauvages** sur les sociétés civilisées. Apprenez les bonnes manières et évitez d'être **rustre** avec vos voisins ! On peut être très cultivé et cependant **inculte** en économie mondiale.

8. **Sens propre du mot «émancipation»** (de *ex-* et *mancipium* lui-même issu de *manus*, la main) : affranchissement légal de la tutelle d'un parent (par exemple, avant l'âge légal de la majorité). **Sens figuré** : affranchissement de la tutelle d'une autorité supérieure (d'un mari par exemple). **Antonyme** : asservissement.

9. **Origine du mot «émanciper»** : (de *ex-* et *mancipium* lui-même issu de *manus*, la main + suffixe verbal). **Avoir les mains libres** : être libre de faire qqch. **Reprendre la main** : retrouver son autorité, son ascendant sur qqch. **Prendre son destin en**

main : agir avec détermination. **Lier les mains à qqn** : le placer sous sa dépendance. **Tomber aux mains de qqn** : être fait prisonnier.

10 Propositions : Femmes, prenez votre destin en main. Aucune forme d'asservissement pour les femmes!

Grammaire p. 84

Les subordonnées d'opposition et de concession

- 1 Les propositions subordonnées sont en gras.
1. Tandis que l'un se mettait à crier (opposition), l'autre s'apprêtait à faire face. 2. La couturière avait bien fait son travail même si l'on pouvait critiquer son absence de sens esthétique (concession). 3. Bien que vous m'ayez présenté des excuses (concession), je reste très choqué par vos propos. 4. À la campagne on peut profiter du bon air alors qu'en ville on apprécie les terrasses de café (opposition).
- 2 mettait : imparfait de l'indicatif ; pouvait : imparfait de l'indicatif ; ayez présenté : subjonctif passé ; apprécie : présent de l'indicatif.
- 3 1. Elle a su conduire rapidement quoiqu'elle ait appris très tard. 2. Il lui faut s'inscrire à l'examen bien qu'elle n'en ait nulle envie. 3. Driss est calme et sérieux alors que Nagib est nerveux et fantasiste. 4. Des spectateurs quittent la salle bien que le spectacle ne soit pas encore terminé.
- 4 1. Concession. 2. Concession. 3. Opposition. 4. Concession.
- 5 Proposition de dialogue :
– Est-ce que tu te rends compte de ce que tu es en train de faire ?
– Pourquoi me donnes-tu une gifle alors que j'aurais besoin que tu m'aides (opposition) ?
– Mais tu ne comprends pas que j'agis ainsi pour ton bien même si tu penses le contraire (concession).

Les reprises anaphoriques

- 6 1. La mère arriva tout essoufflée : elle avait couru pour être à l'heure. 2. Ta robe est très jolie, la mienne l'est beaucoup moins. 3. La mère ordonna

à Nagib de ne plus lui donner de conseils. 4. Le mouton venait d'être tondu ; cet animal semblait à présent tout maigre. 5. Fintan adorait Maou et celle-ci (Maou) le (son adoration) lui (à Fintan) rendait bien.

7 1. Le comédien s'avança sur le devant de la scène. Les spectateurs le regardaient attendant qu'il parle mais il ne dit rien. 2. Le père décida de rester dans cette ville qui était aussi celle de ses parents. 3. Nous avons cueilli les raisins pour que la pluie ne les gâte pas car ils sont fragiles. 4. Les archéologues ont retrouvé des ossements très anciens. Il faudra les analyser pour les dater. Ce sont ceux d'une sorte de chat.

8 1. La ville est très propre mais les faubourgs le sont moins. 2. Sa mère pense qu'il est très timide et en fait il l'est. 3. Je trouve les romans autobiographiques ennuyeux. Les romans d'aventure le sont moins. 4. Depuis le matin le ciel était sombre. Après une belle éclaircie, il le redevint.

9 1. Le navigateur sortit du bateau ancré dans le port de Brest. Il n'avait pas quitté son bateau ou Il n'avait pas quitté ce port (ou Brest) depuis de longs mois. 2. Le mannequin se prit les pieds dans le tapis en saluant la foule qui (la foule) se mit aussitôt à rire ou Le mannequin se prit les pieds dans le tapis en saluant la foule et elle (le mannequin) se mit aussitôt à rire. 3. Les boucles d'oreille des deux sœurs, qui sont très jolies, sont identiques ou Les boucles d'oreille des deux sœurs sont identiques et très jolies. 4. Mon livre ne convient pas à cet exposé. Il faudrait un livre ou un exposé plus facile.

Orthographe Conjugaison p. 85

Les homophones distingués par l'accent

- 1 1. Rencontrer des gens, connaître le monde, ça l'intéressait depuis toujours. 2. Je l'entendis s'écrier : « Comment ? vous estimez que ça ne me concerne pas ? » 3. Elle venait de coudre une robe et ça et là, des morceaux de tissu jonchaient le sol. 4. Vous voulez que j'emmène les enfants ? Mais où ça ?
- 2 1. La somme due est minime mais je tiens à ne rien devoir à ma famille. 2. Ma mère aurait dû ne pas répondre. 3. Il savait qu'il lui faudrait du temps

pour raconter cette histoire. **4.** Les dommages et intérêts ne sont pas **dus** tout de suite mais il faudra les payer.

3 **1.** La jeune fille n'avait jamais **cru** aux promesses de ses parents. **2.** Ce vin est du meilleur **cru**. **3.** En quelques secondes sa colère a **crû** jusqu'à devenir une véritable fureur. **4.** Bien que sa mère **crût** qu'il reviendrait bientôt, il resta absent plusieurs années. **5.** Adolescente, elle ne **crut** jamais qu'elle serait heureuse un jour.

4 **1.** Fintan **la** regardait avec admiration. **2.** Cet amour maternel, Mme Rezeau ne **l'a** jamais éprouvé. **3.** Ils étaient **là** côte à côte, sur le pont, depuis la tombée de la nuit. **4.** Oh **là là** ! quelle merveilleuse idée !, s'écria-t-elle aussitôt avec enthousiasme. **5.** Ce jour-**là**, je compris que rien ne l'arrêterait dans sa détermination.

5 **1.** Brasse-Bouillon ne savait pas s'il devait rire **ou** pleurer. **2.** Voulez-vous vous taire tout de suite **ou** je vous donne votre congé. **3.** Le Maroc est le pays **où** je vais régulièrement. **4.** Il n'est pas simple de dire d'**où** venait sa douleur. **5.** Le pays **où** nous nous rendions enfin était depuis des années celui de mon père.

6 **1.** Lorsqu'elle **a** vu que leurs vêtements étaient couverts de boue, elle **a** hurlé de colère. **2.** Elle pouvait dire ce que je ressentais **à** chaque expression de mon visage. **3.** **À** cette époque de l'année, l'océan était particulièrement calme. **4.** Elle **a** décidé d'aller **à** Paris mais **n'a** pas encore trouvé assez d'argent.

Les mots dérivés en -ion

7 adopter: adoption – libérer: libération – émanciper: émancipation – adorer: adoration – s'insurger: insurrection.

8 nourrir: nutrition – lacérer: lacération – macérer: macération – évacuer: évacuation...

9 accession: accéder – possession: posséder – prétention: prétendre – imagination: imaginer – décolonisation: décoloniser.

10 Remplacez les pointillés par le nom en -ion dérivé du verbe entre parenthèses (utilisez un dictionnaire pour vérifier l'orthographe).

1. Tout le monde eut l'impression que ses paroles restaient en **suspension** dans l'air. **2.** Folcoche

commença à exercer des **pressions** sur ma grand-mère pour l'empêcher de prendre notre parti. **3.** Sa décision s'appuie sur une **réflexion** menée depuis longtemps sur sa condition de femme. **4.** Son attitude est la **jonction** entre le mépris et l'indifférence. **5.** Ses gentillesse à notre égard étaient toujours accueillies avec **suspicion**.

+ DICTÉE COMPLÉMENTAIRE

On lira d'abord le texte aux élèves en s'assurant qu'il a été compris. On leur dictera ensuite le texte en s'arrêtant sur les homophones non homographes ou/où, ça/çà, la/l'a.

Somptueuse, toi, ma plume d'or, va sur la feuille, va au hasard tandis que j'ai quelque jeunesse encore, va ton lent cheminement irrégulier, hésitant comme en rêve, cheminement gauche mais commandé. Va, je t'aime, ma seule consolation, va sur les pages où tristement je me complais et dont le strabisme morosement me délecte. Oui, les mots, ma patrie, les mots, ça console et ça venge. Mais ils ne me rendront pas ma mère. Si remplis de sanguin passé battant aux tempes et tout odorant qu'ils puissent être, les mots que j'écris ne me rendront pas ma mère morte. Sujet interdit dans la nuit. Arrière, image de ma mère vivante lorsque je la vis pour la dernière fois en France, arrière, maternel fantôme.

Albert Cohen, *Le Livre de ma mère*, Éditions Gallimard, 1954.

Expression écrite p. 86

1 Écrire une lettre à sa mère

Conformément aux programmes, cette « lettre fictive » répond à l'objectif « affiner l'expression de soi » et conduit les élèves à combiner « expression de soi et récit ».

On soulignera que le sujet permet aux élèves d'exprimer des sentiments positifs ou négatifs.

L'écriture de lettres fictives (à un proche, à un ancien professeur, à un ami) est aussi un moyen de se situer par rapport à un vécu personnel.

2 Imaginer un dialogue avec sa mère

Ce sujet répond à l'objectif d'« expression de soi » des programmes. Il amène également les élèves à travailler l'argumentation puisque le dialogue doit porter sur « un sujet dont vous aimeriez parler avec votre mère ».

3 Analyser une photographie

Le travail d'analyse d'une photographie s'inscrit dans l'axe « Étude de l'image ». On renverra les élèves aux pages 350-351 du « Mémento » qui portent sur l'analyse d'une photographie pour leur donner des outils et des repères.

Le travail pourra être fait en groupe, chaque groupe présentant son analyse aux autres. Un commentaire collectif peut ensuite être rédigé par la classe pour figurer avec l'image sur un panneau d'affichage ou dans le journal du collège.

Expression
orale

p. 87

1 Organiser un débat en classe

L'activité répond à l'objectif d'« entraînement au dialogue, notamment dans sa forme plus complexe que constitue le débat ». On pourra au préalable travailler le débat à partir de l'atelier proposé pages 92 à 95 du manuel (« Prendre part à un débat »).

Les deux thèmes proposés viennent en écho au parcours de lecture dans l'œuvre de Driss Chraïbi, *La Civilisation, ma mère!...* (pages 74 à 81 du manuel), dont un nouvel extrait est donné en appui du débat (cet extrait peut faire l'objet d'une lecture commentée préalable).

L'activité peut être menée par groupes, ce qui permet un premier débat à trois ou quatre avant le débat collectif et évite les prises de position trop personnelles.

2 Faire un exposé

Le thème proposé vient en écho au parcours de lecture dans l'œuvre de Driss Chraïbi, *La Civilisation, ma mère!...* (pages 74 à 81 du manuel) mais aussi à l'extrait de *Lambeaux* de Charles Juliet (pages 72-73 du manuel).

On pourra introduire la séquence par la lecture de l'affiche de la Journée internationale de la femme (2011) présentée page 87 du manuel.

On pourra laisser deux ou trois semaines aux élèves pour collecter des documents sur le thème de la condition des femmes en général puis organiser une séance de tri de ces documents qui aboutira à la définition de quatre ou cinq sous-thèmes de travail. Les élèves pourront ensuite disposer de deux séances pour croiser les informations, organiser leur exposé et composer les pages texte/image(s) qui seront projetées. Une séance entière sera ensuite réservée aux exposés.

Évaluation

SOCLE
COMMUN

Dernier échange

p. 89

Le passage clôt la première partie du récit.

C1

La maîtrise de la langue française

1 Lire On veillera tout particulièrement à ce que les élèves prennent en compte la compétence « lire à voix haute pour autrui ».

2 Lire À ce moment du récit, le narrateur va quitter le Maroc pour faire des études en France. Il s'adresse à sa mère avec beaucoup d'émotion, lui confie son cheval, la rassure. À ce moment du dialogue, la mère se demande si elle a eu raison d'écouter ses fils et d'accepter de sortir de la maison car, dit-elle, « Cette prison, je suis bien obligée d'y rentrer le soir ». La question du narrateur « Maman, tu l'aimes, ton mari ? » suit cette réflexion inquiète.

3 Écrire Les deux expressions n'ont pas la même signification. En s'exclamant « Tandis que maintenant! », la jeune femme souligne le chemin qu'elle a fait, sa prise de conscience de sa condition de femme soumise (« Je ne me posais pas de questions, je ne savais pas qui j'étais. Tandis que maintenant! »). Il y a presque du regret dans cette exclamation.

En disant « Je suis grande maintenant », la mère veut rassurer son fils, lui montrer qu'elle est désormais capable d'affronter seule les conséquences de son émancipation.

Le festin du merle

25 points

PREMIÈRE PARTIE : QUESTIONS – RÉÉCRITURE – DICTÉE

Questions (15 points)

I. Le mystère de Sido (5 points)

- 1. a.** Un biographe écrit la vie de quelqu'un d'autre que lui-même. (0,5 point)
- b.** Les biographes peignent Colette tantôt comme une « rustique fermière », tantôt comme une « bohème fantaisiste ». Certains ont même fait d'elle un auteur « d'œuvres littéraires destinées à la jeunesse ». (0,5 point)
- c.** Pour la narratrice, ces informations sont tout à fait fantaisistes, ce que montrent les expressions « à ma stupeur » et « va jusqu'à » (l. 3). (1 point)
- d.** On pourrait qualifier Sido de femme originale, provinciale, sensible, quelque peu artiste, amoureuse de la nature, fière. (1 point)
- 2. a.** Une énumération : « parmi des peintres, des journalistes, des virtuoses de la musique » (l. 6). (0,5 point)
- b.** Il s'agit de montrer que Sido est une femme cultivée, qui a passé son adolescence en compagnie d'artistes et de journalistes, loin de la « rustique fermière » de certains biographes. (0,5 point)
- 3. a.** La narratrice oppose l'Yonne, pays de l'adolescence de Sido et où elle est revenue avant de se marier, à la Belgique où elle vécut dans un milieu d'artistes et de journalistes. (0,5 point)
- b.** Selon la narratrice, le mystère de Sido tient à sa capacité inexplicée à sentir la nature, à se plaire en province alors que son adolescence ne la prédisposait pas à cette vie. (0,5 point)

II. Un merle admirable (5 points)

- 4. a.** Sido suspend un épouvantail dans son cerisier pour effrayer les merles comme le fait son voisin, « l'Ouest » (l. 12 à 15). (0,5 point)
- b.** Le comportement de Sido est ensuite contradictoire car, au lieu de chasser un merle venu dans son cerisier pour se délecter des cerises, elle reste sous l'arbre à l'admirer (l. 15 à 28). (1 point)

5. a. Sido admire l'apparence du merle : « Qu'il est beau!... chuchotait ma mère. » (l. 21) ainsi que sa technique pour manger les cerises (l. 21 à 23). (0,5 point)

b. L'attitude de Sido vis-à-vis du merle est un élément de son portrait car elle montre son amour de la nature et des animaux, sa générosité, sa fantaisie, son refus des conventions... (1 point)

6. a. Le dialogue permet à la narratrice de restituer l'atmosphère de cette scène : tandis que Sido chuchote, le merle se régale (l. 18 à 20). Il permet aussi de montrer le refus de Sido d'écouter sa fille et de revenir à la raison. (0,5 point)

b. Les points de suspension indiquent les silences de Sido qui guette le merle et veille à ne pas le déranger. (0,5 point)

c. Paradoxalement, c'est l'enfant qui rappelle sa mère à la raison, à la règle selon laquelle ce sont les hommes et pas les oiseaux qui mangent les fruits des cerisiers. (1 point)

III. Une mère lumineuse (5 points)

7. a. La narratrice chante la « clarté originelle » de Sido, l'évidence de son rapport au monde et à la nature. Elle chante aussi sa capacité à regarder « vers le haut » alors que ses soucis pourraient la tirer vers le bas. (1 point)

b. Mots appartenant au champ lexical de la lumière : (l. 10-12) « clarté originelle », « éteignait », « les petites lumières péniblement allumées » ; (l. 32-34) « ces éclairs », « les allumait ». (1 point)

c. Pour la narratrice, les éclairs apparaissent sur le visage de Sido comme un « besoin d'échapper à tout et à tous, un bond vers le haut, vers une loi écrite par elle seule, pour elle seule » (l. 32-34). (1 point)

d. Pour Sido, le « commun des mortels » est le quotidien qui empêche d'admirer la beauté du monde avec une « clarté originelle ». (1 point)

8. Le texte appartient au genre autobiographique (récit à la 1^{re} personne, narrateur se confondant avec l'auteur, temps du passé, récit d'enfance). (1 point)

Réécriture (4 points)

– Qu'ils sont beaux!... chuchotait ma mère. Et tu vois comme ils se servent de leur patte ? Et tu

vois les mouvements de **leur tête** et cette arrogance? Et ce tour de bec pour vider le noyau? Et remarque bien qu'**ils n'attrapent** que les plus mûres...

Dictée (6 points)

Le rire

Elle riait volontiers, d'un rire jeune et aigu qui mouillait ses yeux de larmes, et qu'elle se reprochait après comme un manquement à la dignité d'une mère chargée de quatre enfants et de soucis d'argent. Elle maîtrisait les cascades de son rire, se gourmandait sévèrement: «Allons! voyons!...» puis cédait à une rechute de rire qui faisait trembler son pince-nez.

Nous nous montrions jaloux de déchaîner son rire, surtout quand nous primes assez d'âge pour voir grandir d'année en année, sur son visage, le **souci** / **soucis** du lendemain, une sorte de détresse qui l'assombrissait, lorsqu'elle songeait à notre destin d'enfant sans fortune, à sa santé menacée, à la **vieillesse** qui ralentissait les pas – une seule jambe et deux béquilles – de son compagnon chéri.

Colette, *La Maison de Claudine*, 1922.

Dictée fautive (6 points)

Vous recopierez intégralement le texte suivant en choisissant la bonne orthographe parmi les propositions qui sont faites.

ATTENTION. Les erreurs que vous commettrez en copiant le texte seront sanctionnées.

Le rire

Elle riait volontiers, d'un rire jeune et **aigu** / **aigü** qui **moulliait** / **mouilliait** / **mouillait** ses yeux de larmes, et **quelle** / **qu'elle** se reprochait après comme

un manquement à la dignité d'une mère **chargeait** / **chargée** / **charger** de quatre enfants et de soucis d'argent. Elle maîtrisait les cascades de son rire, se gourmandait sévèrement: «Allons! voyons!...» puis **sédait** / **cédait** / **cédaient** à une rechute de rire qui faisait trembler son pince-nez.

Nous nous montrions jaloux de déchaîner son rire, surtout quand nous **primes** / **primes** / **primmes** assez d'âge pour voir grandir d'année en année, sur son visage, le **souci** / **soucis** du lendemain, une sorte de détresse qui l'assombrissait, lorsqu'elle **songait** / **sonjaît** / **songeait** à notre destin d'enfant sans **fortune** / **fortunes**, à sa santé menacée, à la **vieillesse** / **vieillesse** qui ralentissait les pas – une seule jambe et deux béquilles – de son compagnon chéri.

Colette, *La Maison de Claudine*, 1922.

15 points

DEUXIÈME PARTIE : RÉDACTION

Rédaction (15 points)

Sujet 1

On pourra rappeler aux élèves que, pour traiter ce type de sujet, il est utile de se représenter le contexte du dialogue (un jardin), d'imaginer les personnages (la fantasque Sido face à «l'Ouest», peut-être sévère, en tout cas rigoureux), de verbaliser pour soi leur échange. Le dialogue doit mettre en évidence deux rapports différents à la nature.

Sujet 1

La réponse doit croiser un point de vue personnel et une argumentation. On pourra conseiller de partir d'exemples précis pour extrapoler un point de vue et construire des arguments.

Prendre part à un débat

pages 92 à 95 du manuel

Selon les programmes, le « professeur veille à ce que les élèves approfondissent l'entraînement au dialogue, notamment dans sa forme la plus complexe que constitue le débat. Le débat y est défini comme « un exercice d'argumentation » dans lequel il s'agit non seulement de s'exprimer devant quelqu'un d'autre et de prendre en compte sa parole, mais encore de défendre un point de vue et par conséquent de construire une argumentation convaincante. C'est pourquoi nous avons décidé de centrer notre atelier d'expression orale autour de cet exercice difficile. L'atelier proposé dans les pages 92 à 95 présente une méthode d'enseignement en quatre étapes susceptibles d'amener les élèves à se faire une représentation juste du débat.

Étape 1 Définir le sujet du débat

L'objectif est de montrer aux élèves qu'un débat s'engage autour d'un thème (ici, le risque) mais surtout autour d'une question qui va permettre la discussion. Sans question, le débat risque de se limiter à des lieux communs.

Étape 2 Développer son point de vue

Il s'agit de montrer aux élèves qu'au cours d'un débat, le locuteur a intérêt à adosser son point de vue à des sources diverses (expériences personnelles, médias, lectures...) pour construire des arguments et présenter des exemples convaincants. En effet, le point de vue subjectif ne suffit généralement pas.

Étape 3 Prendre en compte

les arguments contraires

Cette étape permet de faire comprendre aux élèves qu'un débat bien préparé anticipe les arguments de l'autre. Il est en effet difficile de réfuter des arguments contraires sans s'y être préparé à l'avance.

De même, les élèves doivent considérer que faire évoluer son point de vue parce qu'on a été convaincu par tel ou tel argument de l'autre est un enrichissement et non une défaite.

Étape 4 Organiser un débat en classe

Il peut être intéressant de laisser les élèves organiser eux-mêmes un débat, en désignant un animateur qui règlera les échanges entre les débatteurs.

Selon les programmes de 2008, le professeur de français doit mener avec ses élèves une réflexion sur l'Histoire et le monde contemporain par le biais de la littérature. Pour répondre à ce nouvel objectif, nous avons choisi l'expérience de la guerre à travers l'étude de récits ayant pour toile de fond les différents conflits des ^{xx}e et ^{xxi}e siècles. Pour traiter ce thème, nous avons choisi d'abord quatre extraits de romans, puis une œuvre intégrale et enfin, dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire des arts, un ensemble d'affiches de propagande.

Objectifs du chapitre

- 👉 L'objectif principal est d'analyser l'expérience de personnages pris dans la tourmente de la guerre, mais aussi d'interpréter la diversité des réactions et d'amorcer une réflexion sur la guerre en elle-même.
- 👉 De plus, ce chapitre doit permettre aux élèves d'enrichir leur culture humaniste par la lecture de textes dans lesquels le contexte historique et culturel joue un rôle important.

Bibliographie

Éditions d'œuvres

- Henri Barbusse, *Le Feu*, LGF « Le livre de poche », 2010.
- Blaise Cendrars, *L'Homme foudroyé*, Denoël, 1945.
- Sébastien Japrisot, *Un long dimanche de fiançailles*, Denoël, 1991.
- Joseph Kessel, *L'Armée des ombres*, Pocket jeunesse, 2010.
- Laurent Mauvignier, *Des hommes*, Les éditions de Minuit, 2009.
- Ahmadou Kourouma, *Allah n'est pas obligé*, Seuil « Points », 2000.
- Andrée Chédid, *Le Message*, Flammarion, « J'ai lu », 2002.

Ouvrages complémentaires

- Marc Dugain, *La Chambre des officiers*, Pocket, 2010, J.-C. Lattès.
- Laurent Gaudé, *Cris*, Actes Sud, « Babel », 2001.
- Ernest Hemingway, *Pour qui sonne le glas*, trad. de D. Van Moppès, 1940.

Ouvrages critiques

- Marie-Hélène Boblet, Bernard Alazet, *Écritures de la guerre aux ^{xx}e et ^{xxi}e siècles*, PU Dijon, 2010.
- Jean Relinger, *Henri Barbusse : écrivain combattant*, PUF, 1994
- Sous la direction de Claude Leroy, *Blaise Cendrars et la guerre : [actes du colloque international, Péronne (Somme), 11-13 octobre 1991]*, A. Colin, 1995.
- Madeleine Borgomano, *Ahmadou Kourouma le « Guerrier »*, Griot/L'Harmattan, 1998.

Ressources Internet :

- Première Guerre mondiale : http://www.curiosphere.tv/guerre14_18/
- Seconde Guerre mondiale : <http://www.chrd.lyon.fr/> <http://www.memorial-caen.fr/portail/index.php>
- Guerre d'Algérie : <http://www.curiosphere.tv/guerre-algerie/>
- Enfants-soldats : <http://www.unicef.fr/> <http://www.droitsenfant.com/guerre.htm>

1. Ces images offrent des visions différentes de la guerre et ne mettent pas en scène les mêmes acteurs.

Sur deux d'entre elles, nous voyons des civils qui rappellent que la guerre touche aussi les populations comme le prouvent la jeune fille seule au milieu des décombres de Londonderry en Irlande du Nord et les réfugiés ouzbeks se bousculant à la frontière du Kirghizstan.

La photographie de 1917 montre la solitude d'un soldat dans sa tranchée, en proie au froid et sans doute à la faim.

Picasso souligne la violence de la guerre, avec le rouge du sang sur la lame de l'épée, les crânes, les silhouettes qui brandissent leurs armes. Avec le soldat nu debout dans la lumière, il lui oppose une image de la paix, symbolisée par la colombe représentée sur le bouclier. Le tableau s'intitule d'ailleurs « La Guerre et la Paix ».

2. Les titres que l'on pourrait proposer peuvent mettre en avant la vision de la guerre donnée dans l'image

- Image 1 : Un cruel isolement dans les tranchées ; Solitude du soldat
- Image 2 : Ravage ; Après l'émeute
- Image 3 : Les déracinés ; Dureté de l'exode.

Lectures

Texte 1 « Une vague appréhension »

p. 98

Ce texte est extrait du roman d'Henri Barbusse, *Le Feu*, paru en 1916, qui relate le quotidien des hommes envoyés au front et fait partager au lecteur leur expérience de la guerre. Il est important de noter la valeur de témoignage de ce texte, Henri Barbusse ayant lui-même vécu cette expérience.

Texte 2 « La peur du lendemain »

p. 98

Le second extrait est tiré du livre de Blaise Cendrars, *L'Homme foudroyé* dans la partie « Dans le silence de la nuit ». Celle-ci interroge aussi sur la condition du soldat durant la Première Guerre mondiale.

Texte 3 « La peur de tout »

p. 99

Cet extrait est tiré du roman de Sébastien Japrisot, *Un long dimanche de fiançailles*. Il évoque l'engagement d'un jeune garçon dans la Première Guerre mondiale, Manech, que rien ne prédispose au combat.

Analyser les récits montrant la peur du soldat

Ces trois extraits permettent d'analyser l'appréhension de la guerre à travers des expériences individuelles et de saisir l'épreuve que peuvent traverser les soldats engagés dans des conflits guerriers.

L'expérience de la guerre.

1. De nombreux termes renvoient au contexte de la guerre. Dans le texte 1 : « tranchée » (l. 7), « éboulements » (l. 9), « chasseurs de feu » (l.10). Dans le texte 3, le champ lexical de la guerre est particulièrement fourni grâce aux termes « gaz » (l. 3), « canon » (l. 5), « torpilles » (l. 6), « fusil » (l. 6), « mine » (l. 7), « escouade » (l. 7), « sergent » (l. 11). Chaque personnage vit une expérience particulièrement traumatisante et négative de la guerre et tous les personnages développent un sentiment de peur à des degrés divers.

2. Dans les textes 1 et 3, le point de vue omniscient est utilisé afin de tout montrer au lecteur, de ne rien lui épargner. Dans le texte 2, c'est le point de vue interne qui est adopté, celui d'un personnage au cœur de l'action, le lecteur est ainsi au plus près du combattant.

3. Dans le texte 1, le présent de narration rapproche le lecteur des personnages et lui donne à voir leur expérience : « Alors, au fond d'eux, ils ont peur » (l. 14). L'apparition du présent rompt la distance que peut provoquer l'utilisation des temps du passé. Ce procédé se retrouve dans les deux autres textes construits autour d'une narration au passé, comme le prouve l'usage du passé simple dans le texte 2, « ce fut une curieuse épidémie d'ordre mental » (l. 1) ou l'imparfait de l'indicatif dans le texte 3, « il avait peur de tout » (l. 1).

4. Dans le texte 1, les personnages manquent de repères et appréhendent la réalité différemment comme le prouve le recours à la compa-

raison: «comme des montagnes russes» (l. 9), et à des expressions comme «cette sorte de chemin monstrueux» (l. 11), «un aspect délabré et bizarre» (l. 7). Cette absence de repères a des conséquences négatives sur les soldats qui se retrouvent livrés à eux-mêmes dans un environnement qui leur est hostile et donc propice à la montée de l'angoisse.

5. L'emploi du pronom personnel «tu» témoigne d'une recherche de proximité entre le narrateur et le lecteur, d'empathie du lecteur envers le personnage et d'implication du lecteur dans la réflexion du narrateur.

La sensation de peur

6. Les soldats éprouvent une sensation commune, celle de la peur dont le champ lexical est particulièrement développé dans les trois textes. On retrouve, dans le texte 1, les termes «les grelots» (l. 5), «appréhension vague» (l. 10) et enfin «peur» (l. 14). Dans le texte 2, le narrateur évoque «la peur du lendemain» (l. 7-8), utilise le verbe épouvanter (l. 9). Dans le texte 3, le sentiment de «peur» ne peut être exprimé autrement que par ce terme répété à quinze reprises.

7. Dans le texte 2, les hommes n'ont plus la force de réagir face à la peur qui les assaille, ils abdiquent et préfèrent fuir le danger plutôt que l'affronter. La comparaison utilisée par le narrateur est tout à fait explicite «comme il doit s'en produire à bord d'un radeau de naufragés» (l. 1 à 4). Les soldats ne sont plus considérés comme des combattants mais comme des êtres en perdition.

8. Le narrateur utilise l'anaphore afin d'insister sur le sentiment de peur mais aussi l'accumulation d'expressions hétéroclites, comme la peur «du canon des siens» (l. 5) ou la «peur des poux, des morpions et des souvenirs qui te sucent le sang» (l. 15).

9. Les soldats ne peuvent pas contrôler cette peur. Dans le texte 1, la déformation de la réalité perturbe les soldats qui ne peuvent plus compter sur ce qu'ils connaissent. Dans le texte 2, la peur a raison des soldats qui renoncent un à un à essayer de la surmonter tant la tâche leur semble impossible. Dans le texte 3, la répétition du terme «peur» montre qu'elle est depuis bien longtemps incontrôlable pour le jeune soldat.

Dégager l'idée essentielle

S O C
COMMUN C1

La peur décrite dans les trois textes est propre à la Première Guerre mondiale car elle résulte de conditions spécifiques: guerre de tranchées, nature des armes, conditions de (sur)vie. Cependant, elle comporte un caractère universel car il s'agit d'un aspect de la peur de la mort, inhérente à toute guerre.

Écrire

S O C
COMMUN C1

L'écriture d'une suite est un exercice classique au collège. Il s'agit ici de reprendre les caractéristiques du texte de Blaise Cendrars, contexte, énonciation, situation des personnages et d'imaginer les conséquences de cette première disparition.

Activité orthographique complémentaire

On pourra dicter les lignes 7 à 11 du texte 1 en attirant l'attention des élèves sur l'accord de l'adjectif qualificatif.

Lectures

«La volonté de résister»

p. 100-101

Ce texte est extrait du roman de Joseph Kessel, *L'Armée des ombres*, qui relate le destin d'individus qui se sont engagés dans un combat pour la liberté et rend hommage à la Résistance pendant la Seconde Guerre mondiale.

Entrer dans le texte

Radio Londres joue un rôle très important pendant la Seconde Guerre mondiale: cette radio apporte les nouvelles du front aux territoires occupés, transmet les messages codés aux résistants et soutient le moral des Français. C'est d'ailleurs sur les ondes de la BBC que le général de Gaulle a lancé son appel à la Résistance le 18 juin 1940. Il est possible d'écouter divers enregistrements de Radio Londres sur le site www.ina.fr.

Comprendre la détermination des résistants ordinaires

Ce texte met en lumière le courage de gens simples pendant la Résistance et leur rend ainsi hommage.

Une famille en temps de guerre

1. L'expression «Augustine Viellat contemplait ces visages étrangers et étranges sur le fond des vieux murs, parmi les vieux meubles qui n'avaient connu que la même famille de paysans modestes» (l. 3-4-5) montre que la ferme est habituellement occupée par la famille Viellat mais que, ce soir-là, elle est aussi le refuge de «pensionnaires» (l. 7) de différentes nationalités, «Canadiens», «Anglais», «Polonais» (l. 37) et qu'elle reçoit Jean-François.

2. Augustine est une fermière qui prend son nouveau rôle avec beaucoup de sérieux. Elle vit les événements comme une aventure qu'elle aura à raconter «aux enfants qu'aurait Madeleine» (l. 9). Jules est le mari d'Augustine. Il suit les décisions de sa femme.

Jean-François est un Résistant. Les paroles qu'il prononce montre qu'il occupe un rôle important dans la lutte contre les Allemands.

3. La famille s'engage de plusieurs manières : elle sert de refuge à des Résistants, héberge des combattants étrangers et propose d'émettre et de recevoir des messages depuis Londres grâce à sa radio.

Cet engagement n'est pas sans risques comme le précise Jean-François : «C'est la peine de mort» (l. 31) si leurs activités sont découvertes.

Le choix d'entrer dans la Résistance

4. Jean-François entre dans cette ferme qu'il connaît (l. 11 : «Jean-François revint») car il cherche un refuge pour la nuit. Il participe à l'organisation des actes de Résistance et semble avoir un certain pouvoir. Le fait qu'il combatte dans l'ombre ne permet pas au narrateur d'en dévoiler plus sur le personnage. Son activité tourne autour de la recherche «de relais précieux» (l. 22) Sa manière d'agir, sa maîtrise de lui-même montre qu'il a déjà œuvré à maintes reprises pour la Résistance. En effet, la demande de la fermière «n'étonna pas Jean-François» (l. 16).

5. Augustine propose de renforcer son action en faveur de la Résistance en demandant «presque timidement» (l. 15) à héberger d'autres combattants. Le choix d'Augustine implique l'ensemble de la famille, son mari Jules et sa fille Madeleine qui doivent préserver la clandestinité des actions.

6. Jean-François n'exprime rien, réagit à la demande avec sobriété car il est habitué à ce type de demandes. À peine esquisse-t-il un sourire. Son visage inexpressif permet de brider l'enthousiasme de la famille. Il souligne ainsi la gravité de la décision en n'essayant nullement d'influencer la famille par une réaction trop marquée.

7. La fermière se montre tout d'abord timide, n'osant pas poser de questions mais utilisant le conditionnel dans une phrase déclarative pour formuler sa demande «J'aimerais en avoir d'autres, à l'occasion.» (l. 15) Puis elle montre son enthousiasme grâce à des phrases exclamatives «Sainte vierge ! Parler avec Londres !». Elle prend ensuite de l'assurance pour prononcer la dernière phrase déclarative. «Alors, je le veux.» (l. 38) montrant ainsi sa détermination.

Dégager l'idée essentielle



Cette scène rend hommage aux Résistants ordinaires car elle met en avant l'action d'«une famille de paysans modestes» (l. 5). Elle montre que les formes de leur engagement, consistant à héberger des combattants étrangers et à émettre et recevoir des messages radio ne sont peut-être pas spectaculaires mais véritablement indispensables. Cette famille représente tous ceux qui sont désignés dans le texte par l'expression «les relais précieux et les complicités innombrables» (l. 22) dont l'Histoire n'a pas retenu le nom mais l'action.



Cette activité permet aux élèves de poursuivre le travail autour du personnage d'Augustine en l'imaginant des années plus tard face à ses petits-enfants. Elle implique un travail sur le fond (respect du texte de base et prise en compte des écarts temporels) mais aussi sur la forme avec un travail sur le ton et la gestuelle.



Activité orthographique complémentaire

On demandera aux élèves de réécrire les lignes 34 à la fin du texte en passant du discours direct au discours indirect.



La photographie montre un intérieur paysan pendant la guerre : le décor est celui de la salle com-

mune d'une ferme, avec les murs en plâtre, le sol en ciment, la vieille cuisinière à bois, la table recouverte d'une toile cirée... La famille, à table, est davantage occupée par les messages de la radio que par le contenu des assiettes. En 1943, la radio est un lien essentiel entre les régions de France mais aussi le seul moyen dans les campagnes de connaître l'avancée des troupes.

Lectures

« Un profond malaise »

p. 102-103

Ce texte est extrait du roman de Laurent Mauvignier, *Des hommes*. La deuxième partie a pour toile de fond la guerre d'Algérie qui a laissé des séquelles profondes sur les personnages.

Entrer dans le texte

Dans le manuel d'Histoire, la guerre d'Algérie est traitée dans le chapitre sur la décolonisation qui fait comprendre comment les anciennes colonies sont devenues des états souverains. On trouvera des ressources à l'adresse Internet suivante : <http://www.ina.fr/histoire-et-conflits/guerre-d-algerie/video/>

Analyser le malaise d'un soldat envoyé en Algérie

L'extrait du roman de L. Mauvignier met en évidence le malaise du jeune soldat envoyé en Algérie et qui se trouve confronté à la découverte que les points de vue peuvent différer sur ce conflit.

Le regard du soldat

1. Le texte n'évoque pas directement le contexte de la guerre puisqu'il raconte la déambulation du personnage dans la ville d'Oran lors d'une permission. Toutefois, on trouve quelques allusions au conflit : la mort du médecin (victime d'un attentat et atrocement mutilé), l. 19, le camarade en plein désarroi (l. 19), le « poste » (l. 13), la mention de l'appartenance à l'« armée » (l. 43). Le narrateur fait aussi mention des différents protagonistes du conflit, les Fellagas, les harkis. Ces dénominations

indiquent que le conflit ne se situe pas en France mais dans un pays étranger dont le personnage « ne sait rien » (l. 24) dont la population est, pour lui, « une sorte de mystère. » (l. 22).

2. Plusieurs expressions conduisent le lecteur à entrer dans la pensée du personnage : « il se dit » (l. 9 et 20), « il écrira [...] pour lui raconter » (l. 13-15), « il a le temps de réfléchir » (l. 8), « il se répète » (l. 26), « il pense » (l. 3, 35, 38, 41, 45). Le lecteur est invité à imaginer la ville d'Oran à travers la vision du personnage qui en donne une vision plaisante, agréable car « l'ambiance de la ville lui plaît » (l. 12) et il considère qu'il « pourrait vivre ici et y vivre heureux. » (l. 10-11). Le personnage voit Oran non comme une ville ennemie mais comme un lieu dont la douceur de vivre le charme.

3. Le rythme des phrases évolue tout au long du texte. Au début de sa promenade, le narrateur se sent porté par l'atmosphère du lieu, ce que traduisent des phrases longues, qui s'attardent sur les pensées et les sentiments du personnage. Lorsque celui-ci réfléchit aux événements terribles que la guerre engendre, le rythme des phrases change et elles sont souvent interrompues, inachevées. Elles traduisent ainsi le cheminement difficile de la pensée du soldat, ses interrogations, les amorces de réponses pas forcément satisfaisantes.

4. Le soldat éprouve différents sentiments au cours de sa promenade. Il semble tout d'abord heureux de déambuler dans une ville qui lui plaît, mais il ressent ensuite de la peur (l. 23), de la honte (l. 25), du dégoût. Cette déambulation joyeuse lui inspire finalement « cafard et mélancolie » (l. 49).

Un conflit particulier

5. Dans le texte, différentes raisons sont énoncées pour montrer le caractère bénéfique de la présence de la France en Algérie. Les Français ont pour but de « donner la paix et la civilisation » (l. 32), leur présence est présentée comme bénéfique pour les Algériens : « on est là pour eux » (l. 32), car la France « c'est quand même bien » (l. 42).

6. Pourtant, le personnage est bien obligé de constater que, sur le terrain, les combattants adverses avancent des raisons qu'il juge tout aussi valables. Les Fellagas se battent parce qu'il y a

la «pauvreté» (l. 31) et pour défendre leurs terres. Quant aux Harkis, ils s'engagent auprès des Français pour «faire vivre [leur] famille» (l. 44).

7. Le soldat garde en mémoire des récits de la Seconde Guerre mondiale et crée un parallèle avec le conflit dans lequel il est impliqué. Il se souvient des populations terrifiées, obligées de se cacher. Il pense aux périodes sombres de l'Occupation.

8. Le personnage se met à la place des Algériens en se disant qu'«ici on est comme les Allemands chez nous et on ne vaut pas mieux» (l. 40). Il est bouleversé par ce sentiment contradictoire car il ne sait plus à qui il doit se fier, qui a raison et qui a tort. Il imaginait que la France était venue en Algérie pour apporter «la paix et la civilisation» (l. 32) et il se rend compte qu'elle agit comme l'occupant allemand.

Dégager l'idée essentielle



Le malaise du soldat français vient tout d'abord du fait de combattre dans un pays étranger dont il ne connaît rien et qui le charme, mais aussi de la sensation de ne pas être à sa place, du sentiment de ne pas être convaincu par sa mission. L'extrait, dans lequel le personnage prend conscience qu'il se bat contre des «hommes» qui peuvent éprouver les mêmes sentiments que lui, explique en partie le titre du roman.

Écrire

Écrire une lettre



Cette activité permet aux élèves de travailler l'écriture épistolaire et de réinvestir le travail d'analyse mené sur le texte en envisageant l'évolution des sentiments éprouvés par Bernard. Afin de préparer ce travail, les élèves pourront consulter des documents d'archives, des photographies de l'époque et s'appuyer sur les illustrations de la double page.

Activité orthographique complémentaire

On pourra donner sous la forme de la dictée les lignes 18 à 23.

Lecture de l'image

A. Une atmosphère étrange se dégage de la photographie d'une part en raison de la différence de taille entre le soldat, très grand et la femme,

très petite. On pourra également faire remarquer le jeu des regards, celui de la femme qui observe le photographe derrière son voile, celui du soldat qui regarde le sol comme s'il n'avait pas vu la femme passer. L'enfant lui-même regarde devant lui, comme s'il était habitué à ignorer la répresence de soldats dans les rues de la ville. Deux mondes semblent ainsi cohabiter sans se connaître, se méfiant l'un de l'autre.

B. Cette image correspond parfaitement à l'univers du texte où un soldat se promène dans les rues d'Oran un jour de permission et en observe la population dont il ne sait rien.

Lectures

« La guerre des bandits »

p. 104-105

Ce texte est extrait du roman d'Ahmadou Kourouma, *Allah n'est pas obligé*, publié en 2000, qui permet d'aborder un thème d'actualité en présentant la vie d'un jeune Africain pris dans les tourments des guerres tribales.

Entrer dans le texte

Les élèves peuvent situer les pays cités grâce aux cartes présentes dans leur manuel d'Histoire-géographie, mais aussi dans les atlas qu'ils peuvent trouver au CDI ou encore grâce au site Internet <http://maps.google.fr/>.

Saisir l'intention satirique du récit

À travers cet extrait, les élèves pourront comprendre que les horreurs de la guerre peuvent aussi donner lieu à un mode de narration d'une ironie mordante, qui vise autant à dénoncer les turpitudes de ceux qui se déclarent chefs de guerre qu'à souligner le sort de ceux qui se trouvent embraqués malgré eux dans des opérations militaires particulièrement horribles.

La description de la guerre

1. Le temps utilisé dans le premier paragraphe est le présent de l'indicatif. Ce passage est explicatif car il permet d'apporter des connaissances au lecteur sur les guerres tribales.

2. Une guerre tribale est une guerre que se livrent différentes tribus d'une même région pour des raisons diverses. Pour le narrateur, les chefs de guerre sont guidés par l'appât du gain car «chacun défend avec l'énergie du désespoir son gain, et en même temps chacun veut agrandir son domaine» (l. 6-7).

3. Les chefs de guerre sont désignés par les expressions « quatre grands bandits » (l. 13) ou encore « petits bandits » (l. 13). On ressent l'aversion du narrateur pour ces hommes dont le seul intérêt est leur profit et qui n'ont ni foi ni loi.

4. Cette guerre est meurtrière car elle ne répond à aucune règle et se fait au mépris des populations.

La satire des puissants

5. Le point de vue est interne, ce qui permet au narrateur de donner une vision partielle des événements et de faire partager son opinion sur les guerres tribales africaines.

6. Le dégoût du narrateur s'exprime tout d'abord par les expressions familières utilisés pour désigner les chefs de guerre, « des bandits de grand chemin » (l. 1-2), mais aussi dans l'accumulation de détails sordides pour décrire le sort des enfants-soldats : « l'enfant-soldat fauché, couché, mort, complètement mort » (l. 22), les exclamations « Faforo ! » (l. 17 et 23), le langage familier et cru. Les prétendus chefs de guerre qui mettent la vie des enfants en danger sont particulièrement visés par le narrateur.

7. L'onomatopée est généralement utilisée par les enfants lorsqu'ils chantent. Dans cet extrait, elle rythme les coups de mitraillettes. Cela permet de faire ressentir au lecteur l'horreur de la situation des enfants qui entendent le « tralala ... tralala ... de la mitraillette » (l. 25).

8. Le narrateur parvient à créer une certaine proximité avec le lecteur à travers l'usage de la première personne du pluriel ou du pronom indéfini « on ». Il permet ainsi au lecteur de partager son mépris envers les dirigeants, notamment grâce à l'expression « le plus marrant » (l. 4-5). De plus, les parenthèses permettent au narrateur de créer une connivence avec le lecteur.

Dégager l'idée essentielle

Le narrateur donne une image révoltante de la guerre dans laquelle des chefs sont intéressés uniquement par l'appât du gain, où les enfants sont mis en première ligne et où le tragique se mêle au grotesque.



Donner son avis sur un texte

Le sujet conduit les élèves à s'exprimer de manière argumentée à propos du texte étudié et ainsi à s'initier au genre du débat en donnant leur avis. On trouvera de précieuses activités d'entraînement au débat aux pages 92 à 95 du manuel.

Activité orthographe complémentaire

On pourra donner en dictée les lignes 1 à 7 après avoir demandé aux élèves de réviser au préalable l'accord du participe passé avec les verbes pronominaux.



Le choix du gros plan répond à la volonté de confronter le regard du spectateur au regard de l'enfant. L'expression triste de l'enfant est mise en relief par ce cadrage et par l'ombre qui barre son visage.



Le Message,

Andrée Chedid p. 106-107

A Découvrir *Le Message* d'Andrée Chedid

Le Message d'Andrée Chedid est paru en 2000. Ce récit s'intéresse au destin de différents personnages : Marie, atteinte par une balle alors qu'elle se rendait auprès de Steph qu'elle croyait avoir perdu, Anton et Anya, un couple d'un certain âge, Gorgio le tireur isolé. Tous se croisent en temps de guerre. Le récit permet ainsi de réfléchir aux conséquences tragiques de la guerre sur les civils et de s'interroger sur sa légitimité.

B Entrer dans l'œuvre par un extrait

1. Le lecteur entre directement dans l'histoire, in medias res. La première phrase retranscrit la violence, la fulgurance de la blessure portée à Marie et la fait partager au lecteur.
2. Le récit commence par la sensation de douleur de Marie, puis par l'expression plus générale d'un chaos pour montrer que la souffrance de la jeune femme est une parmi d'autres.
3. Le lieu est volontairement imprécis. Il s'agit une ville en ruines comme le prouve le champ lexical de la destruction : « arbres déracinés, chaussée défoncée, taches de sang, rectangles béants et carbonisés ».
4. Marie est une jeune femme victime d'une balle perdue car elle se trouvait tout simplement au mauvais endroit au mauvais moment. La seule information est celle d'un rendez-vous où la jeune femme devait « à tout prix arriver à l'heure dite ».

C Lire le récit et comprendre l'essentiel

Des destins croisés

5. Les retours en arrière permettent de faire connaissance avec les personnages hors du contexte de la guerre et de découvrir leur véritable identité. De plus, en bouleversant l'ordre chronologique du récit, le narrateur en ralentit le rythme, ce qui accentue la terrible attente de Marie.
6. Marie est une jeune fille amoureuse de Steph. Le retour en arrière nous indique que tous deux viennent d'un pays méditerranéen où ils se sont rencontrés au cours d'un mariage. Steph effectue des fouilles archéologiques de l'autre côté de la ville. Il a donné rendez-vous à Marie pour sceller leur amour, maintes fois remis en cause par l'attitude souvent colérique du jeune garçon. C'est d'ailleurs ce trait de caractère qui le conduit au geste tragique.
Anton et Anya forment un couple d'octogénaires qui reste soudé face aux obstacles. En restant dans leur quartier, ils montrent qu'ils n'ont pas voulu renoncer face à la guerre mais le chaos a fini par avoir raison d'eux et ils finissent par décider de partir. La rencontre avec Marie va différer leur départ et le fait d'aider la jeune femme va être leur dernier acte de résistance.

Ordre du récit :

N°	Pages	N°	Pages	N°	Pages
1	7, 8	21	42	41	81, 82
2	9	22	43, 44	42	83 à 86
3	10, 11	23	45	43	87 à 89
4	12 à 14	24	46 à 18	44	90 à 93
5	15 à 17	25	49, 50	45	94 à 96
6	18	26	51	46	98
7	19	27	52, 53	47	99
8	20	28	54	48	100, 101
9	21	29	55	49	102 à 104
10	22, 23	30	56 à 58	50	105, 106
11	24, 25	31	59, 60	51	107 à 110
12	26	32	61	52	111, 112
13	27	33	62 à 64	53	113, 114
14	28, 29	34	65, 66	54	115
15	30, 31	35	67, 68	55	116, 117
16	32	36	69	56	118, 119
17	33 à 35	37	70, 71	57	120 à 124
18	36 à 38	38	72	58	125, 126
19	39, 40	39	73 à 78		
20	41	40	79, 80		

Ordre chronologique :

N°	Pages	N°	Pages	N°	Pages
17	33 à 35	7	19	34	65, 66
22	43, 44	8	20	36	69
Retours sur la vie d'Anton et d'Anyà					
		9	21	40	79, 80
		10	22, 23	41	81, 82
4	12 à 14	11	24, 25	42	83 à 86
Retour sur la rencontre entre Marie et Steph					
		12	26	43	87 à 89
		13	27	44	90 à 93
		15	30, 31	45	94 à 96
14	28, 29	16	32	46	98
Retour sur la vie de Marie et Joseph					
		17	33 à 35	47	99
		18	36 à 38	48	100, 101
		20	41	49	102 à 104
35	67, 68	21	42	50	105, 106
37	70, 71	23	45	51	107 à 110
38	72	24	46 à 18	52	113, 114
39	73 à 78	25	49, 50	53	113, 114
Retours sur la vie de Gorgio					
		26	51	54	115
		27	52	55	116, 117
1	7, 8	28	54	56	118, 119
Impact de balle					
		29	55	57	120 à 124
2	9	30	56 à 58		Mort de Marie
3	10, 11	31	59, 60	58	125, 126
5	15 à 17	32	61		Mort de Gorgio
6	18	33	62 à 64		

Gorgio est un franc-tireur qui a trouvé dans la guerre un moyen d'affirmer sa personnalité, de se venger de ce père qui l'a humilié toute sa vie. Son attitude s'avère dangereuse car il est incontrôlable et se bat, tue simplement pour prouver qu'il est quelqu'un. Ce comportement nous permet d'imaginer qu'il a pu tirer sur Marie. Néanmoins, il montre un autre visage lorsqu'il part à la recherche d'une ambulance pour la jeune femme. Malheureusement, il n'aura pas le temps de racheter ses fautes et de profiter de sa vision de la vie : « Vivre est gloire ».

7. Marie est le centre de toutes les attentions. C'est autour d'elle que tous les personnages se rencontrent. Elle croise tout d'abord Anton et Anya qui choisissent de lui venir en aide. Anton reste auprès d'elle tandis qu'Anya court, en vain, à la rencontre de Steph pour lui délivrer le message.

Puis un jeune homme, Gorgio, avec une arme en bandoulière s'approche d'Anton et de Marie avant d'aller chercher une ambulance. Anya l'aperçoit mais ne le rencontre pas et choisit dans un premier temps de se fier aux paroles rassurantes d'Anton. Steph, mu par un terrible pressentiment, choisit de se rendre à l'immeuble de Marie. Celle-ci l'aperçoit, Anton et Anya également. Puis Gorgio revient avec l'ambulance. Tous se retrouvent autour de Marie avant que la jeune femme ne rende son dernier soupir. Le dernier acte de Steph semble être la conséquence de toutes ces rencontres fortuites.

La dénonciation de la guerre

8. Le récit n'est pas précisément situé pour que tout lecteur puisse s'identifier et se sentir concerné. L'auteur n'a pas voulu rattacher son œuvre à un événement précis mais lui donner une dimension universelle.

9. La guerre modifie le comportement des hommes. Certains choisissent de rester dignes et de garder espoir comme Anton et Anya tandis que d'autres profitent de la guerre pour acquérir un statut qu'ils n'auraient pas eu autrement. Gorgio, grâce à son arme, choisit de faire régner la terreur afin de montrer qu'il est puissant.

10. Le titre du récit peut être interprété de deux manières différentes. Il renvoie tout d'abord au message que Marie veut délivrer à Steph mais aussi au message que l'auteur veut délivrer au lecteur concernant sa réflexion sur la guerre.

11. *Le Message* est un roman de dénonciation de la guerre car il montre comment elle agit sur le destin des hommes et les précipite dans un engrenage tragique. Tous les personnages sont victimes. Marie, victime innocente, meurt à cause d'une balle perdue. Gorgio, croyant naïvement devenir quelqu'un grâce à la guerre, paie de sa vie son illusion. Steph, le pacifiste, devient un meurtrier. Anton et Anya, malgré leur détermination, restent impuissants. L'auteur dénonce la guerre qui brise la vie des hommes.

D Analyser la dimension tragique de la fin du récit

12. Steph ressent une douleur immense liée à une haine profonde envers l'auteur du meurtre de Marie.

13. Steph comprend de quelle manière s'était déroulé le meurtre l'attitude et les réponses approximatives de Gorgio montrent un certain malaise.

14. Le dénouement était attendu. La mort de Marie était annoncée dès les premières lignes. Lorsqu'elle survient, une certaine tension monte et deux hommes, Steph et Gorgio s'affrontent. Le geste fatal résulte de cette confrontation.

15. Cette fin est tragique car les hommes ne peuvent plus maîtriser leur destin. Le chaos dans lequel ils vivent influence leurs actes et leur font commettre des gestes irréversibles.

E Écrire un récit pour dénoncer la guerre

Les élèves peuvent s'inspirer des conflits contemporains. Il est important pour cela de préparer le travail en classe entière en demandant aux élèves quels sont les conflits actuels et quelle image pourrait servir de base à leur travail.

Ils peuvent aussi s'inspirer de la photographie de la double page qui traite de la guerre en Irlande du Nord.



La guerre des affiches

p. 108-109

Analyser des affiches de propagande

- Ce dossier intitulé «La guerre des affiches»
- appartient au domaine «Art du visuel» et répond
- à la thématique «arts, états et pouvoir».

L'objectif de cette double page est de répondre aux objectifs des programmes (BOEN n°32 du 28 août 2008) qui sont d'aborder, dans une perspective politique et sociale, le rapport que les œuvres d'art entretiennent avec le pouvoir. L'analyse d'affiches de propagande s'inscrit parfaitement dans cette optique.

Bibliographie

La Propagande TDC n°889, 01 février 2005
 Françoise Passera, *Les Affiches de propagandes : 1939-1945*, Mémorial de Caen, 2005

Ressources Internet

http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/hist_geo/PlanSiteContacts/PlanSitePdeC.htm : dossier pédagogique très complet sur l'affiche de propagande

<http://www.lesartsdecoratifs.fr>: Ce site présente une histoire de l'affiche et consacre une large part à l'affiche de propagande

www.gallica.fr: un grand nombre d'affiches est consultable sur ce site

<http://lewebpedagogique.com/juleslagneauhg/files/2010/04/Les-affiches-de-propagande.pdf>

Nous trouvons à cette adresse une méthodologie pertinente pour étudier les affiches de propagande.

<http://www.royalalbertmuseum.ca/vexhibit/war-post/french/page41.htm>

→ Décrire et analyser une affiche de propagande

Vers le Brevet Histoire des arts

1. Le Poilu est identifiable grâce à son uniforme bleu caractéristique de la Première Guerre mondiale et à son casque. Il est représenté en mouvement, prêt à aller au front. Son regard se porte vers les gens situés derrière lui à qui il dit avec allant «On les aura!». Il tient un fusil dans la main et a le bras levé, signe d'enthousiasme.

2. La ligne de force est diagonale. Elle incite le lecteur à suivre le mouvement du soldat et donc

à le suivre au front. Les écrits sont mis en valeur sur le fond blanc mais aussi sur la place occupée hors de la ligne de force. La phrase «On les aura» a un double destinataire, les personnes regardées par le soldat mais aussi le spectateur. Le second message concerne seulement le spectateur. La volonté de l'artiste est claire : convaincre les spectateurs de soutenir les soldats allant au front en souscrivant des bons de la Défense nationale.

3. L'ennemi est diabolisé, représenté sous la forme d'un dragon rouge. La scène représente un homme travaillant avec un cheval devant une église. C'est la population protégée par le soldat. Les différences d'échelle mettent en valeur le soldat allemand qui occupe la plus grande partie de l'affiche. La silhouette du soldat allemand fait penser à un dieu jetant la foudre sur les hommes mauvais et protégeant les autres.

4. Repérer: Ce document est une affiche de propagande américaine. Elle date de 1944, s'inscrit dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale alors que les Alliés s'opposent à l'Allemagne nazie. Elle est composée uniquement d'une illustration.

Décrire et analyser: Cette affiche présente quatre éléments identiques : un avant-bras sur lequel on trouve le drapeau des pays alliés, la France, l'Angleterre, L'URSS et les États-Unis. Les mains tiennent chacune une des branches de la croix gammée qu'ils sont en train de briser totalement.

Interpréter: Le message est implicite. Cette affiche montre la force des Alliés qui mettent fin au nazisme.

→ Comparer des affiches de propagande

5. Ces trois affiches utilisent une image dans laquelle on retrouve un symbole fort judicieusement placé pour faire passer un message :

- un soldat enthousiaste pour l'affiche d'Abel Faivre, dessinant la ligne de force ;
 - un soldat terrassant l'ennemi et protégeant la population dans l'affiche de propagande allemande, mis en valeur par le changement d'échelle ;
 - la croix gammée brisée dans l'affiche de propagande américaine, placée au centre de l'affiche.
- Deux affiches présentent des slogans courts tandis que l'une, l'affiche de propagande américaine, n'en a pas, l'image semblant se suffire à elle-même.

Les concepteurs des affiches veulent faire passer un message en jouant sur des sentiments différents. L'affiche d'Abel Faivre vise à faire partager l'enthousiasme du soldat, l'affiche de propagande allemande joue sur la peur tandis que la dernière cherche à impressionner le spectateur.

Leur principale différence vient du but recherché :

- affiche d'Abel Faivre: faire souscrire des bons de Défense nationale;
- affiche allemande: légitimer l'action des Allemands;
- affiche américaine: mettre en avant la puissance des Alliés.

Activité

Il est important de procéder par étapes. Il faudra d'abord accompagner les élèves dans leurs recherches en leur indiquant les adresses Internet répertoriées ci-dessus.

On vérifiera les choix effectués et on demandera aux élèves de bien noter les légendes et de respecter les droits.

Lexique

p. 111

Le vocabulaire de la guerre et de la paix

Pour mettre le travail sur le lexique en cohérence avec les activités de lecture et d'écriture, le thème de la guerre et de la paix a été choisi. Les élèves vont pouvoir ainsi enrichir leur vocabulaire dans le cadre de la réflexion sur l'Histoire et le monde contemporains préconisée par les programmes officiels.

1 Termes appartenant au champ lexical de la guerre: « guerre » « officiers », « armes », « batailles », « poudre », « héros », « ennemis », « tranchées », « soldats ».

2 Expressions contenant le mot « guerre »: de bonne guerre: avec légitimité / à bon droit; de guerre lasse: en abandonnant toute résistance / par fatigue; un foudre de guerre: une personne très compétente et très vive; faire la guerre à: lutter contre quelque chose; le nerf de la guerre: l'argent; un casus belli: un motif de querelle ou de guerre.

3 Ce combattant n'est pas un *foudre de guerre*. L'adversaire a répondu avec ironie aux attaques. C'est de *bonne guerre*.

4 Tous les termes de cette liste viennent du latin *bellum* qui signifie *guerre* et plus particulièrement pour certains de l'expression *bellum gerere* qui signifie *faire la guerre*.

Belligérants: qui sont en état de guerre; belliqueux: qui aime la guerre, agressif; belliciste: partisan de la guerre; belligérance: situation de guerre.

1. Cette population est pacifiste; elle n'a pas l'esprit **belliqueux**. 2. Le président expose aux militaires ses théories **bellicistes**. 3. Les deux États **belligérants** s'affrontent pour des raisons pécuniaires.

4. Malheureusement, l'action du chef entraîne le retour de notre pays à la **belligérance**.

5 Conscrit: jeune homme recruté par l'armée. Les **conscrits** se rassemblent sur la place du village avant de rejoindre leur régiment.

Soldat: homme qui sert dans une armée. Les **soldats** sont tombés dans une embuscade.

Bleu: Surnom donnée aux recrues. Les **Bleus** ne savaient pas ce qui les attendait et partaient au front, impavides.

Recrue: Soldat nouvellement enrôlé. Les soldats blessés étaient employés à former les **recrues**.

Zouave: soldat de l'Armée française originaire d'Afrique du Nord. Le climat du Nord de la France surprit les **zouaves**, envoyés au front.

Légionnaire: Militaire de la Légion étrangère. Les **légionnaires** sont envoyés sur les zones de guerre les plus délicates à appréhender.

6 Les **combattants** avaient tendu une **embuscade**. Ils s'apprêtaient à **donner l'assaut**. L'installation de **soldats** de cette vallée consistait le **casus belli** de cet affrontement. Les **armes** étaient prêtes, la **bataille** allait faire rage. L'esprit **belliqueux** l'emportait une nouvelle fois sur les aspirations pacifistes.

7 1. Au cours de la Première Guerre mondiale, les soldats s'abritent dans des **tranchées**. 2. Les soldats sont envoyés au **front**, en première ligne.

3. La révolte gronde, une **mutinerie** se prépare.

4. Les soldats avançant à pied, appelés les **fantasins**, constituent l'**infanterie** tandis que les soldats progressant à cheval appartiennent à la **cavalerie**.

5. Brutalement, les soldats donnent l'**assaut** contre l'ennemi.

8 Reddition: Fait de se rendre, de capituler. La **reddition** de l'armée adverse met un terme au combat.

Armistice: Accord conclu entre des pays en guerre marquant la fin des combats. La signature de l'**armistice** suspend enfin les hostilités.

Cessez-le-feu: Arrêt des combats. Le **cessez-le-feu**, prévu à partir d'aujourd'hui, a été négocié entre les deux pays belligérants.

Pacification: rétablissement de la paix. Grâce à la **pacification** du pays, les hommes et les femmes retrouvent leur liberté.

9 **Le bruit des bottes**: menace de guerre. **Une bonne paix**: Sentiment que la paix va être bénéfique à tous. **Le vainqueur de Verdun**: périphrase désignant le Maréchal Pétain. **Capitulation**: Fait de cesser les combats en s'avouant vaincu. **Collaboration**: Actions favorables aux occupants allemands.

10 **1.** Tous les hommes souhaitent vivre dans la **paix**. **2.** Les deux peuples ennemis ont décidé de **pacifier** leurs relations. **3.** Un **pacificateur** a été nommé pour rétablir de bonnes relations entre les peuples. **4.** Les hommes vivent désormais **pacifiquement**. **5.** Les idées **pacifistes** devraient l'emporter.

Grammaire p. 112

Les emplois de que

1 **1.** Conjonction de subordination – **2.** Pronom relatif – **3.** Conjonction de subordination – **4.** Conjonction de subordination. – **5.** Pronom relatif

2 **1.** Batailles – **2.** lettres – **3.** armes – **4.** la vie – **5.** les soldats.

3 **1.** Pronom relatif – **2.** Pronom relatif – **3.** Pronom interrogatif – **4.** Pronom interrogatif – **5.** Pronom relatif – pronom interrogatif

4 **1.** Dès que: temps – **2.** pour que: but – **3.** pendant que: temps – **4.** parce que: cause – **5.** bien que: concession

5 **1.** Qu'il se soit fait capturer: sujet
2. Que tu reviennes: attribut du sujet
3. Que tout cela se termine: compl. de l'adjectif
4. Que la guerre ne va pas durer: COD
5. Qu'il avait recueilli des parachutistes: COD

6 « Et pendant **qu'il** crie »: associé à pendant pour former une locution conjonctive.

« on entend **qu'on** brise »: conjonction de subordination

« on se dit **que** »: conjonction de subordination

« les jarres **qu'on** éventre »: pronom relatif

« on ne trouve **que** du blé »: adverbe associé à ne pour former une négation restrictive.

7 pronom relatif: Le combat **que** ces soldats ont mené n'a servi à rien.

Conjonction de subordination: Je crois **que** j'ai eu tort de m'engager.

Adverbe: **Que** la liberté est douce!

Pronom interrogatif: **Que** penses-tu faire après la fin des combats?

8 Weil, **que** (pronom relatif) la curiosité poussait à arpenter les couloirs, avait découvert **que** (conjonction de subordination), près de la chambre des officiers supérieurs qui ne parvenaient pas à se remplir (ils n'étaient toujours **que** (adverbe) trois), on avait aménagé une petite chambre étroite comme un placard à balais. Du couloir **que** (pronom relatif) nous empruntons pour notre petite promenade quotidienne, on apercevait le mouvement furtif des infirmières. Ce discret manège dura plusieurs mois, jusqu'à ce **que** (conjonction de subordination) Weil découvre **que** (conjonction de subordination) la petite chambre abritait une femme.

Orthographe Conjugaison p. 113

Les homophones: quoique, quoi que

1 **1.** **Quoique** blessé, il retournera au combat. **2.** **Quoique** la guerre soit finie, le traumatisme est toujours présent. **3.** **Quoi que** j'en dise, il me donne toujours tort. **4.** **Quoi qu'on** leur demande, les soldats le font. **5.** **Quoiqu'il** pensât, il n'exprimait rien.

2 **1.** **Quoiqu'il soit craintif**, ce soldat n'hésite jamais à aller au front. **2.** **Quoi qu'on leur explique sur l'horreur des tranchées**, les officiers n'en tiennent pas compte. **3.** **Quoi qu'on leur rapporte**, ils ne nous écoutent pas. **4.** **Quoiqu'il fasse nuit**, l'assaut est donné.

3 **1.** **Quoi que l'on dise**: pronom pouvant être remplacé par **Quelle que** soit la chose qui est dite.

Les homophones : quelque(s), quel(s/le/les) que, qu'elles

4. 1. Les soldats ne savent pas **quelle** est la date de leur mobilisation. 2. **Quel** courage il leur a fallu pour mener ce combat! 3. La mairie de ce village a été détruite, il a été décidé **qu'elle** serait reconstruite. 4. La jeune femme a dévoilé des informations à l'ennemi. Le tribunal militaire a déclaré **qu'elle** était coupable. 5. Dans **quelle** région a-t-il été envoyé?

5. 1. Ils ont connu **quelques** défaites. La lumière doit provenir de quelque poste avancé isolé. 2. **Quelque** courageux que soient ces hommes, ils ne supportent plus d'être en première ligne. 3. **Quelques** honneurs qu'ils reçoivent, leur carrière n'évoluent pas. 4. **Quelques** soldats discutent pour se changer les idées.

6. 1. Ils ont rapporté **quelques** témoignages intéressants du front. 2. Toutes les personnes seront écoutées **quelles qu'elles** soient. 3. **Quel que** soit le temps, l'assaut sera donné. 4. **Quelque** intrépides qu'ils soient, ils attendent l'ordre du commandement. 5. **Quelques** efforts qu'ils fassent, ils n'y croient plus.

7 Réécriture

Et Jean-François sentit que la petite commerçante qu'il venait à peine de connaître lui était plus proche que la sœur qu'il avait toujours chérie et qu'il continuait de chérir mais avec laquelle il n'avait plus rien de commun que des souvenirs.

+ DICTÉE COMPLÉMENTAIRE

Mon corps étouffait, devenait fou, demandait grâce, ignoblement. Mon corps s'affirmait dans une insurrection viscérale qui prétendait me nier en tant qu'être moral. Il me demandait de capituler devant la torture, il l'exigeait. Pour sortir vainqueur de cet affrontement avec mon corps, il me fallait l'asservir, le maîtriser, l'abandonnant aux affres de la douleur et de l'humiliation.

[...] Pourtant, chaque journée de silence gagnée à la Gestapo, si elle éloignait mon corps de moi, carcasse pantelante, me rapprochait de moi-même. De la surprenante fermeté de moi-même : orgueil inquiétant, presque indécent, d'être homme de cette inhumaine façon.

Ensuite, à Buchenwald¹, mon corps a continué d'exister pour son compte.

Jorge Semprun, *L'Écriture ou la vie*,
«Folio», Gallimard, 1994.

1. Buchenwald : camp de concentration nazi.

Différents points d'orthographe et de conjugaison peuvent être révisés à partir de ce texte :

- Confusion er/é
- Les consonnes doubles
- L'accord des adjectifs
- Le participe présent et l'adjectif verbal.

Expression écrite p. 114

1 Écrire un récit à partir d'une image

Il est possible de présenter les faits de deux manières différentes :

- le village peut être décrit avec désolation. Les regrets se font ressentir. Il est possible d'imaginer que le personnage a perdu le commerce que nous pouvons deviner sur la photographie et ne souhaite pas le reconstruire. Son propos est tourné vers le passé.
- le personnage peut prendre un point de vue différent en montrant beaucoup de courage pour évoquer sa situation actuelle et essayer d'oublier la guerre en pensant au nouveau visage que le village va pouvoir prendre.

2 Créer une affiche

En ce qui concerne l'image, les élèves peuvent en chercher sur internet (en respectant les droits sur les images) ou bien créer leur propre illustration. Dans leur texte et dans leur slogan, ils peuvent jouer sur l'ironie afin de faire réagir le spectateur. Il est également envisageable de choquer pour faire réagir en utilisant un langage familier et cru (inspiré du texte 4 du chapitre) ou en exposant la réalité sans rien passer sous silence.

Il est pertinent, pour cet exercice, de faire travailler les élèves en groupe et d'associer ainsi les compétences de chacun.

Expression orale p. 115

1 Jouer un dialogue sous la forme d'une scène de théâtre

Après avoir adapté le texte en pièce de théâtre, les élèves travaillent en groupes pour choisir leur mise en scène. Pour cette étape, il y a plusieurs possibilités.

L'adaptation théâtrale peut être envisagée sous des angles différents :

– le contexte de la seconde guerre mondiale est respecté grâce, par exemple, à quelques détails de décor ou encore la mise en scène, ou en fond sonore des extraits des archives de l'INA concernant les émissions de Radio Londres.

– Afin de donner une dimension universelle à ce texte et mettre en avant l'importance de l'engagement, il est possible de faire une adaptation contemporaine de la pièce.

2 Faire un exposé oral

Pour leur exposé, les élèves peuvent s'appuyer sur un diaporama reprenant les différentes parties du travail : présentation – description – opinion personnelle.

Il est possible de guider le choix des élèves vers d'autres tableaux comme :

– *Guernica* de Pablo Picasso

– Tryptique « La Guerre » d'Otto Dix

– « Liberté, j'écris ton nom... » de Fernand Léger

Cette liste non exhaustive peut être enrichie par les recherches personnelles des élèves.

Évaluation

p. 117

S O C I E
C O M M U N

« Une gueule cassée »

Ce texte extrait de *La Chambre des officiers* de Marc Dugain permet aux élèves de réinvestir leurs connaissances en travaillant la thématique du chapitre autour de l'expérience de la guerre. Mais ce passage est surtout un moyen de vérifier leurs compétences concernant la maîtrise de la langue française.

1 L'image donnée des soldats est celles d'hommes « blessés » (l. 2), mutilés. Ils ne sont plus considérés comme des combattants mais comme des hommes ayant perdu « une jambe, un bras, un éclat d'obus dans le ventre, la tête » (l. 4-5) ou comme des hommes sur le point de mourir.

2 Le point de vue utilisé est le point de vue interne comme le prouve l'utilisation de la première personne du singulier « je suis le premier arrivant » (l. 1). C'est l'officier blessé qui raconte sa souffrance, cela crée une certaine empathie, une certaine proximité avec le lecteur qui peut ainsi vivre les événements de l'intérieur.

3 Le narrateur utilise principalement le futur simple. Il envisage un avenir particulièrement sombre, honteux « je ne pourrai jamais raconter » (l. 11-12), avec l'obligation de mentir. « Je devrai inventer les grosses moustaches et les casques à pointe » (l. 13-14)

4 Le personnage est complètement abattu, traumatisé par la guerre « sans avoir jamais croisé le feu » (l. 10). Il faut, par ailleurs, noter qu'il utilise souvent la forme négative pour montrer qu'il n'a plus goût à la vie. Il évoque des événements négatifs comme « sa défaite sans combat ». Il évoque une « souffrance » (l. 16) morale que le lecteur imagine au-delà de tout.

5 L'expression « l'absurdité de mon sort » signifie que la situation dans laquelle se trouve Adrien n'a aucun sens. Il se retrouve mutilé de guerre sans jamais avoir combattu. Son expérience de la guerre se résume à cette blessure qui le défigure. La guerre bouleverse son destin alors qu'il ne l'a pas connue.

6 Les élèves peuvent imaginer deux situations différentes dans leur rédaction.

– Ils peuvent tout d'abord partir du principe qu'avec le recul le soldat choisit d'avouer la vérité à ses enfants. Il leur raconte les circonstances de sa blessure et les conséquences. On peut aussi imaginer qu'il donne tout de même un avis sur le conflit bien qu'il n'y ait pas participé. Les interventions de son interlocuteur permettent de souligner son courage ou bien de lui rappeler son triste sort.

– Ils ont aussi la possibilité d'envisager que le soldat ment et invente les circonstances de son accident. Le dialogue peut prendre deux tournures différentes. Le soldat utilise les questions de son enfant pour continuer son mensonge ou bien se laisse déstabiliser par les interrogations.

DNB

Entraînement au Brevet p. 118-119

Les doutes d'un soldat

Ce texte est extrait du roman d'Ernest Hemingway *Pour qui sonne le glas*. Il nous emmène sur les traces de Robert Jordan, journaliste américain engagé dans les Brigades internationales pendant la guerre d'Espagne.

Objectifs d'évaluation

Ce texte permet de confronter l'idéologie au contexte de la guerre à travers trois objectifs :

- Identifier la particularité du contexte de la guerre d'Espagne
- Analyser les réflexions du personnage principal
- S'interroger sur la légitimité de la guerre

25
points

PREMIÈRE PARTIE : QUESTIONS – RÉÉCRITURE – DICTÉE

Questions (15 points)

I. Le contexte de la guerre (5 points)

1. Les termes renvoyant au champ lexical de la guerre sont « Requeté » (l. 10), « pertes » (l. 15), « Camouflage » (l. 16), « ennemis » (l. 25-26), « Tuer » (l. 32), l'expression « en faisant sauter un train » (l. 35)

2. Les acteurs du conflit sont espagnols. Ce sont les Républicains au côté de qui est engagé Robert Jordan qui combattent contre les fascistes.

3. a. Robert Jordan combat en Espagne pour défendre le peuple et les valeurs républicaines.

b. L'expression qui le prouve est « J'ai foi dans le peuple et je crois qu'il a le droit de gouverner à son gré » (l. 31).

4. a. Avant cette scène, un affrontement a eu lieu et Robert Jordan ou l'un de ses compagnons a abattu un milicien espagnol.

b. Cette affirmation peut être justifiée par l'expression utilisée par Robert Jordan « ce requeté qu'on a descendu ce matin » (l. 10).

II. Deux discours différents (4 points)

5. Robert Jordan s'adresse successivement à lui-même (l. 7) et à Primitivo (l. 10-11)

6. a. Le dialogue entre les deux personnages montre que ce sont des compagnons d'armes qui se respectent. Néanmoins, Robert Jordan ne souhaite pas partager son point de vue avec Primitivo, notamment en évoquant de manière évasive le contenu des lettres.

b. La distance entre les deux personnages se fait ressentir lorsque Robert Jordan parle à Primitivo puis à lui-même. Les propos tenus sont différents. « Taffala » répondit Robert Jordan. Eh bien, oui,

se dit-il, je regrette si ça peut servir à quelque chose.» (l. 19-20)

7. a. Le monologue intérieur prend la forme d'une introspection à laquelle se livre Robert Jordan pour se convaincre du bien-fondé de son action. C'est un dialogue.

b. La phrase interrogative est la plus couramment utilisée. Elle permet au personnage de s'interroger sur l'action qu'il mène en Espagne.

III. Un questionnement sur la guerre (6 points)

8. a. Robert Jordan réalise que le combattant tué est avant tout un être humain qui a une fiancée, inquiète pour lui.

b. La lecture de cette lettre sème le doute dans l'esprit du personnage et lui fait éprouver des regrets.

9. Le personnage est confronté à un dilemme. A-t-on le droit de tuer ?

10. Les arguments utilisés par Robert Jordan pour répondre à cette question sont les suivants : Pour :

– « Mais il le faut bien » (l. 24).

– « Mais ce sont tous des ennemis, contre la force de qui nous dressons notre force » (l. 25-26).

– « [La cause] est juste. » (l. 30).

– « Il faut tuer parce que c'est nécessaire, mais il ne faut pas croire que c'est un droit » (l. 32-33).

Contre :

– « Combien de ceux que tu as tués étaient de vrais fascistes, (l. 24-25) ?

– « Mais tu préfères les Navarrais à tous les autres Espagnols ? [...] Et tu les tues ? » (l. 26-27).

– « C'est mal de tuer » (l. 28).

– « On ne doit pas croire au droit de tuer. » (l. 31-32).

– « Si on le croit, tout se corrompt » (l. 33).

11. Les nombreuses interrogations montrent que le personnage doute de son action car il la remet complètement en cause. De plus il utilise les expressions « non pour se rassurer mais avec orgueil » (l. 30) pour montrer qu'il a besoin d'être sur de lui.

12. À la fin du texte, Robert Jordan semble douter de ce qu'il fait. En réfléchissant à son action, il se rend compte qu'il a commis de nombreux meurtres et qu'ils ne sont pas forcément justifiés par ce qu'il

appelle une juste cause. Dans la conclusion de son raisonnement, il indique qu'il pense avoir tué seulement deux « vrais fascistes » (l. 37-38). On peut donc imaginer que ce débat intérieur auquel il vient de se soumettre a fait vaciller ces certitudes et remis en cause son engagement. Il n'est pas question de ne plus avoir « foi dans le peuple » (l. 30-31) et dans sa capacité à « gouverner à son gré » (l. 31) mais de s'interroger sur les moyens d'y arriver.

Réécriture (4 points)

Primitivo lui demanda ce qu'il lisait.
Robert répondit qu'il s'agissait / qu'il lisait / que c'étaient les documents et les lettres du requeté qui avait été descendu le matin et lui demanda s'il voulait les voir.
Primitivo dit qu'il ne savait pas lire et demanda s'il y avait quelque chose d'intéressant
Robert Jordan lui répondit que non et que c'étaient des lettres personnelles.

Dictée (6 points)

Cette lettre était un peu salie aux bords ; Robert Jordan la rangea soigneusement avec les papiers militaires, et ouvrit une lettre dont l'écriture était moins appliquée. Elle était de la *novia* du garçon, sa fiancée, et celle-ci apparaissait, sous des formules conventionnelles, absolument folle d'inquiétude quant aux dangers qu'il courait. Robert Jordan la lut, puis mit lettres et papiers dans la poche de son pantalon. Il n'avait pas envie de lire les autres lettres.

Ernest Hemingway, *Pour qui sonne le glas*, trad. de D. Van Moppès, Gallimard, 1940

Dictée fautive

Cette lettre était un peu **salie/sali/salit** aux bords ; Robert Jordan la **rangeat/rangeât/rangea** soigneusement avec les papiers militaires, et ouvrit une lettre dont l'écriture était moins **apliquée/appliquée/happliquée**. Elle était de la *novia* du garçon, sa fiancée, et celle-ci apparaissait folle d'inquiétude **qu'en/quant/quand** aux dangers qu'il courait. Robert Jordan **la lut/l'a lue/la lût**, puis mit lettres et papiers dans la poche de son pantalon. Il n'avait pas **envis/en vic/envie** de lire les autres lettres.

15 points

DEUXIÈME PARTIE : RÉDACTION

Rédaction (15 points)

Sujet 1

Le travail rédigé sous la forme d'un article peut prendre deux formes différentes, tout d'abord en reprenant les arguments avancés par Robert Jordan et étayés par des exemples pris dans d'autres conflits étudiés par les élèves que ce soit en histoire ou en français, mais aussi en partant de l'exemple du jeune garçon abattu et de sa fiancée que Robert Jordan pourra avoir rencontrée et dont l'histoire singulière servira d'arguments.

Sujet 2

Pour traiter ce sujet, les élèves devront prendre des arguments :

- tirés des textes étudiés au cours de la séquence ;
- venant de l'actualité, d'événements dont ils ont été témoin ou dont ils ont entendu parler ;
- provenant de leur expérience personnelle.

Écrire un article de presse

pages 120 à 123 du manuel

N.B. On trouvera des ressources très intéressantes sur le site du CLEMI, Centre de liaison d'enseignement et des médias d'information.

Cet atelier permet de lier deux travaux d'écriture préconisés par les programmes, l'article de presse, d'une part, l'écrit argumentatif présentant une « prise de position étayée par quelques arguments et exemples », d'autre part.

Il présente une approche méthodique de l'exercice en quatre étapes qui font passer les élèves du statut de lecteurs d'articles de presse à celui de scripteurs.

Étape 1 Choisir un thème et cerner le sujet

À cette étape, il s'agit de montrer aux élèves que l'écriture d'un article de presse suppose d'une part un sujet bien choisi, intéressant pour le lecteur, d'autre part un angle d'attaque qui limite clairement le propos.

Étape 3 Rédiger un article pour un magazine

À cette étape, les élèves deviennent scripteurs et activent leur connaissance des genres d'écrits et des formes de chacun d'eux pour choisir celui qui convient le mieux à leur projet. On pourra donner aux élèves des inducteurs pour l'écriture : photographies, titres d'articles parus dans la presse du moment...

Étape 2 Déterminer le genre de l'article

Les élèves doivent repérer les différents types d'articles afin de choisir le plus approprié à leur objectif. Ce choix ne sera pertinent que si les élèves connaissent les formes spécifiques à chaque type d'article.

Étape 4 Composer une page de journal

Cette activité demande une mise en projet des élèves (elle peut se imiter à quelques élèves volontaires) et du temps, y compris en dehors de la classe de français, notamment pour la mise en page. D'autres disciplines que le français peuvent être sollicitées.

Le programme de 3^e évoque les « Formes du récit au xx^e et xxi^e siècles » et précise « Romans ou nouvelles (...) porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporains ». Nous avons choisi dans ce chapitre de donner à lire aux élèves des textes complets de nouvelles écrites entre 1957 et le début des années 2000 pour leur donner accès à un éventail de textes contemporains de genres différents (policier, anticipation, récit réaliste, littérature engagée). Nous avons, de la même façon, voulu multiplier les visions du monde contemporain que ces nouvelles donnaient à lire : rapport à l'autre, souvenir et oubli de l'Histoire, envie d'une existence plus proche de la nature, réflexion sur la peine de mort, pauvreté...

Objectif du chapitre

Saisir le regard posé sur l'Histoire et le monde contemporain dans les nouvelles et les écrits courts

Il s'agit donc de faire lire des textes intégraux, même courts, qui permettent d'étudier le regard porté par des écrivains sur le monde qui les entoure, dans lequel ils vivent. Pour aborder progressivement l'argumentation, nous avons choisi des textes porteurs d'un regard souvent critique, ou au moins ironique, sur un monde qui est proche des élèves et en abordant des thèmes qui leur parlent comme le racisme, la pauvreté ou la publicité.

Bibliographie

Franck Evrard, *La Nouvelle*, Seuil, « Mémo », 1997.

Brèves, une revue au sous-titre parlant : « Anthologie permanente de la nouvelle », éditée depuis 1981.

Ressources Internet

<http://www.centrejacquespetit.com/godenne/liseur/index.php> site de René Godenne, un spécialiste de la nouvelle.

Ouverture du chapitre

p. 124-125

Les photographies présentent le monde actuel dans toute sa diversité, parmi les thèmes présents, on peut citer :

– Abbas, *Enfants imitant le photographe* : Afrique, pauvreté (tôles de la maison), regard, communication entre le photographe et les enfants ;

– Alain Delorme, *Totem* : le monde du travail, la petite (voire la fragilité) de l'homme face à sa charge, un débat entre tradition (le triporteur) et modernité du monde asiatique (commerce, protection du masque) (pour compléter cette lecture d'image, on pourra recommander aux élèves le site suivant : <http://www.alaindelorme.com/?p=works>, on y trouve l'ensemble

de la série « Totem » ainsi qu'un texte de présentation du travail du photographe) ;

– Chris Stowers, *Un enfant dans un bidonville de Mumbai* : pauvreté et inégalités sociales (contraste entre les immeubles et le bidonville).

Selon la citation d'Annie Saumont, la lecture de ses nouvelles peut nous apporter une meilleure connaissance du monde qui nous entoure, « plus de lucidité », c'est-à-dire révéler un aspect du monde qui pourrait passer inaperçu, désaveugler son lecteur en quelque sorte. Mais le lecteur reste volontaire et maître de sa lecture : ainsi, Annie Saumont refuse de se donner une place d'autorité, c'est au lecteur de choisir s'il veut voir le monde qu'elle lui révèle, il est donc acteur de sa lecture.

La campagne

p. 126-127

«La campagne» est une des courtes nouvelles qui composent le recueil *C'est égal*. Les textes rassemblés dans ce recueil sont les premiers textes que l'auteure hongroise a écrits en français, alors qu'elle apprenait cette langue à l'université de Neuchâtel.

Analyser l'ironie de la narratrice

On conduira les élèves à ressentir et comprendre cette ironie dont est victime le personnage de la nouvelle et à saisir l'implicite de cette nouvelle dans laquelle, même si elle semble absente, la narratrice ne cesse de se moquer de la crédulité et des erreurs de jugement de cet homme.

Un récit en deux parties

1. Deux lieux s'opposent : la ville (la petite place) et la campagne (la ferme isolée). Le titre choisit le second lieu car le personnage quitte la ville qu'il n'aime plus pour retrouver une vie plus calme et naturelle à la campagne.

2. Jusqu'à la ligne 28, le temps dominant est l'imparfait (un seul passé simple ligne 8) ; à partir de la ligne 29, c'est le passé simple qui domine (mêlé à quelques imparfaits et plus-que-parfait). À une situation d'équilibre et de répétition succède une série de bouleversements qui s'enchaînent pour conduire à la chute.

3. Les principales étapes de l'histoire sont donc :
– l. 1-28 : la campagne, un idéal de vie ;
– l. 29-60 : le rêve tourne au cauchemar.

4. La nouvelle est construite sur une chute qui est un renversement de situation. Cette chute donne tort au personnage et révèle de façon ironique l'erreur de son comportement puisque le calme recherché s'est déplacé.

Le jeu des voix et des points de vue

5. La campagne est qualifiée de « paradis » parce qu'elle est dotée de qualités nombreuses et ne présente d'abord aucun défaut : absence de pollution, calme, prix de la nourriture. C'est l'avis du personnage principal, on est dans le cadre d'un point de vue interne.

6. « Politiquement » désigne l'attitude du responsable municipal : il révèle une attitude faite de politesse apparente ; le responsable écoute les plaintes du personnage mais sans accéder à ses demandes, l'enchaînement logique (cause-conséquence ; car, donc) se fait au détriment de ce dernier. C'est la narratrice qui porte ce jugement sur le personnage et énonce ainsi une critique discrète de l'homme politique.

7. L'ironie est perceptible dans les passages entre parenthèses (l. 17-19, 22-23), des commentaires comme « politiquement » (l. 38), « magnifique ouvrage » (l. 42). Le jugement de la narratrice est ironique : elle condamne dès le début de la nouvelle les erreurs de son personnage qui ne voit aucun des inconvénients de son installation loin de la ville. La construction de la nouvelle donne tort au personnage et raison à la narratrice.

Dégager l'idée essentielle



Agota Kristof se moque de l'idéalisation de la vie à la campagne : les espoirs d'une vie plus saine et plus pure, le rêve d'un retour aux sources, à l'essentiel sont des leurre. De plus, les nouvelles réflexions architecturales ont réduit les différences et les politiques d'urbanisme récentes ont ramené en ville des coins sinon de campagne du moins de nature (parcs, jardins, immeubles verts comme la maison Hundertwasser qui illustre cette page ou le musée des Arts premiers à Paris)



Inventer un dialogue



Inventer un dialogue : il s'agit d'expliciter sous la forme d'un dialogue inséré dans un récit (avec verbes de paroles en incise et mélange de narration et de dialogue) le regard critique sur le personnage principal ; les arguments attendus pour le personnage sont en effet une reformulation de ceux qui sont donnés au début du texte, quant à ceux du voisin, ils s'opposeront à ces croyances.

Activité d'orthographe complémentaire

Réécrire les lignes 25 à 28 au passé simple en transformant « il » en « ils ». Vous ferez toutes les transformations nécessaires.

Correction : Et ils rirent bien quand, en arrivant en ville, ils garèrent leur voiture sur la petite place,

souvent même sous leurs propres fenêtres de naguère. En respirant le gaz des tuyaux d'échappement, ils songèrent avec satisfaction qu'ils avaient épargné tout cela à leur famille.



Pour les recherches informatiques, il suffit de consulter les encyclopédies en lignes et:

<http://www.hundertwasser.at> et <http://www.hundertwasser-haus.info/>, deux sites à voir avec l'aide d'un professeur de langue, car ils n'existent qu'en allemand et en anglais.

On insistera sur l'utilisation des couleurs et le rapport avec la nature: toutes les réalisations de l'architecte intègrent des parties recouvertes d'herbes et boisées. Hundertwasser considérait l'architecture comme un art de vivre qui dépassait le simple cadre d'un habitat, aussi créait-il lui-même ses vêtements et ses chaussures.

On veillera à ce que les élèves justifient les arguments qu'ils présentent et développent un avis raisonné.

Lectures

Les Fleurs de l'Algérien

p. 128-129

Ce texte est un article de journal, le tout premier article publié par Marguerite Duras dans *France-Observateur*, un hebdomadaire connu pour ses prises de positions contre la guerre d'Algérie. Il se présente comme le récit d'un fait-divers mais l'organisation du texte fait aussi penser à un scénario de film.

Entrer dans le texte

Pour citer les dates principales, on citera les dates de début et de fin du conflit: 1954-1962, puis on pourra se reporter à une frise à consulter: <http://www.curiosphere.tv/guerre-algerie/>

17 octobre 1961: manifestation du FLN en plein Paris contre le couvre-feu imposé aux Algériens de la capitale, répression conduite par le préfet Maurice Papon.

Analyser la mise en scène d'un fait divers

On insistera sur le regard porté sur un fait du quotidien lié au contexte historique et sur l'organisation qui le transforme en une véritable saynète très visuelle, proche d'un court-métrage.

Une « chose vue »

1. Les indices de temps sont « un dimanche matin, dix heures », les indices de lieu « au carrefour des rues Jacob et Bonaparte, dans le quartier Saint-Germain-des-Près ». Ils ont peu nombreux et assez vagues, ils permettent de situer l'histoire à Paris et seule la date de publication permet de rappeler le contexte de la guerre d'Algérie.

2. Les personnages sont relativement peu nombreux; on peut les regrouper en 3 ensembles:

- le marchand algérien: sa vie est difficile (« misérablement », « dans l'anxiété », « à la sauvette »);
- les deux policiers en civil: ils sont investis de leur mission et de leur rôle, socialement valorisés (appellation de « ces messieurs », « représentants de l'ordre français »);
- les femmes (« dames »), la femme raciste, les clientes, la narratrice.

3. Les quatre étapes sont: l'installation du vendeur algérien (l. 1-7), l'intervention des deux policiers, la scène d'Eisenstein (l. 8-26), la revanche du jeune algérien par les voitures et les acheteuses (l. 27-35) et l'arrestation du marchand non autorisé (l. 36-37).

4. M. Duras emploie un présent de narration pour rendre son récit plus vivant, plus proche de ses lecteurs. « Il y a une dizaine de jours » installe l'anecdote dans un passé récent mais révolu et pourrait donner lieu à un récit au passé composé (voir dernière phrase du texte).

5. Ce texte s'apparente à un article de fait-divers, c'est le récit d'un événement de moindre importance (un petit événement au regard des événements historiques de la guerre d'Algérie) et surprenant: ici, la prise de position pro-algérienne des femmes est ce qui retient l'attention de l'écrivaine-journaliste.

Un article engagé

6. Les trois expressions à relever sont: « comme il vit » (l. 5), « bien sûr » (l. 7), « ah? comme il est

fort» (l. 16). Duras est solidaire du jeune algérien, prend sa défense en révélant la difficulté de ses conditions de vie (cit 1 et 2) et en critiquant par antiphrase la violence policière dont il est victime.

7. Il y a une métaphore qui transforme les personnages en animaux :

1. Comparé : les deux policiers en civil – Comparant : des chiens de chasse («ils chassent», «nez au vent», «flairant», «d'autres espèces»).

2. Comparé : le jeune Algérien – Comparant : un animal traqué («le perdreau», «leur proie»).

La métaphore donne une image inquiétante, brutale et animale de l'anecdote : le jeune Algérien est traqué et risque sa vie dans une chasse dont il est la victime. Il y a une exagération des différences et une radicalisation du rapport de forces.

8. Les témoins prennent partie pour l'un des deux acteurs de cette scène : une première femme commente positivement l'action des policiers, toutes les autres agissent en soutien au jeune algérien en lui achetant les fleurs qu'il vend. Les phrases sont construites sur une répétition qui permet de montrer comment l'action d'une première femme est imitée, répétée comme dans un jeu de miroirs sans fin.

Dégager l'idée essentielle



Marguerite Duras dénonce la brutalité policière dont ont été victimes les Algériens vivant à Paris dans des conditions difficiles au cours de la guerre d'Algérie.

Dire

Jouer une scène



Ce texte de Marguerite Duras est très visuel et très imagé, on peut penser à une écriture cinématographique, on guidera les élèves vers une mise en scène qui traduira la situation de conflit et mettra en évidence les sentiments de chaque personnage ou groupe de personnages.

Activité d'orthographe complémentaire

Justifier les formes en -é ou -er des verbes dans les lignes 15 à 23 et justifier l'accord des formes en -é.

– Participes passés en -é : l. 16 : «fermé», employé comme adjectif, s'accorde avec «poing». l. 20 : «regardées», participe passé mis en apposition, s'accorde avec «fleurs». l. 20 : «encadré», participe

passé mis en apposition, s'accorde avec «ce jeune homme».

– Infinitifs en -er : l. 19 : «relever», infinitif derrière la préposition «pour». l. 22 : «empêcher», infinitif derrière un verbe conjugué «peut». l. 22 : «saccager», infinitif derrière la préposition «de».

Lectures

La Bâche

p. 130-131

Annie Saumont a consacré son œuvre à la nouvelle, elle a même quitté un éditeur (Gallimard) qui lui demandait d'écrire des romans. «La bâche» est une de ses plus courtes nouvelles, publiée dans le recueil *Après* en 1996. Le texte se présente comme une série de paragraphes, proche du poème en prose, pour dévoiler toute la misère de ces enfants.

Entrer dans le texte

On trouvera des réponses par exemple sur le site de l'Encyclopédie Larousse : <http://www.larousse.fr/encyclopedie/nom-commun-nom/bidonville/26790>.

Comprendre le choix d'un texte poétique pour dénoncer la misère

Il s'agit d'insister sur une utilisation poétique de la langue (échos, ponctuation...) et de la page (paragraphes et blancs). La dénonciation de la misère est mise en valeur par ce travail du texte et de la forme brève.

Les usages de la bâche

1. Ils sont 9 puis 8, aux prénoms étrangers, d'origine espagnole, comme le prouve l'expression «los niños pequeños». Ce sont sans doute des enfants : les expressions sont peu recherchées (présentatif «ça», très enfantin, de même le vocabulaire de niveau familial comme «c'est extra», «piqué» ou «fauché»), le monde du jeu semble dominer (transformation de la bâche au gré du «terrain d'aventures»). Ils sont pauvres. Ils disparaissent un par un jusqu'à laisser seul le petit dernier, Enrique.

2. C'est une image positive de par le regard valorisant porté sur elle dans le vocabulaire («précieux») et dans ce qu'elle représente (une protection, un endroit solide, un endroit poreux qui ne retient que ce qui est positif (les regards, les sourires) mais non ce qui est négatif (les disputes).

3. La bâche sert ensuite à cacher ce qui est inquiétant, elle est une barrière entre les deux «territoires» de la décharge, ceux d'en haut et ceux d'en bas; le dernier usage est celui d'un linceul, la bâche sert à recouvrir les corps des enfants disparus.

4. Ceux qui viennent soulever la bâche sont désignés par le pronom indéfini «on» à partir de la ligne 49, il s'agit d'un être ou d'un groupe de personnes anonymes, sans identité précise. On ne peut pas y voir de véritables sauveteurs: leur anonymat même ne permet de porter sur ce «on» un regard valorisant, les actions sont dépourvues de chaleur humaine.

Une nouvelle-poème

5. Le texte se présente en une série de 9 morceaux séparés par des blancs, difficiles à nommer: ils sont constitués chacun de 1 à 8 paragraphes (ou phrases), s'apparentent à des strophes et à des vers car c'est dans la poésie que les termes conviennent le mieux pour décrire ce retour à la ligne et ces blocs de textes. De la poésie, on retrouve aussi ce phénomène d'écho, comme un refrain, des prénoms.

6. Il s'agit d'une ponctuation expressive, chargée de traduire la difficulté du moment pour les enfants qui la vivent, une ponctuation mimétique. On retrouve la même ponctuation expressive dans la suite de ce morceau (Sous la bâche) et dans les morceaux 5 et 6, le rythme heurté venant ralentir la découverte. D'autres phrases, plus fluides marquent un changement de point de vue ou un changement de mode de vie (morceau 8). Par moment au contraire la ponctuation semble manquer, notamment les virgules ou points à la fin de l'énumération des prénoms, ce qui signale le manque, l'absence, la disparition des enfants.

Dégager l'idée essentielle



On pourra faire remarquer que l'utilisation poétique permet d'humaniser la scène: dans les

blancs du texte les sentiments de compassion, de fraternité et de révolte peuvent émerger. La ponctuation force le lecteur à entendre le texte, à le faire sien, à prêter sa voix à cette nouvelle et à prendre ainsi partie à une dénonciation qu'il fait sienne. Enfin, le retour de la liste des prénoms à laquelle il manque toujours le dernier permet au lecteur d'anticiper la chute de la nouvelle.



Écrire un article



Pour aider les élèves, on pourra aussi se référer aux pages consacrées à l'écriture d'un article de journal, pages 120 à 123. On trouvera une fiche téléchargeable pour donner une idée aux élèves à l'adresse Internet suivante (liée au journal *Les Clés de l'actualité*): <http://1jour1actu.com/monde/c%E2%80%99est-quoi-une-%C2%AB-favela-%C2%BB/>

Activité d'orthographe complémentaire

Réécrivez les lignes 13 et 14 en ne changeant que la ponctuation: vous devez faire apparaître deux phrases correctement ponctuées (ponctuation nécessaire: points et deux points). N'oubliez pas de supprimer les majuscules inutiles.

Correction: Soulever la bâche demande réflexion quand personne ne sait ce qui va apparaître. L'ignorance n'est pas mère de tous les désespoirs: qui ne sait rien peut croire qu'il n'y a rien sous la bâche.



Main Courante,

Didier Daeninckx

p. 132-133

Il s'agit de lire un recueil de nouvelles pour entrer dans l'univers d'un auteur de notre époque et analyser la portée du regard critique qu'il jette sur ce qui l'entoure.

B Entrer dans le recueil par le titre et l'image de couverture

1. La «main courante» est, dans un commissariat de police, le cahier sur lequel sont consignées, les

unes à la suite des autres, les plaintes que sont venues porter les victimes de délits.

2. La couverture présente une porte numéroté (6) appuyée contre un mur dans un intérieur misérable (mur abimé, plancher ancien). On pense ainsi à un lieu marqué par la pauvreté et l'anonymat, le manque d'humanité.

3. On peut s'attendre à des histoires tirées du quotidien, héritées de l'écriture réaliste du XIX^e siècle et à des histoires policières, ou noires, dont l'enjeu est de montrer le monde tel qu'il est, avec ses dangers et ses bassesses plutôt que d'écrire des récits d'enquête.

7. Le personnage ne comprend pas son erreur avant la fin de la nouvelle, il ne parvient pas à comprendre ce qu'il voit et c'est le chirurgien qui par ses propos lui permet de réaliser qui il est vraiment. La chute peut être aussi surprenante pour le lecteur qui n'a été averti que par le titre, énigmatique jusqu'aux derniers mots du chirurgien.

8. Le narrateur veut donner une leçon de tolérance en dénonçant un personnage raciste rendu ridicule par son propre aveuglement sur lui-même. La leçon de cette histoire pourrait être que toute intolérance se retourne un jour, d'une façon ou d'une autre, contre celui qui se croit supérieur aux autres. On demandera aux élèves de justifier l'avis qu'ils formulent sur l'efficacité du texte.

C Découvrir le ton du recueil à travers l'une des nouvelles

4. Le titre annonce la révélation finale, la chute de la nouvelle qui met le personnage face à lui-même dans le reflet de son miroir.

5. C'est un homme riche et puissant: il vit dans une grande opulence et peut payer des domestiques à bon prix. Mais c'est un raciste, extrêmement autoritaire, dictatorial avec son entourage à qui il ne cesse de donner des ordres et de lancer des injures. L'information que le narrateur nous cache le plus longtemps possible (et que le personnage ne connaît pas lui-même) est qu'il est lui-même noir.

6. Le passage de l'imparfait au passé simple marque l'irruption d'un événement déstabilisant dans l'univers bien réglé du personnage: la possibilité de voir. À ce moment-là de l'histoire, rien n'a encore vraiment laissé entrevoir la fin.

D Lire le recueil et comprendre l'essentiel

9. La page cornée – Émile Jansen – « Surtout ne perds pas la page, je n'ai pas fini ».

Le jeu-mystère – Patrick Bertin – Voici la question: les bouteilles en plastique datent-elles de 1979, de 1969 ou de 1959 ».

Consigne automatique 548 – Michèle Deurne – « MYSTÉRIEUSE AGRESSION SUR LA LIGNE PARIS-EST ».

Les révolutions dans la Révolution – Vladimir – « Vive Staljnev! ».

La carte imaginaire – Peter Tunner – « Michel Laroche ouvrit son portefeuille et posa un billet de deux cents francs sur la table ».

10. Voir tableau ci-dessous et page suivante

Titre de la nouvelle	Thème	Milieu social des personnages	Caractéristiques du personnage principal	Action principale
Les poissons rouges	Vengeance	Milieu populaire	Jeune adulte (23 ans) qui a des problèmes psychiques.	Un jeune homme tue son beau-père parce qu'il le rend responsable de la mort de sa mère, à tort.
Toute une année au soleil	Autodéfense	Classe moyenne	Pierre et Josette, venus s'installer en Ardèche pour leur retraite.	Pierre tue sa femme en croyant tirer sur un cambrioleur.
Le jeu-mystère	Jeux télévisés	Classe moyenne	Un couple devenu dépendant des jeux télévisés.	Une femme tue son mari qui vient de perdre à un jeu télévisé.
L'accouchement	La télé, opium du peuple	Classe populaire et favorisée (le professeur)	Une statue retrouvée à Pompéi.	Un professeur fait filmer sa trouvaille et prend à son nom, grâce à la télé, une découverte qui n'est pas de lui.

Titre de la nouvelle	Thème	Milieu social des personnages	Caractéristiques du personnage principal	Action principale
La mort en huit chiffres	Pression machiste	Classe moyenne (ou favorisée)	Anne, dévouée et altruiste. François, son ami, qui ne veut pas qu'elle travaille dans son association.	François se fait passer pour un tueur en série pour effrayer Anne et qu'elle cesse d'aller à son association.
Le reflet	Racisme	Milieu aisé	Aveugle, raciste, autoritaire, Noir.	Un homme profondément raciste découvre finalement qu'il est Noir.
Cheval destroy	Dangers de la perte de contrôle informatique	Classe moyenne	Gérard Germain refuse tous les codes et numéros, les ordinateurs.	Un mort a programmé un virus pour détruire tous les programmes informatiques.
Ils reviennent	Colonialisme	Milieu populaire africain	Cémogo, vieil homme au passé marqué par la colonisation française.	Il tue un motard qui participe au Paris-Dakar parce qu'il le croit un nouveau colon.
La page cornée	Passé oublié et révélé	Classe moyenne	Émile Jensen, résistant torturé et tué par les nazis.	Le narrateur découvre par hasard un secret enfoui dans la maison qu'il loue et le passé de Résistant d'un homme.
Confidences	Fait divers	Milieu favorisé	Le narrateur, meurtrier accidentel de son père.	Un homme avoue un meurtre commis à l'adolescence à son psychanalyste et le tue.
Les versets étatiques	Décalage entre idéaux politiques et réalité sociale	Milieus défavorisés par la crise et le chômage	Pas de personnage principal: série de personnages marqués par la crise.	Mise en regard d'une série de faits divers tragiques et d'un discours de François Mitterrand.
Le fantôme de l'Arc-en-Ciel	Révélation du passé d'un homme	Milieu pauvre (car vie fantôme, non autorisée)	Un journaliste parisien envoyé en enquête sur un patrimoine artistique retrouvé.	Le journaliste découvre un homme ayant participé au massacre d'Oradour-sur-Glane obligé de vivre en cachette.
Les révolutions dans la Révolution	Fait divers pendant des bouleversements politiques russes	Elite scientifique soviétique	Un cosmonaute, bloqué dans l'espace au moment de l'ouverture progressive de la Russie.	Un homme revient sur terre après avoir été tenu à l'écart des bouleversements politiques russes.
L'homme-tronc	Manifestations et contre manifestations de mai 68	Milieu défavorisé: SDF	Un clochard profite de l'agitation de mai 68 pour gagner un peu d'argent.	Il fait la manche au nom des étudiants blessés jusqu'à tomber sur une manifestation anti-gréviste fin mai.
La carte imaginaire	Fait divers	Milieu moyen: un écrivain	Un écrivain lassé du personnage de ses romans à succès.	Un écrivain se fait dépouiller par une bande d'escrocs (tricherie aux cartes).
Le partage des tâches	Privatisation des services municipaux	Milieu favorisé d'escrocs	Alain Couriot, directeur des services municipaux et chef de gang.	Réunion mafieuse pour dénoncer la privatisation des services municipaux (cible: Grenoble).
Tête-à-tête	Fait divers	Milieu moyen ou favorisé	Georges Fausson, assassin de sa femme Clara.	Un meurtrier croit qu'on a retrouvé le corps de sa femme et passe aux aveux.
La révolution de Randrianantoandra	Colonisation	Milieu pauvre de Madagascar	Randrianantoandra, jeune malgache insurgé contre la colonisation Française (1947).	Un jeune malgache assiste à une violente répression par l'armée française.
Consigne automatique 548	Misère humaine et sociale	Milieu défavorisé (une femme devenue marginale)	Michèle Deurne, devenue marginale après avoir été victime d'un viol collectif.	Une marginale est prise à tort pour une possible terroriste, on découvre qu'elle cache son identité de victime.
Main courante	Faits divers	Milieu moyen	Le narrateur est policier en banlieue.	Un homme mort empalé sur son vélo d'appartement.

11. On peut penser aux catégories suivantes :

- nouvelles-faits divers (ou nouvelles policières) : Les poissons-rouges, Toute une année au soleil, L'accouchement, La mort en huit chiffres, Cheval destroy, Confidences, La carte imaginaire, Tête-à-tête, Main courante ;
- nouvelles de dénonciation sociale (regard sur le monde actuel) : Le jeu-mystère, Le reflet, Les versets étatiques, Le partage des tâches, Consigne automatique 548 ;
- nouvelles-regard sur l'Histoire : Ils reviennent, La page cornée, Le fantôme de l'Arc-en-Ciel, Les révolutions dans la Révolution, L'homme-tronc, La révolution de Randriantoandra ;

Mais on acceptera toute classification du moment qu'elle est justifiée : les nouvelles qui se passent à l'étranger, celles qui renvoient au passé, les nouvelles dans lesquelles il y a un crime...

F Analyser quatre nouvelles du recueil

« Les poissons rouges »

12. a. Pendant qu'il est en cellule, le narrateur relit le journal qu'il tient chaque semaine depuis 15 ans et qui explique son acte. Cela permet ainsi un retour en arrière.

b. Enfant, le narrateur est marqué par le manque et l'échec : il est abandonné par son père avant la naissance, en échec scolaire, en opposition avec son beau-père, sa mère meurt électrocutée... ; la situation s'inverse quand il se venge. Il se persuade progressivement de la culpabilité de son beau-père.

c) Le narrateur montre par là qu'il ne croit pas en ce que lui disent le frère de son beau-père et le policier : il reste persuadé de la culpabilité de son beau-père, ce qui peut être un signe de la maladie mentale dont il a déjà été question (cachets pour dormir, échec scolaire...)

« Le jeu-mystère »

13. a. Les insatisfactions du couple concernent avant tout un désir d'enfant non réalisé et leur vie commune. La critique qui est faite aux jeux télévisés est de vendre du rêve à bas coût : ils divertissent Sonia et Patrick de leurs problèmes mais ne règlent rien.

b. Les jeux s'appellent les uns les autres dans une accélération et une surenchère. Les cadeaux n'en

sont plus : ils encombrant l'appartement et sont redistribués pour avoir accès à de nouveaux jeux ou parce qu'ils ont cessé d'être le but du jeu (voir le voyage offert au religieux). Le but est désormais de participer à tous les jeux et non l'enjeu à gagner (voir liste et entrevue du présentateur avant les épreuves qualifiantes du jeu-mystère).

c. La perte de tous les lots lors du dernier jeu, sauf l'objet contondant qu'est la statuette est un indice. Le narrateur a d'ailleurs attiré notre attention de lecteur sur la solidité et la lourdeur de cette statuette (« en marbre certifié »). La dernière phrase peut se comprendre comme la mention d'un interrogatoire au cours duquel le seul gain possible est une condamnation pour homicide.

« La mort en huit chiffres »

14. La montée de l'angoisse est progressive : Anne est rapidement persuadée que son correspondant est sincère et que son désir de tuer existe bien, puis les détails morbides des meurtres précédents ancrent la peur dans son esprit et la renforcent lorsque l'homme au téléphone semble la surveiller, connaissant ses conditions de travail (seule) et même son physique (blondeur). Elle a dû mal à rester à l'écoute et s'affole lorsqu'elle raccroche et se précipite chez son ami.

15. L'homme au téléphone semble bien connaître Anne, il ne croit pas ce qu'elle dit, il connaît même des détails intimes de sa vie. Le lecteur peut imaginer que c'est un proche. Il en a confirmation avec le briquet et le paquet de cigarette dont il est question à la fin du texte.

« Ils reviennent »

16. a. Les événements s'organisent entre différentes époques :

- Ancêtres déportés en Amérique, aux Caraïbes : commerce triangulaire.

- La Première Guerre mondiale et le sacrifice des Africains dans les tranchées.

- Massacres du temps de la colonisation française. Cemogo a 2 ans.

- Camp de travail forcé de Jamarabugu (construction d'un barrage), qualifié de bagne.

- Mort de Fatumata et de sa fille.

- 22 septembre 1960 : Indépendance du Mali.

- Paris-Dakar : course automobile.

Le récit principal se déroule lors d'une course Paris-Dakar mais le narrateur fait de fréquents

retours en arrière sur des événements qu'il a vécus ou sur ceux de son père et de ses ancêtres.

b. L'assassinat commis par Cémogo est un geste de désespoir face à une nouvelle invasion: il déterre ce qu'il avait enterré le jour de l'Indépendance, signe qu'il croit que son pays perd cette indépendance. L'évocation de l'ensemble des malheurs vécus par Cémogo et au-delà de lui par les peuples du Mali pourraient l'expliquer mais la dernière phrase montre qu'il s'est trompé.

c. Le titre fait référence au retour possible des français dans un cadre colonial. Mais la dernière phrase révèle l'identité noire de la victime. Cémogo, en voulant tuer un ancien ennemi, a en réalité tué un frère.



Le photoreportage, une arme de dénonciation p. 136-137

Découvrir l'art de parler de soi en peinture

- La double page se situe dans le domaine des arts du visuel (la photographie) et peut être étudiée dans la thématique « Arts, États, pouvoir » qui évoque (BOEN n° 38 de septembre 2008) l'inscription dans l'histoire collective et l'art engagé.

Bibliographie

Marie-Monique Robin, *Les Cent Photos du siècle*, éditions du Chêne, 2004.

Marie-Monique Robin, David Charasse, *100 Photos du xx^e siècle*, éditions de la Martinière, 2010 (sur les années 2000-2010).

Deux revues récentes à trouver en librairie: *XXI* et *6 mois*.

Ressources Internet

http://www.crdp.ac-grenoble.fr/cddp26/services/action/pnr/pages/photo_presse/historique.htm: une histoire du photojournalisme.

<http://www.6mois.fr/>: site de la revue.

<http://www.visapourlimage.com/fr>: site du festival International du Photojournalisme qui se tient chaque année à Perpignan.

G Saisir le rapport entre certaines nouvelles et le fait divers

17. Comme souvent dans les faits divers, il s'agit d'une mort accidentelle. De plus, les précisions spatio-temporelles, l'aspect étonnant et involontaire du crime et l'aspect anecdotique de l'événement font penser à un fait divers.

18. La plupart des nouvelles en font partie: Les poissons-rouges, Toute une année au soleil, L'accouchement, La mort en huit chiffres, Cheval destroy, Confidences, La carte imaginaire, Tête-à-tête, Main courante mais aussi Le jeu-Mystère, Consigne automatique 548, Le fantôme de l'Arc-en-Ciel...

19. Le fait divers permet ici d'identifier le personnage principal, de révéler sa réelle identité.

H Écrire un fait divers à partir d'une nouvelle ou d'une image

20. 21. On veillera à ce que les productions des élèves correspondent bien aux caractéristiques d'écriture et de présentation de ce genre d'article: relation précise de l'événement et des circonstances dans lesquelles il s'est produit, mise en valeur de son aspect étonnant, exceptionnel, travail sur le titre, choix des temps (système du présent et non du passé simple), narration à la troisième personne.

À consulter sur le fait divers: http://clemi.org/fr/ressources_pour_la_classe/fiches-pedagogiques/bdd/fiche_id/134

→ Décrire une photographie et en expliquer le sens

Vers le Brevet Histoire des arts

1. La pauvreté de la famille se lit dans l'aspect abimé des vêtements (bas de la manche de la mère élimé et sali, pull mité de l'une des filles). On la voit aussi au manque d'apprêt: la mère n'est pas maquillée, les filles ne sont pas coiffées, le bébé dort sur les genoux de la mère... Tout montre une classe sociale défavorisée, bien loin des portraits officiels (tableaux de nobles du xvii^e ou xviii^e siècle ou tableaux bourgeois du xix^e) Enfin le regard soucieux de la mère, perdu au loin et non adressé au photographe et le refus de regard des fillettes confirme cette différence avec les portraits bourgeois. Le regard et l'attitude sont des replis sur soi, des formes de refus d'une communication avec la photographe: elles sont la marque du souci et de la préoccupation.

2. On voit un homme isolé au premier plan: il est vêtu d'un uniforme et d'un képi, il tient une badine à la main et tourne le dos au groupe qui le suit. Ce groupe occupe la plus grande part de l'image. Il s'agit d'africains noirs, qui ne portent que des shorts et des chaussures blanches. Ils sont en rang derrière leur chef de formation. L'ensemble des oppositions (individu vs. groupe, blanc vs. Noirs, vêtu vs. peu habillés) et l'effet de plongée soulignent l'injustice sociale dont étaient victimes les Noirs africains du sud.

3. Les deux hommes sont torsés nus, salis de poussière bleue. Il n'y a aucune communication, ni entre eux, ni avec le photographe. L'un des hommes porte un masque dont la couleur révèle l'importance des poussières qui pourraient être ingérées au long du travail.

On comprend ainsi que les conditions de travail sont difficiles (chaleur inconfortable, travail de nuit), dangereuses (d'où le besoin de travailler avec un masque) et déshumanisantes (absence de communication).

→ **Comparer des photographies**

4. Fiche comparative:

Auteur	Date	Lieu	Personnes photographiées	Technique
Dorothea Lange	1936	États-Unis	Une mère rendue nomade par la crise (comme dans <i>Des Souris et des Hommes</i> , se déplace au gré de ses petits boulots)	Photo noir et blanc, portrait pris sur le vif.
Abbas	1978	Afrique du Sud	Un chef-instructeur de l'armée et un groupe de jeunes africains qui s'entraînent pour devenir policiers.	Photo noir-et-blanc, mise en scène, plongée.
Justin Jin	2011	Chine	Deux travailleurs jeunes au cours d'une pause pendant leur travail.	Photo couleur, contre-plongée

5. Dorothea Lange veut montrer la misère et faire éprouver de la compassion pour son personnage. Abbas dénonce l'apartheid et la ségrégation raciale: le chef militaire est isolé et le jeu de la perspective souligne l'injustice commise envers le plus grand nombre.

Justin Jin montre la difficulté de conditions de travail qui semblent déshumanisantes (fatigue, absence de sentiments, d'expression, de communication).

Les photographes peuvent nous guider vers les sentiments qu'ils veulent faire naître en nous. Plusieurs façons d'attirer le spectateur vers ce qu'on veut lui faire comprendre et penser:

- la mise en scène (Abbas);
- le cadrage (Justin Jin);
- le rappel d'une image connue porteuse de sens (Dorothea Lange - femme à l'enfant, image religieuse).

Activité

Pour parvenir à mener à terme une activité de photoreportage, il est important de préparer précisément le travail et d'encadrer les élèves (de les freiner) pour que la prise soit efficace. C'est en effet un but à atteindre progressivement.

- On commencera par demander aux élèves de former des groupes de 3 à 5 élèves.

- Chaque groupe doit ensuite délimiter le sujet de son reportage et le présenter sous la forme d'une question à laquelle le reportage devra répondre.

- L'étape suivante sera une étape de recherche (Internet, journaux, questions posées à des personnes compétentes sur ce sujet).

- Les élèves devront alors se demander quelle réponse ils veulent apporter à la question posée dans leur sujet: c'est l'angle de vue de leur reportage.

Il faut ensuite déterminer les 5 à 10 photos nécessaires (Qui? Où? Quand? Pour montrer quoi? Avec quel cadrage et quel angle?) et prendre les rendez-vous nécessaires pour prendre les photos.

- Enfin, une fois les photos prises, chaque groupe devra terminer le reportage (sous forme d'une affiche, d'un mini-journal, d'un diaporama...), mettre en ordre les photos, écrire une légende pour chacune, trouver le titre du reportage et le signer.

Le vocabulaire du regard

1 Balayer, caresser, couvrir, dévorer, embrasser, fusiller, interroger, perdre. Dans les phrases, on vérifiera que le contexte soit assez clair pour préciser le sens du regard (insistant ou non, chargé de sentiments...).

2 1. acéré 2. d'intelligence 3. indiscrets 4. furtif 5. noir.

3 jugement valorisant : 2, 3, 4, 6.
jugement dévalorisant : 1, 5.

Le vocabulaire de la dénonciation

4 Le dévoilement : dessiller, mettre en lumière, ouvrir les yeux, révéler, soulever un coin du voile. La dissimulation : à l'insu de, camoufler, un leurre, occulte, un rideau de fumée.

5 accusation : accusé – accuser / calomnie : calomnier – calomnieux / délation : délateur / dénigrement : dénigrer / divulgation : divulguer / médisance : médisant – médire.

6 Les mots qui désignent un discours critique ou une accusation : pamphlet, diatribe, caricature, réquisitoire, satire.

7 1. à – de ; 2. contre ; 3. contre ; 4. (rien) – de ; 5. contre.

Les discours rapportés

1 discours direct : 2. «Fini ... campagne!» ; 5. «Il aurait dû rester ici»
discours indirect : 1. (que) les trajets ... rapides ; 3. s'il supporterait ... de la ville.
discours indirect libre : 4. toute la phrase.

2 Je disais :

« Une femme est venue. »

Parfois mes yeux se mouillaient je reniflais encore plus. D'abord il a dit :

« Où vas-tu chercher ça ? »

Et moi j'ai crié :

« Ne mens pas. Une femme est venue chez toi qui se parfume à la lavande. »

– C'est moi qui ramène l'odeur puisque je longe à vélo les champs fleuris, au retour de la fabrique – COLORÉMAIL, *peintures en tout genre*, prétendait-il.

– Non. Toi tu sens les solvants. Ou la térébenthine, soupirais-je. »

3 Les phrases en gras, au discours indirect ont dû être transformées pour être mises au discours direct : il a fallu changer les personnes (3^e pers. du sing. / 1^{re} pers. du sing.) et les temps des verbes (imparfait / présent)

4 Je disais qu'une femme était venue. Parfois mes yeux se mouillaient je reniflais encore plus. D'abord il a demandé où j'allais chercher ça. Et moi j'ai crié qu'il ne devait pas mentir et qu'une femme était venue chez lui qui se parfumait à la lavande.

Les subordonnées circonstancielles de condition

5 1. Pour peu qu'il soit arrivé dix minutes plus tôt, subjonctif passé ;

2. au cas où l'homme résisterait, conditionnel présent ;

3. si les dames du marché n'étaient pas intervenues, indicatif plus-que-parfait ;

4. si cette nouvelle nous parle encore, indicatif présent.

6 subordonnées de condition : phrases 1, 2, 5
interrogatives indirectes : phrases 3, 4.

7 1. Si les gens (...) événements : irréel du passé ;

2. Si on refusait (...) absurdes : irréel du présent ;

3. si les journaux étaient encore autorisés : irréel du présent ; 4. s'ils n'avaient pas laissé faire : irréel du passé ; 5. S'ils ne disaient rien : irréel du présent.

Le participe présent et l'adjectif verbal

1. regardant / regardante; 2. renversants / renversant; 3. tentantes / tentant.

2 On pourra guider les élèves en leur conseillant d'utiliser des participes présents avec des compléments et des adjectifs verbaux au féminin ou au pluriel.

1. Mon voisin a résolu un conflit en provoquant une rencontre des deux adversaires. / Il est interdit de venir dans une tenue provocante. 2. Les raisons de ton retard ne sont pas convaincantes. / En convainquant ses professeurs, il a réussi à montrer qu'il savait développer une argumentation. 3. Les jeux vidéo sont parfois fatigants. / Fatiguant sa mère, il n'obtint pas l'autorisation de sortie qu'il espérait. 4. Il a réussi à garder son poste en intriguant auprès de son patron. / De loin ses manœuvres étaient intrigantes.

3 1. précédant 2. négligent 3. convergents 4. convergeant 5. négligeant.

4 adjectifs verbaux : passionnantes, angoissants. participes présents : fatiguant, adhérent, écrivant.

5 par exemple : L'année suivante (adjectif verbal), il gagna la course cycliste de son village. / Il avait obtenu ce poste en glissant son CV dans la boîte aux lettres destinée à les recevoir. (participe présent) / Voilà une surprenante façon de s'entraîner pour les J.O. (adj. Verbal) / Il a tenu deux ans à ce rythme là, étonnant tout le monde autour de lui (participe présent) / Son entreprise s'est montrée très confiante : elle lui a donné l'ensemble de la production de la journée (adjectif verbal).

6 a. fuyante : adjectif verbal, s'accorde avec ombre; traçant : participe présent, invariable; étincelantes : adjectif verbal, s'accorde avec ailes; volant : participe présent, invariable. b. échappés, s'accorde avec avions; égarée, s'accorde avec coccinelle; craquelée s'accorde avec terre; brûlé s'accorde avec géranium. c. Le texte est écrit au présent de l'indicatif.

Sujets	Verbe relevé	infinitif
Une ombre, fuyante entre les murs blancs	passé voit descend	passer voir descendre
On		
Qui		

+ Réécriture

Réécrivez le paragraphe suivant en remplaçant « il » par « ils ». Faites toutes les transformations nécessaires

« Or, il avait toujours vécu avec la conscience d'être un homme fort peu remarquable, ni bien séduisant ni tellement laid, de taille moyenne, pas très bien bâti, plutôt fragile, pas spécialement attiré par les femmes et fort peu attirant aux yeux de ces mêmes femmes. Bref, il se sentait dans la peau d'un homme comme tant d'autres, anonyme, insignifiant, impersonnel. »

J. Sternberg, « Le Credo », *Histoires à dormir sans vous*

Correction :

« Or, ils avaient toujours vécu avec la conscience d'être des hommes fort peu remarquables, ni bien séduisants ni tellement laids, de taille moyenne, pas très bien bâtis, plutôt fragiles, pas spécialement attirés par les femmes et fort peu attirants aux yeux de ces mêmes femmes. Bref, ils se sentaient dans la peau d'hommes comme tant d'autres, anonymes, insignifiants, impersonnels. »

J. Sternberg, « Le Credo », *Histoires à dormir sans vous*.

+ DICTÉE COMPLÉMENTAIRE

À l'aube du XXI^e siècle, tout ce qui avait fait la gloire putride du siècle précédent atteignait son apothéose (...).

Le problème de la misère touchait toujours les deux tiers du monde, mais l'autre tiers qui appartenait aux nantis s'en accommodait et se défoullait à bon compte de tout égoïsme en lisant avec délectation les innombrables enquêtes consacrées à la faim et à l'injustice, sujets qui faisaient la fortune de la presse du monde entier.

En revanche, l'âge d'or de la surconsommation semblait bien avoir dépassé son stade adulte pour dérailler dans l'impondérable et poser des problèmes de plus en plus préoccupants. (...) Si bien que dans tous les centres urbains de la planète toujours atteints de boulimie galopante, on connaissait la menace d'une marée nouvelle (...): celle des déchets.

J. Sternberg, « La poubelle », *188 contes à régler*.

Points de révision :

- les adj. verbaux et les part. présents ;
- les formes en (-é) du verbe : imparfait, participe passé, infinitif ;
- les mots : putride, apothéose, nantis, délectation.

1 Écrire un monologue intérieur

– On étudiera d'abord le tableau avec les élèves pour leur faire remarquer ce qui est important: l'inscription raciste «NIGGER» sur le mur et la tomate lancée, acte de violence raciale; l'identité des hommes (brassards «US marshall» + badge qui permet de reconnaître des hommes chargés de faire régner l'ordre); le titre qui insiste sur le fait que la ségrégation raciale est un problème à résoudre.

– On demandera aux élèves de réagir oralement à cette situation.

– On leur demandera de réfléchir aux réactions différentes de la petite fille: elle pourra reprendre certaines des réactions évoquées par les élèves précédemment mais aussi d'autres (peur, fierté, incompréhension...).

– Au moment de la relecture du brouillon, on veillera à rappeler les consignes d'écriture pour qu'ils puissent les intégrer à leur travail s'ils les avaient oubliées.

2 Écrire une nouvelle à partir d'un fait divers

– On demandera aux élèves de préciser les caractères de chacun des deux hommes et de mettre en évidence ce qui est étonnant dans leurs actions.

– On fera choisir de façon claire le point de vue pour raconter l'histoire: le clochard, le retraité, la fillette ou encore les parents, les policiers, des passants...
– On évoquera les différents angles possibles: l'article peut insister par exemple sur:

- la pauvreté sociale et affective;
- l'action de gloire du clochard, nouveau regard sur les plus démunis;
- la solidarité qu'engendre une bonne action.

– Deux lectures conseillées en correction: Patrick Raynal, «Ce n'était pas ici», in *Nouvelles noires*, *Libé* supplément juillet 98 (<http://www.liberation.fr/cahier-special/0101252994-ce-n-etait-pas-ici-par-patrick-raynal>) et Le Clézio, «L'enfant de sous le pont», *Lire c'est partir 2000*.

3 Développer un argument

– On peut commencer par demander aux élèves de situer les lectures de l'année, celles des années précédentes et leurs lectures précédentes parmi les deux catégories proposées dans le sujet.

– On partira de leurs premières impressions, de leur choix initial pour les amener progressivement à l'analyser et à le justifier.

– On veillera à ce que les élèves parviennent à développer cet argument dans une syntaxe et un lexique clairs et appropriés, précis.

Pour s'informer sur les droits de diffusion des œuvres, voir le B.O.n° 5 du 4 février 2010
<http://www.education.gouv.fr/cid50451/menj0901120x.html>

1 Participer à un jury de sélection de courts métrages

– On veillera à ce que les groupes d'élèves visionnent les mêmes courts métrages: on pourra par exemple demander à chacun d'élaborer une fiche récapitulative (nom de l'auteur, titre du film, durée, caractéristiques techniques, thème, 1^{res} réactions).

– On pourra répartir des rôles au sein de chaque groupe: chaque membre du groupe peut être chargé de prendre en note les discussions de l'un des films vus en commun et l'un des élèves être le porte-parole du groupe face à l'ensemble de la classe.

Ressources supplémentaires

<http://www.brefmagazine.com/>: site d'une revue sur le court-métrage (accompagnée ou non de DVD de courts métrages).

<http://www.clermont-filmfest.com/>: le site du festival du Court Métrage de Clermont-Ferrand (on peut y voir quelques courts métrages en ligne).

<http://www.trecourt.com/>: site consacré aux courts métrages de moins de 3 minutes, nombreux films montrés en ligne.

La forme courte, Scérén-CNDP, collection Eden Cinéma, DVD qui contient 7 courts métrages.

2 Composer la bande-originale des chansons de la classe

– Pour respecter les droits de diffusion, non exigera que soient mentionnés à chaque écoute le nom de l'auteur et la source.

– On pourra suivre la même démarche que dans l'exercice 1.

La déportation

p. 145

Le texte proposé est une très courte nouvelle de Jacques Sternberg grâce à laquelle le professeur pourra s'assurer que les élèves maîtrisent les compétences de lecture et d'analyse d'un texte mais aussi la compréhension du débat d'idées dans lequel il se place. La dernière compétence évaluée est la capacité à développer une argumentation à l'oral.

C1

La maîtrise de la langue française

1 Lire La déportation désigne le déplacement forcé d'une personne, ici le condamné à mort qui est déplacé dans le passé. Les termes qui expriment un déplacement sont nombreux : projeter, parcours, en arrière, revenir, arrivée.

2 Lire Les scientifiques cherchent à réussir un voyage dans le temps : « projeter un homme dans le temps », « jeter le sujet un an en arrière dans son passé, l'y laisser revivre une minute et le récupérer ensuite dans le présent ». Les premières tentatives sont inquiétantes : les souris ont été victimes d'« années de bavure ».

3 Lire Le premier cobaye humain est choisi parmi les condamnés à mort : c'est un individu qui doit mourir, le gâchis sera donc moindre si l'expérience échoue selon ceux qui font ce choix.

4 Écrire La réponse attendue est forcément négative, elle doit s'appuyer sur l'état dans lequel est revenu le condamné à mort et la comparaison avec les souris qui laisse supposer à nouveau des années de bavure.

C1

La culture humaniste

5. L'affiche dénonce la peine de mort, condamné à disparaître de la même façon qu'une bougie est condamnée à fondre. On peut aussi lire dans la position du bourreau une dénonciation de la dimension barbare et dépassée de la peine de mort.

6. La nouvelle prend part au débat sur la peine de mort. Le texte dénonce ainsi lui aussi la peine

de mort qui transforme, aux yeux des autres, un condamné en cobaye et ni son humanité.

C1

La maîtrise de la langue française

7 Dire Les deux thèses attendues sont : la peine de mort doit disparaître vs. elle ne doit pas disparaître. Le travail de groupe est ici une aide pour trouver des arguments variés et opposés.

DNB

Entraînement au Brevet p. 146-147

Réflexions sur une publicité

Le texte de Claude Pujade-Renaud est une réflexion face au détournement, par la publicité, d'un slogan historique. La célèbre revendication antifasciste espagnole, privée de tout son contexte, devient une injonction à consommer et perd tout son sens, au mépris de ceux qui se sont réellement battus en Espagne en 1936.

Objectifs d'évaluation

Le questionnaire est centré sur l'analyse du point de vue et la dimension argumentative du texte.

25
points

PREMIÈRE PARTIE : QUESTIONS – RÉÉCRITURE – DICTÉE

Questions (15 points)

I. Un monologue intérieur (7 points)

1. « à l'arrière de la voiture », « entre la porte de Versailles et la porte Brancion », « sur le périphérique » : les personnages sont à Paris, dans un embouteillage sur le périphérique. (1 point)

2. Les temps verbaux sont l'imparfait (« fredonnait ») et le passé simple (« se demanda »), temps de base du récit au passé (imparfait d'arrière-plan et passé simple pour les actions de premier plan), mais aussi le plus-que-parfait (« avait eu ») pour les actions rétrospectives. (2 points)

3. les deux verbes de parole introduisent ici du discours indirect (« se demanda » et indirect libre (« se dit »)). (1 point)

4. a. C'est une phrase au discours indirect libre, introduite par la conjonction de subordination

« que » et utilisant le présent du conditionnel (« serait ») par concordance des temps avec l'imparfait (« prétendait ») (0,5 point); **b.** – Mon fils sera musicien, prétendait Corinne. **c.** La phrase est rapellée dans les pensées de Manuel mais Corinne est absente, il est donc justifié d'utiliser le discours indirect: Manuel se raconte ce que lui a dit sa fille. (0,5 point)

5. C'est un jugement un peu négatif, légèrement ironique sur les « prétentions esthétiques » de l'accord des violets dont il nous est précisé qu'il s'agit d'un « euphémisme », et que l'enfant est « déguisé ». De même le choix d'un prénom à la mode est caractérisé péjorativement (« affublé »). (1 point)

II. Le choc des époques (8 points)

6. Les images sont celles de personnages de carnaval: cosmonautes, chevalier du Moyen Âge, motard. Ils appartiennent au passé (le heaume), au présent (le motard), et appellent le futur (le cosmonaute). (1,5 points)

7. Le plus souvent, l'époque qui revient dans les pensées de Manuel est la Guerre d'Espagne et ses conséquences: « février 1939 » (l. 14), « sierra de Teruel » (l. 33), « scander: *No pasará el fascismo* » (l. 34), mais aussi, en contexte, « abattu » (l. 33), « camarades » (l. 34), « oublié dans un ravin » (l. 35). (1,5 points)

8. a. Les verbes sont conjugués au plus-que-parfait, temps du retour en arrière. (0,5 point) **b.** Il s'agit une famille de républicains espagnols marquée par la guerre civile en Espagne: le grand-père est mort au combat et le père est venu en France clandestinement. (0,5 point)

9. plat: radical; -itude: suffixe; un synonyme: banalité. (1 point)

10. Manuel est d'abord stupéfait (coup de frein), incrédule (il lui faut « vérifier la traduction ») puis révolté par l'utilisation faite de ce slogan pour lequel des hommes sont morts pour faire vendre des mouchoirs jetables (les questions lignes 26-28 traduisent son énervement). (1,5 points)

11. L'auteure dénonce, à travers le point de vue de Manuel, l'utilisation commerciale d'une phrase historique liée à un épisode tragique de la guerre. C'est oublier la tragédie au profit de la consommation, transformer une phrase rendue tragique

par la guerre en une phrase humoristique, le publicitaire comptant établir un lien, une connivence dans la reconnaissance du slogan. (1 point)

Réécriture (4 points)

« Juste au moment où je m'efforçais de reléguer cette image – une hygiène mentale pratiquée depuis la fin de mon adolescence –, mon regard dérapa sur un immense panneau publicitaire en lisière du périphérique: *No pasará la humedad!* Je tressaillis, freinai brusquement, bêtement, *no pasará*, derrière moi un bref coup de klaxon, ironique, je comblai avec lenteur l'écart entre la 405 et la Toyota juste devant moi de façon à pouvoir vérifier la traduction, inscrite en caractère beaucoup plus petits. »

Dictée (6 points)

« *No pasarán*, dérisoire fin de millénaire, les utopies à la poubelle, récemment dans le métro Manuel était tombé en arrêt devant une autre publicité: les têtes énormes, quasi monstrueuses, de Staline, Mao, Guevara, assorties du slogan « Grattez Monopoly, ça c'est révolutionnaire », le publiciste avait dû estimer la formule audacieuse et le graphisme avant-gardiste à défaut d'être révolutionnaire (en fait d'avant-garde on aurait plutôt pensé à du mauvais Vasarely, soutaché de quelques couleurs fluo à la manière des vêtements d'enfant), Manuel en était resté ahuri, meurtri. »

On écrira au tableau *No pasarán* et les noms propres: Staline, Mao, Guevara, Monopoly, Vasarely, Manuel.

Dictée aménagée pour les élèves dyslexiques

« *No pasarán*, dérisoire fin de millénaire/millénère/millénaire, les utopies à la poubelle, récemment/récemment/récemment dans le métro Manuel était tomber/tombé/tombait en arrêt devant une autre publicité: les têtes énormes, quasi monstrueuses/monstrueuse/monstrueuses, de Staline, Mao, Guevara, assortie/assorti/assortie. du slogan « Grattez Monopoly, ça/s'a/sa c'est révolutionnaire », le publiciste avait dû estimer/estimait/estimé la formule odacieuse/audacieuse/audacieuse et le graphisme avant-gardiste à défaut/adéfaus/à défaut d'être révolutionnaire (en fait d'avant-garde on aurais/auraient/aurait plutôt pensé à du mauvais Vasarely, soutaché de quel que/quelles que/quelques couleurs fluo à la manière des vêtements d'enfant), Manuel en était resté aburi/hauri/aburit, meurtri. »

Rédaction (15 points)**Sujet 1**

Pour parvenir à écrire le texte demandé, les élèves doivent :

- respecter les codes de présentation de la lettre ;
- écrire une description de la publicité qui soit précise et mette en évidence ce qui a pu retenir l'attention ;
- exprimer des sentiments (de l'amusement à la révolte) de façon claire, développée mais toujours correcte (pas de registre familier).

Sujet 2

Pour enrichir ce texte, les élèves doivent :

- connaître quelques informations rapides sur les républicains et la guerre d'Espagne ;
- utiliser quelques phrases de discours indirect et ne pas oublier qu'il faut insérer le dialogue dans un récit.

SCIENCE-FICTION

Regards sur le monde

pages 149 à 153 du manuel

Objectif du dossier

👁 Étudier le regard particulier de la science-fiction sur le monde contemporain.

L'un des axes des programmes de français de la classe de 3^e est intitulé « Regards sur le monde contemporain ». Or un genre offre sur le monde contemporain un regard particulier, car indirect, c'est la science-fiction, que les élèves connaissent en général à partir du cinéma ou de la bande-dessinée. Car, contrairement à une idée reçue, la SF parle beaucoup moins du futur (dont personne ne sait rien) que du présent : les auteurs de SF, depuis la création du genre au début du xx^e siècle (H. G. Wells), ont toujours projeté dans des univers futurs ou éloignés (d'autres planètes, par exemple) des préoccupations de leur temps. C'est cet aspect souvent négligé de la SF que nous avons choisi de traiter dans ce dossier qui permet en outre d'ouvrir à la réflexion sur quelques grandes questions contemporaines.

Bibliographie

Georges Orwell, *1984*, Folio-Gallimard, 1949 (dystopie).

Stephen Wul, *Niourk*, Folio-Gallimard, 1957 (roman post-apocalyptique).

John Brunner, *Le Troupeau aveugle*, 1972, éd. R. Laffont, 1975 (dystopie).

Jean-Pierre Andrevon, *Le Monde enfin*, éd. Fleuve noir, 2006 (roman post-apocalyptique).

Bande dessinée

Enki Bilal, la « Tétralogie du Monstre » aux éditions Les Humanoïdes associés : *Le Sommeil du monstre* (1998), *32 décembre* (2002), *Rendez-vous à Paris* (2006), *Quatre ?* (2007).

Filmographie

Ridley Scott, *Blade runner*, 1983.

R. Emmerich, *Le jour d'après*, 2004.

J. Hillcoat, *La Route*, 2009 (adaptation cinématographique du roman de C. Mac Carthy, *La Route*, L'Olivier, 2008).

M. Oshii, *Ghost in the shell*, 2001 (dessin animé, adaptation du manga du même nom de Masamune Shirow).

A Le présent et les futurs possibles p. 148-149

Dégager les caractéristiques de la science-fiction

1. Les trois documents mettent en scène des réalités qui n'existent pas dans le monde réel, tout en se situant dans un univers technologique moderne (immeubles, voitures) : les voitures volent (film *Le 5^e élément*), la tour Eiffel est au fond de l'eau au milieu de carcasses de voiture ou de véhicules spatiaux (BD *Déluge*), le narrateur voyage dans le temps entre l'an 2052 et l'an 100 000 (roman *Le voyageur imprudent*). Dans les trois cas, les mondes décrits sont technologiquement plus avancés que le monde réel présent, et l'on peut déduire qu'ils se situent dans un futur imaginaire.

2. Une première définition du genre mettra en évidence le rapport au **temps** et à la **technologie** : la science-fiction est une œuvre de fiction qui invente le monde dans lequel les événements se déroulent en le situant dans le **futur**, et en le dotant

de technologies qui n'existent pas (ou pas encore). La science et les technologies imaginaires jouent généralement un rôle important dans la SF.

Dans les œuvres de fiction «classiques» (non SF), les personnages et les événements narrés peuvent être imaginaires, mais ils s'inscrivent soit dans le monde réel présent (ex: roman ou cinéma réaliste), soit dans le passé (roman historique). D'autres genres de fiction se démarquent du monde réel: le fantastique, le merveilleux, le récit mythique; mais ils s'inscrivent toujours dans un contexte présent (le fantastique se développe toujours sur une toile de fond réaliste) ou dans un passé mythique (le merveilleux, le récit mythologique).

On pourra attirer l'attention des élèves sur une définition trop simpliste de la SF: elle ne raconte pas «le monde futur» (les auteurs de SF ne sont ni des oracles ni des prophètes), mais un «monde» qui n'a jamais existé et que l'auteur situe soit dans un autre temps (généralement le futur), soit dans un autre espace (autres planètes, autres galaxies, etc.).

Pour une réflexion plus poussée, on pourra souligner que le «futur» n'est pas obligatoire dans la SF: certains récits qui se situent dans d'autres galaxies, avec des êtres vivants non humains (extra-terrestres) sont dans un autre temps, qui n'est pas plus le futur que le passé. En revanche, «l'invention d'un monde» est une constante de la SF.

Une chaîne de production... d'enfants p. 149

● Découvrir le rapport entre un «futur» imaginé et le présent

On peut relever dans les deux extraits des éléments caractéristiques de l'industrie des années 1920 et de la «taylorisation» du travail dans les usines Ford:

1. Le monde imaginé par A. Huxley est une critique des méthodes industrielles de son époque parce que les méthodes de fabrication des objets à la chaîne (taylorisation) y sont appliquées à la «fabrication» des êtres humains:

- les humains sont fabriqués industriellement: ils sont placés dans des «flacons» ou «bouteilles», eux-mêmes placés sur des «porte-bouteilles», alimentés par des «pompes à pseudo-sang»...;
- ils sont fabriqués «en série» («96 jumeaux identiques»);

– ils ont une destination précise, leur vie est déjà prévue: les 96 jumeaux sont destinés à faire marcher 96 machines identiques»;

– les méthodes appliquées sont celles du fordisme (voir encadré «Huxley et l'industrie de son temps»: chaînes de montage numérotées mètre par mètre, actionnées par des «moteurs» électriques», «tournevis» et «clé anglaise», mécanicien accomplissant toujours le même geste le long de la chaîne de montage (remarque: le geste du «jeune mécanicien» au travail fait penser à la scène des Temps modernes où Charlie Chaplin serre des «boulons» avec sa «clé anglaise» le long d'un tapis roulant...).

Le monde d'Huxley a supprimé la différence entre les humains et les objets; c'est un monde «antihumaniste». En imaginant que ce monde inhumain applique tous les principes de la taylorisation, Huxley dénonce l'inhumanité des chaînes de montage et de la nouvelle industrie inventée par Ford.

2. On peut voir, dans l'extrait n°1, que le système décrit n'est pas seulement un procédé industriel mais constitue plus généralement un projet politique car c'est l'industrie qui a déjà décidé de ce que sera la vie des humains en cours de fabrication (ils feront marcher des machines identiques). Les humains y sont «préfabriqués» selon des types préétablis correspondant à leurs futures fonctions («mécanicien Bêta-Moins» «Bêta-Plus», «Alphas-Moins, etc.»); c'est toute la société qui est organisée pour la production.

Le directeur s'enthousiasme de cette programmation de la vie des êtres humains: son exclamation «On sait vraiment où l'on va» signifie que tout est prévu, ce qui est le contraire d'un monde libre; le fait qu'il y ait une «devise planétaire» signifie que le monde entier est organisé sur ce principe, que les principes de la société se confondent avec ceux de l'entreprise, et que la production de l'usine s'inscrit pleinement dans l'organisation de la société, contribuant à sa «stabilité».

B Le monde en négatif p. 150-151

} Un futur «repoussoir»

} **1.** Éléments dans l'image qui suggèrent l'idée d'un monde hostile, inhumain, agressif et violent:

– dans les thèmes: l'industrie polluante, le personnage de premier plan (visiblement un extra-terrestre cuirassé et armé, donc probablement un soldat), le pouvoir tyrannique (dans le texte);

– dans les éléments du décor et les objets: les immenses cheminées crachant une fumée noire, les énormes locomotives entassées, le ciel rougeoyant, l'astre dans le ciel semblable à une lune très proche;

– dans les matières: le feu, la fumée, le métal et la rouille, l'acide (texte);

– dans les couleurs et la composition: les dominantes de noir et de rouge, une énorme masse métallique sombre, vaguement bleutée au premier plan, l'arrière-plan rouge, la masse écrasante de la «lune» dans l'angle gauche, les nombreux angles aigus dans les formes (les constructions mêlées aux cheminées, les rails, la forme de la bulle encadrant le texte...).

On peut ajouter que les expressions du texte soulignent l'inhumanité de ce monde: *entassements frénétiques de civilisations disparues, humain modifié, pluies d'acide, manteaux de rouille, cheminées de la mort, cendres, «le monstre était leur maître»...*

2. La réponse des élèves (a priori négative) devra être argumentée et évoquer les thèmes suggérés par l'image: pollution, chaleur, cité industrielle, régime militaire, monde industriel et minéral à la fois, absence de nature végétale...

Les deux questions visent à mettre en évidence la notion de «monde contre-utopique», présentée théoriquement dans l'encadré.



Décrire un monde «contre-utopique»



On insistera sur le fait qu'il s'agit de «décrire» plus précisément le monde dessiné par Druillet, et non de raconter une aventure. On pourra par exemple suggérer d'avancer dans la description de la ville, des usines, de l'atmosphère de cette planète, du contrôle militaire, etc.

La description devra cependant compter des notations subjectives et rendre compte de votre point de vue.

Le monde après l'apocalypse

● Découvrir un roman sur la mort du monde

1. Les mots qui évoquent la vie quotidienne dans le monde moderne: *route, villes, magasins d'alimentation, filets en nylon, boîtes de conserve, acheteurs, course, rues.*

Tous ces mots indiquent que le monde décrit est le nôtre, et non un monde imaginaire. Mais ce monde «quotidien» a été détruit.

2. Le décor de cette route est «apocalyptique» car tout y est brisé, immobilisé, le vide, le désordre et la mort semblent y régner. On le perçoit à travers:

– le champ lexical de la destruction et de la mort: *fugitifs, pillées, morts, fermé, meurtre, hordes, pillards, ruines, décombres, carbonisées, enfer, froid, obscurité, canyons abrupts, cendre, tombaient, mouraient, glauque, linceul;*

– le champ lexical du désespoir: *inutiles, sans espoir, perdus, noir immémorial;*

– les faits évoqués qui renvoient à un monde terrifiant: les gens ont fui les villes (*fugitifs échappés*), les magasins y sont *fermés*, le *meurtre* règne *partout*, des gens mangent des enfants, les villes sont *entre les mains de hordes de pillards*, les pillards se terrent dans les ruines et sortent *en rampant*...

3. Le monde n'est pas seulement détruit matériellement, il semble l'être moralement: le meurtre règne, les gens sont devenus anthropophages (et particulièrement ils «mangent les enfants», ce qui renvoie au monde des ogres et non aux sociétés «cannibales» pratiquant des rituels d'anthropophagie, actes «religieux» qui s'appliquent uniquement aux guerriers ennemis), tout le monde pille les magasins... Et cette situation se retrouve *partout* dans le *pays* et dans le *monde*.

Les interdits fondamentaux de la société humaine (interdits du meurtre, du vol et de l'anthropophagie) ne fonctionnent plus, signes de la destruction profonde du monde des humains.

4. La dernière phrase du texte opère une sorte d'élargissement accéléré de la vision: on passe de l'image des fugitifs mourant sur les routes à une image «astronomique» de la terre poursuivant son chemin «de l'autre côté du soleil», puis aux autres planètes semblables à la Terre («planète sœur») dans l'univers (le «noir immémorial»).

La Terre recouverte de cendre («sous son linceul») qui efface les traces de l'humanité («vierge de toute trace») est en train de retourner à son état d'avant l'apparition de la vie: «ignorée» et «innommée». Il n'y aura bientôt plus de conscience pour nommer la Terre et connaître son existence, plus de mémoire pour s'en souvenir; la Terre rejoint le «noir immémorial», c'est-à-dire le vide interstellaire, sans conscience.

Cette image élargissant la perspective suggère la disparition de la vie sur Terre: avec la mort des «derniers fugitifs», le langage, la conscience, la mémoire, c'est-à-dire ce qui fait l'humanité, disparaissent, et la Terre redevient simplement un astre minéral.



Décrire un lieu après une catastrophe

SOCLE COMMUN C1

On insistera sur le fait qu'il s'agit d'une description et non d'un récit: il ne s'agit pas d'inventer des aventures dans la ville détruite, mais de décrire précisément l'état de ruine de la ville ou du collège. On rappellera la nécessité d'être précis dans la description en nommant les lieux de la vie quotidienne devenus des ruines et des décombres.

On pourra également préciser que l'état de destruction n'est pas le même selon le type de catastrophe imaginé: bombes, feu, inondation, réchauffement brutal, éruption volcanique, bombes à neutrons ou gaz (qui tuent tout ce qui est vivant en laissant les lieux intacts), etc.

© L'homme et le monde en question p. 152-153

Le corps décomposé / recomposé

1. Le «modèle en tous points parfait» (3^e vignette) est l'assistant de Warhole, le jeune en blanc qui parle à Nike Hasfeld, comme il le dit lui-même à la 4^e vignette: «Ce modèle..., il est devant vous». Celui qui l'a créé, c'est Optus Warhole, l'homme dont il ne reste que la tête placée dans un «aquarium» et alimentée artificiellement.

2. Les «techniques» scientifiques modernes évoquées par Bilal dans cet extrait sont: la transplantation d'organes (greffes), les implants de

cellules («sélection d'emprunts à d'autres matières grises»), la numérisation des données biologiques, le clonage («la première réplique de Pamela»), et plus généralement ce qu'on appelle le «génie génétique» (manipulations génétiques).

La «numérisation» de la mémoire humaine, à laquelle le jeune homme fait référence, n'existe pas encore comme technique, mais il y a déjà des recherches initiées dans ce sens.

3. Le personnage d'Optus Warhole est un Frankenstein moderne: il fabrique un être nouveau en assemblant des morceaux de corps, et des morceaux d'esprit provenant d'autres corps. Pour cela, il est prêt à assassiner, séquestrer, voler, manipuler. En montrant un personnage qui pousse à l'extrême la logique de la transformation de son propre corps pour parvenir à construire un «être parfait», en dehors de tout souci moral, il interroge les risques que les progrès technologiques en matière de génétique et de «bio-mécanique» font courir à la notion même d'humanité.

Depuis de nombreuses années, des scientifiques (cf par exemple, les ouvrages du professeur Jacques Testard) tentent d'attirer l'attention du public sur une science qui semble se développer en dehors de toute réflexion morale sur les conséquences de leurs découvertes ou de leurs manipulations (clonage, manipulations génétiques, implants, mères porteuses, etc.)

Remarque: L'ouvrage de Bilal, tout comme un certain nombre de films de science-fiction des trois dernières décennies appartient à un sous-genre de la SF: le **cyberpunk**.

Ce terme, «cyberpunk», est utilisé pour désigner un sous-genre de la science-fiction apparu au début années 1980, représenté au cinéma par *Mad Max*, *Blade Runner*, *Matrix*, ou dans la BD par l'œuvre d'Enki Bilal ou les mangas comme *Ghost in the Shell*. Le mot réunit la racine «cyber» qui désigne l'art de gouverner, et a donné le mot «cybernétique», et «punk», mouvement musical et artistique de la fin des années 1970 dont le slogan était «no future». Dans l'univers «cyberpunk», il n'y a «pas d'avenir». Le «cyberpunk» décrit un futur proche sur terre où, dans un monde violent et désorganisé, dominé par l'électronique et les biotechnologies, des individus s'opposent à un pouvoir occulte, froid et puissant, qui vit séparé du reste du monde abandonné à son chaos.

Le monde à vau-l'eau

S'interroger sur les conséquences du réchauffement climatique

1. Détails indiquant les transformations de la géographie et de la vie quotidienne à New York : les rives des quartiers de Brooklyn, du Bronx et de Long Island ont été *submergées* (une partie de l'ancienne ville de New York est donc sous l'eau) : cela signifie que l'eau de l'océan a monté. Une « digue » (l. 8) a été élevée le long des quais de l'Hudson pour protéger le reste de la ville de la montée des eaux. Le long de ces quais s'est développée une sorte de ville flottante, un « bidonville » (une « favela flottante », l. 8), comme dans certaines villes asiatiques, des multitudes de bateaux amarrés, reliés par des passerelles, sur lesquels les gens vivent. La présence de « sampans » (bateaux chinois) au milieu des péniches et des chalands indique qu'une partie de cette population est d'origine asiatique et plus précisément chinoise (les bidonvilles sont généralement peuplés par des populations nouvellement arrivées sur un territoire).

La chaleur est très grande (« New York rôtissait »), l'air est « sursaturé d'humidité » ; le mélange de grande chaleur et d'humidité ainsi que les quartiers inondés devenus des « marais » a entraîné le développement de toute une faune caractéristique des milieux marécageux : *hordes de moustiques, mouches, rats des marécages, alligators, vipères, cafards géants*. Les eaux polluées, les nouveaux marais urbains dégagent une odeur pestilentielle : il faut atteindre le « onzième étage » pour ne plus la sentir.

La vie future telle qu'elle est décrite dans cet extrait de roman paraît pénible, difficile, en raison des changements climatiques et géographiques engendrés par le réchauffement de la planète et la disparition de la couche d'ozone.

2. L'auteur attire ainsi l'attention du public sur les conséquences du réchauffement sur la vie des humains. C'est un « avertissement » car il signifie que si l'on n'inverse pas la tendance au réchauffement planétaire constaté par les scientifiques, la vie des humains dans quelques décennies s'en trouvera bouleversée. C'est indirectement une prise de position dans le débat écologique actuel. Là encore, l'auteur de Science-fiction développe à travers une représentation du futur des thèmes, des préoccupations, des inquiétudes du présent.



Organiser un débat



On pourra demander à deux équipes de deux ou trois élèves de préparer un dossier et un argumentaire sur cette question, en cherchant des exemples d'innovations technologiques controversées, et des articles traitant des problèmes posés à l'avenir de l'homme par certaines de ces innovations.

Le débat, dirigé par un ou deux élèves qui feront respecter les temps de parole, pourra alors se faire en deux parties : dans un premier temps les deux équipes présenteront leurs arguments et leurs conclusions contradictoires ; dans un second temps, les autres élèves interviendront dans le débat et donneront leur avis.

Pour clore ce dossier SF, on proposera une autre question de réflexion pouvant donner lieu à un débat ou à une rédaction individuelle :

Si vous étiez un auteur de romans de science-fiction, quel thème souhaiteriez-vous aborder ? Quel rapport voyez-vous entre le thème que vous choisiriez et les préoccupations de l'époque actuelle ?

6

La poésie engagée

pages 154 à 175 du manuel

L'étude de « La poésie engagée » est l'un des axes des nouveaux programmes de 3^e pour le français. La plupart des auteurs abordés dans ce chapitre sont explicitement cités comme exemples dans les programmes, c'est le cas de Louis Aragon, Paul Éluard, Yannis Ritsos, René Char, Pablo Neruda, Aimé Césaire, Robert Desnos. Il s'agit de faire découvrir aux élèves l'importance de l'engagement en littérature, et plus généralement en art, au ^{xx}e siècle, particulièrement entre les années 1920 et 1960. Le chapitre évoque des époques, des lieux, des événements très souvent en lien avec le programme d'histoire, des rappels historiques seront nécessaires. Il s'agit également de faire découvrir la diversité des situations et des causes défendues à différentes époques par quelques poètes parmi les plus grands, ainsi que la diversité des moyens poétiques mis en œuvre.

Objectif du chapitre

 Étudier les formes de l'engagement des poètes du ^{xx}e siècle en faveur d'une cause

Bibliographie

Gaëlle Le Guern-Camara, *La Poésie engagée*, Belin-Gallimard, « Classico », 2010.
Pierre Seghers, *La Résistance et ses poètes* (1940-1945), Seghers, 1974.
Gisèle Sapiro, *La Guerre des écrivains* (1940-1953), Fayard, 1999.

Ressources Internet

Le site du CNDP : <http://www.cndp.fr/poetes-en-resistance/ressources.html>

Ouverture du chapitre

p. 154-155

– Pour Aimé Césaire, le poète qu'il est (« je ne sais que parler ») se met au service de son peuple (« ce pays mien »), il conçoit sa fonction comme celle d'un avocat, ou d'un « porte-parole ». « Parler pour » peut signifier à la fois « parler à la place de » (le poète est la voix du peuple) et « parler en faveur de » (le poète est le défenseur du peuple contre les pouvoirs). Pablo Neruda fait parler ses lecteurs (« Vous allez demander... »), auxquels il attribue une certaine idée de la poésie, faite de « rêves », de nature (« des feuilles ») et de beaux paysages (les « grands volcans de son pays natal »). À cette conception « romantique » du poète dans la nature, à l'écart des hommes, Neruda oppose par avance une réponse très simple : « Venez voir le sang dans les rues », répétée trois fois en variant la disposition : le poète est concerné par la souffrance des hommes ; il

n'est pas dans la nature, il est dans la ville, avec les gens qui souffrent ; il ne se réfugie pas dans les rêves, il se heurte à la réalité politique et témoigne contre les pouvoirs qui oppressent (« le sang dans les rues »).

Les deux poètes suggèrent que la poésie ne doit pas être détachée du monde des hommes, mais qu'elle s'enracine dans leur souffrance : le poète est parmi les hommes.

– Le geste de la jeune femme peut symboliser la réponse de la poésie à la guerre et à l'oppression parce qu'elle oppose une fleur à tout l'armement des policiers (boucliers métalliques, casques, matraques). La fleur, symbole de la vie, est opposée aux armes, objets de mort. La fleur peut aussi être considérée comme une métaphore du poème : son caractère inadapté à la réponse militaire fait justement sa force.

Ballade de celui qui chanta dans les supplices

p. 156-157

Ce poème fait partie du recueil *La Diane française*, publié en 1946, et qui rassemble des poèmes sur la Résistance, certains ayant déjà été publiés sous pseudonymes dans des revues clandestines. C'est le cas de la «Ballade de celui qui chanta dans les supplices», publié en juillet 1943 dans *L'honneur des poètes*, sous le pseudonyme de Jacques Destaing. Le poème est dédié à Gabriel Péri (voir ci-dessous). Il s'inspire de l'histoire de Gabriel Péri, notamment pour les interventions des autorités français l'engageant à renier la Résistance, et pour le chant de *La Marseillaise* et de l'*Internationale* au moment de mourir, mais plus généralement c'est la figure des héros résistants qui est célébrée dans ce poème.

Entrer dans le texte

Gabriel Péri (1902-1941) était un résistant communiste, ancien député (de 1932 à 1939), et journaliste à *L'Humanité*, arrêté par la police française, puis livré aux Allemands qui l'ont exécuté comme «otage» le 15 décembre 1941, avec 92 autres prisonniers.

Étudier un poème d'hommage à un héros de la Résistance

Les voix du poème

1. Le poème mêle plusieurs voix :

- la voix des «deux hommes» qui tentent de convaincre le résistant de se renier, en répondant aux questions des bourreaux (v. 7-12, 16-24) ; ces deux hommes parlent en français, et disent «tu peux vivre comme nous/ vivre à genoux» : cela peut être la police française, des français de la collaboration auxiliaires de la Gestapo, éventuellement des «moutons» (prisonniers utilisés par la police et placés dans les prisons pour «convaincre» un prisonnier de lâcher entre les séances de torture). Compte-tenu de la référence à Gabriel Péri, c'est plus probablement la 1^{re} solution : la police française ;
- la voix du résistant qui refuse de se renier, dans chaque refrain : v. 13-14, 25-26, v. 40-44, 49-52 ;

– la voix du poète-narrateur : v. 3-5, 15-16, 27-30, 37-39, 45-48, 53-60 ;

– la voix des Allemands chargés de l'exécution, relayée par le traducteur : v. 47 ;

– une voix est plus ambiguë, celle qui dit «J'» aux v. 29-36. Trois interprétations possibles et qui ne s'excluent nullement (c'est le propre de la poésie) : cela pourrait être l'autorité française qui livre ses prisonniers aux Allemands après avoir essayé de convaincre le résistant de céder, et qui se donne bonne conscience ; dans ce cas «alors qu'ils partent», «retombe» sont des ordres, au subjonctif (Interprétation la plus probable car Gabriel Péri a été arrêté par la police française et son sort a fait l'objet d'une négociation par le ministre de l'Intérieur du gouvernement de Vichy qui a tenté d'échanger sa non-livraison aux Allemands contre sa dénonciation des attentats de la résistance communiste) ; cela peut aussi se comprendre comme la voix du narrateur rapportant dans un premier temps (v. 29-33) les paroles d'un des collaborateurs français, puis racontant la suite (dans ce cas «alors qu'ils partent» signifie «tandis qu'ils – les bourreaux – s'en vont», et «retombe» est à l'indicatif, «son sang retombe sur lui» : c'est la fin de la séance de torture), et finissant par une exclamation où se superposent la voix des autorités françaises («C'était son unique carte») et celle du narrateur («cet innocent»). On pourrait aussi y entendre la voix ironique du résistant qui a répondu à ses bourreaux par des phrases toutes faites («Un cheval pour mon empire», etc.) pour se moquer d'eux mais sans jamais dire le mot qu'ils attendent, suivie de la voix de l'autorité de police française, comme dans la 1^{re} interprétation.

La «voix qui monte des fers» est celle du résistant torturé enchaîné, qui sait qu'il va mourir mais ne regrette rien.

2. Les strophes qui forment le refrain : les 4^e, 7^e, 10^e, 13^e strophes. Le refrain revient donc à chaque fois après trois strophes de couplet.

– Entre le 1^{er} refrain et le 2^e, la variation porte sur le 1^{er} et le 4^e vers (v. 25 et 28) :

«S'il était à refaire... / Si c'était à refaire» : dans le 1^{er}, «il» désigne par avance «le chemin», il s'agit de l'expression «refaire le chemin», c'est-à-dire accomplir le même parcours de vie, les mêmes actions que celles qui l'ont conduit en prison ; dans le 2^e «c'» désigne le passé d'une manière plus floue, il s'agit de l'expression «si c'était à refaire». La variation tra-

duit un élargissement de la perspective, un début de généralisation.

«... des lendemains / ... aux hommes de demain»: on passe de l'avenir (notion) comme objet du discours («parler de»), à l'avenir (concret: les hommes de demain) comme destinataire du discours («parler à»).

– Dans le 3^e refrain, la variation porte sur les 2^e et 4^e vers (v. 38 et 40): la même phrase est reformulée sous forme de question/réponse: c'est le narrateur qui reformule à la 3^e personne et en modalité interrogative («Referait-il...»), et la parole du résistant est elle-même reformulée «Je le ferai demain»; on peut noter le passage du conditionnel dans la question au futur dans la réponse (dirai): le futur non seulement exprime la certitude qu'il continuera le combat, mais surtout celle que son combat sera repris par d'autres puisqu'il va mourir. Le «je» devient alors collectif, c'est chaque français qui «demain» deviendra ce «je».

– Dans le 4^e refrain, les deux premiers vers sont identiques au 1^{er} refrain, la variation porte sur les 3^e et 4^e vers. Le mot «fers» est repris, mais la vision de l'homme torturé y est tout à coup plus concrète «Sous les coups chargé de fers», et l'on est passé de «parler» à «chanter» les lendemains. La vision devient plus lyrique et annonce les deux «chants» de la fin entonnés par le résistant: *La Marseillaise* et *l'Internationale*.

On peut observer que les variations dans le refrain «se déplacent», elles ne se trouvent jamais sur les mêmes vers, façon subtile pour le poète de faire «varier» la variation

3. Les refrains se terminent toujours par la notion de futur: «lendemains», «hommes de demain», «demain», «lendemains». C'est une façon de souligner que le résistant fait le sacrifice de sa vie pour l'avenir de tous: l'homme qui va mourir le lendemain, et qui donc n'a pas d'avenir individuel, agit pour l'avenir de tout un peuple.

Un héros ordinaire

4. Qualités du jeune résistant: fidélité à ses idéaux (il ne se renie pas même pour sauver sa vie), abnégation (il accepte de se sacrifier pour le combat commun), fermeté («Je le ferai demain»), courage (il résiste à toutes les pressions, chante au moment de son exécution) humanisme (il agit

pour «les hommes de demain»), patriotisme («Je meurs et France demeure»)...

5. Expressions qui suggèrent la torture subie par le résistant et son épuisement: «le bourreau» (v. 19), «tes maux» (v. 20), «songe à la douceur des matins» (v. 23-24: le contraire de la violence), «retombe son sang» (v. 34), «sous vos coups» (v. 51).

Cette évocation indirecte de la torture équivaut à une litote: la violence est suggérée entre les lignes, elle n'en est que plus menaçante.

6. Le jeune fusillé dit explicitement qu'il meurt pour la défense de sa patrie aux v. 41-42, et le poète le suggère dans l'évocation du chant final: «sanglant est levé» est un fragment de l'hymne national *La Marseillaise* («Allons enfants de la Patrie / Le jour de gloire est arrivé / Contre nous, de la tyrannie / L'étendard sanglant est levé»).

Mais l'«autre chanson française» qui monte aux lèvres du condamné, et sur laquelle le poème se clôt, est *l'Internationale* (écrite par le français Eugène Pottier en 1871 après la chute de la Commune de Paris, et qui est devenu le chant du syndicalisme ouvrier et de tous les révolutionnaires socialistes, anarchistes et communistes du monde). La formule «Finissant la Marseillaise pour toute l'Humanité» est une allusion au refrain: «C'est la lutte finale / Groupons-nous et demain / L'Internationale / Sera le genre humain».

Il est à noter que dans sa version d'origine, celle d'Eugène Pottier, *l'Internationale* se chantait sur l'air de *La Marseillaise* (la musique a été composée plus tard, en 1888): il s'agit donc bien dès l'origine d'un chant qui étend «*La Marseillaise* à toute l'humanité».

Dégager l'idée essentielle



Les étapes du martyr du héros sont marquées par les changements de voix: la prison, les incitations au reniement, les menaces et les coups, la livraison à la Gestapo, l'exécution.

Découvrir aussi...

Jacques Destaing était le pseudonyme de Louis Aragon (c'est indiqué dans le chapeau de présentation du poème p. 156).

Lucien Gallois était le pseudonyme de Robert Desnos.

Maurice Hervant était le pseudonyme de Paul Éluard.

Réciter un poème collectivement

On prendra le temps de lire les « conseils ».

La « mise en scène » pourra faire vivre les différents liens (la prison, le poteau d'exécution) et les différentes étapes du récit (voir question « Dégager l'essentiel »), composent des petites scènes délimitées par les « entrées en scène » des différents personnages : la police française (ou bien les « moutons » puis l'autorité policière française), puis les Allemands, la conduite au poteau, etc.

Le Veilleur du Pont-au-Change / Couvre-feu / Horrible journée

p. 158-159

Découvrir quelques aspects de l'engagement des poètes dans la Résistance à l'occupant.

Texte 1 L'appel aux armes

1. Expressions qui désignent des quartiers de Paris :

- *Le Pont au Change* (pont sur la Seine qui relie l'île de la Cité à la rive droite place du Châtelet),
- *La rue de Flandre* (19^e arrondissement, nord de Paris, devenue de nos jours l'avenue de Flandre),
- *La Poterne des Peupliers* (13^e arrondissement, sud de Paris, près de la porte d'Italie, porte d'entrée conservée des anciennes fortifications de Paris),
- *Le Point-du-Jour* (16^e arrondissement, ouest de Paris, porte de Paris située près de la porte de Saint-Cloud)
- *La Porte-Dorée* (12^e arrondissement, est de Paris, porte située à l'Est, près du bois de Vincennes).

Ces lieux désignent les quatre points cardinaux de Paris et le Centre, ils ont donc une valeur géographique, et désignent la totalité de Paris, mais le poète les emploie également à cause de leurs significations : le « Point-du-jour » évoque l'aube, la promesse de lendemains (écho à « au seuil du jour promis ») ; la Porte-Dorée évoque également l'idée d'entrée triomphale, donc de victoire ; dans « Poterne des Peupliers », il y a « peuple » et « peut plier » (mais ne rompt point !), en outre, une Poterne était une petite porte discrète, dissimulée dans la muraille

d'une fortification et qui permettait au « peuple » de sortir en cachette pendant un siège. Quant au « Pont au change », il évoque à la fois l'idée de « changement » à venir, la libération de l'occupation allemande ; il suggère également l'expression « donner le change », c'est-à-dire « dissimuler », « faire semblant », évoquant ainsi toute la vie clandestine des résistants qui en apparence « donnent le change », vivent normalement, mais clandestinement préparent « le jour promis », la libération.

Enfin, la « rue de Flandre » pouvait évoquer en 1944 le souvenir de la première bataille de la guerre de 1914, dite « bataille des Flandres », au cours de laquelle les armées anglaises, françaises et belges avaient stoppé la progression de l'armée allemande.

2. Activités de la résistance :

- *imprimeurs* (les imprimeries clandestines publiaient des tracts, des journaux ou des revues interdits),
- *porteurs de bombes, déboulonneurs de rails* (déboulonner les rails était un moyen de faire dériver les trains militaires allemands, de désorganiser l'occupant),
- *incendiaires* (ceux qui mettent le feu à des dépôts de munitions),
- *distributeurs de tracts*,
- *contrebandiers* (qui faisaient passer les armes, du matériel, des documents, des hommes à travers la frontière),
- *porteurs de messages*.

Desnos insiste sur ces activités, parce que ce sont des actions qui ne correspondent pas à la tradition militaire (elles étaient même dénoncées quotidiennement par les journaux de l'occupation comme « lâches »), mais qui sont caractéristiques du combat d'un peuple occupé et sans armes : pour « déboulonner », incendier, distribuer des tracts, porter des messages, il n'est pas nécessaire d'avoir des armes. Il montre ainsi que le peuple résiste comme il peut, que chacun participe à différents niveaux à la Résistance, que le combat contre l'occupant ne se réduit pas à prendre les armes mais implique toute une organisation où chacun, combattant ou non, peut prendre sa part.

Texte 2 L'amour, symbole de la résistance au quotidien

3. Allusions à la vie quotidienne des Français sous l'Occupation : la présence des patrouilles

de soldats allemands (v. 1), des barrages et des contrôles d'identité (v. 3), l'interdiction de se réunir (v. 4), les privations liées aux difficultés du ravitaillement en zone occupée (v. 5), le couvre-feu à la tombée de la nuit qui interdisait aux gens de sortir (v. 7 et v. 2).

C'est un quotidien difficile, oppressant, sans cesse sous contrainte et sous contrôle, d'où la liberté est absente.

4. Le mot à la rime qui diffère de tous les autres par le sens est « aimés ». Tous les autres participes passés à la rime (gardée, enfermés, barrée, matée, affamée, désarmés, tombée) ont des connotations négatives, et évoquent l'enfermement, l'interdiction, l'oppression.

L'action d'« aimer » devient ainsi le symbole de la Résistance : quand tout est interdit, *s'aimer* est présenté par Éluard comme un acte de défi à l'autorité, une façon d'échapper au contrôle. Parce qu'il traduit l'aspiration au bonheur et à la liberté, et qu'il se fait malgré tous les interdits imposés, l'amour symbolise l'acte de résistance à l'oppression.

Texte 3 Le maquis

5. La situation était équilibrée en forces, et les Résistants avaient l'avantage de la surprise, d'où la conviction de Char : « B. » (un résistant arrêté par les Allemands) « pouvait être sauvé ». Pourtant le poète-maquisard n'a pas donné l'ordre de tirer parce que « le village devait être épargné » : à la fin de la guerre en particulier, avec l'augmentation des actions des maquisards, lorsqu'un village était le théâtre d'une action de la résistance contre l'occupant allemand (ici, une attaque pour libérer un résistant), les autorités militaires allemandes considéraient que le village était « complice » et faisaient exécuter en rétorsion des habitants du village pris en otage. Cette pratique visait à inciter les villageois à dénoncer la présence de résistants.

Les dernières réflexions (« Qu'est-ce qu'un village ? Un village pareil à un autre ? ») traduisent de manière très pudique ses doutes et sa douleur d'avoir dû assister à l'exécution d'un de ses compagnons sans rien faire alors qu'il en avait matériellement les moyens.

6. Un dilemme est une alternative, un choix entre deux décisions aux conséquences aussi négatives

l'une que l'autre. C'est donc un faux choix dans lequel celui qui doit choisir sera de toute façon perdant.

Char, en tant que chef du groupe de maquisard est confronté au dilemme suivant : soit sauver « B. » et provoquer alors des représailles qui se traduiront par la mort des villageois ou la destruction du village, soit protéger le village et alors laisser les Allemands fusiller son camarade résistant.

7. « Le soleil de juin glissait un froid polaire dans mes os ».

La phrase repose sur un « paradoxe » : le « froid polaire » est caractéristique du plus fort de l'hiver, il est contradictoire avec le « soleil de juin ». Le poète traduit ainsi le frisson d'horreur qu'il a ressenti au moment où il donnait à ses hommes l'ordre de ne pas ouvrir le feu.

Dégager l'idée essentielle

SOCLE
COMMUN C1

8. On peut dire que le ton de Desnos est lyrique, enthousiaste (répétition de « je vous salue », apostrophes, énumérations...); celui d'Éluard est familier, intimiste (expression simple, emploi de mots courants, répétition d'une même construction correspondant au langage familier); celui de Char est pudique et factuel, réservé et poétique à la fois (l'émotion ressentie est seulement suggérée, s'efface derrière les faits).

L'opinion des élèves sur le choix du poème préféré devra être justifiée, fondée sur le ton, le thème, l'émotion, etc.

Lecture de l'image

L'affiche rouge

Missak Manouchian, enfant rescapé du génocide de 1915, était un intellectuel, poète arménien, ancien ouvrier des usines Citroën et traducteur de Baudelaire et Rimbaud en arménien. Devenu militant communiste dans les années 1930, entré dans la Résistance en 1941, il commandait un groupe de résistants composés d'ouvriers immigrés. Rattachés aux organisations communistes de la Résistance, ces groupes constituaient les FTP-MOI (« Francs-Tireurs Partisans – Main d'œuvre internationale »). Après de nombreuses actions, il fut dénoncé, arrêté et fusillé par la Gestapo.

A. L'affiche désigne le groupe Manouchian comme « l'armée du crime » (expression reprise par Guediguian comme titre de son film sur

Manouchian). Le fond rouge et le slogan rouge associent la couleur du sang aux portraits du groupe. La composition de l'affiche associe des portraits individuels en noir et blanc des membres du groupe (tous bruns, certains mal rasés, pas souriants) à des photos de corps blessés, de morts et de trains détruits.

Les membres du groupe sont présentés par leur nom, sans prénom, les majuscules soulignent les consonances étrangères (noms «juifs», «cosmopolites» et «métèques» pour la propagande nazie raciste et xénophobe). La mention au-dessous du nom précise: «juif polonais» ou «hongrois», «arménien», une manière de signaler que ce sont des étrangers venus de loin, non «aryens» puisque juifs ou arméniens, sous-entendus «donc ennemis de la France». Et lorsqu'ils viennent d'un pays voisin, Espagne ou Italie, l'affiche précise «rouge» ou «communiste» (implicitement donc agents de Moscou).

Le but est de faire peur aux Français, de créer dans l'opinion publique un lien logique entre «juifs», et plus généralement «étrangers», «communistes» et «crime».

Cette affiche de 1944 reprend les mots «libérateurs», «libération», mots employés par la Résistance dans l'attente du débarquement des troupes alliées (juin 1944); il s'agit de traiter ironiquement ces mots. L'implicite s'adresse aux Français, le discours sous-entendu est le suivant: «Les «libérateurs» dont on vous parle ne sont que des criminels juifs, étrangers (comme le montre leurs noms «pas français») et/ou communistes: il n'y a donc rien à attendre d'eux que la destruction».

B. Avant d'être exécuté en février 1944, Missak Manouchian a adressé à sa compagne Mélinée Assadourian une magnifique lettre d'adieu souvent citée. On la trouve facilement sur internet, par exemple dans le site Gobararmenianheritage, accompagnée de la chanson d'Aragon:

http://www.globalarmenianheritage-adic.fr/fr/Ghistoire/a_d/20_resistancemanouchian.htm

La chanson chantée par Léo Ferré est une adaptation par Aragon lui-même de certaines strophes de «Strophes pour se souvenir», long poème publié dans *Le Roman inachevé* en 1956 en hommage au groupe Manouchian. La chanson donne d'ailleurs plusieurs éléments d'analyse de l'affiche: «...Vous aviez vos portraits sur les murs de nos villes,

Noirs de barbe et de nuit, hirsutes, menaçants.
L'affiche qui semblait une tache de sang,
Parce qu'à prononcer vos noms sont difficiles,
Y cherchait un effet de peur sur les passants.
Nul ne semblait vous voir Français de préférence,
Les gens allaient sans yeux pour vous le jour durant,
Mais à l'heure du couvre-feu des doigts errants
Avaient écrit sous vos photos MORTS POUR LA FRANCE...»

Aragon reprend des extraits de la lettre de Manouchian dans la 2^e partie de la chanson, extraits qu'il cite parfois tels quels ou adapte au schéma du vers:

«Et c'est alors que l'un de vous dit calmement
Bonheur à tous Bonheur à ceux qui vont survivre!
Je meurs sans haine en moi pour le peuple
allemand...»

Adieu la peine et le plaisir. Adieu les roses,
Adieu la vie, adieu la lumière et le vent!
Marie-toi, sois heureuse, et pense à moi souvent,
Toi qui vas demeurer dans la beauté des choses,
Quand tout sera fini plus tard en Erivan.

Un grand soleil d'hiver éclaire la colline:
Que la nature est belle et que le cœur me fend!
La justice viendra sur nos pas triomphants...»
Ma Mélinée, ô mon amour, mon orpheline!
Et je te dis de vivre et d'avoir un enfant...»

Pour aller plus loin

À écouter: «L'affiche rouge», chantée par Léo Ferré (texte d'Aragon).

À lire: *Missak*, roman de Didier Daeninckx

À voir: *L'armée du crime*, film de R. Guediguian



Débatte autour de l'engagement des poètes



Le débat devrait conduire à réfléchir sur le sens de «servir», et distinguer arme réelle/arme morale, effet immédiat/effet différé, guerre matérielle/guerre psychologique, etc.

Des éléments du débat sont fournis par cette page (les revues poétique clandestines, le recueil clandestin «L'honneur des poètes», la participation des poètes à la Résistance...).

La chanson de Boris Vian «Le déserteur» étudiée en pages 164-165 peut également être versée au dossier.

Juan Figueroa / Et ce pays cria pendant des siècles...

p. 160-161

Chant général est l'une des œuvres majeures de Pablo Neruda, publiée en 1950. C'est une sorte de *Légende des siècles* du continent sud-américain, consacrée aux luttes pour la liberté et la dignité humaine, mêlant histoire précolombienne, histoire de la Conquête, portraits du peuple, tableaux du Chili moderne, poèmes autobiographiques... Ce poème appartient à une section du «Canto general» consacré au peuple chilien, dans laquelle le poète fait parler des ouvriers, des paysans – souvent des militants communistes qu'il a rencontrés –, de leurs conditions de vie.

Dans ce poème, c'est Juan Figueiroa, un ouvrier d'une usine d'extraction de l'iode qui parle.

On n'oubliera pas qu'il s'agit d'un procédé: cela reste un poème de Neruda, ce n'est pas une transcription d'enregistrement!

Cahier d'un retour au pays natal est le premier grand texte publié par Aimé Césaire. Il se présente comme un long poème rythmé, incantatoire, conçu comme une sorte de «thérapie collective». Dans tout le poème, Césaire dit «Nous»: il parle pour tout le peuple noir antillais. Le poète commence par dénoncer la honte ancrée au cœur des descendants d'esclaves, puis il revit dans une sorte de transe poétique le passé commun douloureux de l'esclavage, pour l'assumer, se défaire de la honte, et proclamer l'identité noire antillaise (et au-delà caraïbe, voire américaine). C'est le poème qui a rendu célèbre le concept de «Négritude» forgé par Césaire et Senghor.

Étudier des poèmes qui portent la parole des opprimés

Texte 1 La voix du travailleur exploité

1. Le premier est une simple phrase d'accueil adressée au poète par celui qui parle tout au long du poème et dont l'identité est donnée par le titre: Juan Figueroa, un ouvrier de la *Maison de l'iode* «*María Elena Antofagasta*» (Une usine d'extraction de l'iode).

C'est une phrase prononcée par quelqu'un qui accueille un visiteur sur le pas de la porte.

Cette phrase situe la scène d'énonciation: l'ouvrier parle chez lui, où il a accueilli le poète venu lui rendre visite. L'appellation «camarade» caractéristique des militants communistes indique que l'ouvrier connaît le poète de réputation et sait qu'il est communiste.

Le poète apparaît ainsi comme un simple témoin, un confident amical qui recueille simplement la parole des travailleurs exploités.

2. Le travailleur de l'iode déclare au début de son discours (v. 4): «Je sais que je suis déjà mort» car il se sait très malade; il indique la cause de sa maladie: «l'acide» (v. 11) qui «nous ronge, nous mine», «nous pénètre par les yeux et par la bouche, par la peau, par les ongles». (Il s'agit de l'acide sulfurique, produit très corrosif, qui était utilisé pour extraire l'iode des algues qui la contiennent).

Ce sont donc les conditions d'exercice de son travail qui détruisent son corps et vont provoquer sa mort.

3. Les pronoms «ils» et «leur» désignent «ceux» à qui les travailleurs demandent «quelques pesos de plus», qui ont le pouvoir de refuser les augmentations, et qui décrètent «l'état de siège». Ce sont donc les puissants, ceux qui détiennent le pouvoir: indifféremment les patrons de l'entreprise et le pouvoir militaire. (La liaison directe entre les grands propriétaires fonciers et miniers et la dictature militaire a été une caractéristique des dictatures sud-américaines, et particulièrement au Chili.)

La relation immédiatement établie entre le refus d'une augmentation et l'état de siège, l'accusation faite par le Pouvoir aux travailleurs qui revendiquent d'être «aux ordres de Moscou», tout cela indique que le droit de manifester, le droit de grève, les droits syndicaux n'étaient pas reconnus dans le Chili des années 1950 (ils ne le seront plus de nouveau à partir de 1973 et du coup d'État du général Pinochet).

Texte 2 La mémoire d'un peuple

4. Les images qui soulignent l'inhumanité de l'esclavage: des bêtes brutes, les pulsations de l'humanité s'arrêtent, un fumier ambulante, marquait au fer rouge, l'on nous vendait, les esclaves moins chers que l'aune de drap anglais et la viande salée d'Irlande.

Toutes ces expressions dénoncent violemment la négation de l'humanité sur laquelle repose l'esclavage: l'esclave est traité comme un animal ou une chose, un produit.

5. La deuxième partie du poème évoque la période fondatrice de l'esclavage des Noirs en Amérique: le «commerce triangulaire»: les bateaux européens partaient en Afrique, échangeaient des esclaves contre des objets à des «chasseurs» sur la côte africaine (les «Calebars» du texte), emportaient leur «cargaison» d'esclaves en Amérique, où ils les vendaient contre de l'argent, et revenait en Europe.

Aimé Césaire décrit les conditions atroces du voyage forcé des Africains capturés, emmenés en Amérique dans les «fonds de cale» des bateaux «négriers». Les conditions de vie y étaient terribles, beaucoup mouraient de maladies avant d'arriver. Césaire montre de la façon la plus crue la souffrance des esclaves au fond de ces cales: les morts, les cris des mourants, les cris des femmes qui accouchent, la folie meurtrière, la violence de la «chiourme» (les gardiens), l'insalubrité...

L'expression «J'entends...» montre que le poète revit par l'imagination le passé douloureux de ses ancêtres.

6. Les mots fumier, excréments, vomissure, vermine peuvent paraître choquants car ils désignent les esclaves par le vocabulaire le plus «bas», le plus péjoratif qui soit: celui du déchet et de l'excrément. C'est d'une part une façon de dire sans détour la réalité des conditions de vie («Nous dormions dans nos excréments») et d'autre part une façon de dénoncer le traitement inhumain infligé à des humains par les esclavagistes («Nous vomissure de négrier»: les bateaux ouvrant leurs «cales» pour décharger leurs cargaisons d'esclaves sont comparés à des bouches vomissant). Le poète dénonce ainsi toute tentative d'atténuer la violence et l'horreur de l'esclavage par des euphémismes. La violence des mots du poète est la réponse à la violence faite aux hommes.

7. «quoi? Se boucher les oreilles?» est en fait une exclamation d'indignation, cela signifie: il n'est pas question de se boucher les oreilles, d'oublier l'horreur vécue par ses ancêtres.

Le poète a la responsabilité de faire revivre par les mots les souvenirs enfouis, le passé douloureux des ancêtres du peuple noir des Caraïbes (et

au-delà du continent américain). Cette phrase est caractéristique de la pensée de la «Négritude», concept créé par Aimé Césaire et Léopold Sédar Senghor: le peuple noir ne doit pas refouler son passé, il doit le regarder en face, même dans la douleur, reconnaître en lui l'humanité niée, l'homme déraciné, assumer ce passé, pour pouvoir construire son identité et enfin prendre toute sa place dans le devenir de l'humanité.

Dégager l'idée essentielle

SOCLÉ C1
COMMUN

8. Dans les deux cas, les poètes prennent en charge l'histoire et le vécu de tout un peuple, ils décrivent, pour les dénoncer, les souffrances subies par ceux qui n'ont pas la parole. Dans les deux cas, ils se font donc les «porte-parole» du peuple. Tous deux décrivent concrètement la souffrance vécue dans les corps. Mais ils utilisent des moyens différents.

Neruda dénonce les souffrances, l'exploitation des hommes dans le monde présent. Il incarne cette souffrance en présentant un homme du peuple en particulier (Juan Figueiroa), qui dit à la fois «je» et «nous» (les travailleurs de l'iode), et auquel il semble céder la parole. On peut dire qu'il applique au sens propre la notion de «porte-parole» puisque c'est l'ouvrier qui à travers le poème prend la parole. Le langage de l'ouvrier est simple, concret.

Césaire évoque le passé, dans la mesure où il a laissé des traces de souffrance morale dans les esprits jusqu'à l'époque présente. Il se fonde dans une identité collective exprimée par le «Nous»; sa voix se confond avec celle du peuple noir. Il «porte» la parole dans la mesure où il met des mots de poète sur l'inexprimable. Son langage est très varié: à la fois très riche et très cru, à la fois violemment réaliste et très imagé.

Lecture de l'image

A. Cette illustration représente l'intérieur d'un navire négrier vue en coupe: deux parties séparées par le pont du bateau, partie supérieure: sur le pont, partie inférieure: dans la cale.

Sur le pont, on voit les hommes noirs sanguinolents, presque nus, fouettés par deux hommes blancs esclavagistes, sans doute pour contraindre ceux qui sont debout à se mettre à genoux; le filet rappelle qu'ils ont été «chassés» et capturés.

Dans la cale, on voit les hommes entassés comme

de la marchandise, sans pouvoir bouger, dans un espace où ils ne peuvent tenir qu'assis ou allongés. Parmi les corps allongés, certains semblent inertes : ils sont morts ; à gauche l'un d'eux est placé au-dessus d'un autre. Un corps allongé aux membres écartelés peut être interprété comme celui d'un malade mourant (du scorbut ? – en phase ultime, le malade ne peut plus se lever et ses membres sont bloqués par des œdèmes) ou d'une femme qui accouche.

B. La violence est rendue par l'entassement, le sang, les bouches ouvertes des hommes debout qui crient, les corps nus ou morts, les corps désarticulés et réduits à des membres, voire juste des pieds. Le filet évoque les techniques de pêche ou de chasse utilisées pour les oiseaux ou les proies que l'on veut garder vivante. Tout cela traduit un traitement infligé aux humains comme s'ils étaient des animaux (sur le pont) ou des objets entreposés (dans la cale).

C. Recherche B2I.

Toutes réponses sont sur le site du mémorial : <http://memorial.nantes.fr/>

Dire

Réfléchir à la question de la mémoire de l'esclavage

SOCLE COMMUN C1

La réflexion peut être écrite individuellement ou orale sous la forme d'une réflexion collective.

Répondre à la question implique de commencer par s'interroger sur le rapport entre le passé et le présent, sur les régions, les pays ou les situations dans lesquelles l'esclavage a laissé des traces, de s'interroger également sur la persistance de l'esclavage dans certaines régions du monde, et d'une manière générale sur le rapport entre l'abolition de l'esclavage et l'apparition de la notion de « droits de l'homme ».

Les informations historiques données par le site du Mémorial de Nantes peuvent nourrir la réflexion.

Lectures

Liberté / L'essentiel / J'ai la liberté de parole... / Soleil jaune au poing...

p. 162-163

Étudier le thème de la liberté

Liberté

1. La forme du poème évoque une prière par : la répétition d'une même structure syntaxique (« Sur... sur... sur... j'écris... ») qui produit un effet de « litanie » (propre aux prières), la répétition du refrain (« j'écris ton nom »), l'emploi de la 2^e personne (« ton ») qui place le destinataire (la « liberté ») en position de puissance, semblable à une divinité.

2. Expressions pessimistes : mes refuges détruits, mes phares écroulés, mon ennui.

Expressions optimistes : les lèvres attentives (+ dans le fac simile du début du poème : les images dorées, la couronne des rois, les nids, l'écho de mon enfance, les merveilles des nuits, le Pain blanc, les saisons fiancées)

Écrire le « nom » de Liberté sur les toutes surfaces possibles et par-dessus tous les sentiments, qu'ils soient négatifs ou positifs, est un moyen de dire que le poète place le principe de Liberté au-dessus de tout.

(Dans le poème suivant, Yannis Ritsos dit autrement la même chose : La liberté est toujours première.)

L'essentiel

3. L'homme désigné par « il » dans le poème est seul, il se parle à lui-même à la 2^e personne, comme quelqu'un qui a l'habitude d'être seul. Sa vie semble être très rudimentaire : il mange « son » pain, il dort, attend qu'on frappe à sa porte, coud « sa » veste. Il s'agit des occupations de quelqu'un qui n'a pas d'autre activité. Il n'y a aucune référence à une vie à l'extérieur, sinon à la possibilité de « regarder par la fenêtre ». Tous ces éléments font penser à quelqu'un qui vit enfermé dans une seule pièce, et qui ne peut pas sortir, autrement-

dit qui vit en prison. L'évocation de la liberté dans le dernier vers vient confirmer cette impression. [Yannis a fait plusieurs fois emprisonné ou assigné à résidence pour des raisons politiques : dans les années d'après-guerre, ainsi que sous le régime des colonels, dictature qui a régné sur la Grèce entre 1967 et 1974. Une partie importante de son œuvre poétique a écrite en prison. Ce poème évoque la situation de l'homme privé de liberté et qui travaille

4. Les questions qu'il se pose portent sur les activités essentielles de la vie : manger, dormir, parler, sourire... L'homme (le poète lui-même ?) se fixe des règles, il semble veiller à la bonne tenue de son comportement : en s'efforçant de manger le peu qu'on lui donne, de garder le sommeil, de regarder « par la fenêtre », il préserve sa santé physique et mentale ; en s'efforçant d'échanger sourires, poignées de main et paroles avec ses interlocuteurs (probablement ses gardiens), il maintient en lui « l'essentiel » de l'humanité : la relation sociale, l'échange, la communication humaine. Toutes ces « règles morales » (visant à la bonne tenue de son comportement) sont autant de moyen de préserver sa dignité d'homme, dans une situation où on le prive de l'essentiel : la liberté. Du coup, ces règles sont la manifestation-même de sa liberté, car à l'intérieur du peu qui lui reste, il « choisit » son comportement, il résiste à la tentation de la destruction, et donc de la mort. Il reste libre de vivre. C'est entre autres, le sens des deux derniers vers.

J'ai la liberté de parole...

5. Les « pouvoirs » auquel le poète oppose sa propre liberté sont désignés dans le poème : « le prêtre », le pouvoir religieux, « le juge », le pouvoir judiciaire, « le tortionnaire », le pouvoir militaire et police.

Sa liberté se trouve dans la « parole », le chant (la « liberté des oiseaux ») c'est-à-dire la poésie, le « rêve », l'écriture (« écrire le L comme je veux »). Ce sont toutes les formes de la « liberté d'expression » qui est opposée à toutes les formes d'oppression, et de pouvoir contraignant.

6. Le dernier vers produit un effet saisissant car brutalement il introduit une image violente (la main coupée) dans un contexte où la liberté du poète prend toutes les formes de la non-violence (la

« liberté des oiseaux »). Mais à la différence de la violence des « pouvoirs » qui oppresse les autres humains, c'est une violence que le poète tourne contre lui-même. Cette violence imaginaire traduit le désespoir de l'homme privé de liberté et en même temps sa liberté ultime. Mais l'image a surtout une valeur symbolique : le poète « désigne son époque », il la dénonce ; la main, c'est ce qui lui permet d'écrire ; sous une forme violente et extrême, le poète manifeste ainsi sa liberté d'expression au prix de son propre corps. L'image du poète automutilé représente (« désigne ») une époque, un régime qui nie à l'artiste la liberté d'expression. C'est une manière de défier tous les pouvoirs oppressifs : le poète trouvera toujours un moyen d'exercer sa liberté d'expression.

Soleil jaune au poing...

7. Il s'agit de la « statue de la Liberté » à New York. On comprend qu'il s'agit d'une statue : « on l'a placée », elle est « changée en pierre », « les plis de son manteau sont immobiles », elle est « souillée » par les « pigeons gris » des villes, couverte de « fiente ». On reconnaît la célèbre statue de New York à sa position : le soleil « au poing », elle « regarde la ville », elle porte un « manteau » et une « couronne d'épines ».

8. L'ironie de la description repose sur :

– le contraste entre la grandiloquence des thèmes (*le soleil, le poing levé, la montagne, la couronne*) et la présence des pigeons qui fientent sur la statue sans égard pour elle ;

– le soulignement de ce contraste au vers 10 (« tête superbe » / « fiente ») ;

– il n'y a pas de « montagne » à New York, la « plus haute montagne » est donc en fait une construction ;

– le fait qu'une statue (en cuivre, donc non vivante) soit « changée en pierre » (comme dans les contes, comme si elle avait été vivante avant) par les couches de fientes de pigeons solidifiées ;

– le détail des yeux « aveugles » (qui l'empêchent de voir la réalité) ;

– l'aspect misérable de son « règne » (« un peuple de tournesols amers », « des terrains vagues ») ;

– la dégradation du « soleil jaune » en « tournesols amers ».

Le dernier vers du poème, qui évoque les « esclaves » dont on « rajuste les chaînes aux chevilles », explique cette ironie : à l'endroit même où

la statue proclame la « liberté », la ville, c'est-à-dire le lieu des pouvoirs, maintient, entretient des formes modernes d'esclavage.

Dégager l'idée essentielle



Éluard en parle abstraitement (Liberté est un « nom »). Il s'adresse à elle comme à une femme aimée et idéalisée, voire comme à une divinité. Le ton est lyrique.

Ritsos en parle à la fois concrètement et allusivement ; il parle de façon réaliste des actes concrets de l'exercice de cette liberté réduite à son minimum, pour exprimer « l'essentiel » de la notion. Le ton est simple, le langage quotidien.

Darwich en parle directement (la notion de liberté est traitée explicitement) mais de façon imagée. Le ton est à la fois lyrique et polémique.

Hébert en parle très concrètement puisqu'elle décrit un objet concret : une statue ; mais c'est un moyen de parler indirectement de la notion : la liberté bafouée. Le ton est ironique.

Lire

Choisir un texte et le réciter



Ces poèmes traitent d'un même thème. On insistera sur la nécessité de justifier son choix par le mode de traitement du thème, par des arguments précis : ton, manière de traiter de cette « idée », choix des images, pouvoir évocateur, choix des mots, rythmes...

Le déserteur

p. 164-165

Entrer dans le texte

La bataille de Diên Biên Phu (13 mars-7 mai 1954) a marqué la fin de la « guerre d'Indochine », qui s'est déroulée entre 1946 et 1954 dans l'empire colonial français d'Extrême-Orient ! Le terme politique « Indochine » désignait l'ensemble des possessions françaises (Laos, Cambodge, Vietnam) dans la Péninsule indochinoise, zone géographique plus large qui inclut également la Thaïlande et la Malaisie. Vaincue par les forces du Viet Minh (mouvement indépendantiste vietnamien), l'armée française s'est retirée alors du « Tonkin », le Nord-Vietnam, qui a proclamé son indépendance. Les « accords de Genève » en juillet 1954 ont officialisé le retrait de la France et créé deux États : le Nord-Vietnam (communiste) et le Sud-Vietnam (pro-

occidental). C'est la proclamation de la réunion des deux États en 1964 qui déclenchera l'intervention américaine et donc la « guerre du Vietnam » (1964-1975).



Étudier une « chanson engagée »

Une chanson-lettre

1. Éléments qui donnent à la chanson la forme d'une lettre :

- l'indication du destinataire en tête de texte (« Monsieur le Président »),
- la prise en compte de ce destinataire dans le corps du texte soit par la reprise « Monsieur le Président » (v. 9, 46), soit par le pronom « vous », v. 2, 3, 4, 13, 14, 42, 43, 44, 45),
- la désignation du texte comme « lettre » (v. 2),
- l'évocation des circonstances concrètes qui ont déclenché l'écriture de la lettre (« je viens de recevoir mes papiers militaires » v. 5-6).

L'auteur de la lettre s'adresse au « Président », on en déduit « Président de la République » ; dans la IV^e République, cela pouvait aussi désigner le « Président du conseil », c'est-à-dire le Premier ministre, le véritable chef du pouvoir exécutif avant la V^e République. Mais à travers la figure du « Président », c'est en fait à l'État, au pouvoir politique que s'adresse le « déserteur ».

2. L'auteur de la lettre a le langage du peuple comme le montre certaines expressions familières, populaires : je « vous fais » une lettre (et non « vous écris »), des pauvres gens, c'est pas (et non « ce n'est pas »), il faut que je vous dise ma décision est prise (et non « il faut que je vous dise que ma décision... »), dedans sa tombe (et non « dans sa tombe »).

3. La chanson est écrite en hexasyllabes (vers de six syllabes). Elle se compose de 3 couplets de 16 vers, répartis en 4 groupes de 4 vers qui suivent un schéma en rimes embrassées.

Du point de vue poétique, il faudrait en réalité parler de « 3 couplets de 4 strophes ». Car c'est la régularité du schéma des rimes qui détermine en poésie l'unité « strophe ». Mais il s'agit d'une chanson, c'est donc la musique qui détermine les parties de la chanson : chaque « couplet » suit la même mélodie. Parfois le « couplet » correspond à l'unité métrique « strophe », mais ici, les « couplets » englobent quatre strophes.

L'emploi de l'hexamètre est très courant dans la chanson, de même que les rimes embrassées.

La révolte et le défi au pouvoir

4. Le « déserteur » justifie sa décision par des références à des événements de sa vie personnelle : le mort de son père et de ses frères à la guerre, la douleur qui en est résulté pour sa mère, la mort de sa mère, son expérience de « prisonnier » indique qu'il a déjà connu la guerre, et la séparation d'avec sa femme, conséquence de son absence.

Tout cela dresse le tableau d'un homme brisé, qui a tout perdu à cause des guerres, et dont on a « volé » l'« âme ». La décision extrême de désertir apparaît alors comme le résultat d'une persécution, le moment de révolte d'un homme qui a été poussé à bout.

5. L'auteur de la lettre a été marié, a été fait « prisonnier », et il a des enfants ; c'est donc un adulte mobilisable, mais ce n'est plus un jeune homme. En tenant compte de la date d'écriture du texte (1954) et du contexte historique, le fait qu'il ait été « prisonnier » de guerre renvoie à la Seconde Guerre mondiale (1940-45), où de nombreux français ont été faits prisonniers au moment de l'offensive allemande (juin 1940) et sont restés employés comme main d'œuvre durant plusieurs années en Allemagne. Cela nous permet de comprendre qu'il appartient probablement à la génération qui a eu environ 20 ans en 1940 (c'est exactement la génération de Boris Vian, né en 1920).

Le départ des « frères » peut correspondre soit à la période de la Résistance, soit, si ce sont des frères plus jeunes, à la guerre d'Indochine elle-même qui dure depuis 1946, soit, s'ils étaient plus vieux, à la guerre d'Espagne (1936-38, mais qui n'a concerné que des volontaires).

Si l'homme a été mobilisé en 1940, il est peu probable que son père l'ait été en même temps ; on peut donc penser que « j'ai vu mourir mon père » renvoie à son enfance, à un père mort des suites de la Première Guerre mondiale (s'il était mort à la guerre, l'auteur n'emploierait pas l'expression « j'ai vu mourir »). En effet, de nombreux soldats de la Première Guerre mondiale, gazés, blessés, mutilés, sont morts dans les années 1920 des suites de leurs blessures.

6. L'expression « Vous êtes bon apôtre » est une expression populaire ironique ; elle signifie : vous prêchez la bonne parole, vous dites aux autres ce qu'il faut faire, mais vous n'appliquez pas à vous-mêmes les principes que vous défendez. Ainsi vous dites « il faut donner son sang », sous-entendu pour défendre la patrie, mais vous vous dispensez bien d'aller « donner le vôtre » : les puissants décrètent la guerre, mais ce ne sont pas eux qui la font.

7. L'auteur de la lettre passe explicitement du refus individuel (1^{er} couplet : « Je ne veux pas la faire », v. 10 ; 2^e couplet : « Je fermerai ma porte... ») à l'action militante dans l'évocation au futur de la 3^e strophe : « Et je dirai aux gens... », v. 36) : dès lors, il affirme sa décision non seulement de désertir, mais également d'inciter les gens à faire comme lui, de refuser de participer à la guerre.

Dégager l'idée essentielle



La réponse est évidemment d'ordre politique : dans sa lettre, le déserteur, non seulement annonce sa propre décision de désobéir à l'ordre de mobilisation, mais il appelle les Français à en faire autant. L'armée française était alors en guerre en Indochine, les autorités n'ont pas pris le texte pour le discours d'un « personnage » mais une opinion de Vian, et comme un appel à la désertion, mettant en cause « l'intérêt supérieur de la nation ». À l'époque, la notion de « liberté d'opinion » était toute relative, la radio et la télévision étaient sous contrôle du « Ministère de l'information », il était donc impensable pour le gouvernement de laisser diffuser ce texte. Ce qui n'a pas empêché la chanson d'être diffusée par d'autres moyens (disques, textes, groupes militants...). Elle n'a été passée à la radio qu'au milieu des années 1960, après la mort de Boris Vian, et une fois que les guerres coloniales (Indochine, Algérie) étaient finies.

Lecture de l'image

A. Les éléments qui symbolisent le combat contre les guerres sont :

- la face à face d'un civil seul, qui plus est une femme, et d'une troupe en armes, casquée et baïonnette au canon ;
- le motif de la fleur opposé au fusil : la nature féconde face à la mécanique destructrice.

Notons que la femme porte une chemise à fleurs, devenue à l'époque un symbole du pacifisme (mouvement hippie).

B. Comparaison avec celle de la page 154 :

– Les deux photos ont de nombreux points communs : les éléments (les hommes en uniforme, les casques, la femme en face, l'opposition de la fleur et des armes...), la composition (la femme à droite, l'armée à gauche, la fleur au milieu), le cadrage rapproché...

– La différence est d'abord dans l'armement : les policiers ukrainiens de 2004 portent des boucliers et sont retranchés derrière des barrières métalliques, alors que dans la photo de 1967, ce sont des militaires armés, canon pointé. La force militaire paraît plus menaçante dans la photo de la manifestation contre la guerre au Vietnam.

Dire

S'exprimer sur un choix entre deux variantes du même texte

SOCLE COMMUN C1

On insistera sur les conditions d'un débat serein, rappelées dans les « conseils ».

Le débat peut être l'occasion de quelques recherches historiques préalables par les élèves, et de rappels sur le contexte de la chanson.

La variante correspondant à la version initiale est indiquée dans la note 2. Elle porte sur les deux derniers vers : « Prévenez vos gendarmes / Que j'emporte des armes / Et que je sais tirer ». Le personnage est donc prêt à en découdre avec l'armée, il est antimilitariste, mais pas non-violent. Cette version beaucoup plus violente, plus provocatrice, était également plus en phase avec le ton désespéré et radical du personnage. Rappelons toutefois ce que les auteurs (de chansons comme de romans) tiennent toujours à préciser : ce n'est pas parce qu'un auteur emploie le « je » qu'il parle pour lui-même. Le personnage du déserteur n'est pas Boris Vian, ce n'est qu'un personnage. Cela dit, le public a toujours tendance à s'identifier au « héros », et si le fondement de la guerre est la non-violence (ne pas « tuer des pauvres gens »), ce final « armé » peut paraître contradictoire. C'était la position de Mouloudji.

La version finale, suggérée par Mouloudji, fait du personnage un pacifiste non-violent, prêt au sacrifice, finalement plus proche de Gandhi et du pacifisme chrétien que de l'anarchisme antimilitariste

auquel se rattachait Vian dans sa première version. Il faut aussi préciser qu'à l'époque, l'appel aux armes dans un contexte politique n'était pas aussi tabou que de nos jours : la Résistance, la guerre civile espagnole, un discours révolutionnaire aussi bien de gauche (depuis l'anarcho-syndicalisme du début du siècle) que de droite (voir les appels aux armes de l'Action française entre les deux guerres) étaient encore très proches. Et pour Vian, le texte s'inscrivait sans doute dans une tradition de la chanson contestataire anarchiste à la façon d'Aristide Bruant.

Histoire

des Arts

L'art engagé aux ^{xx}e et ^{xxi}e siècles

p. 166-167

- *Guernica* est une œuvre monumentale de 3,5 m de haut sur près de 8 m de large, elle est exposée au musée de la Reine Sofia à Madrid. Elle a été commandée par le gouvernement républicain espagnol en pleine guerre civile pour être présentée à l'Exposition universelle de Paris en mai 1937, après le bombardement du village basque de Guernica par l'aviation allemande qui soutenait alors les armées putschistes du Général Franco. Picasso l'a réalisée en moins d'un mois. C'est donc une œuvre d'actualité, conçue et réalisée « à chaud », et qui vise à dénoncer les crimes commis par les fascistes. Le tableau a ensuite été conservé aux États-Unis jusqu'à la fin du régime franquiste, et a été restitué au gouvernement espagnol en 1981.
- Ernest Pignon-Ernest est avec Daniel Buren l'un des fondateurs de l'Art urbain, qui vise à sortir l'art des musées pour l'installer au cœur des villes. *La Pietà africaine-Soweto* est un projet réalisé par l'artiste en 2002 en Afrique du Sud à la demande d'organisations de lutte contre le sida. Il s'agit d'une image sérigraphiée d'Ernest Pignon-Ernest, dont plusieurs centaines d'exemplaires ont été collées par l'artiste dans les quartiers populaires de Warwick à Durban et Kiptown à Soweto. Pour dénoncer les ravages du sida, Pignon-Ernest a repris l'image célèbre en République d'Afrique du Sud d'une mère portant le corps de son fils tué par la police, lors des émeutes contre l'Apartheid qui avaient éclaté à Soweto en juin 1976.



Étudier des formes d'expression engagées dans l'art moderne

→ Décrire une œuvre engagée et en expliquer le sens

Vers le Brevet
Histoire des arts

1. Les principales figures qui composent Guernica :

Au centre : un cheval qui hennit (ou qui rit), et au-dessus une forme abstraite (œil-lampe-soleil...), une tête et un bras tenant un flambeau qui surgissent d'une porte ouverte,

En bas : un homme mort tenant un glaive brisé, une femme qui avance fléchée, bras ouverts, presque à genoux,

À gauche : une femme tenant un enfant mort dans ses bras et qui lève la tête au ciel, un taureau (le Minotaure)

À droite : une femme qui hurle les bras au ciel.

La violence faite au peuple espagnol est traduite par les attitudes des personnages féminins : bouches ouvertes qui hurlent, bras levés ou ouverts, mains ouvertes, têtes renversées hurlant vers le ciel... Elle l'est aussi à travers les images inquiétantes du cheval et du taureau.

2. Le tableau est en gris et noir, avec quelques nuances de jaune crème (peu visibles sur la reproduction) et de blanc. Le noir, l'absence de couleurs évoquent le deuil et la tristesse ; les nuances de gris font également penser aux journaux quotidiens, symboles alors de l'actualité, et à travers lesquels l'opinion publique avait découvert les images du massacre de Guernica. Ce choix permettait en outre une reproduction de l'œuvre dans les journaux eux-mêmes.

3. Soweto (acronyme de South West Town) est un quartier de la banlieue de Johannesburg, la capitale de l'Afrique du Sud. C'est un quartier presque exclusivement noir, contrairement au centre de la ville. C'est un symbole parce que c'est là qu'on éclaté les émeutes populaires les plus violentes contre le régime de l'Apartheid en 1976. Par la suite, c'est devenu le symbole de la lutte des Sud-Africains contre l'Apartheid.

À travers cette affiche, l'artiste cherche à dénoncer l'inaction des politiques contre la diffusion du sida, qui fait de très nombreuses victimes en Afrique et particulièrement en Afrique du Sud.

4. L'artiste indique que l'art doit s'adresser au peuple en disposant ses images au milieu de la

ville, dans l'espace quotidien des habitants, et dans ce cas précis, au milieu de ceux qui peuvent être victimes du sida.

→ Comparer des œuvres engagées

5. Une pietà, ou Vierge de pitié, est un motif traditionnel dans l'art occidental chrétien depuis la Renaissance. Il s'agit d'une représentation de la Vierge Marie portant le corps de Jésus mort juste après la « descente de Croix » et avant sa mise au tombeau.

Les élèves pourront télécharger de nombreuses images de Pietà. Celles de Michel-Ange sont les plus connues, et particulièrement la Pietà sculptée en marbre de la Basilique Saint-Pierre à Rome.

Le motif de la mère portant son enfant mort est le thème central de l'image de Pignon-Ernest, et il se trouve également dans le tableau de Picasso, dans la partie à droite sous le taureau. Le motif est un archétype de l'expression de la douleur.

6. Les deux artistes s'inspirent de motifs de la peinture traditionnelle qu'ils transforment et adaptent à des formes d'expression moderne. Tous deux traitent en artistes d'un sujet d'« actualité ». Tous deux prennent partie dans une question politique ou sociale : ils sont « engagés ». Tous deux s'inspirent des formes de représentation de la douleur, et en particulier du motif de la pietà. Mais ils utilisent des moyens différents.

Picasso pratique la peinture sur toile mais sans se soucier de la représentation « réaliste » de son sujet. Il cherche l'évocation subjective de la souffrance à partir de figures stylisées imaginaires. Au contraire, Pignon-Ernest propose une représentation réaliste de son sujet, tout en utilisant des techniques modernes (la photo, la sérigraphie) qui se sont éloignées de la peinture. Enfin, il place son œuvre d'art dans la rue, au milieu de ceux pour qui il s'exprime.

Activité

Présenter le travail d'un artiste engagé

En 2009, Ernest Pignon-Ernest a développé, dans les rues des territoires occupés palestiniens (Cisjordanie, notamment à Ramallah) et en Israël, une exposition/ installation de Street art à partir de l'image du poète palestinien Mahmoud Darwich, dont un extrait de poème est présenté en page 163. Le poète palestinien était mort l'année précédente (2008).

Sur le modèle de ce qu'il avait fait auparavant avec l'image d'Arthur Rimbaud, ce sont des portraits en pied du poète, sérigraphiés et collés en divers endroits : sur des maisons en ruines de Birwah, le village de naissance du poète, sur un rocher, dans des coins de rue, des marchés, des abris-bus de Ramallah ou Naplouse, sur le mur de séparation entre Israël et les territoires palestiniens...

Les images sont accessibles sur Internet.

Un travail de recherche devra expliquer le contexte de commande de l'œuvre, la méthode appliquée par l'artiste, ses parti-pris esthétiques, le choix de lieux, le sens donné à son travail ; il pourra également rapprocher ce travail de l'artiste de ses œuvres antérieures (Rimbaud, Genet, Neruda, Pasolini...), et indiquer en quoi c'est un art « engagé ».

Lexique p. 168-169

Objectif

Maîtrise du vocabulaire abstrait : les notions de liberté et de fraternité.

Les mots de la liberté

1 Mots appartenant à la famille du mot « libre » : liberté, librement, libérer, libération, libérateur, libératoire, libéral, libéralisme...

2 Définitions du Larousse

Esclavage : État, condition d'esclave (Esclave : qui est sous la puissance absolue d'un maître).

Soumission : Disposition à obéir.

Tyrannie : Gouvernement autoritaire qui ne respecte pas les libertés individuelles et sur lequel les gouvernés n'ont aucun contrôle.

Despotisme : Pouvoir absolu et arbitraire ; autorité tyrannique

Captivité : Privation de liberté.

3 Expressions imagées qui traduisent l'idée de privation de liberté

1. vivre dans une geôle ; *geôle* = prison.

2. être tenu en laisse ; *laisse* = lien avec lequel on guide les animaux domestiques.

3. mettre un bâillon à ; *bâillon* = foulard placé devant la bouche de quelqu'un pour l'empêcher de parler.

4. une entrave à ; *entrave* = lien placés entre les jambes des animaux ou des prisonniers pour les empêcher de courir.

5. arracher ses chaînes ; *chaînes* = lien en métal servant à attacher les prisonniers.

4 1. vivre **dans une cage dorée :** vivre dans des conditions matérielles luxueuses mais privé de liberté.

2. vivre **sous le joug** de : vivre sous la pression d'un pouvoir excessif et tout-puissant.

3. une clientèle captive : une clientèle qui n'a pas le choix de la concurrence.

4. s'affranchir de la tutelle de : se libérer de l'emprise de quelqu'un ou d'une institution, devenir autonome et responsable.

5. vivre sous la coupe de : être entièrement soumis à quelqu'un.

5 1. Le magasin fonctionne désormais en *libre service*.

2. L'Union européenne s'est organisée autour de *la libre circulation* des hommes et des biens.

3. Les établissements scolaires liés à un groupe religieux relèvent de *l'enseignement libre*.

4. Un homme qui ne se réclame d'aucune religion est *un libre penseur*.

5. Un produit en *vente libre* n'est soumis à aucune réglementation particulière.

6 On pourra dire : libre *comme l'air, libre comme le vent, libre comme un oiseau*.

Mais les comparaisons *comme l'oiseau sur la branche* et *comme un poisson dans l'eau* expriment d'autres idées. La première traduit l'idée de précarité d'une situation (être comme l'oiseau sur la branche = ne pas avoir de situation stable) ; la seconde traduit l'aisance dans un milieu (être comme un poisson dans l'eau = être extrêmement à l'aise qqpart).

Le vocabulaire de la fraternité

7 1. Humanisme. **2.** Humanitaire. **3.** Humaniser. **4.** Humanité. **5.** Humaniste.

8 Les couples d'antonymes :

solidarité / individualisme,

unité / désunion,

entente / discorde,

égalité / inégalité,

altruisme / égoïsme,

compassion / indifférence.

Par exemple : À l'**individualisme** grandissant des sociétés modernes, ils opposent le sens de **la solidarité**.

9 1. Je n'arrivais pas à finir le travail seul, plusieurs amis m'ont **prêté leur concours**, et nous avons pu finir à temps.

2. Les ouvriers de l'usine **font bloc** dans leur refus du plan de licenciement de la direction.

3. Parfois, d'une tranchée à l'autre, les soldats allemands et français lassés par la guerre **fraternisaient**.

4. Malgré leurs divisions, les gens du village ont décidé de **faire cause commune** pour empêcher la fermeture de l'école.

5. Les élèves du lycée **se sont solidarisés** avec le lycéen exclu pour avoir organisé une grève.

10 Il conviendra de souligner ce qu'indique la légende: ce sont des soldats allemands qui aident des soldats roumains (donc ennemis en 1917) prisonniers à marcher.

Les termes plus appropriés pourront être: fraterniser, fraternité, compassion, humanitaire, humanité...

Orthographe
Conjugaison

p. 169

Les particularités du présent
de l'indicatif

1 1. Il **prédit** une catastrophe. 2. Je me **fie** à mon instinct. 3. Tu **vis** intensément. 4. Elle **étudie** le grec ancien. 5. Pourquoi **crient**-ils ainsi? 6. Tout à coup, le garde **s'écrie**: Halte! 7. Elle **s'introduit** dans la cache. 8. Il **essuie** un refus sans appel. 9. Je vous **écris** pour vous informer de ce qui se passe ici. 10. Elle nous **envie** beaucoup.

2 1. Il **paraît** que vous en **dites** du mal. 2. Nous **défaçons** ce que vous **faites**. 3. Comment **va-t**-elle? Et toi comment **vas**-tu? 4. Ils **croient** ce que la propagande officielle **répand**. 5. Nous ne **craignons** pas sa réaction, nous **résolvons** nos problèmes nous-mêmes.

3 Cependant l'homme vrai **saute un** mur après l'autre.

Sa prison se **dissout** dans l'ampleur de la terre,
Sa liberté **grandit** plus vite qu'il ne **court**.

Et lorsque les geôliers **croient** bondir à ses trouses,
A chaque pas qu'ils **font** sur la plaine sans traces
Le hasard et l'erreur **s'ouvrent** en éventail.

D'après J. Romains, *Ode génoise*, C. Bloch, 1924

Le futur et le conditionnel

4 1. Quand nous **chanterons** le temps des cerises / Et gai rossignol et merle moqueur / **seront** tous en fête. / Les belles **auront** la folie en tête.

2. Moi qui ne crains pas les peines cruelles / Je ne **vivrai** point sans souffrir un jour. / Quand vous en **serez** au temps des cerises / Vous **aurez** aussi des peines d'amour.

3. J'**aimerai** toujours le temps des cerises. (d'après J.B. Clément)

5 1. Demain, l'assemblée **devra** prendre une décision.

2. Cette décision **aura** des conséquences sur notre vie quotidienne.

3. Nous **plierons** sans doute bagages et **partirons** pour une destination inconnue.

4. Tu **essaieras** (ou **essayeras**) d'entrer en contact avec les groupes isolés.

5. Ils **pourront** se joindre à nous.

6 Dictée préparée

a. Verbes au présent:

suivent (sujet: ceux qui)

regrette (sujet: je)

écris (sujet: je) X2

attends (sujet: j')

sais (sujet: je)

doit (sujet: ma mort)

est dédiée (présent passif; sujet: elle)

pourront (sujet: qui, mis pour des êtres)

songe (sujet: je)

seront (sujet: qui, mis pour des enfants)

(Présent de l'impératif: Dites-lui, sujet implicite: «vous»)

(Présent du subjonctif: soit, sujet: le ciel de Belgique; puissent, sujet: ceux qui me suivent;

Verbes au futur

incombera (sujet: d'adoucir la douleur de ma mère);

seront donnés (futur simple passif; sujet: qui, mis pour les ordres)

seront (sujet: ils)

b. Participes passés et justifiez leur accord

tombée (employé avec l'auxiliaire être, accord avec le sujet «je», qui renvoie à une femme);

voulu (employé avec l'auxiliaire avoir, COD l' placé avant, mais neutre: l' = vivre libre)

donnés (employé avec l'auxiliaire être, accord avec le sujet: qui, mis pour les ordres)

dédiée (employé avec l'auxiliaire être, accord avec le sujet: elle, mis pour ma mort)

7 Mettez les verbes suivants au conditionnel présent.

1. Tu **habiterais** en ville. 2. Nous **serions** des frères. 3. Vous **auriez** plein d'amis. 4. Ils **s'évaderaient**. 5. Je **rejoindrais** un groupe clandestin. 6. Nous **partirions** en voyage. 7. Elle **contacterait** une amie célèbre. 8. Je la **suivrais**. 9. Je **ferais** publier un article. 10. Tu **viendrais** me rejoindre.

Expression écrite p. 170

1 Écrire un poème engagé à partir d'un récit

Les consignes d'écriture du manuel proposent quelques pistes pour servir de point de départ (notamment commencer par trouver un « refrain »). Préalablement, avant le passage à la rédaction individuelle, on pourra procéder à une réflexion collective en classe pour mettre en commun tout ce que l'on peut imaginer de la vie de Safia et qui n'est pas dit dans le texte (ce qu'une enfant de 8 ans peut penser, ses perceptions, ses sensations, ses réactions, ses façons de « survivre », moyens de s'échapper...).

2 Écrire un poème sur la liberté

Sujet relativement libre (c'est bien la moindre des choses!).

Pour aider les élèves à trouver des idées, on pourra les inviter à chercher des souvenirs personnels, des anecdotes ou des images pour eux symboliques de la liberté ou de son contraire: la privation de liberté. Pour les aider à déterminer la forme de leur poème, on pourra les inviter à retenir une image ou une expression tirée des poèmes proposés aux pages 162-163, et qui les a particulièrement frappés; ils pourront ensuite développer cette image, faire varier l'expression, ou bien l'utiliser comme le refrain pour raconter une histoire en rapport avec la liberté.

Expression orale p. 171

1 Exprimer son sentiment face à une image choquante

On invitera les élèves à prendre le temps d'analyser attentivement la photo, aussi bien au plan « esthétique » (l'absence de ciel, la saturation de l'espace

par un entassement de détritus...) qu'au plan du contenu (l'âge des enfants, l'absence de protections, la nature des déchets avec les risques que cela implique, ce que l'on peut imaginer: l'odeur, le bruit, les produits chimiques, les virus, etc.).

La présentation des réflexions pourra alors s'appuyer sur des éléments précis.

2 Préparer un exposé sur des poètes engagés

On rappellera qu'un exposé oral n'est pas une lecture de notes, et que pour faire un exposé vivant il est nécessaire de varier les supports et les documents que l'on peut alors commenter sans texte écrit préalable. La vie de poètes du xx^e siècle se prête plutôt bien à l'exercice: ils pourront utiliser des images, portraits, photos, mais aussi des extraits de poèmes lus, des enregistrements sonores, éventuellement des poèmes mis en musique ou chantés (la plupart des poètes cités ont été repris par des chanteurs)...

3 Présenter le texte d'une chanson engagée

Le choix est très ouvert; on peut penser que la culture « musicale » des jeunes de 15 ans permettra fournir son lot de surprise et de découvertes!... Le choix devra être justifié par une petite analyse du contenu de la chanson, et une présentation de la question traitée par la chanson.

L'exercice de diction du texte sans la musique est un bon moyen d'accéder au contenu du texte (et de tester sa qualité!).

Évaluation

SOCLE COMMUN

Un mot, île...

p. 173

C5

La culture humaniste

1 L'île de Madagascar se trouve dans l'océan Indien, au large du sud-est du continent africain (en face du Mozambique).

C1

La maîtrise de la langue française

2 Le poète s'adresse à son île (Madagascar). Il parle du mot « Liberté », nommé à la fin au vers 27.

3 L'expression « Cavalière océane » est employée en apostrophe et désigne celle à qui le poète adresse son discours : l'Île ; elle présente l'Île comme une cavalière chevauchant les océans. L'océan, avec sa puissance, ses vagues, ses tempêtes, est comparé à un cheval que « monte » l'Île. Il suggère ainsi que l'Île domine, maîtrise l'océan. C'est une métaphore.

4 Les mots « chaîne », « captifs » évoquent à la fois le souvenir de l'esclavage, longtemps pratiqué dans l'Île, mais aussi, la colonisation de l'Île par la France à partir de 1896

Les mots « deuil », « larmes », « veuves », « tombes » indiquent que beaucoup de Malgaches sont morts pour ce mot « Liberté ».

(Le poète évoque ainsi implicitement la répression terrible – plusieurs de dizaines de milliers de morts – menée par le pouvoir colonial français en 1947 en réponse à une insurrection indépendantiste.)

5 Comme souvent dans la poésie en vers libres courts, le rythme est donné par les retours à la ligne, qui soulignent les répétitions de schémas syntaxiques (« dans les larmes des veuves, / dans les larmes des mères... »). Les élèves pourront donc se laisser porter dans la diction du vers par ces retours à la ligne. Il est important également pour une bonne diction poétique que les mots soient clairement articulés, que les syllabes « sonnent ».

2. Il s'agit de la Seconde Guerre mondiale et plus particulièrement du combat pour la résistance à l'occupant nazi.

Informations du contexte (indiquées dans le chapitre) : la date d'écriture du poème : 1943, et la publication dans le recueil clandestin de la résistance : « L'Honneur des poètes ».

Indices du texte : la désignation de « Hitler » comme ennemi. (l. 16) (2 points)

3. a. Les connecteurs logiques qui expriment une opposition : *Mais* (l. 11), *Pourtant* (l. 17, l. 18). On pourra aussi accepter « *voilà que* » (l. 1, l.4), car, avec le changement de temps (imparfait : *haïssait* / présent : *bat*) il souligne la même contradiction. (1 point)

b. Par ces mots, le poète souligne la contradiction entre « haïr la guerre » et « pour le combat et la bataille ». Car ce sont les mêmes – le poète, puis « des millions de Français » – qui à la fois « haïssait la guerre » et « se préparent dans l'ombre » au combat, à « la besogne que l'aube proche leur imposera ». (1 point)

4. a. Un paradoxe est un énoncé « contraire à l'opinion commune », qui contrevient à la logique du raisonnement ordinaire. (1 point)

b. Le poète ressent son appel comme paradoxal parce qu'il est fondamentalement un pacifiste qui « haït la guerre », mais en même temps, pour défendre sa liberté, il se trouve conduit à se battre, faire la guerre.

On pourrait aussi dire que la liberté et le pacifisme sont devenus contradictoire dans la situation d'occupation par l'Allemagne nazie. (1 point)

5. 1^{er} verset : *Ce cœur qui haïssait la guerre voilà qu'il bat pour le combat et la bataille!*

2^e verset : *Ce cœur qui ne battait qu'au rythme des marées, à celui des saisons, à celui des heures du jour et de la nuit,*

Dernier verset : *Car ces cœurs qui haïssaient la guerre battaient pour la liberté au rythme même des saisons et des marées, du jour et de la nuit.*

Le dernier verset (ou alinéa) reformule en les réunissant les deux premiers ; la partie soulignée a disparu dans le dernier verset, la partie en gras est nouvelle.

a. L'élément nouveau que le poète a introduit est l'idée de « liberté », sous la forme du complément circonstanciel de but : « pour la liberté » : les cœurs battaient au rythme des saisons, etc. » mais c'était « pour la liberté ». (1 point)

DNB

Entraînement au Brevet p. 174-175

Ce cœur qui haïssait la guerre...

15 points

PREMIÈRE PARTIE : QUESTIONS – RÉÉCRITURE – DICTÉE

Questions (15 points)

I. Un appel au combat paradoxal (9 points)

1. Le champ lexical de la guerre : *guerre, combat, bataille, émeute, sang, salpêtre, mot d'ordre, mort* (indirectement par référence à la poudre à canon). (1 point)

b. Cet élément permet de résoudre la contradiction, car la liberté était la condition de ce battement des cœurs au rythme de la nature ; comme dans les temps présents (l'Occupation), la condition (être libre) a disparu, alors désormais le « cœur » des Français battent « pour le combat et la bataille » pour reconquérir leur liberté. (1 point)
(Autrement-dit: On peut combattre si c'est pour défendre sa liberté: l'amour de la liberté est plus fort que la haine de la guerre.)

II. La métaphore du cœur et du battement

6. a. Les « cœurs », ce sont ceux des Français, donc les Français eux-mêmes (figure de synecdoque, mais ceci est hors question).

L'expression « son cœur bat pour... » désigne ordinairement le sentiment amoureux ; la phrase signifie donc que les Français (« ces cœurs ») ont l'amour de la liberté. (0,5 point)

b. L'amour de la liberté s'oppose à la haine de la guerre. (0,5 point)

7. Les éléments « naturels » porteurs de rythme évoqués dans le texte: le cœur (son « battement »), les marées, les saisons, l'alternance « du jour et de la nuit », une cloche, les échos, les vagues (« la mer à l'assaut des falaises »).

Le cœur marque le rythme des corps ; les saisons marquent le rythme des travaux des champs ; le jour et la nuit le rythme de l'activité et du repos ; les marées, les vagues marquent le « battement » de la nature, la cloche rythme la vie quotidienne des villes. Tous ces éléments sont symboliques rythment la vie humaine.

(On admettra toute explication s'approchant de ces idées). (2 points)

8. a. Répétitions de mots dans une phrase: « à celui des » (l. 2-3), « voilà qu'il » (l. 1, 4), « d'autres cœurs » (l. 11), « même » (l. 13), « millions » (l. 11, 19). Et surtout la répétition avec variation du verbe *battre*. Dans l'ordre du texte : *bat*, *battait*, *battant*, *battent*, *battait*, *battaient*.

Répétitions de phrases dans le poème: (avec quelques variantes) la 1^{re} phrase, la 2^e, celle de la ligne 17, la dernière phrase (l. 21-22).

Ces répétitions créent le « rythme » du poème. (1 point)

b. Les répétitions, les échos sonores produisent un effet de « battement »: le poème est lui-même fait de « battements » de mots. (1 point)

9. La « besogne », c'est le travail que les Français sont obligés de faire: faire la guerre pour reconquérir leur liberté, c'est-à-dire entrer dans la Résistance. La phrase désigne l'unité des Français dans la Résistance à l'occupant allemand. (1 point)

Réécriture (4 points)

Ces cœurs qui haïssaient la guerre voilà qu'ils battent pour le combat et la bataille!

Ces cœurs qui ne battaient qu'au rythme des marées, à celui des saisons, à celui des heures du jour et de la nuit,

Voilà qu'ils se gonflent et qu'ils envoient dans les veines un sang brûlant de salpêtre⁽¹⁾ et de haine
Et qu'ils mènent un tel bruit dans la cervelle que les oreilles en sifflent

Dictée (6 points)

La 2^e partie du poème (l. 10: « Écoutez, je l'entends qui... » à la fin) présente plus de difficultés et est plus intéressante au plan orthographique. Pour les classes plus faibles, on pourra proposer de préférence la 1^{re} partie (l. 1 à 10).

Pour les élèves dyslexiques:

Écoutez/Écouter/Écoutez, je lentant/l'entend/l'entends qui me revient renvoyé/renvoyer/renvoillé par les échos/écho/bécots. Mais non, c'est le bruit d'autres/d'autre/d'autre cœurs, de miions/mion/million/millions d'autres cœurs batan/batant/battant/batte en comme le mien à travers la France.

Ils battent au même rymthe/rythme/ritme pour la même besogne tous ces/ses/cet/c'est cœurs,

Leur bruit est ce lui /selui/celui/celuit de la mer à l'assaut/la saut/lasso des falaises

Et tout ce cent/sans/s'en/sang porte dans des millions de vercelles/cervelle/cervelles/cevelles un même mot d'ordre:

Révote/révolte/révolte contre Hitler et mort à ses partizans/partisans/parhisans!

Pourtant ce cœur à hissait/a hissé/haïssait/haïssaient la guerre et battait au rythme des saisons,

Mais un seul mot: Liberté a suffi à réveyé/à réveiller/a réveill/arrêt veillée les vieilles colères

Et des millions de Français/Fronçais/Fransais/Fransais se préparent dans l'ombre à la besogne que l'aube/lobe/laube/laub proche leur imposera.

Car ces queurs/cœur/cœurs qui haïssaient la guerre battaient pour la liberté au rymthe/rythme/ritme même des saisons et des marées, du jour et de la nuit.

Deux axes principaux à tenir pour cette rédaction :

- Il s'agit d'une lettre à un ami ; le texte doit avoir toutes les caractéristiques formelles d'une lettre, et utiliser un langage simple et direct, approprié à la communication entre amis (par exemple, il ne pourra pas reprendre la synecdoque du « cœur »,

mais il parlera directement de lui-même à 1^{re} personne, cherchera à convaincre.

- Les idées principales du texte doivent se retrouver dans la lettre : l'amour de la liberté plus fort que le refus de la guerre, l'opposition entre le passé et le présent, l'amour de la vie et de la nature sous condition de liberté, le sentiment de l'unité du peuple français, d'une victoire proche, etc.

Regards de poètes sur le monde

Ce chapitre répond directement à l'intitulé des programmes « Nouveaux regards sur le monde dans la poésie contemporaine ». Il a été abordé sous l'angle de la poésie mais aussi des arts visuels puisque chacun des poèmes trouve un écho direct dans une reproduction d'œuvre d'art, le plus souvent produite au même moment (les œuvres, poèmes et œuvres d'art sont d'ailleurs organisés chronologiquement). De ce point de vue, le chapitre permet aussi de travailler avec les élèves en Histoire des Arts, notamment sur le rapport entre la poésie et la peinture.

Objectif du chapitre

Découvrir différents regards sur le monde dans la poésie et la peinture du xx^e siècle

- Faire découvrir aux élèves différents regards sur le monde dans la poésie contemporaine. Le chapitre présente des poèmes très différents qui attestent de la diversité des regards portés sur le monde tout au long du xx^e siècle. Ils permettent également de sensibiliser les élèves au travail de l'écriture poétique dans son rapport avec le regard du poète sur le monde.
- Montrer aux élèves le rapport étroit entre la poésie et les arts visuels.

Chaque double page associe un ou des poèmes à une œuvre d'art ce qui permet un travail avec les élèves sur le rapport entre la poésie et la peinture, dans l'esprit des sujets du Brevet des collèges.

Ouverture du chapitre

p. 176-177

La double page présente des œuvres d'art du xx^e siècle dans lesquelles l'œil et le regard jouent un rôle important sinon central ; elles sont organisées autour d'une représentation de la Tour Eiffel, figure mythique de la modernité.

Dans les vers d'Eugène Guillevic, le monde ne trouve vraiment son existence que dans le regard de l'homme : sans lui, le monde, la « terre et le ciel », irait son « pauvre chemin ». La valeur du monde est donc dans le regard que l'être humain pose sur lui. Paul Klee (allemand, 1879-1940) a peint cette œuvre après son retour d'Orient où il avait découvert la lumière, la couleur et l'architecture cubiste

des maisons. Le tableau met l'accent sur les yeux, seul élément dont la surface est remplie par la couleur. L'œil droit est souligné par l'arc de cercle noir du sourcil comme si le personnage posait une interrogation sur le monde.

L'œil est le sujet même du tableau de Magritte (belge, 1898-1967). Faux miroir, il ne reflète pas le monde (le ciel), il est lui-même le monde et contient le ciel et les nuages. On retrouve là l'idée des vers d'Eugène Guillevic.

Dans le tableau de Martial Raysse (artiste français né en 1936), réécriture de *La Grande Odalisque* d'Ingres, l'œil semble vouloir attirer le spectateur dans son monde.

« Zone »

p. 178-179

« Zone » est le premier poème du recueil *Alcools* [1913] que l'on considère comme l'une des plus importantes manifestations de l'esprit nouveau en poésie. Selon Guillaume Apollinaire lui-même, il s'agit d'y célébrer « les noces magiques du monde et de la poésie », un monde bouleversé par les progrès techniques et industriels. L'extrait présenté ici se situe au tout début du poème et donne le ton du recueil. Dans « Zone », le poète raconte sa déambulation dans Paris et son observation des édifices, des magasins, des habitants... Cette promenade au hasard des rues favorise une esthétique de la fragmentation, du collage, comme dans la peinture de Juan Gris ou de Georges Braque. Son regard sur un monde en train de changer profondément s'accompagne d'une exploration de ses sentiments et de ses émotions personnels.

Entrer dans le texte

On renverra les élèves au site Wikipedia, à partir du descripteur « débuts de l'automobile », chapitre « Fin XIX^e-début XX^e siècle ». Ce site propose des développements illustrés très bien documentés.

Saisir la modernité des thèmes et des formes

Il s'agit d'amener les élèves à comprendre en quoi consiste la modernité du travail d'Apollinaire tant sur le plan formel (rupture complète avec la poésie classique) que thématique (introduction de thèmes appartenant à la modernité, notamment sociale et technologique).

Le poète et la ville

1. Pour le poète, certaines réalités parisiennes évoquent tout particulièrement la modernité : la tour Eiffel (construite pour l'Exposition universelle de 1889), les automobiles (le mot date de 1875, la première voiture à moteur à essence en série (« moteur Benz ») est produite en 1891), le développement des outils de « réclame », prospectus, affiches, catalogues, enseignes lumineuses, les journaux à grand tirage avec leurs feuillets, les nouvelles machines comme la machine à écrire.

Certaines expressions valorisent la « rue industrielle » : « une jolie rue » (v. 15), « neuve et propre elle était le clairon » (v. 16), « j'aime la grâce de cette rue industrielle » (v. 23).

2. La ville moderne est surtout faite de bruit : « le troupeau des ponts bêle » (v. 2), « les prospectus les catalogues les affiches [...] chantent tout haut » (v. 11), la rue est « le clairon » du soleil (v. 16), « la sirène y gémit » (v. 19), une cloche « y aboie » (v. 20), « les plaques les avis [...] criaillent » (v. 22).

La ville moderne est également caractérisée par le mouvement mais dans une moindre mesure : le poète note simplement les passages répétés des « directeurs », « ouvriers », « belles sténo-dactylographes » (v. 17-18).

3. Le vers 2 présente une métaphore filée : la tour Eiffel veille sur ses ponts comme une bergère sur son troupeau, des ponts qui « bêlent » à l'égal des moutons.

Une poésie moderne

4. Guillaume Apollinaire prend le parti d'une poésie libérée des contraintes formelles : « il ne peut y avoir aujourd'hui de lyrisme authentique sans la liberté complète du poète », Lettre d'Apollinaire, octobre 1915. On pourra faire observer :

– **la ponctuation** : Le poème ne comporte aucun signe de ponctuation. G. Apollinaire crée ainsi de nouveaux rythmes de lecture et ouvre la part d'interprétation du lecteur : le lecteur peut de sa propre initiative isoler des phrases (au vers 4 par exemple) ou au contraire adopter une certaine fluidité dans sa lecture (dans les vers 7, 8 et 9 par exemple). Il peut interpréter le retour à la ligne dans les quatre premiers vers comme autant de phrases closes sur elles-mêmes ou au contraire comme autant de rebonds de la pensée. Par ailleurs, l'absence de ponctuation libère le poète de l'obligation de choisir entre virgule, point virgule et point (par exemple, aux vers 15 et 16), ce qui permet au lecteur de choisir de faire des pauses ou au contraire d'enchaîner les vers.

– **la strophe** : G. Apollinaire ne s'enferme pas dans les règles classiques de distribution des vers en strophes. La notion même de strophe s'efface d'ailleurs avec des vers isolés comme les vers 1 à 3. Enfin, les trois strophes identifiables ont un nombre de vers variable.

– **le rythme des vers** : Le poète ne s'astreint à aucune régularité bien qu'on puisse identifier quelques alexandrins (« Neuve et propre du soleil elle était le clairon » ; « Une cloche rageuse y aboie vers midi ») parfois complétés par un élément qui modifie le mètre et allonge le vers : « Bergère ô tour Eiffel le troupeau des ponts bêle/ ce matin » avec une rime à l'hémistiche.

– **les mots à la rime** : On peut repérer de très nombreuses rimes pauvres dans ce poème (« tout haut » / « journaux ») ou suffisantes (« murailent » / « criaillent »). Cependant le poète ne se prive pas de quelques rimes fantaisistes comme « Christianisme » et « Pie X » ou « dactylographes » et « passent ».

Avec *Alcools*, Guillaume Apollinaire met donc en place une poésie libérée des règles classiques. Il libère également la poésie des contraintes de la ponctuation, suivi en cela par de très nombreux poètes du XX^e siècle. D'un point de vue pédagogique, on pourra demander aux élèves de comparer « Zone » avec des poèmes de Baudelaire ou de Verlaine pour saisir les écarts.

5. Référents des pronoms personnels :

Vers 1-3-11 : « tu » + vers 9 : « toi » + vers 9-10 : « te » : les pronoms désignent le poète qui se met en scène dans le poème, s'apostrophe lui-même tout en gardant une certaine distance.

Vers 15-23 : « je » = le poète qui décrit sa déambulation dans les rues de la ville.

Vers 7 : « tu » = le christianisme que le poète apostrophe.

Vers 8 : « vous » = le pape Pie X que le poète apostrophe directement.

Le pronom « tu » employé au début du poème est assez ambigu (voir plus haut).

6. G. Apollinaire fait entrer dans la poésie les réalités du monde moderne, y compris sous la forme de termes techniques : la tour Eiffel, tant décriée quelques années auparavant pour son architecture de métal, les automobiles, « les hangars de Port-Aviation », les prospectus. Le mot « sténodactylographes » est évidemment tout à fait inattendu dans un poème, de même que les noms précis des rues de Paris (v. 24) et le prix exact des revues populaires (v. 13).

Dégager l'idée essentielle

La ville selon G. Apollinaire et selon F. Léger est foisonnante, multiple, surprenante...



On remarquera que le tableau a été créé presque la même année que le poème de G. Apollinaire (1919/1922). Pour Fernand Léger, « une œuvre d'art doit être significative dans son époque comme toute autre manifestation intellectuelle quelle qu'elle soit ».

Découvrir l'image de la ville dans la peinture de Fernand Léger

Dans le tableau, qui porte pour titre « La Ville », on peut repérer divers éléments caractéristiques du monde urbain : les tours, les architectures métalliques, les piliers, les escaliers monumentaux...

F. Léger représente ces éléments en les serrant les uns contre les autres pour montrer qu'en ville, l'espace est réduit et le ciel absent. En peignant des architectures verticales qui se dressent comme les fûts des arbres dans une forêt (on a parlé de peinture tubulaire), il traduit le sentiment d'écrasement subi par les citadins.

Les hommes sont présents sous trois formes : on notera d'abord la silhouette brune qui se tient au pied de l'escalier, écrasée par le décor urbain ; on pourra ensuite donner à interpréter le sens du tableau fixé sur le mur rouge (s'agit-il d'une affiche ?) représentant un personnage sans bras ; enfin on fera observer la silhouette, elle aussi sans bras, qui semble surgir du mur blanc en haut à gauche. Ces présences donnent le sentiment que l'homme n'existe dans la ville que sous la forme de traces.



Écrire à la manière d'Apollinaire

Il s'agit d'amener les élèves à saisir qu'il n'y a pas de thèmes plus poétiques que d'autres et que tout aspect du monde peut devenir le sujet d'un poème. Grâce à cette activité, les élèves pourront mieux comprendre la démarche de Guillaume Apollinaire ainsi que l'importance du travail d'écriture dans la représentation du réel en poésie.

Rio de Janeiro

Îles

p. 180-181

Ces deux poèmes font partie de la première section du recueil *Feuilles de route* publié par Blaise Cendrars en 1924 avec des illustrations de Tarsila do Amara, son amie brésilienne (voir reproduction page 181). Dans cette première section, «*Le Formose*», du nom du navire sur lequel Cendrars embarqua pour le Brésil, le poète raconte ses impressions de voyage depuis Le Havre jusqu'à Sao Paulo en passant par les côtes africaines.

En 1944, B. Cendrars réunit l'ensemble de ses recueils de poèmes dans un seul volume intitulé *Du monde entier au cœur du monde* soulignant par là le rapport étroit entre son écriture et son regard sur le monde. Il y inclut ses «*Feuilles de route*».

Entrer dans le texte

Dans les années 1920, un bateau parti de France (du Havre) mettait environ quinze jours pour arriver au Brésil. On sait que B. Cendrars, parti du Havre le 18 janvier 1924, est arrivé à Rio de Janeiro le 5 février 1924.

Analyser la fascination pour les mondes lointains

Fasciné par les mondes lointains, B. Cendrars fut un grand voyageur et ses voyages furent pour lui un sujet d'inspiration poétique constant. La plupart des poèmes qu'il écrivit pendant ses voyages sont autant d'instantanés, de «*choses vues*», qu'il s'efforça de restituer avec sobriété et justesse. Dans ces poèmes, la poésie rejoint la prose et le «*documentaire*», titre d'ailleurs choisi pour l'une des sections du recueil.

Rio de Janeiro

1. Le poète est sur un bateau qui l'amène au Brésil, dans la baie de Rio de Janeiro, en compagnie d'autres passagers (il y fera escale avant de se diriger vers Sao Paulo).

Les passagers se montrent impatients de découvrir le célèbre «*Pain de sucre*» et croient le voir dans différents endroits de la baie. Certains

convoquent leur culture pour faire des comparaisons (une montagne est comparée par un passager à Napoléon sur son lit de mort (l. 8-9), le panorama est comparé à celui de la Corne d'Or (l. 13), ou pour raconter des histoires («*la révolte des forts*», l. 14). D'autres encore critiquent tel ou tel aspect du site, comme s'ils cherchaient à gâcher leur propre plaisir.

Le poète semble isolé au milieu de cette agitation. Tout d'abord, si les autres passagers se répandent en commentaires, il garde ses réflexions pour lui (la comparaison de la montagne avec Wagner, par exemple). Ensuite, il trouve «*très beau*» (l. 16) ce que les autres trouvent laid. Enfin, il est tout à la contemplation du paysage (l. 18) et s'intéresse à ce que les autres ne remarquent pas : un «*îlot abandonné*» (l. 19), la lumière du soleil dans la «*grande végétation*» (l. 20), «*une petite barque montée par trois pêcheurs*» (l. 21).

2. Dans les lignes 1 à 17 (passage dans lequel le poète évoque davantage les réactions des passagers que les siennes), chaque retour à la ligne correspond à un changement de phrase. À partir de la ligne 18 (moment où il évoque son propre regard sur le paysage), le texte se découpe en vers pour mettre en relief chacune des images qui s'offrent à lui (l'îlot, le soleil, la barque) puis chacune des réflexions qu'il se fait à la vue des pêcheurs sur leur barque.

Différentes visions s'offrent aux passagers. Dans l'ordre d'apparition : les montagnes, un phare qui s'éteint, une montagne qui, selon un passager, «*se profile sur le ciel comme un cadavre étendu*», les maisons sur la plage, un «*grand hôtel moderne haut et carré*», une autre montagne abrasée, un îlot abandonné, la petite barque.

3. Le temps est le présent de l'indicatif comme si le poète prenait des notes «*en live*», au fil de son entrée dans la baie. Le poème peut ainsi faire penser à la page d'un carnet de voyage, ce que suggère d'ailleurs le titre du recueil «*Feuilles de route*».

4. Dans les lignes 23 à 27, le rythme du poème change : les vers très courts composés de propositions subordonnées relatives commençant par le pronom «*Qui*» se succèdent. Dans ces vers, le poète met en avant l'écart entre les passagers qui les regardent depuis leur bateau et les pêcheurs indifférents, «*tout à leur métier*». Pour eux, la baie

de Rio n'est pas un paysage à contempler mais un site de pêche pour nourrir leur famille.

Îles

5. Le poème est composé de 9 vers très brefs (réduits à un mot, «Îles») ou brefs qui commencent tous par l'anaphore «Îles» (qui est aussi le titre du poème) et constitue visuellement une sorte d'archipel. Ces vers sont une adresse directe aux îles comme le montre le dixième vers centré sur le désir du poète d'aller jusqu'à elles : «je voudrais bien aller jusqu'à vous». Le poème s'apparente ainsi à une supplique du poète adressée aux îles.

6. Le poète est fasciné par les îles inexplorées, sauvages, «inouïables et sans nom».

En «lançant ses chaussures par-dessus bord», le poète jette à la mer quelque chose de lui qui, en dérivant, a une petite chance d'atteindre ces îles tant désirées.

Dégager l'idée essentielle



Ces deux poèmes montrent la fascination du poète pour les mondes lointains. Après avoir évoqué le Brésil et Rio de Janeiro, terre lointaine, il exprime dans le deuxième poème sa fascination pour les îles vierges des tropiques («couvertes de végétation», «tapies comme des jaguars»). La beauté des végétations exotiques est d'ailleurs présente dans le premier poème : «Penché sur le bastingage tribord je contemple / La végétation tropicale d'un îlot abandonné» (v. 18-19).



Mettre en relation un poème et un tableau contemporains

Le tableau de Tarsila do Amara et le poème de B. Cendrars ont été créés à un an d'intervalle. Tarsila do Amaral (1886-1973) était une amie de Blaise Cendrars qu'elle avait rencontré à Paris. Le voyage relaté par B. Cendrars dans ce poème était peut-être destiné à rendre visite à son amie brésilienne. La peinture de Tarsila do Amaral se caractérise par la couleur et la composition. L'œuvre présentée dans le manuel est assez stylisée. Contrairement au poème de Blaise Cendrars, la baie n'est pas vue depuis la mer mais depuis la terre. On retrouve cependant la mer, bien sûr, les montagnes dont celle «qui se profile sur le ciel comme un cadavre étendu», le «Pain de Sucre»,

les maisons sur le rivage. La place accordée à la végétation tropicale reste modeste contrairement à ce qu'en dit Cendrars.

Pour son époque, l'œuvre est très moderne notamment en raison du dépouillement avec lequel Tarsila do Amaral restitue le paysage. Les montagnes, les maisons, sont représentés sous la forme de blocs géométriques dessinés par la couleur. Malgré sa modernité, l'œuvre de Tarsila do Amaral fut, à son époque, éclipsée par le courant surréaliste. D'autre part, c'était vers Europe, et plus particulièrement vers la France, que se tournaient tous les regards à l'époque.



Exprimer son goût pour un lieu dans un poème



Le lieu sera de préférence réel. Les élèves pourront reprendre le procédé de l'anaphore utilisé dans «Îles».

Lectures

Une étoile tire de l'aile

p. 182-183

Dans sa poésie, Jules Supervielle s'ouvre aux espaces cosmiques et parvient à conjuguer l'expérience intime et la présence au monde le plus lointain. Il en résulte un «chant chuchoté» (P. Jaccottet) comme si le poète voulait faire entendre au lecteur son dialogue discret et modeste avec le monde.

Montrer que le poète exprime les mystères du monde

Il s'agit d'amener les élèves à comprendre que, pour Supervielle, le poète occupe une place à part dans le monde par sa capacité à apprivoiser et à faire vivre en lui les formes de la vie du cosmos, les étoiles, le soleil, les nuages...

Des images du monde

1. Dans la première strophe, la vie du monde est évoquée à travers les nuages («brebis de la lune») qui «tourbillonnent» et à travers les éclats de

lumière ou étoiles filantes («poissons de la lune») qui «plongent».

Ces images célestes se dirigent d'elles-mêmes vers le poète («tourbillonnent vers», «plongent dans») qui les capte grâce à sa capacité de rêverie.

2. Dans les strophes 3 à 7, les expressions qui désignent le monde sont «les astres indéfinis» (v. 9), «l'univers» (v. 11), «le bleu des nuits» (v. 18), «le soleil» (v. 19), «un monde aérien» (v. 22).

L'oiseau des «Îles outreciel» (v. 13) fait le lien entre ces différents espaces : il «mouille» ses pieds «Où le bleu des nuits a sa source» (v. 16-18) et «prend le soleil dans [s]on bec / Quand il le trouve sur [s]a course» (v. 19-20).

3. Dans les vers 21 à 26, la «terre lourde» s'oppose au monde «aérien» de l'oiseau, à la légèreté des sensations (ici la fatigue) et au mouvement de l'abeille et du rossignol qui n'arrêtent jamais leur vol.

Dans les vers 15-16, le poète suggère que l'oiseau sait «dans son cœur archipel» si la vie et l'homme ont une existence réelle ou s'ils sont purement imaginaires («Si nous serons et si nous fûmes»).

Le poète à l'œuvre

4. Dans les trois premières strophes, J. Supervielle fait allusion à son travail d'écrivain. Ainsi, la «prairie» du vers peut être comprise comme la page étalée devant le poète pour écrire son poème, le poète fait d'ailleurs directement allusion à sa table et à sa lampe de travail au vers 6, les «fruits» (v. 7) peuvent être compris comme les images que reçoit le poète au cours de sa méditation et qui vont devenir la matière même du poème. Enfin, les «colonnes étonnées» du vers 12 peuvent désigner les colonnes de vers écrits par le poète surpris de ce qu'il trouve en lui (avec une hyperbate : le participe passé devient épithète du nom «colonnes» alors que c'est le poète qui est étonné).

Dégager l'idée essentielle



Grâce à son pouvoir de rêverie, le poète peut capter les mouvements du monde et saisir les mystères du temps. Cette rêverie lui permet aussi de penser le monde et la place de l'homme dans le monde. Le poème est le résultat de cette rêverie, l'écriture, sous la forme de questions sans réponses, du lien entre le monde et l'homme.



René Magritte (1898-1967) a peint *La Pensée intérieure* vers 1948. Cette toile surréaliste montre un paysage de campagne plantée d'arbres qui s'étend jusqu'à une chaîne de montagnes. À droite, un fleuve serpente jusqu'à l'horizon. Le paysage est vu depuis un balcon de pierre grise qu'on peut fermer au moyen d'un rideau rouge sombre qui apporte une dimension théâtrale au tableau.

Le devant de la scène est occupé par une grande feuille de philodendron qui masque en partie le paysage comme un éventail chinois. Surtout, dans une démarche tout à fait surréaliste, les nervures de cette feuille servent de perchoirs à des oiseaux, abolissant les frontières entre monde en deux dimensions et monde en trois dimensions.

L'ensemble du tableau donne à imaginer au spectateur un intérieur qui n'existe que par le point de vue tandis que la présence humaine est suggérée par un verre d'eau plein posé sur le rebord en pierre du balcon.

Magritte parvient à transformer une scène banale, une plante verte placée devant un balcon devant lequel s'étendent des champs et des arbres, en une vision poétique, d'une part dans le fondu des couleurs du paysage, d'autre part à travers la beauté de la grande feuille verte habitée par des oiseaux, enfin par le mystère du verre d'eau posé sur la pierre. Le titre du tableau «La Pensée intérieure» redouble d'ailleurs son étrangeté. Le peintre amène ainsi le spectateur à collaborer avec lui pour compléter le tableau en un jeu avec le visible et l'invisible.

Magritte était fasciné par «les pouvoirs merveilleux et sensuels de la poésie». On peut rapprocher cette œuvre du poème de Jules Supervielle pour plusieurs raisons. D'abord la «Pensée intérieure» de Magritte renvoie à la «rêverie» de Supervielle ; ensuite, dans les deux œuvres, l'oiseau joue un rôle important dans la poétisation du réel ; enfin, chez J. Supervielle comme chez Magritte, l'artiste est à l'écoute du monde, même si, chez Magritte, il n'entend que le silence et s'il est renvoyé à sa propre solitude.



Expliquer ses réactions face à une œuvre d'art



L'épreuve écrite d'Histoire des Arts évalue la capacité des élèves à «exprimer un avis personnel face

à [une] œuvre, de façon raisonnée» (MENJA – Diplôme national du brevet – L'épreuve d'Histoire des arts – décembre 2010, mis en ligne sur le site eduscol.education.fr). Le sujet donné ici répond pleinement à cet objectif.

Lectures

Les ombelles, Le cageot

p. 184-185

Francis Ponge s'intéresse aux choses en partie par rejet du lyrisme qu'il juge trop complaisant à soi-même. Le poète décide donc d'aller à la rencontre des objets du monde, surtout des plus modestes, le cageot, l'huître, la pomme de terre... Il comprend la poésie comme un moyen de donner de la présence et de la dignité aux choses les plus simples ou les plus fragiles, et cela grâce à un travail d'écriture d'une très grande exigence. Ce travail peut d'ailleurs faire l'objet de tout un livre comme le montre son ouvrage *Comment une figue de paroles et pourquoi*, Flammarion, 1977.

Découvrir le goût du poète pour les choses ordinaires

Le cageot

1. Le cageot est fragile : « simple caissette à claire-voie », il peut « être brisé sans effort ». Cependant, il possède les qualités de ses défauts puisqu'il ne résiste pas lorsqu'on veut s'en débarrasser et fait preuve de modestie en toute circonstance.
2. D'une part, le mot « cageot » est « à mi-chemin de la cage au cachot » car il est un mélange des sonorités de l'un et l'autre mot. D'autre part, « cage » et « cachot » ont une proximité sémantique puisque l'un et l'autre servent à enfermer quelqu'un ou quelque chose. Or le cageot possède également cette fonction puisqu'il sert à enfermer (l. 10) des « denrées fondantes ou nua-geuses ».
3. En écrivant qu'il ne faut pas « s'appesantir longuement » sur le sort du cageot (l. 17), le poète joue avec le sens du verbe « s'appesantir ». Dans le langage courant, « s'appesantir sur le sort de

quelqu'un », c'est insister de façon trop pesante sur ce qui lui arrive. Mais le verbe « s'appesantir » appartient à la famille du mot « poids » et le poète réactive cette origine : « s'appesantir », c'est donc faire peser un poids sur quelque chose. Or, le cageot est fragile : il vaut mieux ne pas « s'appesantir sur son sort » car on pourrait le briser ! Cette observation a une incidence sur la forme même du poème qui est court, léger, et évite les pesanteurs...

Les ombelles

La description des ombelles dans le *Petit Robert* montre combien, à l'inverse, Francis Ponge sait se montrer délicat avec la fleur : « Inflorescence dans laquelle les pédicelles insérés en un même point du pédoncule s'élèvent en divergeant pour disposer leurs fleurs dans un même plan sur une même surface sphérique ou ellipsoïdale ».

4. Si l'on observe une illustration d'ombelles, on constate que le poète est entièrement fidèle à la forme de la fleur qui présente une longue tige flexible et gracieuse et des fleurs blanc crème très fines faisant songer à de la broderie.
5. Le poète nous donne de nombreuses informations sur les ombelles. Outre leur forme, on apprend que ces fleurs poussent sur les talus, qu'elles fleurissent au moment du 15 août et cohabitent avec les chardons.
6. Le mot « ombe » n'existe pas dans le dictionnaire. Francis Ponge le crée pour mettre avant dès la première phrase la délicatesse de la fleur à laquelle le mot « ombre », avec son [r] rugueux ne convient pas. À ce mot jugé trop agressif, il préfère un dérivé « plus doux », « ombe ».
7. Le poète donne une image féminine de la fleur. Outre le fait qu'elle porte un nom féminin, la forme de l'ombelle fait penser à une broderie, attribut et geste féminins ; sa blancheur évoque la virginité d'une jeune fille, allusion renforcée par la citation de la date du 15 août, fête de la Vierge. Dans la quatrième strophe, le poète évoque la « coquetterie » de l'ombelle et sa complicité avec les femmes « une coquetterie discrète et minutieuse qui se fait remarquer des femmes ». On ajoutera que l'ombelle est proche de l'ombrelle, par les sonorités et par la forme, l'ombrelle étant, bien sûr, un accessoire typiquement féminin.

Dégager l'idée essentielle

SOCLE COMMUN C1

On pourra apporter aux élèves une réponse à cette question après les avoir eux-mêmes laissés s'exprimer. Il est évident qu'une fois encore, dans cette citation, le poète joue avec les mots et notamment avec l'adjectif « insignifiant ». Car qu'est-ce qu'un « écrit insignifiant » ? L'étude des poèmes a montré qu'ici, en tout cas, si les sujets des deux poèmes sont insignifiants (une frêle ombelle, un fragile cagateo), le travail de la langue était tout à fait savant.



Wayne Thiebaud (né en 1920)

Wayne Thiebaud s'est fait connaître par ses représentations ironiques d'objets du quotidien (pâtisseries, bouteilles, rouges à lèvres...). Il appartient au courant du Pop Art qui se caractérise par :

- un regard à la fois fasciné et ironique sur les symboles de la société de consommation (dans l'esprit des ready-mades de Marcel Duchamp);
- un intérêt renouvelé pour le collage et, d'une façon générale, une réflexion sur l'acte de peindre (héritage du courant surréaliste);
- un souci de réveiller le spectateur, de parler à son intelligence;
- l'idée que les sujets insignifiants permettent à l'artiste comme au spectateur de se concentrer sur la qualité artistique de l'œuvre.

Comprendre le sens de la peinture du quotidien

Cette œuvre est bien une « nature morte » au sens traditionnel de l'expression : représentation peinte d'objets, de légumes, de fruits... en opposition à la représentation de sujets animés, animaux ou humains. Toutefois, avant la naissance du Pop Art, les parts de tarte ne faisaient pas partie des sujets traditionnels du genre ! On pourra faire remarquer aux élèves la facture du tableau (épaisseur de la peinture, composition par répétition en particulier) ainsi que l'effet produit sur le spectateur (étonnement lié au sujet).

Écrire

Écrire un poème sur un objet insignifiant

SOCLE COMMUN C1

Cette activité vise à démonter certains préjugés des élèves sur la poésie et à leur permettre de comprendre que la valeur d'un poème n'est pas liée au thème choisi mais au travail de l'écriture.

Lectures

Mes occupations

p. 186-187

La double page présente une encre d'Henri Michaux (1956), une citation de son ouvrage *Émergences – Résurgences* (1972) et un poème tiré du recueil *L'espace du dedans* (1966). Leur rapprochement souligne l'importance du thème de la violence dans l'œuvre d'Henri Michaux et la complexité de son rapport aux autres et au monde.

Lecture de l'image

Commentaires possibles :

« Noir de mécontent. Noir sans gêne. Sans compromis. Noir, qui va avec l'humeur coléreuse. » : chacune de ces expressions peut être rapprochée du noir des taches d'encre mais aussi de l'impression de bataille donnée par leur organisation.

« Noir qui flaque » : chaque tache d'encre est comme une « flaque » sur le papier.

« qui heurte, qui passe sur le corps de..., qui franchit les obstacles », « L'envahisseur qui va franchir les obstacles » : l'impression de mouvement, de forces dynamiques, est très forte dans l'œuvre.

Saisir l'agressivité du poète envers le monde

Une situation banale et étrange

Le poème se présente comme une petite saynète dans laquelle le poète, plongé dans une situation tout à fait banale, fait surgir une forme d'étrangeté.

1. Au monologue intérieur, le poète préfère l'extériorisation de son agressivité vis à vis des « gens ». Le poème illustre cette préférence dans la mesure où le poète se complait à évoquer les tortures qu'il fait subir à ses victimes.

2. Dans la deuxième strophe, la situation est banale : des « gens » attablés dans un restaurant, restent silencieux en attendant leur repas. Mais Henri Michaux la rend étrange d'une part en détaillant la scène alors qu'il ne se passe rien (les « gens » s'assoient, ne disent rien, restent à leur table), d'autre part en établissant un lien de cause à effet (par le biais de l'emploi de la conjonction

« car ») entre le fait de rester assis « un certain temps » et celui de « décider de manger ». Or, plus logiquement, si ces « gens » sont venus au restaurant, c'est évidemment avec l'intention de manger. Ces procédés créent un décalage, une étrangeté, qui amène le lecteur à s'interroger sur la « normalité » du regard que le poète pose sur autrui.

L'expression de la violence

3. Le poète explique sa réaction face aux « gens qui s'assoient en face de [lui] au restaurant » par le fait qu'il peut « rarement voir quelqu'un sans le battre » (l. 1). Les « gens » étant assis en face de lui, le poète est amené à les voir et donc à les battre.

Sa victime est choisie au hasard (« En voici un »), ce qui souligne le caractère arbitraire de sa violence.

4. Le poète utilise différents moyens pour exprimer sa violence envers autrui. Sens des verbes : « agrippe », « étouffe », « salis », « inonde »... ; néologismes : « ragrippe », « redécroche » ; onomatopée : « toc » ; emploi récurrent du pronom « je » sujet pour désigner le poète et du pronom « le » COD, pour désigner la victime des gestes de son bourreau ; succession rapide des gestes violents aux vers 6 à 11, très brefs, puis aux vers 12-13 et aux lignes 15 à 16. On pourra faire remarquer aux élèves que nombre de ces verbes sont normalement suivi d'un COD inanimé si bien que leur emploi pour un être humain montre que le poète l'assimile à un vêtement (« Je le pends au portemanteau... je le tasse... le rince ») et le déshumanise.

5. À la fin du poème, le poète n'est pas satisfait de ce qui vient de se passer et il dit « se sentir mal » (l. 18). La fin de l'histoire est d'ailleurs aussi étrange que son début puisque celui qui a été pris pour victime finit dans un verre avant d'être jeté au sol comme un déchet (« [je] l'introduis dans mon verre, et jette ostensiblement le contenu par terre, et dis au garçon : « Mettez-moi donc un verre plus propre. » »).

Dégager l'idée essentielle



L'encre de Michaux s'appelle « Sans titre » et, contrairement au poème, ne revendique aucune histoire. On pourrait cependant lui donner le titre d'un autre poème d'Henri Michaux, « Le Grand combat », et y distinguer des silhouettes en mou-

vement, en train de combattre les unes contre les autres. Ce combat inavoué trouve un écho dans le poème « Mes occupations », où s'exprime le combat du poète contre le genre humain en général, successivement désigné par les termes « quelqu'un », « des gens », « un », « le », « Il », « le contenu ».



Le surréalisme

p. 188-189

- Dans le BOEN n°32 du 28 août 2008, le travail sur le mouvement surréaliste relève des domaines des arts du langage (poésie) et du visuel et de la thématique « Arts, ruptures, continuités ». La question du « dialogue des arts » est particulièrement pertinente pour ce courant esthétique soucieux de bousculer les frontières.

Découvrir l'origine, les thèmes et les peintres du mouvement surréaliste

- Pour faire découvrir l'origine du mouvement surréaliste, on pourra demander à deux ou trois élèves de préparer un bref exposé sur le mouvement Dada, en s'appuyant sur un livre d'art ou sur le site Internet : <http://www.le-dadaisme.com>
- On aura également intérêt à organiser la visite virtuelle du Centre Pompidou, à partir du site cité à la page 188. Elle permettra de montrer aux élèves la diversité et l'unité du mouvement surréaliste.
- Les œuvres de Max Ernst et de Salvador Dali montrées dans le manuel y sont commentées.
- Le jeu du cadavre exquis permettra de faire sentir l'esprit de la démarche surréaliste en ce qui concerne le langage.

→ Analyser une œuvre surréaliste

Vers le Brevet Histoire des arts

L'œuvre de Max Ernst, inspirée par l'Ubu Roi d'Alfred Jarry, a été achetée au peintre par Paul Éluard.

- 1.** Le personnage a été construit à partir de l'image de la toupie, jouet d'enfant dont la fonction est purement mécanique. Le « personnage », qui porte le titre pompeux d'« Ubu Imperator », a pour pieds la pointe fine des toupies et pour corps

une sorte d'armure rouge d'un seul tenant qui fait penser à l'architecture de la Tour de Babel. Des points noirs servent de repères pour le nombril, l'œil, la bouche. Seuls signes de son «humanité», les mains, figées dans un geste d'étonnement ou de bénédiction, et la chevelure verte portée autour du cou comme une écharpe. Le personnage occupe la plus grande partie du tableau et quasiment toute sa hauteur.

Autour d'Ubu Imperator, s'étend un paysage jaune entièrement désert sous un ciel bleu assez nuageux. L'ombre portée d'Ubu Imperator est ridiculement petite et verte. Une aiguille enfilée se dresse en lévitation à côté d'Ubu Imperator, reste dérisoire du sceptre de l'empereur.

2. Pour composer l'image d'Ubu, Max Ernst a utilisé la technique du collage. Il a collé la forme d'une toupie (voir ci-dessus) sur un décor peint en jaune (le sable) et bleu (le ciel) vide.

Le titre du tableau montre qu'il s'agit d'un portrait, qui plus est du portrait officiel («Ubu Imperator») du personnage d'Alfred Jarry. Or, à travers ce personnage grotesque, A. Jarry tourne en dérision toute forme de pouvoir. Max Ernst reprend la même posture en donnant à Ubu Imperator l'image d'une toupie, d'un jouet qui règne sur un paysage sans aucune vie.

→ Découvrir l'originalité de Salvador Dali

L'œuvre reproduite dans le manuel est caractéristique de l'activité de «paranoïa critique» chère à Salvador Dali qui consiste à proposer une vision démultipliée de la réalité.

3. Dans cette œuvre, Salvador Dali fusionne les différents éléments représentés : «récemment, au travers d'un processus nettement paranoïaque, j'ai obtenu l'image d'une femme dont la position, les ombres et la morphologie, sans altérer ni déformer en rien son aspect réel, sont en même temps un cheval», déclare Dali juste avant de montrer son œuvre au public. Ainsi les chevelures des «dormeuses» et les crinières du cheval et du lion se mêlent-elles dans deux sortes de cadres situés de part et d'autre de la figure centrale qui mélange des éléments humains (la femme) et animaux (le cheval et le lion). On peut repérer :

– en haut, de gauche à droite : une sorte de ville promontoire totalement isolée du paysage ; des blocs de pierre épars ; un squelette de femme dont

la tête est évidée, avec son ombre portée ; le bas d'un pilier monumental au pied duquel se tiennent deux personnages microscopiques (le tout sans respect des échelles ou des perspectives) ;

– au centre, de gauche à droite : un rectangle qui encadre des formes ressemblant à des chevelures ou à des crinières telles des arabesques ; une barque vide en arrière-plan (mais qui est aussi le corps d'une femme et d'un cheval) ; un corps d'animal tronqué et hétérogène : pattes de lion ou jambes de cheval ; un bras humain qui pend à gauche (celui d'une dormeuse ?) ; des musculatures ambiguës (femme, cheval, lion ?) ; une patte de lion isolée en bas à droite ;

– en bas, à gauche et à droite, une forme circulaire en lévitation (fréquente dans l'œuvre de Dalí), au centre, une stèle représentant des feuilles d'acanthé.

4. Salvador Dalí joue sur la multiplication des images notamment dans la forme située au centre du tableau. Les corps du cheval et de la dormeuse mais aussi la barque se confondent, les bras, jambes, pattes se multiplient et se mêlent, l'animal et l'humain se mélangent...

5. Presque tout relève dans ce tableau du mouvement surréaliste : importance de la rêverie, du fantasme, de la vision subjective ; représentation d'éléments qui existent dans la réalité mais qui sont interprétés, conjugués, fusionnés, redimensionnés, pour exprimer une autre réalité, celle, intérieure, de l'artiste.

Avec cette œuvre, Salvador Dalí dérouté le spectateur, l'empêche de retrouver une réalité objective, l'attire du côté de sa propre vision «paranoïa critique».

Lexique

p. 190

Le vocabulaire de la vue et du regard

1 **perdre la vue** : devenir aveugle ; être hors de vue ; ne pas être visible étant donné la distance ; **détourner la vue** : regarder dans une autre direction ; **mettre hors de vue** : dissimuler, cacher.

2 Au moment où nous ne l'attendions plus, il **se présenta à notre vue**. Au bout d'un très long voyage dans le bush, **nous nous trouvâmes en vue de la**

ville de Melbourne. Un artiste doit **avoir une vue d'ensemble** de son tableau avant de se mettre à peindre. Le photographe décida de **faire une prise de vue** bien que la lumière ne fût pas excellente.

③ **La vue** est le sens qui permet de voir. **La vision** désigne la perception du monde extérieur par les organes de la vue.

Grâce à cette opération délicate, il a recouvré **la vue**. Dans ce brouillard, c'est difficile d'avoir **une vision** nette du paysage.

④ **1.** Il **inspecta** l'arme de près, certain qu'elle avait servi au meurtrier. **2.** J'ignore pourquoi il m'a **toisé** du regard en me croisant. **3.** Ne **dévisage** pas les gens ainsi, ce n'est pas très poli. **4.** Le commandant **scrute** l'horizon car la terre est proche. **5.** Nous sommes restés longtemps à **contempler** le coucher de soleil. **6.** L'animal **fixe** sa proie avant de se jeter sur elle. **7.** S'il ne s'était pas contenté de **parcourir** l'article, il aurait lu cette information.

⑤ **dévoré du regard**: regarder avec avidité; **menacer du regard**: montrer son hostilité envers qqn par son regard; **parcourir du regard**: regarder sans détailler; **explorer du regard**: regarder très attentivement.

⑥ L'enfant **dévorait du regard** le jouet dans la vitrine. Pour la deuxième fois aujourd'hui, il l'a **menacé du regard**. À la bibliothèque, les lecteurs peuvent **parcourir les livres du regard** avant de les emprunter. L'expert **explora le tableau du regard** pour authentifier la signature.

⑦ **1.** L'expression «regards en coin» désigne des regards rapides, dirigés vers qqn ou qqch en évitant qu'on les remarque. **2.** Demander un droit de regard, c'est revendiquer le droit de connaître quelle utilisation va être faite d'un texte. **3.** Mettre deux propositions en regard, c'est les rapprocher pour les comparer.

⑧ Les deux voyageurs se lancèrent un regard **complice** à l'arrivée du contrôleur. Le comte s'avança avec un regard **hautain**. Les invités furent émus par le regard **suppliant** du jeune homme. Le cavalier fut surpris par le regard **mauvais** d'un de ses concurrents.

Le vocabulaire du monde et de la Terre

⑨ **1.** Il se croit obligé de courir **le monde** alors que le bonheur est peut-être à sa porte. **2.** Il est évident qu'on rencontre des inégalités criantes sur la

surface **du globe**. **3. La Terre** est peut-être la seule des planètes vivantes. **4.** Nous ignorons encore si **l'univers** a des limites.

⑩ c'est vieux comme le monde – en faire tout un monde – se prendre pour le nombril du monde – ce n'est pas le bout du monde – expédier quelqu'un dans l'autre monde.

⑪ En entendant ces reproches, il **aurait voulu être à cent pieds sous terre**. Cet homme politique **ne touche plus terre** depuis qu'il est ministre, tout juste s'il ne se prend pas pour le Président de la République. Il est difficile **d'avoir les pieds sur terre** alors que la réalité est très décevante. Arrêtez de rêver, **revenez sur terre**.

⑫ À leur mort, les hommes rejoignent le monde Étoiles lumineuses, ils quittent la Terre. Doucement, ils forment une ronde Puis s'éloignent, lourds comme des pierres.

Grammaire Orthographe p. 191

Les expansions du nom

① **1.** Le poète exprime la petitesse de l'homme (**complément de nom**) face à l'immensité du monde (**complément de nom**). **2.** Regarder le monde, c'est aussi voir les hommes qui l'habitent (**proposition subordonnée relative**). **3.** On peut écrire un poème sur un objet insignifiant (**adjectif qualificatif**). **4.** Certains artistes américains (**adjectif qualificatif**) ont représenté des produits de consommation (**complément de nom**).

② Découvrir par hasard
Un tout petit (**adjectif qualificatif**) jardin
Plein d'herbes folles (**adjectif qualificatif**),
Sans fenêtres autour (**complément de nom**),
Sans bruit (**complément de nom**) et même
Sans cerceau (**cpl. de nom**) ni poupée (**complément de nom**).
Rien que le temps
Qui s'est retiré là (**prop. sub. relative**)
Et n'attend rien (**prop. sub. relative avec ellipse du pronom relatif «qui»**).

③ **1.** Le poète marche dans les rues **de la ville** (**complément de nom**). **2.** Les bruits **qui sortent des**

ateliers (proposition subordonnée relative) lui arrive de toutes parts. **3.** Il ne sait pas s'il aime ou pas cette **nouvelle (adjectif qualificatif) animation pour les enfants (complément de nom)**. **4.** Plus loin, il regarde les gens **qui s'attroupent autour du blessé (proposition subordonnée relative)**. **5.** Le soleil **encore éclatant (adjectif qualificatif)** s'enfonce doucement derrière les immeubles **qui bordent le quai (proposition subordonnée relative)**.

4 Oiseau fragile tout en plumes
Toi qui viens du ciel lumineux
Quelles réponses apportes-tu
À notre monde soucieux ?

Les familles de mots irrégulières

1 main: manuel(ement) – manipuler – manipulation – manutention – manique – maintenance – manier; **jour:** journée – ajourner – journalier – journaliste – journaliste – séjourner; **pas:** passer – passage – passager – trépasser – passeport – repasser – repassage; **centre:** central – centration – concentration – concentrique – recentrer – décentrer; **lit:** litière – literie – aliter – litée (ensemble d'animaux dans un même lit) – liteau (tanière du loup) – liter (superposer des poissons pour les ranger dans une boîte ou une barrique).

2 1. une sonnerie. 2. une sonnette. 3. la sonorité – 4. la sonorisation. 5. résonner.

3 1. déshonorer. 2. honorable. 3. honorer. 4. dés-honneur.

4 1. Le genre **féminin** entraîne l'ajout d'un –e au participe. 2. La politique **monétaire** des pays européens traverse une crise. 3. Nous n'avons plus assez de **cintres** pour suspendre nos vêtements.

5 DICTÉE PRÉPARÉE

apparence: la plupart des mots commençant par ap- prennent deux «p», mais la liste des exceptions est assez longue! **brillamment:** adverbe dérivé de l'adjectif «brillant»; **ébréché:** mot peu connu des élèves; **enveloppe:** souligner le changement de valeur de la lettre «e» selon son environnement (consonne double ou simple); **s'affaissent:** redoublement de la lettre «f» des mots commençant par «aff-»; **mare:** ne pas confondre avec l'homonyme «marre» («en avoir marre» en langage familier); **reflue:** souligner le changement

de valeur de la lettre «e» selon son environnement (consonne double ou simple) et la désinence de 1^{re} personne du singulier (verbe «refluer» du 1^{er} groupe).

Expression écrite p. 192

1 Écrire un poème à la manière de Blaise Cendrars

Ce travail d'écriture est préconisé par les programmes: «textes poétiques favorisant l'expression de soi». L'écriture «à la manière de» vient en complément de la lecture pour faire sentir différemment aux élèves le style d'un auteur et ses sources d'inspiration.

On insistera pour que les élèves se rapprochent le plus possible du travail de Blaise Cendrars.

2 Écrire un poème à partir d'un tableau

Cette activité d'écriture permet l'expression de soi dans un texte poétique mais aussi habitue les élèves à écrire à partir d'un inducteur visuel. Les écrits des élèves peuvent être écrits sur une page Word et l'ensemble des productions peut donner lieu à un didapage.

Expression orale p. 193

1 Mettre en scène des poèmes de Jacques Prévert

L'activité demande un investissement sur une période et un temps de représentation, si possible pour d'autres classes. Des élèves peuvent aussi prendre le projet partiellement en charge, en y travaillant en dehors des cours par exemple.

2 Organiser un « Printemps des poètes » dans la classe

Le Printemps des poètes est une manifestation nationale qui a aujourd'hui un très fort retentissement. Elle est centrée sur l'idée de partage de textes poétiques, par la lecture, la mise en voix, l'écriture, la rencontre avec des poètes... Le thème change chaque année, la période est celle du mois de mars. On se reportera au site du Printemps des poètes qui offre de nombreuses ressources pour la mise en œuvre.

Les palmes et les branches

p. 195

C1

La maîtrise de la langue française

1 Lire Plusieurs caractéristiques permettent de reconnaître un poème dans ce texte :

– il s'agit d'un texte bref composé de vers courts identifiables au retour à la ligne ;

– on peut identifier des régularités propres à la poésie : plusieurs vers sont des hexasyllabes (par exemple, les deux premiers vers mais aussi les vers 5 à 10 et le vers 14), certains mots riment à la fin des vers (« voyage » / « sillage », « volants » / « temps »), mais aussi à l'intérieur du vers 16 (« sémaphore » / multicolore ») ;

– le texte est une évocation métaphorique de la Terre comme un bateau qui vogue dans le monde guidé par le « phare » de la lune ou les « signaux » du soleil ;

– la thématique du rapport au monde, la capacité à transfigurer le réel par le pouvoir des mots sont caractéristiques du langage poétique.

Comme dans de très nombreux poèmes du xx^e siècle, le poème ne comporte pas de ponctuation si ce n'est le point final. On remarquera cependant que l'usage de la majuscule permet d'identifier les phrases.

2 Lire La terre est comparée à un « bateau » (v. 7) dont les hélices sont « les palmes et les branches, les tiges et les feuillages » (v. 1-2) et le mât « au milieu un grand arbre ». Ce bateau vogue dans un espace qui abolit les frontières entre l'air et l'eau. Le « bateau » de la Terre navigue dans « les mers du ciel » tandis que « des tas de poissons volants » « nagent dans l'air liquide / et y volent en même temps » (v. 10-12). Le poème instaure donc une confusion entre les éléments et les espaces pour dire l'unité du monde.

3 Lire Dans ce poème, le monde est évoqué par une vision poétique dont la Terre est le centre, une Terre visiteuse qui navigue dans un espace entre l'air et l'eau, guidée par des astres bienveillants. Le ton du poète qui se laisse ici aller à sa rêverie est plein de douceur, presque ingénu : choix d'un lexique simple, usage d'images don-

nées comme évidentes (« tout ça c'est les hélices de la terre », v. 3), conclusion sur une métaphore presque naïve : « et le soleil c'est le grand sémaphore avec ses trois cents soixante-cinq signaux pour tous les jours multicolores ».

C1

La culture humaniste

4. Ce poème de Jacques Prévert peut être rapproché de celui de Jules Supervielle, « Une étoile tire de l'arc » (p. 182) car on retrouve dans les deux poèmes une vision cosmique née d'une « rêverie » poétique (J. Supervielle). Dans les deux cas, la Terre semble dériver dans un monde sans limites où elle croise les astres (la lune, le soleil) mais aussi des oiseaux, « des Îles outreciel » ou des « poissons de la lune » (J. Supervielle) ou encore des « tas de poissons volants » (J. Prévert).

DNB

Entraînement au Brevet p. 196-197

Far West

« Far West » fait partie de la section « Documentaires » du recueil *Du monde entier au cœur du monde*. Blaise Cendrars a dit avoir conçu ces textes comme des « photographies verbales ». Il aurait d'ailleurs souhaité intituler son recueil *Kodak (Documentaire)*. 50 des poèmes de ce recueil sont tirés d'un roman-feuilleton de Gustave Le Rouge qu'affectionnait Blaise Cendrars, *Le Mystérieux Docteur Cornélius*, et ne sont donc pas des choses vues personnellement par le poète au contraire de ses *Feuilles de route* (pages 180-181 du manuel).

25
points

PREMIÈRE PARTIE : QUESTIONS – RÉÉCRITURE – DICTÉE

Questions (15 points)

I. Un poème documentaire (8 points)

1. a. L'adverbe qui situe l'évocation de Cucumingo dans le temps et « aujourd'hui » au vers 17 (dernier vers). (0,5 point)

b. Cet adverbe fait référence au présent de l'écriture de ce « documentaire » sur Cucumingo (titre du poème). (0,5 point)

c. Dans la première section du poème, le présent est employé pour décrire un paysage, relater un état de fait propre à la région de San-Bernardino au moment où le poète écrit son texte.

Dans la deuxième section, le présent est un présent de répétition et de généralité (« Les jours de fête »). (1 point)

2. a. Les informations portant sur l'hacienda de San-Bernardino sont assez précises : situation dans une vallée verdoyante arrosée par une multitude de petits ruisseaux (v. 2), toits de tuile rouge et végétation environnante (v. 3), abondance du gibier, des troupeaux, des vergers et des jardins (v. 4 à 15), faune sauvage (v. 17-18). (2 points)

b. Blaise Cendrars reproduit certains noms d'animaux en anglais pour donner davantage d'authenticité et de couleur locale à ce « documentaire ». (1 point)

3. a. Dans les vers 2 à 8, le pluriel des noms exprime l'abondance des ressources naturelles de la région. (0,5 point)

b. Dans le reste de la section, le singulier comporte une valeur de généralisation et désigne chacune des espèces présentes dans la région sous de nombreux spécimens. (0,5 point)

c. Les environs de San-Bernardino sont luxuriants et opulents. (1 point)

4. Le deuxième texte, « Dorypha », est censé rapporter une pratique habituelle aux Indiens de l'Ouest des États-Unis par l'usage du présent de l'indicatif. Le poète lui donne un statut de document sur la région. (1 point)

II. Un poème novateur (7 points)

5. a. Indicateurs d'un texte poétique : textes brefs comportant un titre, délimitation en vers marqués par un retour à la ligne et usage de la majuscule au début, présence de strophes par le biais de blancs entre certains vers, absence de ponctuation à l'intérieur des vers et à la fin du texte, figures de style comme l'énumération. (1 point)

b. Les élèves pourront relever l'absence de ponctuation, de mètre régulier ou de rimes. (1 point)

6.a. Cucumingo : énumération des fruits au vers 6 ; v. 9 à 15 : énumération des noms d'animaux. Dorypha : v. 27 à 29 : énumération des parures de Dorypha. (1 point)

b. Vers 6 : l'énumération appuie l'idée d'une région généreuse pour ses habitants ; vers 9 à 15 : l'énumération appuie l'idée d'abondance du gibier ; vers 27 à 29 : l'énumération laisse percevoir la rêverie du poète autour de la figure de Dorypha qu'il imagine tour à tour avec un ruban, un peigne, une fleur dans les cheveux. (1 point)

c. Vers 6 : les noms de fruits sont réunis dans un seul vers et ne comportent pas de déterminant ce qui induit un rythme rapide. Vers 9 à 15 : les noms d'animaux déclinent le terme générique « gibier », comportent un déterminant défini à valeur générale et justifie le découpage en vers de la longue phrase qui les inclut. Vers 27 à 29 : l'énumération constituée de compléments de nom est détachée en vers très brefs, chacun donnant à imaginer une parure de Dorypha selon un rythme qui se veut plus lent. (1 point)

7. Le poète met Dorypha en valeur : tout d'abord « aucune femme ne sait aussi bien qu'elle draper la mantille de soie » et l'on « vient de plusieurs lieues pour l'admirer » ; ensuite la blondeur de ses cheveux crée l'étonnement dans une région du monde où les femmes ont les cheveux noirs ; enfin les verbes qui décrivent les gestes de Dorypha, danser, draper et se parer, renvoient à des attitudes pleines de grâce. (1 point)

8. Au-delà du documentaire, Blaise Cendrars cherche surtout à créer une figure de femme séduisante, pour lui-même comme pour le lecteur. (1 point)

Réécriture (4 points)

Le parc de San-Bernardino

Il est bâti au centre d'un vallon verdoyant arrosé par une multitude de petites rivières venues des montagnes cirvoisines.

Dictée (6 points)

On pourra dicter aux élèves l'autre texte des « Documentaires » que voici.

N. B. Écrire au tableau « acréage » (mesure agraire anglaise qui vaut 40 ares) et « lunch ».

Étant donné l'absence de ponctuation, on veillera à aider les élèves par une restitution juste de la syntaxe des phrases.

Mississippi

À cet endroit le fleuve est presque aussi large qu'un lac
Il roule des eaux jaunâtres et boueuses entre deux
berges marécageuses

Plantes aquatiques que continuent les acréages des
cotonniers

Çà et là apparaissent les villes et les villages tapis
au fond de quelque petite baie avec leurs usines avec
leurs hautes cheminées noires avec leurs longues estacades
qui s'avancent leurs longues estacades sur pilonis
qui s'avancent bien avant dans l'eau

Chaleur accablante

La cloche du bord sonne pour le lunch

Les passagers arborent des complets à carreaux
des cravates hurlantes des gilets rutilants comme les
cocktails incendiaires et les sauces corrosives

Blaise Cendrars, «Mississippi» in «Fleuve»,
in *Documentaires, Du monde entier au cœur du monde* [1924],
Poésies complètes, Denoël, 1947.

15
points

DEUXIÈME PARTIE : RÉDACTION

Rédaction (15 points)

Chaque consigne donnera lieu à une évaluation
sur 5 points.

Destins tragiques d'Œdipe à Antigone

pages 198 à 219 du manuel

Les nouveaux programmes de 3^e proposent d'étudier le théâtre sous l'angle de la continuité et du renouvellement et de lier cette étude à un genre que les élèves ne connaissent pas encore, la tragédie. Le mythe d'Œdipe est riche : il est l'objet de nombreuses créations artistiques (peintures, opéra, cinéma...), toutes accessibles, il est éminemment tragique et permet d'aborder la tragédie à différentes époques. Nous avons choisi de parcourir son devenir à trois moments précis : l'Antiquité grecque, son origine, la première moitié du ^{xx}e siècle et le regain d'intérêt qu'il suscite au plus proche de nous, depuis la fin du ^{xx}e siècle.

Objectif du chapitre

Découvrir des pièces inspirées par le mythe d'Œdipe

Nous avons choisi de fonder cette étude autour d'un seul et même mythe, celui d'Œdipe, qui a la particularité de faire succéder deux figures tragiques, Œdipe et Antigone. Le chapitre s'ouvre sur la tragédie antique puis sur les réécritures modernes (Cocteau et Anouilh ou, plus proche de nous, Joël Jouanneau et Didier Lamaison). Ce sera l'occasion d'étudier la permanence du tragique et l'appart de chaque auteur à une histoire qui existe hors de lui.

Bibliographie

J.-P. Vernant, P. Vidal-Naquet, *Œdipe et ses mythes*, éditions Complexe, 2006.

G. Guidorizzi, *Le Mythe d'Œdipe*, Belin, 2010.

Les Tragiques grecs, Eschyle-Sophocle-Euripide, La Pochothèque, 1999.

On peut penser aussi à un opéra : *Œdipe* de George Enescu.

Sur Ina.fr, on peut télécharger une émission de 26 minutes environ dans la collection « Les Grands rôles » d'Arte sur Antigone : <http://www.ina.fr/art-et-culture/arts-du-spectacle/video/3712650014/antigone.fr.html>

Ressources Internet

<http://archives.tsr.ch/player/integrale-vernant8> : entretien de Jean-Pierre Vernant pour la télévision suisse sur le mythe d'Œdipe (32 minutes environ).

<http://crdp.ac-paris.fr/pièce-demontee/pièce/index.php?id=sous-l-oeil-d-oedipe> : ressources du CRDP de Paris sur la pièce de Joël Jouanneau, *Sous l'œil d'œdipe*.

<http://www.ina.fr/art-et-culture/arts-du-spectacle/video/CAF90019652/extrait-de-oedipe-roi-au-festival-d-avignon.fr.html> : interview de Jean-Paul Roussillon à l'occasion d'une mise en scène pour le festival d'Avignon (4 minutes).

Ouverture de chapitre

p. 198-199

- La couleur qui revient d'une image à l'autre est le rouge : bâton d'Œdipe dans le tableau de Gustave Moreau et vêtements de Melpomène, costumes d'Œdipe et d'Antigone dans les trois autres. Elle rappelle le sang versé dans la tragédie et évoque la violence dont sont victimes les héros tragiques.

- Dans la citation, les dieux ont une action négative, dangereuse puis qu'il vaut mieux qu'ils ne s'occupent pas de nous, le propre de leur action est de conduire l'homme vers son malheur. Elle s'exerce sur les riches et les puissants, « les grands ».

De la gloire à la malédiction

p. 202-203

La pièce de Sophocle est à l'origine de la tradition théâtrale du mythe d'Œdipe. Les deux extraits choisis se situent aux deux extrêmes de la pièce : le premier fait partie de l'ouverture (1^{er} épisode) et le second se trouve à la fin (*exodos*), ils permettent ainsi de prendre conscience du parcours tragique du héros et de définir l'importance du destin.

Repérer l'ironie tragique de la pièce

On conduira les élèves à repérer des constantes du théâtre tragique : ils seront amenés à percevoir la déchéance du personnage et l'aspect inéluctable de son destin.

Roi et coupable

1. Œdipe un roi, personnage le plus haut placé de Thèbes, qui a pour lui noblesse et autorité : Tirésias rappelle sa richesse ainsi que le messager (agrafes d'or). Le lien avec les dieux et la malédiction permet aussi de rappeler la citation d'Anouilh (p. 199) et donc de l'identifier avec l'un de ces puissants dont les dieux s'occupent. Enfin sa généalogie, les noms de Laïos, Créon, Tirésias et Œdipe étaient connus du public et suffisaient à identifier le personnage. Les paroles de Tirésias sont un défi à son autorité parce que le devin montre qu'il ne craint pas le roi, le tutoie et ne se laisse pas impressionner par la malédiction : il poursuit son propos (« Je pars, mais... »)

2. « aveugle » (l. 2, 26), « vois » – « verras » – « voyait » (l. 3, 12, 13, 26), « entrevois » (l. 16), « se révélera » (l. 25, 28) : la force de Tirésias est sa cécité qu'il retourne contre Œdipe. Il reproche au roi d'avoir des yeux mais qui ne servent à rien : si Œdipe n'est pas encore aveugle au sens physique du terme, il l'est au sens moral en n'étant pas conscient de qui il est et de ce qu'il a fait.

3. Le châtement d'Œdipe a une valeur symbolique puisqu'il va se rendre aveugle (l. 26) en se blessant aux yeux.

4. Tirésias est un devin, il parle au futur (verras, révélera...). Ce temps se mélange au présent d'énonciation (reproches, doutes, vois) et à de l'imparfait (voyait, entouraient) d'arrière-plan du récit : dans sa bouche, les époques semblent se rejoindre et le futur acquiert une force de vérité, une assurance, il est doté du même poids de réalité que le passé et le présent.

Œdipe face à son destin

5. Le récit du messager rapporte la mort de la reine et la punition sanglante que s'inflige Œdipe ; il insiste sur la violence des sentiments et l'aspect paroxystique de la crise. Le récit rappelle qu'on ne montrait pas le sang sur scène. Le présent souvent utilisé dans ce récit est un présent de narration qui donne un aspect plus vivant à la scène.

6. Les déplacements d'Œdipe sont nombreux : « tombe au milieu de nous », « il va, il vient », « se précipite sur les deux vantaux de la porte », « se rue enfin au milieu de la pièce ». Ses gestes sont très détaillés quand il s'agit de raconter ses efforts pour entrer dans la chambre fermée ou la punition qu'il se donne. Enfin le messager nous donne même à entendre des gémissements et des hurlements qui ponctuent les différentes étapes du récit. Le champ lexical de la souffrance est constitué de : hurler, supplier, fureur, terrible, malheureux, gémissement, affreux. C'est un sentiment à son apogée, extrême dans son expression : on est au paroxysme de la souffrance tragique.

7. Le messager voit dans le comportement d'Œdipe les traces d'une manipulation divine : il agit mû « comme par un guide », aiguillonné par « un dieu sans doute ». Dans le premier extrait, Tirésias évoquait l'enfer, le rivage inclément et la malédiction. Œdipe est le jouet des dieux qui en font leur marionnette.

Dégager l'idée essentielle

Le récit du messager insiste sur la dimension tragique du destin du roi, la mort de Jocaste, le sang versé, la souffrance d'Œdipe. Les puissants sont ainsi tombés de leur piédestal. Le champ lexical de la souffrance et celui de la violence, l'utilisation du présent pour rendre la scène plus vivante sont les moyens mis en œuvre pour donner un aspect tragique à ce récit, pour que le messager puisse

compenser le fait qu'on ne voie pas sur scène ce moment de la pièce.

Dire

Apprendre et réciter un passage de la pièce

SOCLE
COMMUN C1

On insistera sur l'exactitude de la mémoire (il s'agit de réciter et non de raconter) mais aussi sur l'expression des sentiments et sur le travail de la voix pour faire passer les intentions de chacun des personnages selon la tirade choisie.

Activité d'orthographe complémentaire

On demandera aux élèves de réécrire les lignes 1 à 5 en adoptant comme temps de base le passé simple et en faisant toutes les transformations nécessaires. On leur demandera d'identifier tous les temps dont ils ont eu besoin.

Correction: À ce moment Œdipe, hurlant, tomba au milieu de nous, nous empêchant d'assister à sa fin: nous ne pouvions plus regarder que lui. Il fit le tour de notre groupe; il allait, il venait, nous suppliant de lui fournir une arme, nous demandant où il pourrait trouver l'épouse qui n'était pas son épouse, mais qui fut un champ maternel à la fois pour lui et pour ses enfants. Temps nécessaires: passé simple, imparfait et présent du conditionnel.

Lectures

Un spectacle instructif

p. 204-205

Jean Cocteau a écrit plusieurs adaptations de mythes grecs (Œdipe, Antigone, Eurydice...). *La Machine Infernale* est la pièce la plus célèbre de cette veine d'inspiration, c'est une pièce qui s'appuie sur l'histoire d'Œdipe mais pour la moderniser et montrer qu'il s'agit d'une histoire qui parle encore au spectateur, des siècles plus tard.

Saisir les changements apportés à la tragédie antique

On insistera sur la modernisation apportée par Cocteau: leçons de la psychanalyse sur le mythe

d'Œdipe, mélange des tons (comique et tragique), niveau de langue.

La Voix

1. La Voix est ici l'équivalent du personnage du Prologue ou du Chœur (voir p. 201 du manuel), mais, à la différence de celui-ci, elle n'a pas d'autre identité scénique que sa parole. On peut donc imaginer une voix-off venue des coulisses ou d'ailleurs mais non d'un personnage en scène.

2. Il s'agit d'une reprise fidèle: les éléments constitutifs sont présents, depuis la peste jusqu'au suicide de Jocaste pendue et à l'aveuglement que s'impose Œdipe. L'image donnée des dieux est cruelle: ils se servent des malheurs des hommes pour se divertir, ils sont qualifiés d'« infernaux »

3. Cocteau montre que, comme dans la tragédie antique, tout est joué d'avance, le déroulement est inéluctable et Œdipe ne peut rien faire pour changer l'issue de son histoire. Les images qui soulignent cette idée sont celle du piège (l. 6) et celle de la machine mécanique (l. 8-10).

Le dialogue entre Jocaste et Œdipe

4. Œdipe appelle Jocaste « ma petite mère chérie » et Jocaste parle d'un « gros bébé », d'un « enfant ». Cocteau met en avant la confusion femme-mère et mari-fils, c'est une traduction du lapsus freudien, révélateur d'une vérité enfouie qui cherche à se faire connaître.

5. À la fin du deuxième extrait, Jocaste sort de scène après avoir vu les blessures aux pieds d'Œdipe qui sont, pour elle, un signe de reconnaissance de l'enfant abandonné à la naissance.

6. Le niveau de langue est mélangé, il contient peu de termes soutenus (« choyé »), une majorité de mots courants (l'ensemble du texte) et familiers (« gros bébé », « ma parole », « maman »). Ce n'est pas une langue noble liée au statut des deux amants mais la langue de gens actuels, contemporains de l'écriture: cela contribue à les rapprocher des spectateurs qui pourraient parler comme eux. Œdipe et Jocaste ne parlent pas comme des rois antiques, si lointains de nous, mais comme un couple contemporain. Le tragique devient donc le nôtre, un horizon possible pour chacun des spectateurs.

Dégager l'idée essentielle

SOCLE COMMUN C1

Comme dans la tragédie antique, l'homme est condamné par les dieux, son action ne peut le libérer de la malédiction dont il est la victime, il est un jouet de leur cruauté et ne peut leur échapper. Le fait que la voix prenne la parole avant le début de la pièce renforce ce sentiment d'impossibilité d'échapper à son destin. Le lexique de la royauté (1^{re} réplique de Jocaste) et celui de la voix (impossibilité de sortir du destin tracé) correspondent bien au registre tragique mais l'insistance sur l'amour entre une mère et son fils, le recours au registre familial renouvellent l'écriture.

Écrire

Rédiger un dialogue théâtral

SOCLE COMMUN C1

On partira du pressentiment de Jocaste et du souvenir qu'éveille en elle la vision des pieds d'Œdipe. On demandera par exemple aux élèves de faire la liste de ce qu'il faut absolument retenir pour pouvoir écrire la suite (à savoir le regard de Jocaste) et ce qu'Œdipe peut se demander à ce moment-là. On veillera à ce que les répliques s'enchaînent bien et que la didascalie soit convenablement placée.

Lecture de l'image

Les deux visages s'opposent : Œdipe, les yeux fermés semble heureux (sourire large), encore totalement inconscient de son identité (d'où les yeux fermés ?), et tout à son bonheur marital. Jocaste quant à elle semble avoir pris conscience (les yeux ouverts) de son malheur : son expression est soucieuse, triste.

Activité d'orthographe complémentaire

On demandera aux élèves de relever les verbes conjugués à l'impératif dans l'extrait 2 et de donner leur infinitif.

Correction :

Regarde (l. 1) – regarder

Allons (l. 5) – aller

Ne te fais pas lourd (l. 7) – se faire

Laisse-toi (l. 19) – se laisser

Parlons-en (l. 27) – parler

Lève (l. 27) – lever

Lectures

Variations contemporaines

p. 206-207

Les deux dernières réécritures du mythe ont été choisies pour la diversité d'écriture qu'elles proposent : Joël Jouanneau (extrait 1) a voulu retrouver le tragique grâce à une écriture très lacunaire et poétique dans laquelle les blancs et l'étrangeté de certains propos sont contrebalancés par l'importance de la mise en scène et des déplacements. Didier Lamaison (extrait 2) a transformé la pièce en roman policier, mettant en avant le meurtre de Laïos et l'enquête d'Œdipe.

Entrer dans le texte

Dans la mythologie grecque, les Euménides sont les déesses de la vengeance. On les appelle aussi Érynyes. Elles sont trois. Leur nom, *Eu ménides*, signifie en grec « les bienveillantes », ainsi désignées par antiphrase. On les représente, dans l'Antiquité grecque, avec un corps ailé et des serpents sur la tête. Elles apparaissent dans l'histoire d'Oreste et d'Électre, devenant des « mouches » dans la pièce de Sartre qui reprend cette histoire.

Apprécier la diversité et la modernité des réécritures du mythe

Il s'agit d'insister sur les transformations grâce à deux écritures très typées, très modernes.

	Jouanneau	Lamaison
Lieux	Pas de lieux précis	Thèbes, la route de Delphes
Personnages	Œdipe, Tirésias, la Sphinx	Œdipe, Laïos
Actions	Œdipe se rend aveugle	Enquête pour connaître l'assassin de Laïos

2. On pourra faire établir une balance entre les deux textes :

Dans un premier temps, le récit de D. Lamaison peut sembler plus proche du texte initial : l'importance centrale du meurtre du père et l'importance de l'enquête menée par Oedipe sont effectivement constitutifs de la tragédie. Toutefois, on pourra faire remarquer que, dans le récit de Didier

Lamaison, il est question de mort, d'assassinat mais pas de véritable tragique.

En revanche dans l'extrait de Jouanneau, le tragique est à l'œuvre : dans le vocatif « O Ml », qui semble une péroraison, une déploration malheureuse (« O, Misérable » par exemple), dans le jeu sonore du cri d'aigle, inquiétant et du silence de Jocaste, dans le ralenti ou l'arrêt sur image qui précède la parole de Tirésias. Tout dans la pièce de Jouanneau vient installer une autre durée, un rapport au temps différent, inquiétant et irrémédiable.

3. On remarquera la rareté des paroles des personnages comparées au développement des didascalies. La part du jeu est bien plus développée que la part du texte, et ce d'autant plus que la communication entre les personnages semble passer davantage par leurs gestes et leurs déplacements que par le dialogue. On peut interpréter cette importance par l'impossibilité à se parler, à dire ce que l'on vit et que l'on ressent, c'est le corps qui agit plus que l'esprit à ce moment précis du texte. C'est aussi un aspect de la modernité au théâtre.

4. Le meurtre du roi et la nécessité de connaître son assassin pour rétablir un équilibre et une justice font de l'histoire d'Œdipe un des premiers jalons du récit policier, comme l'indiquent la collection dans laquelle le roman est publié mais surtout le champ dominant de l'enquête : « enquête », « indices », « mort », « embuscade », « commanditée », « complot », « tueurs ».

5. Dans la pièce de Jouanneau, Œdipe dit « Cela s'éclaire enfin pour moi. » (l. 18); dans le roman de Lamaison, il est question de « L'éblouissement de l'évidence » (l. 24-25). Mais dans ce deuxième extrait c'est un éblouissement trompeur, un nouvel aveuglement puisqu'il imagine un complot mis en place par un homme important de la ville. Dans la pièce de Jouanneau, on est bien au moment de l'élucidation du mystère puisqu'y répond l'aveuglement symbolique d'Œdipe.

Dégager l'idée essentielle



On fera retrouver les transformations stylistiques (une pièce poétique d'un côté, dominée par les didascalies et un récit de l'autre, composé de paragraphes aux temps du passé et de quelques dialogues), et les dominantes de chaque texte : chez Jouanneau une écriture parfois mystérieuse

dans laquelle le non-dit est d'une grande importance, et chez Lamaison un récit classique dominé par le champ lexical de l'enquête.



Développer un avis argumenté



On fera d'abord chercher des arguments par groupe puis on pourra mettre en commun ce que les groupes ont trouvé avant de demander aux élèves de développer au moins deux des arguments et de les justifier par un recours précis au texte (nom de personnages, citations...).

Activité d'orthographe complémentaire

On demandera aux élèves de relever dans l'extrait 2 les verbes à la voix passive et de préciser à quel mode et à quel temps de la voix passive ils sont conjugués puis de les réécrire à la voix active. Correction : Il était accompagné d'une escorte. / imparfait de l'indicatif / une escorte l'accompagnait. L'affaire avait été commanditée / plus-que-parfait de l'indicatif / on avait commandité l'affaire. Un roi a été tué / passé composé de l'indicatif / on a tué un roi.



Antigone,
Jean Anouilh

p. 208-211

La pièce est une réécriture d'*Antigone* de Sophocle. Le texte permet d'étudier la modernisation de l'écriture (traitement du chœur en un seul personnage, travail sur les costumes et les décors à travers plusieurs mise en scène...). Il a aussi l'avantage d'être accessible en DVD à travers la mise en scène de Nicolas Briançon. Les objectifs de lecture sont d'amener les élèves à lire intégralement le texte, à le comprendre et à analyser le personnage central et à repérer les échos qu'elle éveille dans le monde contemporain.

B Entrer dans la pièce de Jean Anouilh

1. Le premier extrait se trouve à l'ouverture du rideau comme l'indique la didascalie initiale qui

décrit le décor et les périphrases verbales («vont vous», «va vous» + infinitif) qui annoncent ce qui n'a pas encore eu lieu mais ne saurait tarder. Le second extrait se situe au contraire à la fin de la pièce : «Mais maintenant, c'est fini» souligne le personnage, les verbes sont conjugués à des temps du passé et les personnages sont morts.

2. On reconnaît l'univers de la tragédie dans l'identité des personnages dont les noms sont facilement identifiés (ils renvoient à un mythe tragique de l'Antiquité), à la royauté de Créon, à l'évocation du destin d'Antigone (aspect obligatoire de son avenir), à la mort des principaux personnages à la fin de la pièce. Les mots principaux que l'on peut relever sont : «se dresser seule en face du monde», «seule», «roi», «mourir», «morts», «Thèbes».

C Lire la pièce et comprendre la complexité du personnage d'Antigone

3. Antigone est un personnage en opposition avec les autres («Vous» opposé au «Moi» dans l'extrait 3) qui assume ses positions sans se laisser influencer. L'extrait 4 montre son amour de la vie, son désir de connaître le monde, l'extrait 5 exprime son amour pour Hémon, absolu et intransigeant. Antigone est un personnage rebelle en ce qu'elle refuse de se soumettre aux exigences des autres, elle le refuse pour elle-même (extrait 3) et pour celui qu'elle aime (extrait 5).

4. Elle est pleine de contradictions en ce qu'elle déclare aimer la vie mais accepte aussi la mort.

5. Dans son exigence extrême, sa pureté et son refus de toute compromission, elle est intemporelle, son caractère, sa fierté et sa certitude face à l'autorité extérieure la rendent très moderne.

D Saisir la mise en cause du pouvoir et le refus de la compromission

6. Créon évoque devant Antigone ses réticences quant à son statut de roi, son malaise face à un statut imposé mais qu'il n'a pas souhaité. Il évoque aussi le sentiment d'être dépassé par ses responsabilités quand il voudrait sauver Antigone mais que son rôle le lui interdit. Il attache de l'importance à son écoute puisqu'il lui demande : «Écoute-moi» et qu'il ne rompt jamais le fil du dialogue, il ne se fâche jamais contre celle qui se prétend supérieure à lui.

7. Antigone est intransigeante, elle lui répond de façon presque insolente («tant pis pour vous», qu'est-ce que vous voulez que cela me fasse?), son vouvoiement n'est pas une marque de politesse mais un refus du lien familial qu'il lui propose en la tutoyant). Son assurance vient de ce qu'elle accepte la mort («vous allez tout de même me faire mourir tout à l'heure»)

8. Antigone pense que Créon ne réagit pas pour l'écouter, par peur d'avoir à la tuer («vous essayez de me sauver», «Ce serait tout de même plus commode...»). Créon reconnaît qu'elle a raison : «oui, j'ai peur d'être obligé de te faire tuer si tu t'obstines»), s'il la fait mourir, c'est contre lui-même.

9. Dans la seconde réplique, le «oui» et le «non» sont les deux réponses possibles données au métier de roi, dire «oui» c'est accepter le métier de roi et donc accepter de ne plus s'écouter soi-même, dire «non», c'est refuser de faire taire son individualité par devoir, c'est rester un individu à part entière. Elle se situe du côté de ceux qui ne sacrifient pas leur personnalité au devoir d'une fonction, du côté de ceux qui ont dit «non».

10. Antigone est reine en ce que, au bout du compte, c'est elle qui dirige : elle impose à Créon d'agir contre sa volonté. Il ne fait qu'obéir, répondre au comportement d'Antigone.

11. Si on replace la pièce dans le contexte d'écriture, c'est-à-dire dans le cadre de l'Occupation de la France par l'armée nazie, Créon représente ceux qui ont dit oui à l'armée d'Occupation et sont au pouvoir (les collaborateurs) et Antigone est une image de ceux qui disent non à cette occupation, les Résistants.

E Dégager l'essentiel

Les personnages

12. Créon adopte une attitude paternelle, paternaliste même face à Antigone, il cherche à plusieurs reprises à la sauver. Petit à petit, leurs relations se tendent et, face à l'entêtement d'Antigone, il adopte une position plus autoritaire, il quitte son rôle de père de substitution pour n'être plus que roi (voir la scène avec Hémon au moment de la condamnation à mort d'Antigone).

13. Antigone et Hémon forment un véritable couple ainsi que le montre la scène d'adieu quand Antigone veut s'assurer de l'amour d'Hémon et imagine une vie possible en couple, un enfant à venir. De la même façon Hémon prouve son amour en se tuant pour suivre Antigone.

14. Les personnages se situent tous par rapport à Antigone:

Ismène et la nourrice sont des rappels de son passé, elles évoquent Œdipe (son père) ou Jocaste (sa mère) et tentent de la rattacher à la vie.

Les Gardes sont ceux qui révèlent son acte et son entêtement à franchir l'interdit. Ils la poussent à affirmer sa volonté de façon ferme et à mourir.

Le Chœur est un commentateur de l'ensemble, c'est le seul qui ne soit pas plus lié à Antigone qu'aux autres personnages.

15. Créon semble vainqueur puisqu'il sort vivant alors que les autres personnages sont morts. Pourtant il ne voulait pas tuer Antigone mais la sauver, la mort d'Antigone est le signe de son échec à la faire obéir. De son côté, Antigone accepte la mort, la revendique même. Quand elle meurt, elle obtient que soit reconnue la soumission du roi.

Une tragédie

16. C'est une des «pièces noires», le groupe qui évoque directement les tragédies (le noir est la couleur du deuil et du destin qui empêche l'avenir).

17. Le dernier acte d'Antigone est de se pendre dans son tombeau, il est important en ce qu'il est une dernière marque de désobéissance et de supériorité sur Créon: elle n'attend pas la mort qu'il lui a choisie mais devance cette condamnation, c'est finalement elle et non le roi qui provoque sa mort.

18. C'est une fin de tragédie puisque de nombreux personnages sont morts (Antigone, Hémon, Euridyce). Créon se retrouve seul, conscient de sa faiblesse.

Une pièce antique ou moderne ?

19. Les personnages sont ceux du mythe d'Œdipe, connu depuis l'Antiquité, les croyances d'Antigone (sur l'importance d'enterrer son frère pour lui permettre de trouver le repos dans la mort et sur les dieux) aussi, les événements enfin sont respectueux du mythe antique: Antigone est condamnée à mort pour avoir enterré son frère.

Enfin on prendra en compte le rôle du chœur et du prologue comme commentateur de la pièce, un rôle hérité de la tragédie antique.

20. On peut lire *Antigone* comme une opposition entre un pouvoir illégitime et un personnage qui, au nom de ses convictions, refuse de se soumettre à ce pouvoir jugé injuste. On peut donc y lire une opposition entre ceux qui acceptent et ceux qui refusent la tutelle allemande, l'Occupation.

21. Antigone est le symbole de la Résistance, un adolescent peut toujours s'identifier à elle même si l'opposition n'est plus seulement politique, on peut lire en *Antigone* le symbole de toute résistance à une autorité, qui, par extension peut être familiale, scolaire...

F Jouer un dialogue de la pièce

La pièce présente des passages faciles à délimiter, le plus souvent des duos (Antigone-La nourrice, Antigone-Ismène, Antigone-Créon, Antigone-Hémon, Créon-Hémon, Antigone-Le garde, Créon-Le garde). On veillera à ce que les passages choisis soient variés et à ce que le découpage proposé ait un sens.

G Rédiger un article critique

On demandera aux élèves d'être particulièrement précis dans le choix des arguments et dans le rappel d'éléments de la mise en scène. Ils pourront avoir lu d'autres articles critiques (de cinéma ou de théâtre) dans diverses revues du CDI ou sur Internet pour connaître les règles de ce type d'article.

Lexique p. 212

Le vocabulaire du destin

1 destin, destinée, destination, destiner, prédestination. On veillera à ce que les phrases permettent de se faire une idée claire du sens du mot employé.

2 les adjectifs sont composés du même préfixe privatif, différemment orthographié; ceux qui ne s'appliquent pas au destin: il-légal: qui n'est pas légal / in-vis-ible: que l'on ne peut pas voir / in-termin-able: que l'on n'arrive pas à finir / ir-respir-able: qu'on ne peut respirer;

ceux qui s'appliquent au destin : im-mu-able : qui ne peut pas changer / im-pitoy-able : qui n'a pas pitié / ir-révoc-able : qu'on ne peut pas annuler.

3 1. prédestiné; 2. inexorable; 3. prédiction; 4. inéluctable.

4 aléas – risques; auspices – présages; fatum – destin; fortune – hasard.

5 Par exemple : Œdipe est né sous de bien mauvais **auspices** : les oracles l'ont bien annoncé.

Un jour heureux et puissant, le lendemain maudit et vagabond, la vie d'Œdipe est pleine d'**aléas**.

Créon doit tuer Antigone : tel est leur **destin** commun.

Toutes les discussions de Créon avec Antigone n'ont pas pu faire mentir les **présages** : la fille d'Œdipe est elle aussi maudite.

Le vocabulaire du tragique

6 théâtre : **θεατρον** (théatron) dérivé du verbe grec qui signifie « regarder, contempler » ; tragédie : **τραγωδος** (tragodos) « qui chante ou danse pendant l'immolation du bouc aux fêtes de Bacchus » (de **τραγος** / tragos « bouc ») ; catastrophe : **καταστροφη** (catastrophé) « bouleversement » et « fin, dénouement » ; pathos : **παθος** (pathos) « ce qu'on éprouve ; tout ce qui affecte le corps ou l'âme, en bien et en mal » ; ce mot a en français une connotation de tristesse ; passion : du latin *patior* « souffrir », « supporter ».

7 1. orgueilleux 2. vains 3. pitoyable 4. funeste.

Le vocabulaire de la douleur

8 souffrance, peine, chagrin, déchirement, affliction, blessure, désolation...

9 geindre, gémir, s'affliger, se désoler, se plaindre, se lamenter.

10 On sera particulièrement attentif à la construction des verbes. Par exemple : Œdipe gémit devant le corps sans vie de Jocaste ; Créon se désole de ne pas avoir convaincu Antigone ; En découvrant le suicide d'Hémon, Eurydice se met à geindre.

11 On veillera à ce que chaque phrase mette en évidence chacun des sens du verbe : souffrir = éprouver une douleur et supporter = supporter.

12 Le malaise est plus diffus, moins intense ; la peine, plus morale que physique ; la souffrance, plus vague et générale et la douleur, plutôt physique.

13 On reconnaît Œdipe aveugle guidé par Antigone qui quitte la ville de Thèbes. On se pourra aussi se fonder sur des détails comme les regards, le bébé à terre, la présence d'un soldat, pour composer les phrases.

Grammaire Orthographe p. 213

Les propositions subordonnées

1 qui nous regardait : relative ; qu'il y a eu un instant de silence : conjonctive ; qui avait été celui de sa femme et de sa mère : relative.

2 1. s'il peut encore (...) Laïos / « Puis-je encore retrouver le meurtrier de Laïos ? » 2. il n'y en a pas 3. ce qu'est devenu (...) Laïos. / « Qu'est devenu le seul témoin du meurtre de Laïos ? » 4. il n'y en a pas 5. qui est l'auteur de ce régicide / « Qui est l'auteur de ce régicide ? »

3 1. Antigone, qui est la fille d'Œdipe, est orgueilleuse. (relative) 2. Créon est le roi de Thèbes parce qu'il est le frère de Jocaste. (conjonctive) 3. Ismène croit qu'il est impossible de désobéir. (conjonctive) 4. L'amour d'Hémon pour Antigone se voit quand il se suicide. (conjonctive)

La fonction des subordonnées

4 1. Complétive de l'antécédent « Antigone » 2. c.c. cause 3. C.O.D. du verbe croire 4. c.c. temps.

5 Pour aider les élèves à se corriger, on pourra leur demander de souligner les subordonnées, d'encadrer le subordonnant et d'analyser la fonction de la subordonnée en précisant à quoi elle se rattache dans leur phrase.

Le mode dans les propositions subordonnées

1 1. puisse 2. n'aillent 3. est terminé.

2 1. vienne 2. retiennent 3. est 4. punisse 5. fasse.

3 On veillera au bon respect et à la bonne identification du mode dans les phrases composées par les élèves. 1. verbe au subjonctif 2. verbe à l'indicatif 3. verbe à l'indicatif 4. verbe à l'indicatif 5. verbe au subjonctif.

4 j'étais, je sortais, vous parlez, j'occupe : indicatif on ne puisse (2 fois), j'obéis : subjonctif.

+ Réécriture

On pourra demander aux élèves de réécrire les 3 premières phrases de l'exercice 2 sur « Les proposition subordonnée » en remplaçant le présent du verbe de la principale par un passé simple. On vérifiera aussi qu'ils reconnaissent les temps employés.

Correction :

1- Œdipe se demanda s'il pouvait (imparfait) encore trouver le meurtrier de Laios.

2- Il crut que s'il offrait (imparfait) une forte récompense, il obtiendrait (conditionnel présent) des informations.

3- Il voulut savoir ce qu'était devenu (plus-que-parfait) le seul survivant de l'accident.

+ DICTÉE COMPLÉMENTAIRE

Pour préparer cette dictée, on pourra :

– faire réviser « dire » au conditionnel présent, « être » au subjonctif présent, « vouloir » à l'indicatif présent ;

– revoir quand il faut mettre un « n' » derrière « on », en faisant écrire des phrases par exemple commençant par : on a/on n'a ; on est/on n'est ;

– l'emploi de tout/tous.

ANTIGONE – Pourquoi veux-tu me faire taire ? Parce que tu sais que j'ai raison ? Tu crois que je ne lis pas dans tes yeux que tu le sais ? Tu sais que j'ai raison, mais tu ne l'avoueras jamais parce que tu es en train de défendre ton bonheur en ce moment comme un os. (...) Vous me dégoûtez tous, avec votre bonheur ! Avec votre vie qu'il faut aimer coûte que coûte. On dirait des chiens qui lèchent tout ce qu'ils trouvent. Et cette petite chance pour tous les jours, si on n'est pas trop exigeant. Moi, je veux tout, tout de suite, –et que ce soit entier – ou alors je refuse !

(Anouilh, *Antigone*)

Expression écrite p. 214

1 Imaginer et rédiger un dialogue tragique

– On s'assurera tout d'abord que les élèves ont bien compris les rapports familiaux dans le mythe.

– On pourra faire imaginer à l'oral, de façon collective, la première phrase d'Électre qui vient d'entendre le chœur souhaiter la mort d'Égisthe, une mort qu'elle souhaite.

– On s'assurera que les élèves ont respecté la présentation d'un dialogue théâtral et ont cherché à employer un registre de langue soutenu ou courant (mais jamais familier).

2 Composer un monologue tragique

– On étudiera d'abord la position de la comédienne et les sentiments qu'on peut lui prêter en regardant la photographie de mise en scène.

– On rappellera ce que l'on sait d'Antigone (son amour de la vie, son amour pour Hémon, son entêtement...).

– On demandera aux élèves de faire un plan de leur tirade pour présenter au moins trois sentiments différents (soulagement, confiance en soi, peur, regrets...) avant de rédiger.

Expression orale p. 215

1 Improviser à partir d'une photographie de mise en scène

– On demandera aux élèves de se placer dans la situation des personnages et d'analyser leurs sentiments.

– On leur demandera ensuite d'imaginer une situation qui justifie la position des deux élèves acteurs.

– Enfin on leur demandera de jouer la scène sans interruption, laissant les répliques s'enchaîner de façon improvisée.

2 Imaginer et jouer une scène

– On pourra partir des souvenirs des élèves pour raconter en détail cet épisode de l'histoire d'Œdipe.

– On observera ensuite l'image pour faire un portrait du caractère du Sphinx, à la fois menaçant et séduisant : on demandera aux élèves de jouer sur ces deux dimensions.

– Après le jeu, on pourra fournir aux élèves le texte de Cocteau et leur demander d'y réagir.

Un pressentiment

p. 217

Au début de *La Machine infernale*, Jocaste se rend sur les murailles de Thèbes où des soldats disent avoir vu le fantôme du roi assassiné. Dès l'ouverture du rideau, Cocteau fait œuvre personnelle, tant dans l'invention d'une scène qui n'apparaît pas dans le mythe que dans l'écriture et le traitement des personnages. Le texte a été choisi dans le cadre de l'évaluation du socle commun pour sa lisibilité et son originalité aisément identifiable.

C1

La maîtrise de la langue française

1 Lire L'objet important est l'écharpe de Jocaste. Il a une valeur inquiétante puisque Jocaste y voit une menace de mort (« cette écharpe m'étrangle », « elle me tuera »).

2 Lire Cet objet fait référence à la fin de la tragédie : Jocaste meurt pendue quand elle apprend qu'Œdipe est son fils et que la prophétie de l'oracle s'est réalisée. L'auteur crée une complicité avec le spectateur qui connaît déjà le mythe. L'annonce de la mort de Jocaste est aussi un signe de la tragédie : son destin est fixé dès le lever de rideau.

C1

La culture humaniste

3 Elle l'appelle « Zizi », un surnom ridicule et qui rabaisse le devin, le prive de toute noblesse. L'effet produit est comique, on ne s'attend pas à ce qu'un homme en relation avec les dieux soit affublé d'un surnom aussi ridicule.

4 L'évolution va dans un sens plutôt comique : infantilisation de Tirésias, colère un peu ridicule de Jocaste contre les objets.

C1

La maîtrise de la langue française

5 Lire et **6 Dire** On pourra encourager les élèves à donner une personnalité marquée à Jocaste et à exagérer les tons de voix pour bien marquer les intentions du texte. On pourra faire plusieurs essais (exagération dramatique, tragique, comique...) puis

laisser les élèves réagir à ce qui a été obtenu, demander si les intentions de jeu ont été perceptibles et s'ils conviennent au texte.

DNB

Entraînement au Brevet

p. 36-37

Le métier de roi

Le texte choisi pour l'entraînement au brevet est constitué d'une longue tirade de Créon dans laquelle il fait un portrait d'Antigone et énonce sa conception du pouvoir. La lecture du texte et la rédaction sont des étapes du travail argumentatif en 3^e : compréhension des enjeux d'un personnage et des moyens qu'il met en œuvre pour convaincre ; développement d'arguments.

25
points

PREMIÈRE PARTIE : QUESTIONS – RÉÉCRITURE – DICTÉE

Questions (15 points)

I. Une famille tragique (6 points)

1. a. Le champ lexical de la tragédie comporte les mots suivants : « mourir », « dénouement », « malheur », « le destin », « la mort », « tuer », « condamner » et le nom « Œdipe ». Ils s'appliquent à Antigone et à Œdipe, présentés comme les deux personnages tragiques de cette famille.

b. Créon tutoie Antigone : « tu », « te ». À partir de la ligne 6 apparaît le pronom « vous » qui lie Antigone et Œdipe, les rend collectivement responsables des malheurs familiaux (« tuer votre père », « coucher avec votre mère »).

c. Œdipe et Antigone font partie de la même famille et c'est l'ensemble de cette famille qui est l'objet d'une malédiction mais ne s'arrête pas avec la mort d'Œdipe, mais se poursuit avec Antigone. De plus Antigone ressemble à son père dont elle adopte l'orgueil.

2. a. Cet orgueil consiste à revendiquer une mort tragique qui place les personnages au-dessus des autres en « un tête-à-tête avec le destin et la mort ».

b. Antigone montre en sortant qu'elle choisit la mort et non la vie que lui propose Créon, elle choisit donc de rejoindre le destin de sa famille et refuse une vie normale, humaine.

c. Antigone refuse de pactiser avec Créon qui représente une vie acceptable faite de compromissions, de tractations, elle revendique une mort qui lui donne une grandeur tragique, une pureté dans sa rébellion.

II. Une autre conception du métier de roi (6 points)

3. a. pros : radical -aïque: suffixe, ce qui est prosaïque, c'est ce qui a le caractère de la prose, du banal et non de l'élévation (poétique ou tragique).

b. Les deux adverbes sont : « seulement » (l. 13) et « simplement » (l. 15-16).

c. Les deux conceptions du pouvoir sont opposées, Créon estime avoir « moins d'ambition » (l. 15) et reproche à Œdipe d'avoir fait du « pathétique personnel » (l. 23), d'avoir abandonné le pouvoir pour résoudre une histoire qui le concernait lui-même mais non son royaume.

4. a. Il l'infantilise, « ma petite fille », s'adresse à elle comme à une enfant pour lui faire une leçon, lui expliquer la bonne façon de gouverner.

b. Il évoque la poupée qu'il lui a offerte, sa « première poupée ». Ce souvenir le place en position paternelle et affective, il veut provoquer en elle de la nostalgie et de la reconnaissance.

c. Créon utilise des impératifs, donne des ordres et des conseils.

5. Créon cherche à établir avec Antigone des relations de père à fille, il se place en position de force, de supériorité (il lui donne des conseils, lui rappelle son enfance, lui explique les choses) et d'affection (appellatif, souvenir de la poupée). Son but est de rétablir un lien affectif et de faire oublier à Antigone la relation d'opposition et de rébellion.

6. Créon propose à Antigone de faire comme si de rien n'était, de reprendre le cours d'une vie normale et propose à mots couverts de supprimer les témoins (« Je me charge du silence des autres »). Il est prêt, pour la sauver, à se montrer injuste et à sacrifier des gens qui n'ont fait qu'obéir à ses ordres.

7. Il y a des aspects modernes dans le ton adopté, paternel et moderne (tutoiement, « ma petite fille »...). Les préoccupations de Créon rejettent le monde antique des dieux et de la tragédie, elles se tournent vers l'administration simple d'une cité, acceptant les compromis et rejetant toute transcendance. Le langage est courant, simple, « prosaïque ».

Réécriture (4 points)

Vous êtes l'orgueil d'Œdipe. Oui, maintenant que je l'ai retrouvé au fond de vos yeux, je vous crois. Vous avez dû penser que je vous ferais mourir. Et cela vous paraissait un dénouement tout naturel pour vous, orgueilleuses!

Dictée (6 points)

ANTIGONE – Pourquoi veux-tu me faire taire? Parce que tu sais que j'ai raison? Tu crois que je ne lis pas dans tes yeux que tu le sais? Tu sais que j'ai raison, mais tu ne l'avoueras jamais parce que tu es en train de défendre ton bonheur en ce moment comme un os. (...) Vous me dégoûtez tous, avec votre bonheur! Avec votre vie qu'il faut aimer coûte que coûte. On dirait des chiens qui lèchent tout ce qu'ils trouvent. Et cette petite chance pour tous les jours, si on n'est pas trop exigeant. Moi, je veux tout, tout de suite, – et que ce soit entier – ou alors je refuse!

Jean Anouilh, *Antigone*.

Dictée aménagée pour les élèves dyslexiques

Complétez avec l'un des mots proposés dans les espaces prévus à cet effet.

ANTIGONE – Pourquoi **veus/veut/veux**-tu me faire taire? Parce que tu sais que j'ai raison? Tu crois que je ne **lies/lie/lis** pas dans tes yeux que tu le sais? Tu sais que j'ai raison, mais tu ne **l'avoueras/avouera/avoueras** jamais parce que tu es antrin/entrin/en train de défendre ton bonheur en ce moment comme un os. (...) Vous me **dégouttez/dégoûtez/dégouttez** tous, avec votre **bonheur/boneur/boneur**! Avec votre vie qu'il faut aimée/aimer/aimé coûte que coûte. On **dirai/dirait/dirais** des chiens qui lèchent tout ce **qui/qu'il/qu'ils** trouvent. Et cette petite chance pour tous les jours, si on n'est pas trop **éxigent/exigeant/exigent**. Moi, je veux tout, tout de suite, – et que ce **soi/soie/soit** entier – ou alors je **refuses/refuzes/refuse**!

15 points DEUXIÈME PARTIE : RÉDACTION

Rédaction (15 points)

Sujet 1

– Le premier sujet demande aux élèves de développer un dialogue argumentatif entre Isèmne et Antigone, on veillera à ce que les arguments de chacune soient bien développés et correspondent à ce que l'on sait des personnages et

de leurs positions respectives (Antigone est entière et refuse de se compromettre, de faire punir des soldats innocents / Ismène estime que la vie de sa sœur est plus précieuse que celle des autres et qu'elle doit vivre coûte que coûte).

– On veillera au respect de la présentation du dialogue de théâtre (pas de récit pour conclure ni introduire la scène, tout doit passer par le dialogue), à l'intérêt des didascalies et à la construction du texte.

Sujet 2

– Il ne s'agit plus ici de développer un dialogue mais une argumentation univoque. Pour aider les élèves à rester dans le sujet, ils seront amenés à reformuler clairement l'opinion de Créon et les limites qu'il est prêt à franchir pour obtenir gain de cause.

– Ils devront ensuite donner leur propre opinion, soit en accord, soit en désaccord avec Créon et justifier leur prise de position. On admettra bien évidemment des opinions mixtes qui ne soient pas aussi tranchées que celle des personnages de la pièce.

Le chapitre traite l'une des entrées du programme « Théâtre : continuité et renouvellement – De la tragédie antique au tragique contemporain » par le biais d'un thème essentiel dans l'histoire de la tragédie, l'amour.

Le chapitre est organisé en deux temps. Le premier propose un parcours chronologique, d'Euripide à Racine et Corneille, pour faire comprendre aux élèves les filiations entre la tragédie antique et la tragédie classique. Le second propose un parcours dans *Romeo et Juliette* de W. Shakespeare prolongé par une double page d'Histoire des arts consacrée aux adaptations cinématographiques de cette célèbre pièce.

Objectif du chapitre

Explorer le thème des amours malheureuses dans la tragédie

À travers quatre extraits, les élèves pourront identifier les déclinaisons tragiques du thème de l'amour : la trahison et la vengeance (*Médée*), la passion blessée par le refus de l'être aimé (*Pyrrhus* et *Andromaque*), l'amour confronté aux intérêts de l'État (*Camille* et *Horace*). Le parcours dans l'œuvre de W. Shakespeare leur montrera la portée tragique d'un amour entre deux adolescents en butte à l'interdit familial.

Bibliographie

- Lucien Goldmann, *Le Dieu caché*, Gallimard, 1956.
 Jacques Truchet, *La Tragédie classique en France*, PUF, 1975.
 Pierre Larthomas, *Le Langage dramatique*, PUF, 1980.
 Jean-Pierre Ryngaert, *Introduction à l'analyse du théâtre*, Bordas, 1991.
 Florence Dupont, *L'Insignifiance tragique*, Gallimard, « Le Promeneur », mars 2001.

Ouverture du chapitre p. 220-221

La page d'ouverture offre aux élèves une entrée dans le genre par le biais d'images de mises en scène théâtrales des tragédies présentes dans le chapitre et par un court extrait d'*Andromaque*.

- On pourra guider les élèves vers les mots suivants : « Hélas ! » (expression de la plainte), « le destin » (moteur du tragique), l'amour (thème constant dans

la tragédie), « une inhumaine » (motif de l'amour refusé), « ordonner de mon sort », « chercher ou la vie ou la mort » (thème de l'impuissance face au destin).

- *Médée* de Corneille, mise en scène de Paulo Correia : les oppositions de couleur, le noir (qui symbolise la mort) et le rouge (qui symbolise le sang) en particulier, encadrent l'expression concentrée du visage de Médée, perdue dans sa souffrance et son désir de vengeance.
- *Roméo et Juliette*, mise en scène d'Irina Brook : cette représentation de la scène du balcon montre les deux adolescents au début de leur amour, les visages tout proches, les mains nouées. Pourtant, un mur les sépare déjà.
- *Andromaque*, mise en scène de Muriel Mayette : dans l'image située au milieu à droite, l'attitude de Pyrrhus, à genoux, montre son infériorité face à une Andromaque qui le domine de toute sa hauteur et lui tourne le dos. Sur l'image située en bas, la souffrance de Pyrrhus est représentée par l'attitude du

corps du comédien, recroquevillé sur lui-même. Sur son visage, on peut lire le questionnement intérieur, le doute et la solitude du personnage.

● *Horace*, mise en scène de Naidra Ayadi : l'étreinte de Camille et de Curiace représente la force de leur amour.

Lectures

Le chagrin de Médée

p. 222-223

La tragédie d'Euripide met en scène le mythe de Médée, dont les résonances traversent les époques à travers les thèmes abordés : le statut de la femme, le couple, le sacrifice des enfants.

Écrite en vers libres et en prose, mêlant langage poétique et familier, la traduction de Françoise Dupont est accessible et constitue un beau matériau de jeu et de mise en voix.

Bibliographie

Dictionnaire de l'Antiquité : mythologie, littérature, civilisation, Paris, Robert Laffont, «Bouquins», 1998.

Entrer dans le texte

Fille du roi de Colchide, Médée joue un rôle essentiel dans les aventures de Jason et de ses compagnons. Éprise de Jason qui lui promet le mariage contre son aide, elle utilise ses pouvoirs de magicienne pour lui permettre de surmonter les obstacles qu'il doit affronter. Une fois la toison conquise, elle tue son frère et jette son cadavre à la mer afin que son père, qui poursuivait les argonautes, soit contraint d'y renoncer pour rendre au cadavre le culte dû aux morts. De leur côté, Médée et Jason quittent Iolcos et se réfugient à Corinthe.

Lecture de l'image

A. Le décor est caractérisé par sa verticalité et la simplicité des matériaux utilisés (bois brut, corde). Dans cette image, le personnage de Médée, menue, assise et courbée, contraste avec la hauteur du décor, qui représente sa maison.

B. La comédienne est assise, la tête penchée en avant, bras et cheveux qui pendent, immobile. Cette attitude correspond aux vers 5 à 7.

Saisir les conséquences tragiques de la trahison amoureuse

Le questionnaire permet aux élèves de découvrir le personnage éponyme, d'identifier une situation tragique et ses principaux ressorts et de comprendre la fonction du prologue.

Médée, une épouse meurtrière

1. C'est la nourrice qui a la parole (elle est d'abord seule en scène puis, à la fin du monologue, elle est rejointe par le pédagogue et les enfants). Elle décrit les différentes manifestations du profond abattement de Médée et en évoque les causes : elle qui avait trahi sa famille pour Jason se retrouve trahie à son tour. La nourrice évoque également la violence de Médée, et ceux sur qui elle pourrait s'exercer : ses enfants (v. 23), elle-même (v. 27), le roi de Corinthe et Jason (v. 29). Elle exprime donc les questions qui peuvent être celles des spectateurs devant les données de la situation tragique.

2. Médée est prostrée, elle ne s'alimente plus, elle pleure et ne peut plus communiquer avec son environnement. La cause principale de son état est évoquée au vers 18 : « Et ce mari aujourd'hui la répudie ignoblement ».

3. L'adjectif « désespérée », au vers 20 exprime le chagrin de Médée. Celle-ci est doublement exilée parce qu'elle avait dû fuir sa ville natale après le meurtre de son frère pour se réfugier à Corinthe avec Jason et parce que, répudiée par Jason, elle devra de nouveau s'exiler.

Médée, une héroïne inquiétante

4. Les adjectifs utilisés sont « déshonorée », v. 19, « désespérée », v. 20, « redoutable », v. 30 (annoncé par « dure à cuire » au v. 25). Le premier renvoie aux causes de son affliction, le second à son profond chagrin et le troisième met en valeur le fait que Médée peut être aussi, au-delà de son affliction, combative et déterminée.

5. Outre les passages évoqués en réponse à la question 1, on peut noter les expressions de la nourrice qui renvoient à la violence potentielle de Médée : « Je crains » v. 24, « je frémis d'angoisse » v. 26, « Elle pourrait (...) déchaîner une catastrophe ». La nourrice redoute que Médée ne commette des actes irréparables, contre elle-même,

victime, contre ses enfants, témoins de son amour pour Jason, et contre ceux qu'elle rend responsables de son malheur: Jason et Créon, père de Créuse, que Jason veut épouser.

6. Au total, plusieurs éléments concourent à donner une image inquiétante de Médée: son caractère extrême et passionné, son histoire, ses pouvoirs («une de ses inventions», v. 24), sa violence. Médée est une menace pour elle et pour les autres:

«Celui qui affrontera sa haine n'est pas près de chanter victoire».

Dégager l'idée essentielle

SOCLE COMMUN C1

Par ce prologue, le spectateur comprend dans quelle situation tragique se trouve Médée: traître à sa famille par amour puis délaissée par l'homme à qui elle a tout sacrifié et dont elle a eu deux enfants.

L'adverbe «ignoblement» (v. 18) et l'expression «La pauvre!» (v. 21) portent la trace d'un jugement de la nourrice sur l'injustice du sort infligé à Médée et montrent qu'elle comprend son affliction. Mais la fin du monologue, à partir du vers 22, exprime davantage la crainte que l'apitoiement. À travers son discours, apparaissent donc «à part égale» les deux ressorts fondamentaux de la tragédie grecque: terreur et pitié.

Lire

Lire un extrait de manière expressive

SOCLE COMMUN C1

Il s'agit de porter l'attention des élèves sur le rythme particulier du texte qui décrit la souffrance de Médée et annonce la vengeance. Cette activité permettra aussi de montrer aux élèves la quasi absence de ponctuation du texte, mis à part les points d'exclamation.

Lectures

Le tourment de Médée

p. 224-225

Médée (1635) est la première tragédie de Corneille. Médée y est représentée de manière moins humaine que chez Euripide et y apparaît comme une figure de la démesure. Dans la scène 2 de l'acte V, elle s'interroge sur le sort qu'elle va réserver à ses enfants, après avoir déjà empoisonné son ennemie Créuse et le père de celle-ci. Ce monologue délibératif est particulièrement représentatif du dilemme tragique et de la soif de vengeance démesurée de Médée.

Bibliographie

Bernard Dort, *Corneille dramaturge*, L'Arche, 1957.

Entrer dans le texte

Les élèves pourront sans doute évoquer la passion de Rodrigue et de Chimène, dans *Le Cid* (1637).

Lecture de l'image

A. Dans la mise en scène de Laurent Fréchuret (voir page 223), le costume de Médée est d'une simplicité extrême et plutôt contemporain, il s'agit d'une robe longue, à bretelles, sans aucune fantaisie. Le costume portée par la comédienne Gaële Boghossian est très différent: sa forme et les matières (dentelle, incrustations) évoquent le vêtement féminin des aristocrates du XVII^e siècle et renvoie à l'usage théâtral de l'époque qui voulait que les comédiens jouent en costume de ville. La couleur noire est celle du deuil et de la mort mais aussi de la révolte ou de l'autorité. On invitera les élèves à mettre en relation cette symbolique avec les aspects du personnage qu'ils auront découverts dans l'extrait précédent, page 222. La couleur sombre met en valeur le plastron argenté, un cœur enflammé percé de flèches.

B. Renvoyer les élèves à la page d'ouverture (page 220-221) où l'on voit clairement le décor, un décor très riche, baroque, qui associe le rouge, le noir et le blanc, couleurs ici hautement symboliques.



Analyser le conflit intérieur du personnage

Le questionnaire a pour objectif de mettre en évidence le dilemme tragique et l'interprétation cornélienne du personnage de Médée, figure de la démesure.

Un dilemme tragique

1. Ce monologue a une fonction essentielle pour l'intrigue : Médée a déjà exercé sa vengeance sur la future épouse de Jason et sur son père, et le spectateur est tenu en haleine par le sort qu'elle réserve à Jason et à leurs enfants. L'issue de ce monologue engage des actions qui participeront du dénouement de la pièce en permettant au spectateur d'être fixé sur le sort des personnages principaux.

2. Laisser la vie à ses enfants, c'est aussi les voir confiés à Jason et les perdre. Les tuer, c'est les perdre mais se venger de Jason en le plongeant dans une souffrance insupportable : tel est le dilemme de Médée, selon qu'elle envisage leur innocence (v. 6) ou leur filiation (« trop criminels d'avoir Jason pour père », v. 7).

Les deux champs lexicaux de la colère – « immolons », « audace », « fureur », « colère », « sentiments de femme » – et de la tendresse maternelle – « amour », « tendresses de mère », « fruits de mon amour », « mes enfants », expriment ce conflit intérieur.

3. Médée justifie le meurtre de ses enfants par l'impossibilité de se venger sur les enfants que Créuse aurait pu avoir de Jason (v. 1, 2) et surtout par le souhait de porter atteinte à Jason à travers la mort de ses enfants (v. 7 à 9, v. 20, v. 25-26).

Les expressions de sa tendresse maternelle se trouvent aux vers 6 « Mais ils sont innocents », 11 « La pitié », 15 « tendresses de mère », 18 « Chers fruits de mes amours », 21 « ma pitié », 22 « mon âme éperdue ».

Une décision mortelle

4. Finalement, Médée décide de tuer ses enfants : « Je vous perds, mes enfants » (v. 25). Cette décision, terrible, suscite sa tristesse : « ce triste ouvrage » (v. 27).

5. Le spectateur ne peut qu'être horrifié face à l'infanticide mais il peut aussi être touché par la souffrance extrême de Médée, emportée par sa folie vengeresse.

6. Le mot qui désigne le fait de tuer ses propres enfants est « infanticide » : il est formé à partir du radical latin « infans » (celui qui ne parle pas) et du suffixe -cide (qui tue). On retrouve ce suffixe dans des mots tels que : fratricide, parricide, homicide, génocide, herbicide, bactéricide, etc.

Dégager l'idée essentielle

SOCLE COMMUN C1

Le personnage de Médée illustre ce que Serge Doubrovsky nomme « la démesure farouche » du héros cornélien. Son dilemme est terrible et cruel, et le conflit entre son absolu désir de vengeance et son amour maternel est insoluble et donc tragique.



Apprendre et réciter un monologue

SOCLE COMMUN C1

Cette diction à plusieurs voix permettra de comparer les différentes interprétations proposées par les élèves.

Lectures

Des souvenirs douloureux

p. 226-227

La pièce de Racine, inspirée de celle d'Euripide, met en scène les ravages de la guerre, notamment le deuil et la captivité des femmes offertes aux vainqueurs.

Andromaque, veuve du troyen Hector, est captive de Pyrrhus, qui l'aime mais doit épouser Hermione. Quand Oreste, au nom des Grecs, vient réclamer la mise à mort d'Astyanax, fils d'Hector et d'Andromaque, il se heurte au refus de Pyrrhus qui espère de son côté qu'Andromaque, reconnaissante, l'épousera. Mais Andromaque souhaite rester fidèle au souvenir de son mari défunt. Pyrrhus finit par poser un ultimatum : le mariage dans les plus brefs délais ou la mort d'Astyanax. La scène 8 de l'acte III permet de comprendre la douleur d'Andromaque face à la puissance des souvenirs de la guerre de Troie et de sa dernière rencontre avec Hector.

Bibliographie

Roland Barthes, *Sur Racine*, Le Seuil, « Points », 1963, 1979.

Entrer dans le texte

La guerre de Troie est racontée par Homère dans *L'Illiade*. Elle oppose les Grecs aux Troyens, à la suite de l'enlèvement d'Hélène, épouse du grec Ménélas, par le troyen Pâris. Priam, roi de Troie, est trop âgé pour combattre et c'est son fils Hector qui prend les armes et meurt au combat, vaincu par Achille, un des princes rassemblés par Ménélas pour assiéger la ville.



Comprendre le rôle du souvenir dans le dilemme d'Andromaque

Le questionnaire vise à faire découvrir aux élèves la puissance évocatrice du langage dans cette scène, son effet sur les spectateurs mais aussi sur l'héroïne, dévorée par la force de ses souvenirs. Il peut aussi permettre aux élèves de poursuivre la réflexion sur le conflit tragique, commencée avec les extraits de Médée.

La violence de Pyrrhus

1. Les verbes à l'impératif (« Songe », « Figure-toi », « Peins-toi ») sont autant d'adresses à Céphise, la confidente d'Andromaque, et à travers elle, au spectateur. Andromaque presse Céphise de partager les images du traumatisme qu'elle a subi. Le verbe *songer* a ici le sens d'*évoquer par la mémoire et l'imagination*. Les impératifs engagent les destinataires directs et indirects d'Andromaque à se représenter la scène évoquée.

2. Andromaque se remémore la scène du carnage des Grecs dans Troie dévastée. Elle évoque la sauvagerie de Pyrrhus : « les yeux étincelants » (v. 3), « Et de sang tout couvert » (v. 6).

3. La scène est baignée de rouge et de noir, couleurs du sang des vaincus, des flammes de l'incendie (« la lueur de nos palais brûlants », v. 4) et de la nuit. Les bruits du combat sont ceux des cris des combattants et des mourants (v. 8 et 9). La figure de style de l'hypotypose – manière de peindre une scène de manière très vive – donne une tonalité assez terrifiante à la scène évoquée, mettant en évidence la violence ressentie par une de ses victimes, Andromaque.

4. À la fin de cette tirade, Andromaque paraît disposer à mourir et à voir mourir son fils plutôt qu'à épouser Pyrrhus : « Qu'il nous prenne, s'il veut, pour dernières victimes », v. 14.

La tendresse d'Hector

5. Les paroles de Céphise ramènent Andromaque à sa situation présente et soulignent son dilemme : ne pas épouser Pyrrhus à cause du passé, c'est, dans l'immédiat, perdre Astyanax. Elles ont aussi pour effet de repositionner Andromaque : ce n'est plus tant la femme et la victime qui vont s'exprimer dans la seconde tirade mais la mère « Ce fils, ma seule joie » (v. 20).

6. Les deux personnages sont Astyanax et Hector. Le passage au discours direct renforce le pathétique de la scène car il fait revivre le personnage d'Hector et la scène d'intimité familiale qui a précédé sa mort. La tendresse entre les époux – « Chère épouse », « un heureux hymen » « tu chéris-sais le père » – et la tristesse de la scène d'adieux – « mes larmes », « s'il me perd » – rendent cette évocation émouvante.

7. Les répliques d'Andromaque comportent de nombreuses phrases exclamatives, qui reflètent l'intensité de ses émotions.

8. Andromaque est doublement victime de la guerre : elle y a perdu son époux et elle se trouve à présent face à un dilemme tragique : épouser l'ennemi vainqueur ou perdre son fils.

Dégager l'idée essentielle



Andromaque est aimée de Pyrrhus dont elle est la captive, Pyrrhus est aimé d'Hermione mais ne l'aime pas, Hermione est aimé d'Oreste : les intérêts amoureux des uns et des autres sont exacerbés par la situation que représente l'ultimatum apporté par Oreste à Pyrrhus, contraint à prendre une décision qui va précipiter le destin de tous, dans une crise proprement tragique puisque toute décision peut entraîner des conséquences fatales.

Lecture de l'image

A. Le mot « noblesse » est ici à prendre dans un sens propre et figuré : noblesse de la condition (il s'agit de familles princières) mais aussi des caractères. Les personnages affrontent leur destin dans la douleur et la dignité. On peut interpréter la sobriété des couleurs (camaïeu de gris bleu-tés et de blancs), l'architecture stylisée du palais antique et sa verticalité, l'attitude corporelle des

deux comédiennes comme des indices de cette droiture.

B. Si les costumes ne permettent pas de distinguer les personnages, on peut toutefois penser que la comédienne face public interprète le rôle d'Andromaque alors que celle qui est côté jardin, de trois quarts dos, incarne Céphise.

Écrire

Écrire la suite d'une réplique

SOCLE COMMUN C1

L'activité d'écriture permet de vérifier que les élèves ont bien saisi la situation dans laquelle se trouve Andromaque et la raison pour laquelle elle rappelle directement les mots prononcés par Hector avant sa mort. Les trois vers écrits par les élèves doivent constituer une sorte de conclusion logique aux recommandations qu'Hector lui a faites.

Voici les vers de Racine :

Et je puis voir répandre un sang si précieux ?
Et je laisse avec lui périr tous ses aïeux ? [...]
Mais cependant, mon fils, tu meurs, si je n'arrête
Le fer que le cruel tient levé sur ta tête.
Je l'en puis détourner, et je vais t'y offrir ?
Non, tu ne mourras point, je ne le puis souffrir.

Lectures

La fureur de Camille

p. 228-229

Horace de Pierre Corneille (1606-1684) a été écrit en 1640, après *Médée* (1635) et *Le Cid* (1637). Dans cette tragédie, Corneille emprunte son sujet à l'histoire romaine et construit son intrigue autour du conflit entre l'amour et les intérêts de l'État : en unissant d'abord étroitement les deux familles d'Albe et de Rome pour les opposer ensuite dans une guerre, il crée une situation dans laquelle vont pouvoir s'exprimer des conflits de valeurs.

En mettant face à face Camille et son frère, Horace, qui vient de tuer celui qu'elle aime, Corneille crée une situation qu'il poussera au paroxysme du tragique avec le meurtre de Camille.

Bibliographie

Bernard Dort, *Corneille Dramaturge*, L'Arche, 1957.

Entrer dans le texte

Le mot « imprécation » désigne le vœu de malheur qu'adresse un personnage à un autre. Il est synonyme de « malédiction ».

Comprendre le conflit entre l'amour et les intérêts de l'État

Rome au centre du conflit

1. Alors que Camille aime profondément Curiace, Horace, son frère, lui demande « d'aimer » (de considérer comme juste) la mort de son amant. Le propos est particulièrement cruel pour Camille. D'une part, l'emploi du mot « un homme » pour désigner Curiace, héros d'Albe, qui s'est battu avec vaillance pour défendre sa ville, résonne pour Camille comme un déni de sa valeur guerrière. D'autre part, l'emploi du déterminant indéfini « on » ravale Curiace à un simple individu parmi les autres.

2. Pour Horace, Rome est tout à la fois la terre qui l'a vu naître, une puissance qu'il veut renforcer, un enjeu personnel de pouvoir.

Après sa victoire, Horace voudrait que sa sœur, tout à son admiration pour lui, oublie son amant et ne considère que la défense des intérêts de sa ville.

3. Le mot « Rome » (v. 3) fait immédiatement réagir Camille car cette ville est la cause de la mort de Curiace. C'est en effet pour défendre Rome qu'Horace n'a pas hésité à tuer Curiace, qui était pourtant son ami et l'amant de sa sœur.

4. La tirade de Camille montre que sa haine porte autant sur Rome que sur son frère.

Sur Rome : « Rome, l'unique objet de mon ressentiment » (v. 4) ; « Puissent tous ses voisins.... mourir de plaisir » (v. 8 à 21).

Sur son frère : « Rome enfin que je hais parce qu'elle t'honore » (v. 7) ; « [voir] tes lauriers en poudre » (v. 19) ; « Voir le dernier Romain à son dernier soupir » (v. 21).

La violence de Camille

5. De nombreux procédés d'expression soulignent la haine de Camille contre Rome ou contre son frère :

– anaphore (répétition en début de vers) du mot « Rome », v. 4 à 7 ;

- longue imprécation des vers 8 à 17 avec la répétition de la structure «Que + verbe au subjonctif»: «Puissent tous ses voisins...»;
- abondance des tournures exclamatives qui montrent la violence des sentiments;
- lexique de la haine: «ressentiment» (v. 4), «je hais» (v. 7);
- lexique de la destruction: «saper» (v. 9), «détruire» (v. 13), «renverse ses murailles» (v. 14), «déchire ses entrailles» (v. 15), «Fasse pleuvoir sur elle un déluge de feu» (v. 17), «Voir ses lauriers en cendres et tes lauriers en poudre» (v. 19);
- vision hallucinatoire: «Que l'Orient contre elle à l'Occident s'allie» (v. 11); «Que cent peuples unis des bouts de l'Univers» (v. 12), «déluge de feux» (v. 17).

6. Les imprécations de Camille présentent une gradation dans l'expression de la violence. Elle commence par souhaiter la disparition de Rome, l'attribuant d'abord à ses voisins, puis à l'Orient allié avec l'Occident (v. 11), puis à l'Univers dans son entier (v. 12). Ensuite, elle souhaite que Rome s'autodétruise (v. 14-15). Enfin, elle en appelle au «courroux du ciel» (v. 16 à 19).

Le dernier vers est insupportable pour Horace car la haine de Camille atteint son paroxysme. En évoquant son «plaisir» à l'idée de la destruction totale de Rome (pour laquelle Horace a combattu) et de la mort de son propre frère, Camille pousse son frère à bout.

7. Ces imprécations sont l'écho de la douleur de Camille après la mort de son amant, mais aussi de son désespoir que personne à Rome ne puisse la comprendre.

Dégager l'idée essentielle



Cette scène montre que, dans le théâtre de Corneille, lorsque l'amour entre en conflit avec les intérêts de l'État, le personnage est broyé par la suprématie des valeurs politiques.

Lire

Apprendre et jouer un dialogue



Cette activité doit conduire les élèves à s'appropriier le texte tout en mettant en œuvre le rapport entre le texte et sa représentation.

Lectures

ROMÉO ET JULIETTE

William Shakespeare

Parcours d'une œuvre

On a choisi de traiter cette pièce majeure sous la forme d'une lecture en parcours, c'est-à-dire d'un groupement de textes qui permette aux élèves d'en saisir l'essentiel.

La traduction choisie est celle d'Yves Bonnefoy qui met magnifiquement en valeur la poésie du texte de Shakespeare (rappelons que cet auteur a d'abord écrit des poèmes).

Bibliographie

Sur la vie et l'œuvre de W. Shakespeare, on pourra lire l'ouvrage d'Henry Suhamy, *Shakespeare*, Le livre de Poche, «Références», 1996.

Un amour audacieux

p. 230

L'extrait se situe juste après la rencontre entre Roméo et Juliette, à la fin du premier acte.



Analyser la force de l'amour face au danger

1. Dans cet extrait, à plusieurs reprises, Juliette met Roméo en garde contre le danger que représente l'hostilité de sa famille: «Et ce lieu, ce serait ta mort, étant qui tu es, / Si quelqu'un de mes proches te découvrirait» (v. 3-4); «Ils te tueront, s'ils te voient» (v. 10).

Son amour pour Roméo se heurte à la haine ancestrale des Capulet pour les Montaigu.

2. Face à ces mises en garde, Roméo reste convaincu que l'amour est une force indestructible («Souris-moi, / Et je suis à l'épreuve de leur colère», v. 12-13), ce qui l'empêche de partager la peur de Juliette: «Ce n'est pas ta famille qui me fait peur» (v. 9).

Roméo redoute surtout que son amour pour Juliette ne soit pas partagé: «Hélas, plus de périls sont dans tes yeux / que dans vingt de leurs glaives».

3. À la question de Juliette, Roméo apporte une raison pleine de poésie: s'il a pu franchir des murs très hauts c'est qu'il a «volé» «sur les ailes légères de l'amour» (v. 5-6).

Son amour pour Juliette lui donne toutes les audaces.

4. L'ombre des Capulet plane sur l'ensemble du passage. Ils sont présents dans la première réplique de Juliette qui rappelle à Roméo que les membres de sa famille voudraient sa mort s'ils le découvraient; dans la première réplique de Roméo qui, au nom de la force donné par l'amour, défie à l'avance ses éventuels assaillants; dans la deuxième réplique de Juliette qui précise sa crainte; dans la deuxième réplique de Roméo qui défie une nouvelle fois ses éventuels adversaires; dans la troisième réplique de Juliette qui renouvelle son inquiétude; dans la quatrième réplique de Roméo qui réitère son défi.

oreille (c'est Roméo qui est craintif et pas son oreille);
 – métaphore périprastique de l'alouette « messagère du jour » (v. 6) ou des « flambeaux de la nuit » (v. 10);
 – beauté du ciel dont les lueurs « ourlent » les nuages;
 – personnification des nuages avec l'adverbe « envieusement » (v. 8), de l'aube avec l'adjectif « joyeuse » (v. 10) et le complément « du bout du pied » (v. 11).

La séparation

p. 231

Analyser l'expression de la douleur des amants

5. À ce moment précis de la pièce, Roméo doit quitter Juliette pour partir à Mantoue où il est exilé. Les deux amants doivent donc se séparer après leur première nuit d'amour.

6. Expressions de l'amour des deux jeunes gens : « mon bien-aimé » (Juliette, v. 5), « mon aimée » (Roméo, v. 7).

Juliette feint d'entendre le chant du rossignol, qui chante la nuit, et non celui de l'alouette, qui annonce l'arrivée de l'aurore.

7. Plusieurs expressions indiquent que le jour se lève, moment très important puisqu'il annonce la séparation : « C'est l'alouette, messagère du jour » (v. 6), Vois, mon aimée, / Quelles lueurs » (v. 7-8), « Les flambeaux de la nuit se sont consumés et l'aube joyeuse / Touche du pied le sommet brumeux des collines » (v. 10-11).

Le parallélisme du dernier vers (deux verbes à l'infinitif coordonnés par « et »), « Je dois partir et vivre ou rester et mourir », en même temps qu'un dilemme pour le personnage exprime une double antithèse tragique (partir / rester; vivre / mourir).

8. Éléments qui renforcent le caractère poétique du passage (outre le découpage en vers et la recherche de rythme):

- usage de deux images, celle du rossignol et celle de l'alouette, pour exprimer la nuit et le jour;
- recours à une métonymie doublée d'une hyperbate dans l'expression « le tympan craintif de ton

La mort de Roméo et de Juliette

p. 232-233

Lecture de l'image

A. L'image présente un plan de la reprise à l'Opéra de Paris en 2011 de la création imaginée en 1977 par Rudolf Noureev pour l'opéra de Prokofiev (1938) tiré de la pièce de Shakespeare. Elle s'attache à restituer l'atmosphère de l'époque élisabéthaine tant du point de vue des costumes (luxe des tissus, broderies, bijoux) que du décor particulièrement riche. Comme un autel sur lequel aurait eu lieu un sacrifice, le lit est encadré par des flambeaux allumés. Le médaillon que l'on voit sous et au centre du lit fait songer à une figure mythologique, peut-être pour suggérer le destin.

La mise en scène de Pauline Bureau prend au contraire le parti de la simplicité avec un décor et des costumes minimalistes.

B. Dans les deux cas, la comédienne exprime la douleur de Juliette par un cri, bouche ouverte. Mais alors que la Juliette de Noureev adressait son cri au ciel, celle de P. Bureau reste penchée sur le corps de Roméo.

Se représenter la scène

9. Au fil de sa réplique, Roméo s'adresse tour à tour à ses yeux et à ses bras (v. 1-2), les parties de son corps par lesquelles il peut encore entrer en contact avec Juliette; à ses lèvres (v. 2-3) pour les engager à chercher la mort sur celles de Juliette; au poison qu'il invoque pour le guider vers la mort (v. 5 à 8 puis v. 10).

On aidera les élèves à imaginer les gestes de Roméo pour chaque interlocuteur mais en les lais-

sant trouver eux-mêmes ceux qu'ils considèrent les plus expressifs.

10. La mort est désignée par l'expression «avide mort» (v. 4). L'adjectif qualifie également le jeune homme, impatient de rejoindre Juliette (procédé de l'hyperbate).

11. Juste après son entrée en scène, en découvrant le cadavre de Roméo, Juliette embrasse son amant pour chercher le poison sur ses lèvres. À ce moment de la pièce, le baiser ne symbolise plus l'amour, la recherche du plaisir comme dans les actes II et III, mais la mort qui met un terme au tourment des amants.

12. Ce passage est particulièrement poétique :

- lexique croisé de l'amour et de la mort et expression lyrique des sentiments ;
- métaphore des lèvres, «portes du souffle», du poison, «mon amer pilote, mon âcre guide», «nocher de mon désespoir» ;
- personnification du poison («honnête apothicaire») ;
- adresses doublées d'une hyperbole aux lèvres de Juliette («ô portes du souffle»), au poison («Ô nocher de mon désespoir»), au poignard («Ô poignard, bienvenu»).

Bilan

Dégager l'idée essentielle



Dans *Roméo et Juliette*, le poids des interdits familiaux et des haines ancestrales, inexplicables et donc faisant figure de destin, conduit implacablement à la mort des amants.

La fraîcheur, la profondeur de leur amour ne pourra rien contre la fatalité familiale, si ce n'est à la fin de la pièce, lorsque les deux familles prendront conscience des conséquences de leur haine réciproque.

Dire

Mettre un extrait en scène



Cette activité s'inscrit dans l'objectif des programmes «aborder la relation entre le texte et la représentation». Étant donné la difficulté qu'elle représente, on demandera à deux élèves de se porter volontaires et de la préparer soigneusement.



Les adaptations de Roméo et Juliette au cinéma

p. 234-235

• Comparer des adaptations cinématographiques de la scène du balcon

Cette double page s'inscrit dans le domaine «arts du visuel» du programme d'Histoire des arts et traite de la thématique «Arts, ruptures et continuité». Elle est organisée autour de la célèbre scène du balcon pour laquelle elle propose quatre photogrammes qui, en langage cinématographique, sont aussi des «plans».

→ Analyser des photogrammes

Vers le Brevet Histoire des arts

1. Dans la mise en scène de George Cukor, le décor est très nettement celui du jardin d'un palais, comme pour souligner la haute naissance des deux amants. Le travail de la lumière est très important dans ce film en noir et blanc qui doit mettre en relief certains aspects du décor et des personnages. Ici, le vêtement blanc et le visage de Juliette, le visage et les parements de la tenue d'apparat de Roméo, le balcon avec son chapiteau à colonnes sont mis en valeur par les jeux de lumière.

2. Dans la mise en scène de Franco Zeffirelli, le muret, très simple, symbolise l'amour impossible entre deux jeunes gens que leur histoire familiale sépare irrémédiablement.

3. Dans la mise en scène de la comédie musicale, le quadrillage des rampes et des coursives symbolise les barrières familiales qui s'opposent à l'union des deux amants au moment même où ils découvrent la passion qui les lie.

4. Baz Luhrmann utilise la colonne située au premier plan pour donner l'impression que les deux amants veulent préserver leur intimité et cacher leur baiser au spectateur, mais aussi pour indiquer le caractère secret et interdit de leur amour. Il symbolise leur union dans les mains qui se rejoignent.

→ Comparer des mises en scène

5. Chez Cukor, les personnages ne se touchent que par la main, ils sont très éloignés l'un de l'autre, leur attitude est avant tout élégante, respectueuse. Chez Zeffirelli, les personnages sont

enlacés, signe de leur amour et de leur désir, mais l'expression de leur visage laisse deviner la suite tragique de leur histoire. Dans *West Side Story*, c'est l'amour tendre de Maria pour Tony qui est mis en valeur par l'angle de vue qui privilégie l'expression et l'attitude de la comédienne. Chez Baz Luhrmann, les personnages, cachés derrière un pilier, sont absorbés par le plaisir de leur baiser.

6. Dans l'image de la page 230, on voit les personnages parler alors qu'ils semblent se taire sur trois des photogrammes. Au cinéma, en effet, le jeu des regards, des gestes, la musique peuvent remplacer les mots, quasiment indispensables au théâtre. De plus, on voit qu'au théâtre (faire observer également les mises en scène de la même scène aux pages 220 et 241), le décor peut être extrêmement dépouillé alors que les photogrammes montrent que les metteurs en scène de cinéma ont tous recours à des éléments d'architecture.

Lexique

p. 236

Le vocabulaire de la passion amoureuse au XVII^e siècle

Les activités proposées ont pour but de familiariser les élèves avec le vocabulaire de la passion au XVII^e siècle et notamment de leur faire distinguer la signification de certains mots au regard des usages actuels. En ce sens, elles peuvent être menées avant l'étude des textes, pour en faciliter la lecture.

1 1c; 2.d; 3.b; 4.g; 5.e; 6.a; 7.f.

- 2**
1. Par quel charme, oubliant tant de serments soufferts,
Pouvez-vous consentir à rentrer dans ses fers ?
 2. T'ai-je jamais caché mon cœur et ses desirs ?
Tu vis naître ma flamme et mes premiers soupirs.
 3. Hâï de tous les Grecs, pressé de tous côtés ;
Me faudra-t-il combattre encor vos cruautés ?

3 Les associations : désir-crainte ; audace-fuite ; joie-tristesse ; amour-haine ; intérêt-indifférence.

4 a. La périphrase est « je ne sais quoi qu'on ne peut exprimer ». b. La périphrase « Les objets de nos flammes » désigne l'être aimé. c. « nous force » : nous oblige. d. Exemples de phrase : L'amour sur-

prend Roméo et Juliette, pourtant enfants de familles ennemies. Les deux jeunes gens s'aiment et la force de cet amour les emporte jusqu'à la mort.

5 1. **Avoir la rage au cœur** : être en colère. Depuis qu'elle a appris que Pyrrhus souhaite épouser Andromaque, Hermione a la rage au cœur.

2. **Écouter son cœur** : se laisser guider par les sentiments plus que par la raison. En refusant d'exécuter immédiatement la demande des grecs, Pyrrhus n'a écouté que son cœur. 3. **Refuser son cœur** : ne pas accorder son amour. Andromaque refuse son cœur à Pyrrhus. 4. **Un cœur d'acier** : un cœur dur, insensible. Hermione oppose un cœur d'acier aux supplices d'Andromaque. 5. **Un cœur toujours jeune** : un cœur qui garde les élans de la jeunesse. Il arrive heureusement que des couples très âgés gardent un cœur toujours jeune !

6 Les mots ou expressions qui ont trait à la passion amoureuse sont : aimer, « s'il perdait la raison », « la plus tendre amour ».

Ceux qui renvoient à la trahison sont : « infidèle », « infidélité », « trahison ».

La douleur est exprimée par les mots : « la douleur », « affliction », « désespoir », « mon âme est remplie et pénétrée de la plus vive douleur (...) que l'on ait jamais sentie(s) ».

7 Le tableau représente Oreste, Hermione et une confidente juste après le meurtre de Pyrrhus. Tout à sa flamme amoureuse pour Hermione, Oreste croyait en effet exécuter ainsi le désir de sa maîtresse. Mais Hermione, qui un temps a voulu se venger des cruautés de Pyrrhus à son égard, ne peut renoncer aux fers de la passion qu'elle nourrit pour lui.

Grammaire Orthographe p. 213

Les temps et les emplois du subjonctif

1 1. Avant que tu aies pris (subj. passé dans une proposition subordonnée circonstancielle de temps exprimant une action postérieure à celle de la principale) cette décision, je savais ce que tu déciderais. 2. Que vous l'épousiez (subj. présent dans une proposition exprimant une éventualité) me laisse indifférente ! 3. Il faudrait que vous compreniez (subj. présent dans une proposition subordonnée

conjonctive dépendant d'un verbe au conditionnel présent et exprimant un souhait) que je ne vous aime pas. **4.** Il fallut pourtant qu'il renonçât (subj. imparfait dans une proposition subordonnée conjonctive dépendant d'un verbe au passé et exprimant une obligation) à ses projets. **5.** Bien qu'il soit (subj. présent dans une proposition subordonnée exprimant une concession) certain son amour, il refuse de s'engager.

2 Voir exercice précédent.

3 **1.** Je ne le verrai plus puisqu'il est parti pour toujours. **2.** Bien qu'elle n'ait rien dit (emploi dans une proposition subordonnée de concession), elle n'en pensait pas moins. **3.** Qu'il se soit mis (emploi dans une proposition exprimant une supposition et une antériorité par rapport à la principale) à ma recherche ne change rien à l'affaire. **4.** Si on lui avait demandé ce qu'elle désirait, elle aurait répondu. **5.** Avant que j'aie pu (emploi dans une proposition subordonnée de temps exprimant un antériorité par rapport à l'action de la principale) réagir, elle avait quitté les lieux.

4 Ils sont, grâce aux Dieux, dignes de leur patrie,
Aucun étonnement n'a leur gloire flétrie,
Et j'ai vu leur honneur croître de la moitié,
Quand ils ont des deux camps refusé la pitié.
Si par quelque faiblesse ils l'avaient mendrée,
Si leur haute vertu ne l'eût répudiée,
Ma main bientôt sur eux m'eût vengée hautement
De l'affront que m'eût fait ce mol consentement.

Pierre Corneille, *Horace*, Acte III, scène 6.

5 **1.** Je craignais que vous ne **fussiez** absent à ce rendez-vous. **2.** Il eût fallu qu'il **renonçât** à cette entreprise. **3.** Bien que je **redoutasse** son refus, j'osai lui poser la question. **4.** Que vouliez-vous qu'il **fit**? Qu'il **mourût**! **5.** Nous arrivâmes au théâtre avant qu'il **reprît** ses esprits.

6 **1.** Je craignais que vous ne **sortiez**. **2.** J'engageai la conversation avant qu'il **comprît** qui j'étais.

Les homophones demi, leur, même, tout

1 **1.** L'opéra ne commence qu'à deux heures et **demie**. **2.** La comédienne était furieuse mais elle ne l'avoua qu'à **demi**. **3.** Toutes les **demi**-heures, il

fallait changer le décor. **4.** Sur scène, des acteurs, **demi**-nus, lançaient des cris désespérés.

2 **1.** Je me suis ennuyé pendant **tout** le spectacle. **2.** **Tous** les comédiens semblaient harassés à la fin de la représentation. **3.** Il fallut **toute** sa force de persuasion pour qu'elle remette son costume. **4.** Des accessoires **tout** neufs ont été achetés pour l'occasion. **5.** Je préfère *Andromaque* à **toute** autre pièce de Racine.

3 **1.** Il est possible que je leur dise tout le mal que je pense de **leur** mise en scène. **2.** Seriez-vous prêt à vous engager pour **leur** faire plaisir? **3.** Connaissez-vous **leurs** projets pour la saison prochaine? **4.** Malheureusement, il n'était pas assez expérimenté pour se passer de **leurs** conseils.

4 **1.** Il avait remarqué que **même** les comédiens les plus anciens avaient du mal à apprendre leur rôle. **2.** Nous avons dû fabriquer les décors nous-**mêmes**. **3.** Les théâtres, **même** les plus populaires, se refusent à monter ce genre de pièces. **4.** Nous aimons beaucoup le théâtre, **même** si la pièce est difficile. **5.** Avec les **mêmes** pièces, on peut faire des mises en scène complètement différentes.

Expression écrite p. 238

1 Rédiger un monologue à partir d'un souvenir

Le sujet permet aux élèves de s'approprier une forme particulière du langage théâtral, le monologue. Dans son ouvrage sur *Le langage dramatique* (1980), Pierre Larthomas rappelle que cette forme dramatique est une convention qui permet à l'auteur d'extérioriser les pensées du personnage, permettant de «faire connaître le personnage de l'intérieur».

Pour faire écho à la scène étudiée, on demandera aux élèves l'évocation d'un souvenir douloureux, mais de manière distanciée, pour éviter de les placer dans une situation délicate : d'une part ils ne sont pas forcément les protagonistes du souvenir évoqué, d'autre part ils sont amenés (voir le 3^e paragraphe de la rubrique «méthode») à modifier leur propre identité pour passer d'un «je» authentique à un «je» de fiction.

Les élèves pourront évoquer des situations de séparation plus ou moins vive : un départ à la fin des vacances, un changement de lieu d'habitation, la disparition d'un être aimé. Ils peuvent aussi puiser dans leur expérience affective d'amitié ou de sentiments amoureux.

2 Écrire une scène de dilemme

Pour ce sujet, les élèves puiseront probablement sans difficulté dans leurs premières expériences amoureuses ou dans celles de leurs proches amis. On les invitera à bien identifier la situation et à formuler clairement le dilemme auquel est confronté le personnage avant de passer à la rédaction et, pour la rédaction, à éliminer tout indice susceptible de faire établir des rapprochements entre les personnages et leur univers familial (environnement scolaire ou familial).

Expression
orale

p. 239

1 Improviser un dialogue conflictuel à partir d'une image

L'exercice est centré sur un ressort fondamental du dialogue théâtral, le conflit. On aidera les élèves à repérer les personnages et la situation à partir de la photographie : violente dispute de couple, elle en position d'agression, lui sur la défensive. On les invitera à essayer différentes déclinaisons du dialogue, de l'extériorisation à l'intériorisation de la violence, afin de respecter le registre souhaité.

2 Jouer des répliques à tour de rôle

L'activité doit amener les élèves à faire sentir, par leur diction, l'évolution de la situation des personnages, depuis le bonheur de leur rencontre jusqu'à leur mort. On essaiera de trouver un moment pour que les élèves travaillent leur réplique en autonomie.

Évaluation

SOCLE
COMMUN

Pour faciliter la réussite des élèves, on leur demandera au préalable de situer exactement la scène en s'appuyant sur le chapeau et sur la signature du texte.

Le nom ennemi

p. 241

C1

La maîtrise de la langue française

1 Lire Juliette et Roméo se sont rencontrés peu avant lors d'une fête donnée par les Capulet. Juliette a appris juste après que Roméo est le fils des Montaigu, ennemis de sa famille. Tandis qu'elle se désespère de cette situation, Roméo l'écoute caché sous le balcon.

2 Lire Dans cet aparté qu'il adresse autant au public qu'à lui-même, Roméo exprime son hésitation entre écouter les preuves de l'amour de Juliette et exprimer ses propres sentiments.

3 Lire Juliette voudrait que Roméo soit juste lui-même (v. 7) et pas un enfant de la famille des Montaigu. Son vœu est évidemment irréalisable.

4 Lire Les expressions qui montrent l'amour de Juliette pour Roméo : « fais-moi simplement vœu d'amour / Et je cesserai d'être une Capulet », « Roméo... conserverait cette perfection qui m'est chère », « oh, prends-moi tout entière ! ».

5 Écrire Voici la réponse de Roméo dans la pièce de Shakespeare :
Je veux te prendre au mot.
Nomme-moi seulement « amour », et que ce soit
Comme un autre baptême ! Jamais plus
Je ne serai Roméo.

C1

La culture humaniste

6 La graphie du prénom et du nom de William Shakespeare devra être restituée de mémoire.

7 Les élèves pourront citer les films de George Cukor, *Roméo et Juliette*, de Franco Zeffirelli, *Roméo et Juliette*, de Jerome Robbins et Robert Wise, *West Side Story*, de Baz Luhrmann, *Roméo + Juliette*.

DNB

Entraînement au Brevet p. 242-243

La vengeance ou la grâce

À la fin de l'acte IV, Hermione a laissé entendre à Oreste qu'elle souhaitait se venger de Pyrrhus.

L'acte V s'ouvre sur une scène où l'on voit Hermione tout à son « embarras funeste », pendant que le mariage de Pyrrhus et d'Andromaque est célébré : elle ne sait si elle doit ou non regretter d'avoir incité Oreste à la venger.

25
points

PREMIÈRE PARTIE : QUESTIONS – RÉÉCRITURE – DICTÉE

Questions (15 points)

I. Une femme en plein désarroi

1. Les phrases interrogatives nombreuses (cinq dans les deux premiers vers) expriment le désarroi d'Hermione qui ne reconnaît plus ses sentiments.

(2 points)

2. a. Dans les vers désignés, les verbes à l'impératif sont : « ne révoquons point » (v. 15), « laissons agir », v. 19. (0,5 point)

b. Dans les vers 20 à 23, les phrases interrogatives sont :

« À le vouloir ? » v. 22 ; « C'est donc moi qui l'ordonne ? » v. 22.

« Sa mort sera l'effet de l'amour d'Hermione ? » v. 23. (0,5 point)

c. Les impératifs et les phrases interrogatives traduisent le désordre et l'agitation intérieurs d'Hermione : les impératifs montrent qu'elle s'exhorte elle-même à laisser exécuter sa vengeance et les tournures interrogatives montrent qu'en même temps elle doute du bien-fondé de cette vengeance qui la privera de celui qu'elle aime passionnément. (1 point)

3. Puisque Pyrrhus épouse Andromaque, il n'existe plus pour moi et peut donc mourir.

(1 point)

4. Les points de suspension marquent un temps d'arrêt dans le discours et le raisonnement d'Hermione : elle semble prendre conscience à ce moment précis de l'aberration de son désir de vengeance. (1 point)

II. Une jalousie dévastatrice

5. a. Les antithèses caractéristiques des sentiments contradictoires d'Hermione sont : « si j'aime, ou si je hais » v. 4 ; « venger » et « je lui fais grâce », v. 14 ; « mort » et « amour », v. 23. (1 point)

b. Hermione est partagée entre l'amour et la haine et la soif de vengeance. (1 point)

6. a. L'adverbe « non » marque l'exhortation qu'Hermione s'adresse à elle-même et ses tentatives pour se convaincre qu'elle doit laisser s'accomplir sa vengeance. (1 point)

b. Hermione cherche à se convaincre que sa décision est irrévocable. (1 point)

7. Les pronoms utilisés sont le pronom personnel au singulier « je » ou au pluriel « nous » et les expressions « Mon cœur, mon lâche cœur » au vers 12. Le « nous » élargit la personnalité et est une manière pour Hermione de s'encourager elle-même à se venger. L'adjectif « lâche » relève du même procédé : elle s'accuse de lâcheté pour se décider à laisser tuer Pyrrhus. (1 point)

8. a. D'après ces vers, Hermione reproche à Pyrrhus sa détermination et sa froideur envers elle puisqu'il n'a pas feint la moindre pitié envers elle ni n'a semblé touché par le chagrin qu'il provoquait. (1 point)

b. Les adjectifs (parfois nominalisés avec un déterminant) utilisés par Hermione pour désigner Pyrrhus sont : « le cruel », « muet », « tranquille », « le perfide », « l'ingrat ». Ils donnent une représentation négative de Pyrrhus, et renvoient à sa froideur face aux sentiments d'Hermione ou à son choix de trahir ses engagements avec elle pour épouser Andromaque. (2 points)

Réécriture (4 points)

Et nous le plaignons encore ! Et pour comble d'ennui, / Notre cœur, notre lâche cœur s'intéresse pour lui ! / Nous tremblons au seul penser du coup qui le menace ! / Et prête à nous venger, nous lui faisons déjà grâce !

Dictée (6 points)

On pourra par exemple dicter le passage suivant.

N. B. Écrire « Hermione » et « hyménée » au tableau.

Non, non, encore un coup : laissons agir Oreste.

Qu'il meure, puisqu'enfin il a dû le prévoir,

Et puisqu'il m'a forcée enfin à le vouloir...

A le vouloir ? Hé quoi ! C'est donc moi qui l'ordonne ?

Sa mort sera l'effet de l'amour d'Hermione ?

Ce prince, dont mon cœur se faisait autrefois

Avec tant de plaisir redire les exploits,

A qui même en secret je m'étais destinée

Avant qu'on eût conclu ce fatal hyménée,

Je n'ai donc traversé tant de mers, tant d'États,
Que pour venir si loin préparer son trépas,
L'assassiner, le perdre ?

Dictée pour les élèves dyslexiques (6 points)

Non, non, encore un **coût/cou/coup** : laissons agir Oreste.

Qu'il meure, puisqu'enfin il a **du/dû/dût** le prévoir,
Et puisqu'il m'a **forcée/forcé/forcer** enfin à le
vouloir...

A le vouloir ? Hé quoi ! C'est donc moi qui l'ordonne ?

Sa mort sera l'effet de l'amour d'Hermione ?

Ce prince, dont mon cœur se faisait autrefois

Avec tant de plaisir redire les exploits,

A qui même en secret je m'étais destinée

Avant qu'on **eût/eut/eu** conclu ce fatal hyménée,

Je n'ai donc **traversé/traverser/traversée** tant de
mers, tant d'États,

Que pour venir si loin préparer son trépas,

L'assassiner, le perdre ?

15
points

DEUXIÈME PARTIE : RÉDACTION

Rédaction (15 points)

Sujet 1

Les arguments donnés par le metteur en scène dans sa lettre à la comédienne pourront concerner différents domaines : la qualité de son jeu et de ses interprétations antérieures ou au contraire le fait que sa participation à la pièce pourrait surprendre par rapport à ses rôles habituels ; la complexité du personnage à interpréter ; l'importance de ce personnage dans la pièce.

Sujet 2

On attendra des élèves qu'ils identifient le fait que les fictions en général démultiplient leur propre expérience de vie et leur donne la possibilité de rencontrer toutes sortes de personnes. Les élèves pourront aussi montrer que les personnages de fiction sont autant de « types » humains, qui même hors du commun, peuvent leur donner matière à réflexion sur des caractères, des comportements, des modes de relation avec le monde.

EUGÈNE IONESCO, un auteur engagé

pages 244 à 249 du manuel

Eugène Ionesco est cité dans les programmes de 3^e dans la rubrique II. 3 « Théâtre : continuité et renouvellement ». Le dossier qui lui est consacré répond aux deux objectifs de cette rubrique : aborder une forme de tragique contemporain et interroger la relation entre texte et représentation.

Objectifs du dossier

- ☛ Découvrir un dramaturge engagé
- ☛ Découvrir le tragique contemporain avec *Rhinocéros*

Ce dossier vise à faire découvrir un auteur, ses engagements et son importance pour l'évolution du théâtre contemporain. La notice biographique et les textes mettent en évidence les choix d'E. Ionesco vis-à-vis des idéologies et du théâtre de son temps. Les extraits de la pièce *Rhinocéros* et l'iconographie permettent de faire réfléchir les élèves à la notion de tragique contemporain. Entre la catégorie générique de la tragédie antique ou classique et la notion de tragique, ils pourront repérer des constantes : le héros qui lutte contre le destin, qui se trouve confronté à la souffrance, à des dilemmes. Le professeur pourra aussi amener les élèves à réfléchir à la fonction du registre comique dans l'expression du tragique : « On ne peut trouver de solution à l'insoutenable, et seul ce qui est insoutenable est profondément tragique, profondément comique, essentiellement théâtre. » *Notes et contre-notes*, Ionesco.

Bibliographie

Œuvres de Ionesco

Notes et contre-notes, Gallimard, « Folio Essais », 1966.

Journal en miettes, Mercure de France, réédition Gallimard, « Folio Essais », 1993.

Théâtre complet, Gallimard, « La Pléiade », 1991.

Études critiques

Hubert Marie-Claude, *Ionesco*, Le Seuil, « Les Contemporains », 1990.

Jacquart Emmanuel, *Le Théâtre de dérision, Beckett, Ionesco, Adamov*, Gallimard, 1974.

Ressources Internet

http://www.cndp.fr/crdp-reims/artsculture/dossiers_peda/rhino.pdf

Ce lien est celui du dossier dramaturgique proposé par La Comédie de Reims lors de la création de *Rhinocéros* par Emmanuel Demarcy-Mota. Une ressource riche et utile, notamment pour comprendre les choix dramaturgiques d'Emmanuel Demarcy-Mota.

www.bnf.fr/documents/dp_ionesco.pdf

Ce lien permet d'accéder au dossier de presse de l'exposition consacrée par la BNF à Ionesco en 2009 pour le centenaire de sa naissance. On y trouve entre autres une iconographie intéressante et riche, y compris pour les œuvres picturales de Ionesco.

A Un auteur d'avant-garde

p. 244-245

Drôle de rencontre

p. 245

Saisir l'humour de l'auteur

1. Cet extrait est révélateur de la manière dont Ionesco rompt avec la tradition théâtrale et s'en amuse. La scène se présente comme une anti-scène de reconnaissance: d'une part l'identité des personnages n'est pas dissimulée, le couple «devrait» se reconnaître, de l'autre l'effet «coup de théâtre» de la scène de reconnaissance est quasi annulé par l'extrême lenteur avec laquelle elle se déroule.

Le dialogue entre les deux époux n'est pas un échange, il n'y a entre eux qu'une apparence de dialogue, sans communication authentique. Les personnages fonctionnent mais ne vivent pas, utilisant le «parler pour ne rien dire», le parler parce qu'il n'y a rien à dire de personnel» révélant ainsi «l'absence de vie intérieure, la mécanique du quotidien» (*Notes et Contre-notes*, p. 249).

2. Dans les répliques, les notations humoristiques concernent la description d'Alice («elle a un œil blanc et un œil rouge, elle est très jolie») et l'expression réitérée de l'étonnement («comme c'est curieux»). Dans les didascalies, elles sont liées à l'artificialité du ton des personnages – voix traînante, monotone – et à l'extrême lenteur du déroulement de la scène, signalée entre autres par les vingt-neuf coups de la pendule!

3. L'humour de l'auteur est à rapprocher de ce que les anglais appellent le «nonsense», forme d'humour lié à l'excentricité et à l'absurde.

B *Rhinocéros*, une pièce engagée

p. 246-247

Les activités proposées dans cette page visent à faire entrer les élèves dans l'univers de la pièce, notamment en leur faisant émettre des hypothèses sur la distribution des personnages, les thèmes et l'évolution de l'intrigue.

Découvrir les personnages de la pièce

1. La liste comporte quinze personnages, désignés pour certains par leur prénom ou leur

patronyme, pour d'autres par leur statut socioprofessionnel (La Ménagère, L'Épicière, Un Pompier, etc.). À partir de ce constat, les élèves peuvent émettre l'hypothèse que les personnages qui n'ont pas de nom sont des personnages secondaires, anonymes, peut-être stéréotypés comme le suggèrent les déterminants définis. Ils peuvent par-là même en déduire que les autres sont les personnages principaux de la pièce, dont on va suivre plus particulièrement la trajectoire.

2. La disparition progressive des personnages d'un acte à l'autre renforce l'hypothèse précédente, celle d'une action qui se resserre progressivement autour des personnages principaux. On peut aussi penser que la pièce est jalonnée par la disparition progressive de la plupart des personnages et interroger les élèves sur les causes possibles d'une telle disparition.

Entrer dans l'univers de la pièce

La photographie est un autoportrait de Man Ray, artiste très impliqué dans le mouvement surréaliste, dont on pourra signaler l'importance aux élèves pour le renouvellement des formes artistiques d'après-guerre.

On peut attendre des élèves qu'ils mettent en évidence la déformation des traits du visage de l'homme photographié en gros plan. Cette déformation coupe le visage en deux, d'un côté un visage grimaçant, de l'autre un visage moins affecté, au regard fixé sur l'objectif de l'appareil photographique. Le visage est donc saisi dans le processus de sa déformation. À partir de là, on pourra interroger les élèves sur les liens possibles entre le titre de la pièce et cette image, en insistant sur tout ce qui évoque la métamorphose et la monstruosité. On pourra aussi leur faire comparer cette photographie et celle de la mise en scène de Demarcy-Mota, au bas de la page 248 du manuel, qui ont pour point commun la représentation d'une métamorphose.

Saisir l'importance des didascalies

Derrière la déclaration provocatrice «*Je ne fais pas de littérature (...); je fais du théâtre*», Eugène Ionesco met en évidence la double nature du texte théâtral, matériau textuel et scénique. L'importance qu'il accorde aux didascalies – dont celle qui est reproduite ici – illustre le rôle qu'il

assigne à l'auteur de théâtre et l'importance qu'il accorde à la théâtralité du texte, donc à tous les éléments qui peuvent participer de sa potentielle représentation. La minutie avec laquelle le décor est décrit au début de la pièce reflète donc sa préoccupation pour la mise en scène mais elle interroge aussi la place qu'il peut accorder au metteur en scène...

Une irruption insolite

Comprendre les premières manifestations de la « rhinocérisme »

1. Avec son épicerie et son clocher, le décor évoqué est typique d'une petite ville française, sans aucun rapport avec l'environnement naturel des rhinocéros ! La présence d'un animal sauvage est suggérée par l'environnement sonore : souffle et brrissement de l'animal, bruits de son galop. Elle l'est aussi par toutes les connotations de puissance et de sauvagerie : intensité du volume sonore, évocations de la force et de la rapidité de l'animal.

2. Le dialogue offre un contraste saisissant avec les didascalies : face aux signes envahissants de la présence d'un animal sauvage à proximité, qui devraient les inquiéter, les personnages poursuivent leur conversation comme si de rien n'était. L'étonnement « *Oh ! un rhinocéros !* » semble encore l'emporter sur l'inquiétude.

Lecture de l'image

On pourra attendre des élèves qu'ils remarquent le choix du metteur en scène de situer la pièce dans l'univers contemporain : les vêtements et accessoires renvoient à des types socioprofessionnels ou à des modes d'aujourd'hui : le costume sur polo à col fermé pour le personnage situé à droite de l'image, type « cadre moyen » d'une cinquantaine d'années, ou l'ensemble jean et pull à capuche des jeunes gens, ou encore les robes portées avec des boots ou des baskets pour les jeunes femmes.

S'ils ne le remarquent pas, on pourra interroger les élèves sur le costume du personnage situé à gauche au premier plan : la coupe de la veste évoque un costume masculin des années 1940-1945, et fait peut-être un écho lointain aux premières lectures de *Rhinocéros* comme pièce dénonçant le nazisme.

Les personnages forment une image chorale : tous concourent à l'expression d'une peur panique, d'un affolement, et d'un réflexe de protection : les visages tendus expriment l'incrédulité, les corps le besoin de se protéger, le contact physique la nécessité de faire front devant l'adversité. En ce sens, les élèves pourront imaginer que le passage représenté par cette photographie correspond à un autre extrait de la pièce, où la menace de l'invasion des rhinocéros est devenue évidente.

© Une pièce, des mises en scène p. 248-249

Analyser deux mises en scène

1. La mise en scène de Jean-Louis Barrault est la plus réaliste. Le décor, fidèle à la didascalie initiale du premier tableau de l'acte II, reproduit l'organisation et l'architecture d'un bureau ou d'une administration dans un bâtiment de type haussmannien : plafonds hauts, boiseries, inscription au dessus de la porte du bureau du chef de service, bureaux, chaises et casiers de rangement.

2. La mise en scène de Jean-Louis Barrault est organisée autour d'un axe vertical avec le bureau côté jardin et, côté cour, la représentation des premiers ravages occasionnés par un rhinocéros : effondrement de l'escalier et poussière.

Celle d'Emmanuel Demarcy-Mota est organisée autour d'un axe horizontal, lui-même subdivisé en deux plans : en haut, le bureau et ses employés – dont l'un porte un vêtement orange qui le distingue de l'uniformité des autres –, en bas, un espace vide, sombre, qui laisse apparaître une grille à l'arrière-plan (probablement la cage d'escalier) et de la fumée au premier plan.

Les choix esthétiques des deux scénographies diffèrent, l'une étant réaliste, l'autre plus symbolique, mais elles présentent des points communs. Le spectateur, dans les deux cas, peut identifier un lieu de travail et ses employés, une cage d'escalier et de la fumée. Le professeur pourra expliciter la scène aux élèves : au cours de l'acte II, tableau 1, Madame Bœuf vient remettre au chef de bureau un télégramme justifiant l'absence de son mari. Elle est essoufflée et bouleversée car elle vient d'être poursuivie

par un rhinocéros. On pourra lire aux élèves le passage correspondant :

MADAME BŒUF, faisant un grand effort pour préciser et montrant du doigt en direction de l'escalier : Il est là, en bas, à l'entrée. Il a l'air de vouloir monter l'escalier.

Au même instant, un bruit se fait entendre. On voit les marches de l'escalier qui s'effondrent sous un poids sans doute formidable. On entend, venant d'en bas, des barrissements angoissés. La poussière, provoquée par l'effondrement de l'escalier, en se dissipant laissera voir le palier de l'escalier suspendu dans le vide.

3. La cage d'escalier et sa rampe suggèrent l'étage inférieur sans le montrer. Les employés de bureau s'y regroupent pour guetter le rhinocéros, pendant que Madame Bœuf récupère ses esprits, assise sur une chaise côté jardin.

4. Dans tous les cas, on invitera les élèves à justifier leur point de vue en nommant précisément les éléments qui le motivent : éclairages, décor, accessoires, utilisation de l'espace, costumes.

Comparer des choix différents

p. 248

1. Les deux photographies montrent un couple de personnages (Jean et Bérenger), ce qui est représentatif du système d'organisation des personnages principaux dans *Rhinocéros* (Dudard et Bérenger, Daisy et Bérenger, etc.).

Dans les deux cas, un personnage se transforme (Jean), sous les yeux de l'autre (Bérenger), témoin effrayé de l'événement, comme le suggèrent l'expression et la gestuelle des comédiens. Les partis-pris de mise en scène déjà évoqués dans les réponses précédentes se retrouvent dans la manière de représenter la transformation d'un personnage en rhinocéros, qui constitue une réelle difficulté pour un metteur en scène. Dans la mise en scène de Jean-Louis Barrault, les élèves pourront observer l'attitude corporelle du comédien, non loin de marcher « à quatre pattes » et l'accessoire de la corne sur son front. La transformation est extériorisée, manifestée par le corps et par un accessoire. Dans celle de Demarcy-Mota, la métamorphose semble plutôt figer le personnage derrière un voile, le momifier : la transformation est plutôt symbolisée. Pour aider les élèves à mesurer l'effet de ces choix, on pourra leur faire prendre connaissance de cet entretien de Ionesco avec Yves Bonnefoy, à propos de la métamorphose (voir le site du CRDP

de Reims signalé au début du dossier).

« Eugène Ionesco — Il y a plusieurs façons de concevoir la métamorphose. (...) J'avais indiqué ce truc simple de théâtre : le personnage qui se transformait passait dans la pièce à côté. De sa chambre, il allait dans sa salle de bain, sortant de scène, il revenait et il avait une corne. Comme c'était le matin et qu'il devait faire sa toilette, il allait et venait entre la scène (sa chambre) et la coulisse (la salle de bain); chaque fois qu'il réapparaissait, il avait une corne plus grande, sa peau devenait plus verte, etc. Ce sont là des moyens de la machinerie. D'autres metteurs en scène en Suisse, en Amérique, en Roumanie, n'utilisaient ni ces masques, ni ces accessoires. Ils préféreraient obtenir une transformation intérieure. C'est beaucoup plus difficile mais quand cette transformation plutôt morale est réussie cela devient angoissant. Ce qui est curieux c'est que lorsqu'on n'emploie pas d'accessoires, la pièce devient plus noire, plus tragique; lorsqu'on les emploie, c'est comique, les gens rient. »

Une maladie contagieuse

p. 249

Comprendre l'isolement de Bérenger face à la « rhinocérite »

1. Analyse des didascalies

	Sur scène	Hors scène
Éléments de décor	Un escalier d'immeuble, les portes des appartements des voisins, la porte de la loge de la concierge, une fenêtre, la chambre de Jean, la porte de sa salle de bains.	Les appartements, la loge de la concierge, la rue de l'autre côté de la fenêtre, la salle de bains de Jean.
Personnages	Bérenger.	Les voisins, la concierge, dont on ne voit que les têtes, et Jean.

2. Le sentiment de panique de Bérenger est exprimé par l'utilisation de nombreuses exclamations et par la gradation de ses interpellations : la police, la concierge, Dieu. Il apparaît aussi à travers la métaphore « Une armée de rhinocéros » et le sentiment de la menace d'une invasion, per-

ceptible dans la didascalie « Il regarde de tous les côtés » et dans la répétition de la question finale « Par où sortir, par où sortir! ... ». À la fin de l'acte II, Bérenger semble isolé et terrifié par la contagion de la rhinocérite.

3. Au début de cet extrait, Bérenger exprime son sentiment d'infériorité par rapport aux rhinocéros : « je n'arrive pas à barrir », l.1, « je suis un monstre » l.4 et 5 ; l.5, il exprime aussi son impuissance à se transformer et son regret de ne pas pouvoir le faire : « *Hélas, je ne deviendrai jamais rhinocéros, jamais, jamais! Je ne peux plus changer* ». Mais à ce mouvement de dégoût de lui-même succède un mouvement inverse : le sentiment d'infériorité et de monstruosité cède la place à l'expression de la révolte et de la détermination à assumer sa condi-

tion humaine : « Je suis le dernier homme, je le resterai jusqu'au bout! Je ne capitule pas! »

4. L'évocation du témoignage de Denis de Rougemont apparaît d'abord chez Ionesco dans la préface d'une édition scolaire américaine de la pièce, en 1960, et est reprise dans *Notes et contre-notes*. Ionesco y explique que cette anecdote « est peut-être le point de départ de Rhinocéros » et que « Bérenger est peut-être celui qui, comme Denis de Rougemont, est allergique aux mouvements des foules et aux marches, militaires et autres. » Les élèves pourront rapprocher le témoignage et le monologue final sur deux points : l'ambivalence du personnage « ce désir qui « l'électrisait » » et son isolement « Il se sentait mal à l'aise, affreusement seul, dans la foule, à la fois résistant et hésitant. »

Étude de la langue

Grammaire.....	160
Orthographe.....	199
Lexique.....	214

1 Les déterminants

p. 252-253

Définition

1 **1.** Le portable de **ma** sœur. **2.** **Leurs** chaussures de sport. **3.** **Quelques** supporters dans **des** bus. **4.** **Cette** fille sur **un** scooter. **5.** **La** revanche de l'équipe de France.

2 **Un** jour, je suis tombé sur **une** photo que ma mère avait prise quand elle était jeune. Elle passait **ses** vacances chez **sa** grand-mère, dans **une** ville sur **la** côte bretonne après **son** baccalauréat. C'était **un** soir, sur **la** plage, avec **des** camarades de **sa** classe. Elle avait sur **la** tête **un** chapeau de paille.

Articles indéfinis, définis, partitifs

3 – Désignent un être particulier: **2.** Un ami l'a invité à une fête. **3.** Une roue a été trouvée par terre. **4.** Il prétend que tu as entendu des bruits bizarres. **6.** C'est un ami dont je me méfie un peu. **10.** Elle a pris un bus ce matin.

– Désignent n'importe quel élément d'une classe: **1.** Un motard doit être prudent. **5.** Quand un motard aperçoit un radar, il ralentit. **7.** Un vrai Français aime la politique. **8.** Je sais bien qu'un moteur à essence pollue. **9.** Une moto, ça permet de s'évader.

4 **1.** Julien répare **de** magnifiques Harley Davidson. **2.** Il ne cherche pas **de** nouveaux amis. **3.** Elle achète **des** vinyles prestigieux des années 1960. **4.** William ne veut pas **de** canaris. **5.** Pour bien vendre **de** vieux ordinateurs, il faut commencer par les remettre à neuf. **6.** Il n'a pas **de** vêtements adaptés. **7.** J'ai reçu **des** billets pour le concert. **8.** Juliette a trouvé **d'**excellents CD pour la soirée. **9.** Elle ne veut pas **de** ciseaux en cage chez elle. **10.** Pour passer **de** bonnes vacances, il vaut mieux ne pas être seul.

5 – Désignent quelque chose ou quelqu'un déjà connu: **2.** Le responsable lui a donné hier un ordre

mystérieux. **4** Rends le DVD à la médiathèque de l'école. **5.** J'ai eu les livres quand j'ai rendu le DVD. – Désignent une catégorie générale: **1** **Le** combat est l'activité principale des (= de + **les**) héros de films d'aventure. **3.** **Le** cheval est pour certains une passion.

6 **1.** Le long **du** (prép. + article) chemin il a rencontré deux amis. **2.** Il rêvait **de la** (prép. + article) plage et **de la** (prép. + article) côte Nord. **3.** Il venait **du** (prép. + article) fond **du** (prép. + article) Massif central. **4.** Le président a donné **du** (partitif) pouvoir à sa garde personnelle. **5** Du temps **de l'**(prép. + article) ancien entraîneur, cela ne se serait jamais produit. **6.** Ramène-moi **du** (partitif) beurre et des pâtes si tu passes près **de l'**(prép. + article) épicerie. **7.** Il faut **de la** (partitif) psychologie si on veut diriger une équipe. **8.** Je ne parlerai pas **du** (prép. + article) match d'hier, qui a été complètement raté. **9.** **De la** (partitif) bonne humeur et **du** (partitif) courage, c'est ce qu'il faut pour gagner. **10.** Comme il en restait beaucoup, j'ai repris **du** (partitif) jus de fruit.

7 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE COMMUN C1

La consigne est particulièrement facile à réaliser quant à la production de groupes nominaux à article défini ou indéfini. La difficulté principale consiste à intégrer de manière naturelle ces GN dans un commentaire radiophonique, pour un destinataire absent; l'élève sera tenté de faire une description comme dans un récit écrit ou comme dans une conversation.

Déterminants possessifs et démonstratifs

8 **1.** **Cette** (dém. fém. sing.) fois, ils étaient très contents de partir, et **leurs** (poss. fém. plur. 3^e p. plur.) valises étaient déjà prêtes. **2.** **Ce** (dém. masc. sing.) match est le plus important de la saison; il faut donc que chacun prenne **ses** (poss. fém. plur. 3^e p. du sing.) responsabilités. **3.** Quand **leur** (poss. masc. sing. 3^e p. du plur.) entraîneur n'est pas là, **ces** (dém. masc. plur.) joueurs ne mouillent pas beaucoup **leur** (poss. masc. sing. 3^e p. plur.) maillot. **4.** Je leur ai proposé de partager **notre** (poss. masc. sing. 1^e p. plur.) dîner un **de ces** (dém. masc. sing.) soirs. **5.** Pour préparer **cette** (dém. fém. sing.) rencontre, il va falloir y mettre du vôtre.

9 1. Baptiste était furieux. « Je ne veux plus mettre **ce** (montre qch.) blouson; il est ridicule », protestait **ce** (renvoie à un terme antérieur) grand gaillard. **Ces** (renvoie à un terme antérieur) paroles n'ont pas beaucoup impressionné sa mère: « Il va pourtant très bien avec **ce** (montre qch.) pantalon. » Mais rien ne pouvait convaincre **cet** (renvoie à un terme antérieur) obstiné. 2. « Tu as vu l'oiseau ? Je vais essayer de l'attraper avec **ce** (montre qch.) filet à papillons. **Cette** (montre qch.) fois, il ne m'échappera pas. » Mais **ces** (renvoie à un terme antérieur) belles paroles furent vaines : **cet** (renvoie à un terme antérieur) oiseau s'envola).

RÉVISIONS

2 Les pronoms

p. 254-255

En classe de 3^e la distinction essentielle entre pronoms « substitués » et « autonomes » doit être intégrée par les élèves. Elle est rappelée dès la définition du pronom. Pour le reste, il s'agit seulement de rappeler aux élèves dans quelle classe se rangent les diverses formes. Suivant l'usage, on a placé les pronoms adverbiaux à part des pronoms personnels; mais il ne faut pas oublier que pronoms personnels et adverbiaux ont en commun d'être des éléments dits « clitiques », placés juste devant le verbe. Ce qui les distingue des autres classes de pronoms.

Définition

1 1. **Son** frère est arrivé avec **quelqu'un** (pronom). 2. **Tout** (pronom) est rentré dans l'ordre. 3. Donne **le tien** (pronom) à **ce** gardien. 4. **Ça** (pronom) ne **me** (pronom) convient pas du tout. 5. **Nous** (pronom) devrions surveiller davantage **leurs** faits et gestes.

2 1. **On** (autonome); **le** (substitué) 2. **Tous** (autonome) 3. **Rien** (autonome); **lui** (substitué) 4. **Vous** (autonome) 5. **chacun** (autonome)

3 1. **Personne** (autonome); **c'**(substitué) 2. **l'**(substitué); **J'**(autonome); **lui** (substitué); **rien** (autonome) 3. **Chacun** (substitué); **Rien** (autonome) 4. **le** (substitué); **qui** (substitué); **c'**(substitué) 5. **Tu** (autonome); **Je** (autonome); **la** (substitué)

Les pronoms personnels

4 1. (**Ils**, sujet, 3^e p.) chercheront à (**vous**, COI, 2^e p.) ressembler. 2. (**Elle**, sujet, 3^e p.) ne (**nous**, COD, 1^e p.) connaît pas. 3 (**Nous**, sujet, 1^e p.) sommes très inquiets : pourvu qu'il ne lui soit rien arrivé ! 4. (**Elle**, sujet, 3^e p.) est gentille avec lui. 5. (**Tu**, sujet, 2^e p.) as tort de (**me**, COI, 1^e p.) parler ainsi. 6. (**Elles**, sujet, 3^e p.) rêvent d'avoir une limousine et une piscine. 7 Si tu (**me**, COD, 1^e p.) cherches, tu (**me**, COD, 1^e p.) trouveras.

5 1. **Nous** (sujet, pas substitué); **les** (COD, substitué); **nous** (sujet, pas substitué); **l'**(COD, substitué) 2. **elle** (comp. de la prép., substitué) 3. **Il** (sujet, substitués); **lui** (COI, substitué) 4. **Ils** (sujet, substitué); **ils** (sujet, substitué) 5. **Elles** (sujet, substitués); **leur** (COI, substitué)

Les autres pronoms

6 1. Les agresseurs se sont engouffrés dans le centre commercial. **Certains malfaiteurs** ont ensuite disparu dans le métro. 2. Salvatore a cru pouvoir échapper à Jeff; mais **ce jeune homme** a su retrouver **son ancien complice**. 3. Marco a enterré les lingots au pied d'un chêne. Un mois après, **le malfaiteur** a récupéré **deux lingots**. Six mois plus tard, **l'homme** est revenu et a récupéré **les lingots** qui restaient. 4. **Les filles** qui s'imaginent pouvoir fuir se trompent. 5. **Tous les cambrieurs** ont été pris; **très peu de malfaiteurs** ont échappé à la condamnation.

7 1. **l'** (pron. pers.); **les tiens** (pron. poss.); **leur** (pron. pers.) 2. **Les leurs** (pron. poss.) 3. **ceux** (pron. dém.); **qui** (pron. rel.); **nous** (pron. pers.) 4. **Cinq** (pron. num.); **eux** (pron. pers.) 5. **Certains** (pron. indéf.); **auxquels** (pron. rel.); **m'**(pron. pers.)

8 1. Il pense à **la sienne** (pron. pers.). 2. Don Fabrizio arrive de Palerme. **C'** (pron. dém.) est une belle ville. 3. Marcelo **en** (pron. adv.) parle tout le temps. 4. Vraiment, ce hold-up **l'**(pron. pers.) est. 5. Ils s'**en** (pron. adv.) occupent. 6. Je n'ai pas aimé ton attitude. Mais **la sienne** (pron. poss.) ne valait guère mieux. 7. J'ai dû **y** (pron. adv.) recourir. 8. Antonio s'occupe de ses affaires; il ne s'occupe pas **des leurs** (pron. poss.). 9. Luigi **y** (pron. adv.) vit depuis longtemps. Il compte **en** (pron. adv.) partir dans deux ans. 10. Il y aura une livraison dans un mois. Il **l'**(pron. pers.) a annoncé.

9 EXPRESSION ÉCRITE SOCLE COMMUN C1

Les élèves sont familiers de ce genre de texte puisque les résumés de films prolifèrent dans les magazines de télévision ou sur Internet. L'intérêt d'un texte narratif est qu'il fournit un environnement favorable à la production des pronoms substitués les plus divers, dont l'emploi dans les textes non narratifs est souvent peu naturel.

3

Les adverbes et les prépositions

RÉVISIONS

p. 256-257

Cette leçon de révisions regroupe adverbes et prépositions, deux catégories grammaticales que l'on définit communément en les mettant en contraste l'une avec l'autre. Mais c'est l'adverbe qui soulève le plus de difficultés. En effet, la préposition a un fonctionnement limité (régir un nom ou un groupe nominal placé après elle), alors que la classe des adverbes est hétérogène d'un point de vue syntaxique. Les programmes mettent à juste titre au premier plan un classement fondé sur la portée de l'adverbe, en opposant les adverbes qui portent sur un mot et ceux qui portent sur l'ensemble de la phrase. C'est cette distinction qui constitue l'axe de la leçon, en construisant des sous-classes à l'intérieur des adverbes qui modifient l'ensemble de la phrase.

Les adverbes

1. **extrêmement** bien. 3. travailler **gratuitement**. 4. si autoritaire. 6. **bien** décidés. 8. travaille **vite**.
2. **Expriment l'intensité**: extrêmement, si, bien. **Expriment la manière**: gratuitement, vite, patiemment.
3. 1. Hier Marion a **catégoriquement** refusé de choisir Jules comme délégué. 2. Il accepte **spontanément** de travailler avec elle. 3. Cet homme gère **intelligemment** ses affaires. 4. Elle a rêvé **obstinément** qu'elle entrerait au conseil d'administration. 5. Jean-Baptiste a envoyé **brusquement** sa lettre de démission.
4. 1. sèchement. 2. faiblement. 3. cordialement. 4. fréquemment. 5. rarement. 6. mollement. 7. sincèrement. 8. différemment. 9. peuusement. 10. considérablement.

5. 1. vivement. 2. hautement. 3. librement. 4. nettement. 5. excellentement. 6. brièvement. 7. heureusement. 8. faiblement. 9. naïvement. 10. rapidement.

Les adverbes qui modifient l'ensemble de la phrase

6. 1. Il devrait revenir **dans quelques jours** d'un séjour à la campagne. 2. Valentine n'a pu terminer le travail que **le jour précédent**. 3. Les nouvelles qui circulent **dans tout le village** ne sont pas très bonnes. 4. Elle a **à diverses reprises** été aperçue devant la salle de gymnastique. 5. S'il est venu **à cette réception**, c'est parce que je l'ai invité.
7. 1. **Bizarrement** (appréciatif); **vraiment** (logique) 2. **curieusement** (appréciatif) 4. **À coup sûr** (logique)
8. 1. **probablement** (logique) 3. **honnêtement** (appréciatif) 4. **vraisemblablement** (logique)
9. 1. **c'est pourquoi** (logique) 2. **ensuite** (temporel); **enfin** (temporel) 3. **après quoi** (temporel) 4. **en conséquence** (logique) 5. **par la suite** (temporel)

Les prépositions

10. 1. **loin de** (loc. prép.) 2. **bien** (adv.) 3. **complètement** (adv.) 4. **également** (adv.); **après** (prép.); **un peu** (loc. adv.) 5. **vraiment** (adv.) avec (prép.) son scooter jaune.
11. 1. Aujourd'hui la plupart des Français peuvent surfer **sur** Internet. 2. **En dépit de** ses promesses, ils ont été chassés de leur logement. 3. Camille veut partir en vacances **avec** sa meilleure amie. 4. Il a remporté le dernier match **contre** cet adversaire. 5. Il a accroché le cadre **au-dessus de** la cheminée du séjour.

12 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE COMMUN C1

Les descriptions de lieux sont propices à l'emploi de prépositions de lieu (derrière..., au-dessus de..., sur..., etc.). Les élèves auront sans doute plus de difficultés à utiliser de manière naturelle les adverbes s'ils oublient qu'il existe aussi des adverbes de lieu (là, ici...) et des adverbes ou locutions adverbiales qui servent de connecteurs spatiaux (voir p. 298 du manuel).

4 Les conjonctions de subordination p. 258-259

Cette leçon n'apporte pas véritablement de connaissances nouvelles puisque les circonstancielle et les complétives sont étudiées par ailleurs. Mais elles permettent aux élèves d'avoir une vision globale de la subordination par le biais des mots invariables qui servent à marquer cette relation de dépendance. On est bien obligé, quand on aborde ainsi la question de la subordination, de mettre au premier plan la conjonction *que* qui dans les langues romanes est l'outil essentiel de la subordination. Ce sont évidemment les subordonnées circonstancielles qui sont les plus riches en subordonnants, mais même dans ce cas la conjonction *que* joue un rôle privilégié.

OBSERVER

- En (1), *qu'* n'a pas de fonction ; il sert à marquer la dépendance entre la principale et la subordonnée.
- En (2), le *qu'* n'est pas de même nature que celui de la question précédente ; en effet, c'est un pronom relatif qui reprend « un instrument » et qui a la fonction de COD.
- Dans l'exemple (3), le *qu'* (« et qu'elle craignait.. ») se comprend comme la reprise de « parce que ». On peut penser qu'il est employé ici pour éviter la répétition de la locution conjonctive.

S'EXERCER

Définition

1. pendant que : loc. conj. qui introduit « tu es chez nous ». 3. Lorsque : loc. conj. qui introduit « je rencontre ses lettres ». 5. si : conj. qui introduit « tu en manges ».
2. Que : conj. qui introduit « le Sinaï n'était qu'une toute petite montagne » ; que : conj. qui introduit « d'ailleurs Moïse n'y était allé qu'une fois ». 3. Quand : conj. qui introduit « j'avais trois sous ». 5. parce que : loc. conj. qui introduit « la vie est courte ».
3. 1. Je viendrai puisque tu y tiens tellement. 2. Je te répète que Pauline est innocente. 3. Etant donné que vous êtes à nouveau en retard, vous serez exclu un mois. 4. Bien que ma sœur ne l'admette pas, elle

est avare. 5. Comme j'arrivais, je l'ai vu sortir de la maison.

La conjonction *que*

4. **Pronom relatif** : 1. Le café que nous fréquentions avait l'air plus grand. 3. L'argent que tu me dois, je t'en fais cadeau. 5. (...) le conseil que tu m'as donné.

Conjonction de subordination : 2. Je sais qu'il est trop tard pour me faire pardonner. 4. Il paraît que Claudine a une nouvelle robe. 5. Je me dis que j'ai eu tort de négliger (...)

5. 1. Que tu aies accepté cela sans te plaindre (sujet) m'attriste encore plus. 2. J'ai décidé que je ne la laisserai plus seule désormais (COD). 3. Qu'il soit sorti immédiatement (sujet) m'a étonnée. 4. La pensée que tu peux m'oublier (comp. du nom) m'est insupportable. 5. Le problème est que Claudine semble désespérée (attribut).

Les conjonctions qui introduisent des propositions circonstancielles

6. 1. pendant que : introduit « je jouais avec mes camarades ». 2. Même si : introduit « je décidais de l'oublier ». 3. Tandis que : introduit « je vous parle ». 5. Pour que : introduit « tu sois rassurée ».

7. 1. simultanéité. 2. Opposition. 3. Simultanéité. 5. But.

8. 1. *Quand* je suis parti. Ma famille est inquiète (temps). 2. *Même s'il* a eu une enfance difficile, il a bien réussi (concession). 3. *S'il* travaille beaucoup, il a une petite chance d'y parvenir (hypothèse). 4. Il n'arrête pas de réviser son cours *pour que* sa mère voie qu'il veut avoir son bac. (but). 5. Il s'est précipité sur moi, *comme* un tigre se jette sur sa proie. (comparaison).

9 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE COMMUN C1

La consigne ne présente pas de difficulté particulière dans la mesure où les relations de sens qu'il faut mobiliser (temps, but, cause) s'adaptent bien à la situation. Le but peut être rattaché à la mère (qui souhaite que l'enfant n'ait pas peur de l'eau, qu'il ne pleure pas, qu'il

sache nager...) et la cause peut être liée à ce qui s'est passé avant l'intervention de la mère (l'enfant a eu peur, a pleuré, etc.) ou à ses motivations (elle veut qu'il s'amuse, qu'il soit en bonne santé...). Quant à la relation de temps, elle peut porter sur ce qui précède ou sur ce qui se passe au moment même où la scène se déroule.

5 Que

p. 260-261

Les nouveaux programmes demandent une «révision des différentes classes grammaticales» de *que*. Le chapitre sur les subordonnants a permis de mettre l'accent sur les emplois de *que* conjonction de subordination. Le présent chapitre est donc complémentaire du précédent. Le fait de consacrer entièrement une leçon à *que* est inhabituel. Le plus souvent on se contente de traiter de *que* quand on aborde les subordonnants, les pronoms interrogatifs ou les pronoms relatifs. L'intérêt d'une telle leçon est évident; en confrontant les emplois très divers de ce mot, on met en évidence la distinction majeure entre emplois comme conjonction, comme pronom et comme adverbe.

OBSERVER

- Dans (1) on ne peut pas supprimer *aussitôt* car il est inséparable de «que»; il forme avec lui une locution conjonctive.
- Que* a la même fonction dans «que je me rappelle» et dans «que veux-tu voir dans une roulotte», celle de COD. Dans (1) il désigne la même chose que son antécédent («attentes»); dans (4) on ne sait pas ce qui est désigné.
- Dans la phrase (2), «il n'y eut plus de vivant que le café Daniel» signifie «il y eut de vivant seulement le café Daniel». Le *que* est lié à *ne* placé devant le verbe
- On peut remplacer *que* dans (3) par «comme».

S'EXERCER

Que (ou qu') pronom interrogatif et relatif

2. Il ne sait que répondre quand on l'interroge. 4. Qu'a-t-il décidé en fin de compte?
1. Que vois-tu? 2. Que sait-il de nous? 3. Il ne savait que penser d'elle. 4. Finalement, qu'avez-vous décidé? 5. Que regrettez-vous de ne pas avoir fait?
1. Que regrette Jean? 2. Qu'aime-t-elle conduire? 3. Qu'a-t-il décidé? 4. Qu'a-t-il rapidement rattrapé? 5. Qu'avons-nous vu hier?
1. Les élèves (que j'ai vus) paraissaient soulagés. 2. Luc (que j'ai rencontré à la fête) a fait semblant de ne pas me voir. 5. Le château appartenait à la jeune femme (que nous avons vue à l'église).
1. J'ai vu son père que j'ai pris pour un paysan. 2. Je ne crois pas à la version d'Augustin que je connais bien. 3. La route que j'emprunte chaque semaine est boueuse. 4. Meaulnes que mon père surveille est indiscipliné. 5. Quand je vois celui que j'ai rencontré il y a deux jours mon cœur bat.

Que (ou qu') adverbe ou conjonction

1. Qu'il a dormi! 2. Qu'elle semble perdue! 3. Qu'il a de choses à se faire pardonner! 4. Qu'il court vite! 5. Qu'elle aime sa tranquillité!
2. Qu'il ne revienne jamais! (souhait) 4. Qu'on se taise! (ordre) 5. Que son père comprenne enfin que je suis sincère! (souhait)
- Les élèves n'ont pas besoin de connaître le roman *Le Grand Meaulnes* pour imaginer le type de propos que peut tenir l'instituteur. Il peut par exemple le sermonner devant l'ensemble de la classe ou l'interroger pour constater qu'il n'a pas appris ses leçons. L'emploi de complétives et de relatives se fait tout naturellement à l'oral.
1. Pour que (sub. circ.) tu comprennes bien, j'ai fait un plan du château. 2. Que (complétive) son ami ait disparu ne le surprend pas beaucoup. 3. Il pense que (complétive) la passion est nécessaire dans la vie. 4. Il a un seul espoir, qu' (complétive) elle lui fasse signe. 5. Vous refusez les projets dès que (sub. circ.) c'est moi qui les propose.

10 **1.** Il est plus sensé **que je ne croyais** (annoncée par «plus»; le GV n'est pas sous-entendu). **3.** Il est beaucoup moins romantique **que sa sœur** (annoncée par «moins»; le GV est sous-entendu). **4.** Il n'est pas aussi méchant **qu'il le dit** (annoncée par «aussi»; le GV n'est pas sous-entendu). **5.** Il possède davantage de terres **que le maire** (annoncée par «davantage»; le GV est sous-entendu).

11 **1.** Lorsque tu es trop triste et **que la solitude te pèse**, viens me faire une visite. **2.** Il a amené la carriole pour que je la répare et **que je la repeigne**. **3.** Si l'instituteur découvre la vérité et **que les élèves sont renvoyés**, la situation va devenir difficile. **4.** Bien qu'il se soit mal conduit et **qu'il nous ait trompés**, je ne veux pas peiner sa mère. **5.** À supposer que ce garçon ait raison et **que le tribunal l'innocente**, cela ne changera en rien mon opinion.

RÉVISIONS

6 Sujet, complément d'objet, attribut p. 262-263

Le sujet

1 **1.** C'est un de ses oncles qui lui a proposé de l'inscrire au cours de guitare. **2.** Ce sont ses cousins qui vivent loin, dans la banlieue sud. **3.** C'est Marine qui écrit du rap, c'est André qui essaie de jouer de la batterie. **4.** Quand c'est Marie qui dirige l'entraînement, ce sont les joueurs qui sont contents. **5.** C'est Fred qui a quinze ans et des rêves plein la tête.

2 **1.** « Nous (sujet) le savons depuis longtemps », avoue-t-elle (sujet). **2.** Sur la place principale trône une gigantesque statue (sujet). **3.** Soudain sont passées des milliers d'hirondelles (sujet) en route pour les pays chauds. **4.** Je (sujet) n'aime pas en général ce qu'aiment les autres (sujet). **5.** Est-il (sujet) vrai, se disait Paul (sujet), qu'elle (sujet) ne viendra pas ?

3 **1.** Il ferait mieux d'être plus prudent. **2.** Les élèves ont voulu faire une nouvelle émission. **3.** Qu'il ait gagné la course n'a rien de scandaleux. **4.** S'énervé ne sert à rien. **5.** Mon frère est invité au journal de 20h.

4 **1.** Pourquoi veux-tu devenir député? **2.** La fille de la voisine regrette le départ de Pauline. **3.** Paul se demande où est le bureau de vote. **4.** A chaque jour suffit son lot de malheurs. **5.** Mon oncle a relu mon article sur le problème de la faim dans le monde. **6.** Creuser des trous n'est pas un métier bien intéressant. **7.** Tout le personnel a été licencié. **8.** Qu'il ait accepté me surprend beaucoup. **9.** Pleurer ne mène à rien. **10.** Celui-ci a été mis à la porte par son oncle.

Les compléments d'objet

5 **1.** Les critiques aiment les films d'auteur (COD). **2.** Quand je regarde un documentaire, je préfère être seul (COD). **3.** C'est à cause de Marion qu'il a renoncé à la présidence du club (COI). **4.** Les techniciens prêtent leurs outils aux pompiers (COI). **5.** Chaque fois que je rencontre le mien (COD), il me parle de ses problèmes (COI).

6 **1.** J'ai terminé un reportage. **2.** Il souhaite se coucher tôt. **3.** L'entraîneur a exclu de la sélection la nageuse. **4.** On m'a annoncé son arrivée. **5.** Elle a appris que je le souhaitais.

7 **1.** que (COD); M. de Charlus (COD); Bloch et Saint-Loup (COD). **2.** que (COD); me (COI); que (COD). **3.** nous (COD); d'amertume (COI) **4.** le (COD) d'une source de tout premier ordre (COI). **5.** à une guerre très courte (COI); me (COI)

L'attribut du sujet

8 **1.** cette espèce de monstre (COD) **2.** son frère (COD); député (attribut). **3.** une fille sensible (attribut); beaucoup de gens (COD). **4.** un grand homme d'État (attribut). **5.** me (COD); chef de service (attribut).

9 **1.** trop rigide **2.** très calme **3.** jeune et branché. **4.** Riche; handicapés **5.** trop vieux.

10 Étant donné qu'il s'agit d'une description et que la leçon porte sur les attributs du sujet, et non sur les attributs de l'objet, il est très facile de produire des attributs. La seule difficulté pour les élèves est de ne pas se focaliser sur les seuls attributs adjectivaux et d'employer également des attributs nominaux.

Les expansions du nom et les appositions p. 264-265

Il s'agit d'un chapitre de révision portant sur des notions vues en 5^e (les expansions du nom) et en 4^e (les appositions). Rappelons que les expansions appartiennent au groupe nominal, alors que les appositions sont des constructions détachées, elles sont extérieures au groupe nominal. Les expansions complètent le nom dans le GN, alors que les appositions complètent le GN.

Les expansions du nom

1. Une (déterminant) foule (nom-noyau) innombrable (expansion du nom).
 2. Quatre (déterminant) petites (expansion du nom) souris (nom-noyau) roses (expansion du nom).
 3. Un (déterminant) lapin (nom-noyau) et un (déterminant) cochon-dinde (nom-noyau) très colorés (expansion du nom).
 4. De (déterminant) jolies (Adj) vaches (nom-noyau) laitières (expansion du nom) de la race Schleswig-Holstein (expansion du nom).
 5. Un (déterminant) étalon (nom-noyau) noir (expansion du nom) qui a remporté tous les concours (expansion du nom).
2. 1. l' (déterminant) importante (expansion du nom) caravane des marchands chinois qui allaient au Tibet (expansion du nom); des (déterminant) marchands chinois (expansion du nom) qui allaient au Tibet (expansion du nom)
 2. les (déterminant) sinuosités sans fin (expansion du nom) d'un vrai labyrinthe de ravins (expansion du nom); un (déterminant) vrai (expansion du nom) labyrinthe de ravins (expansion du nom).
 3. la (déterminant) tension nerveuse (expansion du nom) continue (expansion du nom); le (déterminant) coup que j'avais reçu sur la tête (expansion du nom); des (déterminant) attaques de fièvre et de frissons (expansion du nom).

3 PAR EXEMPLE

1. J'ai rêvé d'une grande ville totalement en ruine.
2. On percevait à la radio des signaux sonores (exp) émis par une baleine (exp).

3. Elle parvint à soulever le tronc à la faible force de son maigre poignet.
4. Son père possédait trois vieux immeubles qu'il louait à des prix scandaleux.
5. Paul a participé à plusieurs manifestations unitaires (exp) contre la guerre (exp).

4 1. Colette: nom propre.

2. vaste: adjectif qualificatif; très fleurie: groupe participe (ou groupe adjectival, si l'on considère « fleurie » comme un adjectif).

3. plus grand: groupe adjectival.

4. interdit aux promeneurs: groupe adjectival.

5. poète: nom commun.

5 1. d'aventure (complément du nom *compagnons*).

2. au sommet enneigé (complément du nom *montagne*).

3. sans cheminée (complément du nom *chalet*).

4. de chameaux et de chameliers (compléments du nom *file*).

5. en aluminium (complément du nom *structure*); avec des pointes en bois d'ébène (complément du nom *structure*).

6 de l'église: complément du nom *clocher*;

de tubes métalliques: complément du nom *échaudage*;

de tulle: complément du nom *voile*;

aux allures de pêcheurs: (préposition à contenue dans l'article défini contracté «aux») complément du nom *jeunes gens*;

à carreaux: complément du nom *chemises*.

7 PAR EXEMPLE

1. Le livre que ma sœur a écrit après son voyage en Asie a remporté un grand succès.
2. Nous avons rencontré un géographe qui a passé six mois dans la taïga.
3. La route dont je te parle passe par la montagne.
4. Je connais très bien le guide qui doit vous conduire jusqu'aux cheminées de fées.
5. Les villages que nous traversons ont été détruits par les violents combats qui ont opposé les rebelles aux forces gouvernementales.

L'apposition

- 8 1. un linguiste roumain: apposé au nom « Isidore ».
2. auteur du *Souffle de la langue*: apposé au nom « Claude Hagège ».

3. Parlées par quelques locuteurs ; apposé au GN « de nombreuses langues »
4. qui ont dominé l'Angleterre pendant deux siècles ; apposé au GN « Les Normands ».
5. le vieil anglo-saxon : apposé au GN « une langue germanique » ; l'anglo-normand : apposé au GN « une langue latine ».

9 1. Albert, le cousin de Paul, a beaucoup voyagé.
 2. Albert a rencontré sa femme, Marcia, à Quito.
 3. Gravement malade, Albert a dû renoncer à ses voyages. 4. Albert et Marcia vivent à Pontarlier. où ils ont acheté une maison de campagne.

10 PAR EXEMPLE

1. Les feuilles, desséchées, jonchent le sol.
 2. Mon meilleur ami, Laurent, a accepté de nous suivre.
 3. Les joueurs, qui étaient épuisés depuis leur match de coupe d'Europe, ont plutôt bien réagi face à l'adversaire.
 4. Ton père, ayant peur de perdre patience, a préféré ne pas intervenir dans le débat.
 5. Je n'ai qu'un souhait : réunir tous mes proches.

11 1. *berceau de la civilisation occidentale*: GN sans déterminant, apposé au GN La Grèce ; dont le nom même rappelle l'origine grecque: prop. sub. relative, apposée au GN *l'alphabet*; (*alpha-bêta*): noms propres, apposés à *le nom*.

2. *la déesse des moissons et de la fécondité*: GN, apposé au nom propre *Déméter*; la déesse de la germination: GN, apposé au nom propre *Perséphone*; dont le départ aux Enfers pendant une partie de l'année avait pour conséquence de rendre la terre stérile: prop. sub. relative, apposée au nom propre *Perséphone*.

3. *devenu la langue de l'Empire romain*: Groupe participe, apposé a GN (*le latin*; *italien, français, provençal, catalan, castillan, galicien, portugais*: noms communs sans déterminant, apposé au GN *les diverses langues romanes*.

12 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE
COMMUN C1

Par exemple :

Je me souviens bien de Tatiana, **une copine de classe**. Un jour, **très déprimée**, elle m'a parlé de son frère, **qui était parti vivre à Rouen chez sa tante après une violente dispute avec son père**. Je lui ai immédiatement proposé d'aller

à Rouen avec elle. Nous nous sommes rendus chez sa tante, **une femme généreuse, qui nous a reçus très chaleureusement**. Anton, **le frère de Tatiana**, était là. **Les yeux baignés de larmes**, ils sont tombés dans les bras l'un de l'autre. Touché **par les supplications de sa sœur**, il a accepté de revenir à la maison. Son père, **qui au fond avait beaucoup souffert de cette situation**, l'a accueilli comme si de rien n'était et n'a jamais reproché cette initiative à sa fille.

8

L'attribut du complément d'objet direct

p. 266-267

Dans les nouveaux programmes, l'attribut de l'objet est une spécificité de la classe de 3^e. Ceci justifie qu'une leçon entière lui soit réservée. À la différence de l'attribut du sujet, l'attribut de l'objet exige de l'élève une véritable analyse syntaxique. Il faut en effet identifier le verbe comme susceptible d'appeler ce type d'attribut mais aussi observer la relation entre l'attribut de l'objet présumé et le COD pour distinguer l'attribut de l'objet et un simple épithète: en surface, l'adjectif *malades* dans la phrase *Je vois les enfants malades* peut être analysé comme attribut de *les enfants* ou comme épithète.

OBSERVER

a. Dans la phrase (1) «maigre» est épithète de «bras»; dans la phrase (3) «libre penseur» est attribut du sujet «il».

b. En (2), l'adjectif «furieux» dépend du pronom «le», qui est COD de «rendent». Si on supprime «maigre» en (1) et «furieux» en (2), on observe que le sens de la phrase (1) reste le même (sans la caractérisation «maigre») alors qu'en (2) la phrase n'a plus de sens: «Ces paroles le rendent»

c. La relation de sens entre «des survivances» et «toutes les pratiques religieuses» peut être exprimée par une phrase à attribut du sujet: «les pratiques religieuses sont des survivances». On retrouve donc la même relation qu'entre «il» et «libre penseur», c'est-à-dire une relation entre sujet et attribut.

S'EXERCER

Attribut du sujet et attribut du COD

1. **1. mon ami**: attribut; **le**: COD **2. très heureuse**: attribut; **cette école**: COD **3. une femme simple**: attribut; **une grande pianiste**: attribut **4. une bonne romancière**: attribut **5. mon oncle**: COD.
2. **1. Compétente**: attribut du COD «Véra». **2.** un héros: attribut du COD «cet ancien prisonnier». **3.** prête pour aller à l'école: attribut du COD «m'». **4.** très capricieuse: attribut du COD «me». **5.** l'ami de toute la famille: attribut du COD «se».
3. **1.** tout lisse: attribut du COD «manche de bois». **2.** toute blanche: attribut du COD «me». **3.** assez grande pour monter sur un manège: attribut du COD «la». **4.** roi: attribut du COD «le petit mendiant». **5.** plus difficile: attribut du COD «la situation».
4. Groupe adjectival: toute blanche, assez grande pour monter sur un manège, plus difficile.
Nom: roi.
5. **1. amères**: épithète. **2. capable de se lever**: attribut du COD. **3. brûlants**: épithète. **4. trop maigre**: attribut du COD. **5. heureux**: attribut du COD.
6. **1. très malade**: attribut du COD. **2. sévères**: épithète. **3. dépassé**: attribut du COD. **4. brutaux**: épithète. **5. désespérée**: attribut du COD.

Les verbes qui introduisent l'attribut du COD

7. **1.** Il la considère comme supérieure. **2.** On veut élire Damien délégué. **3.** Il espère la rendre travaillieuse. **4.** Ses parents me tenaient pour une petite fille modèle. **5.** Il a appelé mon ours «Kolia».
8. **1.** J'ai deux livres pour toute distraction. **2.** On me croit savante. **3.** On l'a jugée inutile. **4.** Ma tante a pris un officier pour mari. **5.** Je veut le nommer capitaine.
9. **1.** On a jugé l'assassin. (= l'assassin est passé en procès) / Je le juge intelligent (= j'estime qu'il est intelligent). **2.** Marion estime Julie (= Marion a de l'estime pour Julie). / Fred estime l'entraîneur incompetent (= Fred pense que l'entraîneur est incompetent). **3.** Je crois ma sœur. (= je pense qu'elle dit la vérité) / Je le crois capable de tout (= j'estime qu'il est capable de tout).

10 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE
COMMUN C1

Dans cet exercice il faut à la fois respecter la consigne syntaxique (produire des attributs de l'objet) et rédiger un texte qui ne semble pas artificiel. Les élèves devront éviter de contourner la difficulté syntaxique en employant *croire, imaginer, voir* sans attribut de l'objet. Étant donné qu'il s'agit d'un café où les gens se regardent les uns les autres, l'emploi des verbes proposés apparaît relativement naturel puisque ce sont des verbes qui expriment la manière dont on envisage autrui.

9

Les compléments de condition, de concession et d'opposition

p. 268-269

Ce chapitre clôt, conformément aux nouveaux programmes, l'étude des différents compléments circonstanciels (en phrase simple) commencée, en 6^e avec les compléments circonstanciels de temps, de lieu et de manière, poursuivie en 5^e avec les valeurs de cause, de but, de conséquence et de comparaison. Les programmes suivent ainsi scrupuleusement le parallèle entre la phrase simple et la phrase complexe; cela dit, il faut bien reconnaître que la condition, la concession et l'opposition sont des valeurs beaucoup plus usuelles en phrase complexe (donc sous forme de subordonnée) qu'en phrase simple. Nous ne nous sommes pas limités aux «groupes nominaux compléments circonstanciels» selon la formulation des programmes, expression trop réductrice car en fait la plupart de ces compléments circonstanciels (notamment de condition) sont des gérondifs, des adverbes ou des groupes prépositionnels infinitifs (voir leçon).

OBSERVER

a. Les compléments facultatifs en gras dans le texte sont des compléments circonstanciels. Ils répondent à différentes questions: quand? (il y a cinq ans), où? (dans sa scierie), pourquoi? (grâce à cet emploi).

b. « S'il n'avait pas été là, s'il ne m'avait pas aidé, je me demande ce que je serais devenu. »

Il s'agit de propositions subordonnées de condition.

c. L'idée d'une opposition dans la dernière phrase est exprimée par le groupe prépositionnel « Contrairement à d'autres ».

S'EXERCER

Les compléments circonstanciels

1. En traversant le champ: complément facultatif

2. Apparemment: complément facultatif.

3. une glace: complément essentiel / dans l'après-midi: complément facultatif.

4. une tablette de lecture: complément essentiel.

5. Pendant deux mois: complément facultatif.

2. *brusquement*: cc de manière; *le long de ses tempes*: cc de lieu; *afin de me donner du courage*: cc de but; *Pourquoi*: cc de cause; *sur un cadran*: cc de lieu (du verbe composer); *Au bar de la rue Anatole-de-la-Forge*: cc de lieu; *derrière le comptoir*: cc de lieu; *en costume de ville*: cc de manière.

Les compléments circonstanciels de condition

3. 1. *Sans les analyses génétiques*: groupe prépositionnel.

2. *sinon*: adverbe connecteur.

3. *En interrogeant son entourage*: gérondif.

4. *à condition de ne pas le brusquer*: groupe prépositionnel.

5. *autrement*: adverbe connecteur.

6. *Sans son aide*: groupe prépositionnel.

4 PAR EXEMPLE

1. À trop insister, tu vas le braquer.

2. En tenant l'ouvre-boîte dans le bon sens, ça marcherait mieux!

3. Si tu ne lui parles pas d'argent, il t'écouterà; sinon, il te mettra à la porte.

4. Vous pouvez entrer à condition de respecter les règles communes.

5. Il vaut mieux que vous l'appeliez, autrement, vous risquez d'attendre très longtemps.

Les compléments circonstanciels de concession et d'opposition

5. 1. *malgré leurs divergences*: groupe prépositionnel.

2. *malgré cela*: groupe prépositionnel.

3. *en dépit des risques encourus*: groupe prépositionnel.

4. *pourtant*: adverbe connecteur.

5. *cependant*: adverbe connecteur.

6. 1. contrairement à ma sœur. 2. sans se parler.

3. à l'encontre de toutes les règles internationales.

4. Au contraire de mes parents. 5. à l'inverse des prévisions des économistes.

7 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE COMMUN C1

À partir de cette image tirée d'une représentation de la pièce de Ionesco, *Le Roi se meurt*, on peut imaginer un discours rassurant de l'infirmière, portant sur l'état de santé du « Roi », sa crainte de mourir, etc., situation favorable à l'expression de la condition et de la concession. On peut par exemple imaginer des expressions comme: *Malgré votre âge, malgré toutes vos craintes, à condition de faire attention à ce que vous mangez, à condition de bien prendre vos médicaments, contrairement à ce que vous pensez, contrairement aux prévisions des médecins...*

RÉVISIONS

10 Propositions indépendantes, subordonnées, coordonnées, juxtaposées

p. 270-271

Cette leçon est attendue. Elle ne fait que synthétiser un savoir repris d'année en année pendant le collège. Dans ces quatre catégories (indépendante, subordonnée, coordonnée, juxtaposée), la plus solide linguistiquement est celle qui oppose les subordonnées aux autres. La notion de coordination, à partir du moment où elle intègre, les adverbes de liaison, et pas seulement les conjonc-

tions de coordination, a une portée large. On notera que la juxtaposition, dans sa définition traditionnelle, s'appuie de manière cruciale sur la ponctuation : s'il y a un point entre deux phrases, la tradition scolaire considère qu'il ne s'agit pas de deux propositions, mais de deux phrases.

Proposition indépendante, proposition subordonnée

1 [Karabatic a été sifflé] [pendant qu'on présentait les équipes]. [Lui [qui avait quitté le club allemand en mauvais termes il y a deux ans] a également reçu un traitement de faveur de la part de ses anciens coéquipiers], [qui ne l'ont pas ménagé]. [Le leader de l'équipe de France a répondu avec beaucoup de courage, comme son équipe], [bien que celle-ci ait été plusieurs fois décrochée au score]. [Elle ne s'est jamais avouée vaincue, même] [lorsque Bojinovic a écopé d'un carton rouge en fin de première période].

2 1. Paul aimait chevaucher dans la forêt *que* je lui avais fait connaître. 2. Il était tard *quand* nous avons aperçu les ruines du château. 3. Les entraîneurs compétents ne sont pas nombreux dans ce sport *qui* est très difficile et peu médiatique. 4. Il comprenait parfaitement la situation *même si* devant les autres il feignait de ne rien savoir. 5. Marie revoyait avec émotion la ville *où* elle avait passé son enfance.

3
– Propositions indépendantes :
« Il paye lourdement l'impossibilité d'y recourir. »
« *Modes et tricots* est frappé de plein fouet. »
« À la différence de ses concurrents, il tire l'essentiel de ses ressources de ses ventes et non de la publicité. »

– Propositions subordonnées :
« que la vente par abonnements représente pour la presse féminine, la seule planche de survie » : dépend de « Il apparaît clairement ».
« comme c'est le cas pour la presse magazine » : dépend de « que la vente par abonnements représente pour la presse féminine, la seule planche de survie »
« qui permette à un magazine de survivre » : dépend de « Compte-tenu de la baisse inéluctable de la vente en kiosques, les abonnements sont la seule chose »
« comment il va pouvoir, en période de crise, enrayer cette baisse » : dépend de « Et on voit mal »

Propositions coordonnées et propositions juxtaposées

4 Après un début de saison perturbé par des problèmes de santé, elle paraît capable de gagner la course dimanche. Elle vient enfin de montrer, par deux fois, qu'elle pouvait nourrir de grandes ambitions.

Propositions coordonnées :

Avec sa ligne droite très courte, la piste de l'hippodrome ne convient pas à tous les chevaux. Mieux vaut **ainsi** ne pas se trouver trop loin des chevaux de tête.

Il n'est pas évident de gagner du terrain à la fin de la course. **Par conséquent**, il est préférable d'être bien placé au départ.

C'est un atout pour la jument Jasmine de Torcy, **car** cet étonnant cheval s'élancera de la stalle numéro 3. cet étonnant cheval s'élancera de la stalle numéro 3 **et** il vient de montrer qu'il réussit bien sur ce type de terrain

Jasmine de Torcy n'a jamais gagné une course de ce niveau. **Mais** sa forme actuelle peut lui permettre de mettre fin à cette série.

Propositions juxtaposées :

Mieux vaut ainsi ne pas se trouver trop loin des chevaux de tête ; il n'est pas évident de refaire du terrain à la fin de la course.

Ses détracteurs répondront : Jasmine de Torcy n'a jamais gagné une course de ce niveau.

5 1. La situation semble nettement s'améliorer, **mais** Sébastien reste découragé. 2. Il s'est cru à tort quelqu'un d'important **car** il avait été élu conseiller régional très jeune. 3. Le célèbre voyageur solitaire traverse le désert, **puis** il reçoit le trophée des aventuriers. 4. Il a pu acheter cette maison **car** il a touché un héritage important. 5. Il a fait le tour du monde en vélo **mais** il n'a pas l'air épuisé.

6 1. L'équipe a tenu jusqu'au bout, **si bien qu'elle a gagné le championnat**. 2. Elodie est furieuse, **parce que sa meilleure amie dit du mal d'elle**. 3. Corentin n'aime pas l'école **bien que ses résultats soient excellents dans certaines matières**. 4. Adrien dirige l'équipe, **alors qu'il n'aime pas les responsabilités**. 5. Jeannette est restée à la maison **parce qu'elle veut se reposer**.

7 1. Mon oncle passe ses journées dans son bureau : il écrit ses mémoires de guerre (cause).

2. La mairie a décidé de le soutenir ; elle a un gros budget pour les activités culturelles (cause). **3.** Elle ne veut pas aller à l'école : elle déteste ses camarades de classe (cause). **4.** Karine a démissionné ; elle ne pourra pas se présenter aux élections (conséquence). **5.** Stéphanie a été licenciée, elle est obligée d'accepter de nombreux petits emplois (conséquence).

8 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE
COMMUN C1

Comme toujours dans ce genre d'exercice l'élève ne doit pas sacrifier la qualité de l'expression au respect de la contrainte syntaxique. En fait, il s'agit d'une contrainte faible, dans la mesure où elle ne concerne que la relations entre les phrases, et non l'organisation des phrases elles-mêmes, que les élèves sont libres de construire comme ils l'entendent.

11 Les subordinées conjonctives introduites par *que*

RÉVISIONS

p. 272

Ce chapitre de révision vient compléter celui (p. 260-261 du manuel) consacré aux divers emplois de *que*. Il développe une de ses rubriques, celui du *que* subordonnant des propositions conjonctives dites « complétives ». Ces dernières sont avant tout des phrases qui jouent le rôle d'un groupe nominal. Ce chapitre est également complémentaire de celui qui le suit immédiatement, consacré aux subordinées relatives. Dans la comparaison entre relatives et complétives le point essentiel est que le « *que* » de la complétive, à la différence du pronom relatif, n'a pas de sens et sert seulement à lier les propositions.

1 2. (Que son ami ait fait fortune) le surprend beaucoup. **3.** Le problème est (que je n'y trouve pas mon compte). **4.** Il pense (que la passion est nécessaire dans la vie). **5.** Il a un seul espoir, (que la crise économique s'achève au plus vite).

2 4. L'idée du directeur est (que tout le monde travaille moins mais plus efficacement.) **5.** Il répète (qu'il faut travailler davantage).

3 – *que tout le monde travaille moins mais plus efficacement*: attribut du sujet.

– *qu'il faut travailler davantage*: COD.

4 1. Je me souviens (qu'il voulait démissionner, COI).

2. (Qu'il soit très déçu, sujet) n'a rien de bien étonnant. **3.** La difficulté dans cette affaire est (que cela se retourne contre moi, attribut du sujet). **4.** Le plan de Kevin, (que nous passions un accord avec la mairie, apposée), est irréalisable. **5.** (Qu'il revienne, sujet) ne devrait pas changer fondamentalement la situation.

5 1. Que Pauline soit malade (sujet) ne m'étonne pas. Ton idée, que Pauline soit malade (apposition), me paraît irréaliste. **2.** Je sais qu'il est en retard (COD). La vérité est qu'il est en retard (attribut du sujet). **3.** Je consens que Malika revienne (COI). L'idéal serait que Malika revienne (attribut du sujet).

6 1. Il m'a dit qu'il regrettait mon départ (COD). **2.** Le mieux est qu'il s'excuse publiquement (attribut). **3.** Qu'il ait démissionné (sujet) a beaucoup déçu les électeurs. **4.** Il se refuse à ce qu'on le nomme directeur (COI). **5.** Qu'il ait accepté cette décoration (sujet) m'a déplu.

7 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE
COMMUN C1

Dans cet exercice la consigne grammaticale est très légère puisqu'il ne s'agit que de produire des complétives et qu'on n'exige pas qu'elles occupent des fonctions variées. Les élèves pourront donc se concentrer sur la qualité de l'expression. Dans la situation de communication que montre la photographie il est très facile de créer des contextes favorables à l'apparition de complétives ; il suffit en particulier de recourir à des verbes de parole ou de pensée : « je vous dis que... », « je suis convaincu que... », etc.

12 Les subordinées relatives

RÉVISIONS

p. 273

Les propositions subordinées relatives sont une des sections les plus importantes de l'enseignement de la syntaxe. En général sa présentation se fait autour de trois points. Le premier concerne les

caractéristiques de la construction relative, en particulier le rôle du relatif, à la fois pronom substitut, subordonnant et groupe ayant une fonction dans la subordonnée. Le second point concerne la distinction entre les relatives restrictives, qui sont des expansions du nom, et les relatives appositives, qui sont à l'extérieur du groupe nominal. Le troisième point concerne les relatives dites « sans antécédent » (« Qui veut voyager loin ménage sa monture »), qui jouent un rôle nominal, et non adjectival. Seuls les deux premiers points sont abordés dans ce chapitre de révision, les nouveaux programmes n'ayant pas prévu d'introduire les relatives sans antécédent.

1 1. J'aime revoir les lieux où j'ai été heureux. Antécédent: « les lieux ». 2. Celle à qui j'ai prêté mon portable n'est pas revenue. Antécédent: « celle ». 3. La maison dans laquelle tu passes tes vacances a été louée à quelqu'un d'autre au mois d'août. Antécédent: « la maison ». 4. Les employés que j'ai vus sont tous d'accord. Antécédent: « les employés ». 5. La moto appartient aux campeurs que j'ai aperçus près de la rivière. Antécédent: « les campeurs ».

2 1. La côte sur laquelle (cc. de lieu de « me promène ») je me promène a été polluée. 2. Il refuse les conseils de Baptiste, qui (sujet de « est ») est un incapable. 3. Il a parlé à mon frère, qu'(COD de « a pris ») il a pris pour un coureur cycliste. 4. Juliette, qui (sujet de « est ») est une amie d'Elodie, est caissière. 5. Si j'aperçois Lucie, à qui (COI de « dois ») je dois de l'argent je l'évite.

3 1. Je n'apprécie pas ses plaisanteries, qui sont très méchantes (apposée). 2. Les gens qui aiment le rugby (dans le GN) sont de bons vivants. 3. Les DVD que tu m'as prêtés (dans le GN) sont restés dans ma chambre. 4. Mes frères, qui font du karaté depuis dix ans (apposé), ne se laissent pas marcher sur les pieds. 5. Ceux qui aiment le tennis (dans le pronom) sont très différents de ceux qui aiment le catch.

4 EXERCICE-BILAN

J'exige que vous contrôliez mieux les comptes: complétive. 2. Vous refusez toujours les projets que je propose: relative. 3. Expliquez-nous les investissements que vous allez faire: relative. 4. Nous regrettons que ces petites dettes ne soient pas remboursées: complétive. 5. Elle écoute tous ceux que je n'aime pas: relative. 6. Tu sais bien que je ne veux pas emprunter à une banque: complétive. 7. Les gens

que tu verras là-bas ne sont pas capables de faire la différence: relative. 8. Que tu t'en sois souvenu m'a beaucoup touché: complétive. 9. Je te répète que je ne changerai pas d'avis: complétive. 10. J'ai revu cet employé que vous avez licencié et que vous avez été obligés de réintégrer: relatives.

RÉVISIONS

13 Les subordonnées circonstancielles de cause, de conséquence, de but

p. 274-275

Ces types de subordonnées ont été étudiées en 4^e; il s'agit de rappeler ces notions logiques vues en 4^e (et même en 5^e pour les compléments en phrase simple), avant d'aborder les relations logiques nouvelles (chapitres 16 et 17). Rappelons que cause et conséquence sont indissociables et que lorsque l'on parle de « relation de cause », on parle du sens de la subordonnée, qui marque la cause, ce qui implique que la principale exprime la conséquence de la subordonnée; on peut donc toujours retourner une phrase du type principale (conséquence)/subordonnée (cause) en phrase du type principale (cause)/subordonnée (conséquence).

Les subordonnées circonstancielles de cause

1 1. Proposition principale: Jean a pris une entre-côte; proposition subordonnée circonstancielle de cause: **parce qu'**il n'aime pas la fondue.

2. Proposition subordonnée circonstancielle de cause: **Comme** le lac était gelé; proposition principale: il a voulu essayer ses patins à glace.

3. Proposition subordonnée circonstancielle de cause: **Étant donné que** le temps s'est radouci; proposition principale: la glace risque de craquer.

4. Proposition principale: Je préfère aller faire du vélo; proposition subordonnée circonstancielle de cause: **parce que** c'est plus prudent.

5. Proposition principale: Je vais m'arrêter là; proposition subordonnée circonstancielle de cause: **puisque** apparemment mon propos n'intéresse personne.

2 PAR EXEMPLE

1. Il faut sortir la poubelle **parce que** les éboueurs passeront demain matin.
2. **Comme** il n'y a plus d'eau chaude, vous devrez vous laver à l'eau froide.
3. **Puisque** le plat est trop petit, il faut en prendre un autre.
4. Je vais devoir partir en courses, **puisqu'il** n'y a plus ni pain ni lait.
5. **Comme** ici, nous avons de l'eau de source, nous n'achetons jamais d'eau minérale.

3 PAR EXEMPLE

1. **Comme** l'épicerie a fermé sa boutique, ma mère ne fait plus les courses dans le quartier.
2. Nadia a renoncé à son voyage **sous prétexte que** ses frères ne voulaient pas prendre le train.
3. **Puisque** c'est interdit dans les lieux publics, mon oncle a décidé de rester chez lui toute la journée pour fumer.
4. **Étant donné que** la zone a été déclarée dangereuse, nous prendrons une autre route.
5. Elle parle couramment le russe **parce que** son grand-père le lui a appris quand elle était petite.

4 PAR EXEMPLE

1. Elle a menti **parce qu'elle voulait protéger son frère**.
2. **Comme ils ont reçu des menaces de mort**, tous les témoins se sont rétractés.
3. Son père lui avait interdit de sortir **sous prétexte qu'il ne connaissait pas tous les invités à cette soirée chez sa copine**.
4. Personne n'a compris ce qu'il voulait dire, **étant donné qu'aucun de nous n'est économiste**.
5. Nous le pensons coupable **puisqu'il n'a aucun alibi sérieux le soir du meurtre**.

Les subordonnées circonstancielles de conséquence

- 5 **1. si bien qu'il** a pris le premier train pour Londres.
2. **de sorte que** je n'ai plus aucune nouvelle d'elle.
3. **qu'on** ne voit plus les fenêtres du rez-de-chaussée (en corrélation avec *tellement*).
4. **qu'il** ne passait pas les portes de face (en corrélation avec *si*).
5. **qu'elle** ne supporte pas le moindre conflit (en corrélation avec *tel*).

6 PAR EXEMPLE

1. Les éboueurs passent demain matin **si bien qu'il** faut sortir la poubelle.
2. Il n'y a plus d'eau chaude **de sorte que** vous devrez vous laver à l'eau froide.
3. Le plat est trop petit, **à tel point qu'il** faut en prendre un autre.
4. Il n'y a plus ni pain ni lait **si bien que** je vais devoir partir en courses.
5. Ici, nous avons de l'eau de source, **de telle sorte que** nous n'achetons jamais d'eau minérale.

- 7 **1. de sorte qu'il** vous sera impossible de le voir avant demain matin: prop. sub. circ. de conséquence, introduite par «de sorte que».
2. **(si ...) que** je n'en ai pas eu le courage: prop. sub. circ. de conséquence, introduite par «que» et annoncée dans la principale par l'adverbe «si».
3. **(si ...) que**, sans la faux, il nous eût été impossible de nous frayer un passage: prop. sub. circ. de conséquence, introduite par «que» et annoncée dans la principale par l'adverbe «si».
4. **de sorte qu'à** la fin il disparut dans l'épaisseur du feuillage: prop. sub. circ. de conséquence, introduite par «de sorte que».
5. **(tellement ...) que** nous craignîmes qu'(...): prop. sub. circ. de conséquence, introduite par «que» et annoncée dans la principale par l'adverbe «tellement».

8 PAR EXEMPLE

1. Cette araignée était **si** grosse **qu'elle** ne tiendrait pas dans une main.
2. Son oncle avait **tant** de livres **qu'il** ne savait plus où les mettre.
3. Le jeune musicien jouait **si bien qu'il** écliprait tous les autres.
4. Il y avait **tellement** de bruit dans sa chambre **qu'on** ne pouvait plus y entrer.
5. Sandra est **tellement** contente de son cadeau **qu'elle** passe tout son temps à la contempler.

Les subordonnées circonstancielles de but

- 9 **1. afin que** les conflits se règlent par la voie diplomatique. **2. Pour que** l'ONU intervienne. **3. en sorte que** personne ne se sente lésé. **4. de crainte que** certains états se sentent mis en cause. **5. Pour qu'il** n'y ait plus de guerres.

10 PAR EXEMPLE

1. La police a fermé l'accès à l'autoroute **afin que les travaux puissent commencer**.
2. Un centre d'accueil a été ouvert **pour que personne ne reste sans soins**.
3. On a abattu le grand arbre près du pont **de crainte qu'il ne tombe sur un véhicule**.
4. J'ai prévenu un journaliste de la presse locale **de sorte que l'événement soit relaté**.
5. Nous avons improvisé une piste d'atterrissage pour hélicoptères **pour que les secours puissent être acheminés rapidement**.

11 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE
COMMUN C1

On pourra imaginer soit une explication extraordinaire (il s'agit d'un camion volant), soit une explication rationnelle (il s'agit d'un accident ou du tournage d'un film), les subordonnées de cause et de conséquence en résulteront; par exemple: *parce qu'il est équipé de rotors latéraux, parce qu'il fallait donner l'impression qu'il volait, comme le conducteur était ivre, etc.; si bien qu'il a décollé de dix mètres, de sorte qu'il peut voler, si bien que le camion a basculé dans le vide, etc.*

L'évocation des moyens techniques mis en œuvre se fera naturellement avec des subordonnées de but; par exemple: *afin que le chargement de nitroglycérine ne soit pas secoué, pour que le camion ne soit pas trop lourd, de sorte qu'aucun technicien ne soit contaminé, afin que la scène soit entièrement jouée par l'acteur principal et non un cascadeur...*

RÉVISIONS

14 Les subordonnées circonstancielles de temps

p. 276

Les chapitres 14 et 15 sont des révisions portant sur des notions étudiées en 4^e: proposition subordonnée circonstancielle de temps, valeurs d'antériorité, simultanéité, postériorité, les deux types de comparatives: circonstancielles (sans degré) et complément d'un comparatif (avec degré).

1 PAR EXEMPLE

1. Le chantier a été interrompu **depuis qu'on a découvert des ruines romaines**.
2. Les riverains ont appelé la mairie **avant que les communications soient coupées**.
3. Un camion-citerne a été envoyé sur place **dès que nous avons reçu l'appel**.
4. Nous y retournerons **quand nous serons prêts à affronter le public**.
5. La nuit était tombée **lorsque les premiers concurrents sont arrivés**.

2 PAR EXEMPLE

1. Quand on appuie sur le bouton, l'écran s'allume.
2. Depuis que nous sommes dans cette maison isolée, je n'ai plus d'internet.
3. Avant que j'aie fini ma question, il m'avait déjà donné la réponse.
4. Dès que vous aurez trouvé la page, vous me la montrerez.
5. Pendant que tu cherches la réponse sur internet, je regarde dans le dictionnaire.

3 1. jusqu'à ce qu'enfin je visse naître un sourire sur ses lèvres. 2. quand nous prenions notre petit déjeuner dans la cuisine. 3. depuis qu'il avait le bonheur d'y vivre. 4. tandis qu'il prononçait d'une voix rapide les mots quotidiens: «...». 5. lorsqu'il reste invisible.

- 4 1. Dès que les secours sont arrivés, les soins ont commencé.
2. Nous resterons jusqu'à ce qu'ils reviennent.
3. Pendant que les pompiers interviennent, la police écarte les badauds.
4. Quand le décès a été annoncé, des cris se sont élevés dans la foule.
5. Un inspecteur a recueilli notre déposition avant que nous partions.

5 1. Postériorité. 2. Simultanéité. 3. Antériorité. 4. Simultanéité. 5. Simultanéité.

6 1. Quand le chat n'est pas là: simultanéité. 2. Quand nous aurons réuni la somme nécessaire: antériorité. 3. Quand je l'ai vu: simultanéité. 4. Quand vous arriverez: antériorité. 5. quand l'arbitre aura donné le signal: antériorité.

15

Les subordonnées de comparaison

RÉVISIONS

p. 277

1. Ils élèvent des tours au centre de la ville **comme** les indiens dressaient des totems au milieu des tipis.

2. La tour du Nord est **moins** haute **qu'il n'y paraît**. (dépendant de l'adverbe *moins*)

3. **De même que** j'ai refusé la précédente, je refuserai cette nouvelle proposition.

4. Depuis l'arrivée des voisins, il y a beaucoup **plus** de bruit **qu'il n'y en avait autrefois**. (dépendant de l'adverbe *plus*)

5. Il me parlait **comme si nous avions toujours été amis**.

2 Propositions subordonnées circonstancielles de comparaison : 1, 3 - 5

Propositions comparatives introduites par *que* et marquant un degré : 2 - 4

3 1. Tu me parles **comme si tu avais soixante ans**.

2. Ici les hommes travaillent la terre **comme on le faisait autrefois**.

3. Il ne te répondra pas **ainsi que je te l'avais dit**.

4. Nous ne participerons pas à cette mascarade **de même que nous n'iront pas au cocktail**.

5. Vous vous arrangerez avec eux **comme c'était convenu**.

4 1. **que si j'avais mille ans** : dépend de l'adverbe *plus*.

2. **que nous l'avions espéré** : dépend de l'adverbe *moins*.

3. **que vous l'aviez annoncé** : dépend de l'adverbe *aussi*.

4. **que nous pouvions imaginer** : dépend de l'adjectif *pire*. (comparatif de supériorité de « mauvais »)

5. **que vous ayez jamais bu** : dépend de l'adjectif *meilleur*. (comparatif de supériorité de « bon »)

5 1. Marius chante **comme son père (chante)**.

2. Il est rentré chez lui **comme (l'aurait fait) un grand**.

3. Ma tante est encore plus drôle **que (elle n'est) jolie**.

4. La boucherie est moins loin **que le supermarché (est loin)**.

5. Son pain est aussi mauvais **qu'(il était) avant**.

6 1. **comme elle respire** : p. sub. circ. de comparaison.

2. **Comme je n'ai plus assez de temps** : p. sub. circ. de cause.

3. **Comme on fait son lit** : p. sub. circ. de comparaison.

4. **Comme il n'avait pas assez sur lui** : p. sub. circ. de cause.

5. **Comme on entrait dans l'automne** : p. sub. circ. de temps.

7 EXPRESSION ÉCRITE

C1
SOCLE
COMMUN

Exercice d'expression ludique et relativement simple : tous les élèves sont spontanément à même d'établir des comparaisons pour décrire quelqu'un. On insistera sur la nécessité d'utiliser les deux types de subordonnées de comparaison (avec degré ou sans degré), et de varier les tours dans chacun des types. Les comparatives de degré pourront s'appuyer soit sur une comparaison avec quelqu'un d'autre (ex : Mon grand-père est plus petit que mon petit-frère, ou bien : Sophie est plus belle que Pénélope Cruz), soit sur une comparaison entre qualités (ex : Mon frère met plus de passion dans ses matchs de foot que d'énergie dans ses devoirs). Quant aux circonstancielles de comparaison (en *comme*, *comme si*, *ainsi que...*), la tonalité humoristique du portrait invite à imaginer les plus insolites...

16

Les subordonnées circonstancielles de concession et d'opposition

p. 278-279

Il s'agit de notions nouvelles : les nouveaux programmes ont réparti l'étude des subordonnées circonstancielles sur les deux années de 4^e et 3^e. Après avoir vu en 4^e les subordonnées de temps, de cause, de conséquence, de comparaison et de but, les élèves découvrent en 3^e les subordonnées de concession, d'opposition et de condition. L'opposition et la concession sont parfois, à tort, confondues, à cause du fait qu'il y a une « idée d'opposition » dans toute concessive. Pourtant elles se distinguent nettement du point de vue logique.

La subordonnée de concession repose sur un lien causal: elle marque une «cause qui n'a pas eu d'effet»; du point de vue logique, elle se situe, comme une causale, antérieurement à la principale et présuppose toujours une énoncé implicite non exprimé («Bien que je ne sois pas convaincu, je voterai pour» présuppose un énoncé non exprimé: «je devrais voter contre»). La subordonnée d'opposition en revanche est dépourvue de lien causal, il s'agit d'une simple mise en parallèle soulignant des oppositions de sens («Alors que X fait ceci, Y fait cela»); du point de vue logique, elle est plus proche de la comparative: quand la comparative rapproche deux faits pour souligner une analogie, l'oppositive rapproche deux faits pour souligner une antonymie.

OBSERVER

a. Subordonnée: *Bien que la vallée fût encore ici engoncée de hautes montagnes*, introduite par *Bien que*.

Cette proposition signifie que normalement, la vallée étant «engoncée dans de hautes montagnes», il ne devrait pas y avoir beaucoup de lumière; et pourtant «la première lueur du jour arrivait...».

b. Subordonnée: *quoiqu'un lit de repos fût dressé dans un coin*, introduite par *quoique*.

Cette proposition signifie que normalement, comme il y a un lit dans cette pièce, on aurait pu la considérer comme une chambre, et pourtant, ce «n'était pas à proprement parler une chambre».

c. (1) **Même si** la vallée **était** encore ici engoncée de hautes montagnes, la première lueur du jour arrivait toute neuve dans l'avenue plantée de petits érables. (2) Il ne comportait qu'une grande pièce, très haute de plafond, qui n'était pas à proprement parler une chambre, **même si** un lit de repos **était** dressé dans un coin.

On observe que le subjonctif est remplacé par l'indicatif.

S'EXERCER

Les subordonnées circonstancielles de concession

1. bien qu'ils soient très entraînés.
2. quoi qu'il arrive.

3. même s'il n'a pas toutes les cartes en main.

4. même si je n'approuve pas votre idée.

5. À moins que vous n'envisagiez de sauter du troisième

2 PAR EXEMPLE

1. *Quoiqu'au départ il ne soit pas bricoleur*, il a appris à tout fabriquer de ses mains.

2. *Bien que le cavalier ait eu une cravache*, il s'en servait rarement.

3. Je n'ai jamais vu ce genre de choses, **à moins que ce ne soit une plaisanterie**.

4. *Si malin que vous soyez*, vous n'y arriverez pas seul.

5. Je vous aiderai à monter cette pièce, **même si je la trouve mauvaise**.

3 1. Bien qu'il n'ait jamais **appris** la photographie, il fait de très belles photos.

2. Bien que j'aie lu toutes les œuvres de Voltaire, je ne connais pas cette pièce.

3. Bien que nous **ayons fait** les courses avant-hier, nous n'avons plus rien à manger.

4 PAR EXEMPLE

1. *Si petit que soit son frère*, il saute très haut.

2. *Si prudente que soit ta mère*, elle s'est laissé entraîner dans cette aventure périlleuse.

3. *Si savant que soit le médecin*, il n'avait pas identifié la cause de ta maladie.

4. *Quel que soit le poids de ce coffre*, nous l'emporterons avec nous.

5. *Quel que soit le prix de cette montre*, je n'en veux pas.

Les subordonnées circonstancielles d'opposition

5 PAR EXEMPLE

1. Sa tante adore danser **alors que son oncle a horreur de ça**.

2. **Tandis que nous partions en vacances**, Adrien travaillera pendant tout l'été.

3. **Alors que mon grand-père aime la bande dessinée**, il a horreur des dessins animés.

4. Claire est sortie le soir **sans que ses parents le sachent**.

5. Aurore passe tout son temps dans les livres, **quand ses parents n'en ont jamais ouvert un seul**.

6 La photographie invite à s'interroger sur les contrastes, les oppositions entre premier plan et

arrière plan, entre richesse et pauvreté, entre quartier moderne et bidonville...

Par exemple.

Alors que les hommes d'affaire s'activent dans le quartier moderne, la famille de Ricardo survit dans sa maison sans chauffage, couverte d'une tôle.

Alors que des tours très modernes se construisent, de nombreuses familles vivent encore dans des bidonvilles.

Si certains vivent et travaillent dans la ville moderne, d'autres survivent dans les bidonvilles environnants...

7 Subordonnées circonstancielles d'opposition :

1. Si Pierre a en effet bon caractère. **3.** Si le centre-ville est très délabré. **4.** Si la plupart des habitants apprécient son efficacité

Dans les deux autres phrases (2 et 5), il s'agit de subordonnées circonstancielles de condition.

8 **1.** alors que Max dessine : **subordonnée d'opposition.**

2. alors qu'il a plein de devoirs pour demain : **subordonnée de concession.** (→ il ne devrait pas regarder Les Sopranos)

3. tandis que moi j'aime faire la vaisselle : **subordonnée d'opposition.**

4. Au lieu que chacun reste dans son coin : **subordonnée d'opposition.**

5. alors qu'auparavant elle travaillait à Nice : **subordonnée d'opposition.**

17 Les subordonnées circonstancielles de condition

p. 280-281

OBSERVER

a. Propositions subordonnées introduites par « si » :

(1) si nous unissons nos efforts.

(2) si tu te rends bien compte de la difficulté.

(3) Si vous m'aviez prévenu à temps

Seules la 1 et la 3 expriment une condition ; la 2 est une interrogation indirecte.

b. Parmi celles-ci, relevez les temps utilisés dans la principale et dans la subordonnée.

(1) *si nous unissons* : présent de l'indicatif ; *nous prendrons* : futur de l'indicatif

(3) *Si vous m'aviez prévenu* : plus-que-parfait de l'indicatif ; *j'aurais été* : conditionnel passé.

La 1^{re} exprime une condition qui peut se réaliser, un fait nécessaire pour parvenir à un résultat souhaiter (« prendre notre essor ») ; la 2^e exprime une hypothèse qui contredit ce qui s'est réellement passé, elle est purement imaginaire et sans effet possible dans la réalité.

S'EXERCER

Les subordonnées circonstancielles de condition

1 **1. à condition que** nous nettoyions la maison juste après.

2. Si vous voulez vous en servir.

3. Pour peu que sa mère le soutienne.

4. au cas où tu ne l'aurais pas déjà lu.

5. Dès lors que vous aurez signé.

2 **1.** Il viendra avec plaisir, pour peu que vous **sachiez** lui demander.

2. Si c'**était** un animal, ce serait rhinocéros.

3. Au cas où vous **rencontreriez** un troupeau d'éléphants, il est préférable de les observer de loin.

4. Je vous l'aurais apporté si vous me l'**aviez** demandé.

5. Il vous laissera entrer à condition que vous **respectiez** le règlement.

3 **1. adverbe d'intensité** (complète l'adverbe *longtemps*)

2. conjonction de subordination introduisant une subordonnée de condition.

3. conjonction de subordination introduisant une interrogation indirecte (COD du verbe se demander).

4. adverbe d'intensité (complète l'adjectif *jeunes*)

5. conjonction de subordination introduisant une interrogation indirecte (COD du verbe dire).

Valeurs des subordonnées de condition introduites par *si*

4 **1.** Si la petite n'est pas bien traitée : **condition dans la réalité.**

2. Si nous y trouvons Madame Pan : **condition imaginaire (potentiel)**.

3. Si je m'étais entretenu de toute cette affaire avec Pan quelques heures plus tôt : **condition imaginaire (irréel du passé)**.

4. Si j'avais su : **condition imaginaire (irréel du passé)**.

5. Si l'autopsie ne nous fournit pas des preuves irréfutables de l'assassinat de Lo Ming : **condition dans la réalité**.

5 PAR EXEMPLE

1. *Si nous ne traînons pas en route*, nous arriverons avant la nuit.

2. *S'ils baissaient la tête*, ils iraient plus vite.

3. *S'il avait été entretenu régulièrement*, le sentier aurait été plus praticable.

4. *Si tu penchais la tête*, tu pourrais nous voir le fond de la vallée.

5. *Si on s'approchait de lui*, il se mettait à hurler.

6 PAR EXEMPLE

1. *Si tu étais arrivé plus tôt*, nous aurions pu manger chaud.

2. *Si nous longions la falaise*, nous trouverions peut-être un abri sous la roche.

3. *Si nous avons les bottes du Chat*, nous volerions de montagne en montagne.

4. *Si je ne m'étais pas trompé de chemin*, nous n'aurions jamais rencontré ce berger.

5. *Si nous atteignons la rive avant la nuit*, nous sommes sauvés.

7 PHRASES DE L'EXERCICE 5

1. simple condition.

2. potentiel.

3. irréel du passé.

4. potentiel (ou irréel du présent selon le contexte).

5. simple condition.

PHRASES DE L'EXERCICE 6

1. irréel du passé.

2. potentiel.

3. irréel du présent.

4. irréel du passé

5. simple condition.

8 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLÉ
COMMUN C1

Le caractère insolite, voire surréaliste, de la scène incite à formuler des hypothèses (les plus farfelues seront admises dès lors que grammaticalement la réponse est bonne). Les hypothèses peuvent porter aussi bien sur la nature du « phénomène », sur l'explication ou sur les solutions pratiques pour « extraire » le requin.

Par exemple : S'il était vivant, il bougerait ; Si c'était un requin volant, on verrait ses ailes ; Si c'était un missile en tenue de camouflage, il aurait déjà explosé ; S'il y avait eu quelqu'un dans la maison au moment de l'impact, il ne serait plus en vie ; Depuis deux jours qu'il est là, s'il y avait quelqu'un dans la pièce, le requin l'a déjà mangé ; Si c'était une caméra cachée, on aurait déjà vu apparaître l'animateur ; Ne passe pas trop près de la maison : si le requin tombe, tu risques de le prendre sur la tête...

RÉVISIONS

18 Le discours rapporté

p. 282-283

Les nouveaux programmes privilégient en classe de 4^e le discours rapporté en style indirect ; le style direct est déjà connu des élèves depuis la classe de 6^e. La nouveauté de la classe de 3^e, c'est l'introduction du style indirect libre. C'est pourquoi dans la leçon style direct et indirect sont regroupés dans une seule section et traités sur le mode du rappel, tandis que le style indirect libre est présenté dans la seconde section. Son enseignement est particulièrement délicat, dans la mesure où il n'est pas identifié par des marques spécifiques, mais par une discordance énonciative : les élèves doivent percevoir que ce type d'énonciation participe à la fois du style direct et du style indirect. En définitive, seule la confrontation avec les textes permettra aux élèves de se familiariser avec cette forme originale.

OBSERVER

a. Dans la phrase (1) et (2) les fragments qui rapportent des paroles :

– Il faut trouver un pseudonyme. Un grand écrivain français ne peut pas porter un nom russe. (Il y a un tiret au début du fragment et une proposition en incise : « dit-elle avec fermeté ».

qu'il allait nous jeter dans la rue (la proposition est COD d'un verbe de parole, « annoncer »)

b. Dans (2) le propriétaire de l'immeuble n'a pas employé la forme « allait » car au moment où il parle l'événement qu'il envisage n'est pas passé. On peut penser qu'il a employé un présent : « je vais vous jeter à la rue ».

c. Dans (3), après le second « oui » le locuteur dont on rapporte les propos n'a pas pu employer les verbes à l'imparfait, mais au présent. La différence entre cette manière de rapporter les propos et celle dans (2) est qu'il n'y a pas de subordonnant « que » et pas de verbe introducteur (on ne peut pas dire « elle m'interrompt que... »).

S'EXERCER**Le discours rapporté au style direct et au style indirect**

1 « Nous avons vu un parachute tomber sur le bois », affirment-ils aux pilotes. **2.** Il a hurlé : « Mettez-vous à l'abri ! ». **3.** « Il faut se tenir droit quand on mange », disait-elle tous les jours. **4.** Il murmura : « Cet enfant ira loin dans la vie. » **5.** Le commandant a annoncé aux lieutenants : « Tenez-vous prêts pour la mission ! »

2 **2.** L'illustratrice lui a confié : « C'est un homme ambitieux. » **3.** « Fais attention ! », me répétait-elle.

3 **1.** « Je ne l'ai pas vue pendant que je prenais mon cours de valse. »

Elle m'a avoué : « Je ne l'ai pas vue pendant que je prenais mon cours de valse. »

« Je ne l'ai pas vue, m'a-t-elle avoué, pendant que je prenais mon cours de valse. »

« Je ne l'ai pas vue pendant que je prenais mon cours de valse », m'a-t-elle avoué.

2. « Bien que ce soit un bon musicien, il ne trouve pas de travail. »

Mon oncle m'a expliqué : « Bien que ce soit un bon musicien, il ne trouve pas de travail. »

« Bien que ce soit un bon musicien, m'a expliqué mon oncle, il ne trouve pas de travail. »

« Bien que ce soit un bon musicien, il ne trouve pas de travail », m'a expliqué mon oncle.

3. « Le piano n'est pas sa vocation. »

Le professeur lui déclara : « Le piano n'est pas sa vocation. »

« Le piano, lui déclara le professeur, n'est pas sa vocation. »

« Le piano n'est pas sa vocation », lui déclara le professeur.

4. « Quand j'aurai pris ma décision, je vous le ferai savoir. »

Il lui a annoncé : « Quand j'aurai pris ma décision, je vous le ferai savoir. »

« Quand j'aurai pris ma décision, lui a-t-il annoncé, je vous le ferai savoir. »

« Quand j'aurai pris ma décision, je vous le ferai savoir », lui a-t-il annoncé.

5. « Au moment où vous vous en rendez compte, il sera trop tard. »

Le voisin nous a avertis : « Au moment où vous vous en rendez compte, il sera trop tard. »

« Au moment où vous vous en rendez compte, nous avertis le voisin, il sera trop tard. »

« Au moment où vous vous en rendez compte, il sera trop tard », nous avertis le voisin.

4 **2.** L'officier m'a dit que le directeur était absent et qu'il reviendrait en fin d'après-midi. **5.** Je suis sûr que je vais triompher cette année.

5 **1.** On m'a suggéré que je devrais apprendre à monter à cheval. **2.** J'avoue que je ne sais plus quoi penser. **3.** Elle m'affirme que j'ai été reçu au conservatoire. **4.** Elle marmonne que je ne suis plus digne de son affection. **5.** Le directeur proclame partout que notre école est la meilleure.

6 **1.** Valentine m'a répondu hier qu'elle n'avait pas encore reçu ma lettre. **2.** Ma mère soupira qu'il serait bien temps le lendemain de solder les invendus. **3.** Elle m'a avoué avec tristesse que l'avant-veille elle n'avait rien vendu. **4.** Le directeur de l'agence lui a demandé si elle avait déjà travaillé là.

7 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE
COMMUN C1

La consigne est particulièrement simple puisqu'il s'agit de faire se succéder un passage au discours direct et un passage au discours indirect. Pour la première partie, les élèves devront veiller à la typographie (usage des tirets et des guillemets) mais aussi à la lisibilité du dialogue (en particulier, il faut savoir qui parle). Le recours au discours indirect est beaucoup moins naturel ; la difficulté consiste alors à ne pas donner le sentiment d'une juxtaposition mécanique : « X dit que... », « Y répondit que... », etc.

Le discours rapporté au style indirect libre

8 Elle attendit un moment, anxieuse de savoir si Belle-Gueule lui avait rendu cet hommage, ou s'il n'y avait pas pensé. *Oui*, m'empressai-je de l'assurer, *il m'avait dit beaucoup de bien d'elle*. Elle rougit de plaisir. *Donc, le boulot, ça la connaissait, elle avait les reins solides, et je pouvais l'emmener en Angleterre dans mon avion, comme j'étais un copain de Clément elle travaillerait pur moi ; un aviateur a besoin de quelqu'un derrière lui, au sol, c'est bien connu*. Je la remerciai et lui dis que j'avais déjà quelqu'un.

Justification du découpage :

Oui, m'empressai-je de l'assurer, *il m'avait dit beaucoup de bien d'elle*.

Le «oui» indique que quelqu'un prend la parole. Comme «elle» est l'interlocutrice du narrateur, on devrait avoir «tu» ou «vous» ; quant au plus-que-parfait, il correspond au style direct à un passé composé («il m'a dit beaucoup de bien de toi»).

Donc, le boulot, ça la connaissait, elle avait les reins solides, et je pouvais l'emmener en Angleterre dans mon avion, comme j'étais un copain de Clément elle travaillerait pur moi ; un aviateur a besoin de quelqu'un derrière lui, au sol, c'est bien connu.

Le contexte montre que ce sont des paroles dites oralement («donc», «le boulot, ça...») et que ces paroles sont dites par «elle», puisque la phrase qui suit est «je la remerciai». Or elle a effectivement dit «je» et employé le présent («le boulot, ça me connaît...») et le futur («je travaillerai pour toi»).

10 – «Oui, m'empressai-je de l'assurer, il m'a dit beaucoup de bien de toi.» Elle rougit de plaisir : «Le boulot, ça me connaît, j'ai les reins solides, et tu peux m'emmener en Angleterre dans ton avion, comme tu es un copain de Clément je travaillerai pour toi ; un aviateur a besoin de quelqu'un derrière lui, au sol, c'est bien connu.»

11 Ma mère s'adressa à lui. Son jeune fils, qui allait avoir quatorze ans, avait des dispositions extraordinaires pour le tennis et ces mauvais Français l'empêchaient de venir s'entraîner ici ! Toute notre fortune avait été confisquée par les bolcheviks et nous ne pouvions pas payer la cotisation ! Nous venions demander aide et protection à Sa Majesté.

RÉVISIONS

19 Les modes personnels

p. 284

Indicatif, subjonctif, impératif

1 **Mode personnel (les verbes sont conjugués : ils supposent un «sujet» qui impose les marques de la personne et du nombre :**

trouvent – trouvèrent – trouve – crient – criez – but – buvons – écrivirent – écrivent – finit – finisse.

Mode non personnel (les verbes ne sont pas conjugués)

trouver – crier – crié – buvant – bu – écrire – écrivant – finissant – finie.

2 – **Allez, va**, mon petit ! **concluait** Nagib **en faisant claquer** ses doigts. **Obéis** à la créatrice de tes jours. Elle **marchait** sur lui, le **chassait** à coups de torchon de cuisine et il **se sauvait, courbant** le dos, **terrorisé, hurlant de rire**.

J'**allais** me **laver** la bouche avec une pâte dentifrice de sa fabrication.

Mode personnel : allez, va, concluait, obéis, marchait, chassait, se sauvait, allais.

Mode non-personnel : en faisant, claquer, courbant, terrorisé, hurlant, rire, laver.

3 **PAR EXEMPLE**

savoir : sais, savions, saura...

s'approchant : approchons, approcha, approcherai...

pouvoir : peux, pouvais, pourra...
 en saluant : salue, saluions, salueras...
 fini : finis, finissent, finiront...
 en faisant : faites, fasses, feriez...
 apercevoir : aperçois, aperçut, aperçoive...
 apprenant : apprends, apprennes, apprit...
 parti : pars, partais, partirons...
 croire : croit, crûtes, croient...

④ **1.** *Il racontait*: imparfait; *un soldat de la garde entra*: passé simple.

2. *Je vous jure*: présent; *j'étais*: imparfait.

3. *Voulez-vous*: présent; *je vous dirai*: futur simple.

4. *je vous croyais*: imparfait; *vous m'aideriez*: conditionnel présent.

5. *Il pensa*: passé simple; *il ne reverrait plus*: conditionnel présent.

⑤ **1.** *Il avait raconté*: plus-que-parfait;

Par exemple: Il avait tout raconté à la police.

Un soldat fut entré: passé antérieur.

Par exemple: Quand le Roi fut entré dans la salle, le spectacle commença.

2. *Je vous ai juré*: passé composé;

Par exemple: J'ai juré que je ne recommencerais plus.

J'avais été: plus-que-parfait.

Par exemple: J'avais été très malade les jours précédents.

3. *Vous avez voulu*: passé composé;

Par exemple: Vous avez voulu me rencontrer: me voici.

je vous aurai dit: futur antérieur.

Par exemple: Quand je vous aurai dit ce que je sais, vous n'en reviendrez pas.

4. *je vous avais cru*: plus-que-parfait;

Par exemple: Je vous avais cru capable de courage...

vous m'auriez aidé: conditionnel passé.

Par exemple: Si vous aviez été là, vous m'auriez aidé.

5. *Il eut pensé*: passé antérieur;

Par exemple: Quand il eut pensé à tout ce qu'il allait faire, il se mit au travail.

il n'aurait plus revu: conditionnel passé.

Par exemple: Selon la presse, il ne l'aurait plus revu depuis cette époque.

⑥ **1.** *avez*: présent de l'indicatif. **2.** *ait*: présent du subjonctif. **3.** *êtes*: présent de l'indicatif. **4.** *soyez*: présent du subjonctif. **5.** *demandent*: présent de l'indicatif. **6.** *demandent*: présent du subjonctif.

⑦ **1.** Aie du courage, ayez du courage. **2.** Aie pitié, ayez pitié. **3.** Sois voisin, soyez voisins. **4.** Sois amis, soyez amis. **5** et **6.** Demande-le-lui; demandez-le-lui.

⑧ **1.** futur simple de l'indicatif. **2.** impératif. **3.** infinitif. **4.** impératif (Dites-lui) et subjonctif (qu'il se rende, qu'il prenne). **5.** futur simple de l'indicatif.

RÉVISIONS

20 Les modes non personnels

p. 285

Page de révision portant sur le programme de 5^e: l'infinitif, le participe et le gérondif n'ont pas été traités en tant que tels en 4^e.

L'infinitif

① en -er: *songer*; *changer*; *s'étonner* (1^{er} groupe)
 en -ir: *partir*; *sentir*; *parvenir*; *mourir*; *rougir*; *pâlir*;
 en -re: *extraire*; *apparaître*; *croire* (3^e groupe)
 en -oir: *savoir*; *falloir*; *pouvoir* (3^e groupe)

Parmi les verbes en -ir, *rougir*, *pâlir* ont un participe présent en -issant: ils sont du 2^e groupe; les autres sont du 3^e groupe.

② **1.** *refaire le trajet de Vasco de Gama*; (/ Son rêve serait **un grand voyage autour du monde**) → attribut du sujet « son rêve ».

2. *jamais utiliser le moteur*; (/ Ils ont longé les côtes d'Afrique **sans moteur ni rames**) → complément circonstanciel de manière du verbe *longer*.

3. *parler avec le chef du village*; (/ Il aimait **les débats interminables**) → COD du verbe *aimer*.

4. *rendre visite au vieux sage*; (/ Il avait eu, quelques jours avant, l'idée de **cette visite de courtoisie au vieux sage**) → complément du nom *idée*.

5. *avoir échangé leurs expériences*; (/ Ils sont repartis, heureux **de leur journée**) → complément de l'adjectif *heureux*.

③ PAR EXEMPLE

1. *Vivre sans télévision* lui semblait impossible.
 → G Inf sujet du verbe « sembler ».

2. Il était parti dès l'aube pour **poser ses filets**.
 → G Inf cc de but, introduit par *pour*.

3. Les médecins avaient décidé de **l'opérer**.
 → G Inf COI du verbe *décider*.

4. Tous étaient contents de **partir en Italie**. → G Inf complément de l'adjectif *contents*, introduit par *de*.
 5. Avant de **rejoindre Ouarzazat**, il leur fallait passer par les Gorges du Todra. → G Inf c.c. de temps, introduit par *avant de*.

Le participe et le gérondif

- 4 Participe présent / participe passé :
 Triant / trié – appuyant / appuyé – trahissant / trahi
 – produisant / produit – faisant / fait – devant / dû – pouvant / pu – sachant / su – salissant / sali
 – venant / venu.
- 5 1. *En tirant violemment la porte*: complément circonstanciel de cause.
 2. *en balançant leurs torches* : complément circonstanciel de manière.
 3. *Tout en courant*: complément circonstanciel de temps.
- 6 1. *entourée d'un mur*: **épithète** du nom *terrasse*;
 2. *agités par le vent*: **épithète** du nom *arbre*.
 3. *montrant ainsi le contour des nuages plus épais* : **apposé** au GN *le ciel*.
 4. *évaluant mentalement le savoir-faire des architectes* : **apposé** au pronom *il* (mais compte-tenu qu'il est séparé de son support, le sujet, par le verbe *rester*, attributif, on peut aussi, à la limite, admettre la réponse « attribut »: « il restait là évaluant »).
 5. *Se disant cela*: **apposé** au pronom *il*.

RÉVISIONS

21 Les temps simples de l'indicatif

p. 286

Les temps simples et composés de l'indicatif comme leurs emplois principaux sont enseignés chaque année. C'est en principe pour les élèves un des domaines les plus familiers de la grammaire. C'est pourquoi ils sont traités ici sur le mode du rappel minimal. Il n'est pas question de consacrer une leçon à leur morphologie; l'accent est tout naturellement mis sur leurs valeurs essentielles. Cette présentation de l'ensemble des temps de l'indicatif a néanmoins l'inconvénient de ne pas mettre en évidence la distinction établie par E. Benveniste, et largement reprise par l'enseignement secondaire,

qui distingue deux sous-systèmes dans l'indicatif: l'un organisé autour du passé simple et de l'imparfait et qui exclut la 2^e personne, l'autre qui mobilise les trois personnes et s'organise autour du présent.

Le présent

- 1 1. Les vrais champions sont modestes (vérité générale). 2. Chaque soir je vais à l'entraînement (habitude). 3. Ma sœur est blonde (état stable). 4. Je rentre tout juste du travail (passé immédiat). 5. Deux et deux font quatre (vérité générale).
- 2 1. Écoute, le bébé pleure. Il pleure chaque soir avant de s'endormir. 2. Il court, je ne vais pas le déranger. Il court le matin pendant les vacances. 3. Il marche depuis une heure. Nous marchons chaque soir après le travail. 4. Tu vois le cerisier? Je vois le clocher quand je me lève. 5. Je fabrique un jouet pour ta sœur. Chaque année il fabrique une cabane.

L'imparfait et le passé simple

- 3 1. Il neigeait quand je suis arrivé chez elle (action en cours de déroulement). 2. Quand il l'entendait crier, il se sentait mal à l'aise (habitude). 3. La voiture avait deux vitres cassées et un siège manquait (état stable). 4. Je pleurais chaque nuit (habitude). 5. Le cheval était trop chargé et ne pouvait plus avancer (action en cours de déroulement).
- 4 Lorsque Jean s'aperçut que ses compagnons (dormaient), il (se leva) doucement et (se dirigea) vers la porte. Il (resta) un moment sur le seuil; il n'y (avait) aucun passant dans la rue, il (pleuvait) un peu et le vent (soufflait). Il (sortit). La voiture (était) à la grille.

Futur simple et conditionnel

- 5 1. Vous laverez vos bols (ordre). 2. Un jour, je partirai (futur). 3. Tu passeras à la poste (ordre). 4. Elle pourra te remercier (futur). 5. Il paraît que vous prendrez l'avion (futur).
- 6 1. Elle m'a dit qu'elle irait (futur dans le passé). 2. Je serais très peiné si tu partais (conséquence d'une hypothèse). 3. Nous pourrions t'aider (conséquence d'une hypothèse). 4. Je me doutais qu'il sourirait (futur dans le passé). 5. En se donnant du mal il y arriverait (conséquence d'une hypothèse).

Passé composé, plus-que-parfait,
passé antérieur

7 **1.** J'ai parlé (fait passé) à Sidonie hier, quand je l'ai rencontrée (fait passé). **2.** Vous pouvez ramasser les copies : ils ont terminé (accompli). **3.** Dès que Paul a aperçu (fait passé) Thomas, il lui a fait (fait passé) de grands signes. **4.** De Gaulle est né (fait passé) à la fin du XIX^e siècle. **5.** Paul, viens, j'ai fini (accompli) de réviser.

8 Quand Paul partit, Jean était déjà arrivé. Il avait lu suffisamment et décida de repartir. Il était bien rentré mais sa mère ne voulut rien entendre. Elle avait chanté magnifiquement et on lui proposa un contrat. Il lui fallut répéter ce qu'elle lui avait dit.

9 **1.** Dès qu'il eut aperçu (antériorité) l'homme à l'imperméable, il appela le commissaire. **2.** En un clin d'œil, le pickpocket eut tout pris (action accomplie rapidement). **3.** Quand elle eut terminé (antériorité) de parler, personne n'osa réagir. **4.** La jeune femme eut vite réglé (action accomplie rapidement) le problème. **5.** Aussitôt qu'il eut appris (antériorité) la nouvelle, le gendarme écrivit son rapport.

Futur antérieur et conditionnel passé

10 **1.** Il aura certainement raté son train (probabilité). **2.** Un jour il aura racheté l'entreprise à ses frères (accompli du futur). **3.** Solène sera sûrement arrivée trop tard (probabilité). **4.** En 2025 l'humanité aura connu bien des épidémies (accompli du futur). **5.** Quand il sera parvenu chez lui, il pourra se reposer (accompli du futur).

11 **1.** Je pensais que nous aurions déchargé le bateau à midi (accompli du futur dans le passé). **2.** J'aurais volontiers envoyé tout promener, tant j'étais fatigué (fait irréal). **3.** J'aurais mis un autre costume si j'avais compris qui m'invitait (conséquence d'une hypothèse). **4.** Nous pensions qu'elles seraient reparties peu après leur arrivée (accompli

du futur dans le passé). **5.** Si j'avais pu gagner ma vie autrement, j'aurais démissionné (conséquence d'une hypothèse).

23 Verbes transitifs
et intransitifs

Cette leçon de révision est inséparable de celle qui suit, sur la passivation. La question de la transitivité est au cœur de l'enseignement grammatical dans la mesure où c'est le verbe qui distribue les fonctions dans la phrase. En outre, les règles d'accord des participes passés reposent sur une analyse de la transitivité. Deux problèmes majeurs se posent quand on doit présenter cette question aux élèves. Le premier concerne la distinction entre compléments du verbe (« essentiels ») et compléments circonstanciels. Sur ce point on ne peut pas se fier à l'interprétation (« à Paris » dans « Je vais à Paris » est un complément du verbe bien qu'il exprime un lieu). Le second concerne les verbes transitifs dont le complément n'est pas exprimé.

Verbes transitifs et intransitifs

1 Transitifs : **1.** Cette histoire me suffit. **2.** Caroline regrette bien ses vacances. **5.** Ils désirent son départ.

Intransitifs : **3.** Ma sœur arrive demain. **4.** Jean-Marc a dormi à Lyon hier.

2 COD : **1.** J'écoute à longueur de journée ton CD. **2.** Paul s'arrêtait pour déjeuner et reprenait le travail à deux heures. **3.** J'ai lu de bons romans cet été sur la page.

COI : **4.** J'aspire à changer de service. **5.** Il recourt très souvent aux vitamines.

3 Intransitifs : **2.** Lucie traîne dans le centre commercial toute la journée. **4.** Paul sommeille.

Transitifs employés sans complément : **1.** Je cherche et je trouve. **3.** Elle comprend mais fait semblant d'être idiote. **5.** Jonathan a lu toute la nuit.

4 Intransitifs : **2.** Le prisonnier s'est échappé à midi. **3.** Marie a beaucoup pleuré quand elle a appris la nouvelle. **4.** Il paraît que Jean s'est évanoui en cours.

Transitifs employés sans complément: **1.** Il ne demande pas, il **prend**. **5.** Si on me propose le DVD, j'**accepte**.

Le groupe verbal

5 **1.** Les joueurs **s'en prennent** à l'arbitre. Complément: «à l'arbitre». **2.** Les rescapés **ont tout perdu**. Complément: «tout». **3.** Jérémie **pense** à ses vacances toute la journée. Complément: «à ses vacances» **4.** J'**ai aperçu** des enfants dans la voiture. Complément: «des enfants». **5.** Mes parents me **reprochent** de ne pas assez travailler. Compléments: «de ne pas assez travailler» (COD), «me» (COI). **6.** L'arbitre **a sifflé** la mi-temps à cinq heures. Complément: «la mi-temps» (COD). **7.** Il **pleure** mais il ne sait pas **expliquer** ses larmes à sa mère. Compléments: «ses larmes» (COD), «à sa mère» (COI). **8.** Il **a attrapé** la balle mais il **s'est foulé** la cheville. Compléments: «la balle» (COD), «la cheville» (COD).

6 **1.** Mon oncle a construit **son pavillon** (GN) de ses propres mains. **2.** On dit **que les candidats seront peu nombreux** (complétive). **3.** Certains militants **le** (pronom) regrettent et sont prêts à tout pour qu'il revienne. **4.** Les employés ont pris **la décision de faire grève** (GN). **5.** Il refuse **de travailler la nuit** (groupe infinitif).

RÉVISIONS

24 La voix passive

p. 289

La fonction de complément d'agent est au programme de la classe de 5^e. Les élèves sont donc censés être déjà familiers de cette partie de la syntaxe. La présente leçon de révision accorde une place importante au complément d'agent mais met l'accent sur la distinction phrase active/phrase passive, qui est plus fondamentale: c'est l'ensemble de la phrase qui est à la voix passive, et non le seul verbe. Une des difficultés essentielles que l'on rencontre quand on veut étudier ce phénomène est qu'il n'a pas de marques qui permettent de l'identifier de manière mécanique: un complément en «par» n'est pas nécessairement un agent et un verbe constitué de «être» et du participe passé n'est pas nécessairement à la voix passive.

Phrases actives et phrases passives

1 Actives: **4.** Quand le car fut parvenu à destination, son conducteur put enfin se reposer. **5.** Elle est arrivée par le chemin de terre. **8.** Les ouvriers ont trouvé une montre en or par hasard. **9** Il est arrivé un malheur.

Passives: **1.** La salle **sera ouverte** ce soir. **2.** L'homme **a été arrêté** par la police municipale. **3.** La mairie **est reconstruite** à l'identique. **6.** Ce record ne **sera pas facilement battu**. **7.** Le suspect **a été vu** devant le restaurant peu avant midi. **10.** Le scooter **a été soigneusement lavé**.

2 Peuvent être mises à la forme passive: **2.** L'homme a donné un des camions à son fils (un des camions a été donné par l'homme à son fils). **3.** Le policier surveille les trois véhicules (les trois véhicules sont surveillés par le policier).

Le complément d'agent

3 **1.** **Ses blagues** (sujet) distraient **ses camarades** (COD). **2.** **La soif d'aventures** (sujet) l'(COD) a entraînée au bout du monde. **3.** **La gardienne** (sujet) a aperçu **un homme qui cherchait à sauter par-dessus la grille de l'usine** (COD). **4.** **Mon frère** (sujet) a bricolé **la moto** (COD) toute la matinée. **5.** Soudain, **la fatigue** (sujet) l'(COD) a envahie.

4 **1.** Ses camarades sont distraits par ses blagues. **2.** Elle a été entraînée au bout du monde par la soif d'aventures. **3.** Un homme qui cherchait à sauter par-dessus la grille de l'usine a été aperçu par la gardienne. **4.** La moto a été bricolée par mon frère toute la matinée. **5.** Soudain, elle a été envahie par la fatigue.

11 Compléments d'agent: **1.** par le patron. **4.** par la colère. **5.** par les enquêteurs. **7.** de son directeur. **8.** Par un agriculteur.

12 **1.** La jeune cycliste a été percutée **par une moto**. **2.** La maison était protégée **par une alarme**. **3.** La nourriture a été préparée **par mon père**. **4.** Les vainqueurs vont être récompensés **par le maire**. **5.** Certaines vitrines ont été brisées **par des casseurs**.

La conjugaison au subjonctif présent a été enseignée en 5^e, certains emplois du subjonctif en 4^e. La conjugaison aux autres temps du subjonctif est donc une nouveauté pour les élèves de 3^e. Les programmes insistent sur le subjonctif passé et évoquent un « aperçu des temps du passé », c'est-à-dire imparfait et plus-que-parfait (en effet le subjonctif passé, contrairement à ce que son nom suggère, n'est pas un « temps du passé », c'est l'accompli du présent, il apparaît dans tous les contextes où l'on emploie le présent). Les programmes précisent que la « mémorisation » des formes ne s'appliquera qu'à la « troisième personne du singulier », la plus fréquente. Si l'on ne demande plus aux élèves de connaître l'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif de tous les verbes à toutes les personnes, il est en revanche important qu'ils sachent les identifier : la 3^e est la dernière année où les élèves font de la morphologie de langue, c'est l'occasion d'apprendre à reconnaître ces deux derniers temps verbaux, quasiment inusités à l'oral, mais qu'ils retrouveront fréquemment dans les textes littéraires étudiés au lycée.

OBSERVER

a. → Je sais qu'il *sait* combien j'ai apprécié son geste. Je sais qu'il *a imaginé* le contraire.

Les deux verbes sont à l'indicatif ; le verbe « savoir » est au présent ; le verbe « imaginer » est au passé composé. On peut en déduire que c'est la présence du verbe vouloir dans la principale qui impose le subjonctif (alors que savoir est suivi de l'indicatif) : la réalisation de ce que l'on « veut » n'est pas certaine (→ subjonctif), alors que la réalisation de ce que l'on sait est certaine (→ indicatif).

b. Dans la langue courante, on dirait : « Elle aurait voulu qu'il *sache* combien elle avait apprécié son geste. Elle craignait qu'il *n'ait* imaginé le contraire ». On emploierait donc les **subjonctifs présent et passé** au lieu des **subjonctifs imparfait et plus-que-parfait**.

Le verbe *savoir* au passé simple est « il sut » ; il n'y aurait pas d'accent circonflexe à la 3^e personne, contrairement à « sût » qui est à l'imparfait du subjonctif.

Le verbe imaginer au passé antérieur est « il eut imaginé » ; il n'y aurait pas d'accent circonflexe à la 3^e personne, contrairement à « eût imaginé » qui est au plus-que-parfait du subjonctif (le temps composé correspondant à l'imparfait du subjonctif).

S'EXERCER

Le mode subjonctif

1. Il se peut que je **fasse** un discours.
 2. Il se peut que vous **soyez** appelés à la barre.
 3. Il se peut que nous **partions** pour Valparaiso.
 4. Il se peut que nous **ayons** un trou dans la coque.
 5. Il se peut qu'elle **veuille** témoigner.
2. 1. *elle me dit* : **présent de l'indicatif** ; *Soyez* : **impératif**.
 2. *Il faut* : **présent de l'indicatif** ; *qu'ils soient* : **présent du subjonctif** ; *dites* : **impératif**.
 3. *Faites* : **impératif** ; *que personne ne vienne* : **présent du subjonctif**.
 4. *Venez* : **impératif** ; *vous faites* : **présent de l'indicatif** ;
 5. *Elle demande* : **présent de l'indicatif** ; *tu rédiges* : **présent du subjonctif** ; *que les journalistes n'arrivent* : **présent du subjonctif**.
3. 1. Il faut que vous nous **parliez** de votre recherche. (subjonctif présent)
 2. Tous les jours, nous **parlons** de ses recherches. (indicatif présent)
 3. Le médecin veut que tu **voies** cette radiographie du poumon d'un fumeur. (subjonctif présent)
 4. Je pense que tu **vois** où il veut en venir ! (indicatif présent)
 5. Il faut que je vous **dise** la vérité. (subjonctif présent)
 6. Croyez-moi, je vous **dis** la vérité. (indicatif présent)
 7. Je crois qu'il **court** les 500 mètres en moins d'une minute trente. (indicatif présent)
 8. Je doute qu'il **coure** si vite. (subjonctif présent)
 9. Tu ne me **crois** pas ? (indicatif présent)
 10. Pour que tu me **croies**, je vais t'en faire la démonstration. (subjonctif présent)

Le subjonctif passé

4 1. Vivement que nous **ayons terminé** ce travail!
2. Pourvu qu'il **soit arrivé**! 3. Je suis contente que tu **aies gagné**. 4. Il est possible que vous **n'ayez pas obtenu** l'autorisation. 5. Il faut qu'ils **soient** tous descendus avant l'arrivée des invités.

5 1. Il se peut que j'**aie fait** un discours.
2. Il se peut que vous **ayez été** appelés à la barre.
3. Il se peut que nous **soyons partis** pour Valparaiso.
4. Il se peut que nous **ayons eu** un trou dans la coque.
5. Il se peut qu'elle **ait voulu** témoigner.

6 1. *sorte* → Que personne ne **sois sorti** avant mon signal.
2. *accordes* → Il est regrettable que tu **aies accordé** foi à ce mensonge.
3. *arrives* → Dommage que tu **sois arrivé** après la bataille, tu aurais apprécié.
4. *renseigniez* → Il faut absolument que vous vous **soyez renseignés** sur vos droits avant que je le rencontre.
5. *soit* → Qu'il **ait été** l'amant de la boulangère n'étonne personne dans le quartier.

7 PAR EXEMPLE

– Dommage que nous **ayons été repérés** la dernière fois. Cette fois, il faut que nous les **prenions** par surprise...
– Moi, j'en ai assez ! Je veux qu'on **fasse** la paix.
– Leur demander de faire la paix ? Mais ce serait capituler ! Tu veux qu'ils nous **humilient**?...

L'imparfait et le plus-que-parfait du subjonctif

8 il eut (avoir) → qu'il **eût** → Bien qu'il **eût** souvent raison, cette fois, il avait tort.
ils firent (faire) → qu'il **fissent** → Bien qu'ils nous **fissent** confiance, je sentais bien l'inquiétude des soldats.
je demandai (demander) → que je **demandasse** → Bien que je ne **demandasse** rien, les hôtes se mirent à me raconter leur vie.
nous pûmes (pouvoir) → que nous **pussions** → Bien que nous **pussions** rester, nous préférâmes repartir avant la nuit.
il arriva (arriver) → qu'il **arrivât** → Bien qu'il **arrivât** à un mauvais moment, ma mère l'accueillit courtoisement.

tu revins (revenir) → que tu **revinsses** → Bien que tu **revinsses** d'un véritable de très loin, on ne t'écoutait pas.

il accepta (accepter) → qu'il **fût** → Bien qu'il **acceptât** la décision de son supérieur, je voyais bien qu'il était en désaccord.

ils durent (devoir) → qu'ils **dussent** → Bien qu'ils **dussent** affronter une terrible tempête, ils décidèrent de lever l'ancre immédiatement.

nous fûmes (être) → que nous **fussions** → Bien que nous **fussions** d'accord sur l'essentiel, nous ne cessions de nous quereller.

il demeura (demeurer) → qu'il **demeurât** → Bien qu'il **demeurât** à deux pas de chez nous, je ne lui avais jamais parlé.

9 1. Il n'était pas nécessaire qu'il **fit** le détour.
2. J'aurais voulu qu'elle **écoutât** mon récit. 3. Il fallait absolument qu'il **crût** à un accident. 4. Il était impossible qu'il **s'aventurât** ainsi sans préparation. 5. Sa mère voulait qu'il **devînt** président de la République.

10 1. *eût su* : subjonctif plus-que-parfait. 2. *devînt* : subjonctif imparfait. 3. *eût juré* : subjonctif plus-que-parfait. 4. *dégondât* : subjonctif imparfait.
2. Elle **carde** la laine, des heures entières, jusqu'à ce qu'elle **devienne** aussi légère qu'une caresse.
4. Il **faut** que Nagib **dégonde** la porte d'entrée pour livrer le passage à deux déménageurs.

26 Les emplois du subjonctif

p. 292-293

Les emplois du subjonctif dans les indépendantes et dans les conjonctives introduites par *que* ont été abordés en 4^e. Cette leçon reprend, systématise et étend l'étude de l'ensemble des emplois du subjonctif, parmi lesquels les emplois dans les subordinées circonstancielles et les relatives constituent un apport nouveau en classe de 3^e.

OBSERVER

a. « Nous nous marions » est du présent de l'indicatif ; « nous nous mariions » est du présent du subjonctif. La locutrice se reprend parce qu'elle hésite sur le mode de la subordinée introduite par « avant que » : après avoir employé d'abord

l'indicatif, elle se corrige en mettant un subjonctif ; ce qu'elle confirme en mettant le verbe à la troisième personne (« avant qu'on se soit mariés ») où l'on « entend » mieux le subjonctif (mais entre temps, elle est passé du présent au subjonctif passé !).

b. Le verbe « parler » (exemple 2) est subjonctif présent : « Je ne crois pas qu'il vienne » (et non « qu'il vient »). Le verbe « vouloir » (« vous voulez ») est lui au présent de l'indicatif.

Comme il s'agit dans les deux phrases de subordonnée dépendante d'un même verbe principal (croire), la seule différence est dans l'emploi de la négation : c'est donc que la négation dans la principale qui entraîne le subjonctif dans la subordonnée. (Je crois qu'il vient/Je ne crois pas qu'il vienne).

S'EXERCER

Valeurs et emplois du subjonctif

1. Je vois qu'il y a du givre sur les toits. (indicatif)
 2. Il est possible qu'il y ait du givre sur les toits. (subjonctif)
 3. Elle sait que quelqu'un l'attend. (indicatif)
 4. Elle n'est pas sûre que quelqu'un l'attende. (subjonctif)
 5. Pourvu que Léo soit disponible. (subjonctif)
 6. Heureusement, Léo est disponible. (indicatif)
2. 1. *nous nous retrouvions*. Emploi en indépendante après « pourvu que », exclamative exprimant un souhait
 2. *le jour se lève*. Emploi en subordonnée introduite par la conjonction « jusqu'à ce que », circonstancielle de temps exprimant la postériorité.
 3. *chacun fasse*. Emploi en indépendante après « que », phrase injonctive, ordre indirect.
 4. *la force soit*. Emploi en indépendante après « que », phrase exclamative, souhait.
 5. *vous veniez*. Emploi en subordonnée COD du verbe « demander », exprimant un souhait.

3 PAR EXEMPLE

- Il faut que tu me **comprendes**, j'ai la charge de la cité !
- Non ! On ne peut pas le laisser comme ça ! Que mon frère **reste** sans sépulture !... C'est impossible !

- Je suis désormais le Roi, j'ai donné un ordre ; quoi que tu en **penses**, il faut que tu **obéisses**.
- La loi des dieux veut que les hommes ne **connaissent** pas le sort des animaux, dont la dépouille est dévorée par les corbeaux. Elle est supérieure aux lois des hommes.

Le subjonctif dans une proposition subordonnée

4. 1. Où que j'aille, quoi que je fasse... 2. Il faut que vous montiez cette pièce. 3. Il est possible que Gérard Depardieu soit ... 4. ... pour que ce spectacle soit réussi. 5. Bien que nous ayons placardé...

5 PAR EXEMPLE

1. Pour qu'il **paraisse** (subjonctif) ancien, les faussaires l'ont frotté et rayé.
 2. Nous faisons notre fête à Orléans, parce que nous **nous y sommes rencontrés** (indicatif) il y a 20 ans,
 3. Bien que **son frère ait donné** (subjonctif) son accord, **Jean refuse toujours de venir**.
 4. Avant qu'elle **soit épuisée** (subjonctif), elle va continuer toute la nuit.
 5. Après que **vous serez partis** (indicatif), la maison semblera vide.
6. 1. Bien qu'il **ait** plein de livres chez lui, il ne lit jamais.
 2. Quoi qu'on lui **dise**, rien ne peut le faire changer d'avis.
 3. Quoique vous en **pensiez**, elle feint d'être d'accord.
 4. Bien qu'il **ait perdu** ses parents assez jeunes, il n'a jamais eu de chagrin.
 5. Quoiqu'elle n'**ait** jamais **réussi** à se faire publier, elle continue à écrire en secret.
7. 1. *que vous le sachiez* : proposition sub. conjonctive COD de *vouloir*.
 2. *que vous ne me disiez rien, que vous lui disiez à lui...* : propositions sub. conjonctive compléments d'une construction impersonnelle « il est préférable... »
 3. *que je dise* : proposition sub. conjonctive COD de *vouloir*.
 4. *que nous soyons tous là, tous réunis* : proposition sub. conjonctive complément d'un adjectif (« contente »).
 5. *que vous me racontiez tout* : proposition sub. conjonctive complément d'une construction impersonnelle « il faut... »

8 1. *qu'elles sachent le faire* : proposition sub. conjonctive COD de *douter*.

2. *que l'ennemi ait envoyé quelques espions dans la région* : proposition sub. conjonctive, complément d'une construction impersonnelle « il est possible... »

3. *que je connaisse* : proposition sub. conjonctive, complément d'un superlatif (« le plus grand »).

4. *Que tout semble calme* : proposition sub. conjonctive, sujet du verbe *devoir*.

5. *que nous nous y rendions à bicyclette* : proposition sub. conjonctive, attribut du sujet « l'idée ».

9 1. Je ne pense pas qu'il ne **connaisse** personne ici...

2. Quoiqu'il ne **connaisse** personne ici, ton frère ne paraît pas très intimidé.

3. Je suis sûr qu'il ne **connait** (ou **connaît**) personne ici.

4. Qu'il ne **connaisse** personne ici ne l'empêche pas de parler à tout le monde.

5. Je me suis arrangé pour qu'il ne **connaisse** personne ici.

10 1. Je n'ai rien dit qui **puisse** l'inquiéter.

2. Connaissez-vous un charpentier qui **soit** capable de réaliser ce travail ? 3. Je connais le maçon qui **a** construit ce bâtiment. 4. Il faudrait une actrice qui **sache** parler hongrois. 5. Je connais une actrice qui **sait** parler hongrois.

27 Le conditionnel

p. 294-295

Le conditionnel a longtemps été enseigné à l'école et au collège comme un mode. Depuis 1997 – et les nouveaux programmes de 2008 ont confirmé ce changement de terminologie –, les « conditionnels » sont officiellement désignés comme des temps de l'indicatif (au même titre que les « futurs »), comme l'indique aussi bien leur morphologie (radical du futur et désinence de l'imparfait) que leur histoire : le conditionnel présent a été formé en bas-latin sur la même périphrase verbale que le futur simple : *Vinf + habere*, la seule différence étant qu'*habere* était au présent pour former le futur, et à l'imparfait pour former le conditionnel ; ce qui en fait bien dès l'origine un « futur du passé ». La morphologie du

conditionnel a été abordée par les élèves en 6^e, ses emplois modaux ont été vus en 5^e, il s'agit en 3^e de systématiser l'analyse de ses différentes valeurs, temporelles et modales.

OBSERVER

a. « irait » est au conditionnel présent ; « aurait parlé » est au conditionnel passé.

Léo parlait sans cesse de l'école où il serait allé après le bac pour apprendre son métier.

Alors que « irait » signifie simplement que du point de vue de Léo, « aller dans cette école après le bac » était son avenir (futur du passé), sans qu'on sache si en effet il y est allé, en revanche « serait allé » suggère que finalement il n'y est pas allé, ou bien que Léo en parlait après coup, en sachant qu'il n'y est pas allé.

Il parlerait de mon projet.

Alors que « aurait parlé » signifie qu'il n'en pas parlé en réalité (irréel du passé), « parlerait » signifie que la chose serait possible au moment présent (irréel du présent).

b. *Léo parle sans cesse de l'école où il ira après le bac ...*

Le verbe « aller » se met au futur simple si le verbe principal (parler) est au présent. Il exprime un futur par rapport au moment de l'énonciation présente. Cela montre que de la même façon, « irait », le conditionnel présent, exprime un futur par rapport à « parlait », verbe à l'imparfait qui exprime une énonciation passée. Le conditionnel présent est donc bien dans ce cas le futur du passé.

c. Le fait exprimé par « aurait parlé » n'a pas existé ; ce n'est donc pas un fait réel ; cette valeur du conditionnel est appelée « irréel » (ici, « irréel du passé », car il s'agit d'un fait qui aurait pu avoir lieu dans le passé mais qui ne s'est pas réalisé).

S'EXERCER

La formation du conditionnel

1 **Conditionnels présents** : *ils comprendraient • nous saurions • je prendrais • vous réussiriez • j'essaierais • tu pourrais ;*

Conditionnels passés : *elle aurait compris • tu aurais su • elle se serait aperçue • nous aurions pu.*

- 2 1. Je monterais, tu monterais, il/elle monterait.
 2. Je subirais, tu subirais, il/elle subirait.
 3. J'aurais, tu aurais, il/elle aurait.
 4. Je serais, tu serais, il/elle serait.
 5. Je pourrais, tu pourrais, il/elle pourrait.
- 3 1. Je serais monté, tu serais monté, il/elle serait monté.
 2. J'aurais subi, tu aurais subi, il/elle aurait subi.
 3. J'aurais eu, tu aurais eu, il/elle aurait eu.
 4. J'aurais été, tu aurais été, il/elle aurait été.
 5. J'aurais pu, tu aurais pu, il/elle aurait pu.

Les valeurs temporelles du conditionnel

- 4 1. *Le guide disait que quand nous aurions atteint l'oasis, nous serions plus qu'à une journée de marche de la grotte.*

disait: verbe dire, 3^e groupe, 3^e personne du singulier, indicatif imparfait (action en cours de déroulement dans le passé).

aurions atteint: verbe atteindre, 3^e groupe, 1^{re} personne du pluriel, indicatif conditionnel passé, valeur de futur antérieur du passé;

serions: verbe être, 3^e groupe, 1^{re} personne du pluriel, indicatif conditionnel présent, valeur de futur du passé.

2. Nous pensons qu'il nous conduirait jusqu'au Rocher des deux Lions, une fois que nous aurions récupéré nos forces.

pensions: verbe penser, 1^{er} groupe, 1^{re} personne du pluriel, indicatif imparfait (valeur: action en cours de déroulement dans le passé).

conduirait: verbe conduire, 3^e groupe, 3^e personne du singulier, indicatif conditionnel présent, valeur de futur du passé.

aurions récupéré: verbe récupérer, 1^{er} groupe, 1^{re} personne du pluriel, indicatif conditionnel passé, valeur de futur antérieur du passé.

5 PAR EXEMPLE

Je pensais que le lendemain les enfants seraient montés jusqu'au Col pour voir leurs grands-parents. Je pensais que nous subirions une défaite cuisante. Je pensais que nous aurions quelques difficultés. Je pensais que nous serions plus nombreux. Je pensais que nous pourrions nous rencontrer le soir même.

- 6 Exemple de discours «prophétique» (donc au futur en style direct):

«Lorsque chacun aura admis que l'essentiel n'est pas dans la possession mais dans le partage, quand ceux qui n'ont rien auront trouvé la force de dire non, quand vous aurez compris que la violence n'est pas la force et que le refus sans violence est plus fort que la violence, alors le monde changera et deviendra meilleur... Je vous le dis: le monde va connaître bientôt de grands bouleversements...»

Le même discours rapporté en style indirect:

L'homme disait que lorsque chacun aurait admis que l'essentiel n'est pas dans la possession mais dans le partage, quand ceux qui n'ont rien auraient trouvé la force de dire non, quand nous aurions compris que la violence n'est pas la force et que le refus sans violence est plus fort que la violence, alors le monde changerait et deviendrait meilleur... Il disait que le monde allait connaître bientôt de grands bouleversements... etc.

Les valeurs modales du conditionnel

- 7 1. *oserait*: conditionnel présent à valeur temporelle: futur du passé.

2. *aurait été connu*: conditionnel passé à valeur modale: hypothèse.

3. *préférerai*: conditionnel présent à valeur modale: atténuation.

4. *découvrirait*: conditionnel présent à valeur temporelle: futur du passé.

5. pas de conditionnels mais un futur simple (*m'intéresserai*) et un futur antérieur (*aura été menée*)

8 1. *je serais, tu serais*: conditionnel présent; récit imaginaire.

2. *s'en trouverait relancée*: conditionnel présent; potentiel.

3. *nous aurions arrêté*: conditionnel passé; irréel du passé.

4. *j'aurais écrit*: conditionnel passé; irréel du passé.

5. *J'aimerais*: conditionnel présent; atténuation du discours.

9 1. Nous n'aurions jamais vu la mer, si nous n'étions pas partis en colonie de vacances. (irréel du passé)

2. Ils iraient plus vite, s'ils passaient par les départementales. (potentiel – s'ils ne sont pas encore partis – ou irréel du présent – s'ils sont déjà sur les autoroutes ou les nationales)

3. L'atmosphère aurait été plus sereine, si elle n'était pas venue. (irréel du passé)

4. Si tu finissais un peu plus tôt, tu pourrais nous rejoindre chez Paul. (potentiel)

5. Si nous avions des ailes, nous volerions de montagne en montagne. (irréel du présent)

10 PAR EXEMPLE

Si le monde était juste, il n'y **aurait** plus de misère, chacun **aurait** droit à un toit. Si l'on ne nous avait pas fait admettre depuis des siècles qu'il doit y avoir des riches et des pauvres, des bien-portants et des malades, nous **n'aurions pas accepté** si facilement de vivre dans un monde où règnent les inégalités et le malheur, il n'y **aurait pas eu** de guerre, nous **n'aurions pas admis** l'insupportable!...

28 Les périphrases verbales

p. 296-297

Si les emplois nominaux de l'infinitif ont été étudiés en 5^e, en revanche la notion de «périphrase verbale» est nouvelle pour les élèves. Liée à celle de «semi-auxiliaire», elle ne présente cependant pas de grosse difficulté: intuitivement, les élèves sentent l'unité constituée par le verbe conjugué et l'infinitif dans «vient de partir», «va partir», «se met à chanter», «peut arriver», «doit être», etc. Notons que la notion d'«aspect verbal», introduite dans les programmes en 1996, et qui est appropriée à la description des périphrases comme «se met à chanter», «est sur le point de chanter», «va chanter», «est en train de chanter», etc. a été supprimée des notions à étudier en collège dans les nouveaux programmes.

OBSERVER

a. Dans «vais mobiliser», le verbe «aller» n'indique pas un mouvement dans l'espace. L'ensemble formé par «vais mobiliser» exprime l'idée que le locuteur «mobilisera» les jeunes dans un avenir plus ou moins proche. Il exprime donc une idée de futur.

Dans «vient d'être battue», le verbe «venir» n'indique pas non plus un mouvement dans l'espace. L'ensemble exprime l'idée que l'armée française «a été battue» peu de temps avant le moment de l'énonciation. Il exprime donc une idée de passé récent.

b. Autre construction comprenant un verbe conjugué et un infinitif: «il **se met à rire**». L'ensemble «se met à rire» indique que l'action de rire se déclenche, commence.

S'EXERCER

La formation des périphrases verbales

1. **Œdipe vient de** Corinthe et **va** vers Thèbes: verbes principaux.
2. Il **vient de** tuer: semi-auxiliaire.
3. il **va** rencontrer: semi-auxiliaire.
4. La troupe **doit** jouer: semi-auxiliaire.
5. Le metteur en scène **doit** beaucoup d'argent: verbe principal.
2. 1. **as laissée** tondre. 2. **ferait** venir. 3. **vais** t'allonger. 4. **allait** s'asseoir. 5. **va** me manquer.

Les valeurs des périphrases verbales

3. 1. **as laissée tondre**: factitif. 2. **ferait venir**: factitif. 3. **vais t'allonger**: futur. 4. **allait s'asseoir**: futur imminent (dans le passé). 5. **va me manquer**: futur.
4. 1. L'Allemagne **vient de** déclarer la guerre la Pologne. (récent)
2. Ses troupes, massées à la frontière, **vont (/sont sur le point d')** envahir le pays. (imminent)
3. Un jour ou l'autre les États-Unis **va** entrer en guerre aux côtés de l'Angleterre. (futur)
4. Le Président Roosevelt **est sur le point de** faire une déclaration importante. (imminent)
5. La radio **vient d'**annoncer que les troupes alliées ont débarqué en Normandie. (récent)

5 PAR EXEMPLE

1. La police **a fait sortir** les clients du restaurant.
2. Le professeur **a fait lire** un livre de Romain Gary aux élèves.
3. Mon père **a fait visiter** notre maison à un agent immobilier.
4. Les examinateurs **font passer** aux candidats un test de niveau.
5. Il nous **a fait livrer** un repas à domicile par son fils.

6 PAR EXEMPLE

Tu **vas t'installer** dans cette chambre et m'attendre.

Je **viens d'être opéré** : tu verras, on ne sent rien.
J'ai **fait installer** des caméras dans la chambre :
c'est plus prudent.

Nous te **laisserons sortir** dans le parc de temps en temps.

7 **1. dois porter** : obligation. **2. devrait retarder** : probabilité. **3. dois partir** : obligation. **4. pourriez nous aider** : possibilité. **5. peux tenir** : permission.

8 EXERCICE-BILAN

1. va claquer: futur immédiat. **2. va ravager**: futur.
3. vient d'arracher: passé immédiat. **4. pourront reconstruire**: possibilité; **devront quitter**: obligation.
5. ont dû: probabilité; **allons devoir**: futur.

29 Les connecteurs

RÉVISIONS

p. 298-299

De l'étude de la «grammaire de texte», entrée dans les programmes de collèges en 1996, il ne reste plus dans les programmes de 2008 que l'étude des connecteurs. La relation entre «connecteurs spatiaux» et description, «connecteurs temporels» et récit est conservée. Pour les ambiguïtés terminologiques et les problèmes théoriques posés par la notion de «connecteur» telle qu'elle est enseignée dans les collèges, voir: D. Maingueneau et E. Pellet, *Les Notions grammaticales au collège et au lycée*, Belin, 2005.

Les connecteurs temporels et spatiaux

1 **D'abord** et **Ensuite** marquent un rapport de sens (ordre des arguments) entre les deux phrases qu'ils introduisent.

Si marque un rapport de sens (condition) entre deux propositions (la subordonnée qu'il introduit et la principale: «montrez-le»).

Sinon marque un rapport de sens (condition négative) entre la phrase qu'il introduit et la précédente.

Ou marque un rapport de sens (alternative) entre les deux propositions qu'il coordonne.

2 J'ai avancé dans mon récit **et soudain**, submergé par l'émotion, j'ai pleuré devant Louise comme je ne l'avais jamais fait devant personne. Son visage

s'est défait, elle m'a saisi dans ses bras **et** je me suis laissé aller, ma joue contre sa blouse de nylon. **Bientôt** j'ai senti des larmes mouiller mon front, surpris j'ai relevé la tête: Louise pleurait elle aussi, sans retenue. Elle m'a écarté d'elle pour me regarder, comme si elle s'interrogeait sur une décision à prendre, **puis** elle a souri **et** m'a parlé. Le lendemain de mes quinze ans, j'apprenais **enfin** ce que j'avais toujours su.

3 Je débouche alors sur une place déserte. **À droite**, un bosquet et un parterre de fleurs soigneusement entretenues; **au fond**, des façades d'immeubles art déco; **à gauche**, quelques boutiques éclairées et une petite porte médiévale ornée de sculptures.

4 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE COMMUN C1

À partir de l'image ci-dessus, rédigez un texte en deux parties: la première décrira la disposition des lieux, la seconde racontera en trois étapes ce qui va se passer. Vous emploierez des connecteurs spatiaux (1^{re} partie) et des connecteurs temporels (2^e partie).

Les connecteurs logiques

5 **mais**: connecteur logique;
et: connecteur logique (il exprime ici plutôt l'addition que la succession; c'est **alors** qui a une valeur temporelle)

alors: connecteur temporel;

d'abord: connecteur temporel

ou: connecteur logique

puis: connecteur temporel

car: connecteur logique.

6 **mais**: opposition

et: addition

ou: alternative

car: cause.

7 **1. pourtant**: concession.

2. car: cause; **mais**: opposition.

3. bien qu': concession; **même**: renchérissement; **Mais**: opposition.

8 **1. Si**: condition; **ou bien**: alternative; **ou bien**: alternative.

2. Si: condition; **c'est-à-dire**: reformulation.

3. Or: addition; **Donc**: conséquence.

9 PAR EXEMPLE

1. Leur projet de voyage humanitaire en Afrique n'était pas sérieux : **d'une part** ils n'avaient aucun contact sur le terrain, et **d'autre part** la plupart d'entre eux n'avaient aucune expérience de ce genre.
 2. Voici ce que vous devriez faire : **d'abord** vous munir d'une bonne carte d'état major, **ensuite** recruter un guide local, **et enfin** prévenir les autorités de votre heure de départ et de la durée probable de votre voyage.
 3. Le mois de juillet n'est pas un bon moment, il y fait trop chaud : **soit** vous partez dès maintenant pour être revenu avant la saison chaude, **soit** vous attendez le mois d'octobre.
 4. **Certes**, nous sommes jeunes, **mais** «aux âmes bien nées la valeur n'attend pas le nombre des années».
 5. Ils ne m'ont pas écouté : **non seulement** ils sont partis en juillet, **mais** ils ont décidé de se passer de guide.
- 10 Reprenez dans l'ordre les connecteurs logiques en gras dans le texte de l'exercice 5 et rédigez un texte sur le thème de l'adolescence.

30 Les reprises nominales et pronominales (anaphores)

p. 300-301

Les nouveaux programmes réservent à la classe de 3^e l'étude des «reprises anaphoriques», dans le cadre d'une initiation à la grammaire de texte. En quatrième l'accent avait été mis sur le rôle des connecteurs dans la cohésion textuelle. La notion de «reprise anaphorique» recouvre à la fois les anaphores pronominales et les anaphores nominales. Dans la mesure où les élèves sont déjà familiarisés avec les pronoms substitués, c'est sur les reprises nominales qu'on insiste dans ce chapitre; la partie consacrée aux anaphores pronominales se contente de rappeler les principales classes de pronoms substitués. On signalera que la notion de «reprise» ne préjuge pas de la position du terme repris: il peut être placé *avant* (anaphore) ou *après* (cataphore: «Il est venu, Paul»). Pour cette présentation élémentaire nous n'avons envisagé que le cas le plus simple et le plus fréquent, celui où le terme repris est placé avant l'élément qui le reprend.

OBSERVER

- a. On sait ce que désigne le pronom «ils» dans ce texte en cherchant dans le contexte antérieur un groupe nominal antécédent au masculin pluriel; ici il n'y en a qu'un: «des ouvriers agricoles».
- b. «cela» est un pronom; il désigne non un objet particulier mais un ensemble de choses ou tout un passage d'un texte. «Il» et «cela» sont tous deux des pronoms. Mais alors que «il» s'accorde en genre et en nombre avec le nom ou le GN qu'il reprend, «cela» est invariable en genre et en nombre.
- c. Le GN «ce calme bruit» désigne les paroles des ouvriers. On le sait à cause du déterminant «ce» qui nous incite à chercher dans le contexte quelque chose qui puisse, du point de vue du sens, être considéré comme «un calme bruit». Dans le texte il y a un autre GN qui désigne la même chose: «ces voix matinales».

S'EXERCER

Les reprises nominales

- 1 Reprises nominales: François aperçoit soudain un vieux cheval au milieu de la place. Ce n'est pas la première fois que (**François**) voit (**cet animal**) sur (**la place**), mais cette fois (**le vieux cheval**) semble au bout du rouleau. (**Le garçon**) voudrait bien le consoler, mais (**l'animal**) est méfiant. Il refuse les sucres que (**l'écolier**) lui propose.
Reprises pronominales: François aperçoit soudain un vieux cheval au milieu de la place. Ce n'est pas la première fois que François voit cet animal sur la place, mais cette fois le vieux cheval semble au bout du rouleau. Le garçon voudrait bien (**le**) consoler, mais l'animal est méfiant. (**Il**) refuse les sucres que l'écolier (**lui**) propose.
- 2 Reprises fidèles: **5**. Au bout de toutes les rues, on voyait la cathédrale énorme et indifférente; **ces rues étroites** semblaient écrasées par l'admirable monument.
Reprises infidèles: **1**. Meaulnes écoutait *Yvonne* faire *son récit*; pendant que **la jeune femme** contait **cette histoire**, il était très ému. **2**. Meaulnes écrivait *des lettres* à *Valentine* pour lui affirmer sa résolution de ne jamais revoir **la jeune femme**, mais en réalité pour que Valentine répondît à **ses mes-**

sages. 3. L'espoir de revoir jamais *Yvonne de Galais* s'était complètement évanoui; il avait dû peu à peu renoncer à épouser **la belle inconnue. 4.** Meaulnes découvrit, après l'avoir longtemps cherchée, la maison de *Valentine Blondeau*. La mère de **la jeune fille** accueillit Meaulnes sur le pas de la porte. **5.** Au bout de toutes les rues, on voyait *la cathédrale* énorme et indifférente; ces rues étroites semblaient écrasées par **l'admirable monument.**

3 **1.** Le maître d'école du village a sauvé un enfant qui se noyait. Le courageux instituteur a reçu une médaille. **2.** Il a visité l'Italie pour sa lune de miel; ce voyage romantique lui a laissé de merveilleux souvenirs. **3.** Victor Hugo est à l'honneur cette année; l'inoubliable artiste est l'auteur des «*Misérables*». **4.** Mon frère est follement amoureux d'une Anglaise; il a rencontré cette charmante jeune fille à Oxford. **5.** Il rêve d'une belle maison de campagne; pour acheter ce havre de paix il est prêt à payer très cher.

Les reprises pronominales

4 Sont des pronoms: **1.** quelqu'un. **2.** tout. **3.** le mien. **4.** vous. **5.** cela.

5 **1.** Mes enfants **leur** (pron. pers.) ont dit, mais je ne pense pas que **les tiens** (pron. poss.) l'(pron. pers.) aient répété. **2.** On ne peut pas **leur** (pron. pers.) faire confiance. **3.** Les élèves sont **tous** (pron. indéf.) effrayés. **4.** Tous **ceux** (pron. dém.) avec **qui** (pron. relatif) nous **en** (pron. adverbial) avons parlé voulaient assister au spectacle du cirque, mais **dix** (pron. num.) seulement ont reçu l'autorisation. **5.** Les invités parmi **lesquels** (pron. relatif) se trouvait Meaulnes n'étaient pas **ceux** (pron. dém.) qu'il avait vus en arrivant à la fête.

6 **1.** Dimitri aimait Julie. Mais **il** ne l'aurait pas revue si la providence ne l'avait pas voulu. **2.** Marie m'a fait ses confidences sur sa relation avec Fred. Selon **elle**, leur amour est devenu plus intense. **3.** Marion m'a parlé de David. **Elle** a renoncé à voir celui-ci. **4.** J'ai observé Julien et Sidonie. **Eux** s'imaginent toujours qu'**ils** sont profondément amoureux. **5.** Les copains de Paul ont gardé tous les disques. **Ils** nous ont confié les vôtres.

7 Ceux qui remplacent un nom: **2.** Rien ne **lui** a été raconté. **4.** **Il** a tort d'être aussi mesquin. **5.** On **la** rencontre parfois au jardin

Ceux qui peuvent désigner directement une personne ou une chose: **1.** Quand il s'agit de partir en vacances, **chacun** se sent pousser des ailes. **2.** **Rien** ne lui a été raconté. **3.** **Beaucoup** n'ont pas de chance dans la vie. **5.** On la rencontre parfois au jardin.

8 On demande aux élèves deux textes: l'un avec des anaphores nominales infidèles et l'autre avec des pronoms. C'est le premier qui est le plus difficile puisque les élèves doivent faire preuve d'un peu de créativité: «le maître d'école», «leur professeur», «l'enseignant»... Pour les pronoms il s'agit surtout de trouver d'autres pronoms que «il»; les deux seuls candidats possibles sont le pronom relatif et le pronom démonstratif.

31 Thème et propos. Les constructions emphatiques

p. 302-303

La notion de «progression thématique», qui avait été introduite dans les programmes des collèges en 1996, a été supprimée dans les programmes de 2008. En revanche, la distinction des deux parties de l'énoncé, thème et propos, a été conservée, en particulier parce qu'elle permet l'analyse des constructions emphatiques, dont il faut rappeler qu'elles constituent presque la norme de la syntaxe orale familière; ce qui justifie qu'on les étudie en collège, ne serait-ce que pour aider les élèves à faire consciemment la distinction entre la syntaxe de l'écrit et celle de l'oral.

OBSERVER

a. «On a démolì le viaduc d'Auteuil à coups de grosses sphères En plomb en cuivre ou bien en fer.»

La phrase ainsi réécrite a perdu l'insistance sur le moyen par lequel on a démolì le viaduc d'Auteuil; la phrase paraît donc plus neutre.

b. Le viaduc, comme on dit, il faut en faire son deuil. «De quoi parle-t-on?»: (on parle) du viaduc; «Qu'est-ce qu'on en dit?»: (on dit qu') il faut en faire son deuil.

Le thème et le propos

1. Que joue-t-on au cinéma du Palais ?
 2. Où joue-t-on joue *La Planète des singes* ?
 3. Qui sont Alma, Elise et Justine ?
 4. Comment se nomment les sœurs de Piero ?
 5. Que se passera-t-il dans deux jours ?
- 2 Pour une même phrase, le propos peut être variable, selon la manière d'accentuer la phrase. Dites à quelle question implicite correspond chaque phrase, dont le propos est en caractères gras.
- Ex.: Jules lit *Chroniques martiennes*. → Qu'est-ce que Jules lit ? (propos = le COD)
 Ex.: 2: Jules lit *Chroniques martiennes*. → Que fait Jules ? (propos = le groupe verbal)
1. Nous partons demain pour Mars. 2. Nous partons demain pour Mars. 3. Nous avons découvert une cité dans la plaine. 4. Nous avons découvert une cité dans la plaine. 5. La fusée est arrivée sur Mars il y a deux jours. 6. Elle est arrivée sur Mars il y a deux jours.

3 PAR EXEMPLE

1. a) Thème: Avec cette grosse louche, on peut remplir une assiette. (< Que peut-on faire avec cette grosse louche ?) b) Propos: Elle l'a frappé avec cette grosse louche. (< Avec quoi l'a-t-elle frappé ?)
2. a) Sans son intervention, vous seriez morts. (< Que se serait-il passé sans son intervention ?) b) Nous souhaitons agir sans son intervention. (< Comme souhaitez-vous agir ?)
3. a) Mes trois frères sont en vacances. (< Où sont vos trois frères ?) b) Cette maison a été construite par mes trois frères (< Par qui a été construite cette maison ?)
4. a) Le jour de mon anniversaire, je ferai une grande fête. (< Que se passera-t-il le jour de ton anniversaire ?) b) Il est parti le jour de son anniversaire. (< Quand est-il parti ?)
5. a) Un petit écureuil mange des fruits secs, des céréales... (< Qu'est-ce que ça mange un petit écureuil ?) b) Max a aperçu un petit écureuil. (< Qu'est-ce que Max a aperçu ?)

Les constructions emphatiques

- 4 1. Je le (Pronom de reprise) connais bien, ce jardin (thème détaché).
 2. Ce jardin à l'anglaise (thème détaché), il (Pronom de reprise) est toujours aussi beau !
 3. Ils (Pronom de reprise) ont fleuri très tôt, cette année, les camélias (thème détaché).
 4. Je n'y (Pronom de reprise) vais plus depuis longtemps, à la mer (thème détaché)...
 5. C' (Pronom de reprise) est tellement plus reposant, de vivre ici (thème détaché)!
- 5 1. Je connais bien ce jardin.
 2. Ce jardin à l'anglaise est toujours aussi beau !
 3. Les camélias ont fleuri très tôt, cette année.
 4. Je ne vais plus à la mer depuis longtemps...
 5. Vivre ici est tellement plus reposant !
- 6 1. La petite chienne de Mme Vélin était très jolie !
 2. Le petit Bouchard n'a jamais aimé les disputes.
 3. Je vais leur dire ce que je pense de leurs façons de faire !
 4. Les jours de fête, le Père François n'était pas le dernier à sauter sur le piste de danse !
 5. Les fils de Martin ont passé plusieurs années à la scierie...
- 7 1. C'est moi qui vous ai téléphoné. 2. C'est ce champ que nous avons labouré. 3. C'est ce fragment de fronton que nous avons trouvé en labourant. 4. C'est en labourant le champ que je suis tombé sur cet objet antique. 5. C'est le gendarme du bourg qui m'a dit de vous prévenir.
- 8 1. Je vous ai téléphoné. 2. Nous avons labouré ce champ. 3. Nous avons trouvé ce fragment de fronton en labourant. 4. Je suis tombé sur cet objet antique en labourant le champ. 5. Le gendarme du bourg m'a dit de vous prévenir.
- 9 1. Molière: sujet du verbe *écrire*. → C'est Molière qui a écrit Tartuffe en 1664.
 2. la première version de Tartuffe: COD du verbe *écrire*. → C'est la première version de Tartuffe qu'il a écrit en 1664.
 3. Le parti de dévots: sujet du verbe *obtenir*. → C'est le parti de dévots qui a obtenu l'interdiction de la pièce par le roi.
 4. en 1668: c.c. de temps du verbe *écrire*. → C'est en 1668 que Molière a écrit la troisième version de Tartuffe.

5. *pour dénoncer l'hypocrisie des faux dévots*: c.c. de but du verbe *écrire*. → C'est **pour dénoncer l'hypocrisie des faux dévots** que Molière a écrit Tartuffe.

10 Exercice d'expression. Sujet très ouvert : les personnages du film ont l'âge des élèves ; il n'est pas nécessaire d'avoir vu le film pour les faire parler ; tous les thèmes seront donc admis. L'essentiel est d'employer (pour une fois délibérément) les constructions emphatiques. La syntaxe disloquée (détachement du thème et reprise par un pronom) est considérée comme relevant du langage oral familier ; demander aux élèves de le pratiquer en conscience est un bon moyen de leur faire prendre conscience quand ils l'emploient... Ce qui leur permettra aussi d'éviter de l'employer en toutes circonstances.

32 Les mots qui prennent sens dans la situation d'énonciation (les embrayeurs) p. 304-305

Même si dans les années antérieures les programmes ne parlaient pas d'«embrayeurs», les élèves retrouvent une question déjà traitée en quatrième par le biais des «composants de la situation d'énonciation» et du «fonctionnement des pronoms personnels par rapport à la situation d'énonciation». Alors que les programmes de 1996 parlaient de termes «ancrés dans la situation d'énonciation», les nouveaux programmes préfèrent parler de mots qui «prennent sens dans la situation d'énonciation». Cette formulation ne doit cependant pas susciter la confusion : ce n'est pas le *sens* de «ici» ou «je» qui varie, mais leur *réfèrent*, qui est identifié en prenant appui sur l'acte d'énonciation.

OBSERVER

a. Les mots à la 1^e et à la 2^e personne dans (1) et (2) : «moi», «tu», «nous». On sait ce que désignent «moi» et «tu» grâce à la phrase précédente («le jeune homme» et «Delphine») car le lecteur n'a pas directement accès à la situation d'énonciation. On le voit bien pour «nous» : il n'y a pas moyen de savoir qui est désigné.

b. En (2), «elle» et de «l'» sont des pronoms personnels de 3^e personne. Dans cette phrase on peut savoir ce que désigne «elle» car l'antécédent est «Marie», placé avant. En revanche, l'antécédent de «l'» reste indéterminé. Ces deux pronoms de 3^e personne sont différents de «je» en ce qu'ils ont normalement un antécédent dans le texte, ce qui n'est pas le cas de «je».

c. On ne peut pas savoir ce que désignent «en ce moment» et «ici» parce que nous ne nous trouvons pas dans la situation d'énonciation et que ces mots renvoient à la situation particulière dans laquelle ils sont énoncés.

S'EXERCER

Les embrayeurs personnels

1. Quand **tu** as appris que **je** voulais offrir **mon** aide à Claudine, **tu** as été jaloux. 2 **Je** voudrais que **ta** punition **te** fasse comprendre qu'il faut que **tu** changes d'attitude. 3. Accorde-**moi** pour toujours **ta** confiance. 4. Ce que **j'**ai dit à monsieur le maire devrait **te** faire réfléchir. 5. Si **tu** savais ce que **je** ressens, **tu** n'aurais pas le courage de **me** faire de la peine.

2 Première partie du passage :
1^o personne : «je», «m'», «mon» : désigne l'abbé
2^o personne : «vous» (3 fois), «votre» (3 fois) : désigne l'interlocuteur de l'abbé, qui d'après le contexte est un enfant qui est vouvoyé (pas d'accord au pluriel).

Seconde partie du passage :
1^o personne : «moi» : désigne l'abbé
2^o personne : «vous» (2 fois) : désigne «Fred».

3 EXPRESSION ÉCRITE

SOUS-ÉCRITURE C1

Cette consigne est facile à respecter, la seule difficulté est que le texte produit permette au lecteur de distinguer l'emploi où «nous» intègre un «tu» et l'emploi où il intègre un individu absent. De même, le lecteur doit pouvoir savoir s'il s'agit d'un «vous» collectif ou d'un «vous» de politesse.

Les embrayeurs temporels

4 1. Il faudrait qu'il revienne ce jour-là s'il voulait se faire pardonner. **2.** Nous allions t'expédier en pension le mois suivant. **3.** A ce moment-là, monsieur l'abbé, il était insolent avec sa pauvre mère, qui souffrait en silence. **4.** La semaine d'avant, il avait osé contester mon autorité devant les domestiques. **5.** Le lendemain je n'aurai plus à supporter sa tyrannie et sa méchanceté.

5 Variant: **2.** cette fois, ce matin. **3.** dans trois jours. **4.** ces jours-ci. **5.** demain matin.
Ne varient pas: **1.** jamais. **3.** au premier mai. **5.** pendant quelques secondes.

6 1. Marie est revenue d'Espagne avant-hier. **2.** Il faudra payer votre facture sous quinzaine. **3.** Nous commencerons les travaux dès demain. **4.** J'ai dû tout réparer l'an passé. **5.** Nous irons prochainement leur rendre visite.

Les embrayeurs spatiaux

8 Variant: **1.** Cet enfant. **5.** Ici.
Ne varient pas: **1.** contre la porte. **2.** dans vos tanières. **3.** devant lui, devant Traquet, devant Folcoche. **4.** le long de sa fenêtre.

33 Les modalisateurs

p. 306-307

La grammaire de l'énonciation fait désormais l'objet d'une simple initiation en classe de 3^e. Son étude plus approfondie est renvoyée à la classe de 2^e. Cette «initiation» se fait essentiellement autour de trois axes: les «modalisateurs» et les procédés de modalisation, les déictiques (officiellement «les mots qui prennent sens dans la situation d'énonciation (les embrayeurs)») et l'implicite.

OBSERVER

a. La phrase «Ton mari n'est pas celui que nous souhaitons» semblerait très brutale.

La locutrice (on comprend que c'est une mère qui parle à sa fille de son gendre, donc du mari de sa fille) emploie des expressions qui atténuent son propos, même si le contenu reste le même (désa-

gréable puisqu'elle en dit du mal): «pas exactement», «aurions pu souhaiter».

b. Éléments qui servent à atténuer l'affirmation:
– *Il faut bien reconnaître qu'* (tournure impersonnelle + adverbe);
– *Pas tout à fait* (adverbe)
– *il n'est peut-être* (adverbe) *pas exactement* (adverbe) *le mari que ton père et moi aurions pu* (semi-auxiliaire + conditionnel passé) *souhaiter*.

S'EXERCER

La modalisation du discours

1 1. Pas de ménagement de l'interlocuteur, ordre de s'excuser. **2.** Atténuation, ménagement de l'interlocuteur: *par exemple, pourriez*. **3.** Pas de ménagement mais prise de distance à l'égard de ses propres mots: *si vous voulez bien me passer l'expression*. **4.** Ménagement: *en un sens, pas tout à fait*. **5.** Pas de ménagement.

2 1. *A dû* → probable. **3.** *Peut-être*: incertain, possible. **4.** *Apparemment*: incertain car dépendant de l'apparence. **5.** *Semblait*: incertain car dépendant de l'apparence. **7.** *Il se pourrait*: possible.
Les phrases 2 et 6 ne comportent pas de modalisation.

3 1. Sarah a oublié notre rendez-vous. **3.** Ils ont pris un autre chemin. **4.** La vie sociale lui manque. **5.** Rien ne le touchait plus: il était hors d'atteinte. **7.** Vous aurez une visite demain.

4 1. Malheureusement: appréciation (= il n'y avait personne: c'est malheureux). **2.** Il doit être: modalité logique (= il est dans le désert: ceci est probable). **3.** Il est possible: modalité logique. **4.** inutilement: appréciation (= ses amis ont essayé de l'en dissuader, mais c'était inutile). **5.** Dommage: appréciation (= je n'ai pas eu l'occasion de le rencontrer: c'est regrettable).

Les éléments modalisateurs

5 *peut-être*: adverbe modalisateur; *feriez mieux*: conditionnel présent d'atténuation
(Le fait que la négation porte sur «très» - «pas très chaud» - peut aussi être considéré comme une modalisation).

6 **1.** *voulais*: verbe *vouloir* à l'imparfait (d'atténuation).

2. *un peu*: adverbe d'atténuation; « *ringard* »: les guillemets.

3. *Franchement*: adverbe d'énonciation; à *mon avis*: groupe prépositionnel.

4. *peux*: semi-auxiliaire pouvoir.

5. *aurait aperçu*: conditionnel passé marquant l'incertitude, le non-engagement du locuteur dans l'information rapportée.

6. *Voulez-vous*: forme interrogative qui atténue l'injonction; *s'il vous plaît*: proposition en retrait de la phrase, expression figée (formule de politesse).

7. *Il me semble*: tournure impersonnelle + verbe «sembler» à valeur modale (modalité de l'apparence)

7 **1.** *Peut-être*: adverbe. **2.** *Dans la mesure où j'ai pu en juger*: expression figée. **3.** *Quand on y réfléchit*: expression figée; *a dû*: semi-auxiliaire.

4. *Parut*: verbe employé comme semi-auxiliaire.

5. *aurais*: conditionnel.

8 **1.** Expression qui conviendra pour toute situation où le locuteur emploie un mot qui peut sembler familier ou brutal à son interlocuteur. **2.** Expression qui conviendra pour toute situation où le locuteur fait preuve d'une franchise excessive à l'égard de son interlocuteur, franchise qui pourrait blesser l'interlocuteur (en fait expression et situation à éviter!); peut aussi être ironique, dans ce cas, le but est bien d'offenser... **3.** Peut correspondre aux deux situations précédentes mais dans un contexte plus familier.

9 PAR EXEMPLE

1. La solitude lui sera peut-être profitable: il pensera aux choses essentielles. (possibilité)

2. Malheureusement, elle n'a pas eu de visite depuis un an. (appréciation négative)

3. Vous n'avez pas assez d'occupations – si je puis dire-. (commentaire sur sa propre énonciation)

4. Là-bas, elle aura probablement des voisins, elle s'occupera, ne sera sans doute plus seule. (probabilité)

5. Fort heureusement, elle va passer Noël avec ses enfants. (appréciation positive)

10 Exercice de rédaction d'une suite de texte et d'imitation. On veillera à la cohérence du propos avec les informations apportées par le texte.

34 L'implicite : présupposés et sous-entendus p. 308-309

C'est un des chapitres les plus délicats du programme de la classe de 3^e. L'enseignement du présupposé, grâce aux tests de l'interrogation et de la négation, est plus accessible que l'enseignement du sous-entendu, qui ne peut pas s'appuyer sur des marques linguistiques et mobilise le contexte de l'énonciation. Comme il s'agit d'une simple sensibilisation à la problématique de l'implicite, la distinction n'est pas faite entre les sous-entendus au sens strict, qui reposent sur une transgression manifeste des normes de la communication, et les contenus qui sont transmis de manière implicite sans le montrer au destinataire (par exemple si l'on parle de ses vacances dans un hôtel de luxe pour indiquer qu'on est riche). La leçon ne prend en compte que les sous-entendus au sens strict.

OBSERVER

a. La concierge est soudain «stupéfaite» parce qu'elle vient d'apprendre que le jeune garçon est le petit-fils du sénateur.

b. Le garçon lui a transmis cette information en disant «Et grand-mère?» Il indique par là que la femme du sénateur est sa grand-mère. Il aurait pu donner l'information de manière *explicite*, en disant par exemple «Je suis le petit-fils de Mme Pluvignac».

c. Quand la concierge dit «M. le sénateur n'est pas encore rentré du Luxembourg», l'emploi du verbe «rentrer» laisse entendre qu'il a quitté son domicile et doit y revenir.

S'EXERCER

Les présupposés

1 – Les informations implicites que l'on peut tirer de la phrase: **1.** On a servi du caviar. **3.** Il existe un marquis.

– Les informations implicites qu'on ne peut pas tirer de la phrase: **2.** Le marquis a deux frères. **4.** Le marquis a donné une réception. **5.** La sœur du marquis aime le caviar.

Les sous-entendus

2 1. La vipère est morte. Un présupposé : la vipère dont je parle était auparavant vivante. **2.** Mon père va de nouveau à la chasse avec ses amis. Un présupposé : Mon père a des amis. **3.** Mon frère est devenu avocat. Un présupposé : J'ai un frère. **4.** J'ai été invité au goûter de sa grand-mère. Un présupposé : sa grand-mère a donné un goûter. **5.** La partie de chasse a été annulée. Un présupposé : une partie de chasse était prévue.

3 1. Folcoche sait que son mari finira par obéir : le verbe présuppose que la proposition complétive est vraie. **2.** Mon père a avoué qu'il aimait la noblesse : le verbe présuppose qu'aimer la noblesse est une faute. **3.** Folcoche également boit de la tisane le soir : l'adverbe présuppose que quelqu'un d'autre boit de la tisane. **4.** Le comte est retourné à la chasse à courre : le verbe présuppose que le comte est déjà allé à la chasse à courre. **5.** Folcoche n'est plus ma mère : l'adverbe présuppose qu'auparavant Folcoche était sa mère.

4 1. Lorsque j'ai vu M. Marin il parlait avec la comtesse. Un présupposé : il existe un M. Marin. **2.** Les habitués de ce salon adorent le marquis. Un présupposé : ce salon a des habitués. **3.** Le désespoir de Marcel n'a échappé à aucun des invités du concert. Un présupposé : Marcel est désespéré. **4.** Où avez-vous vu M. Martin avec ses filles ? Un présupposé : vous avez vu M. Martin avec ses filles. **5.** Après que vous êtes parti, elle vous a violemment critiqué. Un présupposé : vous êtes parti.

5 1. L'amour d'Albert pour sa mère. **2.** Le refus de Mme Cohen d'aller à la clinique. **3.** La tristesse du voisin. **4.** Notre séjour à Nice. **5.** La voiture du directeur du casino. **6.** Le départ hier de Paul pour la Colombie. **7.** Le souhait de Fred que le collège soit fermé.

6 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE COMMUN C1

Où as-tu caché les gâteaux ? Présuppose : tu as caché les gâteaux.

Pourquoi as-tu bu du vin ? Présuppose : tu as bu du vin.

Quand vas-tu avouer que tu as volé ? Présuppose : tu as volé.

Que regardais-tu tout à l'heure ? Présupposé : tu regardais quelque chose tout à l'heure.

Avec qui as-tu fait cette bêtise ? Présupposé : tu as fait cette bêtise.

7 Le sous-entendu de la première phrase serait : comme il est très doué, il n'a pas besoin de s'entraîner beaucoup.

8 **Situation 1 :** Deux personnes s'ennuient à une fête et voudraient partir. En disant « il y a beaucoup d'invités » l'un d'eux cherche à faire passer le sous-entendu : « Si nous partons, cela ne se remarquera pas ».

Situation 2 : Deux personnes ont été invitées par une femme dont on pense qu'elle mène une existence très retirée. En disant « il y a beaucoup d'invités », le locuteur peut faire passer le sous-entendu : « cette femme, contrairement à ce que nous pensions, connaît beaucoup de gens ».

9 **Situation 1 :** Depuis des mois Albert souhaite ne plus habiter chez ses parents et prendre une chambre d'étudiant. En disant cette phrase, quelqu'un fait passer le sous-entendu qu'Albert a entamé les démarches pour concrétiser son projet.

Situation 2 : Albert a fait une bêtise mais son père ne sait pas qui est le coupable. En disant cette phrase, le locuteur fait passer le sous-entendu qu'Albert est allé se dénoncer.

10 1. Fred parle de football sans arrêt mais quelquefois à des gens que ce sujet n'intéresse pas. On peut imaginer que Fred demande à Jérémie : « T'as vu le match hier soir ? » ; Jérémie répond : « Je suis en retard ».

2. Le principal a convoqué la mère de Jules pour lui parler en présence de son fils ; elle a accepté de venir. À l'heure dite, Jules se trouve seul dans le bureau du principal qui lui dit : « Il y a des gens qui oublient les rendez-vous. »

3. Le professeur de mathématiques se trompe souvent dans ses calculs et ses démonstrations. Un des élèves dit en parlant d'un de leurs camarades nul en mathématiques : « Il pourrait très bien remplacer notre prof. »

4. Marie demande à sa fille Noémie d'essayer la vaisselle. Noémie répond : « Je ne suis plus une enfant. »

5. Louis et Sidonie se retrouvent devant la porte de leur appartement le soir tard ; c'est Louis qui est censé avoir la clé. Il dit après avoir fouillé ses poches : « Il y a des gens qui n'ont pas de tête. »

35 Les accords courants du participe passé

RÉVISIONS

p. 310-311

Ces règles ont été vues au cours des 3 premières années du collège, il s'agit donc d'une révision générale, avant d'aborder les cas difficiles d'accord du participe passé (chapitre 38).

Le participe passé employé seul ou avec l'auxiliaire être

1 PAR EXEMPLE.

1. La voiture est **envoyée** à la casse.
2. Les caulettes ne sont pas **admises**.
3. Sa grand-mère est **revenue** du Brésil, rajeunie.
4. Une chose **faite** n'est plus à faire.
5. C'est une page très mal **écrite**.
6. Cette association a été **créée** en 1902.
7. Ces images ont été **vues** et revues.
8. La jeune femme **aperçue** hier est sa sœur.
9. Les pertes **subies** par la banque ont été dissimulées.
10. Vous devrez rendre compte de cette fortune **acquise** dans d'étranges conditions.

2 **Assise** (→ «ma vieillissante mère») et se forçant à une sage immobilité pour ne point déranger sa belle parure, **émue** et **guindée** (idem) d'être dignement **corsetée** (idem), **émue** (idem) d'être bien **habillée** (idem) et respectable, **émue** (idem) de plaire bientôt à ses deux amours, son mari et son fils, dont elle allait entendre bientôt les pas importants dans l'escalier, **émue** (idem) de ses cheveux bien **ordonnés** (→ «ses cheveux») et lustrés (→ «ses cheveux») [...], ma vieillissante mère attendait ses deux buts de vie, son fils et son mari.

- 3 1. Les navires sont **partis** en Indonésie.
2. Ils sont **passés** par le canal de Suez.
3. La caravane est **arrivée** à Ormuz.
4. Toute l'équipe est **descendue** à terre au cours de cette escale.
5. Les matelots de veille sont **remontés** à bord.

- 4 1. **éclairée**: participe passé employé avec être, donc accord avec le sujet «La pièce».
2. **loué**: participe passé employé avec avoir, donc pas d'accord avec le sujet, le COD «cette forge abandonnée» est placé après, donc pas d'accord avec le COD.

abandonnée: participe passé employé sans auxiliaire, accord avec le nom sur lequel il porte («forge»).

3. **passée**: participe passé employé avec être, donc accord avec le sujet «Sa fureur».
4. **blessé**: participe passé employé avec être, donc accord avec le sujet «Vous» qui est donc masculin (vouvoiement).
5. **confirmé**: participe passé employé avec avoir, donc pas d'accord avec le sujet, le COD «ses craintes les plus noires» est placé après, donc pas d'accord avec le COD.

Le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir

- 5 1. *Elle était venue*: participe passé employé avec être, donc accord avec le sujet «Elle».

je l'avais trouvée belle: participe passé employé avec avoir, COD placé avant (l'), donc accord avec le COD (l' = «elle», «ma jeune Maman»).

2. *Je l'avais regardée*: participe passé employé avec avoir, COD placé avant (l'), donc accord avec le COD (l' = «elle», «ma jeune Maman»).

je lui avais dit: participe passé employé avec avoir, COD placé après («qu'elle était la plus belle»), donc pas d'accord.

Elle avait ri: participe passé employé avec avoir, pas de COD donc pas d'accord.

3. *Elle est venue*; est partie: participes passés employés avec être, donc accord avec le sujet «elle».

4. *lui as-Tu donné*: participe passé employé avec avoir, COD placé après («le désir de rire et de vivre»), donc pas d'accord.

Tu l'avais condamnée: participe passé employé avec avoir, COD placé avant (l'), donc accord avec le COD (l' = «elle», «ma mère»).

- 6 1. La grand-mère les a **accueillis**.
2. Les employées l'ont **offerte** à leur directrice.
3. Il ne l'a pas **aimée**.
4. Pierre l'a **remise** à son chef de service.
5. Les avez-vous **vues** ?

7 1. Ma sœur **les** (COD) a rencontré(e)s et **leur** (COI) a parlé.

2. Ma fille, je **t'** (COD) ai suivie et je **t'** (COD) ai bien observée: comme nous **l'** (COD) avons dit hier, tu **nous** (COI) as menti.

3. Toutes ces histoires, je **les** (COD) ai déjà entendues: vous **me** (COI/COS) **les** (COD) avez racontées cent fois.

4. En effet, cette lettre, vous **me** (COI/COS) **l'** (COD) avez envoyée et je vous (COI) ai répondu.

5. Je cherche mon échelle: je vous (COI/COS) **l'** (COD) ai prêtée, et vous ne me (COI/COS) **l'** (COD) avez pas rendue.

8 La grille fut comme **escamotée** (employé avec l'auxiliaire *être*, accord avec le sujet «la grille») (j'ai **su** (employé avec l'auxiliaire *avoir*, COD placé après, pas d'accord) plus tard que le Russe l'avait **vendue** (employé avec l'auxiliaire *avoir*, COD placé avant, accord avec «l'» mis pour «la grille») à la créée) et ces femmes d'un autre âge, que j'avais toujours cru **pacifiées** (employé sans auxiliaire, se rapporte à «ces femmes...») par les siècles entraînent en rangs **serrés** (employé sans auxiliaire, se rapporte à «rangs») dans le jardin, silencieuses et **décidées** (employé sans auxiliaire, se rapporte à «ces femmes...») comme un outsider qui livre son premier combat.

9 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE COMMUN C1

Par exemple.

Ici, tout est possible. Nous sommes **partis** de Los Angeles il y a trois mois, le voyage a **duré** moins de deux semaines, et à peine **arrivés**, nous sommes **tombés** sur la demeure de nos rêves au bord du lac artificiel. Elle était libre, nous l'avons **louée** pour quelques dollars. Ici, il y a du travail et l'air **fabriqué** par nos ingénieurs est pur ! Il était temps pour nous de partir: la terre est **finie**, et nous sommes heureux de l'avoir **quittée**.

10 DICTÉE PRÉPARÉE

a. Participes passé employés sans auxiliaire: *tous les enfants* **assassinés**: accord avec le nom «enfants»

les rues **abandonnées**: accord avec le nom «rue»
qu'une terre **calcinée**: accord avec le nom «terre»

b. Participes passés employés avec l'auxiliaire *être*:
c'était **arrivé**: accord avec le sujet «c'»

les femmes s'étaient **barricadées**: accord avec le sujet «les femmes» (voir p. 316 Accord du participe passé des verbes pronominaux)

Ils étaient **repartis**: accord avec le sujet «ils» ;

c. Participes passé employés avec l'auxiliaire *avoir* et justifiez leur accord

nous avons **échappé**: pas de COD, pas d'accord ;

On avait **caché les drapeaux**: COD placé après, pas d'accord ;

(*On avait*) **noyé les armes**: idem ;

les hommes avaient **fui**: pas de COD, pas d'accord ;
on avait **entendu leurs voix rauques**: COD placé après, pas d'accord.

36

L'accord des adjectifs

p. 312-313

C'est un chapitre particulièrement attendu de l'enseignement de l'orthographe. L'accord de l'adjectif épithète, attribut et apposé n'est pas une nouveauté pour les élèves mais il est continué à être source de nombreuses fautes, dès qu'il ne s'agit pas d'épithètes au contact immédiat du nom dont ils dépendent. La seule nouveauté est la mention de l'accord de l'attribut du COD, fonction qui est introduite en classe de 3^e. Même si cette question a déjà été abordée en 5^e, l'accent est à nouveau mis sur l'accord des adjectifs de couleur, qui pose de gros problèmes aux élèves.

OBSERVER

a. «noires» dépend de «maisons»; il est au féminin pluriel comme «maisons» et placé à côté. L'adjectif «jaunes» dépend de «bandes» car il est au pluriel; il ne dépend pas de «brique» car ce dernier est au singulier.

b. Les adjectifs «étroites» et «petites» sont attributs du sujet, respectivement de «fenêtres» et «portes». Ils sont l'un et l'autre au féminin pluriel car ils s'accordent avec des sujets au féminin pluriel.

S'EXERCER

L'accord des adjectifs épithètes, attributs et apposés

1 1. Surprises: part. passé, apposé, dépend d'«ouvrières»: immobiles: adj., attribut du sujet,

dépend d'«ouvrières»; principale: adj., épithète, dépend de «cour». **2.** droites: adj., épithète, dépend d'«allées». **3.** Hagards: adj., apposé, dépend de «ils»; fous: adj., épithète, dépend de «gestes». **4.** résolu: part. passé, apposé, dépend de «ils»; mobilisés: part. passé, attribut du sujet, dépend de «ils». **5.** ancienne: adj., épithète, dépend de «fabrication».

2 **1.** basses: adj., épithète, dépend de «planches à dessin». **2.** vaincus: part. passé, épithète, dépend de «cheminots». **3.** exaspérés: part. passé, apposé, dépend de «voyageurs». **4.** soulagés: part. passé, apposé, dépend d'«enfants». **5.** achetées: part. passé, épithète, dépend de «machines»; parfait: adj., épithète, dépend d'«état».

3 **1.** Antoine marchait avec son fils sur une route poussiéreuse (adj. épithète) qui était bordée (part. passé attribut) d'une rangée de pins méditerranéens (adj. épithète). **2.** Sa femme avait des chaussures vertes (adj. épithète), aux bouts arrondis (part. passé épithète). **3.** Affamés (part. passé apposé) et agressifs (part. passé apposé), les soldats fouillaient les maisons abandonnées (part. passé épithète). **4.** Ses parents n'écoutaient plus, certains (adj. apposé) qu'il était un enfant définitivement perdu (part. passé épithète). **5.** Enfin réparée (part. passé apposé) par les mécaniciens, la locomotive montrait ses roues d'un noir étincelant (adj. épithète) aux visiteurs étonnés (part. passé épithète).

4 **1.** Après toutes ces années, Anne n'était plus soucieuse (adj. attribut) de son apparence; elle qui avait été charmante (adj. attribut) et séduisante (adj. attribut) semblait à présent bien banale (adj. attribut). **2.** Les malheureuses (adj. épithète) femmes réfugiées (part. passé épithète) vivent entassées (part. passé attribut) dans des appartements malsains (adj. épithète). **3.** Les frères de mon ami ne sont pas enchantés (part. passé attribut) de le voir partir si loin. **4.** Antoine et sa fille sont devenus (passé composé) peu à peu d'excellents (adj. épithète) marcheurs. **5.** Mécontents (adj. apposé) de leur salaire, ils l'étaient aussi du directeur, qu'ils jugeaient incompetent (adj. attribut de l'objet).

5 **1.** Le mari et la femme sont très unis. **2.** L'ingénieur et les ouvriers considérés comme les plus méritants ont été invités au vin d'honneur. **3.** Anne a été félicitée par les seuls amis bretons qui

lui étaient restés fidèles. **4.** Antoine, Anne et Pierre, ravis de leur nouvelle maison, passaient désormais les soirées chez eux. **5.** Mon père a acheté une lampe et un tapis neufs pour son nouveau bureau.

L'accord des adjectifs de couleur

6 **1.** Les uniformes sont bleu foncé dans cette école. **2.** Des bibelots de porcelaine aux couvercles rose bonbon encombraient le salon dont les murs étaient vert de gris. **3.** Fières d'arborez des rubans bleu de Prusse, elles prenaient des poses qu'elles croyaient élégantes. **4.** La file de machines noir foncé s'interrompait brutalement. **5.** La voie ferrée, au petit jour, prenait des teintes gris perle du plus bel effet.

7 **1.** Ils n'ont pas pu trouver les vestes marron à grands carreaux dont ils rêvaient. **2.** Les cravates orange n'étaient pas à la mode à cette époque. **3.** Les généraux préféraient les pantalons rouge feu aux blancs. **4.** Nous allons vendre les fauteuils vert foncé et en acheter d'autres. **5.** Dans les salons de style Empire on voit souvent des papiers peints blanc cassé.

8 EXPRESSION ÉCRITE

C1
SOCIÉTÉ
COMMUNE

D'un point de vue grammatical, la consigne proposée est élémentaire puisqu'il s'agit seulement d'employer une certaine catégorie d'adjectifs en les accordant comme il convient. Le plus difficile sera donc de bien rédiger la description et de trouver les adjectifs adaptés, ce qui ne manquera pas de solliciter la compétence lexicale des élèves. On notera que le choix d'un tableau impressionniste oblige les élèves à évoquer des nuances, non des couleurs tranchées.

37 Le participe présent et l'adjectif verbal p. 314-315

Cette leçon sur le participe présent et l'adjectif verbal est une des spécificités de l'enseignement grammatical en classe de 3^e. C'est en effet là une question délicate, à deux niveaux différents. À un

premier niveau il s'agit de distinguer emplois verbaux invariables et emplois adjectivaux; or si les adjectifs en *-ant* sont d'usage courant, il n'en va pas de même pour les participes présents, à l'exception du gérondif. À un second niveau, il faut que les élèves repèrent les divergences orthographiques entre verbe et adjectif en *-ant* (*fatigant/fatigant, précédant/précédent...*), un phénomène inhabituel dans l'orthographe du français.

OBSERVER

- a.** *haletante* est au féminin singulier parce qu'il est épithète de «soif», qui est au féminin singulier. Une autre forme en *-ant* qui se comporte de la même manière: «luisante», qui dépend de «faux».
- b.** En (2), *fendant* dépend de «hirondelles», mais il ne s'accorde pas avec lui. En effet, ce n'est pas un adjectif mais le verbe «fendre» au participe présent.
- c.** «nommant» est un verbe au gérondif; on peut le remplacer par une subordonnée circonstancielle de cause: «parce qu'il me nomma...»

S'EXERCER

Les formes en *-ant* invariables

- ① Suivant, prenant, criant, résolvant, nuisant, sachant, dormant, réunissant, voyant, surgissant.
- ② **1.** Elle regardait les enfants sautant et criant sur la terrasse. **3.** Les animaux se pressaient, poussant la barrière avec leurs cornes. **5.** Il lui arriva, apercevant ma mère à l'improviste, de fuir comme une fillette insolente qui craint de prendre une gifle retentissante.
- ③ **1.** Elle aimait voir les vaches broutant dans le pré devant la maison. **2.** Prenant le train de 8h, il ne peut pas être ici à 9h. **3.** Il a fallu rentrer, la pluie commençant à tomber. **4.** J'ai aperçu les enfants jouant dans la cour. **5.** J'ai dû renoncer à mon voyage, ma sœur étant malade.
- ④ **1.** Les professeurs ayant renoncé (verbe d'une prop. part. circ.) à la sortie, ils ont organisé des jeux épuisants dans la cour de récréation. **2.** Elle s'énervait, croyant (apposé) qu'on voulait se moquer d'elle. **3.** Ma sœur s'étant levée (verbe d'une prop. part. circ.) très tôt, je ne l'avais pas entendue partir.

4. Parfois, reprenant (apposé) un peu de courage, il allait chercher ses outils de jardinage. **5.** Il valait mieux attendre que la situation devienne alarmante pour appeler à l'aide.

⑤ **1.** Elles chantent en (cousant: gérondif) des robes mauves en satin. **2.** Elle écoutait, le cœur (battant: participe présent), cachée derrière le rideau. **3.** Qui aurons-nous à déjeuner après celle-là? demanda-t-elle en s'en (prenant: gérondif) à mon père. **4.** Il renonça à son héritage, (laissant: participe présent) ses frères se disputer. **5.** En (passant: gérondif), j'ai aperçu la fillette (marchant: participe présent) vers l'école.

Les formes en *-ant* variables

- ⑥ **1.** Adrienne m'a demandé la petite comme demoiselle d'honneur; c'est bien gênant (accord car adjectif attribut qui dépend de «c'»). **2.** Mme Follet conduit la charrette qui déborde de nous, de nos rires, de ses quatre filles pareilles en bleu, de Julie David en mohair changeant (accord car adjectif épithète de «mohair») mauve et rose. **3.** Je me rendormais assise, devant le feu de bois, sous la lumière de la lampe, pendant que ma mère brossait et peignait ma tête ballante (accord car adjectif épithète de «tête»). **4.** Julie David a taché sa robe; les quatre Follet, en bleu, dans l'ombre grandissante (accord car adjectif épithète de «grandissante»), sont d'un bleu de phosphore. **5.** Le jeudi matin, vers dix heures, il n'était donc pas rare que je trouve, lisant (pas d'accord, participe apposé à «sœur») encore, ma sœur aux longs cheveux.
- ⑦ **1.** Avec cette chaleur intense l'air était devenu *suffocant*. **2.** Je refusais les travaux trop *fatigants*. **3.** Je trouvais cette histoire vraiment *intrigante*. **4.** Quand je lisais de terribles histoires de matelots *naviguant* sur des mers lointaines, je me disais que j'avais bien de la chance d'être à la maison. **5.** Le mois *précédent*, il avait fait très chaud. **6.** Ses attitudes *provocantes* exaspéraient mon père. **7.** Ces deux maisons étaient de valeur à peu près *équivalente*.
- ⑧ Le plus difficile pour les élèves sera de varier les emplois. L'emploi du participe présent est en effet beaucoup moins spontané que celui de l'adjectif ou du gérondif. En outre, parmi les cinq formes certaines se prêtent difficilement à un emploi verbal (ainsi «odorant» ou «reposant»). Le risque est que

la qualité de la description soit sacrifiée au profit du respect de la consigne grammaticale.

38 L'accord du participe passé : cas particuliers

p. 316-317

Après avoir vu et revu les règles d'accord du participe passé tout au long du collège, c'est en 3^e que les élèves peuvent aborder les accords difficiles : l'invariabilité avec «en», le participe passé suivi d'un verbe à l'infinitif, et surtout l'accord des participes passés des verbes pronominaux. Les verbes pronominaux ont été étudiés du point de vue grammatical en 4^e; il peut être utile de rappeler la distinction entre les quatre types de verbes pronominaux : les verbes essentiellement pronominaux et de sens passif (qui s'alignent sur l'accord du pp avec *être*) et les verbes réfléchis et réciproques (qui s'alignent sur l'accord du participe passé avec *avoir*).

OBSERVER

a. Le participe passé de «interroger» est employé avec *avoir* et accordé avec le COD «que» mis pour «les témoins» (son adjectif avait interrogé les témoins). Celui de «faire» est aussi employé avec *avoir*; mais n'est pas accordé; son COD est «venir les témoins» (Qu'est-ce qu'il avait fait? → Il avait fait... venir les témoins); on peut aussi considérer que «fait venir» forme un tout (une «périphrase verbale») et que «les témoins» est COD de «fait venir» et non pas de «faire».

C'est «interrogés» qui respecte la règle commune des participes passés employés avec *avoir*. On peut en déduire que le participe passé de *faire* est invariable lorsqu'il est suivi d'un infinitif.

b. Le COD du verbe «rencontrer» est «en», mis pour «des cas comme celui-là» (voir «Andy avait rencontré des cas...»); le participe passé n'est pas accordé, bien qu'il y ait un COD placé avant.

c. Les verbes comme «se voir» et «se parler» sont des verbes pronominaux.

«se voir» a un COD : «se», car cela signifie «les deux frères ont vu les deux frères»; on constate que le participe passé «vus» est accordé avec le COD placé avant, comme s'il était employé avec *avoir*.

«se parler» n'a pas de COD mais a un COI : «se», car cela signifie «les deux frères ont parlé aux deux frères»; on constate que cette fois le participe passé ne s'accorde pas avec «se».

On peut en déduire que les participes passés des verbes *se voir* et *se parler*, qui ont pourtant pour auxiliaire «être», suivent une règle d'accord semblable à celle du participe passé employé avec *avoir*.

S'EXERCER

Le participe passé suivi d'un verbe à l'infinitif ou précédé de *en*

① **1.** *je les ai vus jouer* : pp employé avec *avoir* et suivi d'un verbe à l'infinitif; le COD placé avant («les») complète «voir» (j'ai vu eux...), donc accord avec le COD («les» mis pour «les enfants»).

2. *Marie, que tu avais cru voir dans la cour* : pp employé avec *avoir*, et suivi d'un verbe à l'infinitif; le COD placé avant («que» mis pour «Marie») complète l'infinitif «voir» et non le verbe au participe passé «cru», donc pas d'accord.

3. *La chienne, que nous avons voulu attacher* : pp employé avec *avoir* et suivi d'un verbe à l'infinitif; le COD placé avant («que» mis pour «la chienne») complète l'infinitif «attacher» et non le verbe au participe passé «voulu», donc pas d'accord.

4. *La chanson que nous avons voulu chanter* : pp employé avec *avoir* et suivi d'un verbe à l'infinitif; le COD placé avant («que» mis pour «la chanson») complète l'infinitif «chanter» et non le verbe au participe passé «voulu», donc pas d'accord.

5. *La chanteuse que nous avons entendue chanter* : pp employé avec *avoir* et suivi d'un verbe à l'infinitif; le COD placé avant («que» mis pour «la chanteuse») complète «entendre» (j'ai entendu la chanteuse...), donc accord avec le COD («que» mis pour «la chanteuse»).

② **1.** Ils avaient ouvert les colis que nous leur avons fait porter. (Le COD *que* mis pour «les colis», placé avant, complète le verbe à l'infinitif : *porter les colis* → pas d'accord)

2. Regardez quelles pierres nous avons voulu déplacer! (Le COD *quelles pierres*, placé avant, complète le verbe à l'infinitif : *déplacer ces pierres* → pas d'accord)

3. Le film se fera avec les acteurs que vous avez vus jouer hier. (Le COD *que* mis pour «les acteurs»,

placé avant, complète le verbe conjugué: *voir les acteurs jouer* → accord)

4. Il est allé secourir les gens qu'il a **entendus** crier. (Le COD *que* mis pour «les gens», placé avant, complète le verbe conjugué: *entendre les gens crier* → accord)

5. J'ai apporté les contrats qu'elle nous a **demandé** de remplir. (Le COD *que* mis pour «les contrats», placé avant, complète le verbe à l'infinitif: *remplir les contrats* → accord)

3 1. Albert et Lucie se sont **fait** arrêter par la milice.

2. Certains membres du réseau se sont **fait** manipuler.

3. Nous nous sommes **faits** tout petits. (pas d'infinitif; *se faire* est réfléchi, donc accord avec le COD placé avant: «nous»)

4. Pour passer inaperçus, nous nous sommes **laissé** pousser la barbe.

5. Elle s'est **fait** remarquer dans la rue.

4 1. Je les ai bien **connus**, les enfants Boulard.

2. J'en ai **connu** deux, des enfants Boulard.

3. L'histoire de leur mère, ils me l'ont **racontée** cent fois.

4. Des histoires, ils m'en ont **raconté** tellement!

5. Des récits autobiographiques, j'en ai **rangé** quelques-uns sur cette étagère.

Le participe passé des verbes pronominaux

5 1. *Les élèves se sont absentés*: le pronom réfléchi n'a pas de sens (on ne peut pas dire «les élèves ont absenté eux-mêmes»), verbe essentiellement pronominal, accord avec le sujet.

2. *La fumée s'est dissipée*: le pronom réfléchi n'a pas de sens (on ne peut pas dire «la fumée a dissipé elle-même»), verbe essentiellement pronominal, accord avec le sujet..

3. *Nous nous sommes attaqués à un problème difficile*: le pronom réfléchi n'a pas de sens (on ne peut pas dire «nous avons attaqué nous-mêmes»), verbe essentiellement pronominal, accord avec le sujet..

4. *L'assemblée s'est rendu compte de son erreur*: le pronom réfléchi n'a pas de sens (on ne peut pas dire «l'assemblée a rendu compte à elle-même»), verbe essentiellement pronominal, mais «**se rendre compte de**» fait partie des exceptions (voir leçon p. 316): son participe passé est invariable.

5. *Elle s'est méfiée de toi*: le pronom réfléchi n'a pas de sens (on ne peut pas dire «elle a méfié elle-même»), verbe essentiellement pronominal, accord avec le sujet.

6 1. Ils se sont **rendus** à son domicile.

2. Claire s'est **souvenue** de notre rencontre.

3. Les uns après les autres, ils se sont **désistés**.

4. Tout à coup, elle s'est **écriée**: «Tulipe!».

5. Les alliés se sont **emparés** de la ville d'Amiens.

7 (Rappelons que le COS est toujours un COI puisque c'est un «complément d'objet» en construction «indirecte»)

1. a) *s'inscrivent*: pronom réfléchi COD (ils inscrivent eux-mêmes).

b) Le frère et la sœur se sont **inscrits**...

2. a) *se parlent*: pronom réfléchi COI (ils parlent à l'autre...).

b) Ils se sont peu **parlé**.

3. a) *s'aident*: pronom réfléchi COD (ils aident les autres).

b) Ils se sont **aidés** dans leur travail.

4. a) *se détestent*: pronom réfléchi COD (ils détestent les autres).

b) Ils se sont **détestés**.

5. a) *Vous vous revoyez*: pronom réfléchi COD (vous revoyez les autres).

b) Vous ne vous êtes plus **revus** depuis l'année du brevet.

6. a) *se ronge*: pronom réfléchi COI/COS (elle ronge les ongles à elle-même...).

b) Elle s'est **rongé** les ongles.

7. a) *s'interrogeait*: pronom réfléchi COD (elle interrogeait elle-même).

b) Maïa s'est **interrogée** sur son avenir.

8. a) *se rasent*: pronom réfléchi COI/COS (ils rasent la barbe à eux-mêmes...).

b) Les hommes se sont **rasé** la barbe.

9. a) *se coupent la parole*: pronom réfléchi COI/COS (ils coupent ... à l'autre...).

b) Les représentants se sont **coupé** sans cesse la parole.

10. a) *se reproche*: pronom réfléchi COI/COS (elle reproche à elle-même...).

b) Elle s'est **reproché** son attitude.

8 DICTEE PRÉPARÉE

a. Participes passés des verbes pronominaux:

Des larmes s'étaient cristallisées: verbe essentiellement pronominal, accord avec le sujet «des larmes»;

(Des larmes) s'étaient **mises** à ruisseler: verbe essentiellement pronominal, accord avec le sujet «des larmes»;

une main de fer s'était **mise** à vouloir fourrager: verbe essentiellement pronominal, accord avec le sujet «une main de fer»;

Marie s'était **blottie** contre elle: verbe essentiellement pronominal, accord avec le sujet «Marie»;

sa peau mouillée s'était **collée** aux sous-vêtements: verbe essentiellement pronominal, accord avec le sujet «sa peau mouillée» (analyse possible également en le considérant comme un verbe réfléchi: «la peau a collé elle-même», accord avec «se» COD placé avant).

b. Participes passés des verbes non pronominaux:

Marie avait **esquissé** un mouvement de la glotte: pp employé avec avoir, COD placé après, pas d'accord;

les mots y étaient **restés bloqués**: pp employé avec être, accord avec le sujet «les mots»;

la tête **secouée**: pp employé sans auxiliaire, accord avec le nom auquel il se rapporte: «tête»;

Rébecca l'avait **enlacée**: pp employé avec avoir, COD («l'» mis pour «Marie») placé avant, accord avec le COD;

Sa joue était **venue** s'appuyer: pp employé avec être, accord avec le sujet «sa joue»;

une pulsion maternelle qui l'avait **sidérée**: pp employé avec avoir, COD («l'» mis pour «Rébecca») placé avant, accord avec le COD;

(une pulsion) **venue** en un flot d'émotions pures: pp employé sans auxiliaire, accord avec le nom auquel il se rapporte: «pulsion».

b. quelque cents jours: non accordé, il signifie «environ», c'est un adverbe.

quelques heures: accordée avec le nom «heures», c'est un déterminant.

c. Le mot «quelle» (phrase 2) s'accorde avec le nom «issue» (féminin).

«Quelle que soit l'issue de cette guerre» = «Que l'issue de cette guerre soit quelle ou quelle... soit positive...».

S'EXERCER

Tout, tous, toutes

① **1.** **Tous** les fils aînés de sa famille s'appellent Jean.

2. Il a lu **toutes** sortes de romans.

3. **Tout** colis suspect doit être signalé aux employés de la compagnie.

4. Le marchand refuse **toute** réduction en période de soldes.

5. Il a vendu **tous** ses costumes en velours.

② **1.** **Tout** est bien qui finit bien.

2. J'ai invité quelques amies du collège, **toutes** ont refusé.

3. Mon lecteur ne peut plus lire ses cassettes: **toutes** sont rayées.

4. Les avis sont unanimes: **tous** te diront qu'elle a un caractère exécrable.

5. Ses poèmes, Rimbaud les a **tous** écrits avant 22 ans.

③ **1.** **tout** autour. Adverbe *tout* placé devant une préposition: **invariable**.

2. **toutes** pleines de froid. Adverbe *tout* placé devant un adjectif au féminin commençant par une consonne: **variable**.

3. **tout** à fait mauvais. Adverbe *tout* placé devant une préposition, inclus dans la locution adverbiale *tout à fait*: **invariable**.

4. **tout** autour de vos reins. Adverbe *tout* placé devant une préposition: **invariable**.

5. **tout** seul. Adverbe *tout* placé devant un adjectif au masculin: **invariable**.

④ **1.** *Tout ce qui concerne la guerre...*: **pronom indéfini** (= «toutes les choses qui...») → variable, mais ici neutre singulier.

39 Tout, quelque, quel que soit

p. 318-319

Cette page rassemble quelques problèmes d'orthographe liés à l'emploi des mots indéfinis quantificateurs, qui peuvent être déterminants, adjectifs ou pronoms (donc variables), ou bien adverbes (donc invariables). Ces accords particuliers font partie des points d'orthographe explicitement mentionnés dans les nouveaux programmes.

OBSERVER

a. **tout** épuisés qu'ils soient: invariable; c'est un adverbe (= «bien qu'ils soient complètement épuisés»);

ils sont **tous** restés à leur poste: variable.

2. Et j'étais **tout** heureux de pouvoir... : **adverbe** (remplaçable par un autre adverbe : *très*), placé devant un adjectif au masculin : **invariable**.

3. ...qui s'enfuyaient à **toute** vapeur. : **déterminant indéfini** (placé seul devant un nom) → accord avec le nom.

4. ... c'est **tout** ce que je vis... : **pronom indéfini** (= «toutes les choses qui...») → variable, mais ici neutre singulier.

5. Je reconnais **tous** les pays... : **adjectif indéfini** → accord avec le nom qui le suit.

5 1. Ils sont **tout** étonnés. (*tout* devant un adjectif au masculin → pas d'accord)

2. Sonia est **tout** étonnée. (*tout* devant un adjectif au féminin commençant par une voyelle → pas d'accord)

3. Ses bagages sont **tout** légers. (*tout* devant un adjectif au masculin → pas d'accord)

4. Ses lunettes sont **toutes** noires. (*tout* devant un adjectif au féminin commençant par une consonne → accord)

5. Les magasins étaient **tout** illuminés. (*tout* devant un adjectif au masculin → pas d'accord)

6. Les rues étaient **tout** illuminées. (*tout* devant un adjectif au féminin commençant par une voyelle → pas d'accord)

7. Les garçons sont **tout** intimidés. (*tout* devant un adjectif au masculin → pas d'accord)

8. Les filles sont **tout** intimidées. (*tout* devant un adjectif au féminin commençant par une voyelle → pas d'accord)

9. Marion semble **toute** perdue. (*tout* devant un adjectif au féminin commençant par une consonne → accord)

10. Ses frères paraissent **tout** petits. (*tout* devant un adjectif au masculin → pas d'accord)

2. **quelque** trente jours en mer. **Adverbe** complétant le déterminant *trente* (= «environ», «à peu près»). → invariable

3. **Quelque** étonnants qu'ils soient. **Adverbe** placé devant un adjectif (= «aussi»).

4. **quelque** produit miracle. **Déterminant indéfini** singulier (= «un certain...», «un quelconque...»).

5. **Quelque** ancienne qu'elle soit. **Adverbe** placé devant un adjectif (= «aussi»).

8 1. **Quelle que soit** votre décision, je la respecterai.

2. Rien ne justifiait une telle réaction, **quelles que soient** ses raisons.

3. **Quels que soient** nos désaccords, vous avez toujours été loyal.

4. **Quel que soit** le résultat du vote, je démissionnerai.

9 1. **Quelle que soit son** adresse, il a manqué son but.

2. **Quel que soit** son talent, il est insupportable.

3. **Quels que soient** vos antécédents, cela ne vous donne pas tous les droits.

4. **Quelles que soient** tes relations, cela ne suffira pas.

10 Par exemple, en tenant compte du contexte de la Résistance :

F1 – J'ai peur... avec **tous** ces contrôles d'identité... Je sens que **quelque** chose va m'arriver.

F2 – Calme-toi. **Quelles que soient** tes craintes, **tout** est parfaitement réglé, ça se passera bien.

F1 – Oui, peut-être, mais si je ne sors pas vivante de là, va chez mes parents, j'ai laissé quelques affaires pour toi, promets-moi d'aller les chercher.

F2 – Ce ne sera pas nécessaire. Demain, nous nous retrouvons **toutes** chez Marie pour fêter la réussite de notre opération...

Quelques / quelque / quel(le) que soit

6 1. Le site est à **quelques** kilomètres.

2. **Quelques** députés ont voté contre.

3. Sa femme a dû appeler **quelque** médecin remplaçant.

4. Il a sans doute trouvé cette horreur chez **quelque** brocanteur de la région.

7 1. **quelques** débris du bateau. **Déterminant indéfini** pluriel (= «plusieurs»).

40 Leur, même, demi

p. 320-321

Les programmes de la classe de 3^e indiquent qu'il faut mettre l'accent sur les problèmes orthographiques que soulèvent ces trois mots, qui ont en commun d'être tantôt variables et tantôt invariables, ce qui est particulièrement déroutant pour les élèves. Par chance, les règles à cet égard sont

précises; il n'existe pas de cas ambigu. Le plus difficile pour les élèves est sans doute l'accord de « même » après un nom ou un pronom, mais la règle s'applique mécaniquement.

OBSERVER

a. *Leur* dans (1) est un déterminant possessif de « regard »; si on met « regard au pluriel, *leur* devient *leurs*.

b. Dans la phrase (2), si l'on remplace « même » par un mot de sens voisin, par exemple *aussi*, ce mot est un adverbe. *Mêmes* dépend du pronom *eux*. Si on met *eux* au singulier, on obtient *lui* et *mêmes* s'écrit *même*.

c. Dans la phrase (3) « sœur » est un nom féminin, mais cela n'a aucune influence sur l'orthographe de « demi ».

d. Dans la phrase (4) « demie » signifie « et trente minutes », « une moitié de minute »; il au singulier parce qu'il s'agit de la moitié d'*une seule* heure.

S'EXERCER

Leur / leurs

1 Pronom : **3.** Envoie-leur des livres. **4.** Je leur ai raconté ma vie.

Déterminant : **1.** J'ai bien vu leur mine déconfite. **2.** Le jardin était leur refuge. **5.** Leur histoire ne m'intéresse pas du tout.

2 Il est vraiment difficile de leur faire croire que les enfants sont sages. **2.** Il va falloir leur distribuer leurs cadeaux. **3.** Les écrivains tirent souvent leurs personnages de leur enfance. **4.** Je regrette d'avoir gâché leurs vacances. **5.** Qu'elles leur disent ou non la vérité, ça n'a pas d'importance : on ne peut pas leur pardonner.

3 Les chats sortent leurs griffes quand ils vont attaquer leur proie. **2.** Je n'ai pas vu leur bulletin trimestriel, mais je vais leur dire ce que je pense de leur comportement. **3.** Il me semble que leurs problèmes ne vont pas s'arranger si elles ne modifient pas leur attitude. **4.** Les filles ne sont pas dans leur chambre. **5.** Ils regrettent de ne pas pouvoir leur parler plus souvent.

Même / mêmes

4 *Même* est un adverbe invariable :

L'atmosphère était est tellement mauvaise que même ma sœur s'en rendait compte. **5.** J'ai trouvé même des coquillages dans le tiroir d'Yvonne.

5 *Même* est un adjectif qui signifie « identique » : J'ai les mêmes souvenirs que toi. **4.** Nous prendrons le même train. **5.** La même chose est arrivée à mon frère.

6 **1.** La petite ne le sait pas elle-même. **2.** Les villageois voudraient se rendre compte par eux-mêmes. **3.** Je te dirai que nous-mêmes avons des doutes à ce sujet. **4.** Madame, vous-même vous l'avez beaucoup peinée. **5.** Mes amies n'ont elles-mêmes pas un sou.

7 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE
COMMUN C1

Les élèves auront moins de difficultés que s'il s'agit de rédiger une description ou une narration. *Même* est en effet utilisé surtout dans des contextes argumentatifs. En outre, les divers emplois de *même* sont tous disponibles dans l'usage courant.

Demi / demie

8 **1.** Après une demi-heure de promenade elle allait beaucoup mieux. **2.** Je le voyais à demi dans la pénombre. **3.** Les demi-mesures ne régleront rien. **4.** Il faudrait que j'écrive deux pages et demie avant minuit. **5.** Le voisin a fait rentrer trois tonnes et demie de pommes pour faire du cidre. **6.** Ma belle montre toute neuve a sonné la demie de cinq heures. **7.** Je ne crois qu'à demi ce qu'elle raconte au sujet de son enfance. **8.** Il a acheté un demi-quintal d'avoine pour son cheval. **9.** Nous avons rempli trois granges et demie de foin et de paille. **10.** Le garde-champêtre a commandé deux demis pour se rafraîchir.

9 EXERCICE-BILAN

1. Même les gendarmes ont eu leurs bicyclettes volées. **2.** Ce ne sont pas les mêmes clients qui commandent des demis et du vin rouge. **3.** Les soldats, les officiers eux-mêmes ont dû nettoyer leurs armes toute l'après-midi. **4.** À six heures et demie c'est la fin de leur demi-journée de travail, même en été. **5.** Elles leur ont promis elles-mêmes de rendre leurs devoirs demain.

La question des consonnes doubles est un des principaux axes de l'orthographe lexicale dans les nouveaux programmes de 3^e. Nous avons décidé de lui consacrer deux chapitres en distinguant : les problèmes de doublement de consonne à la charnière du préfixe et du radical (chapitre 41) et les problèmes de doublement de consonne à la charnière du radical et du suffixe (chapitre 42). La question des éventuelles consonnes doubles à l'intérieur du radical seront évoquées dans le chapitre 43 consacré aux familles de mots irrégulières.

OBSERVER

a. ef- farouch(e) -ée ; a- pais... (paix) -ée ; af- faire ; sug- gérer ; ar- ranger.

b. Par exemple : commission (mission), comporter (porter), commettre (mettre), comparaître (paraître), etc.

c. illogique ; irréelle.

On observe que la consonne placée en début de mot (l ou r) est doublée, contrairement à ce qui se passe dans «incorrect», qui en revanche garde le préfixe in-, comme dans intolérant, informel, ingérable, etc.

On peut en déduire que devant l ou r, le «n» de in-s'assimile à la consonne qui le suit.

S'EXERCER

Le préfixe a- et les consonnes doubles

- 1.** accalmie < a(c) + calmer ; affaire a(f) + faire.
- 2.** arrangée < a(r) + ranger ; accompagner < a(c) + compagne.
- 3.** appauvrie < a(p) + pauvre ; aggravée < a(g) + grave.
- 4.** acclamait < a(c) + clamer ; s'accrochait < a(c) + croche.
- 5.** attendaient < a(t) + tendre ; attractions < a(t) + traction.

2 **1.** rive : arriver, arrivage, arrivée...

2. sain : assainir, assainissement...

3. long : allonger, allongement, allonge...

4. faible : affaiblir, affaiblissement...

5. rang : arranger, arrangement...

3 PAR EXEMPLE

1. Le paquebot est **arrivé**.

2. La société d'**assainissement** des eaux usées a fermé ses portes.

3. Les bouchers suspendaient les quartiers de bœufs aux **allonges**.

4. Elle est revenue très **affaiblie** de ces épreuves.

5. Ils ont conclu entre eux un **arrangement**.

4 **1.** Au coucher du soleil, nous avons **allumé** un feu. **2.** Ces parenthèses interminables alourdissent ton texte. **3.** Allège ton style ! **4.** L'allaitement maternel est recommandé par les pédiatres. **5.** J'ai vu à Carnac les alignements de pierres dressés.

5 **1.** Mesdames et messieurs, **approchez-vous** un instant, écoutez, et si vous aimez, **applaudissez** !

2. Votre **approbation** a **apaisé** ses craintes. **3.** Il faudra **aplanir** les difficultés qui sont **apparus**.

4. N'**aggravez** pas votre cas par une réaction **agressive**. **5.** La foule s'**agglutinait** autour des grilles auxquelles certains **s'agrippaient**.

6 **1. atypique** : « qui n'est pas typique », préfixe négatif a- → pas de double consonne ; **anobli** : « rendu noble », préfixe issu de ad → devant n-, le plus souvent double consonne, mais le mot fait partie des exceptions.

2. amélioré : « rendu meilleur », préfixe issu de ad → pas de double consonne quand le radical commence par un m- (ex : amoindrir, ramollir...) ; **apesanteur** : « sans poids », préfixe négatif a- → pas de double consonne.

3. aperçu : « percevoir dans une certaine direction », préfixe issu de ad, devant p- le plus souvent double consonne, mais le mot fait partie des exceptions (*apaiser, aplanir, apitoyer, aplatis, apercevoir*) ; **atterré** : étymologiquement « mis à terre », préfixe issu de ad → devant t-, double consonne.

4. asocial : « qui n'est pas adapté à la vie en société », préfixe négatif a- → pas de double consonne ; **attristée** : « rendu triste », préfixe issu de ad- → devant t-, double consonne.

5. atone : « qui n'a pas de ton, pas de voix », préfixe négatif a- → pas de double consonne ; **aboutir** : « arriver au bout », préfixe issu de ad- → devant b-, pas de double consonne (ex : *abaisser, aborder...*).

Les autres préfixes à consonnes doubles

7. **1.** ef - feuilleter : enlever les feuilles. (< ex : « hors de ») ; consonne x de ex- assimilée au f initial → 2 f.
- 2.** col - laborer : travailler ensemble (< cum : « avec ») ; consonne m de com- (cum) assimilée au l initial → 2 l.
- 3.** Il - lisible : qui n'est pas lisible (< in-, préfixe négatif) ; consonne n de in- assimilée au l initial → 2 l.
- 4.** Im - mortel : qui n'est pas mortel ; consonne n de in- assimilée au m initial → 2 m.
- 5.** Ir - réfléchi : qui n'est pas réfléchi ; consonne n de in- assimilée au r initial → 2 r.
- 6.** In - nombrable qui n'est pas dénombrable ; consonne n de in- + n initial ; → 2 n.
- 7.** Op - poser : poser en face. (< ob : en face, contre) ; consonne b de ob- assimilée au p initial → 2 p.
- 8.** Em - mener : mener vers, à l'intérieur ; consonne n de in- assimilée au m initial → 2 m.
- 9.** Des - saler : enlever le sel. (< dis-, préfixe marquant l'inversion, donc négatif) ; consonne s de dis- (des) + s initial → 2 s.
- 10.** Ef - facer : faire disparaître sans laisser de trace (< ex- ; étymologiquement « enlever la forme ») ; consonne x de ex- assimilée au f initial → 2 f.

8. **1.** Dans ce numéro de danse, Hugo est **irremplaçable**.
- 2.** Votre requête est **illégitime**.
- 3.** Elle se sentait tiré par une force **irrésistible**.
- 4.** Vous pensez peut-être que vous êtes **immortel** ?
- 5.** Ce processus est **irréversible**.
9. **1.** Son collocataire a **collaboré** à la rédaction de ce journal.
- 2.** Le **commandant** de ce régiment était complètement **immature**.
- 3.** Il faut **effacer** le tableau.
- 4.** Il ne faut pas confondre les **émigrés** et les **immigrés**.
- 5.** De même, il faut distinguer un **suffixe** d'un **préfixe**.
10. **1.** **mener** vers (in-) = **emmener**.
- 2.** **poser** contre (ob-) = **opposer**.
- 3.** **posé** près de (ad-) = **opposé**.
- 4.** faire fuir quelqu'un de **farouche** (ex-) = **effaroucher**.
- 5.** faire **front** (ad-) = **affronter**.
- 6.** approcher de la **rive** (ad-) = **arriver**.
- 7.** couvert de **neige** (en-) = **enneigé**.

- 8.** rendu nul (ad-) = **annulé**.
- 9.** prendre des **notes** (ad-) : **annoter**.
- 10.** ôter les **feuilles** (ex-) = **effeuiller**.

11. Compte-tenu de l'image (des immigrés clandestins de Lampedusa alignés derrière une limite), on pourra, par exemple, utiliser les mots suivants : immigrer, immigré, émigrer, émigrant, migration, immigration, émigration, migratoire... ; position, déposition, exposition, reposer, déposer, entreposer, exposer, imposer, impôt... ; frontière, frontalière, affronter, affront, confronter, confrontation... ; notable, notoire, annoter, connoter, connotation... ; aligner, aligné, alignement... ; transport, transporter, déporter, déportation, report, reporter, emporter, apporter... ; immobile, immobilité, mobilité, mobilier, automobile, etc.

42 Les consonnes doubles dans les suffixes p. 324-325

OBSERVER

- a. « raisonner » < raison ; « ronronner » < ronron.
On peut en déduire que les mots (ou au moins les verbes) dérivés à partir d'un nom terminés par « -on » doublent le « n ». Autre exemple : bouchon > bouchonner, son > sonner, saison > assaisonner...
- b. « simplement » < simple et « bruyamment » < bruyant.
On observe que l'adverbe en -ment qui s'écrit avec -mm- est celui qui est dérivé à partir d'un adjectif en -ant ; ce qui conduit à former l'hypothèse (qui sera confirmée dans la leçon) que dans les adverbes terminés par -mment, le premier « m » appartient au radical car il est à place du « n » : bruyam -ment (= bruyan(t) -ment)
- c. Remplacez « affaires » par « dossiers ». Quelle est alors la terminaison de l'adjectif qui suit ? Trouvez un autre adjectif ayant la même terminaison et la même règle d'accord au féminin.
Il rassemblera simplement quelques dossiers personnels.
Autre adjectif : cruel/cruelle, circonstanciel/circonstancielle...

S'EXERCER

Les consonnes doubles à la limite du radical et du suffixe

1. charbon (-ier) 2. bonbon (-ière) 3. menton (-ière) 4. bouton (-eux) 5. savon (-er) 6. intention (-el) 7. mention (-er) 8. profession (-el) 9. avion (-eur) 10. tison (-ier).

1. La sonnerie / la résonance. 2. un hommage / la bonhomie 3. un cantonnier / les élections cantonales. 4. un donneur de sang / un donateur. 5. un traditionaliste / une coutume traditionnelle.

1. Son spectacle était sensationnel. 2. L'assemblée nationale a voté la régionalisation. 3. Son frère est un grand collectionneur de papillons. 4. Nous n'avons pas même un millionième de chance de devenir millionnaire en jouant au loto. 5. Le passage d'un avion supersonique couvrit mon coup de sonnette.

1. Ce que vous dites n'est pas très rationnel. 2. Votre idée de canal transocéanique est parfaitement déraisonnable. 3. Un rationaliste est un homme qui ne croit qu'à ce qui démontrable par la raison. 4. Je ne comprends pas bien votre raisonnement. 5. Nous devons rationaliser nos méthodes de production.

1. bourdonner. 2. passionner. 3. bourgeonner. 4. bouffonner. 5. boulonner. 6. collectionner. 7. saucissonner. 8. déraisonner. 9. subventionner. 10. déboutonner.

1. hôtellerie 2. batellerie. 3. chandelier. 5. chapelier. 5. chancellerie.

1. intelligent 2. paisible 3. différent 4. vive 5. étonnant.

8 PAR EXEMPLE

1. Il est retourné sagement à sa place.
2. Achille est reparti vaillamment au combat.
3. Je conçois les choses très différemment.
4. Tu parles couramment l'ouzbek ?
5. Son geste est typiquement napolitain.
6. Je ne répondrai pas cette question, évidemment !
7. La porte claqua violemment.
8. Elle a brillamment réussi tous ses concours.
9. Je vous remercie infiniment.
10. Arrêtons-nous là, je vous ai suffisamment entendu !

Les consonnes doubles dans le suffixe

1. Cette poulette est la doyenne de la basse-cour.

2. Cette chienne est exceptionnelle.

3. La gardienne est fluette et discrète.

4. Les chamelles sont inquisiteuses.

5. C'est une vieille bigote bougonne.

6. Elles formeront de nouvelles citoyennes !

7. Elle a une sœur pâlichonne et gentillette.

8. Nos voisins sont paysannes ou bûcheronnes.

9. Il y avait là une courtisane idiote.

10. Nous avons une nouvelle préfète.

1. sangloter. 2. tapoter. 3. flotter. 4. siroter.

5. comploter. 6. garrotter. 7. ballotter. 8. frissonner.

9. trotter. 10. vivoter.

La figure du héros peut par exemple appeler des adverbes en -ment comme : courageusement, vaillamment, élégamment, étonnamment, rapidement, définitivement, infiniment...

Quant aux dérivés, tout est possible, par exemple : millionnaire, donateur, bouillonner, griffonner, sensationnel, raisonner, arraisonner, déboulonner, sonner, résonner, s'époumoner, hôtellerie, personnelle, chandelle, chandelier, gardienne, brouillonne, culotté, déculottée, grelotter, flotter, comploter...

43 Les familles de mots irrégulières

p. 326-327

Précisons que la notion de « famille de mots » repose sur le sens et l'étymologie : il s'agit d'ensembles de mots issus d'un même étymon (famille étymologique) et présentant par conséquent des significations communes. La notion d'« irrégularité » est purement orthographique : il s'agit des familles de mots dont le radical n'est pas toujours écrit de la même façon. En réalité, cela concerne presque exclusivement les cas d'alternance consonnes doubles / consonne simple à l'intérieur du radical. Les élèves ont rarement l'occasion, dans leur scolarité d'aborder cet aspect de l'orthographe lexicale ; il est désormais recommandé dans les programmes de 3^e. Il est à noter que la réforme de l'orthographe de 1990, dont l'usage est désormais recommandé dans l'enseignement, a régularisé certaines familles traditionnellement irrégulières en alignant quelques

exceptions sur le reste de la famille (voir le dernier paragraphe de la leçon).

OBSERVER

a. «barrière» < barre, barrer; «routier» < route et «commettre» < mettre. Dans ces trois cas, l'orthographe est la même entre le mot de départ et son dérivé.

b. Deux mots de la famille du nom «ton»: tonnerre, tonalités. Les deux mots renvoient bien à l'idée de «ton», mais l'un prend deux «n» quand l'autre n'en a qu'un.

c. Mot de la même famille que «homme»: homicide. Il n'a qu'un seul «m» alors que «homme» en prend deux.

S'EXERCER

Régularité et irrégularité des familles de mots

1 Les mots dérivés du nom *terre*: terrain, terreau, terrasse, terrasser, terrassement, terrassier, terrine, terril, terrestre, terrien, terreux, souterrain, terrier, terroir, territoire, territorial, extraterritorial, extraterritorialité, terrer, atterrir, atterrissage, atterrer, enter, enterrement, déterrer, parlerre...

Il s'agit d'une famille régulière puisque tous les dérivés prennent -rr-, comme leur base «terre».

2 Nul, nullité, nullement, annuler, annulation, annulable

Il s'agit d'une famille irrégulière puisque certains doublent la consonne -l-, d'autres non.

3 *bétonner* n'appartient pas à la famille de «bête», comme le montre la différence d'accent, et l'absence de rapport de sens. Pour le reste, cette famille de mots (*bête* • *abêtir* • *bêtisier* • *bêtise* • *embêter* • *bêtasse* • *embêtement*) est régulière puisque tous les dérivés ont un radical qui s'écrit comme «bête».

4 1. Nourrisson. 2. Nourrice. 3. Nourriture. 4. Nourrissant. 5. Nourrissage.

5 1. Nous avons longuement **débatu** de la question.

2. Ils ne se **soumettent** pas à son autorité.

3. Il a refait sa **terrasse** devant sa maison.

4. Je ne lui **pardonnerai** jamais ce qu'il a fait.

5. Nous avons fait un **bonhomme** de neige.

6 1. Évitez le **bourrage** de papiers dans la machine.

2. Ce siège est bien **rembourré**. 3. Il est temps de labourer le champ. 4. Le **bourrelier** était celui qui fabriquait et réparait les harnais. 5. Je vais vous réciter **Le laboureur et ses enfants**.

Les familles de mots irrégulières

7 Deux mots construits sur *honn-* (hors ceux de la leçon): honnêteté, malhonnêteté, honnêtement...

Deux mots construits sur le radical latin *honor-*: honorable, honorablement, honorifique, honorifiquement, déshonorer...

Par exemple:

– Il a répondu honnêtement aux questions de ses interlocuteurs.

– L'honnêteté est une vertu humaniste.

– J'ai reçu une décoration honorifique.

– Après ces calomnies, il s'est senti déshonoré.

8 1. Nous rendons aujourd'hui un dernier **hommage** à ce grand écrivain. 2. Les australopithèques n'étaient pas vraiment des humains mais des **hominidés**. 3. Cet homme a été condamné à vingt ans de prison pour **homicide** volontaire. 4. Nous avons fait un **bonhomme** de neige dans la cour. 5. Ne me demandez pas l'impossible: je ne suis pas un **surhomme**.

9 1. Le notaire a été désigné **nommément** par l'une des victimes. 2. Expliquez l'accord dans le groupe **nominal**. 3. Ce que les bourreaux leur ont fait subir est absolument **inhumain**. 4. Cherchez le **dénominateur** commun de ces nombres. 5. Eve a eu une fille, elle l'a **nommée** Lydia. 6. Omar figure parmi la liste des **nominés** pour les Césars.

10 1. Dans le mot «stress», il y a cinq **consonnes** pour une voyelle. 2. J'ai été réveillé par la **sonnerie** de ton réveil. 3. Le Concorde a été un des premiers avions de ligne **supersonique**. 4. Tout à coup, sa voix très grave a **résonné** dans le hall vide. 5. En poésie, une **assonance** est une répétition de la même voyelle à la fin d'un vers.

11 Par exemple, avec les mots: tonnerre, tonalité, détonner, sonorités, résonner, sonnerie.

Le concert a débuté par une longue **sonnerie**, suivi d'une sorte de coup de **tonnerre** qui a **résonné**

dans tout le quartier. La voix de la chanteuse aux **sonorités** très aigües **détonne** dans cet univers de rappeurs. Les morceaux s'enchaînent dans une **tonalité** « blues » assez originale.

44 Les noms se terminant par **-tion, -sion ou -ssion**

p. 328-329

Les programmes de 3^e demandent que cette question des noms dérivés en [sjõ] soit abordée. Mais il faut reconnaître qu'un tel enseignement ne va pas de soi quand on ne peut pas s'appuyer sur le latin. Comme on ne peut pas énumérer un par un tous les mots concernés, ni même la liste des racines concernées, il a fallu dégager une voie moyenne en dégagant quelques tendances statistiques ; on ne peut pas parler en effet de véritables règles. À cet égard, les travaux de Nina Catach sur l'orthographe du français se sont révélés précieux.

OBSERVER

a. Les mots qui se terminent par [sjõ] : *révolution, innovation, émotion, répressions, érudition, obsession, excursion*. Ce sont des noms féminins.

b. Il y a trois terminaisons : 1) *-tion* : *révolution, innovation, émotion, érudition* ; 2) *-ssion* : *répressions, obsession* ; 3) *-sion* : *excursion*.

c. *Innovation* : *innover* ; *émouvoir* : *émotion* ; *répression* : *réprimer*, *obsession* : *obséder*.

S'EXERCER

1 -ssion : **1.** impression. **3.** commission.
-tion : **1.** conviction. **2.** administration. **3.** sélection.
4. conditions. **5.** ration.
-sion : expulsion.

2 a. -ssion : **3.** mission.

b. -tion : **1.** expéditions. **3.** préparation. **4.** reconstruction. **5.** habitation.

c. -sion : **2.** répulsion.

3

Sont précédés par une voyelle : *impression, commission, administration, conditions, ration, mission, expéditions, préparation, habitation*.

Sont précédés par une consonne : *conviction, sélection, expulsion, reconstruction, répulsion*

4 **1.** Il a reçu une très bonne éducation dans ce lycée. **2.** Il faut prendre toutes les précautions pour que les tuyaux ne gèlent pas dans la salle de bains. **3.** Il a fait preuve de la plus grande discrétion dans cette affaire. **4.** Elle a fait une excellente prestation à l'entretien. **5.** Il n'a pas la moindre notion du bien et du mal.

5 **1.** Dans le noir, l'œil bleu d'un réverbère décrit un point d'interrogation. **2.** Cette chute me parut très longue, j'eus l'impression d'atterrir dans une ville inconnue. **3.** J'eus la sensation de patauger dans l'ombre épaisse des maisons. **4.** Le ton ampoulé de cette profession de foi disparaîtrait rapidement. **5.** Il allait à Moscou et avait accepté, touché par le côté sentimental de ma commission, de faire ce détour. **6.** Charlotte nous expliqua la composition de cette boisson insolite. **7.** Je voyais mon père, par une chaude soirée de juin, rentrer, après la démobilisation dans son village natal. **8.** Seuls, les jeunes soldats en permission formaient un groupe à part. **9.** Elle commence à respirer, avec hésitation, comme si elle en avait perdu l'habitude. **10.** Le but de nos émissions dissidentes et subversives était atteint.

6 **1.** Alex Bond s'y était rendu, « entre deux trains » selon son expression. **2.** Le lendemain de ma conversation avec le « nouveau Russe », j'allai à la Préfecture pour me renseigner sur les formalités de la naturalisation. **3.** Les jeunes fiancés, la veille des noces, ou encore les gens qui viennent d'emménager, doivent ressentir cette bienheureuse disparition du quotidien. **4.** À chaque transmission, leur sens tragique diminuait, l'émotion s'effaçait. **5.** Elle y était allée le soir même et les avait trouvés engagés dans une discussion métaphysique.

7 **1.** Il ressentait une grande appréhension avant le départ pour la France. **2.** La moindre faute d'inattention peut être fatale dans ces circonstances. **3.** Ma grand-mère souffrait d'hypertension et devait faire attention à ce qu'elle mangeait. **4.** L'ascension de la montagne s'est révélée plus longue que prévu. **5.** Nous n'avions pas reçu de subvention pour organiser ce défilé.

8 **1.** Admettre : admission. **2.** Résoudre : résolution. **3.** Perdre : perdition. **4.** Déposer : déposition. **5.** Omettre : omission. **6.** Procéder : procession. **7.** Dévorer : dévo-

ration. **8.** Divertir: diversion. **9.** Maudire: malédiction. **10.** Exprimer: expression.

9 **1.** Comprimer: compression. **2.** Sauver: salvation. **3.** Incruster: incrustation. **4.** Émettre: émission. **5.** Déclarer: déclaration.

10 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE
COMMUN C1

Le choix d'une situation de communication d'ordre politique est propice à l'emploi de mots en *-tion* et en *-(s)ion*: *constitution, révolution, organisation, démission, compromission*, etc., qui sont fréquemment employés dans les médias. Les élèves pourront donc se concentrer sur la qualité de leur rédaction.

45 L'accent circonflexe sur *i* et *u*

p. 330-331

Ce chapitre est surtout l'occasion de faire le point sur l'un des principaux aspects de la réforme de l'orthographe (1990), dont l'usage est recommandé par les programmes: la disparition de l'accent circonflexe sur *i* et *u*, à l'exception de ses emplois morphologiques (conjugaison du passé simple et du passé antérieur 1^{re} et 2^e personnes du pluriel, 3^e personne du singulier de l'imparfait et du plus-que-parfait du subjonctif) et de ses emplois comme discriminants d'une homophonie. Attention: il ne s'agit pas pour autant de transformer en faute ce qui était l'usage avant les préconisations de la réforme. Il y a donc pour les mots concernés deux orthographe possibles.

OBSERVER

a. Prononciation de «votre»: [vɔtr]; prononciation de «nôtre»: [notr]

Ce n'est pas le même son: «o» est plus ouvert, «ô» est plus fermé.

b. En revanche il n'y a pas de différence de prononciation entre «mur» et «mûr», pas plus entre «fit» et «fît».

On peut en déduire que l'accent circonflexe sur le «u» et sur le «i» ne note pas une différence de son, contrairement à «â», «ô» et «ê».

c. La forme «eût» est au subjonctif (dans un récit au présent, on aurait: «Bien qu'il y ait du givre...»):

c'est le subjonctif imparfait du verbe *avoir*, alors que dans «quand il eut fini» (récit au présent: «il a fini»), l'auxiliaire *avoir* est à la forme du passé simple et sert à former le passé antérieur du verbe *finir*.

Même chose pour «fît», subjonctif imparfait et «fit», indicatif passé simple.

S'EXERCER

L'accent circonflexe: règle générale

1 **1.** Hamlet se pencha sur la tombe et prit le crâne du mort dans sa main. **2.** Bien qu'ayant l'âme rêveuse, il était connu pour être une fine lame. **3.** Il s'approcha de l'âtre, attiré par les flammes qui montaient dans la cheminée. **4.** J'ai rapporté de l'usine un petit âne en titane. **5.** Une substance jaunâtre en sortait avec la consistance d'une pâte dentifrice.

2 **1.** La patronne portait un chapeau en forme de cône. **2.** Le Rhône et la Saône se rejoignent à Lyon. **3.** Les icônes bulgares ont une grosse cote en ce moment sur le marché de l'art. **4.** Ce trône m'étonne. **5.** Son comportement à ton égard est infâme, abominable.

3 une base • un bateau • une grâce extrême • opiniâtre • la faculté • un frêne • un chêne tout frêle • une chèvre • aussitôt • bientôt • un bâtisseur • un polygone • un accord • un hôpital • un hôtel horrible • son grand âge. L'accent grave est sur «chèvre».

4 a. une figure • la levure • une pique • une flûte • vous fûtes

b. une presque-île • la haine • le traître • vous fîtes
Dans les mots figure, haine, il n'y avait pas d'accent circonflexe, même avant la réforme de 1990.

Dans «vous fûtes» et «vous fîtes», l'accent circonflexe marque un temps: le passé simple à la 2^e personne du pluriel. Il est donc conservé.

En revanche, dans tous les autres mots où traditionnellement il apparaissait (piqûre, flûte, île, traître), il ne marque ni un changement phonétique, ni une forme grammaticale, il peut donc être supprimé. Rappelons que ces mots ont donc actuellement deux orthographe possibles: avec ou sans accent circonflexe.

L'accent circonflexe sur les voyelles *i* et *u*

5 Nous partîmes, vous partîtes, ils partirent.

Nous sentîmes, vous sentîtes, ils sentirent.
 Nous partîmes, vous partîtes, ils partirent.
 Nous bûmes, vous bûtes, ils burent.
 Nous crûmes, vous crûtes, ils crurent.

6 1. C'était la meilleure qu'elle **pût** faire. 2. Elle voulait qu'il **prît** du temps avec elle. 3. Je ne pensais pas qu'Oscar **fût** capable de ça. 4. Fallait-il qu'il leur **interdît** de sortir ? 5. Il était possible qu'elle **eût** raison.

7 1. Nagib **fit** non de la tête. Moi aussi. 2. Si elle les avait eus sous la main, peut-être **eût**-elle coupé le fil électrique. 3. C'était ce qu'elle aimait. La joie partout, **fût**-ce à la semelle de ses souliers. 4. Ce jour-là il n'y **eut** plus de carapace, plus une écaille. 5. Sa pureté pouvait lui faire traverser une guerre sans qu'elle **entendît** un seul coup de feu.

8 1. Reprends donc **du** fromage **cru** ! 2. Je ne sais pas si tu l'as cru, mais tu n'aurais pas **dû**. 3. Elle a **dû** le prévenir **du** danger. 4. Les arbres **du** parc ont **crû** de plusieurs mètres en deux ans. 5. Les enfants ont **cru** si vite pendant l'été que nous avons **dû** leur acheter d'autres habits.

9 1. Assise **sur** un **mur**, une fillette croque une poire bien **mure** (ou **mûre**). 2. Je suis **sûr(e)** (ou **sure**) de ce que j'avance. 3. Nous cueillons des **mures** (ou **mûres**) le long du vieux **mur**. 4. Il semble **sûr** de lui mais il ne faut pas juger **sur** les apparences. 5. Cette mangue est verte mais elle est **sure** : ça, c'est **sûr** !

10 DICTEE PRÉPARÉE

a. Nous **pénétrâmes**, nous nous **baissâmes**, nous **sortîmes**: verbes au passé simple 1re personne du pluriel

j'avais dû: participe passé du verbe devoir, ne pas confondre avec l'article défini contracté du

mon âge: différence de prononciation avec «a» sans accent (le â est plus «postérieur» et plus «grave»)

m'empêcher: différence de prononciation avec «e» ou «é» (mais prononciation identique à «è»).

drôle: différence de prononciation avec «o» sans accent (le ô est plus fermé que le «o»).

b. «Voute», qui s'écrivait «voûte», peut désormais ne plus prendre d'accent parce qu'il n'y a aucune différence entre «ou» et «oû», et que l'accent ne sert pas à faire une différence avec un homonyme.

46

Vocabulaire des genres et registres littéraires

p. 332-333

L'assimilation du vocabulaire de l'analyse littéraire fait partie des objectifs des nouveaux programmes de 3^e, qui spécifient les deux domaines lexicaux concernés pour cette classe: l'écriture de soi et le tragique. Cet enrichissement du vocabulaire doit se faire bien évidemment à travers l'étude des textes dans les chapitres concernés (dans ce manuel, il s'agit en particulier du chapitre 2 et partiellement des chapitres 1 et 3 pour l'écriture de soi, et des chapitres 8 et 9 pour le tragique). Mais nous avons choisi de proposer une double page récapitulative de toutes ces notions, l'occasion de faire le point sur le vocabulaire de l'analyse avant l'entrée en lycée.

OBSERVER

a. Mots qui désignent des genres littéraires: *biographies, souvenirs, mémoires, romans, fictions, essais, autobiographies*.

b. Mots qui désignent des registres: *comique, tragique, absurde*.

La réflexion d'Eugène Ionesco est paradoxale parce qu'il conclut, contre l'idée commune, que le comique est «plus désespérant que le tragique». Le comique fait rire, il est donc généralement le contraire du désespoir.

S'EXERCER

L'écriture de soi

1 1. Dans un **journal intime** on raconte sa vie au quotidien. 2. Une lettre **autographe** est une lettre qui a été écrite de la main de l'auteur. 3. Un écrivain rassemble dans ses **mémoires** les faits, les idées qu'il veut transmettre à la postérité. 4. Une **autofiction** est un récit inspiré par la vie de l'auteur mais présenté à travers des personnages inventés. 5. Une **autobiographie** est le récit qu'un écrivain fait de sa propre vie.

2 *narrateur*: celui qui raconte l'histoire, à ne pas confondre avec l'auteur. (un narrateur peut être fictif)

héros-narrateur: narrateur qui raconte l'histoire et qui est en même temps l'un des protagonistes du récit.

auteur: celui qui a écrit une œuvre.

double: personnage (ou/et narrateur) fictif distinct de l'auteur, mais qui est doté de nombreuses caractéristiques de l'auteur (le narrateur Marcel est un « double » de Marcel Proust).

personne réelle: personne de la réalité vécue, à ne pas confondre avec le héros d'un récit biographique; même dans une autobiographie, le héros reste un « être de papier » distinct de la « personne réelle ». Dans une autobiographie, le nom de l'auteur recouvre trois « instances » distinctes : la « personne réelle » (celle de la vie vécue), l'auteur (de l'œuvre), le héros (de la vie racontée).

3 PAR EXEMPLE

L'annonce de son mariage est une surprise: seul son meilleur ami était dans la **confiance**.

La **remémoration** de cette période douloureuse l'a attristé.

Cette chansonnette est une **réminiscence** de sa plus tendre enfance.

À l'**évocation** de sa mère, il a fondu en larmes.

Un minimum d'**introspection** est nécessaire pour ne pas se tromper sur soi-même.

4 1. Un rêve **secret**. 2. Des pensées **intimes**. 3. Une affaire **privée**. 4. Une lettre qui **confidentielle**. 5. Un peintre **intimiste**.

Le tragique

5 1. Péripétie. 2. Prologue. 3. Catastrophe. 4. Exposition. 5. Dénouement.

6 1. Oreste doit choisir entre tuer sa mère et trahir la mémoire de son père en épargnant sa mère: c'est un **dilemme**. 2. La **confrontation** entre les deux armées aura lieu sur mer, au large de Salamine. 3. La **tension** entre les deux États est à son comble: la guerre est inévitable. 4. Les tragédies de Corneille sont généralement fondées sur le **conflit** entre l'amour et la fidélité à l'État. 5. Le mot **antagonisme** désigne la situation de deux forces qui s'opposent l'une à l'autre.

7 1. Inexacte: Un **aparté** est une échange entre deux personnages que le public entend mais que les autres personnages sont supposés ne pas entendre. 2. Exacte. 3. Exacte. 4. Inexacte: une **tirade** est un longue réplique, mais en présence d'autres personnages, contrairement au monologue. 5. Exacte.

8 Exercice d'expression assez libre. La liste des mots dans lesquels les élèves peuvent puiser est celle de la leçon.

9 PAR EXEMPLE

Ces problèmes sont liés à l'influence **néfaste** de l'alcool sur son comportement.

Une série de coïncidences **malheureuses** a provoqué la catastrophe.

Sans cette décision **funeste** de partir dans la tempête, il serait encore parmi nous.

Le coup a été **fatal**: on l'a retrouvé mort le lendemain.

Avec ce genre de virus, la mort est **inéluçtable**.

10 1. Dans une scène **tragique**, le héros est déchiré entre des forces opposées qui le conduisent dans tous les cas vers le malheur. 2. Un passage **ironique** est un passage dans lequel l'auteur laisse entendre le contraire de ce qu'il semble dire. 3. Un ton **humoristique** consiste à parler d'une façon amusée de faits qui pourraient être dramatiques, ou l'inverse. 4. Dans un passage **lyrique**, l'auteur exprime des sentiments forts à travers des images poétiques. 5. Une scène **pathétique** suscite des sentiments de compassion.

47

Vocabulaire de l'argumentation et du raisonnement p. 334-335

Le vocabulaire de l'argumentation et celui du raisonnement constituent le second domaine lexical dont une étude systématique est demandée par les nouveaux programmes. Les notions de « conséquence », d'« opposition » et de « concession » sont étudiées essentiellement d'un point de vue grammatical, puis indirectement dans les chapitres plus particulièrement concernés par l'expression des idées et des opinions (dans le manuel, il s'agit surtout des chapitres 4 et 6, et partiellement du chapitre 5); il s'agit, dans cette double page,

de recenser les différents moyens d'exprimer la conséquence, l'opposition ou la concession, mais en mettant l'accent sur les moyens lexicaux.

OBSERVER

a. Nom synonyme de « conséquence » : *les suites* ; verbe qui exprime une relation de conséquence : *a provoqué*.

b. Locution verbale qui permet d'exprimer l'idée de concession : *avoir beau* (*Les autorités ont beau minimiser...*).

c. Verbe qui exprime l'idée d'opposition : *contredire* (*ont été contredites...*).

S'EXERCER

L'expression de la conséquence

1 **1.** Une étude a mesuré l'**impact** de la campagne publicitaire sur la consommation de fruits et légumes chez les enfants. **2.** Cet article est l'**aboutissement** de plusieurs années d'études sur les rapports entre le sommeil des enfants et leurs résultats scolaires. **3.** Plusieurs années de sous-alimentation laissent **des séquelles** sur la croissance et la santé. **4.** Savez-vous quelle a été l'**issue** de cette longue négociation ? **5.** Nous ne pouvons pas encore mesurer **les retombées** financières de notre investissement dans l'agriculture biologique.

2 **1.** Votre article sur les méfaits du hamburger a **suscité** de nombreuses réponses. **2.** Les importantes chutes de neige de la nuit ont **occasionné** dans la journée d'énormes embouteillages. **3.** La publication de cette enquête confidentielle a **attiré (éventuellement suscité ou déclenché)** les foudres du ministre sur le directeur du journal. **4.** La conclusion de son discours à l'Assemblée a **déclenché (éventuellement suscité)** un tonnerre d'applaudissements. **5.** Sa recherche sur les effets de l'amiante lui a **valu** les plus hautes récompenses scientifiques.

L'expression de la concession

3 **1.** *Tout guerrier que tu es* : subordonnée circonstancielle de concession.
2. *Tu as beau me dire* : périphrase verbale.
3. *Et même* : adverbe connecteur.

4. que ce soit le mensonge, l'avarice ou la luxure : subordonnée circonstancielle de concession

4 **1. conviennent** : oui. **2. conviens** : oui **3. reconnu** : non (sens propre de *reconnaître*). **4. reconnais** : oui (sens d'admettre). **5. admettre** : oui.

5 **a.** Le mot qui exprime une opposition est : *réfutation*.

Tous les autres appartiennent au vocabulaire de la « concession » au sens rhétorique (et non grammatical) : *compromis, accommodant, accorder, arrangeant, transiger*.

b. Par exemple : Après une journée de débats, la direction et les syndicats ont abouti à un **compromis**. Je vous **accorde** que j'aurais dû vous en parler avant d'envoyer les invitations.

Elle ne **transige** pas avec les principes d'honnêteté et de loyauté.

6 PAR EXEMPLE

Elle. – J'en ai assez ! Il pleut tout le temps...

Lui. – **Il est vrai que** le soleil n'est pas souvent au rendez-vous, **mais** nous faisons de belles parties de Scrabble !... Et puis nous avons des amis...

Elle. – Ne m'en parle pas ! Les gens d'ici sont tous des hypocrites : **quoi que tu fasses**, ils te débinent par derrière...

Lui. – Bon je t'**accorde** que ces vacances au camping des Flots bleus, ce n'était peut-être pas une bonne idée, mais au moins nous n'avons pas ton frère et ta belle-sœur sur le dos tous les jours.

Elle. – Tu **auras beau** dire, on aurait été mieux à la montagne...

Lui. – Tu veux faire un scrabble ?...

L'expression de l'opposition

7 **Contraste** : opposition d'effets, de sentiments, de couleurs, etc., qui se font ressortir mutuellement. **Contradiction** : Action de se mettre en opposition avec ce qu'on a dit ou fait précédemment : *les contradictions d'un accusé*. // **Incompatibilité**, opposition : être en contradiction avec ses paroles. **Antagonisme** : Rivalité, lutte entre des personnes, des nations, des doctrines, etc. // **Méd.** : Opposition d'action entre deux produits.

Paradoxe : Opinion contraire à l'opinion commune. **Obstacle** : Ce qui empêche, arrête, s'oppose (au propre et au figuré). (Larousse)

- 8 1. Le calme au centre de la ville **contraste avec** l'agitation qui règne en périphérie. 2. La résolution des pays arabes **se heurte** au veto des Américains. 3. Les dernières révélations du journal **contredisent** les affirmations du ministre. 4. Dans sa plaidoirie, l'avocat **réfute** tous les arguments du procureur. 5. Le licenciement de sa femme **contrarie** leur projet de voyage en Italie cet été.

48 Vocabulaire abstrait

p. 336-337

Les programmes de la classe de 3^e demandent que l'on traite du «vocabulaire abstrait (concepts et notions)». C'est là un domaine très vaste, dont il est impossible d'explorer les divers secteurs dans le cadre d'une courte leçon. C'est pourquoi nous avons décidé de mettre l'accent sur les noms de propriétés dérivés d'adjectifs et sur les noms de doctrine. Il nous a semblé qu'il valait mieux pouvoir s'appuyer sur la morphologie, en l'occurrence sur la suffixation, pour initier les élèves à ce type de vocabulaire.

OBSERVER

a. *élégance* (1) et *porte* (2) sont des noms. Ils ne désignent pas le même type de chose: *élégance* désigne une propriété («le fait d'être élégant»), *porte* désigne un objet concret.

b. De la même manière, *grâce* désigne une propriété («le fait d'être gracieux») et *chambre* un objet concret.

c. *normal* (2) est un adjectif qualificatif; si on le transforme en nom on obtient «normalité», qui signifie «le fait d'être normal»: *On préfère la normalité à la folie.*

S'EXERCER

Les noms exprimant une propriété

1 Propriétés: 1. tristesse. 2. douceur. 3. joie. 4. sévérité. 5. tendresse.

Noms concrets: 1. arbres. 2. Mer. 4. bonne.

2 Tristesse: triste. 2. Douceur: doux. 3. Joie: joyeux. 4. Sévérité: sévère. 5. Tendresse: tendre.

3 lenteur, noirceur, plénitude, opacité, fragilité, noblesse, rareté, élégance, fraîcheur, gentillesse, rugosité.

4 stupide, ingrat, solidaire, hardi, semblable, nerveux, rude, familier, employable, pâle.

5 Stupidité: «nature ou caractère d'une personne stupide» (Petit Robert). «Il montrait en toutes circonstances une grande stupidité.»

Ingratitude: «manque de gratitude, de reconnaissance» (Petit Robert). «Son ingratitude à mon égard me révoltait.»

Solidarité: «le fait d'être solidaire; relation entre personnes ayant conscience d'une communauté d'intérêts qui entraîne, pour les unes, l'obligation morale de ne pas desservir les autres et de leur porter assistance» (Petit Robert). «La solidarité entre les marins est très forte.»

6 Ne correspondent pas à un adjectif: *sollicitude*, *rectitude*.

7 Les élèves devront prendre garde à ne pas se contenter de décrire ce que représente la photographie; ils devront le faire comme un voyageur qui s'adresse à un public qui n'a pas accès à cette réalité et qui vit dans une autre culture. Comme il s'agit d'exprimer des *impressions*, l'emploi de noms abstraits peut se faire naturellement: *rapidité*, *immensité*, *sérénité...*, *douceur*, *grandeur...*, *petitesse*, *tristesse...*

Les noms exprimant une doctrine

8 Fatalisme: fatal (adjectif) «: fixé, marqué par le destin» (Petit Robert).

Capitalisme: capital (nom): «ensemble des biens que l'on fait valoir dans une entreprise» (Petit Robert).

Rigorisme: rigueur (nom): «sévérité, dureté extrême» (Petit Robert).

Centrisme: centre (nom): «la fraction politique située entre les progressistes et les conservateurs» (Petit Robert).

Classicisme: classique (adjectif): «qui appartient aux grands auteurs du xvii^e siècle, imitateurs des anciens (opposé à *romantique*)» (Petit Robert).

9 Fatalisme: «Doctrine selon laquelle tous les événements sont fixés à l'avance par le destin» (Petit Robert).

Capitalisme: « Régime économique et social dans lequel les capitaux, source de revenu, n'appartiennent pas en règle générale, à ceux qui les mettent en œuvre par leur propre travail. » (Petit Robert)

Rigorisme: « Respect très strict, parfois outré ou affecté, des rites de la religion ou des principes de la morale. » (Petit Robert)

Centrisme: « Position de ceux qui se situent politiquement au centre. » (Petit Robert)

Classicisme: « doctrine des partisans de la tradition classique dans la littérature et l'art » (Petit Robert).

10 totalitarisme, mitterrandisme, socialisme, légitimisme, épicurisme.

11 Dans les phrases suivantes, relevez les noms en *-iste* et dites lesquels désignent le(s) partisan(s) d'une doctrine.

1. Le secouriste s'est précipité pour la sauver.
2. J'ignorais que le machiniste avait arrêté la locomotive.
3. Mon père connaissait mal les communistes et il n'aimait pas les tsaristes.
4. C'était un spécialiste de chimie et il passait ses journées dans un laboratoire.
5. La première fois que je suis allée chez le dentiste, j'étais morte de peur.
6. L'ami de mon père était un grand socialiste exilé.
7. Le trapéziste se lança dans le vide; je retenais mon souffle.
8. La police se méfiait surtout des anarchistes.
9. Ma mère était pianiste et je l'écoutais pendant des heures.
10. Les nationalistes étaient sur le pied de guerre pour venger l'affront subi par leur pays.
Désignent les partisans d'une doctrine: *communistes, tsaristes, socialiste, anarchistes, nationalistes.*

RÉVISIONS

49 Les relations de sens

p. 338-339

Les relations de sens ne font pas partie des questions spécifiques au programme de la classe de 3^e. Étant donné leur importance, on s'est néanmoins attaché à les évoquer en dernière année de collège sous forme de révisions. On reprend donc des notions qui ont été introduites de manière plus détaillée les années précédentes. Parmi elles, ce sont la synonymie et la polysémie qui méritent le plus d'attention et qui posent le plus de problèmes aux élèves.

Les synonymes

1. Camille a cassé (brisé) l'ambiance avec ses vieux disques. 2. Marie semble très (extrêmement) agitée ce matin. 3. Un tueur a assassiné (a exécuté) le chef de la mafia locale. 4. José a nettoyé (a lavé) la cuisine à grandes eaux. 5. Le meurtrier (l'assassinat) du député a soulevé l'indignation générale. 6. Dans toute entreprise, c'est le début (commencement) qui est le plus difficile. 7. J'ai classé (rangé) les livres en différentes catégories. 8. Je ne peux pas me rappeler (me souvenir de) tous les détails. 9. Ce rouge est trop clair (lumineux) pour la chambre. 10. Paul est absolument certain (sûr) d'avoir raison.

2. 1. sobre/simple. *Cette robe est sobre/simple. Mon voisin n'est pas sobre (et non simple), il boit trop.*

2. brillant, éclatant. *Je lui ai acheté un ordinateur d'un rouge brillant/éclatant. C'est un élève brillant (et non éclatant) en biologie.*

3. prendre, saisir. *J'ai saisi/pris la main de ma mère. Marie a pris (et non saisi) le train hier.*

4. clos, fermé. *Ce champ doit être clos/fermé pour que les animaux ne s'enfuient pas. Elle est fermée (et non close) à toutes les innovations.*

5. photo, cliché. *Je possède trois clichés/photos de mon grand-père. Il débite des clichés (et non des photos) à longueur de journée.*

3. 1. laisser/abandonner. *J'ai abandonné/lissé la voiture au parking. Elle a laissé (et non abandonné) faire l'enfant.*

2. charmant/délicieux. *C'est une fille charmante/délicieuse. Ce gâteau est délicieux (et non charmant).*

3. comprendre/saisir. *Il comprend/saisit vite ce qu'on lui dit. Cet appartement comprend (et non saisit) trois pièces.*

4. disque/vinyle. *J'adore les vieux disques/vinyles. Elle contemplait le disque (et non vinyle) solaire.*

5. terme/mot. *Ce n'est pas le mot/terme exact. Il sont en mauvais termes (et non mots).*

Les hyperonymes

4. Sont hyperonymes: 1. animal, cheval. 2. rose, fleur. 4. français, européen. 9. lapin, rongeur.

5. Salon: pièce; rhume: maladie; poker: jeu; fusiller: exécuter; buffet: meuble.

Les antonymes

- 6** 1. L'hiver a passé très lentement/rapidement. 2. Il faut absolument réchauffer/refroidir la pièce avant leur arrivée. 3. La plupart des gens dans cette famille sont avarés/généreux; ils sont toujours en train d'épargner/dépenser. 4. Il refuse de vivre près/loin du centre ville. 5. Une route large/étroite s'ouvrait devant eux.
- 7** Antonymes de sens complémentaires: 2. (une place) libre/occupée. 3. homme/femme. 6. un mineur/un majeur. 9. (un livre) neuf/d'occasion.

8 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE COMMUN C1

Le mobilier est un domaine particulièrement favorable aux noms en relation d'hyperonymie: *siège/fauteuil, table/bureau, éclairage/lampe...* Pour les adjectifs antonymes on pense tout de suite aux couleurs et à la forme des objets. Pour les verbes, la consigne est plus difficile, dans la mesure où il ne s'agit pas d'une action; on devra donc recourir à des verbes d'état: *se trouver, se situer* par exemple.

Homonymie et polysémie

- 9** Sont des mots homonymes: 1. Il est travailleur, mais il semble qu'il ait un peu de retard. 2. Mon père m'a acheté une paire de bottes. 4. Le maître a acheté un mètre.
- 10** Homonymes: 1. Paul a l'air content. / Les enfants jouent sur l'aire de jeux. 2. La fête bat son plein. / Je suis monté au faite de l'arbre. 5. Le navire sombre. / Mon pull est sombre. Emplois différents d'un mot polysémique: 3. L'usine est immense. / L'usine est en grève. 4. J'ai vu un aigle sur un arbre. / Dans son domaine Paul est un aigle.

RÉVISIONS

50 Les figures de style

p. 340-341

Comme les relations de sens, les figures de style ne figurent pas parmi les nouveautés du programme de la classe de 3^e. Elles ont été abordées dans les années précédentes du collège. Les figures rete-

nues pour ces révisions se divisent tout naturellement en deux ensembles complémentaires: d'une part le couple canonique métaphore/métonymie, d'autre part l'hyperbole, la litote, l'euphémisme, trois figures voisines. Métaphore et métonymie sont les deux figures majeures de la classe des «tropes en un seul mot», les trois autres relèvent des «tropes en plusieurs mots», pour reprendre les termes du célèbre manuel de P. Fontanier *Les figures du discours* (1821).

La métaphore et la comparaison

1 Comparaisons: 1. Il était *brave comme un lion* mais *doux comme un agneau*. 5. Le ciel était *pareil à un immense linceul*.

Métaphores: 2. L'amour est *une île*. 3. La société, *cette gigantesque fourmilière*, est en agitation permanente. 4. *Le velours de tes yeux* me ravit.

2 Ses paroles (comparé) étaient douces comme du miel (comparant); ressemblance: la douceur. 2. Sa maison (comparé), véritable palais romain (comparant), regorgeait de statues antiques; ressemblance: le fait de contenir de nombreuses statues antiques. 3. La jeune fille (comparé) bondissait comme un jeune cabri (comparant) dans les prés; ressemblance: les bonds. 4. Elle regardait le ciel empli d'une poussière (comparant) d'étoiles (comparé); ressemblance: les étoiles sont en nombre illimité et minuscules, comme des grains de poussière. 5. Roméo avait devant lui le printemps (comparant) de son regard (comparé); ressemblance: son regard est plein de fraîcheur, de beauté...

4 1. un ruisseau / un ruban. *Devant eux se déroulait le ruban d'un ruisseau*. 2. une prison / une tombe. *Cette prison, véritable tombe, lui était insupportable*. 3. les jeux vidéos / la drogue. *Les jeux vidéo sont sa drogue*. 4. les yeux / des fenêtres. *Elle refusait d'ouvrir les fenêtres de ses yeux*. 5. un coucher de soleil / un feu d'artifice. *Le ciel du soir était devenu un immense feu d'artifice*.

La métonymie

5 1. **Son bras** est au service du roi et de la reine. 3. J'ai bu **la coupe** amère. 5. Les deux mousquetaires ont croisé **le fer** toute la soirée. 6. **Paris** a

accueilli le poète persécuté. **7.** Il s'est acheté **une Renault**. **9.** Il y a trois **porcelaines** sur l'étagère. **10.** Ce chasseur est un **très bon fusil**.

6 **1.** L'instrument pour l'agent. **3.** Le contenant pour le contenu. **5.** La matière pour l'objet. **6.** Le lieu pour l'agent qui se trouve dans ce lieu. **7.** L'agent pour le produit. **9.** La matière pour l'objet. **10.** L'instrument pour l'agent.

L'hyperbole, la litote, l'euphémisme

7 **1.** C'est une histoire à mourir de peur. **2.** J'ai lu un livre absolument transcendant. **3.** Nous avons assisté au concert du siècle. **4.** Son père est fort comme un Turc. **5.** Il l'aime à la folie. **6.** Frédéric a la plus belle voix du monde. **7.** Ma sœur en a fait des tonnes pour lui plaire. **8.** Aurélie est la Vénus du collège. **9.** Ce film, c'est un raz-de-marée qui déferle sur le pays. **10.** C'est à se mettre à genoux, tellement c'est délicieux.

8 **1.** C'est une nouvelle renversante. **2.** Nicolas m'a laissé sans voix. **3.** Benoît a terminé son devoir à la vitesse de l'éclair. **4.** Il joue du piano comme un ange. **5.** La maison est gigantesque. **6.** Solène parle divinement. **7.** Jacques ne veut pas dépenser un centime. **8.** Emmanuelle est amoureuse à la folie. **9.** Franck a accompli un exploit inégalable. **10.** Le cours dure une éternité.

9 **1.** Il ya des sans domicile fixe qui mendient sur le trottoir. **2.** Un terrain a été réservé pour les gens du voyage à la périphérie de la ville. **3.** Les élèves malentendants ont besoin de davantage de soutien. **4.** J'ignorais que votre frère vous avait quitté. **5.** Il souffre d'une longue et cruelle maladie. **6.** Il a fallu repenser l'espace en fonction des malvoyants. **7.** Il y a une employée de maison qui vient faire le ménage et le lavage. **8.** Sa grand-mère a la maladie d'Alzheimer.

10 **1.** Il n'a pas été bien traité. **2.** Son travail n'est pas aussi bon qu'il serait souhaitable. **3.** On ne peut pas dire que ce soit un cordon bleu. **4.** Il n'a pas beaucoup apprécié le film. **5.** Il ne brille pas par son intelligence.

11 **1.** Notre armée se replie. **2.** Ce n'est pas une petite averse. **3.** Ce matin on n'a pas besoin de mettre un pull. **4.** Marie a rencontré des difficultés à son examen. **5.** Sa voix n'est pas des plus mélodieuses.

12 **1.** Je ne suis pas mécontent de la prestation de mes joueurs : ils ont très bien joué. **2.** Les résultats sont insuffisants : l'élève est nul. **3.** Son travail n'est pas sans mérites : c'est un excellent travail. **4.** Il a de quoi vivre décemment : il est riche. **5.** On ne peut pas dire qu'il soit laid : il est beau.

13 **1.** Ce saucisson est excellent. **2.** Cela ne rapporte rien. **3.** Son dernier disque a eu beaucoup de succès. **4.** Sa mère l'adore. **5.** Cette entreprise ne vend rien.

51 Dénotation et connotation

p. 342-343

Ces deux notions font partie des quelques « notions lexicales » étudiées spécifiquement en classe de 3^e, avec la modalisation, l'implicite, et les termes évaluatifs.

OBSERVER

a. Mots qui appartiennent au vocabulaire scientifique : *neutralisateur, inhibe, serpène B3, protéine, noyaux cellulaires, cellules, réseau, Solution, Sérum, Régénéralant*.

b. Le mot « ricocher » suggère une image ludique, enfantine (jeu des ricochets sur l'eau), de détente (activité liée au loisir), et également une image de légèreté, de surface intacte (ce qui « ricoche » ne pénètre pas, ne traverse pas la surface). L'emploi de ce mot au milieu des termes scientifiques paraît incongru : il contraste avec les autres mots. Il forme une métaphore familière (faire ricocher le stress à l'infini) qui permet d'échapper à la pesanteur savante des mots scientifiques.

Les mots scientifiques sont employés moins pour leur sens (les lecteurs de la publicité ne sont pas des spécialistes de la biologie cellulaire) que pour leur aspect savant. Ils apportent au produit vanté une image de sérieux, celle d'un produit conçu et maîtrisé par des savants ; le mot « ricochet » allège le côté austère, lourd du vocabulaire scientifique : ce sont donc ici surtout les images associées aux mots (sérieux, science savante, familiarité, légèreté, détente...) qui justifient leur emploi, plus que leur signification.

c. Le mot «fignoler» appartient au registre familier. Les auteurs de ce texte ont choisi d'employer «fignoler» sans doute pour les mêmes raisons que «ricocher»: pour compenser le «sérieux» des mots scientifiques. Ils auraient pu dire «améliorer l'aspect de surface» ou «lisser la peau», mais «fignoler» apporte une «touche» de familiarité qui évite que le texte à dominante scientifique ait un aspect «guindé»: il signifie implicitement «nous sommes entre nous», «nous parlons sans manière»...

S'EXERCER

Dénotation et connotation

① 1. *Internaute*. **Dénotation**: utilisateur d'internet; **connotations**: néologisme, ressemblance avec «astronaute, cosmonaute», images de voyages dans l'espace.

2. *Tancer*. **Dénotation**: faire des reproches, redresser moralement; **connotations**: registre soutenu, archaïque.

3. *Nonante*. **Dénotation**: quatre-vingt-dix; **connotations**: Belgique, Suisse romande.

② Remarque: parmi les synonymes, l'un peut ne pas avoir de connotations particulières, il est neutre par rapport aux autres.

Une acquisition / un achat: *acquisition* a une connotation juridique ou technique que n'a pas *achat*.

Le lycée / le bahut: *bahut* a une connotation familière, langage jeune.

La toile / le net: *net* a une connotation anglo-saxonne donc plus moderne.

Un SDF / un clochard: *clochard* a une connotation plutôt péjorative, et paraît un peu vieillie, tandis que *SDF* a une connotation administrative ou technique.

Des spaghetti / des nouilles: *spaghetti* connote l'Italie; *nouilles* a par opposition une connotation «franchouillarde», et paraît un peu vieillie.

Un rafioteur / un bateau: *rafioteur* connote le langage populaire argotique, et en plus une connotation péjorative.

Une personne à mobilité réduite / un handicapé moteur: la première expression connote le langage administratif et technocratique, alors que la seconde a une connotation plus médicale.

Un écrivain / un écrivain: *écrivain* a une connotation péjorative.

Les types de connotations

③ 1. *mas, garrigue*: évoquent (connotent) la Provence. Cette connotation disparaît si l'on écrit par exemple: *La maison se situait en plein milieu de la campagne*.

2. *fonte, sonneurs, sente* évoquent (connotent) Berry. Cette connotation disparaît si l'on écrit par exemple: *Pour rejoindre la source antique, il fallait suivre le chemin des musiciens: c'était un sentier envahi par les ronces*.

3. *paëlla, flamenco*: évoquent (connotent) l'Espagne. Cette connotation disparaît si l'on écrit par exemple: *Nous avons mangé une excellente salade de riz et dansé des danses gitanes*.

4. *chicon, estaminet* évoquent (connotent) le Nord de la France. Cette connotation disparaît si l'on écrit par exemple: *Elle fait pousser ses endives dans un carré derrière le bar-tabac*.

5. *galettes de sarrasin, biniou*: évoquent (connotent) la Bretagne. Cette connotation disparaît si l'on écrit par exemple: *Nous avons mangé des galettes au son des instruments à vent*.

④ 1. *dix lieues, baller* sont des **archaïsmes** car ils ne sont plus guère employés sinon pour évoquer un temps passé.

2. *charivari, minoterie, zazous* sont des **archaïsmes**, ainsi que l'appellation *le Père François*; *zazous* est un peu particulier: c'est un «ancien» néologisme (des années 1940), il désigne une «modernité» aujourd'hui démodée au point d'être maintenant perçu comme un «mot de vieux», donc un archaïsme. En revanche, *rave party, DJ, hardtech, teufeurs* sont des **néologismes**, ils évoquent une réalité associée à l'idée de modernité.

⑤ 1. Le directeur portait un manteau **jaunâtre**.

Le directeur portait un manteau **jaune**.

2. Deux **vieilles bavassaient** à la porte du magasin.

Deux **vieilles dames discutaient** à la porte du magasin.

3. La **populace** s'était rassemblée dans le centre de la ville.

La **foule** s'était rassemblée dans le centre de la ville.

4. Peintre amateur, il **barbouillait** des paysages marins qu'il **exhibait** dans son salon.

Peintre amateur, il **peignait** des paysages marins qu'il **exposait** dans son salon.

5. Elle vit avec son **boutiquier de** mari dans un appartement **étriqué**.

Elle vit avec son mari **commerçant** dans un **petit** appartement.

6 1. **ordonnance, stéthoscope, mallette, cabinet**: connotation sociale (professionnelle): celle des médecins

2. **pouilleux, ribambelle de marmots brailards**: connotation affective, termes péjoratifs, ils suggèrent que le locuteur méprise ceux dont il parle.

3. **système, logiciel, disque dur, ré-installer, anti-virus, spyware**: connotation sociale (professionnelle): le milieu de l'informatique.

7 **Les mots à connotation affective** sont ici surtout des adjectifs à valeur affective, c'est-à-dire qui traduisent un sentiment du locuteur (ici l'amour, la tendresse filiale): *ses petites mains; une auguste alliance, de gracieux tapotements artistes, ses petites mains potelées, sa peau si fine, son naïf contentement.*

On pourra observer que, par une sorte de «contamination», d'autres mots du texte, a priori dépourvus de connotations, se chargent d'une connotation affective dès lors qu'ils sont pris dans le mouvement de l'évocation nostalgique affectueuse: *inutiles, boulette, mijotaient, coulis grenat de tomates...*

8 Les marques du langage familier:

– La prononciation avec abréviations: *m'man* (pour «maman»);

– La suppression de l'adverbe de négation «ne»: *t'en fais pas* (pour «Ne t'en fais pas»), *ce sera rien* (pour «ce ne sera rien»);

– Le lexique familier: *peinards* («tranquilles»), *bagnole* («voiture»),

– Les constructions fautives: *toute dormante* (pour «tandis qu'elle dormait»), *l'ont grimpée dans ma chambre* (pour «montée» ou «portée»: *grimper* est normalement intransitif)

– Les expressions figées: *fouette cocher* (pour «directement» ou «immédiatement»)

– Les phrases nominales brèves: *Voilà. Une idée de Jérémy.*

9 Par exemple, pour connoter l'univers de la Provence:

«Ils te l'ont chargée sous le cagnard sur une civière roulante, lui ont fait traverser des kilomètres de garrigue, au milieu des cigales, la brave Louna qui faisait l'infirmière et Jérémy, ce cacou, là! qui faisait la famille en larmes («Vé, peuchère, pleure pas, la mère, vaï, ça ira bien! t'inquiète!»), puis ils sont sortis, tout tranquillous, ils te l'ont portée toute dormiasse dans la carriole à Louna et zou! l'ont montée à ma chambre, au Mas des Oliviers. Bé! voilà! Encore une idée de ce fada de Jérémy.»

52 Les mots subjectifs : péjoratifs et mélioratifs

p. 344-345

Les programmes de la classe de 3^e demandent que l'on aborde les «termes évaluatifs» ainsi que la distinction entre connotation et dénotation. La leçon précédente a été consacrée à cette dernière question. Même si elles se recoupent (il existe des connotations péjoratives et mélioratives), ces deux questions sont distinctes. La première section de la leçon introduit la distinction basique entre «objectif» et «subjectif»: un certain nombre de mots impliquent un jugement de valeur de la part de l'énonciateur, et cela fait partie intégrante de leur signifié. En revanche, les deux autres sections ont une visée plus morphosyntaxique. C'est ainsi que la seconde section évoque les constructions spécifiques d'un certain nombre de noms subjectifs et que la troisième section évoque les suffixes péjoratifs.

OBSERVER

a. Du point de vue du sens, ce qui distingue «idiot» d'un nom ordinaire, c'est qu'il est insultant. Un autre nom du même type: *un abruti...*

b. «pauvre bougre» est un groupe nominal qui exprime un sentiment de compassion du locuteur à l'égard de l'individu ainsi désigné. Les noms qui peuvent figurer à la place de *bougre* dans une telle construction, ce sont des noms qui expriment un jugement de valeur du locuteur: *crétin, génie, canaille...*

c. «embobiner» signifie «tromper par des paroles, duper». Le narrateur l'utilise ici parce qu'il veut montrer que le commerçant n'est pas honnête.

d. Le mot «cachet» est «affreux» pour le narrateur. Ce n'est évidemment pas la mère qui le pense puisqu'elle le savoure.

S'EXERCER

Mots objectifs et mots subjectifs

1 Objectifs: *blond, rectangulaire, parler, rapide, un sourd, régional.*

Subjectifs: *adorable, un imbécile, un feignant, un bon à rien, époustoufflant, lourdaud, jaunasse, trucider.*

2 **1.** Je me demande comment ils ont pu traverser la mer dans un pareil rafirot. **2.** La première année nous habitions une bicoque dans un quartier pauvre. **3.** Les marchandises étaient livrées par de lourdes charrettes tirées par des canassons faméliques. **4.** Elle n'osait pas fréquenter les bourgeois qui habitaient les beaux appartements de l'immeuble. **5.** Elle ne supportait pas de vivre dans ce trou, où personne ne lui rendait visite.

3 **1.** Bateau. **2.** Maison. **3.** Chevaux. **4.** Bourgeois. **5.** Village.

4 **1.** Familier péjoratif: L'homme a osé la traiter de *poufiasse*. **2.** Non familier péjoratif: Cet homme s'est comporté en *rustre* à son égard. **3.** Familier non péjoratif: Il faut que je termine ce *bouquin* avant l'hiver. Dans les années 1950 il n'y avait pas encore d'*ordi*. **4.** Non familier non péjoratif: La porte de son *appartement* avait été fracturée par un voleur.

5 **1.** Familier péjoratif: Pour moi, ceux qui nous dénonçaient étaient des *pourris*. **2.** Non familier péjoratif: À partir de ce jour-là j'ai considéré mon camarade comme un *traître*. **3.** Familier non péjoratif: J'avais très peur de *l'insti*, qui avait une longue barbe noire et une blouse grise. J'ai été viré de ce *job* trois jours après mon embauche. **4.** Non familier non péjoratif: Il a fallu raser les ruines du *château* car la mairie voulait construire une route.

6 EXPRESSION ÉCRITE

SOCLE
COMMUN C1

Le choix de cet épisode historique célèbre (la chute du Mur de Berlin) ne peut qu'aider les élèves à suivre la consigne proposée. Il est facile d'imaginer l'intensité des émotions des participants de cette scène et, en contraste, l'attitude distanciée de l'historien. Dès lors, il est impossible de décrire la *même* scène en changeant seulement le lexique: il faut que ce qui est décrit soit en conformité avec l'attitude du locuteur.

Les adjectifs et les noms subjectifs

7 **1.** Il a fait un numéro vraiment époustouflant. **2.** Les poissons rouges de ma pauvre mère vivent dans un grand aquarium. **3.** C'est une merveilleuse idée! **5.** Je me trouvais abominable d'avoir oublié son anniversaire. **6.** Elle me regardait avec une tendresse délicieuse. **7.** Je ne lui faisais que des réponses grotesques. **8.** Elle avait une étonnante bienveillance à l'égard de mon père. **9.** Elle avait reçu une gentille lettre de mon père. **10.** Ma mère m'avait commandé un costume beige ridicule.

8 **1.** Je ne veux plus parler à cet idiot d'entraîneur. **2.** Mon bandit de frère m'a encore volé. **3.** Mes écervelés de voisins ont laissé la grille ouverte. **4.** Ce naïf de Jules croit encore au père Noël. **5.** Je ne veux plus parler à ce traître de Patrick.

Les suffixes péjoratifs

9 **1.** Ils ne pouvaient acheter que de la vinasse (nom) qu'un vigneron leur livrait dans un tonneau. **2.** Il ne cessait de grognasser (verbe) en regardant les passants sur le boulevard. **3.** Mon cousin était vantard (adjectif) et cela l'a beaucoup desservi. **4.** Quand on est un étranger, on passe son temps à remplir des paperasses (nom) inutiles. **5.** Sa chemise blanchâtre (adjectif) sortait de son pantalon marron.

10 **1.** babillard. Adjectif et nom. « bavard ». *Julien est un babillard.*
2. rimailleur. Verbe. « Faire de mauvais vers ». *Il rimailait sans beaucoup de conviction.*
3. rosâtre. Adjectif. « De couleur rose sale ». *Elle portait un chemisier rosâtre démodé.*
4. rêvasser. Verbe. « S'abandonner à la rêverie ». *Il rêvassait au lieu de suivre le cours.*
5. lavasse. Nom. « Boisson fade qui contient trop d'eau ». *Le café de la cantine était de la lavasse.*

Imprimé en France sur les presses numériques de Dupli-print – 95330 Domont
N° d'édition : 006239-01 – N° d'imprimeur : xxxx
Dépôt légal : août 2012