

Démarche active de découverte portant sur la  
reconnaissance des adjectifs  
dans des textes narratifs pour le premier  
cycle du secondaire

(premier cycle du secondaire)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Séquence didactique élaborée par Catherine Cauchon, Julien Calille, Annie-Pier Guay et Claudia Landry dans le cadre du cours Didactique de la grammaire à l'hiver 2011.

<b>TABLE DES MATIÈRES</b>
---------------------------

TABLE DES MATIÈRES .....	1
Introduction.....	2
Mise en situation .....	2
Observation du phénomène dans un corpus.....	4
Recensement des observations.....	6
Manipulation des énoncés et formulation des hypothèses.....	7
Vérification des hypothèses .....	11
Formulation de régularités et établissement des procédures.....	12
Phase d'exercisation.....	14
Transfert des connaissances .....	17
Conclusion .....	17
Références bibliographiques.....	19

## Introduction

La présente démarche active de découverte (DADD) a pour objectif d’approfondir les connaissances des élèves de première secondaire sur les adjectifs afin qu’ils soient en mesure de les reconnaître selon des critères stables et opératoires, en conformité avec l’objectif du programme du MELS qui est de « déterminer l’appartenance à une classe de mots en s’appuyant sur le contexte syntaxique du mot dans le groupe et, au besoin, sur des critères de forme et de sens <sup>2</sup> ». En ayant conscience des deux rôles de l’adjectif soit « [d’] exprimer une qualité de la réalité désignée par le nom ou le pronom » et « [de] classer en catégories distinctes certaines réalités désignées par le nom », les élèves pourront préciser leur pensée en situation de communication orale et écrite et optimiser leur compréhension des textes. Les activités contribueront à la conceptualisation de cette notion connue, mais non maîtrisée par les élèves. Ces derniers doivent être en mesure de « se représenter le concept d’adjectif de façon opératoire [...], le reconnaître quels que soient sa fonction, sa place, sa forme [...] ou son degré [...] <sup>3</sup> ». En accentuant le travail réflexif <sup>4</sup>, les élèves acquerront « des procédures stables de reconnaissance systématique des mots et des groupes. <sup>5</sup> » Ainsi, en travaillant dans un corpus de textes narratifs donné, les élèves construiront des connaissances qu’ils pourront réinvestir dans leurs propres productions.

## Mise en situation

L’enseignant communique aux élèves qu’il a constaté que le vocabulaire utilisé dans leurs productions écrites manque de richesse et de précision. Il leur signale que les adjectifs peuvent contribuer à améliorer significativement la qualité de leur expression écrite. Il veut leur faire prendre connaissance de l’apport des adjectifs dans leur texte et

---

<sup>2</sup> Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l’école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec, 2009, p. 133.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 135.

<sup>4</sup> Suzanne-G. Chartrand, *Progression dans l’enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire*, Québec, Les Publications du Québec Français. No hors série, 2008, p. 23- 25.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 25.

de l'importance de les utiliser adéquatement (justesse et pertinence). Pour ce faire, l'enseignant leur propose certaines activités.

- Les élèves lisent d'abord individuellement un texte d'un genre narratif, un extrait du roman *Frankenstein* duquel les GAdj ont été enlevés;

À dater de ce jour, la physique, et plus spécifiquement la chimie, devinrent presque mes préoccupations. Je lisais avec ardeur les œuvres que les chercheurs ont consacrées à ces sujets. J'assistais à des conférences, et je cultivais la compagnie des hommes de science à l'université. [...] Mon assiduité fut tout d'abord, mais au fil de mes études elle s'affermi bientôt que souvent les étoiles s'estompaient dans la lumière de l'aube tandis que je m'activais encore dans mon laboratoire.

- Les élèves ajoutent les GAdj de leur choix dans les espaces réservés à cet effet;

À dater de ce jour, la physique et plus spécifiquement la chimie, au sens le plus vaste du terme, devinrent presque mes principales préoccupations. Je lisais avec ardeur les œuvres intelligentes et intéressantes que les chercheurs canadiens ont consacrées à ces sujets. J'assistais à des conférences, et je cultivais la compagnie des hommes de science reliés à l'université. [...] Mon assiduité fut tout d'abord réservée et indécise, mais au fil de mes études elle s'affermi et devint bientôt si grande et assidue que souvent les étoiles s'estompaient dans la lumière de l'aube tandis que je m'activais encore dans mon laboratoire.

- Les élèves comparent ensuite leurs propres textes au texte original. Guidés par l'enseignant, ils constatent le rôle sémantique et discursif de l'adjectif<sup>6</sup>, ainsi que son rôle discursif, car c'est tout le texte qui change. Ils prennent conscience que l'adjectif précise et enrichit un texte en exprimant une qualité ou en indiquant une caractéristique objective<sup>7</sup>. Chaque élève peut également comparer sa copie avec celle d'un autre élève.

### Corrigé

À dater de ce jour, la physique et plus spécifiquement la chimie, au sens le plus large du terme, devinrent presque mes seules préoccupations. Je lisais avec ardeur les œuvres géniales et savantes que les chercheurs modernes ont consacrées à ces sujets. J'assistais à des conférences, et je cultivais la compagnie des hommes de science attachés à l'université. [...] Mon assiduité fut tout d'abord hésitante et incertaine, mais au fil de mes études elle s'affermi et devint bientôt si ardente et

<sup>6</sup> Carole Fisher, « Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996. Cette portion de l'activité en est inspirée, p. 321.

<sup>7</sup> Suzanne-G. Chartrand et al., *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, op. cit., Cette idée est développée dans le chapitre 18 « L'adjectif et le groupe adjectival », p. 169-170.

**enthousiaste** que souvent les étoiles s'estompaient dans la lumière de l'aube tandis que je m'activais encore dans mon laboratoire.

**Adjectifs qualifiants**

**Adjectifs classifiants**

Adjectifs participes

## Observation du phénomène dans un corpus

Une fois qu'ils ont constaté l'apport des adjectifs à l'intérieur de la phrase et du texte, les élèves doivent ensuite être en mesure de les reconnaître et de les utiliser adéquatement. Pour ce faire, ils observent en équipe des phrases tirées d'un autre texte narratif (texte 2 : « Le chien des Baskerville »). Cette activité a pour but d'amener les élèves à manipuler les énoncés et à en faire ressortir toutes les caractéristiques des adjectifs qui permettent à un bon scripteur/lecteur de les reconnaître de façon systématique. Ces activités peuvent être faites sous forme de capsules, il est donc nécessaire de revenir sur les notions vues d'une fois à l'autre.

- Les élèves font l'activité suivante :

1. Lis les phrases;
2. Souligne les GAdj et indique dans quel groupe syntaxique ils se trouvent;
3. Encadre ensuite le nom ou le pronom avec lequel chaque GAdj est en relation.
  - a) Un bruit de pas pressés rompit le silence de la nuit.
  - b) Tapis parmi les grosses pierres, nous regardions avidement en face de nous la masse frangée d'argent.
  - c) Il était pâle et trionphant.
  - d) Un chien! un chien énorme, noir comme la suie, mais un chien comme jamais yeux humains n'en ont vu.
  - e) Du feu sortait de sa gueule, ses yeux brillaient d'un sombre éclat, son museau et ses fanons étaient souignés de flammes vacillantes.
  - f) En bonds prodigieux, l'énorme bête sautait le long du sentier, suivant de près les pas de notre ami.
  - g) Au loin, sur le sentier, on voyait sir Henry qui regardait en arrière; son visage était livide dans le clair de lune; il avait levé les mains avec horreur et, impuissant, considérait, médusé, la bête effrayante qui le poursuivait.
  - h) Je passe pour bon coureur, mais Holmes me devança d'aussi loin que je devançai le petit détective professionnel.

- i) *Je me baissai, tout haletant, et j'appuyai mon revolver sur sa tête qu'entouraient de faibles feux; mais il ne fut pas nécessaire de presser sur la détente : le chien géant était mort.*
- j) *Ce n'était pas un pur limier; mais il semblait que ce fût un mélange des deux, maigre, sauvage et aussi gros qu'une petite lionne.*
- k) *Même maintenant, dans la tranquillité de la mort, ses énormes mâchoires semblaient laisser échapper une flamme bleuâtre et ses petits yeux profonds et cruels étaient cerclés de feu.*

Lorsque l'activité est terminée, l'enseignant demande aux élèves de faire ressortir les éléments pouvant, selon eux, servir à différencier les adjectifs des autres mots. Pour ce faire, l'enseignant peut alors proposer ces quelques pistes pour stimuler la réflexion :

A) À quoi servent les adjectifs dans le texte?

**Observation de l'élève:** *Les adjectifs qualifient et classifient un nom (caractéristiques sémantiques).*

B) Quel lien fais-tu entre l'adjectif et le nom ou le pronom avec lequel il est en relation?

**Observation de l'élève:** *L'adjectif est receveur d'accord du nom ou du pronom avec lequel il est en relation (caractéristiques syntaxiques). L'adjectif varie en genre et en nombre (caractéristiques morphologiques), puisqu'il prend la forme du nom ou du pronom avec lequel il est en relation.*

- « Il convient donc d'étudier le genre et le nombre de l'adjectif, puisqu'un changement opéré sur le nom entrainera un changement sur l'adjectif<sup>8</sup>. »

C) Que remarques-tu des adjectifs *pressés*, *frangée* et *cerclés*?

Pour guider les observations des élèves, l'enseignant posera les questions suivantes :

- À quoi ressemblent ces adjectifs?
- À quels mots vous font-ils penser?
- À quel nom ou pronom se rapportent-ils?
- Sont-ils placés avant ou après du nom? Sont-ils placés après le verbe?
- Quelle est leur fonction?

**Observation de l'élève:** *Il s'agit d'adjectifs issus d'une forme verbale (caractéristique morphologique). Les adjectifs *pressés* et *frangée* ont pour fonction complément du nom et que l'adjectif *souignés* a pour fonction attribut du sujet.*

---

<sup>8</sup> Bernard Combettes et al., *Bâtir une grammaire. Classe de sixième*, Paris, Librairie Delagrave (Coll. G. Belloc), 1977, p. 99.

D) Que remarques-tu à propos du GAdj *aussi gros qu'une petite lionne* de l'énoncé j)?

**Observation de l'élève:** *L'adjectif peut être mis en degré avec un adverbe d'intensité ou avec un adverbe de comparaison.*

E) Où est situé le GAdj par rapport au nom ou au pronom avec lequel il est en relation?

**Observation de l'élève:** *Le GAdj peut être avant, après, séparé par une virgule, séparé par d'autres mots, après le verbe attributif.*

F) De quel groupe syntaxique chaque GAdj fait-il partie?

**Observation de l'élève:** *Le GAdj peut faire partie d'un groupe nominal ou d'un groupe verbal.*

G) Quelle est la fonction syntaxique des GAdj des phrases observées dans l'activité?

-Notons que, selon le Programme de formation de l'école québécoise, les fonctions syntaxiques ont été étudiées au primaire<sup>9</sup>.

**Observation de l'élève:** *Certains GAdj sont compléments du nom et d'autres GAdj sont attributs du sujet.*

H) Que remarques-tu par rapport au groupe syntaxique dont fait partie le GAdj et la fonction<sup>10</sup> que remplit ce dernier?

**Observation de l'élève:** *Lorsque le GAdj fait partie du groupe nominal et qu'il complète le nom, il a pour fonction syntaxique complément du nom. Lorsqu'il fait partie du groupe verbal et qu'il est placé après un verbe attributif, il a pour fonction syntaxique attribut du sujet.<sup>11</sup>*

## **Recensement des observations**

En équipe de deux ou trois, les élèves consignent dans un tableau (voir l'exemple ci-dessous) toutes les observations qu'ils ont faites à l'étape 2 sur l'adjectif et son fonctionnement (texte 2 : « Le chien de Baskerville »). Une fois ce travail effectué, l'enseignant anime une discussion en plénière et demande aux élèves de partager leurs

---

<sup>9</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle, op. cit.*, p. 133.

<sup>10</sup> Pour les besoins de la séquence, nous avons décidé d'aborder uniquement les fonctions syntaxiques de complément du nom et d'attribut du sujet.

<sup>11</sup> Suzanne-G. Chartrand et Claude Simard, *Grammaire de base*, St-Laurent : ERPI, 2000. Cette idée est développée dans le « Chapitre 9 : Adjectif », p. 77-86.

observations. Ainsi, toute la classe peut bénéficier des constatations de chaque équipe et améliorer son propre travail. Voici ce qu'un élève aurait pu observer :

- 1) Les adjectifs servent à qualifier et à catégoriser;
- 2) L'adjectif est variable, il s'accorde en genre et en nombre avec le nom ou pronom avec lequel il est en relation;
- 3) Certains adjectifs sont issus d'une forme verbale, ils fonctionnent de la même manière que les autres adjectifs;
- 4) Certains adjectifs peuvent être mis en degré;
- 5) Le groupe adjectival peut être placé à différents endroits;
- 6) Le groupe adjectival s'insère dans un groupe nominal ou dans un groupe verbal;
- 7) Le groupe adjectival peut remplir les fonctions syntaxiques de complément du nom et d'attribut du sujet.

### **Manipulation des énoncés et formulation des hypothèses**

Les élèves travaillent avec le texte 2 « Le chien de Baskerville » et le texte 3 « Une histoire déroutante ». À cette étape, l'enseignant demande à la classe d'appliquer les manipulations syntaxiques (remplacement, effacement, ajout et déplacement) au GAdj. Cette tâche est utile : elle a pour but la formulation d'hypothèses permettant à n'importe qui de reconnaître efficacement l'adjectif dans une phrase ou dans un texte. Pour aider les élèves à émettre des hypothèses, l'enseignant leur propose de commencer leurs phrases par *je pense que*, *je crois que* ou *il m'apparaît que*. Ainsi, mettre des mots sur ce qu'ils ont observé les aidera à s'approprier des procédures rigoureuses de reconnaissance de l'adjectif.

#### ✓ **Remplacement**

- Remplace les adjectifs des phrases suivantes par d'autres adjectifs.
  - A. *Des flammes vacillantes/Des flammes rouges*
  - B. *Son visage était livide. /Son visage était sombre.*
  - C. *Un bruit de pas pressés/Un bruit de pas timides*
  - D. *Ma main restait inerte. /Ma main restait immobile.*
  - E. *Un hurlement hideux/Un hurlement effrayant*

- Est-il possible de remplacer un adjectif par un autre adjectif dans une phrase? À quoi cela peut-il servir?

**Hypothèse de l'élève :** *Je pense qu'on peut utiliser le remplacement pour s'assurer qu'un adjectif dont on ne connaît pas le sens est bel et bien un adjectif.*

- Accorde l'adjectif à la suite du remplacement du nom ou du pronom avec lequel il est en relation.
  - A. *Les yeux humains/Les oreilles **humaines***
  - B. *Il était pâle et triomphant. /Elle était **pâle et triomphante**.*
  - C. *Un chien énorme et noir/Une chienne **énorme et noire***
  - D. *Un piétinement faible et continu/Des piétinements **faibles et continus***
  - E. *La longue pente/Les **longues** pentes*

- Quelle conclusion peux-tu tirer de l'accord en genre et en nombre de l'adjectif?

**Hypothèse de l'élève :** *Je crois que l'adjectif reçoit l'accord du nom ou pronom avec lequel il est en relation, puisque tous les deux varient en genre et en nombre de manière identique. Généralement, l'accord de l'adjectif suit les règles suivantes : on ajoute un « e » à la forme masculine d'un adjectif pour marquer le féminin et pour le pluriel, un « s » est ajouté à la forme du singulier.*

L'enseignant peut approfondir et faire remarquer aux élèves qu'il n'y a pas nécessairement de correspondance entre la forme de l'adjectif à l'oral et celui à l'écrit. Il y a seulement parfois des variations à l'écrit qui ne sont pas audibles.<sup>12</sup>

#### ✓ **Effacement**

- Essaie d'effacer les adjectifs dans les phrases suivantes.
  - A. *Il avait levé les mains avec horreur et, impuissant, considérât, médusé, la bête effrayante qui le poursuivait./Il avait levé les mains avec horreur et Ø considérât Ø la bête Ø qui le poursuivait.*
  - B. *Le chien géant était mort./<sup>\*13</sup>Le chien Ø était Ø.*

<sup>12</sup> Bernard Combettes et al., *Bâtir une grammaire. Classe de sixième, op. cit.* Cette idée est développée dans la section « Groupe adjectival », p. 100.

- C. *Il était pâle et trionphant.*/\*Il était Ø et Ø.
- D. *Mon esprit était paralysé par la vue d'un être monstrueux.*/\*Mon esprit était Ø par la vue d'un être Ø.
- E. *S'il était vulnérable, il était mortel.*/\*S'il était Ø, il était Ø.

- L'adjectif est-il effaçable? Si oui, dans quel cas l'est-il et dans quel cas ne l'est-il pas? Pour émettre l'hypothèse, observe la fonction syntaxique de chaque adjectif.

**Hypothèse de l'élève :** *Il nous semble possible d'effacer l'adjectif lorsqu'il a la fonction de complément du nom, mais cela change parfois le sens. On ne peut l'effacer lorsque l'adjectif a la fonction d'attribut du sujet, puisque la phrase devient asyntaxique.*

#### ✓ **Ajout**

Les élèves connaissent déjà la notion d'adverbe<sup>14</sup>. L'enseignant précise toutefois que certains adverbes expriment l'intensité ou la comparaison. Des exemples : *extrêmement, aussi, le plus, moins, peu, plus, très*, etc.<sup>15</sup>

- Ajoute un adverbe d'intensité à chacun des adjectifs suivants :
  - A. *À dater de ce jour, la physique et plus spécifiquement la chimie, au sens **le plus** large du terme [...].*
  - B. *Mon assiduité devint bientôt **si** ardente et enthousiaste que souvent les étoiles s'estompaient dans la lumière de l'aube [...].*
  - C. *Ce que j'affirme en ce moment est **aussi** vrai que l'éclat du soleil dans le ciel.*
  - D. *\*Ma réussite **très** finale*
  - E. *\*Le corps **un peu** humain*

- Que remarques-tu? Est-il possible d'ajouter un adverbe d'intensité ou un adverbe de comparaison à tous les adjectifs ci-dessus?

**Hypothèse de l'élève :** *Je crois que les adjectifs classifiants ne peuvent être mis en degré, tandis que les adjectifs qualifiants le peuvent.*

<sup>13</sup> Cette notation signifie que la forme présentée est asyntaxique.

<sup>14</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle, op. cit.*, p. 135.

<sup>15</sup> Suzanne-G. Chartrand et al., *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui, op. cit.*, p. 227.

### ✓ Déplacement

- Les GAdj dont le noyau est un adjectif qualifiant des exemples suivants ont la fonction syntaxique de complément du nom. Déplace-les avant les noms ou pronoms avec lesquels ils sont en relation.

A. *Un énorme chien/Un énorme chien*

B. *Le chien géant/\*Un géant chien*

C. *Le chien noir/\*Le noir chien*

D. *Un sombre éclat/Un éclat sombre*

E. *Une flamme bleuâtre/\*Une bleuâtre flamme*

- Que remarques-tu par rapport à la place du GAdj (dont le noyau est un adjectif qualifiant) complément du nom?

- **Hypothèse de l'élève** : *Je pense que les GAdj dont le noyau est un adjectif qualifiant peuvent être placés avant ou après le nom. La plupart sont placés après le nom. Les GAdj dont le noyau est un adjectif classifiant, eux, sont placés après le nom.*

- Les GAdj dont le noyau est un adjectif qualifiant des exemples suivants ont la fonction syntaxique d'attribut du sujet. Déplace-les avant le verbe attributif.

A. *Le chien était mort./\*Le chien mort est.*

B. *Mes progrès furent fulgurants/\*Mes progrès fulgurants furent*

C. *Mon assiduité fut hésitante./\*Mon hésitante assiduité fut.*

D. *Mon esprit était paralysé./\*Mon esprit paralysé était.*

E. *Il ne fut pas nécessaire de presser la détente./\*Il ne nécessaire fut pas de presser la détente.*

- Que remarques-tu par rapport à la place du GAdj attribut du sujet?

**Hypothèse de l'élève** : *Je crois que le déplacement d'un GAdj dont le noyau est un adjectif qualifiant attribut du sujet rend la phrase asyntaxique. Ce GAdj est placé après le verbe attributif.*

- Les GAdj dont le noyau est un adjectif classifiant des exemples suivants ont la fonction de complément du nom. Déplace-les avant ou après le nom avec lequel ils sont en relation.

- A. *Les yeux humains*/\*Les **humains** yeux
- B. *Les fêtes foraines*/\*Les **foraines** fêtes
- C. *Les montagnes russes*/\*Les **russes** montagnes
- D. *Les frères siamois*/\*Les **siamois** frères
- E. *Le monde adulte*/\*L'**adulte** monde

- Que remarques-tu par rapport à la place du GAdj (dont le noyau est un adjectif classifiant) complément du nom?

**Hypothèse de l'élève** : *Je pense que les GAdj dont le noyau est un adjectif classifiant complément du nom sont placés après le nom.*

### **Vérification des hypothèses**

Pour valider les hypothèses qu'ils ont précédemment émises, les élèves vérifient si ces dernières fonctionnent dans un autre texte de genre narratif (2<sup>e</sup> paragraphe du texte 1 : *Frankenstein*), et ce, dans le but de les généraliser (cf page suivante). Cette activité peut se faire individuellement ou en équipe. Cependant, elle doit viser l'appropriation de critères stables et opératoires servant à reconnaître de façon systématique l'adjectif.

Lignes	GAdj	Remplacement par un autre adjectif	Nom ou pronom avec lequel l'adjectif est en relation	Ajout d'un adverbe d'intensité à l'adjectif		Place de l'adjectif		Effacement de l'adjectif	
				Qualité bonne ou mauvaise (Adjectif qualifiant)	Description objective (Adjectif classifiant)	Avant ou après un nom	Après un verbe attributif	Possible (Complément du nom)	Impossible (Attribut du sujet)
9	<i>fulgurants</i>	OUI	<i>progrès</i>	X			X		X
12	<i>majeures</i>	OUI	<i>découvertes</i>		X	X		X	
13	<i>compréhensible</i>	OUI	<i>science</i>	X			X		X
14	<i>emprunté par vos prédécesseurs</i>	OUI	<i>trajet</i>		X	X		X	
16	<i>scientifique</i>	OUI	<i>recherche</i>		X	X		X	
16	<i>doté d'une intelligence moyenne</i>	OUI	<i>individu</i>		X	X		X	
17	<i>moyenne</i>	OUI	<i>intelligence</i>		X	X		X	
17	<i>précis</i>	OUI	<i>champ</i>	X		X		X	
18	<i>magistrale</i>	OUI	<i>façon</i>	X		X		X	
19	<i>si rapides qu'au bout de ma deuxième année [...] de chimie</i>	OUI	<i>progrès</i>	X		X		X	

### Formulation de régularités et établissement des procédures

Après cette séquence d'activités qui a suscité l'observation et encouragé la réflexion, les élèves devraient être en mesure de se représenter l'adjectif adéquatement et de formuler des règles qui servent à la reconnaissance des adjectifs dans les textes. Les élèves s'exécutent en équipe de deux. L'enseignant encourage ensuite les élèves à comparer leur travail avec celui des autres équipes de la classe. En plénière, les élèves débattent entre eux, sous la tutelle de l'enseignant, pour en venir à un consensus. L'enseignant précise par la suite qu'il est essentiel de vérifier les faits évoqués dans des ouvrages fiables. Les élèves valideront donc leurs règles avec différents ouvrages de référence, par exemple

*Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*<sup>16</sup>, *Grammaire de base*<sup>17</sup> ou *Ouvrir la grammaire*<sup>18</sup>. Une fois ces ouvrages consultés, les élèves seront en mesure de comparer leurs propres hypothèses avec les informations relevées dans les grammaires pour établir les généralités du GAdj ou de l'adjectif et d'en comprendre le fonctionnement.

### **Caractéristiques des GAdj formulées par les élèves**

- Les GAdj dont le noyau est un adjectif qualifiant indiquent une qualité et les GAdj dont le noyau est un adjectif classifiant, eux, indiquent une classe ou une catégorie.
- L'adjectif peut être remplacé par un autre adjectif plus connu, placé à la même place.
- Le GAdj dont le noyau est un adjectif qualifiant complément du nom peut être placé avant ou après le nom.
- Le GAdj dont le noyau est un adjectif qualifiant attribut du sujet est placé après un verbe attributif.
- Le GAdj dont le noyau est un adjectif classifiant complément du nom est placé après le nom.
- Les adjectifs qualifiants peuvent généralement être mis en degré par un adverbe d'intensité ou de comparaison.
- L'adjectif est receveur d'accord du nom ou pronom avec lequel il est en relation.
  - ✓ Une procédure peut être utilisée pour reconnaître les adjectifs :
    - Trouver les mots qui qualifient ou décrivent un nom ou un pronom;
    - Observer la place de ces mots (avant ou après un nom ou après un verbe attributif);
    - Remplacer ces mots par d'autres adjectifs plus connus mis à la même place.

Il serait également bénéfique pour les élèves d'écrire un résumé<sup>19</sup> de ces règles et lois dans leurs mots afin qu'ils aient un aide-mémoire sous la main auquel ils peuvent se référer.

---

<sup>16</sup> Suzanne-G. Chartrand et al., *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, op. cit., p. 169-178.

<sup>17</sup> Suzanne-G. Chartrand et Claude Simard, *Grammaire de base*, op. cit., p. 77-86.

<sup>18</sup> Éric Genevay, *Ouvrir la grammaire*, Lausanne : Éditions L.E.P. Loisirs et Pédagogie S.A., 1994, p. 69-71 et 219.

<sup>19</sup> Éric Genevay, « *S'il vous plaît...invente-moi une grammaire!* », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, op. cit., p. 53-84.

## Phase d'exercisation

Les élèves appliquent les règles et procédures qu'ils ont approuvées à l'étape précédente. Cette phase d'exercisation est ainsi un moment pour eux de généraliser et de consolider leurs connaissances sur l'adjectif.<sup>20</sup> Ils devront donc reconnaître les adjectifs d'un texte narratif et les placer dans un tableau critérié, formuler leurs propres exemples, et ce, selon les deux fonctions de l'adjectif vu précédemment. De plus, ils devront corriger les adjectifs d'un court extrait (ils doivent les reconnaître pour bien faire cette activité) et repérer des adverbes d'intensité ou de comparaison. Enfin, les élèves écriront un court texte et pourront mettre en pratique leurs apprentissages sur l'adjectif.

- Repérez les adjectifs qualifiants et classifiants dans un texte de genre narratif (texte 3 : « Une expérience déroutante ») en les surlignant de couleurs différentes.

Adjectifs qualifiants

Adjectifs classifiants

Adjectifs participes

### *Une expérience déroutante*

[...]En fin de compte, on s'était tous bien amusés. Pendant que Prune et Hugo se rafraîchissaient la mémoire entre vieux, nous, on montait dans les manèges. Les montagnes russes, la grande roue, les autos tamponneuses, l'Himalaya! On n'a pris que les meilleurs, naturellement.

Et tous les cinq, on s'empiffrait de pop-corn au caramel, de pommes de terre, de beignes, de hot-dogs...!

En soirée, gavés comme des oies, on avait décidé de rentrer. Puis, tandis que l'on se dirigeait vers la sortie du parc, la Maison des miroirs s'était dressée sur notre route.

C'était un bâtiment magnifique, une sorte de château translucide pareil à une gigantesque pierre précieuse! Sur la façade, une grande affiche disait :

« VENEZ VOUS PERDRE DANS LA MAISON DES MIROIRS! IL EST FACILE D'Y ENTRER, MAIS COMBIEN DIFFICILE D'EN SORTIR! L'EXPÉRIENCE LA PLUS DÉROUTANTE DE VOTRE VIE! »

Jo, Pouce et moi, on n'avait tout simplement pas pu résister à la tentation.

À l'intérieur, la déception la plus totale nous attendait. « L'expérience la plus déroulante de votre vie » était ennuyeuse à mourir! Les centaines de miroirs qui auraient dû nous égarer étaient aussi excitants que des miroirs de poche. [...]»<sup>21</sup>

Extrait de Denis Côté, *Le parc aux sortilèges*, Montréal,

<sup>20</sup> Marie-Christine Paret, « Enseigner stratégiquement la grammaire », dans *Document d'accompagnement du cours DID-2023*, Hiver 2011, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, p. 16.

<sup>21</sup> Denis Côté, « Une expérience déroutante », dans *Têtes d'affiche, Français 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, Recueil de textes B*, 2006, Les éditions CEC, p. 11-13.

- Placez les adjectifs retenus dans un tableau critérié<sup>22</sup> qui justifie la classification que vous avez effectuée (fonction syntaxique, rôle sémantique, place, accord, receveur d'accord du nom ou du pronom).

GAdj	Noyau	Expansion de l'adjectif	Nom ou pronom avec lequel il est en relation	Genre et nombre du nom ou pronom donneur d'accord	Genre et nombre de l'adjectif receveur d'accord	Fonction de l'adjectif	Place de l'adjectif	Indication d'une qualité bonne ou mauvaise	Indication d'une description objective	Issu d'une forme verbale
<i>russes</i>	<i>russes</i>	∅	<i>montagnes</i>	F P	F P	Compl. du N	Après le Nom	∅	X	∅
<i>grande</i>	<i>grande</i>	∅	<i>roue</i>	F S	F S	Compl. du N	Avant le Nom	∅	X	∅
<i>tamponneuses</i>	<i>tamponneuses</i>	∅	<i>autos</i>	F P	F P	Compl. du N	Après le Nom	∅	X	∅
<i>gavés comme des oies</i>	<i>gavés</i>	<i>comme des oies</i>	<i>on</i>	M P	M P	Compl. du N	Après le Nom	X	∅	X
<i>magnifique</i>	<i>magnifique</i>	∅	<i>bâtiment</i>	M S	M S	Compl. du N	Après le Nom	X	∅	∅
<i>translucide</i>	<i>translucide</i>	∅	<i>château</i>	M S	M S	Compl. du N	Après le Nom	X	∅	∅
<i>gigantesque</i>	<i>gigantesque</i>	∅	<i>Pierre</i>	F S	F S	Compl. du N	Avant le Nom	X	∅	∅
<i>précieuse</i>	<i>précieuse</i>	∅	<i>Pierre</i>	F S	F S	Compl. du N	Après le Nom	X	∅	∅
<i>grande</i>	<i>grande</i>	∅	<i>affiche</i>	F S	F S	Compl. du N	Avant le Nom	X	∅	∅
<i>déroutante</i>	<i>déroutante</i>	∅	<i>expérience</i>	F S	F S	Compl. du N	Après le Nom	X	∅	∅
<i>totale</i>	<i>totale</i>	∅	<i>déception</i>	F S	F S	Compl. du N	Après le Nom	X	∅	∅
<i>déroutante</i>	<i>déroutante</i>	∅	<i>expérience</i>	F S	F S	Compl. du N	Après le Nom	X	∅	∅
<i>ennuyeuse à mourir</i>	<i>ennuyeuse</i>	<i>à mourir</i>	<i>expérience</i>	F S	F S	Attr. du Sujet	Après le verbe attributif	X	∅	∅
<i>excitants que des miroirs de poche</i>	<i>excitants</i>	<i>aussi...que des miroirs de poche</i>	<i>miroirs</i>	M P	M P	Attr. du Sujet	Après le verbe attributif	X	∅	∅

<sup>22</sup> Carole Fisher, « Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif », dans Pour un nouvel enseignement de la grammaire, op. cit., p. 326-327.

- Formulez des exemples dans lesquels le même adjectif a la fonction de complément du nom ou d'attribut du sujet selon une banque d'adjectifs.

Belle – Cruciale – Régionale – Bleu – Intéressant – Naïf

*Cette belle robe lui va à merveille. Cette robe est belle.*

*Une étape cruciale est arrivée. Cette situation me semble cruciale.*

*Je vais dans un parc régional.\* Cette forêt est régionale.*

*Le ciel bleu me réjouit. Tes yeux paraissent bleus aujourd'hui.*

*Ce texte intéressant m'a captivé. Cette rencontre devient intéressante.*

*Cette fille naïve croit tout ce qu'on lui dit. Comme ce garçon est naïf!*

- Corrigez les adjectifs mal accordés ou les adjectifs classifiants employés avec un adverbe d'intensité.

-Les élèves doivent donc être en mesure de reconnaître les adjectifs afin d'effectuer les bonnes corrections, les erreurs plus évidentes pourront les aider à repérer les adjectifs. Ils devront tout de même vérifier selon les règles qu'ils ont émises précédemment.

*C'était la premier(première) fois que Marie allait au château. Il va sans dire que ses parents ignoraient qu'elle s'y trouvait. Monsieur avait très mauvaises(mauvaise) réputation (on l'appelait « Monsieur » le propriétaire du château parce qu'on son nom était très étranger(étranger), avec beaucoup de lettres, et beaucoup trop difficiles(difficile) à prononcer pour les gens du pays) et tout le monde avait un peu peur de lui... Mais qui, quelle jeune fille très élevée (élevée) dans un petit village pauvres (pauvre), fille de fermier et promis(promise) à un fermier pareil à son père, qui, dis-je, pourrait résister à la tentation de connaître ne serait-ce qu'une fois dans sa vie les délices d'un somptueux repas, la doux (douce) langueur d'une soirée extrêmement passé (passée) auprès d'un grand feu pétillants (pétillant) de santé en compagnie d'un homme – un peu vieux il est vrai, mais très bien conservée (conservé) et encore assez plaisante (plaisant) à regarder – qui vous chuchote à l'oreille de belle (belles) choses avec un accent étranger? Et, surtout, qui pourrait résister à la tentation de passer une nuit*

complète dans un vraie (vrai) lit? Monsieur avait promis tout cela à Marie. Et Marie l'avait suivi.<sup>23</sup>

Inchangés fautifs

- Écrire un court texte narratif (75 mots) où les élèves devront raconter un récit de peur contenant des adjectifs. Les consignes sont :
  1. Écrivez un court texte de 75 mots sur la peur.
  2. Écrivez la fonction au dessus de chacun des adjectifs afin de te familiariser avec les fonctions syntaxiques des groupes adjectivaux.
  3. Encadrez le nom ou pronom avec lequel l'adjectif est en relation.
  4. Surlignez, s'il y a lieu, l'adverbe d'intensité ou de comparaison qui est rattaché à l'adjectif.

### **Transfert des connaissances**

L'enseignant demande aux élèves d'écrire un texte narratif, de genre extrait de roman, sur le thème de la peur d'environ 200 mots, afin qu'ils puissent concrétiser et mettre en pratique leurs nouvelles connaissances. Ensuite, l'enseignant amène les élèves à voir que l'utilisation d'adjectifs les aide à écrire des textes plus riches en vocabulaire et le leur démontre en comparant leur première production écrite du début de l'année avec celle qu'ils viennent de produire sur la peur. « L'élève, lorsqu'il écrit, est invité à faire particulièrement attention à l'utilisation du phénomène qu'il vient d'étudier. Le jeune et son enseignante ou enseignant peuvent alors évaluer le niveau de maîtrise de la question étudiée. »<sup>24</sup>

### **Conclusion**

À la suite de cette démarche active de découverte, il est possible pour les élèves de reconnaître les adjectifs à l'aide de critères stables et opératoires. Grâce à leur

---

<sup>23</sup> Michel Tremblay, « Douce chaleur », dans *Contes pour buveurs attardés*, Montréal, Éditions du jour, 1966, p. 121.

<sup>24</sup> Suzanne G. Chartrand, « Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire, op. cit.*, p. 207.

connaissance des deux rôles sémantiques de l'adjectif, qualifier et classifier, les élèves manifestent un emploi plus rigoureux de celui-ci. La présente DADD permet aux élèves d'observer l'adjectif, de se prononcer et de s'exprimer sur ce dernier.<sup>25</sup> De plus, les élèves formulent des hypothèses qu'ils peuvent confronter entre eux et vérifier dans différents ouvrages de référence. Bien que l'élaboration d'une DADD nécessite un investissement de temps considérable (tant pour l'enseignant hors classe que pour les élèves et l'enseignant en classe), il s'agit d'une approche pédagogique efficace, puisqu'elle amène l'élève à être actif tout au long de ses apprentissages. Cette démarche s'avère efficace, puisqu'elle sollicite et contribue à améliorer l'ensemble des capacités langagières des élèves. Il convient de voir l'adjectif, comme toutes notions grammaticales, « comme des concepts à construire progressivement par le biais d'expériences de manipulations et de réflexion, et ce, dans le contexte d'interactions avec les pairs. De plus, il apparaît essentiel de donner un sens aux connaissances grammaticales que l'on veut faire acquérir, en intégrant leur découverte à un travail sur la phrase et sur les textes<sup>26</sup>. »

---

<sup>25</sup> Danielle Leeman, « *Comment faire pour intéresser les élèves à la grammaire? Un exemple : l'attribut du sujet* », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire, op. cit.* Cette idée est développée dans la section « 2, La démarche que je propose », p. 235-249.

<sup>26</sup> Carole Fisher, « *Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif* », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire, op. cit.*, p. 337.

## Références bibliographiques

### Ouvrages de référence

Chartrand, Suzanne-G. (dir.). (1996, 2<sup>e</sup> édition). *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal, Logiques, 447 p.

Chartrand, S.-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1<sup>re</sup> à la 5<sup>e</sup> secondaire*. Les Publications du Québec Français. No hors série. 55 pages. (p. 24-25 et 35.)

Chartrand, S.-G., Aubin, D., Blain, R. & Simard, Cl. (2010, 2<sup>e</sup> édition). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor, 412 pages. (p. 169-178)

Chartrand, S.-G. & Simard, Cl. (2000). *Grammaire de base*. St-Laurent : ERPI, 328 pages. (p.77-86)

DeVillers, M.-E. (2009). *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal : Les Éditions Québec-Amérique, 1707 pages. (p. 38-40)

Genevay, E. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : Éditions L.E.P. Loisirs et Pédagogie S.A., 274 pages. (p. 69-71 et 219)

Gobbe, R. & Tordoir, M. (2004). *Grammaire française*. Bruxelles : Éditions du Trécarré, 440 pages. (p. 205-222)

Grevisse, M. & Goosse, A. (1993, 13<sup>e</sup> édition). *Le bon usage*. Paris : Duculot, 1762 pages. (p. 820-857)

Riegel, M., Pellat, J.-C. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF, 646 pages. (p.355-368)

### Manuels scolaires

Combettes, B. et al. (1977). *Bâtir une grammaire. Classe de sixième*, Paris, Librairie Delagrave (Coll. G. Belloc), 175 p.

Fortin, J. & Tremblay, C. (2005). *Rendez-vous, Français, 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, Manuel A*. Montréal : Graficor, 512 pages. (p. 29-30)

Laporte, M. (2010). *Nouvelles grammaire pratique, notions et exercices, 1<sup>re</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire*. Anjou : Les Éditions CEC, 191 pages. (p. 12-17)

Tremblay, C. & Trudeau, S. (2006). *Rendez-vous, Français, 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, Manuel B*. Montréal : Graficor, 496 pages. (p. 291-296, 331-333, 368-369, 473 et 475)

### **Ressources web**

Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, « *Séquences didactiques en grammaire* », dans *Portail pour l'enseignement du français*, [En ligne]. <http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/> [Documents consultés entre le 26 janvier et le 30 mars 2011].

Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports, *Programme de formation de l'école québécoise*, [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/> [Document consulté entre le 26 janvier et le 30 mars 2011].

### **Corpus**

Chevalier, N. (2006). *Têtes d'affiche, Français 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, Recueil de textes B*, Montréal : Les éditions CEC, 266 p. (« Une expérience déroutante », p. 11-13)

Fortin, J. & Tremblay, C. (2005). *Rendez-vous, Français, 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, Manuel A*. Montréal : Graficor, 512 pages. (« Le chien de Baskerville », p. 15-17)

Tremblay, C. & Trudeau, S. (2006). *Rendez-vous, Français, 1<sup>er</sup> cycle du secondaire, Manuel B*. Montréal : Graficor, 496 pages. (« Frankenstein », p. 44-46)

Tremblay, M. (1966). *Contes pour buveurs attardés*. Montréal, Éditions du jour, 158 p. (« Douce chaleur », p. 121-125)

### **Articles didactiques**

Chartrand, Suzanne-G. (dir.). (1996, 2<sup>e</sup> édition). « Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal, Les Éditions Logiques, p. 197-225.

Fisher, C. (1996, 2<sup>e</sup> édition). « *Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire : le cas de l'adjectif* », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal, Les Éditions Logiques, p. 315-340.

Genevay, E. (1996, 2<sup>e</sup> édition). « *S'il vous plaît... invente-moi une grammaire!* », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, p. 53-84.

Leeman, D. (1996, 2<sup>e</sup> édition). « *Comment faire pour intéresser les élèves à la grammaire? Un exemple : l'attribut du sujet* », dans *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal, Les Éditions Logiques, p. 227-258.

Paret, M.-C. (2011). « Enseigner stratégiquement la grammaire », dans *Document d'accompagnement du cours DID-2023*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, p. 14-16.

# FRANKENSTEIN

À dater de ce jour, la physique et plus spécifiquement la chimie, au sens le plus large du terme, devinrent presque mes seules préoccupations. Je lisais avec ardeur les œuvres géniales et savantes que les chercheurs modernes ont consacrées à ces sujets. J'assistais à des conférences, et je cultivais la compagnie des hommes de science attachés à l'université. [...] Mon assiduité fut tout d'abord hésitante et incertaine, mais au fil de mes études elle s'affermir et devint bientôt si ardente et enthousiaste que souvent les étoiles s'estompaient dans la lumière de l'aube tandis que je m'activais encore dans mon laboratoire.

On conçoit aisément qu'avec un tel zèle mes progrès furent fulgurants. Mon exaltation faisait l'étonnement des étudiants, et mes progrès, celui de mes maîtres. [...] Deux années s'écoulèrent ainsi sans que je retourne à Genève; je me consacrais corps et âme à mes travaux, espérant qu'ils déboucheraient sur quelques découvertes majeures. La fascination qu'exerce la science n'est compréhensible que par ceux qui l'ont éprouvée. Dans d'autres disciplines vous suivez le trajet emprunté par vos prédécesseurs mais vous ne pouvez aller plus loin qu'eux, tandis que l'espoir de découvertes et d'émerveillements irrigue toute recherche scientifique. Un individu doté d'une intelligence moyenne, qui se concentre sérieusement sur un champ précis, arrivera immanquablement à le maîtriser de façon magistrale. Moi qui poursuivais inlassablement le même objet, qui m'y donnais entièrement, je fis des progrès si rapides qu'au bout de ma deuxième année d'études j'avais découvert des moyens d'améliorer divers instruments de chimie, ce qui me valut l'estime et l'admiration de tous les universitaires. [...]

La composition de l'organisme humain et, à la vérité, de tout animal doté de vie, était l'un des phénomènes ayant le plus retenu mon attention. Je m'interrogeais souvent sur l'origine du principe de vie. La question était audacieuse, car touchant à un mystère que nul n'avait jamais su résoudre. [...] Je songeais à cela et décidai d'approfondir l'étude des branches de la physique ayant trait à la physiologie. Si je n'avais été animé par un enthousiasme naturel, cette étude m'aurait paru ennuyeuse et presque intolérable. Quiconque veut analyser les causes de la vie doit, pour commencer, se tourner vers la mort. Je me familiarisai avec l'anatomie, mais ce n'était pas suffisant; je devais aussi observer le dépérissement et la corruption du corps humain. [...]

Souvenez-vous que je ne décris pas les élucubrations d'un dément. Ce que j'affirme en ce moment est aussi vrai que l'éclat du soleil dans le ciel. [...] Après des jours et des nuits d'un labeur intensif et épuisant, je perçai le secret de la création et de la vie. Mieux encore, je devins moi-même capable d'animer la matière inerte.

35 [...]

Je me trouvais en possession d'un pouvoir si étonnant que j'hésitai longtemps sur la manière de l'employer. J'étais désormais en mesure d'animer la matière; mais préparer un corps susceptible de la recevoir, un organisme avec ses réseaux délicats de fibres, de muscles et de veines, demeurerait toujours une œuvre d'une difficulté impensable. Je m'interrogeai pour savoir s'il me fallait tenter de créer un être semblable à moi-même ou un organisme plus simple. Mon imagination avait cependant été trop exaltée par mon premier succès pour m'autoriser à douter de ma capacité à dispenser la vie à un animal aussi complexe et prodigieux que l'homme. Les matériaux dont je disposais à l'époque ne paraissaient pas appropriés à la réalisation d'une entreprise aussi ardue; pourtant, à aucun moment je ne doutai de ma réussite finale. Je me préparai à affronter une multitude de revers; mes travaux risquaient de se solder à chaque fois par un échec et mon œuvre de ne jamais atteindre à la perfection. Il me suffisait néanmoins de songer aux progrès qu'enregistraient tous les jours la science et la mécanique pour reprendre espoir et me dire que mes tentatives actuelles poseraient au moins les fondements de succès futurs. En outre, l'ampleur et la complexité de ma tâche ne m'apparaissaient pas comme des preuves de son caractère utopique. C'est dans cet état d'esprit que j'entrepris de créer un être humain. La petitesse des organes ralentissait considérablement mon travail, aussi je résolus, contrairement à mon intention première, de réaliser un être de taille gigantesque — mesurant environ huit pieds de hauteur, et d'une largeur proportionnelle. Ayant pris cette décision et rassemblé et conservé plusieurs mois les matériaux nécessaires à mon œuvre, je me mis au travail.

Mary Shelley, *Frankenstein*, 1818.  
Traduit de l'anglais par Paul Couturiau,  
© Éditions du Rocher, 1988.

Carole Tremblay, *Rendez-vous, français, 1er cycle du secondaire. Recueil de textes B*, 2005, Graphicor, p. 44 à 46.

### Mary Shelley



Mary Shelley (1797-1851) est née en Angleterre dans un milieu littéraire non conformiste. Elle apprend très jeune le grec, le latin, l'italien et le français. C'est à la suite d'un pari qu'elle entreprend la rédaction de son roman *Frankenstein*, dans lequel un savant crée de toutes pièces un homme. L'idée de créer un individu artificiel, sans l'aide de Dieu mais grâce à la science, est extraordinairement moderne pour l'époque. Le roman, paru en 1818, connaît un très grand succès, qui ne se dément pas encore aujourd'hui. *Frankenstein* a fait l'objet de plusieurs adaptations cinématographiques.

Décidé à venir à bout d'une bête maléfique, Sherlock Holmes a tendu un piège à l'animal. Ses amis Watson (le narrateur) et Lestrade l'accompagnent tandis que sir Henry sert d'appât vivant.

## LE CHIEN DES BASKERVILLE

Un bruit de pas pressés rompit le silence de la nuit. Tapis parmi les grosses pierres, nous regardions avidement en face de nous la masse frangée d'argent. Les pas devenaient plus sonores et, à travers le brouillard, comme à travers un rideau, marchait l'homme que nous attendions<sup>1</sup>. Il regarda autour de lui d'un air surpris lorsqu'il entra enfin dans la nuit qu'éclairaient les étoiles. Il avança alors plus rapidement le long du sentier, passa tout près de l'endroit où nous nous tenions et remonta la longue pente qui se trouvait derrière nous. Tout en marchant, il ne cessait de regarder par-dessus l'une ou l'autre de ses épaules, comme un homme qui éprouve une inquiétude.

— Chut ! s'écria Holmes, et j'entendis le bruit sec d'un revolver qu'on arme. Attention ! Il arrive !



De quelque part, au milieu de cette masse de brouillard qui glissait vers nous, on entendait un piétinement faible et continu. Le nuage était maintenant à moins de cinquante mètres de l'endroit où nous nous trouvions et tous les trois nous le regardions fixement, nous demandant quelle chose horrible allait en sortir. J'étais tout à côté de Holmes et un instant j'observai son visage. Il était pâle et triomphant. Ses yeux brillèrent au clair de lune, mais soudain ils semblèrent s'exorbiter, il regardait devant lui avec fixité, comme figé, et ses lèvres s'entrouvrirent d'étonnement. Au même instant, Lestrade poussa un cri de terreur et se jeta la face contre terre. D'un bond je fus debout, mais ma main restait inerte sur mon revolver, car mon esprit était paralysé par la vue de l'être monstrueux qui, sortant des ombres du brouillard, avait bondi vers nous. Un chien ! un chien énorme, noir comme la suie, mais un chien comme jamais yeux humains n'en ont vu. Du feu sortait de sa gueule, ses yeux brillaient d'un sombre éclat, son museau et ses fanons étaient soulignés de flammes vacillantes. Jamais esprit déséquilibré ne put, en son délire, imaginer quelque chose de plus sauvage, de plus terrifiant, de plus infernal, que cette forme sombre et cette face sauvage qui, jaillies du mur du brouillard, se révélaient à nous.

1. Il s'agit de sir Henry.

En bonds prodigieux, l'énorme bête sautait le long du sentier, suivant de près les pas de notre ami. Nous fûmes à tel point paralysés par cette apparition que nous la laissâmes passer avant d'avoir recouvré notre sang-froid. Alors Holmes et moi, nous fîmes  
30 tous les deux feu en même temps, et l'animal poussa un hurlement hideux qui prouva qu'un d'entre nous au moins l'avait touché. Il ne s'arrêta pas, pourtant, mais bondit encore de l'avant. Au loin, sur le sentier, on voyait sir Henry qui regardait en arrière; son visage était livide dans le clair de lune; il avait levé les mains avec horreur et, impuissant, considérait, médusé, la bête effrayante qui le poursuivait.

35 Mais ce cri de douleur que le chien avait poussé avait dispersé nos craintes. S'il était vulnérable, il était mortel, et si nous pouvions le blesser, nous pouvions le tuer. Jamais je n'ai vu un homme courir comme Holmes cette nuit-là. Je passe pour bon coureur, mais Holmes me devança d'aussi loin que je devançai le petit détective professionnel. Devant nous, pendant que nous remontions à toute vitesse, nous entendions sir Henry  
40 crier à perdre haleine et le chien pousser de profonds rugissements. J'étais arrivé à temps pour voir la bête bondir sur sa victime, la bousculer pour la jeter à terre, puis s'élançer à sa gorge. Mais l'instant d'après, Holmes avait logé les cinq balles de son revolver dans le flanc de l'animal. Avec un dernier hurlement d'agonie, en essayant vicieusement de mordre une dernière fois le vide, il roula sur le dos, de ses quatre  
45 pattes battit furieusement l'air, puis retomba, inerte, sur le flanc. Je me baissai, tout haletant, et j'appuyai mon revolver sur sa tête qu'entouraient de faibles feux; mais il ne fut pas nécessaire de presser la détente: le chien géant était mort.

Sir Henry gisait, inanimé, à l'endroit où il était tombé: nous lui arrachâmes son col et Holmes eut quelques mots de soulagement quand nous vîmes qu'il n'y avait pas  
50 trace de blessure et que le sauvetage avait eu lieu à temps. Déjà les paupières de notre ami frémissaient et il faisait un faible effort pour bouger. Lestrade lui glissa sa gourde à eau-de-vie entre les dents et, bientôt, deux yeux effarés nous regardaient.

— Mon Dieu! murmura-t-il. Qu'est-ce que c'était? Dieu du ciel, qu'est-ce que c'était?

55 — Quoi qu'il en soit, il est mort, dit Holmes. Une fois pour toutes et pour toujours, nous avons supprimé le fantôme de la famille.

Rien que par sa taille et sa puissance, c'était une bête terrible que celle qui se trouvait étendue là devant nous. Ce n'était pas un pur limier, non plus qu'un pur mâtin; mais il semblait que ce fût un mélange des deux, maigre, sauvage et aussi gros  
60 qu'une petite lionne. Même maintenant, dans la tranquillité de la mort, ses énormes mâchoires semblaient laisser échapper une flamme bleuâtre et ses petits yeux profonds et cruels étaient cerclés de feu. Je posai ma main sur son museau luisant, et, en la retirant, mes doigts dans l'obscurité brillaient d'un sombre éclat.

### Arthur Conan Doyle



L'écrivain britannique Arthur Conan Doyle (1859-1930) est le «père» de Sherlock Holmes, le plus grand détective de tous les temps.

Sir Arthur Conan Doyle,  
*Le chien des Baskerville*,  
traduit de l'anglais par  
Lucien Maricourt, 1947.

## Une expérience déroutante



Ça s'est mis à aller de travers dès qu'on est sorti de la Maison des miroirs.

— Maxime! m'a dit Pouce. Tes parents, où sont-ils?

Je me posais la même question, bien sûr. Maman et papa avaient promis de nous attendre à côté du guichet, et ça faisait à peine cinq minutes qu'on les avait laissés.

— C'est quoi l'idée de nous abandonner? s'est indignée Jo.

Pouce est très grand et très costaud. Jo est toute petite et toute mignonne. La seule chose qu'ils ont en commun, c'est qu'ils sont mes meilleurs amis.

Devant nous, la foule circulait, lente et compacte comme le trafic à l'heure de pointe. J'avais beau essayer de voir mes parents parmi tout ce beau monde, ils restaient invisibles.

Au-dessus des têtes, les lumières multicolores me faisaient presque cligner des yeux. Pas très loin, le grondement des montagnes russes rappelait celui de bêtes affamées.

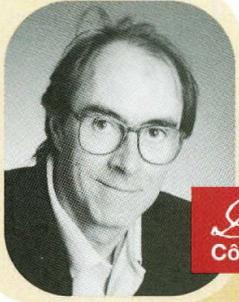
Ils ont dû s'éloigner quelques minutes, ai-je dit en faisant semblant de ne pas me tracasser.

Ma mère s'appelle Prune, et mon père, Hugo. C'étaient eux qui avaient insisté pour que l'on vienne tous les cinq au parc d'attractions.

*Le parc aux sortilèges est un roman fantastique. En compagnie de ses parents et de ses amis, Maxime se rend dans un parc d'attractions, mais dès qu'il s'approche de la Maison des miroirs, les choses deviennent vraiment étranges.*

*L'extrait proposé est le début du roman. On remarque tout de suite le côté surnaturel de l'aventure de Maxime.*





Denis  
Côté

Denis Côté est né à Québec, en 1954. C'est un auteur de littérature jeunesse très populaire. Histoires qui font peur, romans de science-fiction, récits policiers, histoires drôles et nouvelles, il touche à tous les genres. Denis Côté a publié plus de 30 livres à ce jour (*L'idole des inactifs*, 1989; *La nuit du vampire*, 1990; *L'île du savant fou*, 1996; *La machine à rajeunir*, 1999; etc.), dont plusieurs ont été traduits.

J'adorais le visiter lorsque j'étais plus jeune. Cette année pourtant, ça ne m'avait pas tenté plus que ça. On avait fini par capituler, mes amis et moi, dans le seul but de faire plaisir à mes parents.

Aussitôt qu'on a franchi les tourniquets, au début de l'après-midi, Hugo nous a rebattu les oreilles de sa nostalgie :

— Les fêtes foraines ont tellement changé depuis ma jeunesse ! La magie et le merveilleux ont disparu ! Les manèges d'aujourd'hui sont trop sophistiqués, et les jeux d'adresse ne trompent plus personne !

Du haut de ses quarante ans, il a même ajouté que les *pogos* et la barbe à papa n'avaient plus le même goût.

— Ce que je déplore le plus, moi, a dit Prune, c'est la disparition des « phénomènes de foire » !

Là, j'avais besoin d'explications. Mon père, qui se prend pour une encyclopédie, s'est porté à ma rescousse :

— Tu n'as jamais entendu parler de ces « erreurs de la nature » qu'on exhibait jadis sous une tente ? Les hommes-troncs, les frères siamois, les têtes-sans-corps... ?

Je n'ai pas écouté sa conférence jusqu'au bout. Les hommes-troncs et les frères siamois ! Franchement ! Je me suis demandé si les mots « effets spéciaux », ça leur disait quelque chose, à mes parents.

En fin de compte, on s'était tous bien amusés. Pendant que Prune et Hugo se rafraîchissaient la mémoire entre vieux, nous, on montait dans les manèges. Les montagnes russes, la grande roue, les autos tamponneuses, l'Himalaya ! On n'a pris que les meilleurs, naturellement.

Et tous les cinq, on s'empiffrait de pop-corn au caramel, de pommes de terre, de beignes, de hot-dogs... !

En soirée, gavés comme des oies, on avait décidé de rentrer. Puis, tandis que l'on se dirigeait vers la sortie du parc, la Maison des miroirs s'était dressée sur notre route.

C'était un bâtiment magnifique, une sorte de château translucide pareil à une gigantesque pierre précieuse ! Sur la façade, une grande affiche disait :

« VENEZ VOUS PERDRE DANS LA MAISON DES MIROIRS ! IL EST FACILE D'Y ENTRER, MAIS COMBIEN DIFFICILE D'EN SORTIR ! L'EXPÉRIENCE LA PLUS DÉROUTANTE DE VOTRE VIE ! »

Jo, Pouce et moi, on n'avait tout simplement pas pu résister à la tentation.

À l'intérieur, la déception la plus totale nous attendait. « L'expérience la plus déroutante de votre vie » était ennuyeuse à mourir ! Les centaines de miroirs qui auraient dû nous égarer étaient aussi excitants que des miroirs de poche.

C'est en sortant de ce supposé labyrinthe que l'on a constaté la disparition de mes parents.

On les a attendus une quinzaine de minutes, sagement, sans trop  
65 déblatérer contre le monde adulte.

— Il commence à faire noir, a dit Pouce.

— Ah? Il *commence* seulement? Pour moi, il fait noir tout court!  
Bigrement noir, à part ça!

Malgré sa mauvaise humeur, Jo avait raison. On se serait crus au  
70 milieu de la nuit. Je n'y avais pas fait attention, mais à bien y penser, c'était très bizarre. Car lorsqu'on avait acheté nos billets, moins d'une demi-heure plus tôt, le soleil n'était pas encore couché.

Intrigué, j'ai consulté ma montre et je me suis aperçu qu'elle avait cessé de fonctionner. Le cadran n'affichait plus que les chiffres  
75 12:00, comme si la pile était à plat.

— La mienne aussi s'est arrêtée! a déclaré Pouce. Eh bien!  
les manèges nous ont secoués plus fort que je le pensais!

Jo n'avait pas de montre. Cependant, elle avait du vocabulaire:

— Maxime, si tu ne retrouves pas tes parents tout de suite,  
80 je fais une crise d'apoplexie!

Ça, c'était une sorte d'argument suprême. Je me suis donc avancé vers le guichet en espérant que le préposé pourrait me renseigner.

J'ai frappé trois petits coups sur la cabane.

Lorsqu'il s'est retourné, j'ai eu un choc! Ce n'était plus le même  
85 préposé que tout à l'heure. Mais en plus, ce nouveau préposé était laid! Tellement laid qu'il n'aurait eu besoin d'aucun maquillage pour jouer dans un film d'horreur!

On aurait dit que son visage était fait de gomme à mâcher! Sa peau s'étirait comme si elle avait fondu. Ses arcades sourcilières  
90 débordaient sur ses yeux. Son nez touchait sa bouche. Ses oreilles pendaient jusqu'à ses épaules.

— De quelle manière pourrais-je apporter un peu de joie dans votre vie? m'a-t-il demandé d'une voix fatiguée.

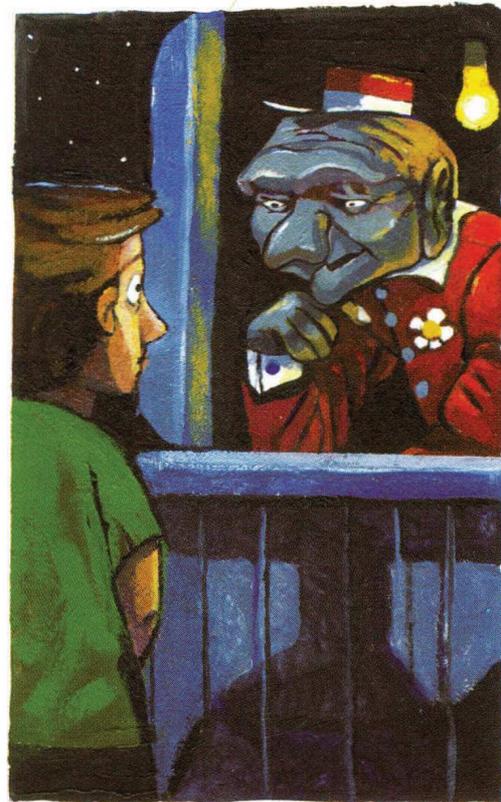
— Je... Je... Je... Je cherche mes parents!... Euh... Ils ne vous ont  
95 pas laissé un message pour moi?

— Hum... Quel genre de message?

— Je ne sais pas... Ils auraient pu me demander d'aller les rejoindre quelque part...

Les yeux du préposé se sont agrandis.

100 — Quelque part? Très intéressant... Et ce « quelque part », où cela pourrait-il être, selon vous?



Extrait de Denis Côté, *Le parc aux sortilèges*, Montréal,  
© Les éditions de la courte échelle, 1994.