

Guide

Pédagogique

Pratique

LITTÉO

Cycle 3

Guide du maître

Brigitte Louichon
Maître de conférence
à l'IUFM d'Aquitaine

Virginie Billon
PEMF

Laurence Luzié
PEMF



MAGNARD

www.magnard.fr

© Éditions Magnard 2007 – ISBN : 978-2-210-65517-1
5, allée de la 2^e DB – 75015 Paris

Sommaire

Mode d'emploi

p. 4

U N I T É 1 L'Enlèvement de la bibliothécaire **pp. 7 à 24**

Séance 1.....	p. 9	Séance 6.....	p. 18
Séance 2.....	p. 11	Séance 7.....	p. 19
Séance 3.....	p. 14	Séance 8.....	p. 20
Séance 4.....	p. 16	Séance 9.....	p. 22
Séance 5.....	p. 17	Séance 10.....	p. 24

U N I T É 2 Le Vaillant Soldat de plomb **pp. 25 à 46**

Séance 1.....	p. 27	Séance 7.....	p. 39
Séance 2.....	p. 29	Séance 8.....	p. 40
Séance 3.....	p. 30	Séance 9.....	p. 41
Séance 4.....	p. 32	Séance 10.....	p. 43
Séance 5.....	p. 35	Autres séances possibles.....	p. 44
Séance 6.....	p. 37		

U N I T É 3 Sur le bout des doigts **pp. 47 à 68**

Séance 1.....	p. 49	Séance 6.....	p. 60
Séance 2.....	p. 51	Séance 7.....	p. 62
Séance 3.....	p. 54	Séance 8.....	p. 63
Séance 4.....	p. 56	Séance 9.....	p. 65
Séance 5.....	p. 59		

U N I T É 4 Je t'écris, j'écris **pp. 69 à 98**

Séance 1.....	p. 70	Séance 7.....	p. 83
Séance 2.....	p. 73	Séance 8.....	p. 86
Séance 3.....	p. 75	Séance 9.....	p. 87
Séance 4.....	p. 77	Séance 10.....	p. 89
Séance 5.....	p. 79	Séance 11.....	p. 91
Séance 6.....	p. 81		

U N I T É 5 La Belle et la Bête **pp. 93 à 128**

Séance 1.....	p. 95	Séance 8.....	p. 112
Séance 2.....	p. 98	Séance 9.....	p. 114
Séance 3.....	p. 102	Séance 10.....	p. 117
Séance 4.....	p. 104	Séance 11.....	p. 120
Séance 5.....	p. 106	Séance 12.....	p. 124
Séance 6.....	p. 108	Séance 13.....	p. 127
Séance 7.....	p. 111		

U N I T É 6 *Chat perdu* **pp. 129 à 156**

Séance 1	p. 131	Séance 7	p. 144
Séance 2	p. 133	Séance 8	p. 146
Séance 3	p. 136	Séance 9	p. 148
Séance 4	p. 138	Séance 10	p. 150
Séance 5	p. 140	Séance 11	p. 153
Séance 6	p. 142	Séance 12	p. 155

U N I T É 7 *Cyber@, la sorcière du net* **pp. 157 à 178**

Séance 1	p. 159	Séance 6	p. 170
Séance 2	p. 162	Séance 7	p. 171
Séance 3	p. 164	Séance 8	p. 173
Séance 4	p. 166	Séance 9	p. 175
Séance 5	p. 168	Séance 10	p. 177

U N I T É 8 *L'Étoile jaune* **pp. 179 à 196**

Séance 1	p. 181	Séance 6	p. 191
Séance 2	p. 184	Séance 7	p. 192
Séance 3	p. 186	Séance 8	p. 193
Séance 4	p. 188	Séance 9	p. 195
Séance 5	p. 190		

U N I T É 9 *Belle des eaux* **pp. 197 à 213**

Séance 1	p. 199	Séance 5	p. 208
Séance 2	p. 202	Séance 6	p. 209
Séance 3	p. 204	Séance 7	p. 211
Séance 4	p. 206	Séance 8	p. 213

Fiches photocopiables

p. 214

Conformément au Code de la propriété intellectuelle (art. 122-10), les Éditions Magnard autorisent expressément la reproduction des fiches photocopiables du présent document (pp. 214-224), dès lors que les copies réalisées seront utilisées exclusivement dans l'Établissement d'enseignement qui fait ou fait faire lesdites photocopies. Dans ces conditions, cette autorisation est accordée à titre gratuit. Pour tout autre cas, l'autorisation devra être sollicitée auprès du Centre français de l'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands Augustins, 75006 Paris - Tél. 01.44.07.47.70 - Fax 01.46.34.67.19).

Mode d'emploi

La place du manuel dans l'enseignement de la littérature

■ Les programmes de 2008 réaffirment la place centrale de la littérature au cycle 3, et tout particulièrement l'importance de la lecture d'œuvres intégrales.

Il n'est pourtant pas toujours très simple de faire un choix parmi les titres et de construire une programmation. De même, il est souvent délicat d'élaborer des dispositifs adaptés au texte que l'on a choisi et de varier les situations pédagogiques. C'est pourtant bien à ces conditions-là que la lecture d'œuvres intégrales peut aider à la constitution d'une culture littéraire.

L'idée de donner à lire les œuvres par le biais d'un manuel pourrait légitimement susciter quelques réserves puisque l'objet-livre est absent, remplacé par un objet spécifiquement scolaire, le manuel.

Mais à ces réserves, on objectera que la littérature à l'école est une littérature scolaire et qu'elle relève d'un apprentissage, médiatisé par un objet scolaire, le manuel. On pourra aussi avancer que la série de livres – tous identiques – est un objet tout aussi scolaire. Dans la réalité, les livres sont tous différents et on ne lit pas tous le même livre en même temps.

L'idée est donc de faire en sorte que le travail à l'école, sur le manuel, amène à des rencontres avec les livres mais d'une autre manière. C'est parce qu'on aura travaillé sur le texte et sur les autres textes proposés en complément dans les séances que les enfants iront vers ces livres, qu'ils soient mis à disposition par l'enseignant ou à chercher par les élèves eux-mêmes en BCD ou en bibliothèque.

Le choix des œuvres proposées

■ *Littéo Cycle 3* propose neuf titres présentés par ordre de difficulté. Toutefois, cet ordre est très relatif et l'enseignant peut utiliser le manuel comme il le souhaite. Ainsi, la première œuvre convient à des enfants de CE2. Pour autant, un enseignant de CM2 pourra fort bien en mener une lecture beaucoup plus rapide, en choisissant quelques activités ciblées.

Le manuel est dédié à l'ensemble du cycle 3 et l'usage peut en varier suivant les classes et les écoles.

Les œuvres proposées le sont au regard de plusieurs critères :

Littérature classique	Littérature contemporaine
<i>Le Vaillant Soldat de plomb</i> <i>La Belle et la Bête</i>	<i>L'Enlèvement de la bibliothécaire</i> <i>Sur le bout des doigts</i> <i>Je t'écris, j'écris...</i> <i>Chat perdu</i> <i>Cybér@, la sorcière du net</i> <i>L'Étoile jaune</i> <i>Belle des eaux</i>

Conte	Roman	Album	Théâtre
<i>Le Vaillant Soldat de plomb</i> <i>La Belle et la Bête</i>	<i>L'Enlèvement de la bibliothécaire</i> <i>Sur le bout des doigts</i> <i>Je t'écris, j'écris...</i> <i>Chat perdu</i> <i>Cybér@, la sorcière du net</i>	<i>L'Étoile jaune</i>	<i>Belle des eaux</i>

Écriture à la 1 ^{re} personne présent	Écriture à la 3 ^e personne passé simple	Théâtre
<i>Sur le bout des doigts</i> <i>Je t'écris, j'écris...</i> <i>Chat perdu</i> <i>Cybér@, la sorcière du net</i>	<i>La Belle et la Bête</i> <i>Le Vaillant Soldat de plomb</i> <i>L'Enlèvement de la bibliothécaire</i> <i>L'Étoile jaune</i>	<i>Belle des eaux</i>

Univers proche de celui des enfants	Univers éloigné de celui des enfants
<i>Sur le bout des doigts</i> <i>Je t'écris, j'écris...</i> <i>Chat perdu</i> <i>Cybér@, la sorcière du net</i> <i>L'Enlèvement de la bibliothécaire</i>	<i>La Belle et la Bête</i> <i>Le Vaillant Soldat de plomb</i> <i>L'Étoile jaune</i> <i>Belle des eaux</i>

Les parcours de lecture

■ Chaque lecture est centrée sur un objectif général (→ *Sommaire*, p. 3) qui permet d'aborder quelques-unes des questions les plus importantes en littérature.

Le parcours proposé est donc toujours construit de sorte qu'il articule travail en lien avec l'objectif et travail en lien avec les difficultés spécifiques. De fait, les deux dimensions sont souvent liées.

Les parcours sont riches de très nombreuses activités. Pour lire et comprendre l'œuvre, on lit mais aussi on écoute l'enseignant lire, on écrit, on débat, on compare des images, on choisit des solutions, on réfléchit sur la langue...

À ce titre, le manuel est une réponse à l'apprentissage de la maîtrise de la langue dans la discipline convoquée (dire-lire-écrire en littérature).

Mais ces parcours ne sont jamais imposés : l'enseignant choisit, en fonction de sa classe, de mener un parcours plus ou moins rapide. On peut, par exemple, faire une lecture en trois ou quatre séances de *La Belle et la Bête* en CM2 pour enchaîner sur *Belle des eaux*. On peut aussi choisir de mener un travail approfondi sur *La Belle et la Bête* en CM1 et lire *Belle des eaux* en CM2, comme nous le proposons dans le manuel.

■ En pratique, il est souhaitable (et parfois nécessaire) que l'enseignant ait à sa disposition un exemplaire de chacune des œuvres proposées. Les suggestions de mise en réseaux ou les séances qui mettent en perspective le texte avec d'autres textes sont l'occasion de proposer aux élèves des lectures plus individuelles. La mise à disposition de ces livres est alors une aide à l'entrée en lecture autonome. Il est également souhaitable que les élèves possèdent un cahier ou un classeur de littérature, qui permet de garder trace des lectures et du travail effectué. En effet, la mémoire des textes et des activités permet de poser les bases d'une culture littéraire. À ce titre, il peut être intéressant de conserver le cahier sur l'ensemble du cycle. Pour aider l'enseignant, ce guide propose de manière systématique des suggestions quant à la trace écrite. Le cahier intègrera utilement d'autres éléments que ceux liés à l'usage du manuel. Toutes les autres séances de littérature, les poésies collectées trouveront leur place dans un objet qui, pour l'enfant, sera mémoire et représentation de la discipline littéraire.

LÉGENDES

→ : renvois à des pages du manuel.
cf. : renvois à des pages du *Guide du maître*.

Unité 1

L'Enlèvement de la bibliothécaire

Présentation de l'œuvre

Ce court roman de la néo-zélandaise Margaret Mahy, paru en 1978 (et traduit en français en 1983), raconte sur un mode humoristique – qui confine parfois au burlesque – l'enlèvement d'une bibliothécaire de village par une bande de kidnappeurs. Pour autant, le roman n'appartient pas au genre policier.

Si l'on devait absolument l'inclure dans une catégorie, ce serait plutôt celle du roman sentimental. En effet, le texte raconte aussi l'amour qui naît, de manière assez improbable, entre la bibliothécaire et le chef des brigands, et qui se conclut par leur mariage.

Au début du roman, tout sépare ces deux personnages. L'amour et les livres les feront se rejoindre et le héros quittera « la voie du crime » pour participer au bien-être de tous. Lui et ses brigands deviendront des bibliothécaires auxiliaires.

Cette dimension morale du roman est bien présente, mais la légèreté du ton et la rapidité de l'intrigue la rendent discrète. La fable a un aspect irréaliste et fantaisiste qui prend le pas sur tout le reste.

Difficultés de l'œuvre

Le texte est court, la langue utilisée est simple et le lexique, comme la syntaxe, est accessible à des enfants de début de cycle 3. Il y a peu d'implicite et la lecture pose peu de problèmes dans l'ensemble.

Néanmoins, il convient de noter deux types de difficultés.

La première concerne l'univers dans lequel se déroule cette histoire qui, quoique fantaisiste, s'appuie sur le réel. Le village, le conseil municipal et plus encore le fonctionnement de la bibliothèque sont des éléments dont la connaissance est nécessaire pour comprendre l'histoire et le décalage humoristique opéré par la romancière. Comme souvent, l'humour est une chose difficile à comprendre, car il s'appuie sur un écart par rapport à une norme qu'il faut connaître.

La seconde difficulté tient à l'univers culturel qui sert de fond à cette histoire de livres. Ceux qui sont évoqués appartiennent à l'univers anglo-saxon.

Parcours de lecture proposé

Ce livre est une plongée fictionnelle dans l'univers des livres. C'est donc une manière d'en parler, d'explorer le fonctionnement d'une bibliothèque¹ et de découvrir les œuvres évoquées dans le roman.

Pour autant, c'est aussi une histoire dans laquelle les personnages évoluent de manière assez claire. À ce titre, la lecture est centrée autour des événements qu'il s'agit de toujours structurer et autour de l'évolution des personnages et du système qu'ils forment.

Enfin, ce roman étant une traduction de l'anglais, il permet de travailler à l'observation de la langue étrangère et, de manière conjointe et prioritaire, la langue française.

Précisions sur la page d'introduction (p. 5)

La lecture de cette page permet aux enfants d'évoquer les bibliothèques et bibliothécaires qu'ils connaissent. On aura soin de faire préciser la fonction et le fonctionnement de cette structure, mais aussi le type d'usage qu'en font les enfants, la perception qu'ils en ont...

Ce moment permet de mobiliser des savoirs et des expériences qui leur permettront de mieux comprendre le roman.

REMARQUE

Il est nécessaire pour l'enseignant de posséder au moins un exemplaire du roman, afin de lire magistralement certains extraits.

En revanche, le texte ayant été réillustré et la lecture débutant par un travail sur la 4^e de couverture, il est préférable de ne le donner à consulter aux enfants qu'en fin de lecture.

¹. On pourra coupler la lecture de *L'Enlèvement de la bibliothécaire* avec la première unité de *Littéo CE2* : « Je vais chercher un livre » qui, à partir d'extraits et de documents variés, permet d'appréhender le monde du livre.

Séance 1

Objectifs : entrer dans le roman, mobiliser des représentations pour construire un projet de lecture

Déroulement : 1 étape

Pour de jeunes lecteurs, le titre est l'élément le plus propice à la mobilisation des représentations. Il crée des attentes et il convient d'apprendre aux enfants à avoir ces attentes, à imaginer quelque chose de l'histoire qui va leur être contée. Si le lecteur n'attend rien d'une lecture, n'en espère – ou n'en craint ! – rien, en d'autres termes, s'il n'a pas de projet de lecture, il ne peut pas entrer dans le texte.

L'Enlèvement de la bibliothécaire, outre le personnage dont on aura parlé en page liminaire, évoque un forfait, qui lui-même évoque un genre, le roman policier.

Ce roman n'est pas un roman policier. Pour autant, son titre le laisse supposer. C'est à partir de ce postulat que la séance se déroule.

É T A P E

Le titre

1 L'activité, menée **en collectif** et assez rapidement, vise à faire parler les élèves de leurs attentes à partir du titre. C'est la pertinence de l'argumentation qui valide la réponse. À noter que les réponses **c)** et **h)** font directement allusion aux mots du titre et sont donc plus évidemment justifiables : « enlèvement » pour l'idée du genre policier, « bibliothécaire » pour celle de « livres ».

2 L'activité permet de proposer des résumés d'un roman plausible, eu égard au titre. Les enfants pourront y retrouver des manières de justifier les réponses qu'ils auront données lors de la première activité, ce que peut-être ils n'auront su faire.

■ La quatrième de couverture **a)** propose un roman dont le héros est un jeune garçon (les enfants peuvent supposer qu'il a un âge proche du leur). Le texte le présente comme un amateur de romans policiers, en bons termes avec la bibliothécaire qui, un jour, disparaît... Le verbe « disparaître » est à mettre en relation avec le mot « enlèvement » du titre. On peut implicitement être amené à penser que le jeune Raphaël va mener une enquête sur l'enlèvement de la bibliothécaire.

Les élèves choisissant cet extrait auront donc prélevé les indices cités ci-dessus, renforcés par la mention du genre (« policier ») précisé en haut de couverture² ; ils auront sans doute eux-mêmes une « culture » livresque proche de celle du jeune Raphaël.

R E M A R Q U E

Les termes de première de couverture et de quatrième de couverture sont couramment employés dans les pratiques scolaires. Il est probable que les élèves de début de cycle 3 les ont déjà rencontrés. Si ce n'est pas le cas, il peut être intéressant de redéfinir le vocabulaire autour de l'objet livre (pages de couverture, dos et tranche – éventuellement dans le cadre d'un projet plus large autour des livres, en BCD par exemple) et de mettre progressivement en place des réflexes de prises d'indice au niveau du paratexte (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition, date de parution, etc.). Cela peut être régulièrement réactivé au cours du cycle 3, dès lors que les informations fournies par le paratexte sont énigmatiques ou résistantes ou bien encore dès qu'elles sont révélatrices d'un genre spécifique (roman policier, d'aventures, journal intime, etc.).

2. Cette indication du paratexte éditorial constitue une aide essentielle aux élèves qui, en difficulté de lecture, seraient en peine de prélever des indices véritablement textuels. Précisons que les quatrièmes de couverture proposées ici ont été conçues pour l'activité et ne correspondent pas à la couverture proposée par les éditions Gallimard.

■ La quatrième de couverture **c)** propose un autre roman policier mais cette fois, aucun héros ne semble se dégager du résumé. Autre différence par rapport à la proposition **a)**, l'univers est plus noir, avec tueurs en série, fous ou assassins en liberté. Qui plus est, le doute plane sur ce qui arrive aux victimes. On dépasse la notion d'enlèvement pour envisager une mort possible des victimes. On est donc dans un registre plus proche d'une « réalité » que les enfants ont pu percevoir via les journaux télévisés.

Or, les élèves ayant une connaissance des romans policiers pour enfants n'attendent pas réellement de disparition définitive ou sanglante. Par ailleurs, le titre focalise l'attention sur l'enlèvement d'une seule personne (la bibliothécaire) et non sur une série d'enlèvements. Leur anticipation doit donc porter sur la résolution de l'affaire à partir de cet enlèvement-là, qui va être au centre des événements ou dénouements.

■ La quatrième de couverture **b)** se différencie de ces deux propositions en jouant surtout sur le sens du titre. On se trouve devant un texte qui propose en traitement implicite les informations suivantes :

- 1) les mères surveillent mal leurs enfants ;
- 2) la bibliothécaire voudrait bien un enfant.

Donc elle a une idée...

Il faudra amener ceux qui ont choisi ce texte à argumenter sur ce qu'ils attendent : la bibliothécaire va essayer d'enlever un enfant. On retrouve donc une héroïne dont le nom figure dans le titre, contrairement aux deux couvertures précédentes.

C'est une interprétation du titre. En effet, le groupe nominal peut avoir une signification active (la bibliothécaire enlève) ou passive (la bibliothécaire est enlevée).

■ La quatrième de couverture **d)** met en scène un personnage timide dont on peut penser qu'il est le personnage principal puisque le texte est centré sur lui. Cependant, il semble avoir assez peu les qualités requises du héros habituel : il les fantasme davantage qu'il n'en dispose ! Même sans l'indication « amour » du paratexte, on retrouve les termes du roman d'amour (« jolie jeune fille », « jeune homme timide », « aborder », « se transformer en héros », « se marier », etc.). L'histoire d'un amour qui risque d'être malheureux puisqu'un rival semble se profiler à l'horizon...

Pourtant, le personnage principal semble visiblement se décider (« Ah non ! ça ne se passera pas comme ça ! »)... Mais à quoi ?

C'est ce que les élèves doivent être amenés à expliciter en ne perdant pas le titre de vue. Peut-être le mot « enlèvement » signifie-t-il encore une fois que la bibliothécaire va être la victime, mais que cela sera pour une « bonne cause » ? On se trouve dans la lignée des enlèvements romantiques que certains élèves (pas seulement certaines élèves !) peuvent envisager.

Il est souhaitable de faire cette activité **individuellement** et **par écrit**. On peut demander aux enfants de relever les mots qui justifient leur choix.

Lors de la mise en commun, selon le nombre d'enfants qui auront réalisé les différents choix, on sera amené à mener un premier mini-débat d'interprétation, qui préfigurera ceux qui auront lieu au cours du travail sur l'unité.

TRACE ÉCRITE

Les traces écrites de ces attentes de lecteurs peuvent être conservées, dans le carnet de littérature par exemple.

Séance 2

Objectif : entrer dans le texte

Déroulement : 3 étapes

pp. 8-10

Les premières pages d'un roman constituent une étape cruciale. Le lecteur doit comprendre et mettre en relation les informations qui lui sont communiquées et les articuler avec le projet de lecteur, élaboré au cours du travail sur la couverture. C'est l'enjeu de cette séance, assez longue mais nécessaire.

Repérer les personnages, suivre le fil des événements, percevoir le ton, articuler tout cela avec les hypothèses émises auparavant et en émettre de nouvelles, telles sont les nombreuses compétences en jeu à ce moment de la lecture.

Les notions nécessaires à la compréhension du lien « bibliothécaire/conseil municipal » sont essentielles et font donc l'objet de l'« Avant-lire ». On rendra ces informations plus concrètes pour les élèves en les mettant en contexte par rapport à leur commune : « Comment s'appelle notre maire ? Quels travaux sont effectués ? » ou « Que vient faire "le monsieur de la mairie" ? » (régler la hauteur des bureaux, réparer les serrures, déplacer les armoires, poser des prises pour les ordinateurs...).

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut se saisir de cette occasion, si on le souhaite, pour faire un travail plus approfondi qui ressortit à l'éducation civique et plus particulièrement à « être citoyen dans sa commune ».

Ce travail doit permettre « une première découverte du rôle des élus (maire, conseil municipal) dans les affaires scolaires et l'amélioration de la vie des habitants » (Programmes 2006-2007, p. 177).

1^{RE} ÉTAPE

Les personnages

1 L'extrait est faussement simple, car s'il met en place des personnages identifiés qui seront bien au centre de l'histoire (la bibliothécaire, le chef des brigands et les brigands), il met également en avant des personnages annexes qui ne réapparaîtront pas (le maire et les conseillers municipaux, les quatre petits garçons et leur mère, amie de la bibliothécaire). On mènera donc cette activité **collectivement**.

Ici, on attend comme réponse :

– personnages présents : les brigands, le chef des brigands, la bibliothécaire, le maire et les conseillers ;

– personnages cités : l'amie et les quatre garçons.

2 Le titre et le fait que Mlle Labourdette soit au centre de l'action dès la première ligne, le fait aussi qu'elle semble être un personnage si important dans la commune (lignes 10 à 16) sont autant d'arguments pour répondre que ce sera sans doute elle le personnage principal. De plus, elle est la seule à être nommée.

3 Le choix d'adjectifs opéré par les élèves met en évidence leur perception des personnages. L'argumentation qui doit se produire lors de la mise en commun (ou lors d'une phase de travail en groupes de quatre par exemple) permet un retour au texte qui met à jour les éléments, pertinents ou non, qu'ils ont perçus.

Réponses possibles

Personnages	Adjectifs possibles	Remarques
a) Les brigands	méchants inquiétants agressifs	Les élèves vont trouver les brigands inquiétants du fait qu'ils sont des brigands et que le texte les qualifie explicitement de « méchants brigands » dès la 2 ^e ligne. Ils sont agressifs puisqu'« ils fondirent sur leur elle ». À ce stade du roman, il est vraisemblable que le ton humoristique ne sera pas encore perçu et que les élèves peuvent considérer ces qualificatifs comme justes. On doit les accepter, même s'ils sont bien trop forts pour la réalité des personnages dépeints.
	inquiets	Ils deviennent inquiets face à la menace de la rougeole (l. 22-23).
b) Mlle Labourdette	calme sûre d'elle	l. 6-7 : « demanda-t-elle froidement ». Il faudra sans doute faire expliciter cet adverbe, tout comme l'attitude de la bibliothécaire (le fait d'avertir les brigands du peu d'intérêt de l'enlever et du risque de contagion qu'elle représente témoigne de son sang-froid).
	irremplaçable	Traitement de l'information donnée dans le texte (l. 12-16).
	jolie	l. 1 : « ravissante ».
	jeune	C'est l'illustration qui va essentiellement guider les élèves.
c) Le maire et les conseillers	inhumains	On est dans une interprétation difficile pour ce qui concerne les adjectifs pouvant qualifier l'équipe municipale : il est inhumain de remettre une décision concernant une personne enlevée à 15 jours (l. 30) !
	incapables cruels	l. 25-26 : « Chaque conseiller se souciait que les choses soient bien faites. » Or, bien évidemment, absolument rien ne sera fait ! On peut donc les qualifier d'« incapables » ou de cruels personnages. Mais cela sera sans doute difficile également.
	Les enfants seront sans doute tentés de dire que les brigands sont inhumains ou cruels puisqu'ils enlèvent la bibliothécaire. On peut garder la réponse dans un premier temps et y revenir au cours des autres séances : qui, des brigands ou des conseillers, sont les plus inhumains ou cruels ?	
d) Le chef des brigands	sûr de lui	On peut s'appuyer sur les répliques des lignes 10 à 14 et 20.
	inquiétant agressif méchant	Raisons identiques à celles fournies en a).
	efficace	Ce qualificatif est acceptable (pour lui comme pour ses brigands) dans la mesure où l'enlèvement est rondement mené (l. 4-5).

TRACE ÉCRITE

Le fait de recopier les phrases oblige les élèves à marquer les accords des adjectifs. Cette activité permettra une trace écrite individuelle après correction.

On peut envisager de garder aussi une trace collective des travaux sur une affiche qu'il sera utile de faire évoluer en cours de travail ou de consulter à nouveau à la fin de la lecture (→ séance 9, p. 26).

2^E É T A P E

L'histoire

- Propositions vraies : **a** (titre et première phrase du texte), **d** (l. 12-16).
- Propositions fausses : **b** (« Le conseil municipal paiera une forte somme pour que vous reveniez. »), **c** (« je suis une pauvre orpheline »), **e** (une confusion sera sans doute causée par « ma seule maison, c'est la bibliothèque » ; il faudra faire apparaître que c'est invraisemblable d'habiter dans une bibliothèque et expliciter la phrase de Mlle Labourdette qui intervient après sa précision sur son manque de famille et de parents), **f** (l. 30-31), **g** (aucune mention à la police – ou un synonyme – n'est faite).

Le texte et la langue

Dans cet extrait, l'humour fait son apparition sur deux plans :

- le décalage entre ce qu'on redoute pour la bibliothécaire et l'inquiétude risible des « méchants brigands » face à la menace d'une rougeole ;
- la satire de l'indécision des élus.

Cette question (ainsi que celles qui suivent) a pour objet de rendre les lecteurs plus vigilants face aux décalages du texte.

Ainsi, « horrible fléau » désigne l'épidémie de rougeole. Si les élèves passent à côté de cette interprétation, ils témoignent d'une mauvaise prise d'indice linguistique (reprise anaphorique d'un groupe nominal « une terrible rougeole », peu éloigné dans le texte) qui les conduit à la perte de sens (et à la perte du décalage à l'origine de l'humour du texte).

3^E É T A P E

Le texte et toi

C'est l'occasion de creuser un peu le caractère des membres du conseil municipal. Il sera intéressant de mettre en évidence lors du « débat » le problème de départ (une personne enlevée avec une demande de rançon), les intentions (« Chaque conseiller se souciait que les choses soient bien faites ») et le résultat final (aucune décision). En situation de crise, que ferait donc un conseil municipal de ce type ? A-t-on envie de voter pour lui ?

POUR ALLER PLUS LOIN

Cette activité peut être l'occasion d'un travail sur les élections : « l'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique » (Programmes 2006-2007, p. 178).

La suite de l'histoire

Une production **individuelle** de trois ou quatre lignes permet d'anticiper sur la suite tout en relevant ce que les enfants ont perçu du caractère du personnage et du genre du livre. On pourra faire lire quelques productions que l'on trouvera intéressantes à ces titres-là.

Le texte et toi

La reprise de la couverture doit permettre d'éliminer bien évidemment toutes les propositions, mais elle vise surtout à faire revenir sur les attentes des élèves : il ne peut plus s'agir d'un roman avec un tueur fou, donc pas de livre qui fait peur. Il ne s'agit pas non plus d'un roman policier puisqu'il n'y a pas de mystère ni d'enquête ; on pourrait rester dans le roman humoristique, mais avec un thème différent de celui qui était envisagé dans le texte **b**. Enfin, on peut garder l'hypothèse de l'histoire d'amour.

Séance 3

Objectif : structurer pour anticiper

Déroulement : 1 étape

pp. 11-12

À ce moment de l'histoire, les enfants doivent comprendre – si ce n'est déjà fait – que le roman qu'ils lisent est en complet décalage avec la réalité. Et c'est par la comparaison entre ce qu'on était en droit d'attendre de la situation (relatif traumatisme constitué par un enlèvement) et ce que l'histoire nous donne à lire (ridicule des personnages supposés inquiétants) que l'on va tenter d'amener les lecteurs à saisir l'un des mécanismes de l'humour.

É T A P E

L'histoire

Tout peut être surprenant dans les propositions, mais, en fonction de ce que les élèves auront imaginé auparavant (séance précédente), leurs choix seront différents. Là encore, c'est la mise en commun qui facilitera la compréhension de l'étonnante situation du personnage.

■ Éléments de justification pouvant être donnés par les élèves

Élément surprenant	Proposition surprenante	parce que... (formulations possibles)
Autoritarisme de la bibliothécaire	b) Mlle Labourdette refuse que le chef des brigands garde le <i>Dictionnaire pratique de médecine familiale</i> . f) Mlle Labourdette interdit aux brigands de sortir.	Ce n'est pas elle le chef, c'est la victime !
Liberté de la bibliothécaire	i) Le chef des brigands laisse partir la bibliothécaire.	Il n'aura jamais sa rançon !
Bonnes relations entre victime et ravisseurs	c) Mlle Labourdette propose au chef des brigands de venir à la bibliothèque consulter le <i>Dictionnaire pratique de médecine familiale</i> . g) Mlle Labourdette soigne les brigands. h) Mlle Labourdette fait la lecture aux brigands. j) Mlle Labourdette revient voir les brigands alors qu'ils l'ont relâchée.	Normalement, les ravisseurs ne se font pas dorloter par leurs victimes et les victimes n'ont pas envie de le faire ; elles cherchent surtout à s'échapper à la première occasion.
Fragilité et sensibilité des brigands	a) Les brigands sont terrassés par la maladie. e) Les brigands aiment qu'on leur fasse la lecture.	Parce que des brigands ne sont pas censés tomber malades à cause d'une maladie d'enfant ! Et puis ils se laissent dorloter comme des enfants...

La proposition la moins surprenante pourrait être la **d)** (*Les brigands ne savent pas lire.*) d'une part parce que, selon le milieu des élèves, certains adultes de leur environnement peuvent ne pas savoir lire (tout au moins en français), d'autre part parce que des brigands peuvent représenter aux yeux de certains l'échec sous toutes ses formes (sociales ou scolaires) : il serait donc logique qu'ils ne sachent « même pas » lire.

Toujours est-il qu'il sera intéressant de renvoyer les élèves à leur propre production de la séance précédente : avaient-ils envisagé de tels événements ?

Le texte et toi

L'activité est là à la fois pour renforcer le travail de la mise en commun précédente et pour anticiper sur la suite.

Selon le niveau et les habitudes de travail, on pourra juger utile de passer un temps plus ou moins long sur cette **activité collective**.

La suite de l'histoire

1 Il peut être facilitant de relire les dernières lignes de l'extrait entendu précédemment avant de lancer les élèves, par deux, dans ce puzzle qui ne présente pas de difficulté particulière.

Ordre correct : **d), e), a), b)** et **c)**.

2 Le changement se trouve entre l'extrait **a)** et l'extrait **b)**. Il y a une clôture sur le problème des deux premiers chapitres, à savoir tout ce qui concerne l'enlèvement de la bibliothécaire. On va avoir ensuite une relance de l'aventure, avec la phrase d'introduction : « Mais environ trois semaines après ces événements dramatiques, il y eut un autre incident avec les brigands ! »

3 L'anticipation qui porte sur un choix peut s'effectuer rapidement **collectivement**.

Le kidnapping est peu vraisemblable (le titre parle de « l'enlèvement » au singulier, même s'il pourrait s'agir d'un enlèvement en plusieurs étapes, dont la première serait ratée).

La demande en mariage paraît pour l'instant un peu prématurée, mais envisageable.

L'emprunt du livre serait logique puisque la bibliothécaire en a fait la proposition au chef des brigands. On doit donc accepter bien évidemment les trois propositions et en garder trace.

C O N S E I L

*La fiche photocopiable n° 1
fournie en page 215 simplifie
la mise en place de l'activité.*

Séance 4

Objectifs : s'approprier l'univers culturel du livre et le mettre en relation avec celui du lecteur

Déroulement : 1 étape

pp. 13-14

Cette étape du roman caractérise des personnages au travers de textes qu'ils lisent ou qu'on leur lit. C'est donc l'occasion de présenter des romans ou albums issus de la culture anglo-saxonne et d'opérer le lien entre le genre des livres, les goûts des lecteurs (ou auditeurs) et leur personnalité.

É T A P E

Le texte et les autres textes

Les deux activités sont à enchaîner sans correction. Elles sont l'occasion de solliciter la mémoire des élèves (auditeurs lors de la séance précédente), de parler de livres qu'on a lus ou dont on connaît l'histoire, de rechercher des indices dans les extraits pour valider une réponse.

1 Couvertures des livres lus aux brigands : **d** (*Jeannot Lapin*), **e** (*Alice au pays des merveilles*), **h** (*Robin des Bois*).

2 Cette activité permet d'une part de donner aux élèves des extraits de livres qu'ils n'ont sans doute jamais lus (à part peut-être *Jeannot Lapin*), mais dont ils connaissent l'histoire au travers de dessins animés, d'autre part de valider l'activité précédente.

Une relecture magistrale du passage dans lequel la bibliothécaire fait la lecture de ces livres aux brigands pourra compléter la validation.

Le texte et toi

1 Cette activité vise à faire parler les enfants des livres qu'ils partagent ou des histoires qu'ils connaissent. La question suivante les oblige à définir, au travers de leurs réponses, à la fois le genre de prédilection des brigands et le genre des histoires ou des livres dont ils ont parlé.

2 Les brigands sont attirés d'abord par des histoires enfantines, du genre de celles qui sont d'abord racontées aux enfants puis qu'ils lisent seuls (*Jeannot Lapin*), puis par des histoires d'aventures (*Robin des Bois*) et enfin par des histoires merveilleuses (*Alice au pays des merveilles*). On peut penser que les histoires policières ne les attireraient pas trop (*La Puce détective rusé*) et que *Ali Baba et les quarante voleurs* risquerait de les mettre très mal à l'aise (cf. leur réaction mitigée à *Robin des Bois*), mais l'ensemble des titres présentés devrait trouver grâce à leurs yeux (aventures, fantastique, contes, livres pour très jeunes enfants).

POUR ALLER PLUS LOIN

On pourra utilement, lorsque c'est possible, prévoir une visite en bibliothèque pour chercher les ouvrages.

Cet échange littéraire peut aussi constituer la première base d'un carnet de littérature s'il n'existe pas encore. On peut parfaitement imaginer que cet échange soit différé, le temps de laisser aux enfants la possibilité d'écrire ce qu'ils se rappellent de telle ou telle histoire ou, pourquoi pas, le temps de lire ces histoires – ou des extraits – dans le cadre d'un projet de classe.

Séance 5

Objectif : mettre en voix pour percevoir le ton du roman

Déroulement : 1 étape

pp. 15-16

À ce stade de la lecture, les enfants doivent avoir perçu le ton du roman (grâce au travail de la séance 3 en particulier). La mise en voix va permettre d'évaluer cette perception et, si nécessaire, de la renforcer. On est donc bien dans le souci de servir la compréhension du texte.

É T A P E

Le texte en scène

1 à **3** La réécriture sous forme théâtrale est difficile, car elle nécessite d'enlever les incises que les enfants ont souvent tendance à oraliser quand ils jouent les personnages. Cela dit, ici, à part pour la dernière réplique, il y a une alternance régulière de prise de parole entre les deux personnages.

La difficulté liée aux indications en italique (les didascalies) sera peut-être levée plus facilement grâce à la discussion préalable au jeu qui doit s'opérer dans les groupes. Outre les conseils fournis (→ p. 16), il sera utile de préciser aux élèves que les mouvements des personnages devront être pris en compte. C'est le jeu proprement dit qui sera le révélateur de ce que les enfants ont compris de la scène et des relations entre les personnages.

Au cours de la comparaison des productions, les élèves affineront leur interprétation en retournant au texte, en précisant les indications scéniques, en allant rechercher des informations sur les personnages et leur caractère dans les traces écrites des séances précédentes.

Il ne s'agit donc pas de produire un écrit théâtral mais, grâce à la théâtralisation, de produire une interprétation juste.

■ Réponses attendues

Elles sont fournies en gras ici.

LE CHEF DES BRIGANDS (*il entre en courant*) : Sauvez-moi ! Un policier est à mes trousses !

Mlle LABOURDETTE (*lui jetant un regard glacial*) : **Donnez-moi plutôt votre nom, et vite !**

LE CHEF DES BRIGANDS (*faisant un bond en arrière, horrifié*) : Non, non ! Tout sauf ça !

Mlle LABOURDETTE : **Vite ! Sinon, je n'aurai pas le temps de vous aider.**

LE CHEF DES BRIGANDS (*murmurant par-dessus le bureau*) : **Bienvenu Monsauveur...**

LE CHEF DES BRIGANDS (*criant*) : **À l'école, on m'avait surnommé Malvenu Malfaiteur. C'est ce surnom qui m'a conduit sur la voie du crime ! Mais cachez-moi, chère Mlle Labourdette, sinon ils me captureront.**

La suite de l'histoire

L'anticipation collective doit prendre seulement quelques minutes à la fin de cette séance où l'interprétation théâtrale tiendra toute la place. Les enfants proposeront sans doute plusieurs solutions pour aider le chef des brigands : le cacher dans la bibliothèque, le faire passer par une autre porte, le faire passer pour un lecteur, le faire passer pour un employé de la bibliothèque...

Séance 6

Objectif : mettre en relation le savoir sur le monde et le monde de l'histoire

Déroulement : 1 étape

pp. 17-18

É T A P E

L'histoire

Le choix des mots détermine bien évidemment le sens du texte ; la cohérence se trouve seulement avec le vocabulaire relatif au monde des livres et des bibliothèques : étiquette, étagère, auteur, ordre alphabétique, carte de lecteur, etc.

Les leurrex sont soit les mêmes mots avec une marque erronée du nombre, soit des mots ou groupes de mots qui ne permettent pas une construction cohérente du texte, soit des termes qui ne correspondent pas à la réalité des usages dans les bibliothèques (les rangements y sont alphabétiques et non chronologiques).

Une aide non négligeable pour saisir l'intention du texte réside dans l'illustration qui montre clairement le brigand posé sur une étagère et le policier cherchant visiblement quelque chose dans sa poche.

Le travail se mène **en groupes** et on laissera aux enfants le temps nécessaire à la réalisation de l'activité. On recentrera les enfants sur la tâche à accomplir : choisir des mots de sorte que le texte ait du sens, qu'il soit en cohérence avec ce qui précède et avec l'illustration.

La mise en commun se fera aussi rapidement que possible. Dès lors que les groupes sont d'accord, on passe au mot suivant.

L'enseignant valide par la lecture du texte d'après le livre.

Réponses attendues

1/ une étiquette ; 2/ un numéro ; 3/ un livre ; 4/ sur une étagère ; 5/ des auteurs ; 6/ alphabétique ; 7/ bibliothécaires ; 8/ l'emporter ; 9/ carte de lecteur ; 10/ marquer les pages ; 11/ bibliothèque ; 12/ règle stricte.

REMARQUE

À noter la confusion possible entre **emporter** (un objet) et **emmener** (emploi plutôt réservé à une personne).

Le policier utilise le terme « emporter » : il considère donc bien le chef des brigands comme un livre.

Cette nuance peut être mise à profit pour accentuer la prise de conscience des élèves : *Bienvenu Monsauveur est transformé en livre et échappe à la justice grâce au règlement de la bibliothèque appliqué à la lettre par la bibliothécaire.*

Le texte et la réalité

Cette activité permet une sorte d'évaluation individuelle de ce que les élèves auront construit de ce passage humoristique où la fiction s'appuie sur la réalité pour en tirer un effet comique. La mise en commun permet une clarification supplémentaire pour les élèves encore en difficulté sur cet aspect du livre.

L'article utilisé par Mlle Labourdette pour sauver le chef des brigands est l'article 3 (dernière phrase).

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 2 fournie en page 214 simplifie la mise en place de l'activité.

REMARQUE

À noter pour l'enseignant que l'article 5 sera bientôt utilisé par le policier pour espérer retrouver le chef des brigands à sa prochaine visite (séance 8)...

Séance 7

Objectif : produire un écrit en cohérence avec le roman

Déroulement : 1 étape

p. 19

Dans le cadre d'un projet de lecture, les activités d'écriture sont subordonnées à la compréhension de l'histoire. Les critères d'évaluation relèvent donc pour l'essentiel de la cohérence du récit produit par rapport au roman lu.

É T A P E

La suite de l'histoire

1 Cette activité est le préalable à toute la suite de l'écriture. Il est essentiel que les enfants aient bien intégré que le chef des brigands a été sauvé grâce à sa « transformation » en livre par la bibliothécaire et que ce postulat reste valable dans l'extrait 4.

Après avoir fait reformuler les acquis de la séance 6, on laissera les élèves compléter seuls la phrase à trous : **Le chef des brigands** est un livre donc **la bibliothécaire** peut emprunter le chef des brigands.

Beaucoup d'élèves proposeront : **le policier** peut emprunter le chef des brigands. Ce n'est pas un obstacle à l'activité 2 ; il suffit au préalable de faire réémerger l'idée que la bibliothécaire veut sauver le brigand. Or, si le policier l'emprunte, le brigand sera-t-il sauvé ? Les enfants ayant choisi la bibliothécaire seront probablement capables d'énoncer cela seuls pour faire valoir leur point de vue (intérêt de la confrontation d'opinions).

2 L'activité d'écriture peut commencer quand les éléments précédents auront été clairement identifiés. On précise seulement que l'énonciation doit se faire à la troisième personne et à un temps du passé (passé simple ici essentiellement). Pour autant, pour des élèves de début de cycle 3, il est particulièrement difficile de respecter cette contrainte. Sauf à vouloir mener un travail spécifique sur ce point, on évitera de focaliser l'attention sur cet aspect.

3 Lors de la phase d'oralisation des textes, on listera ce qui, selon les élèves, rend le texte proche de celui de l'auteur :

- les personnages voient leurs caractéristiques respectées, on les « reconnaît bien » (fort caractère et riches idées de Mlle Labourdette, bonne relation entre elle et le brigand, politesse du policier et respect des règles, non-violence des protagonistes...);
- le ton du livre est maintenu (vocabulaire et tournures non familières, humour possible...), les acquis réinvestis (la réalité de la bibliothèque envahit à nouveau la fiction) ;
- la situation est respectée (le chef des brigands s'échappe sans que la bibliothécaire soit inquiétée par le policier).

TRACE ÉCRITE

Si l'on ne souhaite pas mener un travail de réécriture, ou pour le moins de toilettage orthographique sur ce texte (condition nécessaire si l'on souhaite l'archiver), on se contentera de la trace de l'activité 1.

Séance 8

Objectif : mettre en lien différents éléments du texte

Déroulement : 2 étapes

pp. 20-24

La compréhension du roman n'est pas simple addition d'informations qui se succèdent. Il faut constamment articuler et mettre en relation des données précédemment lues avec ce qu'il advient. Cette mise en relation est difficile et il convient d'aider systématiquement les élèves à faire ce travail.

1^{RE} ÉTAPE

L'histoire

L'activité met en évidence les relations entre les personnages et résume également l'action. Elle permet d'asseoir la compréhension du texte entendu.

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 3 fournie en page 215 simplifie la mise en place de l'activité.

Réponses

Personnages	Paroles
Mlle Labourdette au chef des brigands	a) Eh bien, quand ce policier reviendra, je lui dirai que quelqu'un vous a emprunté et ce quelqu'un, c'est moi.
	d) Maintenant, vous êtes ma propriété.
	g) Et maintenant, inscrivez-vous à la bibliothèque et prenez quelques livres pour vos pauvres brigands.
Le chef des brigands à Mlle Labourdette	c) Si je m'inscris, je peux vous emporter, peut-être ?
Le policier à Mlle Labourdette	e) Et maintenant, je voudrais emporter le chef des brigands, si vous le permettez.
Mlle Labourdette au policier	f) Oh ! Je suis désolée, quelqu'un l'a déjà emporté. Vous auriez dû le réserver.
	b) Mais je dois vous avertir que vous risquez d'attendre longtemps. La liste d'attente est déjà longue.

Les personnages

On retrouve ici un appel à l'opinion du lecteur qui projette sur les personnages de l'histoire des désirs liés à sa perception du genre et à la compréhension qu'il a construite à ce stade. Il est fort probable que la majorité des élèves répondra que Mlle Labourdette est en train de tomber amoureuse du chef des brigands en s'appuyant sur des indices textuels déjà lus (extrait 4, l. 4-5) et sur une saisie implicite des motivations : aider quelqu'un n'est pas, en général, un signe d'antipathie.

Cependant, certains élèves pourraient être tentés de dire que c'est pour se venger plus tard ou parce qu'elle n'aime pas du tout le policier. Mais rien dans le texte ne vient à l'appui de telles assertions.

La suite de l'histoire

1 Le puzzle permet de travailler la cohérence textuelle et de mettre en évidence les outils qui peuvent la construire.

Comme toujours, les stratégies sont variées. On peut tout aussi bien trouver une cohérence entre deux morceaux, qu'une incohérence entre deux autres.

Au départ, on pourra mener le travail en **collectif**. Quel est le morceau qui peut aller avec le début ? Si nécessaire, si les enfants ne sont pas familiers de l'activité, on fera l'ensemble en collectif.

L'ordre attendu est : **a), c), f), d), b) et e)**.

■ Entre **a)** et **c)** : l'articulation entre l'extrait **a)** et « tout fut fini » ne peut se faire qu'à la condition qu'aucun autre morceau ne continue le récit. Cela oblige donc à lire l'ensemble des extraits au départ.

■ Entre **c)** et **f)** : c'est le pronom « ils » qui permet le lien, ainsi que la reprise de « Sauvons les livres ! »

■ Entre **f)** et **d)** : l'extrait **f)** se clôt sur un énoncé qui appelle une description.

■ Entre **d)** et **b)** : c'est le personnage de la bibliothécaire qui fait le lien.

■ Entre **b)** et **e)** : outre qu'il ne reste plus qu'un morceau, c'est l'alternance dans les répliques du dialogue qui fonde la cohérence.

Pour la mise en commun, l'argumentation est centrale. Elle s'appuiera tout autant sur l'explicitation (difficile) que sur la relecture à voix haute des solutions proposées et la constatation que « ça va » ou que « ça ne va pas ». L'enseignant prendra à sa charge l'explication.

2 L'appel à l'opinion doit maintenant fermement s'appuyer sur le texte, qui donne beaucoup d'indices. Les extraits sont fournis pour que les enfants puissent les relever. On attend plutôt une réponse positive à la demande en mariage du brigand grâce aux éléments suivants : « je n'aurai pas le temps de vous aider », « répondit Mlle Labourdette avec un petit sourire », « – Je vais m'en occuper, répondit Mlle Labourdette avec un petit sourire. Quel est votre numéro ? Ah, oui. Eh bien, quand ce policier reviendra, je lui dirai que quelqu'un vous a emprunté et ce quelqu'un, c'est moi. Maintenant, vous êtes ma propriété. », « Mlle Labourdette rougit », « Elle était vraiment très contente de le revoir. », « mais elle avait ses raisons », « Ce nom vous convient très bien. »

Cependant, certains enfants peuvent rester bloqués sur des éléments « négatifs » : « méchants brigands », « froidement », « – Le devoir d'une bibliothécaire, répliqua Mlle Labourdette avec hauteur, c'est de ne prendre au sérieux aucun voleur », « Le chef des brigands grogna », « le chef des brigands envisageait de kidnapper ce dictionnaire, mais Mlle Labourdette ne voulait pas le lui laisser. », « Mlle Labourdette lui jeta un regard glacial », « demanda-t-elle sévèrement ».

Lors de la mise en commun, il faudra faciliter l'apparition des critiques montrant que ces éléments « négatifs » sont au début du livre et que les sentiments de la bibliothécaire ont visiblement évolué.

Séance 9

Objectif : construire la cohérence globale du roman

Déroulement : 1 étape

pp. 25-26

La fin du roman constitue un moment déterminant et il convient de s'assurer que la compréhension globale de l'œuvre est effective. Il s'agit de comprendre ce qui a changé entre le début de l'histoire et la fin, comment les personnages ont évolué et pourquoi le livre est fini.

É T A P E

La fin de l'histoire

Le choix de résumés permet non seulement de repérer les incompréhensions de certains enfants, mais aussi de remédier à cet état de fait par une argumentation appuyée sur l'ensemble du texte.

Résumé correct : le e).

Le a) est à récuser car les brigands ne viennent pas seulement emprunter des livres à la bibliothèque, ils y travaillent et nulle mention n'est faite de la bibliothécaire et de la demande en mariage. Le résumé est donc, au mieux, incomplet.

Le b) est à éliminer, car les sentiments de la bibliothécaire sont faux et la demande en mariage a été acceptée.

Le c) ne tient pas compte du caractère bon enfant du policier et du pardon accordé aux brigands. Leur travail à la bibliothèque apparaît comme un condamnation, alors qu'elle est pour eux une rédemption et une libération. Il est inexact qu'ils soient illettrés à la fin (pas de prise en compte de l'évolution de ces personnages).

Le d) est presque exact mais Mlle Labourdette aime le chef des voleurs depuis plus longtemps que son sauvetage.

Les personnages

Ces activités peuvent se dérouler rapidement si le travail sur les résumés a été mené avec une argumentation riche, faisant justement état de l'évolution des personnages.

1 Réponses attendues : la bibliothécaire, le chef des brigands, les brigands et même le policier (qui n'a cependant jamais été très virulent dans sa chasse aux brigands). Seuls les conseillers n'ont pas changé, à peine évoque-t-on encore leur existence dans l'annonce d'une ouverture d'une section jeunesse à la bibliothèque.

2 a) et b) Les réponses sont fournies dans le tableau de la page suivante. On signalera surtout les changements notés en gras qui sont importants, les adjectifs notés en italique ne présentent pas d'intérêt, mais ne peuvent être rejetés.

On peut envisager la construction d'un tableau collectif de ce type avec les élèves et demander : qui a le plus changé au cours de cette aventure ?

On voit tout de suite que ceux qui ont le plus changé sont les brigands et leur chef.

	Début	Fin
Mlle Labourdette	célibataire	mariée
	<i>ravissante</i>	<i>ravissante</i>
	<i>cultivée</i>	<i>cultivée</i>
	honnête et respectueuse de la loi	honnête et respectueuse de la loi (avec un passage un peu « brigand » au milieu de l'histoire mais « elle avait ses raisons » !
	<i>gentille</i>	<i>gentille</i>
	intégrée	intégrée
	sévère	bienveillante
Chef des brigands	célibataire	marié
	méchant, inquiétant	gentil, sensible
	brigand, hors-la-loi, voleur, marginal, malhonnête	intégré, respectueux de la loi, honnête
	<i>effronté</i>	sans doute encore effronté
Brigands	illettrés	cultivés
	méchants, inquiétants, brigands, hors-la-loi, voleurs, marginaux, malhonnêtes	gentils, sensibles, intégrés, respectueux de la loi, honnêtes
<i>Policier</i>	sévère, respectueux de la loi	bienveillant, sensible, respectueux de la loi
<i>Conseillers municipaux</i>	incapables	le doute subsiste...

c) Si l'amour est à l'origine du changement du chef des brigands, ce ne peut être le cas pour ses acolytes. Ce qui les a changés, c'est bien évidemment la lecture et l'accès à la culture.

Si les élèves mettent en avant d'abord le changement lié à la lecture, on doit pointer le fait que le chef des brigands savait déjà lire. Dans son cas, c'est donc bien un autre moteur qui le fait changer : l'amour !

Sont ici rassemblés deux des puissants moteurs de l'évolution des êtres humains : les rencontres et l'accès à la lecture. C'est déjà un bel élément à dégager avec les élèves de la lecture de ce livre, si humoristique par ailleurs.

Du texte au livre

La rédaction de la quatrième de couverture est une forme structurante d'évaluation sur la compréhension globale et sur le genre du livre.

Une fois rédigée, cette quatrième pourra être confrontée avec celle choisie par l'éditeur français. Ce sera l'occasion de préciser que ces quatrièmes ne sont pas toujours écrites ni choisies par les auteurs.

Séance 10

Objectifs : observer les langues et appréhender la notion de traduction

Déroulement : 1 étape

pp. 27-28

Cette séance vient en complément de la lecture de l'œuvre. Elle permet une observation ludique de la langue. Elle est faisable par tous les élèves, y compris ceux qui n'ont aucune notion d'anglais³. D'autre part, elle contribue à faire découvrir une autre facette du monde du livre : la traduction. À ce titre, ce travail participe aussi d'une entrée dans l'univers de la littérature.

É T A P E

Le titre

La phase d'observation vise à faire repérer trois phénomènes : la marque du pluriel (*s*), l'identité du déterminant (*the* quel que soit le nom) et la correspondance sémantique entre *and* et « et ».

Autrement dit, *The Librarian and the Robbers* correspond à une structure : groupe nominal singulier + et + groupe nominal pluriel. Cela étant, on évitera d'énoncer cela de manière aussi abstraite. C'est le travail sur les propositions qui permet de l'expliciter.

1 *La bibliothécaire et le chef des brigands* : **non**, car il y a un pluriel sur *robbers*, donc on ne peut pas avoir un GN singulier pour traduction de *the robbers*. Et *robber* ne veut pas dire *chef des brigands* mais *brigand*.

La bibliothécaire et le voleur : **non**, pour la même raison (le pluriel de *robbers* n'apparaît pas dans la traduction).

Les voleurs et la bibliothécaire : **non**, dans cette proposition, les deux termes sont inversés.

La librairie et les voleurs : **non**, la traduction de *librarian* ne peut être « librairie » car rien dans le livre n'évoque une librairie.

2 La bonne traduction est la troisième proposition, inversée : la bibliothécaire et les bandits.

Le texte

Le conseil préalable concernant les marques du dialogue en anglais ne doit pas être négligé, car le dialogue figure dans un extrait qui a été travaillé sous forme théâtralisée. Il y a fort à parier que les élèves s'en souviendront d'autant mieux. Cela dit, ils doivent également repérer les personnages qui ne portent pas le même nom qu'en français.

Miss Laburnum est devenue Mlle Labourdette et Salvation Loveday, Bienvenu Monsauveur.

De par leur proximité avec le français ou par leur fréquentation lors des premiers cours de langue à l'école, les mots qui peuvent être repérés facilement sont *save*, *policeman*, *quickly*, *robber chief*, *horror*, *no no !*, *school*, *name*, *crime*...

À partir de là, il est aisé de retourner au texte en tentant de se rappeler où ces mots ont figuré ensemble dans une partie de l'histoire. L'extrait en français correspondant est l'extrait 2, page 15.

REMARQUES

Les recherches menées en autonomie permettront de découvrir que :

- les frères Grimm ont écrit en allemand ;
- Andersen a écrit en danois ;
- Collodi en italien ;
- Ésope en grec ancien.

3. On pourra compléter cette séance avec « Notre langue, le français » dans *Littéo CE2*, qui aborde l'ORL par la comparaison de plusieurs langues (français, espagnol, allemand, anglais), sans compter quelques propositions en grec ou en russe !

Unité 2

Le Vaillant Soldat de plomb

Présentation de l'œuvre¹

Le Vaillant Soldat de plomb, plus connu sous le titre du *Petit Soldat de plomb*, est un conte d'Andersen qui date de 1838.

Les contes traditionnels les mieux connus sont ceux des frères Grimm et de Perrault. Or, on le sait, ces auteurs ont puisé dans le riche fonds des récits populaires. C'est la raison pour laquelle on retrouve chez les uns comme chez l'autre *Le Petit Chaperon rouge* par exemple. C'est aussi la raison pour laquelle ces histoires très anciennes, et que l'on se raconte depuis toujours, continuent à nous fasciner. Hans Christian Andersen (1805-1875), même s'il a parfois puisé dans le répertoire traditionnel oral, a écrit une œuvre beaucoup plus personnelle et bien plus inscrite dans un contexte historique précis.

Au XIX^e siècle, le mot « conte » est employé pour des œuvres courtes, et il est presque synonyme de « nouvelle ». Ainsi Balzac, Maupassant ou Zola écrivent des contes qui ne ressemblent pas à ce que nous mettons derrière ce mot.

Les contes les plus connus d'Andersen (il en a écrit 156 !) se déroulent dans un univers souvent merveilleux. Le soldat de plomb est unijambiste. Il tombe amoureux d'une danseuse, mais le destin l'éloigne de celle-ci avant qu'il ne la rejoigne dans la mort. Le soldat est de plomb, la danseuse est en papier, ce sont des jouets. Ainsi, dans *Le Vaillant Soldat de plomb*, les objets paraissent animés et dotés de la faculté de penser. Pour autant, il n'y a pas de baguette magique, de sorcière ou de forêt enchantée. Les lieux et les actions sont – pour le lecteur de l'époque d'Andersen – familiers : un enfant qui ouvre ses cadeaux, d'autres qui jouent dans les caniveaux, une bonne qui nettoie le poisson dans la cuisine... Chez Andersen, le quotidien devient propice à une rêverie souvent douloureuse mais retenue, comme la douleur de notre « inébranlable » soldat de plomb, dont la caractéristique physique (il est inébranlable puisqu'il est en plomb) devient une caractéristique morale (il ne se plaint pas et ne dévie pas de son projet).

Difficultés de l'œuvre

L'écart entre une représentation traditionnelle du conte et le conte d'Andersen peut poser des problèmes aux élèves.

L'univers dans lequel se situe l'histoire n'est pas familier : c'est un univers du XIX^e siècle. Pour exemple, tout le début du conte dans lequel un enfant découvre les jouets qu'il reçoit pour son anniversaire est très décalé par rapport à ce qu'un enfant peut vivre aujourd'hui. Ni le soldat de plomb ni le château de papier ne sont des jouets familiers des enfants, tout comme il est rare aujourd'hui d'avoir une bonne.

La référence à la Bible dans l'épisode du soldat mangé par le poisson a perdu de son évidence pour de jeunes lecteurs.

Enfin, la langue est souvent problématique pour des enfants.

1. Cf. présentation du texte dans les documents d'accompagnement du MEN, *Littérature (2)*, p. 39.

Nombre de ces difficultés sont liées à l'ancienneté du texte. Pour des enfants danois du XIX^e siècle, l'univers, la référence à un épisode célèbre de la Bible et la langue ne posaient aucune difficulté.

Du point de vue de la compréhension, il convient de voir comment toute l'histoire s'appuie sur l'objet. Le soldat de plomb est, de par sa nature, figé. Le narrateur projette un sens psychologique à cet état qui motive les actions du personnage. Simple « jouet » d'un destin sur lequel il n'a aucune prise, il semble en être acteur.

Parcours de lecture proposé

Celui-ci vise d'abord à lever les difficultés évoquées et à assurer la compréhension quant au « caractère » du personnage.

Dans le même temps, le parcours s'appuie sur deux dimensions importantes de l'œuvre : c'est une œuvre traduite et c'est une œuvre patrimoniale. C'est dire que sa transmission s'opère par le biais d'un texte qui va être légèrement différent suivant les traductions, mais aussi par le biais d'illustrations diverses et variées au fil du temps.

Au contraire de l'œuvre contemporaine qui existe dans une seule version (un texte original = un livre), l'œuvre patrimoniale se trouve actualisée de différentes manières. Il existe beaucoup de *Soldat de plomb*, même si Andersen n'a écrit qu'un texte.

Précisions sur la page d'introduction (p. 29)

Cette page appelle une lecture rapide et permet d'engager les enfants dans un projet commun de lecture d'une œuvre.

Comme toujours, on part de ce que les enfants peuvent connaître. Ici, il s'agit bien sûr des représentations sur les contes. On peut évoquer rapidement cet aspect, car il aura toute sa place dans la séance 1.

Au contraire des contes traditionnels qui semblent inscrits dans un temps et un espace indéfinis, qui sont à proprement parler sans auteur, et qui sont souvent destinés aux enfants, *Le Vaillant Soldat de plomb* a un auteur et a été écrit à une période précise. On lira donc les documents concernant l'auteur.

Cette page attire l'attention des élèves sur les questions de traductions et d'illustrations. On peut envisager un survol rapide du chapitre pour repérer les endroits où l'on mène un travail spécifique sur ces deux aspects (→ *séance 5, pp. 39-42, séance 7, pp. 47-48, et séance 8, p. 50-51*). L'idée d'aller regarder rapidement ce que le manuel propose, de s'attarder ici ou là sur des illustrations, excite la curiosité et l'envie de se lancer et n'est en rien préjudiciable au travail à venir, bien au contraire.

Séance 1

Objectifs : entrer dans le conte, mobiliser des représentations, construire un projet de lecture

Déroulement : 2 étapes

p. 30

L'entrée dans un livre est un moment déterminant. Il ne suffit pas d'avoir envie de lire un livre pour pouvoir y entrer effectivement. Il faut en attendre quelque chose, quitte à ce que cette attente soit déçue ou comblée différemment. C'est même là l'enjeu central de la littérature, car si les textes ne surprenaient pas, voire ne déstabilisaient pas, ils ne vaudraient pas la peine que les enfants y prennent.

C'est à partir de l'entrée « conte » que l'on travaille dans un premier temps.

Dans un second temps, on s'appuie sur la dimension patrimoniale du texte et l'on découvre – ce qui est loin d'être évident pour des enfants – que ce conte peut porter des titres différents et exister en différentes versions – ce qui est moins inhabituel pour des enfants qui auront souvent abordé cette question par l'intermédiaire des contes traditionnels.

1^{RE} ÉTAPE

Les contes

Il est préférable de mener cette activité en autonomie et par écrit. En effet, il est très important qu'au fil de leur scolarité primaire les enfants apprennent à nommer précisément les textes qu'ils ont lus. Cette compétence participe de la culture littéraire en ce qu'elle aide à se souvenir des textes et qu'elle permet d'en parler². Dans cette perspective, il convient de réactiver souvent ces souvenirs en ne se contentant pas d'une évocation vague d'un livre, mais en faisant toujours spécifier le titre exact.

Les réponses des élèves seront évidemment variables, mais on peut supposer que l'on obtiendra un corpus assez conséquent de contes patrimoniaux.

P O U R A L L E R P L U S L O I N

On pourra demander aux élèves de rechercher, en autonomie, quels sont les auteurs des contes qu'ils ont cités et leur date de rédaction dans les cas – probables – où ils évoqueront des contes de Perrault ou de Grimm.

Lorsque l'on aura listé quelques titres, on demandera de raconter oralement quelques histoires. On laissera quelques instants aux enfants pour tenter de se les remémorer, étant entendu qu'ils ne se souviendront souvent que de bribes. La tâche devient alors collective, tâche difficile puisqu'elle nécessite d'abord de se souvenir, puis de mettre en forme orale.

R E C H E R C H E

*Les contes d'Andersen les plus célèbres sont : **La Bergère et le Ramoneur, Les Nouveaux Habits de l'empereur, La Petite Sirène, Le Vilain Petit Canard, Poucette.***

*Certains contes, comme **La Petite Sirène** ou **Le Vilain Petit Canard**, seront probablement plus ou moins connus des enfants.*

² Cf. liste des compétences en littérature pour le cycle 3 : « avoir retenu le titre des textes lus dans l'année et le nom de leurs auteurs » (BO, n° 5, 12 avril 2007, p. 110).

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut demander aux enfants de se lancer à la recherche de ces contes. Ils apportent les livres qui viennent de la BCD, de la maison ou de la bibliothèque. Les lectures sont effectuées par quelques élèves et les récits préparés. On peut alors constituer une affiche « Les contes que l'on connaît ».

À l'issue de cette collecte – qui prendra le temps et la forme qui conviennent à l'enseignant –, on fera apparaître très vite quelques éléments clés des contes traditionnels : un univers magique, merveilleux, des lieux et des personnages typiques.

2^E ÉTAPE

Le conte

Les couvertures mettent en évidence les variations liées aux traductions.

La page de présentation explique que le texte a été traduit par des traducteurs différents.

Le titre original, en danois, est « Den standhaftige tinsoldat ».

Les personnages

1 Le soldat de plomb est présent dans tous les titres.

2 Les variations portent sur l'adjectif qui le caractérise. Les termes de « vaillant » ou « inébranlable » demandent à être explicités. Un recours au dictionnaire n'est pas forcément judicieux dans la mesure

où « vaillant » est un terme dont le sens a évolué. On préférera donner les explications (vaillant = brave, courageux ; inébranlable = qui ne bouge pas).

3 En observant les couvertures, on peut faire quelques hypothèses : un enfant, une marionnette, d'autres soldats.

CONSEIL

On aura intérêt dès ce moment à parler avec les enfants de ce qu'est « un soldat de plomb ». Les couvertures peuvent aider à le faire comprendre.

TRACE ÉCRITE

On conservera la liste des titres des contes d'Andersen et la copie des différents titres du conte.

Séance 2

Objectifs : entrer dans le texte, identifier les personnages

Déroulement : 1 étape

pp. 31-32

L'entrée dans le texte est déterminante. Les difficultés sont importantes et il convient d'aider les jeunes lecteurs à les dépasser. La langue risque de faire obstacle au début. La syntaxe est complexe et l'univers évoqué n'est pas familier. Par exemple, dès la première phrase, « ils [les soldats] étaient tous frères, car ils étaient nés d'une vieille cuillère de plomb » est très difficile à comprendre tant du point de vue syntaxique (naître + complément), que du point de vue référentiel (il faut comprendre que l'on a fondu la cuillère pour récupérer du plomb, que l'on a ensuite façonné pour fabriquer des soldats). De plus, l'auteur, en posant d'entrée ses personnages (« Il y avait une fois vingt-cinq soldats ») et en les dotant de liens familiaux (« frères »), semble vouloir raconter l'histoire de personnages humains. Or, le fait qu'ils soient nés d'une cuillère vient contredire cette hypothèse.

CONSEIL

On privilégiera donc pour commencer une lecture magistrale. On pourra d'ailleurs expliquer ce choix aux enfants en leur précisant que le texte n'est pas facile à comprendre et qu'on leur demande un effort.

ÉTAPE

Les personnages

- 1** C'est un jour particulier pour l'enfant puisque c'est son anniversaire.
- 2** Cette remarque peut induire certains élèves à penser que cet enfant est le héros de l'histoire à venir. Il convient de laisser émerger ces deux solutions et de faire argumenter les élèves. Le soldat étant un jouet, il ne semble pas prédisposé à jouer ce rôle. En général, le personnage principal d'un conte apparaît dans la première phrase, après « il y avait une fois » ; or, ici, le groupe nominal qui suit est « vingt-cinq soldats ». Les arguments en faveur du soldat tiennent au titre et à la mention « c'est lui, justement, qui mérite l'attention » (l. 12).
- 3** La danseuse a deux jambes. Le soldat voit une danseuse qui lève une jambe et ne voit pas la deuxième. Il imagine qu'elle n'en a qu'une. Les informations sont données explicitement à la fin de l'extrait. L'image **a**) représente la danseuse vue de derrière et on peut constater qu'elle n'a qu'une jambe. C'est ce qu'imagine le soldat. L'image **b**) représente la danseuse de profil. On voit bien ses deux jambes, c'est la réalité. L'image **c**) montre ce que voit le soldat : une danseuse sur une jambe, la deuxième étant masquée.

La suite de l'histoire

On attend des élèves qu'ils imaginent une rencontre entre le soldat et la danseuse, et donc que ces derniers s'animent, parlent et deviennent ainsi de véritables personnages. L'écrit sera bref et constituera un écrit de travail (qui n'a pas vocation à être conservé).

Les enfants proposeront leurs hypothèses et l'on travaillera sur ce qui permet de les valider ou pas, en fonction de ce qui a été lu.

TRACE ÉCRITE

La production d'écrit demanderait à être retravaillée pour être conservée (texte sans erreurs) ; on préférera plutôt garder trace de l'activité 2 sur le personnage principal en listant collectivement les arguments et en les recopiant.

On peut aussi garder trace de l'activité 3 en demandant aux élèves d'être précis quant aux termes employés (« Le soldat voit..., le soldat imagine..., en réalité... »).

Séance 3

Objectifs : découvrir l'univers spécifique de ce conte, identifier les personnages et leurs relations, construire un comportement de lecteur

Déroulement : 1 étape

pp. 33-36

Cette séance comporte de nombreuses activités, mais ce sont essentiellement des activités de choix menées à l'oral.

L'histoire se met en place et le lecteur hésite encore beaucoup sur ce qui se passe, sur les personnages et leurs relations. On ne peut que prendre acte de cette indécision et il convient d'apprendre aux enfants à accepter ces moments où le lecteur ne comprend pas tout et fait confiance à l'auteur. Ils doivent être accompagnés, sinon ils risquent de se décourager.

É T A P E

Les personnages

A priori, le soldat et la danseuse, sur lesquels l'histoire est déjà centrée, sont des personnages. Le troll parle. Quant aux autres jouets, ils semblent davantage constituer un décor. Cela étant, rien n'interdit de penser qu'ils pourraient avoir un rôle à jouer après. De plus, pour beaucoup d'enfants, le fait que les objets s'animent fait d'eux des personnages.

Il n'existe pas, à ce stade de la lecture, de « bonne réponse ». On ne peut que constater que certaines informations données font naître des hypothèses de lecture qui seront, comme toujours, validées ou invalidées par la suite.

L'histoire

1 et 2 Lorsque la nuit tombe, et surtout que les humains ont quitté la pièce, le monde des jouets s'anime. Seuls le soldat et la danseuse restent immobiles. Là encore, leur statut diffère de celui des autres jouets. Cela peut paraître paradoxal à certains élèves, ceux pour lesquels un objet animé est un personnage.

Les relations entre les personnages

La réponse **d**) se trouve explicitement dans le texte (l. 2-3), mais, à la limite, toutes les réponses sont acceptables puisque nous savons peu de choses du soldat ou de la danseuse, si ce n'est qu'il la pense unijambiste comme lui.

On fera débattre les enfants sur ce que chacune de ces pensées peut induire du caractère du personnage et ce qui est plus ou moins probable.

Les réponses **a)** et **b)** donnent une image assez peu positive du personnage. La réponse **f)** porte sur le partage, la réponse **c)** semble très probable et la **e)** laisse supposer une histoire malheureuse.

Le texte et sa traduction

Une traduction respecte toujours globalement l'histoire, mais, dans le détail, on peut constater des différences parfois importantes. Ainsi, le troll est aussi appelé « diable » ou « lutin » ; cela permet de comprendre que c'est un petit personnage magique, mais ce n'est pas tout à fait la même chose : le diable est plutôt un personnage négatif et le lutin, un personnage positif. Le troll, lui, est un personnage typique de la mythologie scandinave, caractérisé par un esprit malveillant ou simplement farceur selon les époques.

Le personnage du troll

1 Là encore, on ne peut faire que des hypothèses. Il importe de toujours demander aux enfants pourquoi ils choisissent telle ou telle solution. Leur choix tient souvent à un détail du texte ou, plus souvent encore, à des représentations (« Dans un conte, ça ne se passe pas comme ça. », « S'il est là, il faut bien qu'il serve à quelque chose ! »).

Il est difficile d'écarter complètement telle ou telle réponse qui obéit à une logique encore possible.

2 Toutes les réponses sont acceptables sauf la c) puisque le texte dit que « le soldat fit semblant de ne pas entendre » (l. 24). Cette activité peut être l'occasion de montrer qu'il n'est pas possible d'accepter n'importe quelle réponse, dès lors que le texte donne explicitement une information contraire à une proposition.

T R A C E É C R I T E

On peut recopier les trois traductions en mettant en évidence, par des jeux de surlignements, d'encadrements et de couleurs, les différences entre les trois traductions.

On peut aussi rédiger une synthèse à ce moment sur toutes les choses que l'on ne sait pas, les hypothèses, les interrogations, etc.

Séance 4

Objectif : le système des temps dans la narration (imparfait/passé simple)

Déroulement : 2 étapes

pp. 37-38

L'objectif ici sera de doter les élèves d'outils pour pouvoir écrire. C'est une première approche d'un phénomène très complexe³.

Rappel

Un des domaines fondamentaux de la grammaire de texte concerne l'énonciation, c'est-à-dire l'étude de la manière dont l'énonciateur (celui qui parle ou écrit) s'adresse à un destinataire précis dans une situation toujours particulière.

On distingue deux modes d'énonciation :

1. L'énonciateur est présent dans l'énoncé (« je ») et s'adresse à un interlocuteur (« tu », « vous »); le temps de référence est le présent (l'antériorité est alors marquée par le passé composé et la postériorité par le futur); son discours est ancré dans l'ici et le maintenant qu'il partage avec son interlocuteur et les indicateurs spatio-temporels (« l'année dernière », « demain », « à droite »...) ne sont compréhensibles qu'en référence au lieu et au temps de la situation de communication.

Ce système énonciatif est appelé « système du discours » ou (pour éviter les confusions liées à la polysémie du mot « discours ») « système ancré (dans la situation de communication) » ou « énonciation impliquée ».

2. L'énonciateur n'apparaît pas dans son discours, le temps de référence est le passé simple et les indicateurs spatio-temporels fonctionnent en référence à des repères internes au texte (« ce jour-là », « le lendemain », « la veille », « à cet endroit-là »...).

Ce système énonciatif est appelé « système du récit » ou (pour éviter les confusions liées à la polysémie du mot « récit ») « système non ancré (dans la situation de communication) » ou « énonciation à distance ».

- Le système 1 est de loin le plus fréquent et le plus usuel. C'est d'abord celui de l'énonciation orale (et donc du dialogue dans les romans) et majoritairement celui en vigueur dans les textes informatifs et argumentatifs. Les romans, lorsque la narration est assurée par un narrateur-personnage (narration à la première personne), entrent dans ce système.

- Le système 2 est le système de la narration au passé simple et à la troisième personne.

On le trouve dans les romans, les contes, mais aussi parfois dans le récit historique et l'article journalistique. C'est le système du *Vaillant Soldat*.

Ces deux systèmes ne sont pas étanches : on trouve par exemple des autobiographies (présence du « je ») au passé simple et des narrations à la troisième personne au présent. L'auteur expert crée des effets de sens en jouant avec ces catégories.

Mais pour l'élève, en situation d'écriture, les dérapages sont fréquents car le scripteur doit opérer au seuil de son texte un choix (système 1 ou système 2) et s'y tenir tout au long de son texte. Comme ce choix implique de nombreux éléments linguistiques (personnes, temps, compléments de temps et de lieux), il est très difficile à tenir. Dès lors, l'élève pris dans son histoire, absorbé par les tâches nombreuses qu'implique la production d'un texte, oublie ces contraintes : il bascule du passé simple au passé composé, passe du « je » au « il », produit des indicateurs spatio-temporels inadéquats.

3. En fin de cycle 3, on demande aux élèves de « maîtriser la cohérence des temps dans une production écrite d'une dizaine de lignes » (BO, n° 5, 12 avril 2007, hors-série).

S'il est hors de question d'arriver avec les élèves à ce niveau d'abstraction, il convient néanmoins de les amener à prendre conscience des choix énonciatifs qu'ils doivent nécessairement opérer au seuil du texte à écrire et qu'ils doivent maintenir. Poser, de manière systématique, la question de la personne (qui « parle » ou raconte ?) et du temps (présent ou passé simple dans le cas d'un récit) avant d'écrire, systématiser les relectures des textes sur ces aspects, est une aide nécessaire en production d'écrit, tout particulièrement dans le cas de la narration.

Dans le cas du système du récit au passé simple, l'élève doit non seulement maintenir la cohérence énonciative en se tenant à son choix initial, mais, de plus, maîtriser un système où le passé simple fonctionne en alternance avec l'imparfait, où le plus-que-parfait marque l'antériorité et où l'insertion de discours direct le fait passer dans un autre régime énonciatif.

Sa maîtrise relève d'un long apprentissage puisqu'il ne peut s'appuyer que sur une pratique de la langue écrite. C'est un apprentissage difficile, car :

- le passé simple n'est jamais utilisé à l'oral et les enfants ne peuvent expérimenter ses formes comme ses usages qu'en situation de lecture/écriture ;
- le marquage de l'antériorité dans les retours en arrière nécessite un jeu complexe avec la chronologie ;
- l'opposition d'aspect entre les deux temps imparfait/passé simple est difficile à mettre en mots et difficile à percevoir dans des extraits.

Il s'agit essentiellement d'observer ici une alternance de temps, de faire quelques remarques sur ce phénomène, et de tenter de s'en saisir pour écrire. La pratique récurrente de ce type d'activité permettra aux enfants, à l'issue du cycle 3, de commencer à maîtriser ces compétences.

1^{RE} É T A P E

La relecture magistrale permet de se remémorer le début du conte, mais aussi de le saisir globalement alors que les activités précédentes demandaient une analyse fine et de détails. Ici, on entend le texte, y compris dans ses alternances imparfait/passé simple.

Le texte et la langue

1 Laissez aux enfants le temps de mener l'activité seuls en utilisant des tableaux de conjugaison. Cette séance n'a pas pour objectif de travailler la conjugaison des verbes, mais l'usage des temps. Des enfants qui n'auraient jamais travaillé sur le passé simple peuvent néanmoins faire cette activité en utilisant les tableaux.

Les extraits A, C et D sont au passé simple ; les extraits B, E et F à l'imparfait.

2 Quand les verbes sont au passé simple, le texte montre :

- les événements de l'histoire ;
- ce qui se passe ;
- les actions ;
- les aventures qui se produisent.

Quand les verbes sont à l'imparfait, le texte montre :

- les décors ;
- comment sont les personnages ;
- qu'il ne se passe rien ;
- les lieux de l'histoire ;
- le caractère des personnages ;
- comment sont les personnages ;
- ce qui se passe tous les jours.

R E M A R Q U E

Vous pouvez photocopier le tableau à compléter et les étiquettes à découper (fiche photocopiable n° 4, p. 216) et les distribuer à vos élèves.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut souhaiter systématiser cette séance. Des exercices simples sur l'alternance imparfait/passé simple sont possibles. On peut aussi mener une séance plus spécifique sur la conjugaison au passé simple, en focalisant sur les 3^{es} personnes du singulier et du pluriel, seules utiles dans l'écriture d'un conte.

2^E ÉTAPE

La suite de l'histoire

Pour produire le texte demandé, il convient d'aider les élèves en reprenant ce que les séances précédentes travaillaient. Le but du soldat ou le rôle du troll sont susceptibles de varier (cf. séance 3, p. 31) et cela permet aux élèves de choisir des scénarios différents.

- On peut donc mener un premier temps collectif et oral (avec prise de notes magistrale au tableau) autour de « que peut-il se passer ? ». Les enfants racontent avec les temps de l'oral (le futur proche, le présent, le passé composé), proposent des solutions diverses que l'on discute au regard de leur cohérence avec le début du conte.
- Les binômes peuvent ensuite être formés par rapport aux récits proposés (« qui a envie de raconter cette histoire ? »).
- Dans un deuxième temps, on recentre les enfants sur la tâche d'écriture : la suite d'un texte et l'usage des temps de ce texte. Partiellement dégagés de la nécessité d'inventer, les enfants se centreront plus facilement sur la mise en mots de leur histoire.
- Lorsque les enfants ont produit leur texte, on leur demande une première relecture ciblée : vérifier le temps et l'orthographe des verbes (toujours en utilisant tableaux ou outils divers). Ensuite, on demande une deuxième relecture ciblée sur les mots repris du conte et dont ils peuvent vérifier l'orthographe dans le manuel.
- L'enseignant prendra en charge, en dictée à l'adulte totale ou partielle, les élèves les plus en difficulté.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut arrêter le travail à ce stade ou travailler l'amélioration du premier jet dans le cadre d'une séance supplémentaire. Dans ce cas, on évaluera la production à l'aune des critères posés :

- cohérence par rapport au début du conte ;
- usage pertinent des temps du récit.

Il est probable que les textes seront peu descriptifs et on pourra tenter un travail d'enrichissement, en demandant aux élèves de produire une phrase de cette nature.

On travaillera ensuite à la correction linguistique avec l'aide de l'enseignant, de sorte que le texte puisse être conservé.

TRACE ÉCRITE

Dans le cas où le travail sur le texte permet d'arriver à une production correcte, elle constituera la trace écrite des séances. Sinon, on utilisera le tableau sur les usages du passé simple et de l'imparfait (question 2).

Séance 5

Objectifs : comprendre les relations texte/image et lire l'image comme interprétation du texte

Déroulement : 1 étape

pp. 39-42

Dans le cas de cet extrait, les images viennent après. Tout en aidant à la lecture, elles sont elles-mêmes une lecture du texte que l'on peut questionner et à laquelle on peut même ne pas adhérer.

Un des intérêts majeurs de la littérature patrimoniale tient à la quantité et à la variété des illustrations qu'elle génère.

ATTENTION !

Le texte à lire par l'enseignant se trouve en séance 6 (p. 43-44). Il ne doit pas être lu dans son intégralité, mais jusqu'à la ligne 43 (« son passeport ! »).

É T A P E

L'histoire et l'illustration

1 L'illustration **a** correspond au passage I ; les illustrations **b**, **c** et **e** au passage II et l'illustration **d** au passage III.

On notera que l'illustration **b** n'est pas exactement conforme au texte d'Andersen, le soldat de plomb étant censé être sur le rebord de la fenêtre quand le courant d'air le fait chuter et non sur une table près de la fenêtre.

2 On attend bien sûr que l'illustration **e** rencontre le plus de suffrages étant donné qu'elle est la seule à illustrer réellement le moment de la chute. De plus, la composition en plongée adoptée par l'illustrateur, le positionnement du lecteur à la verticale du trottoir et le centre de l'image positionné sur la tête du soldat sont autant de renforts à l'aspect vertigineux de la chute. L'espace fourni au regard pour anticiper la chute du personnage relève de procédés cinématographiques, conférant ainsi un grand dynamisme à l'image.

On retrouve également la composition en plongée sur l'image **c**, même si le regard du lecteur est rendu plus oblique afin de saisir à la fois l'intérieur de la maison et la façade de l'immeuble. Le soldat amorce seulement sa chute, visible à la bascule opérée par son corps sur l'appui de fenêtre. Certains élèves peuvent donc choisir cette image comme la plus angoissante, car la peur de la chute peut être plus forte que la chute elle-même.

3 Les phrases **d**), **e**) et **f**) peuvent convenir. Une discussion aura sans doute lieu sur la phrase **d**) puisqu'elle raconte plusieurs actions. On peut remarquer qu'elle est au passé simple.

Le texte, l'illustration et toi

1 La question vise à laisser s'exprimer la perception du lecteur à partir du texte. Toutes les réponses sont acceptables, même si certaines peuvent être plus discutables que d'autres. On veillera à faire rapidement justifier des réponses en exigeant des arguments qui tiennent du texte et de l'expérience du réel.

2 On confronte cette perception à une image. On laissera un temps de découverte des images, de remarques diverses avant d'amener les élèves à construire un discours plus élaboré sur l'image.

P O U R A L L E R P L U S L O I N

On peut tenter ensuite de reprendre la question de manière plus distanciée : « Quels effets les illustrateurs cherchent-ils à produire ? ». On peut alors catégoriser les illustrations.

■ *Celles qui veulent produire un effet angoissant et réaliste : l'illustration e, qui présente un rat arqué semblant prêt à l'attaque, plus gros que le bateau transportant le soldat, et l'illustration a, dans une moindre mesure puisque le point de vue en légère contre-plongée rend le soldat dominant par rapport au rat et, par-là même, moins vulnérable.*

■ *Celles qui veulent produire un effet inquiétant, mais moins dramatique : l'illustration b, qui produit un rat à lunettes, rejoignant ainsi une certaine lecture du texte où le caniveau semble régi par des lois humaines (passeport, douane) ou l'illustration d, dont le choix des couleurs annihile l'atmosphère angoissante des égouts mais garde, par sa composition, l'aspect menaçant du rat.*

■ *Celle versant dans un côté plus « enfantin » (l'illustration c), où le personnage du rat – démultiplié par la liberté de l'illustrateur – est plus comique qu'inquiétant.*

Séance 6

Objectif : caractériser le personnage

Déroulement : 2 étapes

pp. 43-45

La relecture et le travail de cet extrait vont permettre de caractériser définitivement le personnage et de comprendre de manière explicite la perspective choisie par l'auteur, qui prête des pensées et des désirs à un personnage qui demeure partiellement inanimé.

1^{RE} É T A P E

L'histoire

Les activités permettent de comprendre finement l'extrait.

1 Les propositions à garder sont les : **d), e), f), h), i), k), l) et m)**. On laisse un temps de recherche individuelle conséquent. La mise en commun doit se focaliser sur les problèmes. Si les enfants ont répondu correctement, on passe très vite pour garder du temps sur ce qui pose problème. Par exemple, l'affirmation **n)** est problématique : il n'est pas dit que le bateau coule mais « qu'il était obligé de couler », ce qui n'est pas la même chose. On veillera à apprendre aux élèves à ne pas se contenter de souvenirs, mais à revenir au détail du texte qui seul permet de trancher.

2 Quand ce travail est fait, la mise en ordre chronologique est plus facile. On procédera de la même manière. L'ordre est **h, d, i, k, f, m, l, e**.

Le texte et toi

Pour comprendre le texte, il faut comprendre le sentiment de peur prêté au personnage.

On laissera les enfants s'exprimer, raconter sans que ce moment ne s'éternise trop. Une synthèse magistrale permet à la fin de reprendre ce qui est commun dans les propositions des élèves et qui peut être mis en lien avec le texte : on a moins peur à deux. Et moins peur avec quelqu'un qu'on aime !

2^E É T A P E

Les personnages

La phrase concernant la danseuse n'est pas très explicite : « il pourrait faire deux fois plus noir ! ». Plusieurs interprétations sont possibles. Elles sont données aux enfants.

Les propositions **b), e)** et **f)** semblent les plus évidentes. Pour autant, aucune n'est impossible. L'important sera la discussion et les arguments qui doivent relever de trois domaines :

- le début du conte et ce que l'on sait des personnages, de leurs relations et de leur univers ;
- l'expérience du monde (cf. « Le texte et toi ») ;
- l'expérience des textes et des histoires.

La suite de l'histoire

C'est une activité très importante, car elle va permettre de caractériser définitivement le personnage et le jeu littéraire qui l'institue. On y consacra le temps nécessaire.

Il est probable que les enfants répondront de manière assez aléatoire à cette question, d'autant que, jusqu'à présent, pour toutes les activités de choix, les réponses étaient multiples et l'indécision assez systématique.

Il n'en est rien ici puisque :

– la proposition **a)** est une solution possible mais peu probable, puisque ce serait la fin quasi assurée de l'histoire ;

– la **b)** et la **d)** sont impossibles, car le soldat n'agit jamais (il a toujours la même position) et il ne parle pas (il pense).

La proposition **c)** est donc la solution la plus probable.

Pour arriver à ces réponses, on fera discuter les élèves et on renverra à l'extrait 3, mais aussi aux deux précédents, pour vérifier que le soldat ne parle pas et qu'il n'agit pas.

T R A C E É C R I T E

Les réponses et arguments de cette activité seront conservés.

Séance 7

Objectifs : saisir l'implicite d'un texte, aborder la question du point de vue

Déroulement : 1 étape

pp. 46-48

L'extrait est court, mais il présente une difficulté majeure. Les événements (le poisson pêché et ouvert) sont racontés du point de vue du soldat. Il faut reconstituer la scène du point de vue extérieur pour comprendre. Elle ne sera explicitée que dans la suite du texte (→ *extrait 5*, p. 49), mais dans une forme syntaxique complexe (phrase passive et au plus-que-parfait).

É T A P E

L'histoire

Les trois activités permettent de lever cet implicite de manière différente.

1 Ordre des vignettes : **a, e, f, d, b, c.**

2 L'image illustre la scène du point de vue extérieur. Cette activité est menée à l'oral et, en cas de difficulté, on peut demander si l'on ne voit pas dans l'image quelque chose qui se trouve dans le texte (le poisson). Ensuite, on peut demander : « À quel moment pourrait se situer cette scène ? » (avant le coup de couteau), « Où est le soldat ? » (dans le poisson)...

3 L'activité d'écriture vise à expliciter les liens logiques entre les actions.

[...] il fit les mouvements les plus effrayants parce qu'il est en train de s'asphyxier ; enfin, il se tint immobile parce qu'il est mort et un éclair parut le transpercer parce que le couteau est enfoncé dans le corps du poisson. Il y eut une lumière très vive parce que le poisson est ouvert et quelqu'un cria : « Soldat de plomb ! »

Le texte et sa traduction

Cette activité permet de lever une autre forme d'implicite, lié au déficit culturel (bien normal !) des enfants. C'est un soldat et il se remémore un chant guerrier. La simple citation des deux vers suffit à qui connaît ces chants pour comprendre ce que cette citation évoque. Pour les enfants, il convient de reconstruire cet arrière-plan culturel et historique.

1 C'est la traduction **b)** qui est la plus claire, car elle évoque un chant militaire de façon explicite.

2 Le chant est traduit de manière très différente dans ces versions. Ce qui importe, c'est son sens.

3 Les mots répétés sont : « soldat », « guerrier », « danger » et « mort » (« mourir », « malemort »).

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut mener un travail de comparaison fine sur les traductions et faire des ensembles. Ainsi, la chanson est « une vieille chanson » ou « un chant militaire » qui « tinte », « retentit » ou « vient frapper les oreilles ». Cette observation permettrait un travail sur les constructions des verbes (« tinter » + à, « retentir » + à, « frapper » + complément direct, « se rappeler » + complément direct) pour expliquer les variations « ses oreilles » / « aux oreilles ».

Le texte et les autres textes

On peut profiter de ce travail pour découvrir le chant national comme chant initialement guerrier. Pour les enfants, *La Marseillaise* est plus liée au football qu'à la guerre.

TRACE ÉCRITE

Il s'agira du texte à trous corrigé.

Séance 8

Objectif : construire la cohérence du texte

Déroulement : 2 étapes

pp. 49-51

L'extrait montre le soldat de retour dans la maison, où il se trouvait initialement. Les aventures du personnage, qui est ballotté par des événements qui lui échappent, semblent trouver leur raison d'être dans la présence de la danseuse, tout aussi inébranlable que lui. Elle est présente parce qu'elle n'a pas bougé, ce qui est bien normal pour une danseuse de papier, mais le soldat va en donner une interprétation différente et « penser » qu'elle l'attend.

L'activité menée à partir du texte biblique permet de découvrir ce texte fondateur de la culture occidentale. La littérature se nourrit de références bibliques et il convient de le souligner lorsque c'est possible. On veillera à ce que l'introduction de ce texte ne dépasse pas le cadre littéraire imparti.

Mais le travail permet surtout de reprendre la cohérence de l'histoire.

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 5 fournie en page 216 simplifie la mise en place de l'activité.

1^{RE} ÉTAPE

Le texte et les autres textes

Les réponses attendues sont les suivantes : **1, a) ; 2, d)** (mais on peut supposer c) ; **3, c) et b) ; 4, les réponses b) et c)** sont les plus cohérentes par rapport au fait qu'une histoire nécessite des aventures, que la question est bien celle des relations du soldat avec la danseuse. En revanche, il n'a pas à sauver la danseuse, qui n'est pas en péril.

Le texte et la langue

Ces activités permettent de focaliser sur l'aspect central de l'extrait.

1 Les adjectifs utilisés sont : « vaillante », « stoïque », « inébranlable » et « intrépide ».

2 Le mot « aussi » est le mot le plus important et c'est pour cela qu'on le retrouve dans toutes les traductions. La même qualité morale est attribuée à la danseuse, parce qu'elle ne bouge pas. Le soldat prête à cette danseuse plus qu'elle ne peut lui donner !

3 Le mot devrait être « intrépide » et c'est la réponse qu'on attend des élèves. L'adjectif désignant le soldat dans le titre et la danseuse dans l'extrait sont les mêmes⁴.

2^E ÉTAPE

La fin de l'histoire

Pour la production d'écrit, on procédera de la même manière que dans la séance 4 (→ p. 38). En revanche, une fois le travail collectif mené à bien, on privilégiera une écriture individuelle.

TRACE ÉCRITE

On conserve le texte produit s'il est finalisé.

4. La traduction de Régis Boyer est cependant intitulée *Le Petit Soldat de plomb* ! Il est probable que le traducteur a préféré un titre connu à la cohérence de détails. On ne s'embarrassera pas de cela avec les enfants. Ce qui compte, c'est de comprendre le système institué par le texte.

Séance 9

Objectif : construire le sens global de l'œuvre

Déroulement : 1 étape

pp. 52-54

La lecture de la fin d'une œuvre constitue un moment important. Le lecteur va savoir ce qu'il advient des personnages auxquels il s'est attaché. Pour l'enseignant, c'est le moment d'évaluer la compréhension globale construite par ses élèves et de les aider à structurer et garder trace de cette lecture.

Les activités de relecture sélective et de reformulation sont les outils à privilégier pour développer ces compétences.

É T A P E

La fin de l'histoire

Ils sont brûlés. Si on les considère comme des objets, ils sont détruits par le feu ; s'ils sont des personnages, ils meurent. Il est probable que les enfants utiliseront ce terme. On les fera réfléchir sur ses implications et donc sur le sens que l'on attribue à l'histoire.

Les personnages

1 a) Le soldat est amoureux de la danseuse. Voici les éléments du texte qui permettent de le dire :

– « "Voilà une femme pour moi !" pensa-t-il » (p. 33, l. 1) ;

– « il ne la quittait pas un instant des yeux » (p. 33, l. 18) ;

– « "Soldat de plomb, dit le troll, ne laisse pas tes yeux traîner comme ça !" Mais le soldat fit semblant de ne pas entendre. (p. 33, l. 23) ;

– « Oh ! si seulement la petite demoiselle était ici dans le bateau ; il pourrait faire deux fois plus noir ! » (p. 43, l. 30-35) ;

– « Il pensa alors à la charmante petite danseuse qu'il ne reverrait jamais » (p. 46, l. 3) ;

– « Elle se tenait toujours sur une jambe avec l'autre en l'air, elle était vaillante, elle aussi. Cela émut le soldat de plomb, il en aurait presque versé des larmes de plomb, mais cela n'était pas convenable. Il la regarda, elle le regarda aussi, mais ils ne dirent rien. » (p. 49, l. 9) ;

– « Il éprouva une chaleur horrible, mais il ne savait pas si c'était dû au feu lui-même ou à l'amour. » (p. 52, l. 4-5) ;

– « Il regardait la petite demoiselle, elle le regardait, et il se sentait fondre » (p. 52, l. 7-8) ;

– « quand, le lendemain, la bonne vint enlever les cendres, elle le trouva transformé en un petit cœur de plomb. » (p. 52, l. 13-14).

b) En revanche, la danseuse, elle, n'éprouve rien pour le soldat de plomb et ignore même son amour. La seule mention d'un regard se fait à la fin du texte (« elle le regardait »), mais la clôture du conte (« Quant à la danseuse, il ne restait d'elle que la paillette, et elle était calcinée, noire comme du charbon. ») laisse à penser que rien en elle ne pouvait évoquer un amour éternel.

2 Seul le troll (a) est peut-être un ennemi ; du moins, il semble que ce soit une manière pour le soldat de justifier son malheur. En réalité, le soldat n'a aucun ennemi. Les événements arrivent par hasard, avec des rencontres plus ou moins hostiles ou aidantes (enfants des rues, poisson, cuisinière...). Quant à la danseuse, elle l'ignore. C'est évidemment ce qui est le plus triste dans cette histoire.

L'histoire

Le choix des illustrations permettra d'abord de repérer des enfants qui n'auraient pas compris l'histoire. Ensuite, il sera révélateur de l'interprétation qu'ils font des événements.

Les illustrations **b** et **c** devraient être rapidement éliminées ; elles sont assez éloignées du texte pour cela. Et les travaux précédents peuvent être rappelés afin de les éliminer sans conteste : le soldat n'agit pas, ne peut donc épauler son fusil et l'on sait qu'il a été avalé par le poisson, le texte le mentionne. La danseuse est dans le même cas et on ne fait mention d'elle que dans la même position (« Elle se tenait toujours sur une jambe avec l'autre en l'air »). Il sera intéressant de voir si certains enfants éliminent cette illustration en arguant du fait que la danseuse est unijambiste...

L'illustration **e** est également facilement éliminée puisque l'histoire finit mal et que le seul moment de rencontre des personnages se fait dans le feu, au moment de la combustion. On précisera bien aux élèves qu'il ne s'agit pas de choisir des images qui reflètent un état d'esprit de l'un ou l'autre des personnages, mais bien des événements de l'histoire. Cela évitera les argumentations du type « c'est le rêve du soldat » ou « c'est la fin où ils se retrouvent pour toujours, même s'ils sont morts en fait ».

En revanche, conserver l'illustration **d** correspondrait à une attribution d'un rôle maléfique au troll. Même s'il est explicitement dit dans le texte que l'un des garçons jette le soldat dans le feu, les enfants peuvent être tentés par le choix de la responsabilité du troll dans le malheur du soldat. Ils y sont conduits à la fois par le genre dans le conte, des éléments magiques – et donc potentiellement maléfiques – peuvent apparaître et par l'auteur lui-même qui sème le doute par l'affirmation : « c'était certainement de la faute du troll ». L'explicitation du doute doit être effectuée avant d'accepter cette illustration.

Les illustrations **a**, **f** et **g** sont conformes au texte.

Le texte et toi

Les reformulations proposées permettent aux enfants de s'approprier des interprétations différentes du conte.

Une tragédie : le texte met l'accent sur le hasard. On peut se demander si l'expression « son amie » est vraiment acceptable. Finalement, vu de l'extérieur, on peut le penser.

Un incroyable destin : on est dans une perception fatale du destin. L'incendie n'est pas criminel, mais le reste est acceptable.

Un exemple pour nous tous : le texte met l'accent sur l'héroïsme mais « la fiancée qui attendait sans douter » est peu acceptable.

La danseuse et le soldat ont préféré la mort : cette version permet de mettre l'accent sur un aspect peu abordé, la différence « sociale » entre les deux personnages. Mais ils ne se sont pas tués volontairement.

Une sublime histoire d'amour : c'est une lecture possible de l'histoire, même s'il est difficile de penser que la danseuse a attendu le soldat.

Le maléfice du troll : c'est une lecture du conte possible puisque le rôle du troll n'est jamais clairement défini. C'est, semble-t-il, la lecture qu'en ferait le soldat, désireux de donner du sens à ce qui semble bien être simplement une destinée tragique.

C'est donc la discussion, les arguments et les justifications qui permettent, au bout du compte, à chaque enfant de s'approprier « son vaillant petit soldat ».

TRACE ÉCRITE

Les enfants peuvent recopier l'article qui leur semble le plus pertinent après l'activité.

Séance 10

Objectifs : adopter une posture de lecteur, appréhender le statut de l'auteur

Déroulement : 1 étape (deux si l'on souhaite finaliser le texte produit)

pp. 55-56

La fin du conte est peu conforme aux attentes que le genre pouvait laisser espérer. Et les enfants sont souvent déçus ou peu satisfaits de cette fin, qui ne voit pas les héros « se marier et avoir beaucoup d'enfants ».

Il est intéressant de s'appuyer sur ces réactions pour leur faire prendre conscience que le texte est une création, que l'auteur opère des choix et que ce sont ces choix qui produisent des effets sur le lecteur. On adopte alors une posture plus distanciée par rapport à la lecture. Ce va-et-vient entre plongée dans la fiction et distanciation est exactement ce que suppose une lecture littéraire.

Le meilleur moyen pour appréhender le texte comme création est de se mettre à la place de l'auteur.

É T A P E

La fin du conte

Laisser les enfants exprimer leur ressenti.

La fin des contes

1 b) C'est Perrault qui écrit la première version

c) Laisser les enfants exprimer leur ressenti.

2 On mènera la production écrite comme proposé en séances 4 (→ p. 38) et 8 (→ p. 51). Pour aider les enfants, on mènera en collectif la phase d'invention. On évaluera les propositions au regard de sa cohérence.

Pour la phase d'écriture, le recours à la séance sur l'emploi des temps, aux tableaux de conjugaison et au manuel pour l'orthographe lexicale vaut mieux qu'un usage sans discernement du dictionnaire.

TRACE ÉCRITE

Ce texte constituera la trace écrite de cette séance.

Il pourra être illustré par les enfants.

Autres séances possibles

Mise en voix

Andersen lisait personnellement ses contes aux enfants et faisait d'ailleurs de même avec les adultes au cours de soirées-lectures dans la haute société danoise. Ses textes sont donc écrits pour être contés oralement, au contraire des contes de Perrault ou de Grimm qui, quoique issus de la tradition orale, sont écrits pour être lus !

Dans le cas de lectures orales assurées par les élèves, il sera donc utile de dégager au préalable avec eux plusieurs « ressorts » du texte à faire jouer dans l'art de conter :

- l'intrusion du narrateur dans le récit : dans *Le Vaillant Soldat de plomb*, il intervient à plusieurs reprises ; il sera intéressant de le faire repérer (« Quelle terrible chute ! », « Figurez-vous qu'à l'endroit où cessait la planche, le ruisseau se jetait dans un grand canal ; pour lui, c'était aussi dangereux que pour nous d'être entraîné dans une grande chute d'eau. », « comme il arrive parfois des choses bizarres dans le monde ! »...) ;
- un effet dynamique du texte au moment des actions : une succession de verbes d'action, de phrases segmentées, de nombreux points d'exclamation, des introducteurs d'événements (« alors », « soudain », « tout à coup »...).

Il sera intéressant de travailler collectivement et finement sur un extrait (par exemple l'extrait 4, → p. 46). À cette étape du travail, on liste toutes les solutions possibles de lecture à haute voix (un conteur unique, un conteur et les personnages, des effets de lecture chorale...). Ensuite, les enfants travaillent en groupes une lecture de l'œuvre intégrale qui peut être discutée dans la classe et/ou proposée à d'autres classes. On peut aussi enregistrer la lecture. On peut enfin proposer aux élèves d'apprendre un passage par cœur et de dire collectivement le conte. Cette mise en voix peut s'accompagner de musique, d'images, d'une chorégraphie, de mimes... et devenir un spectacle.

Toutes ces activités permettront l'appropriation du texte et la mise en mémoire de l'histoire.

Mise en réseau autour de l'auteur : « les contes d'Andersen »

La lecture d'autres contes d'Andersen peut bien sûr suivre ce travail. On préférera des lectures magistrales ou des lectures orales préparées et assurées par des élèves. On veillera aussi à ce que les enfants qui le souhaitent et le peuvent puissent lire en autonomie certains contes.

Mise en réseau autour d'un motif littéraire : « les objets animés »

Il existe bien d'autres textes dans la littérature où des objets inanimés prennent vie (cf. les quelques exemples qui suivent).

On pourra les proposer aux élèves quelque temps après la fin de la lecture du conte. On essaiera d'abord de leur donner les textes à lire sans consigne, en attendant les remarques. Si nécessaire, on leur demandera quels points communs ils peuvent trouver entre ces textes, puis quels points communs ils trouvent entre ces textes et *Le Vaillant Soldat de plomb*.

En effet, la mise en réseau est un dispositif pédagogique qui vise à construire chez les élèves une représentation de la littérature dans laquelle les textes entretiennent des relations entre eux. Si l'on explicite toujours le lien entre les textes, on n'apprend pas aux enfants à le faire. Il convient donc d'alterner des réseaux explicites et des réseaux implicites, des activités menées directement en lien avec le texte principal et des activités différées et, de manière plus générale, de susciter constamment la mémoire du lecteur.

EXTRAIT A

Viens aussi, toi vieux balai,
Accroche ces chiffons autour de toi
J'ai besoin de ton aide
Obéis à mes ordres
Soumets-toi à mes envies
Il te faut deux jambes pour te dresser,
Une tête,
Ça y est ! vas-y ! cours et dans chaque main
Prends un seau

– Flots ! Flots ! en avant !
Répandez-vous, ne vous ménagez pas !
Eau jaillissante du ruisseau
Viens remplir et éclabousser le bassin !

Regardez-moi ce vieux balai,
Il fait la course jusqu'à la rive
Ça y est, il plonge dans le courant du ruisseau
Il revient là en un éclair
et verse l'eau vite et bien.

Johann Wolfgang von Goethe, *L'Apprenti sorcier*.

EXTRAIT B

Il y avait là une ravissante petite bergère en porcelaine ; elle portait des souliers dorés, sa robe était coquettement retroussée à l'aide d'une rose rouge, et elle avait un chapeau d'or et une houlette. Elle était charmante ! Tout près d'elle, il y avait un petit ramoneur noir comme du charbon, mais pourtant en porcelaine, lui aussi. [...]

Il était tout près de la bergère ; on les avait placés tous les deux à l'endroit où ils se trouvaient et, puisqu'ils étaient là, ils s'étaient fiancés ; il faut reconnaître qu'ils allaient bien ensemble, ils étaient jeunes l'un et l'autre, ils étaient faits de la même porcelaine et l'un était aussi fragile que l'autre. [...]

– Je crois que je vais te demander, dit-elle, de partir avec moi dans le vaste monde, car nous ne pouvons pas rester ici !

– Je veux tout ce que tu veux, dit le petit ramoneur. Partons tout de suite, je crois bien que mon métier me permettra de te nourrir ! [...]

Il se servit aussi de son échelle, et ils furent bientôt arrivés sur le plancher.

Hans Christian Andersen, *La Bergère et le Ramoneur, Le Vaillant Soldat de plomb, La Petite Sirène et autres contes*, trad. Marc Auchet, Le Livre de poche-LGF.

EXTRAIT C

Venaient d'abord, armés de gourdins, dix soldats ayant la même forme que les trois jardiniers : plats et rectangulaires, avec des pieds et des mains aux quatre coins. Venaient ensuite dix courtisanes. [...] Après eux, venaient les enfants royaux [...]. À leur suite venaient les invités, pour la plupart des Rois et des Reines. [...] Derrière les invités s'avançait le Valet de Cœur, qui portait la couronne du roi sur un coussin de velours rouge ; et, à la fin de ce cortège imposant, venaient LE ROI ET LA REINE DE CŒUR. [...]

(La Reine de Cœur s'arrête devant Alice et lui demande son nom.)

« Je m'appelle Alice, plaise à Votre Majesté », répondit la fillette très poliment. Mais elle ajouta, en elle-même : « Après tout, ces gens-là ne sont qu'un jeu de cartes. Je n'ai pas besoin d'avoir peur d'eux. »

Lewis Carroll, *Alice au pays des merveilles*.

Tandis que Dorothée examinait attentivement le curieux visage peint de l'Épouvantail, elle fut étonnée de voir l'un de ses yeux se fermer et se rouvrir lentement pour lui faire un clin d'œil. Elle crut tout d'abord qu'elle s'était trompée. Car au Kansas, les épouvantails ne font jamais de clins d'œil ; mais la silhouette se mit à hocher la tête amicalement à son intention. Alors elle descendit de la barrière et se dirigea vers lui, tandis que Toto courait autour du piquet en aboyant.

- Bonjour, fit l'Épouvantail d'une voix plutôt enrouée.
- Vous avez parlé ? demanda la petite fille, stupéfaite.
- Certainement, continua l'Épouvantail. Comment allez-vous ?
- Je vais très bien, merci, répondit Dorothée poliment. Et vous ?
- Je ne me sens pas très bien, déclara l'Épouvantail avec un sourire. Car on s'ennuie beaucoup quand on reste perché ici nuit et jour à effrayer les oiseaux.
- Ne pouvez-vous pas descendre ? questionna Dorothée.
- Non, parce que ce piquet est fiché dans mon dos. Si vous vouliez bien le retirer, je vous en serais très reconnaissant.

L. Frank Baum, *Le Magicien d'Oz*.

Unité 3

Sur le bout des doigts

Présentation de l'œuvre¹

Sur le bout des doigts est un très court roman écrit par Hanno et datant de 2004.

L'histoire en est assez simple et racontée pour l'essentiel par Tom, le personnage principal. Au début du roman, il fait du canyonisme dans des gorges, en compagnie de son père et de son chien. Tom doit vaincre sa peur pour affronter les difficultés. À leur retour, le père et le fils constatent l'absence de la mère de Tom, partie accoucher en urgence. Ils prennent la route et, à l'hôpital, découvrent la petite sœur du jeune garçon.

La lecture permet de comprendre un élément fondamental, mais qui n'est jamais explicitement énoncé : Tom est aveugle. Les indices sont présents dans le texte et c'est leur mise en relation qui permet de comprendre qui est exactement ce personnage.

Ce faisant, le lecteur le perçoit comme un petit garçon « normal », qui se promène, joue, discute, a peur... C'est bien là l'enjeu essentiel de ce livre sensible que de donner à appréhender le monde du point de vue d'un héros dont les perceptions sont différentes mais intenses.

Difficultés de l'œuvre

Il est quasiment impossible que des enfants de début – et même de fin – de cycle 3, en situation de lecture autonome, comprennent réellement ce que le texte raconte et de qui il parle. La mise en relation des indices qui permettent de comprendre la cécité de Tom est délicate.

Or, si le lecteur ne perçoit pas la spécificité du personnage, le roman n'a plus grand intérêt et le lecteur se demande bien ce que raconte cette histoire dans laquelle nulle péripétie n'advient réellement.

Parcours de lecture proposé

Le parcours proposé amène les enfants à découvrir petit à petit le sens du texte, mais sans précipiter la révélation. Pour autant, il ne transforme pas le roman en devinette ou en pure énigme et ne propose pas non plus de lire le roman comme un documentaire sur la cécité. C'est avant tout l'histoire d'un enfant, de son rapport au monde, à ses parents et, dans cette histoire, chaque lecteur peut reconnaître une partie de lui-même. La relation au lecteur y est donc particulièrement privilégiée.

REMARQUE

Il convient pour l'enseignant de se munir d'un exemplaire du roman pour mener à bien l'ensemble du parcours proposé.

¹ Cf. présentation du texte dans les documents d'accompagnement du MEN, *Littérature (2)*, p. 88.

Précisions sur la page d'introduction (p. 57)

Rien n'est vraiment dit dans cette page d'introduction pour ne pas dévoiler le mystère, mystère que l'on annonce cependant aux élèves. En substance, on leur dit seulement : c'est un livre formidable, faites-nous confiance ! Et cela ressemble à tous les actes d'abandon que les lecteurs effectuent dès qu'ils prennent un livre en main et le ramènent chez eux, sans forcément en savoir grand-chose !

Le mystère qui entoure Hanno est l'occasion de parler des auteurs qui ne disent pas leur nom et d'introduire le terme de « pseudonyme ». En effet, beaucoup d'auteurs utilisent des pseudonymes quand ils écrivent et parfois seulement quand ils écrivent pour la jeunesse ; on pourrait s'amuser, au cours des rencontres avec différents titres, à les collecter et à demander aux autres classes du cycle de faire de même. Ainsi, Moka (*La chose qui ne pouvait pas exister*) n'est autre qu'Elvire Murail, la troisième des Murail, famille d'auteurs à l'origine de la série « Golem », et auteur elle-même de livres pour adultes (dont *Escalier C*, porté à l'écran)... Pef, l'auteur de *La Belle Lisse Poire du Prince de Motordu* et de *Rendez-moi mes poux...* s'appelle en réalité Pierre Élie Ferrier. Et, bien entendu, le père de Tintin, Hergé, s'appelait Georges Rémi. La liste est longue...

Séance 1

Objectif : entrer dans le roman

Déroulement : 1 étape

pp. 58-59

Le lecteur est d'emblée plongé dans l'action par l'entremise de la lecture magistrale. Il doit donc repérer rapidement personnages, décor et situation.

CONSEIL

Avant la lecture magistrale du début du roman, on prendra soin de découvrir grâce à l'« Avant-lire » ce qu'est le canyonisme, activité rarement pratiquée ou même connue par les enfants.

ÉTAPE

Les personnages

1 On fait ici appel à la mémoire des élèves ; vu le faible nombre de personnages présents, ce n'est pas cela qui sera un obstacle. En revanche, l'énonciation qui oscille entre première et troisième personnes peut se révéler délicate à gérer et conduire les enfants à lister trois personnages (le narrateur – celui qui dit : « Oh là là, j'ai les dents qui claquent ! », Tom et le père) au lieu des deux attendus (le narrateur et Tom étant confondus).

Il sera utile de relire à voix haute les passages du texte ou d'accepter le report de la réponse définitive à la suite de la lecture du texte (→ p. 59).

2 Le personnage principal est Tom : c'est lui qui raconte et c'est le seul dont on connaît le nom. L'autre personnage est situé par rapport à lui : « papa ».

3 Lorsque les enfants auront pris connaissance de la consigne et compris la tâche, ils commenceront à réfléchir. Il sera intéressant de relire le texte pour leur permettre de vérifier leurs propositions.

Le dessin **a** est à éliminer (on n'y voit ni canyon, ni gorge ; le chien est dans l'eau au lieu d'être sur un îlot), de même que le dessin **c** (Tom est au soleil et le chien est à ses côtés, alors que la scène se passe à l'ombre et que le chien est en contrebas). C'est le dessin **b** qui est correct. Il permet de visualiser la situation dans laquelle se trouve Tom et de mieux comprendre la peur qu'il peut ressentir.

L'histoire

1 Tom a sauté, mais seulement parce que son père, « sans meilleure solution », est remonté pour venir le tenir au-dessus de l'eau et le lâcher ensuite.

REMARQUE

Les enfants peuvent considérer le chien comme un personnage. Cependant, si l'on accepte cette réponse à ce stade de l'histoire, il faudra veiller à opérer un retour en fin de lecture : le chien ne parle pas, ne pense pas, son statut de personnage est donc à remettre en cause². Dans un univers réaliste comme celui de ce roman, les animaux, s'ils peuvent avoir des rôles déterminants – et c'est le cas ici –, n'accèdent pour autant pas au statut de personnage.

² Cf. Littéo CE2, manuel et Guide du maître (unité 4, chapitre 4 : « Personnage ou pas ? »).

2 Le fait de dessiner traduit clairement la compréhension que les élèves ont de la scène et de sa conclusion. Les enfants en difficulté sur la question 1 peuvent être amenés par le maître à matérialiser par des flèches le déplacement préalable du père.

La description de la manœuvre du père peut être occultée par les élèves qui retiendraient plus facilement l'action. Il est donc important, lors de la mise en commun, de confronter les réponses afin de ramener au texte et de s'appuyer sur l'image pour comprendre le déplacement du père.

3 L'**anticipation individuelle** demandée oblige les élèves, après la phase collective précédente de discussion, à se recentrer sur leur horizon d'attente. Ils ont été plongés tout de suite dans l'action et peuvent penser que le livre va parler de ce périple dans un canyon et des aventures qui vont s'y dérouler. Cette hypothèse, même si elle ne correspond pas à la réalité du roman, est parfaitement légitime et donc acceptable. Le titre *Sur le bout des doigts* risque d'être évacué, car il sera sans doute difficile pour les enfants de lui trouver une place dans l'univers jusqu'à présent décrit.

T R A C E É C R I T E

Les traces écrites peuvent être constituées par :

- *les dessins (les schémas plutôt) assortis d'un titre « situation des personnages à la fin de l'extrait » avec un fléchage de légende (Tom, son père, le chien) ;*
- *les lignes d'anticipation de fin de séance, corrigées par le maître (on est dans un écrit de travail et non dans une activité d'écriture qui nécessiterait un travail long de remise en forme du texte produit).*

Séance 2

Objectif : caractériser les personnages

Déroulement : 1 étape

pp. 60-61

Dans cet extrait, les personnages poursuivent leur aventure et la mènent à bien. L'intérêt du passage réside à la fois dans la caractérisation des personnages (peur/courage de Tom ; protection du père) et dans les sensations évoquées par Tom, dont aucune n'est liée à la vue.

É T A P E

Les personnages

1 Les paroles de lecteurs facilitent l'énoncé par les élèves de ce qu'ils ont perçu du texte à un moment donné et comment ils y réagissent. Ici, on met l'accent sur le caractère de Tom et le rôle de son père. On peut imaginer que certains enfants trouveront ce personnage principal un peu trop peureux (anti-héros), un peu trop accroché à son père (Umar, Mattéo, Malo) ou au contraire courageux de surmonter ses peurs (Paul), avec le soutien moral de son père (Clara). Salomé émet une opinion centrée sur le chien qui recèle une clé de compréhension du roman dans son entier. Il n'est pas nécessaire à ce stade de creuser davantage, seulement de garder trace de ces opinions pour y revenir plus tard, quand le handicap de Tom sera révélé.

2 On centrera l'activité sur l'argumentation et la capacité des élèves à exprimer un sentiment que le recours au texte et à l'expérience personnelle vient légitimer.

a) Cette activité est difficile et peut se révéler longue pour certains ; il est donc **indispensable de la pratiquer à deux** – voire plus –, en segmentant le texte pour les élèves en difficulté.

REMARQUE

*On peut aussi mener le travail **collectivement** et à l'**oral**. L'enseignant prend note au tableau.*

Une affiche sous forme de tableau peut être réalisée lors de la mise en commun. Elle constituera la trace collective de ce travail.

Il est souvent délicat de savoir par quel sens Tom perçoit certains éléments. Les enfants vont donc sans doute ranger certaines des informations, dans un premier temps, dans le domaine visuel. Il faudra revenir sur ces attributions erronées à la fin de l'unité.

Le tableau de la page suivante est indicatif : il ne doit pas être absolument reconstitué par la classe.

Information	Extrait	Sens impliqué	Confusion possible et légitime avec la vue
Tom marche main dans la main avec son père.	« On a continué à avancer en se donnant la main. » (l. 1)	Toucher	
Il fait chaud.	« On sentait la roche rendre la chaleur accumulée. » (l. 2-3)	Toucher	
Tom cherche son chemin.	« Tous les deux à quatre pattes, [...] les mains dans la vase dès que je m'éloignais du courant. » (l. 5-7)	Toucher	
Son père le guide.	« [...] le chien derrière si papa me guidait. » (l. 8)	Ouïe, toucher	✓
Tom aime glisser dans l'eau.	« J'ai aimé glisser à plat ventre, comme une loutre dans le fil de l'eau, sur des parois moussues, polies en cuvette et qui épousaient mon corps. » (l. 11-12)	Toucher	✓ (parois moussues)
Il y a d'autres gens dans les gorges.	« J'entends les voix de gens qui se baignent et s'éclaboussent en contrebas. » (l. 13)	Ouïe	
Il y a du bois sec dans l'eau.	« La chaleur sent le bois sec que les crues automnales ont charrié puis laissé là, coincé dans l'étroit goulot. » (l. 14-15)	Odorat, toucher	✓ (laissé là, coincé dans l'étroit goulot)
Il y a une nouvelle chute à passer, mais de quelle taille ?	« – Deux fois ta taille, il me dit. » (l. 18)	Ouïe	
Le père prépare son fils au saut.	« Il me fait toucher le rocher sous mes pieds, il me montre la limite. [...] un buisson où je peux me tenir en attendant, un rebord où m'appuyer. » (l. 20-22)	Toucher	✓ (il me « montre »...)
Le chien aboie.	« Lézieu aboie. » (l. 22)	Ouïe	
Tom est sous l'eau.	« L'eau à nouveau dans mon nez, mes oreilles. Sous la pression, mon tympan se bouche. Mes cheveux flottent. Des milliers de petites bulles d'air tourbillonnent au long de mon corps, ça chatouille presque. Du bout du pied, j'effleure le fond et le repousse. » (l. 24-28)	Toucher	✓ (bulles...)
Tom émerge.	« [...] voilà déjà le chien, la surface, le soleil. » (l. 29)	Toucher	✓
Ils se reposent au soleil.	« [...] nous nous étalons sur les rochers chauds. La peau remplit les crénelures de la pierre comme un moule. [...] mon corps se réchauffe [...] » (l. 30-34)	Toucher	
Une fourmi grimpe sur Tom.	« Une fourmi me grimpe dessus et m'inspecte. Depuis le gros orteil jusqu'en haut de la cuisse. Là, elle tombe. » (l. 31-33)	Toucher	✓
Tom a des écorchures et des bleus.	« Je sens mes bleus qui se réveillent. Déjà quelques croûtes se forment aux genoux et aux coudes. » (l. 35-37)	Toucher	✓
Ils remontent la pente qui est forte.	« Le sentier est si pentu que, même debout, on est à quatre pattes. » (l. 44-47)	Toucher	✓
Ils arrivent bientôt...	« – Trois mètres, dit papa » (l. 51)	Ouïe	
... au bout de la pente, sur la route.	« [...] je marche sur le bitume brûlant où le chien s'ébroue. Je n'ai jamais autant savouré cette chaleur. » (l. 53-54)	Toucher, ouïe	✓ (le chien s'ébroue)

b) Curieusement, ce n'est pas pour la vue que l'on aura eu du mal à trouver des exemples, mais bien évidemment pour le goût – tant il est vrai que l'on décrit rarement son univers extérieur par ce sens.

Ce qui va apparaître, c'est la forte prééminence du toucher. C'est cela qu'il faudra garder en mémoire par la suite.

L'histoire

Il est toujours important que les enfants aient un temps de confrontation entre les hypothèses qu'ils ont émises en phase d'anticipation et la réalité de l'histoire. Ici, ce temps n'a pas besoin d'être long, mais il permet aussi de recentrer ce que l'on sait de l'histoire avant de se lancer dans la phase d'écriture du résumé. Ce dernier doit mettre en scène les personnages dans leur situation d'action, leurs peurs ou inquiétudes, leurs sensations et leurs relations. La fin doit montrer la clôture de l'aventure dans les gorges.

TRACE ÉCRITE

Un toilettage orthographique et grammatical permettra de garder le résumé comme trace de l'état de compréhension à ce stade.

Séance 3

Objectif : structurer pour anticiper

Déroulement : 2 étapes

pp. 62-64

L'histoire est assez déroutante. On pouvait supposer que la sortie dans les gorges allait constituer le cadre d'un récit composé d'aventures, dans laquelle la peur et les difficultés du personnage amèneraient des péripéties. Les lecteurs attendent sans doute le retour des gorges ou des informations supplémentaires sur ce que sera la suite de l'histoire : un autre parcours ? une rencontre sur le chemin du retour ? une mésaventure avec la voiture ?

Or, il n'en est rien et, soudain, on a l'impression de basculer dans une autre histoire, sans rapport avec ce qui précède...

1^{RE} ÉTAPE

L'histoire

L'ellipse est le moyen littéraire utilisé par l'auteur pour induire cet effet de bascule. On va donc proposer aux élèves de compléter le vide et de saisir le travail de l'auteur qui est d'éliminer ce qui ne sert pas sa narration. Ils sont aidés en cela par l'encadré « Les mots pour parler de la littérature ».

Toutes les remarques du type « ils rentrent chez eux » et « ce n'est pas dit car ce ne devait pas être intéressant, il ne s'est rien passé » doivent être acceptées.

Les personnages

1 Les personnages arrivent chez eux ; « la maison, « maman », « la cuisine », « ses croquettes »... tout montre la familiarité du lieu.

2 Tima est la mère de Tom : la reprise « Maman... » suit immédiatement l'appel du père (« Tima ? Tima ! »). Cette question ne présente pas de difficulté particulière.

Domont est un homme (« est passé »), adulte puisqu'il a visiblement conduit la mère quelque part. C'est sans doute un ami ou un voisin. Ce n'est probablement pas un membre de la famille, qui serait plutôt désigné par un prénom que par un nom.

3 On entre ici dans des hypothèses qui peuvent s'ouvrir très largement selon le sens que les enfants donneront aux indices : « Tom ne lit pas le mot, peut-être qu'il ne sait pas lire ? Donc il a moins de 6 ou 7 ans. » ; « Il s'assied sur une chaise devant la table de la cuisine et promène une main sur la table, il pense que la table n'a pas été débarrassée, donc il est peut-être trop petit pour voir le dessus de la table. Il a peut-être seulement 4 ans. Mais alors ferait-il du canyonisme ? » ; « Tom a une dizaine d'années, car il faut être assez grand pour faire du canyonisme, mais il ne sait pas lire parce qu'il a un problème : il est peut-être un peu handicapé ? ».

L'histoire

À cette question très simple, les enfants répondront sans doute très simplement « parce que le petit déjeuner n'a pas été débarrassé ». On leur demandera si c'est habituel, ce que l'on fait en général et les raisons pour lesquelles on ne le fait pas. On mettra ensuite en lien cette expérience personnelle et le texte : la maman est partie en hâte.

Le texte et la langue

1 Le sens 3 de l'article du dictionnaire est le bon.

2 Cette phase d'écriture vise à lever définitivement toute ambiguïté sur le contenu du message et sur la situation des personnages. Car c'est à ce moment que l'on comprend que loin d'être une histoire d'aventure dans des canyons, ce roman est certainement centré sur la naissance de ce petit frère ou de cette petite sœur, et de ce que cela représente pour Tom et sa famille.

Cette phase est donc capitale et mérite qu'on lui consacre le temps nécessaire (aide à l'écriture grâce aux conseils fournis dans le manuel en plus de l'aide habituelle différenciée aux enfants en difficulté : exemples de mots griffonnés, rappel des informations à faire figurer dans le mot...).

On attend des écrits du type « Le bébé arrive plus vite que prévu. Domont passe me prendre et on file à la maternité. Rendez-vous là-bas. » avec plus ou moins d'ajouts de type affectif. La signature n'est pas indispensable, mais n'est pas à proscrire. *A priori*, le texte produit ne doit pas être celui énoncé par le père, puisqu'il précise lui-même qu'il effectue une reformulation du texte de sa compagne : « En gros, elle dit ».

2^E É T A P E

L'histoire

Le choix de résumé structure la compréhension avant d'avancer dans la suite de l'histoire.

Le résumé **a)** est à éliminer, car il occulte la précipitation avec laquelle les personnages se mettent en route pour la maternité. De même pour le **b)** qui, s'il reprend bien l'agitation de Tom, efface totalement celle du père. Le **d)** montre un père prévenant qui aide Tom à s'habiller, ce qui est contraire au texte. Seul le résumé **c)** reprend les éléments pertinents du texte : une agitation qui prend tout le monde, Tom qui s'habille seul en empilant n'importe quels vêtements sur son maillot – tout en piétinant son chien – et le père qui est si nerveux qu'il conduit trop vite.

TRACE ÉCRITE

On gardera les « mots » produits dans les écrits des élèves et on pourra choisir soit de faire recopier le résumé pertinent, soit de le faire synthétiser par une phrase du type : « Tom, son père et son chien filent vers la maternité dans la précipitation. »

Séance 4

Objectif : comprendre l'implicite

Déroulement : 2 étapes

pp. 65-67

C'est durant cette séance que l'on va comprendre réellement ce qu'il en est de ce personnage, et donc de cette histoire qui n'en paraît pas vraiment une.

À aucun moment le texte ne dit explicitement que Tom est aveugle. C'est par la mise en relation d'éléments et d'informations diverses que la compréhension peut s'effectuer. La séance vise à aider les élèves à faire cette difficile mise en relation.

1^{RE} É T A P E

Le trajet

Le trajet est important dans l'histoire, car il est révélateur du handicap de Tom ; plus petit, il s'entraînait à compter les tournants pour se repérer, pour être « comme tout le monde ». Ici, les dessins reprennent la description fournie par Tom sur la seule base des informations auditives, tactiles et olfactives qu'il perçoit. Mais le lecteur distrait peut encore ne pas s'en rendre compte.

1 Le dessin **d** ne présente pas de lacets au début du parcours (« je comptais les virages », « Là, ça se calme. »). Sur la gauche de la ligne droite, le dessin **c** n'a pas de bergerie aux oliviers. Quant au dessin **b**, il ne montre qu'un seul des huit villages qui précèdent la ville. C'est donc le dessin **a** qui correspond le mieux aux indications de Tom.

2 Avec cette activité – qui rappelle celle de la séance 1 –, on attire à nouveau l'attention des élèves sur les perceptions de Tom. C'est lors de cette séance que le voile peut se lever sur sa cécité.

On peut organiser la classe en plusieurs groupes travaillant chacun sur un sens ou bien choisir de faire des groupes de trois où chaque élève s'attacherait à un seul sens. La production d'affiches de travail synthétiserait le travail accompli. Quel que soit le mode choisi, la mise en commun doit être l'occasion de laisser réagir les enfants en se gardant de trop diriger les remarques. Par exemple : « Avez-vous des remarques à faire sur cette façon de décrire un trajet ? » ; « Auriez-vous pensé à le faire ainsi (par exemple pour expliquer à un camarade comment venir chez vous ?) », etc.

Cela permettra peut-être l'émergence de réflexions sur tout ce que Tom semble ne pas voir, mais qu'il perçoit autrement.

Ce que sent Tom	Ce qu'il entend	Ce qu'il voit
<ul style="list-style-type: none"> ■ Le nombre de virages, les lignes droites ; le virage en épingle à cheveux ■ L'odeur du sulfate des vignes ■ Les touches du piano ■ La baisse de vitesse lors de la traversée des huit villages ■ La senteur de pourri de la distillerie ■ L'odeur d'essence de la station-service 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Le murmure de la rivière ■ La musique du piano ■ La ville 	<ul style="list-style-type: none"> ■ La bergerie aux oliviers ? → Non, puisqu'il dit « Il paraît que le paysage est magnifique. » C'est sans doute ce que lui ont dit ses parents. ■ Les nuages ? → Non car « Papa m'a décrit l'état des nuages dans le ciel, les couleurs de la campagne mangée de soleil. » ■ La ville ? → Rien dans le texte ne dit le contraire ; c'est donc une réponse possible si les enfants n'ont pas encore compris que Tom est aveugle. <p>En revanche, s'ils l'ont compris, cela signifie que, si Tom sait qu'il est en ville, c'est certainement grâce aux odeurs, au bruit ou au ralentissement.</p>

CONSEIL

Si le groupe classe n'a pas compris que Tom est aveugle, il faut laisser cette question de la ville en suspens pour y revenir après.

2^E ÉTAPE

Le texte et la langue

Le travail sur les pronoms permet à la fois de centrer l'attention des élèves sur Tom et son handicap, mais aussi de percevoir les changements de valeurs des pronoms lorsqu'ils sont utilisés dans des phrases de portée générale.

Dans l'extrait, on passe du cas particulier de Tom et ses parents (« – Et moi, quand **je** suis né, si **vous** aviez su avant, **vous** auriez pu **vous** habiter. ») à des généralités énoncées par le père sur la vie et les carences de chacun (« C'est la vie qui **vous** tombe dessus. Chaque jour. Même à ça, **on** ne s'y habitue pas. [...] Des fois **on** a des yeux, des fois **on** n'en a pas. Parfois c'est les mains qu'**on** n'a pas, d'autres fois le cœur qu'**on** a en pierre. »), puis à un retour sur Tom qui recentre sur lui et son propre handicap (« Mais **moi** c'est les yeux. »).

Fondamentalement, à la singularité de Tom qui évoque sa vie et celle de ses parents, son père répond par la généralité : ce qui nous est arrivé, notre histoire, ce n'est ni plus ni moins que ce qui arrive, sous une forme ou une autre, à tout le monde. C'est la vie.

On attendra donc des élèves qu'ils reconnaissent clairement Tom dans le « je » et le « moi » qu'il prononce et qu'ils reconnaissent une valeur impersonnelle aux « on » et au « vous » du père.

Les personnages

1 On souhaite maintenant que les enfants concluent sur ce qu'ils ont compris sur Tom. Dans un premier temps, on laisse les élèves se contenter de la relecture du dialogue. Mais si l'on perçoit des résistances, on leur propose de réécouter certains extraits (les quatre extraits ci-dessous peuvent aider à avancer dans l'éclaircissement du mystère).

■ Extrait 1 : « À l'instant même où je retrouve l'air libre, Lézieu m'arrive dessus. Me frôlant le buste, il fait demi-tour pour me présenter sa queue. J'empoigne sur son dos une belle masse de poils et, battant des pieds, suis la direction qu'il me donne. »

■ Extrait 2 : « Papa m'explique. Il me fait toucher le rocher sous mes pieds, il me montre la limite. Là où ça glisse, un buisson où je peux me tenir en attendant, un rebord où m'appuyer. J'ai peur à nouveau. Lézieu aboie. »

■ Extrait 3 : « Je me cogne à tout ce qui dépasse dans la maison, sur des parcours que je connais pourtant par cœur. Lézieu, qui ne comprend rien à tout ça, est partout dans mes jambes. »

■ Extrait 4 : « – Des fois on a des yeux, des fois on n'en a pas. Parfois c'est les mains qu'on n'a pas, d'autres fois le cœur qu'on a en pierre.

– Mais moi c'est les yeux. »

REMARQUE

On n'est pas obligé de relire les quatre extraits, mais au moins l'un des trois premiers – où le chien est cité – et le dernier, où Tom parle presque clairement de son handicap.

2 Le chien s'appelle Lézieu. Ce n'est pas si évident à décoder quand on se contente de lire le nom. C'est l'écoute qui peut déclencher la compréhension chez certains enfants. Le chien représente bien évidemment « les yeux » de Tom.

Le texte et toi

Cette activité peut se mener à l'écrit ou à l'oral selon les classes et le degré préalable de compréhension. Peut-être certaines classes seront-elles arrivées très vite à la cécité de Tom, d'autres non. À ce moment de l'étude, on laissera les réactions se faire jour et on prendra acte des possibles tentatives d'explication : « Ah ! mais je n'avais pas compris ! Car en fait, Tom a l'air de toujours savoir ce qu'il fait, où il est... » On n'ira cependant pas plus loin dans les explications, gardant pour la fin du roman un retour sur les procédés d'auteur mis en œuvre pour « leurrer » son lecteur.

La suite de l'histoire

Après la « révélation » du mystère qui semblait entourer Tom, il faut relancer les enfants dans l'histoire. Car si l'essentiel du roman était bien centré sur la cécité de Tom, il est aussi le récit d'une rencontre avec son frère ou sa sœur, et cette rencontre va reprendre le problème du handicap sous un très bel aspect humain. Les enfants ne doivent donc pas se désintéresser du livre.

L'activité d'anticipation proposée vise à relancer cet intérêt. Elle propose quatre pistes, dont deux risquent fort d'être dédaignées par les enfants. En effet, on est en droit d'attendre des personnages une visite rapide à la maternité (réponse a) ou tout au moins une activité en rapport avec la naissance du bébé (réponse c). Or, il y aura un effet de surprise lors de la lecture de la suite, surprise qui conduira à vouloir comprendre le pourquoi de cet étonnant comportement.

Le texte et toi

La naissance des frères et sœurs est toujours un grand événement, d'autant plus à l'âge de Tom, âge qui correspond à peu près à celui des élèves lecteurs. Les renvoyer à leurs sensations, leurs attentes – et pourquoi pas leurs craintes – est l'effet produit par toute fiction.

Il s'agit ici de mettre à jour ce lien entre le livre et son lecteur. Cette activité se déroule plutôt à l'oral, à moins que quelques situations difficiles connues de l'enseignant lui fassent préférer une écriture plus intime avec communication à voix haute par les seuls enfants qui le souhaitent.

TRACE ÉCRITE

Il paraît capital de fixer ce que l'on a appris en une phrase ou deux du personnage principal. L'écriture peut se faire par dictée au maître, la séance étant suffisamment dense pour ne pas relancer une phase individuelle d'écriture. On s'appuiera sur les productions de groupes aux réponses 1 et 2 de la rubrique « Les personnages ».

On attend une production très brève du type : « En fait, Tom est un garçon aveugle (et il perçoit son univers avec des moyens différents des autres). Son chien est une aide, il s'appelle Lézieu ; cela veut dire qu'il est un peu « les yeux » de Tom.

Séance 5

Objectif : structurer la lecture à mi-parcours

Déroulement : 1 étape

pp. 68-69

Cette séance permet de structurer la lecture effectuée, tant du point de vue des informations et du récit que de la relation qui s'instaure entre le lecteur et le personnage.

Une fois la cécité de Tom dévoilée, on peut donner quelques précisions sur la vie des aveugles et sur l'aide fournie par les chiens-guides. Cela aidera à la compréhension de la suite (vocabulaire) et établira le lien entre fiction et réalité. Tom n'est pas seulement un personnage de fiction, les élèves peuvent croiser Tom, être Tom ou avoir Tom pour frère.

É T A P E

L'histoire

1 Le choix des propositions permet de vérifier, en cours de lecture, la compréhension des élèves. C'est une **activité rapide** qui porte parfois sur le sens (*en ville/à la maison ; une dernière/une première ; écouter/regarder ; rapprochés/éloignés*), parfois sur le vocabulaire (*laisse/attelle*). Elle peut constituer une trace écrite individuelle.

C O N S E I L

La fiche photocopiable n° 6 fournie en page 217 simplifie la mise en place de l'activité.

2 Les paroles de lecteurs permettent à la fois de lever des incompréhensions et de réagir aux actions des personnages. La discussion qui s'engagera affinera la perception des relations de Tom avec son père. C'est une relation forte, sans forcément beaucoup de mots, qui permet à Tom de profiter de sa place auprès de son père avant d'affronter la rencontre. On peut imaginer que Tom s'inquiète que son frère ou sa sœur soit aveugle, tout autant peut-être que le père, même si les questions que Tom a posées dans la voiture semblaient surtout centrées sur le choc qu'avait pu être sa naissance à lui. Mais on peut aussi penser qu'il est heureux de cette naissance ; c'est lui qui demande à aller voir le bébé, même s'il le cache en employant le terme de « machin ».

La discussion peut donc être assez intense selon la manière qu'aura le lecteur de se projeter ou non à la place de Tom. Le fait que la séance soit courte permet à cette phase d'expression/discussion de vraiment prendre toute sa place et son intérêt.

Séance 6

Objectif : percevoir l'univers du personnage principal

Déroulement : 1 étape

pp. 70-71

L'univers sonore de Tom va se dévoiler pleinement lors de son entrée dans la clinique ; le lecteur suivra sa progression au fil des sons qu'il perçoit.

Le puzzle de texte va permettre aux élèves de reconstituer cette progression, tandis que la recherche d'extraits correspondant aux sons « mis en image » aidera les élèves voyants à se représenter l'univers sonore de Tom.

É T A P E

La suite de l'histoire

L'ordre attendu est : a), d), f), c), b), et e).

Le puzzle permet de travailler la cohérence textuelle et de mettre en évidence les outils qui peuvent la construire.

Comme toujours, les stratégies sont variées. On peut tout aussi bien trouver une cohérence entre deux morceaux qu'une incohérence entre deux autres.

Si la classe n'est pas coutumière de l'activité, on peut choisir de commencer le puzzle en collectif.

■ Entre a) et d) : le lien se fait par la « voix douce » et la « jeune femme ». Le fait aussi que le chien ne puisse monter montre qu'on est au tout début du puzzle, quand les protagonistes sont encore dans le hall.

■ Entre d) et f) : c'est Lézieu, repris par le pronom « le » (« je le libère ») qui assure la cohérence.

■ Entre f) et c) : les personnages sont dans l'ascenseur (« large ascenseur », « notre montée ») dans l'extrait f) et en sortent dans le c) (« quand les portes s'ouvrent à nouveau »).

■ Entre c) et b) : les personnages longent les couloirs et pénètrent dans la « troisième chambre » – à la fin de l'extrait c) – où ils accèdent au « pied de lit » – extrait b).

■ Entre b) et e) : Tom s'avance dans la chambre. La reprise « Elle est là » de l'extrait e) renvoie à sa mère qui l'appelle à la fin du b).

CONSEIL

*La fiche photocopiable n° 7
fournie en page 217 simplifiée
la mise en place de l'activité.*

Les bruits

Il faut pour les enfants revenir au texte déjà lu : ils vont observer des images correspondant aux sons entendus par Tom. Ces perceptions sont mises en mots par l'auteur.

■ Image 1 : « On a [...] claqué les portières » (p. 68, l. 3).

■ Image 2 : « Sous les platanes s'entrechoquaient les boules des pétanqueurs » (p. 69, l. 11).

■ Image 3 : « Un groupe de vieux se chamaillait [...] mon père, qui sait combien ces voix de rocaille mêlées de patois me régalent » (p. 69, l. 12-15).

CONSEIL

*La fiche photocopiable n° 8
fournie en page 220 simplifiée
la mise en place de l'activité.*

- Image 4 : « il y a de tout petits pleurs d'enfants » (p. 70, extrait c).
- Image 5 : « le chuintement de chariots que l'on roule sur le lino » (p. 70, extrait c).
- Image 6 : « Une voix très douce nous accueille. » (p. 70, extrait a).

TRACE ÉCRITE

Une trace écrite individuelle de la reconstitution de texte peut être conservée après validation et/ou figurer aux côtés de la recopie des extraits de textes appariés aux images.

POUR ALLER PLUS LOIN

Un projet de travail sur l'écoute pourrait donner lieu à des phases d'enregistrement par groupes en certains lieux : bibliothèque, selç, maternelle, parc, stade, etc. Chaque groupe présenterait son enregistrement d'une vingtaine de secondes à la classe avec pour défi de retrouver le lieu et le moment de l'enregistrement.

On peut décliner l'activité avec d'autres modalités : enregistrer des bruits uniques, isolés (gouttes d'eau, frottement de pieds sur un paillason, ouverture de porte, de tiroir, etc.).

Séance 7

Objectif : se mettre à la place d'un personnage

Déroulement : 1 étape

p. 72

Une fois la lecture magistrale effectuée (*chapitre 8, pp. 40 à 43 de l'édition originale*) – et par conséquent la remise en ordre du texte validée –, on peut lancer les élèves dans une phase d'écriture « à la place de ».

En effet, après les moments de doute quant aux perceptions de Tom, après la révélation de son handicap et grâce aux multiples activités autour des sens qu'il exploite, les élèves sont maintenant à même de tenter l'expérience de Tom au travers d'une décentration permise par l'écriture.

É T A P E

Le texte et toi

L'univers de Tom est difficile d'accès : des outils d'aide ainsi qu'une situation inductrice proche du vécu des élèves doivent leur faciliter l'accès à cet univers sensoriel si différent du leur.

Les situations inductrices citées dans le manuel ne sont pas limitatives et l'enseignant peut, avec ses élèves, choisir ce qui apparaîtra le plus facile. Pourquoi ne pas imaginer aussi un trajet à l'intérieur de l'école en associant les élèves par deux, l'un et l'autre ayant tour à tour les yeux bandés ?

Pour aider à l'écriture, on peut se constituer une banque de mots liés aux quatre sens restants quand on est non-voyant. On peut donc commencer par une recherche, d'abord dans le texte déjà lu, dans des extraits d'autres textes peut-être – fournis par l'enseignant –, ou encore dans des dictionnaires des synonymes (papier ou informatique).

Exemples :

- odeur, parfum, essence ; – bruit, son, vacarme, chuchotement, cri, bruissement ;
- sentir, renifler, humer ; – froid/chaud, doux/rêche, sec/humide, etc.

Les productions pourront être lues à la classe, en demandant par exemple aux auditeurs de garder les yeux fermés durant l'écoute.

TRACE ÉCRITE

Les critiques ou les conseils formulés suite à la lecture des productions pourront être à l'origine d'un deuxième jet affiné. Ces traces écrites finalisées pourraient alors être conservées dans les classeurs ou cahiers des élèves.

Les personnages

Après la phase d'écriture, la question ne devrait poser aucun problème aux élèves. On attend bien sûr que Tom voie sa sœur avec ses autres sens, mais plus particulièrement ici avec ses mains. Il conviendra de leur demander de chercher dans le texte la preuve de leur hypothèse, ce qui les conduira à remarquer l'implicite renfermé par l'épisode du lavabo. Si cet implicite laisse les élèves perplexes, on peut relancer en demandant : « Où le père emmène-t-il Tom quand celui-ci demande à "voir" sa sœur ? Pourquoi ? ».

Pour vérifier les hypothèses des élèves, on lira la suite du texte jusqu'à « oui, elle sourit. »

Séance 8

Objectif : construire la cohérence globale de l'œuvre

Déroulement : 1 étape

pp. 73-74

Le moment tant attendu de la rencontre entre Tom et sa sœur est très émouvant. On pourra préférer le lire aux élèves à voix haute, livres fermés, dans une atmosphère calme et attentive (lumière baissée, lieu privilégié...) afin de soutenir par la mise en voix l'écriture très poétique de l'auteur. Qui plus est, les constructions syntaxiques complexes peuvent dérouter certains élèves et « abîmer » ce moment particulier de l'histoire.

ÉTAPE

Le texte et la langue

L'explication du titre n'est pas problématique, car il est en quelque sorte rappelé au début de l'extrait, extrait que les élèves peuvent relire à leur rythme, après la phase d'écoute de la lecture magistrale.

« Sur le bout des doigts » est aussi une expression qui signifie que l'on connaît quelque chose ou quelqu'un par cœur. Il est probable que quelques enfants feront émerger ce sens lors de la mise en commun. Mais dans l'extrait, l'expression « du bout des doigts » reste bien dans le domaine du sens propre, dans le domaine du toucher et, plus précisément, avec une connotation de légèreté dans le contact.

TRACE ÉCRITE

L'explication du titre, recherchée à deux, peut faire l'objet d'une ligne d'écriture dont le maître gardera trace, pour mémoire du travail sur cette unité.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut renvoyer les élèves à l'article du dictionnaire sur le mot « doigt » et effectuer un travail fin d'analyse du titre. Pourquoi l'auteur a-t-il choisi « sur le bout des doigts » et non « du bout des doigts » ? Cela laisse-t-il supposer que Tom connaît, en tant qu'aveugle, parfaitement son univers, sur le bout des doigts ? Et qu'il explore en revanche les univers neufs et inconnus avec légèreté, du bout des doigts ? La question reste naturellement très ouverte.

Les cinq sens

Contrairement à l'activité d'écriture de la séance précédente, la contrainte est cette fois focalisée sur le narrateur. Il faut écrire à la place de Tom, donc à la première personne, en se servant d'une part de ce que le texte dit de la rencontre entre lui et sa sœur, mais aussi de ce que l'on sera capable de mettre de soi dans la situation. C'est donc à une osmose entre le personnage et le lecteur que la situation d'écriture veut amener. Cela fait appel à l'expérience personnelle des élèves aussi bien qu'à leur capacité de lecteur.

Dans ce contexte d'écriture proche de l'intime, il est délicat de pratiquer une écriture à deux mains pour les élèves en difficulté. On préférera préparer l'activité par la mise en commun des remarques, idées librement communiquées par les élèves facilement mobilisés par la situation.

On les laissera ensuite se lancer individuellement dans leur production pour la plupart, en leur proposant parallèlement un atelier d'écriture ouvert où ils pourront venir prendre des idées ou des structures de phrases fournies par les élèves volontaires ou par le maître.

En ce qui concerne les outils d'écriture, il sera utile de rappeler les règles de l'énonciation qui ont prévalu à l'écriture du texte lu jusqu'à présent. C'est, entre autres, le rôle de l'encadré « Les mots pour parler de la littérature », qui précise à nouveau le terme de « narrateur » et la place que Tom joue dans la narration.

Il conviendra donc de préciser clairement que l'énonciation se fera à la première personne et au temps présent, quitte à initier la production d'écrit par une ou deux phrases écrites collectivement. Par exemple : « Une fois mes mains propres et parfumées au savon de la clinique, je m'approche du berceau et je cherche le visage de ma sœur. Je sens son sourire sous mes doigts... »

L'histoire

Certaines propositions permettent d'éliminer définitivement des interprétations qui auraient pu être faites au cours de la lecture, comme de savoir si la sœur allait être aveugle ou pas (→ p. 69, question 2).

La proposition **b)** est ainsi à éliminer. À la question de Tom : « Elle me regarde de ses yeux ? », la mère répond « Ils ne connaissent pas encore bien la lumière, mais elle te cherche. Par la fente. » Et en préalable à la question de son fils, elle avait bien dit : « Tu sais, elle t'observe, Tom. »

La proposition **a)** est à conserver (« Je lui montrerai les gorges. », dit Tom), ainsi que la **d)**, car il énonce clairement « je lui apprendrai à voir comme moi ». De même, la proposition **e)** peut être conservée, car Tom peut aussi bien souhaiter être compris par sa sœur que lui donner la capacité de voir le monde comme lui (comme un « don » qu'il lui ferait).

La proposition **c)** est du domaine de l'interprétation de chacun et, si elle est plus que vraisemblable, elle ne peut pas être imposée ou réfutée par le texte. Les élèves qui la choisiraient intégreraient cependant la dimension essentielle : Tom est, de toute façon, un enfant comme les autres.

Séance 9

Objectif : construire une image de l'auteur

Déroulement : 1 étape

pp. 75-76

La fin d'un livre suscite généralement des réactions diverses sur lesquelles il est important de revenir. Mais au cours de cette unité, le mystère a été clairement dévoilé par les activités lors de la séance 5, ce qui correspondrait aux deux tiers de la lecture linéaire du roman. Or, lors d'une lecture individuelle, certains enfants auraient pu traverser la lecture intégralement sans prendre conscience du handicap de Tom. Cela signifie que l'auteur a pu, délibérément, opacifier son texte aux yeux du lecteur. Comment est-ce possible ?

Pour les enfants, la figure de l'auteur est difficilement concevable. Ils ont le sentiment que l'histoire est donnée sans être le fruit d'un travail d'écriture. Travailler ponctuellement sur cette figure permet aussi de les aider à entrer dans une pratique d'écrit littéraire où, comme l'auteur, ils devront choisir de dire ou de taire, choisir un point de vue, un langage... D'ordinaire, la quatrième de couverture est un espace d'information du lecteur. Qu'en est-il de celle présentée par l'éditeur de Hanno ? Permettait-elle au lecteur de ne pas se perdre dans l'implicite de l'auteur ?

É T A P E

La quatrième de couverture

1 On souhaite que les enfants expriment ce qu'ils pensent des intentions de l'auteur. À ce titre, il n'y a donc pas de « mauvaise » réponse. Le choix de chaque enfant inscrira en creux ce qu'il retient le plus du roman.

- La première réponse suppose un lecteur attristé par le handicap du personnage principal ou qui pense que le handicap peut être considéré comme « trop » triste, donc peu « vendeur ».
- La deuxième suppose que l'ampleur de la difficulté liée au non-dit n'est pas voulue par l'auteur et que le lecteur a été en quelque sorte surévalué. L'élève qui choisit cette proposition met en avant le lien auteur/lecteur.
- Celui qui choisit la troisième proposition perçoit également ce lien. L'effet de surprise est voulu par l'auteur qui a manipulé ses lecteurs. Le jeu entre les deux (auteur/lecteur) est mis en avant et accepté par le lecteur.

Les élèves peuvent eux-mêmes proposer une autre interprétation, **plus judicieuse encore** : l'auteur n'a rien précisé parce que, après tout, Tom est un petit garçon comme un autre.

2 Pour saisir les mécanismes de la « manipulation », c'est-à-dire de l'implicite généré par l'auteur, le retour sur le texte est encore une fois nécessaire.

On attend donc que les élèves, à la lumière de ce qu'ils ont dorénavant compris, éclairent le texte de quatrième. Voici quelques exemples de remarques que pourraient faire les élèves à propos d'extraits relevés :

- « sous l'œil bienveillant de son père et de son chien » : « Sous l'œil bienveillant de son père, cela peut sembler normal, mais sous celui de son chien ? C'est parce que Tom est aveugle et que son chien n'est pas n'importe quel chien, mais un chien-guide. »
- « il compte les tournants » : « Pour se repérer, Tom doit compter ; sinon, il ne sait pas où il en est du parcours vers la ville. »

■ « sans le voir » : « Là, l’auteur dit bien que Tom ne voit pas ; cependant, comme il n’est pas encore arrivé à la clinique, nous on comprend juste que, comme il n’a pas encore vu le bébé, il est bien son frère mais sans l’avoir vu. »

■ « Jusqu’au bout des doigts » : « On sait maintenant que Tom touche avec le bout des doigts pour “voir” ; mais quand on ne sait pas que Tom est aveugle, on ne comprend pas forcément bien, on croit que cela veut juste dire que Tom est vraiment le frère du bébé, entièrement, comme si on disait de la tête aux pieds. »

Le texte intégral

Dans le même objectif d’éclairer à la fois les procédés d’auteur, mais aussi – et surtout – la compréhension fine des élèves, la dernière étape du travail va consister en un ultime retour sur les perceptions de Tom.

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 9 fournie en page 218 simplifie la mise en place de l’activité.

Ce travail est le pendant de celui accompli en séance 2 sur les personnages et dont on a conservé trace sous forme de grand tableau collectif.

Comment Tom sait-il...	pages	parce que...
a) que le soleil est revenu ?	p. 60	Il sent sa chaleur et la roche rend également de la chaleur.
b) que quelques croûtes se forment aux genoux et aux coudes ?	p. 60, 61	Il les sent sous ses doigts, certainement.
c) qu’une fourmi lui grimpe dessus ?	p. 60	La fourmi doit le chatouiller un peu.
d) que le sentier est pentu ?	p. 61	Il sent le sol si pentu qu’il doit se mettre à quatre pattes.
e) que la vigne est sulfatée ?	p. 65	Il sent « l’odeur cendrée du sulfate ».
f) qu’il y a une distillerie à gauche de la route ?	p. 66	Il y a une « vague senteur de pourri ».
g) que les feux sont au vert ?	p. 68	La voiture ne s’arrête sans doute pas.
h) que son chien s’attarde dans le square ?	Non donné	Il le sent au bout de son harnais.
i) qu’il est bien rentré dans une maternité ?	p. 70	Il entend les « tout petits pleurs d’enfants ».
j) que la bouche de sa petite sœur s’entrouvre ?	Non donné	Il la touche du bout de ses doigts.

TRACE ÉCRITE

Après la mise en commun des réponses des groupes, ce tableau peut être mis au propre de façon individuelle puis conservé.

D'autres titres

Au-delà de ce titre, plusieurs ouvrages de littérature jeunesse sont consacrés au handicap. La liste donnée peut permettre de lancer un **travail en réseau** autour de ce thème : quels sont les handicaps rencontrés au cours des lectures ? Quels liens tissent les personnages entre eux ? Quelle place tient le handicap dans ces relations (rejet, enrichissement, peur, etc.) ? Quels sont les mots utilisés pour en parler ? Etc.

Le vécu des élèves, l'expérience du handicap dans les familles, la présence ou non d'enfants handicapés dans l'école seront bien évidemment autant de sources d'enrichissement.

La discussion doit porter sur les indices porteurs de sens. Lors de la mise en commun, il sera intéressant d'entourer les mots-clés sur une affiche rassemblant ces titres et de conserver ces hypothèses jusqu'à la validation, qui peut être repoussée le temps que les livres aient été consultés ou lus.

REMARQUE

*Pour cette dernière activité, qui ouvre donc sur plusieurs pistes, il est **essentiel** de fournir aux enfants la possibilité de se procurer, à un moment ou à un autre, les livres cités.*

■ Réponses possibles

Les réponses sont donc données ici à titre informatif. Ce n'est pas la parole de l'enseignant, encore une fois, qui sera synonyme de validation, mais bien la recherche active accomplie par les élèves.

Titres (mots clés en gras)	Hypothèses possibles émises par les enfants	Handicap réel (information pour l'enseignant)
<i>L'Enfant à la bouche de silence</i>	Enfant muet	Enfant sourde et muette
<i>Ce que Thomas voit</i>	Enfant muet ou sourd, mais pas aveugle (« il voit ») Ou bien (avec l'expérience du roman de Hanno) : enfant aveugle qui « voit autrement »	Enfant aveugle
<i>La Fille d'en face</i>	Aucune hypothèse possible à partir du titre	Jeune fille aveugle
<i>Une petite sœur particulière</i>	Un handicap, mais lequel ?	Enfant trisomique
<i>Handicap moteur</i>	Le terme de moteur peut intriguer, mais l'hypothèse d'une personne en fauteuil devrait émerger	Garçon en fauteuil à la suite d'un accident
<i>Deux mains pour le dire</i>	Parler avec les mains, donc personne muette ? ou sourde ? ou sourde-muette ?	Enfant sourde
<i>Mon Grand Petit frère</i>	L'opposition grand/petit suppose un paradoxe : enfant attardé ? de petite taille ?	Adolescent handicapé physique et mental à la suite d'une méningite
<i>Écoute mes lèvres</i>	Enfant sourd qui doit lire sur les lèvres de ses interlocuteurs ? Enfant muet qui forme juste les mots avec ses lèvres ?	Enfant sourde à la suite d'une méningite
<i>Mon chien va à l'école</i>	Personne aveugle qui est accompagnée par son chien à l'école ?	Pas de handicap : une famille accueille, pour l'élever, un chien-guide d'aveugle
<i>En roues libres</i>	Personne en fauteuil	Adolescent en fauteuil roulant

P O U R A L L E R P L U S L O I N

Il serait particulièrement intéressant de mettre en lien ce roman avec un très court album Alice sourit (Éditions Gallimard). En effet, de manière assez identique, le handicap d’Alice (elle est en fauteuil roulant) n’est compris qu’en toute fin de lecture. La révélation s’opère au moyen de la dernière image et oblige à relire l’album pour comprendre comment on a pu ne pas voir ce qui, normalement et dans la vie, saute aux yeux. Dans le roman, c’est par le choix des mots et des silences que l’auteur construit un personnage tout à la fois identique aux autres enfants et différent. Dans l’album, c’est la relation entre le texte et l’image qui permet le même effet. Ce travail peut se mener en une seule séance.

Unité 4

Je t'écris, j'écris

Présentation de l'œuvre¹

Ce court roman raconte une histoire d'amour enfantin. Pendant les vacances, le personnage principal (jamais nommé même si l'on comprend qu'il s'agit d'une fille) écrit en vain à un correspondant qui ne lui répond pas. Les jours passent et, au fil d'événements mineurs, on construit petit à petit une image de cette fille, de son entourage, de son caractère. Au milieu du roman, comme elle n'a jamais de réponses à ses lettres, elle se met à écrire un journal. L'histoire finit bien : l'amoureux n'a pas oublié son amie. Contrairement à elle, il n'aime pas écrire !

Les enfants peuvent se retrouver dans cette histoire d'amitié amoureuse qui correspond à leur âge. Les relations familiales, amicales, le rapport aux animaux constituent autant de thèmes dans lesquels ils se retrouveront plus ou moins et à travers lesquels ils pourront mieux se connaître. La fiction les aidera à se mettre à distance des émotions qu'ils peuvent éprouver.

Difficultés de l'œuvre

La difficulté majeure de l'œuvre tient aux modalités narratives choisies. La lettre, et plus encore le journal, donnent peu d'informations parce que le destinataire connaît celle qui écrit, sa famille, et surtout connaît leur histoire, leurs relations, ce qu'ils se sont dit... Toute la difficulté pour le lecteur consiste à combler ces blancs.

Parcours de lecture proposé

La forme du roman, qui articule lettres et journal intime, est très singulière. Pour autant, il convient de ne pas faire de ce roman, qui est d'abord et avant tout une histoire, un pur objet formel, prétexte à l'étude de genres littéraires ou de types d'écrits sociaux.

Le parcours proposé n'ignore évidemment pas cette dimension, mais les activités visent toujours et uniquement à comprendre le roman.

Il est centré d'abord sur la compréhension de l'histoire et des relations entre les personnages, en ce qu'elle est lacunaire et constamment à reconstruire.

Il propose ensuite de travailler en priorité sur les émotions des personnages.

Précisions sur la page d'introduction (p. 77)

Le texte présente le roman sous la forme d'une sorte d'énigme et annonce une forme originale. Ces deux aspects conditionnent le parcours de lecture proposé.

¹ Cf. présentation du texte dans les documents d'accompagnement du MEN, *Littérature (2)*, p. 74.

Séance 1

Objectifs : entrer dans le texte, découvrir le genre épistolaire

Déroulement : 2 étapes

pp. 78-80

Pour de jeunes lecteurs, la première de couverture, incluant le titre et l'illustration, est propice à la mobilisation des représentations. Elle doit créer des attentes et il convient d'apprendre aux enfants à avoir ces attentes, à imaginer quelque chose de l'histoire qui va leur être contée, à attendre quelque chose de chaque lecture. Car, s'ils n'ont pas de projet de lecture, ils ne peuvent pas entrer dans le texte.

1^{RE} ÉTAPE

L'histoire

1 L'activité, menée **en collectif**, vise à faire parler les élèves de leurs attentes à partir de l'illustration de la première de couverture et du titre du roman. Elle propose des résumés de romans plausibles, eu égard au titre. Les enfants pourront y trouver des manières de justifier leurs réponses. C'est la pertinence de l'argumentation qui valide la réponse.

REMARQUE

Le terme de « première de couverture » est couramment employé dans les pratiques scolaires. Il est probable que les élèves du cycle 3 l'ont déjà rencontré. Si ce n'est pas le cas, il peut être intéressant de redéfinir le vocabulaire autour de l'objet livre (pages de couverture, dos et tranche) et de mettre progressivement en place des réflexes de prises d'indice au niveau du paratexte (titre, auteur, illustrateur, maison d'édition, date de parution, etc.) quand le livre s'y prête (un titre énigmatique, une illustration décalée, un genre à caractériser)².

■ La quatrième de couverture **a**) propose un roman dont on ne connaît pas le héros (les enfants peuvent supposer qu'il a un âge proche du leur et que c'est une fille comme sur l'illustration). Le texte le présente comme quelqu'un qui écrit tous les jours alors qu'il est en vacances (sur l'illustration, on voit la mer, un bateau), mais on ne sait pas à qui il écrit. De par la formulation de la dernière phrase, on induit que les réponses ne sont peut-être pas au rendez-vous.

■ La quatrième de couverture **b**) annonce une séparation entre un enfant et son père. On comprend que celui-ci participe à une course en bateau qui va durer trois semaines. L'enfant semble inquiet et on peut supposer que le seul lien entre ces deux personnes sera constitué par des lettres, de port en port.

■ La quatrième de couverture **c**) est plus énigmatique que les deux premières. Le narrateur est parti avec quelqu'un malgré lui. Qui est-il ? Avec qui est-il parti ? Un enfant qui a suivi un de ses parents suite à une séparation ? Un enfant qui écrit à un père, une mère, un ami... Est-ce un homme ? une femme ?

■ La quatrième de couverture **d**) met en scène un personnage principal masculin, plein de vie, aventurier. On comprend que son départ a bouleversé une autre personne. On peut imaginer,

2. On peut s'aider de l'encadré « Les mots pour parler de la littérature » (p. 7).

par exemple, un voyage initiatique en bateau et une correspondance avec l'amoureuse laissée sur la plage (information de l'illustration). Mais le dessin peut aussi représenter un garçon aux cheveux longs.

2 Les enfants vont lire des lettres. Dans ces lettres, le narrateur nous raconte une histoire, son histoire. Cette activité veut focaliser l'attention des élèves sur l'emploi du temps très particulier du narrateur qui, certes, va à la plage, mais passe surtout sa journée à écrire, à penser à celui ou celle à qui il écrit et à guetter des lettres, à attendre...

■ Réponses attendues

Aller à la plage. / Mettre la photo sur la table. / Écrire tous les jours. / Attendre le facteur. / Se baigner.

Le texte et toi

Cette activité permet aux élèves de mieux percevoir le personnage, peut-être de s'identifier à lui, mais aussi de comprendre le décalage entre ce qu'ils peuvent vivre pendant leurs vacances et la particularité du personnage de ce roman. On peut imaginer que leurs vacances sont remplies d'activités sportives, de jeux divers et variés, d'échanges avec d'autres enfants, de sorties, mais peut-être pas par l'attente de lettres...

TRACE ÉCRITE

Les traces écrites des attentes de lecteurs par rapport aux quatrièmes de couverture peuvent être conservées.

2^E ÉTAPE

Les personnages

1 On ne peut pas savoir qui écrit. Il n'y a aucun indice grammatical et le personnage n'est pas nommé. Le seul élément certain est qu'il s'agit d'un enfant (référence aux parents fréquente, à une petite taille – « je monte sur une chaise » dans la lettre du samedi...).

Les élèves peuvent faire des hypothèses comme : « C'est une fille, elle pleure » ; « C'est une fille, car les filles ça écrit plus que les garçons » ; « C'est un garçon, il a la photo de son amoureuse » ou « il lui a donné une bague ».

Pour aider les élèves dans cette activité, il serait intéressant de leur demander : « Comment fait-on d'habitude pour savoir ? »

2 Le personnage parle d'amour (« Je t'aime trop »), d'un secret, d'une bague, mais aussi de retrouvailles probables (« J'espère que tu vas venir en août »).

Il peut écrire à son amoureux(se), mais les élèves penseront peut-être à un autre être cher, comme une grand-mère (ou un grand-père), qui a tissé des liens très proches avec son petit-fils (ou sa petite-fille), ou bien à une relation très forte d'amitié entre deux enfants, entre des cousins...

3 On comprend bien que c'est l'éloignement qui provoque cette correspondance. Cet éloignement est dû à la période de vacances et à la sensation de vacuité qui l'accompagne parfois (camarades absents ou déracinement géographique). On est dans une situation de « manque », assez banale en fait.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut profiter de cette question pour demander aux élèves dans quelles circonstances ils ont écrit à quelqu'un, s'ils en ont déjà eu l'occasion. Avec les téléphones portables, les SMS, l'activité épistolaire se perd ; il est donc d'autant plus important d'initier les élèves à cette écriture si particulière. On peut même profiter d'un séjour découverte, d'une classe de neige pour lancer un projet d'écriture autour de ce type d'écrit (organiser une correspondance avec une autre classe de l'école, la famille) ou profiter de l'éloignement des élèves pendant les vacances scolaires pour organiser un échange de lettres entre les élèves.

4 Cette activité demande aux élèves de revenir dans le texte avec un projet de lecture différent. On a cherché des renseignements sur le narrateur, ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Maintenant, on demande aux élèves, à deux, d'imaginer ce qui s'est passé avant le départ en vacances.

■ Réponse possible

Avant le départ en vacances, ils ont juré de s'écrire tous les jours ; un secret les unit (les élèves pourront certainement imaginer de nombreux types de secrets, plus ou moins graves), car ils ne doivent jamais écrire leur nom. Pour sceller ce pacte, ils ont échangé des bagues. Ce pacte peut être un pacte d'amitié ou d'amour (les élèves peuvent faire référence aux frères de sang)...

REMARQUE

Par rapport au problème que pose l'identité du personnage, on proposera aux élèves soit d'écrire en imaginant qui est le personnage (un garçon ou une fille), soit (pour les élèves les plus à l'aise) de tenter de maintenir le suspense dans leur écrit.

TRACE ÉCRITE

On gardera les traces écrites de ce travail à deux. Les élèves pourront enrichir leur texte au fur et à mesure de leur lecture. On peut commencer une affiche collective sur les actions du personnage-narrateur (aller à la plage, écrire, attendre) et l'enrichir au fur et à mesure de la lecture.

Séance 2

Objectifs : mettre en relation univers réel et fictionnel, exprimer son point de vue.

Déroulement : 1 étape

pp. 81-82

Un texte ne peut parler à un enfant qu'à la condition que ce dernier puisse se représenter le monde fictionnel dans lequel évoluent les personnages. Mais il faut aussi qu'il puisse établir des liens avec ce monde. Dans le cas de *Je t'écris, j'écris*, l'univers est proche de celui des enfants, mais on trouve ici un élément qui renvoie à une réalité différente de celle qu'ils vivent : l'usage des francs. Il convient de traiter rapidement cette question, en ce qu'elle peut faire obstacle à la compréhension mais aussi à la relation qui doit s'établir entre lecteur et personnage. Une fois cet obstacle levé, on va focaliser sur ce qui permet de percevoir le personnage comme proche ou éloigné de soi dans son vécu, ses attitudes et ses réflexions.

É T A P E

Le lieu

Cette activité propose aux élèves de revenir au texte et de se mettre à la place du narrateur, de voir ce qu'il voit quand il est dans sa chambre.

Les informations utiles pour choisir la troisième illustration sont dans la lettre du samedi (→ p. 78) : « Ma chambre est petite avec une fenêtre pointue. » ; « Pour voir la mer je monte sur une chaise. » ; « Il y a deux chaises dans ma chambre. »

La première illustration est à rejeter : on ne voit pas la mer par la fenêtre.

La deuxième illustration ne convient pas davantage pour la même raison : si la mer est bien présente, elle n'est pas visible de la fenêtre pointue.

Le texte et la réalité

Dans ce roman écrit avant 2002, l'auteur parle de francs, une monnaie que les élèves n'ont jamais manipulée. Cette activité permet de donner du sens au texte.

a) Son père lui donne 50 francs. À quoi correspondent 50 francs ?

Si les élèves n'ont pas encore abordé la division, on peut leur donner une calculatrice.

$$50 \times 3 = 150$$

$$150 : 20 = 7,5, \text{ soit } 7 \text{ euros et } 50 \text{ centimes d'euros.}$$

b) L'histoire se passe donc avant le passage à l'euro, c'est-à-dire avant 2002.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut en profiter, dans le cadre de la géographie et selon la programmation de cycle de l'école, pour parler de l'Europe politique, du traité de Maastricht, des pays européens qui utilisent cette monnaie unique.

Le texte et toi

L'activité vise à rapprocher le lecteur de la situation vécue par le personnage.

1 On focalise l'attention du lecteur sur les choix du personnage (son activité principale tourne toujours autour de la correspondance) et, en même temps, on permet aux élèves de comparer ce choix avec les leurs, qui seront certainement divers et variés.

2 Les activités suivantes tournent autour du cahier de vacances. Les enfants connaissent certainement ces cahiers et les avis sur leur utilité seront certainement très différents.

Pour aider les élèves à aller plus loin dans le débat et dépasser le « je suis pour » ou « je suis contre », on leur fait choisir, dans un premier temps, une proposition parmi plusieurs possibilités qui sont plus nuancées. Dans un deuxième temps, on leur demande de trouver un argument pour ou un argument contre. L'apprentissage de l'argumentation trouve sa place dans ce genre d'activité à l'école primaire. On attend des enfants qu'ils s'impliquent, qu'ils apprennent à discuter, à écouter l'autre et à faire évoluer leur pensée sans se disputer.

C O N S E I L

Si la classe n'est pas coutumière du débat, l'enseignant pourra choisir de décaler ce moment de la séance sur une plage horaire plus étendue ou sur la plage du débat hebdomadaire.

Séance 3

Objectif : suivre l'évolution d'un personnage

Déroulement : 1 étape

pp. 83-84

À ce moment du roman, on ne sait toujours pas qui écrit ces lettres. Pour autant, on commence à mieux connaître ce personnage et à suivre ses fluctuations d'humeur (espoir/désespoir, autosuggestion). Il y a peu d'écrit, et donc beaucoup de non-dits. Les phrases sont courtes, mais les informations doivent être organisées, des liens créés entre les lettres. On amène les élèves à imaginer ce qui n'est pas écrit.

É T A P E

L'histoire

Cette activité permet de revenir sur ce qui n'est pas dit dans la lettre de jeudi. On vérifie la compréhension des élèves, car les informations sont lapidaires, sans explication. De plus, le narrateur exprime ses interrogations, mais aussi ses décisions, ses suppositions, ses certitudes, dans le désordre.

■ Réponses attendues

La proposition **a)** met en mots ce qui n'est pas dit dans la lettre : « À partir de maintenant je mettrai le numéro. À cause de la grève. » Pourquoi mettre des numéros ? Parce que, à cause de la grève, son correspondant va recevoir toutes les lettres en même temps et que comme le scripteur a dépassé sept jours, la seule mention du jour ne suffira plus à se repérer.

La proposition **c)** est juste (l'information est donnée de façon explicite dans la lettre).

La proposition **d)** éclaire, elle aussi, ce qui n'est pas dit dans la lettre : « Mais moi je n'ai plus peur : la grève explique tout. Je sais que tu m'écris tous les jours. » C'est donc la grève qui explique le retard des lettres de son correspondant.

Le texte et la langue

Plusieurs réponses sont possibles : « bazar », « binz », « bordel ». « Bordel » est le plus probable ; en effet, le personnage principal n'ose pas l'écrire (implicite contenu dans les points de suspension et dans « tu vois le mot »), c'est donc certainement un mot grossier, alors que les deux autres ne sont que familiers.

P O U R A L L E R P L U S L O I N

En décroché, on peut faire un travail plus approfondi sur les registres de langue et lancer un travail de groupe sur des expressions, des phrases à reformuler suivant le registre de langue.

Le texte

Cette activité porte sur le surnom que donne le personnage principal à ses voisines. Ce surnom n'arrive pas par hasard, mais ne correspond pas à un détail physique des fillettes. C'est un jeu de mots.

Les élèves peuvent proposer « hideuses » (mais l'enseignant donnera dans ce cas l'orthographe

du mot qui sera alors éliminé). La solution est « idiots ». Et la justification se trouve dans la lettre de mercredi dans laquelle le narrateur dit : « Je les connais, ce sont des idiots. »

Le texte et la langue

Nous proposons ici aux élèves de jouer avec les mots à la manière du personnage du roman. Ils peuvent trouver d'autres propositions.

■ Réponse attendues

des crus	des cruches
des becs	des bécasses
des andes	des andouilles
des gours	des gourdes
des stups	des stupides
des rides	des ridicules
des imbes	des imbéciles

Le personnage principal

Ici, on amène les élèves à interpréter les quelques indices donnés dans les lettres par le narrateur lui-même. Il n'y a pas de bonne réponse. On peut proposer cette activité **individuellement** et **par écrit** en demandant aux enfants de relever les mots qui justifient leur choix.

Lors de la mise en commun, on sera amené à mener un mini-débat d'interprétation.

T R A C E É C R I T E

On conservera les traces écrites de ce travail individuel d'hypothèses, qui seront à confirmer ou à infirmer par la suite.

Séance 4

Objectif : suivre l'évolution des relations entre les personnages

Déroulement : 2 étapes

pp. 85-87

Dans cette séance, on sait enfin si le narrateur est une fille ou un garçon. L'histoire avance une sorte de fausse résolution : le personnage principal reçoit une carte, mais, en même temps, un personnage nouveau apparaît. On doit amener les élèves à se poser des questions sur son rôle dans la suite de l'histoire. On choisit ce moment pour leur faire écrire une suite qui témoignera de leur degré de compréhension.

1^{RE} ÉTAPE

Le texte et la langue

1 Dans cette activité, on amène les enfants à interpréter les indices grammaticaux. La bonne réponse est : je suis sûre que c'est lui.

Les propositions visent à limiter les erreurs possibles. L'enseignant sera probablement surpris du nombre d'enfants qui choisiront d'autres indices non pertinents. Les propositions révèlent par exemple :

- une rupture possible dans le repérage de l'énonciation : « il y a **un garçon** » → donc c'est un garçon qui écrit ;
- un mauvais repérage anaphorique et une perte de sens : « **elle** est pointue » (non identifiée comme reprise de « la fenêtre » mais comme seule marque d'un féminin) → c'est une fille qui écrit. Même chose pour « **elle** est très grosse », non repérée comme reprise de « la chatte du voisin ».

2 Plusieurs solutions sont possibles. Ici, on vérifie que les élèves ont compris comment jouer avec les accords ou avec les mots pour donner à lire ce qu'on veut, en tant qu'écrivain.

Exemples : Moi, je suis malheureuse. / Pour la sortie en bateau, je porte **ma robe** rouge que tu aimes tant. / **Mon** père **m'a** dit : **tu** es ma **fille** chérie.

Les personnages

On peut imaginer que les élèves vont répondre qu'elle écrit à son amoureux puisqu'elle dit : « Je t'aime toujours, pour toujours. » Mais d'autres interprétations sont possibles à condition qu'elles soient argumentées.

Le texte

La proposition juste est la carte **a**), car elle est très impersonnelle ; du coup, on peut comprendre pourquoi la fille qui écrit n'est pas contente.

En revanche, la carte **b**) doit être rejetée, car le personnage principal aurait certainement apprécié de recevoir une telle réponse. En effet, il y a des mots d'amour et une explication sur le retard des envois.

Quant au langage de la carte **c**), il ne correspond pas à celui d'un enfant.

Les relations entre les personnages

1 Cette activité permet de revenir sur les relations entre les personnages (la fille qui écrit, le père et la mère) depuis le début du roman. On incite les élèves à relire les lettres pour justifier leurs réponses.

■ Réponses attendues

a) / le père (lettre du dimanche, → p. 79) ; **b)** / la mère (lettre du mardi, → p. 81) ; **c)** / le père (lettre du mardi, → p. 81) ; **d)** / le père (lettre du mardi, → p. 81) ; **e)** / la mère (lettre n° 12, → p. 86) ; **f)** / le père (lettre n° 14, → p. 86).

2 Le père peut sembler le plus sympathique. Il paraît très proche de sa fille. Il l'accompagne, lui apporte de l'aide, est toujours présent ; cependant, on laisse les élèves donner leur avis en l'argumentant.

La suite de l'histoire

Après avoir rapidement rappelé les événements autour du personnage principal, on réfléchit **collectivement** aux suites possibles :

- la fille qui écrit décide d'arrêter d'écrire, car elle est en colère ;
- elle noue une nouvelle relation d'amitié ou d'amour avec le garçon d'à côté ;
- elle continue d'écrire et d'attendre les lettres.

TRACE ÉCRITE

Individuellement, chaque élève peut écrire en quelques phrases la suite qu'il imagine ; ainsi, les traces des attentes de la classe seront conservées. Cette activité d'écriture est subordonnée à la compréhension de l'histoire et permet à l'enseignant d'évaluer chaque élève selon la cohérence de leur récit par rapport au texte lu.

Séance 5

Objectifs : imaginer ce qui n'est pas écrit, lever l'implicite

Déroulement : 1 étape

pp. 88-89

L'apparition du garçon d'à côté et sa relation avec la fille qui écrit va peut-être relancer l'histoire. Sera-t-il un second personnage principal ? On amène les élèves à imaginer les enjeux de cette amitié qui se noue, à se demander pourquoi le personnage principal en parle autant dans ses lettres.

É T A P E

L'histoire

Il s'agit encore une fois de combler les trous. La fille qui écrit devrait être triste et déçue : le pacte n'existe pas, son correspondant ne tient pas ses promesses, mais elle écrit que non, elle n'est plus triste.

Il faut amener collectivement les élèves à saisir l'évolution de ses sentiments. Ils doivent comprendre qu'elle est en colère : elle parle de vengeance. Ses sentiments évoluent-ils ? Elle parle de plus en plus du garçon d'à côté. On peut imaginer soit qu'elle veut rendre son correspondant jaloux, soit qu'une relation amoureuse s'installe avec ce garçon. Elle parle de lui de plus en plus souvent dans les lettres, puis dans chaque lettre, avec des détails qui induisent une relation privilégiée : « mais c'est à moi qu'il l'a dit », « mais on est à deux », « et nous ».

La suite de l'histoire

1 Avant de lancer les élèves dans l'écriture, on leur demande, à l'oral collectif, de relire les précédentes lettres et de relever des indices de forme, des éléments récurrents, des constructions de phrase, mais aussi les éléments de l'histoire. L'enseignant note les remarques sur une affiche de travail ou sur le tableau :

Indices de forme	Éléments de l'histoire
Elle va à la ligne après chaque phrase.	Elle a fait un pacte avec un secret, un serment.
Elle écrit des phrases courtes.	Elle aura écrit 24 lettres après sa dernière.
Elle utilise le « je ».	Elle sympathise avec un garçon.
Dans chaque lettre, elle parle du garçon d'à côté.	On sait que la maman du garçon d'à côté part dimanche, ainsi que les Ides. La chatte a eu ses petits. Elle n'écrira plus car il ne lui reste plus qu'un timbre (lundi, elle avait écrit « il me reste seulement quatre timbres » ; depuis elle a écrit mardi et jeudi). De plus, on sait que sa mère lui a emprunté son argent (la lettre n° 12).

Individuellement, chaque élève écrit cette dernière lettre. Plusieurs pistes sont possibles :
– la fille qui écrit décide d'attendre la venue de son correspondant au mois d'août pour régler ses comptes ;

- elle décide de rompre son serment : elle a reçu deux lettres, elle a perdu la bague, plus rien ne la relie avec son correspondant ;
- elle se venge, fait un nouveau serment avec le garçon d'à côté et l'écrit pour rendre son correspondant jaloux.

L'enseignant peut choisir de faire lire certaines lettres représentatives.

2 Les élèves comparent leur lettre et celle du personnage principal. Les réactions sont énoncées oralement.

P O U R A L L E R P L U S L O I N

Il serait intéressant de débattre sur le sens de la dernière phrase : « Je ne mets pas son nom à cause du secret. »

On peut l'écrire au tableau et demander aux élèves ce qu'ils déduisent de cette phrase, puis les amener à comprendre qu'elle sous-entend que le garçon d'à côté a fait un pacte avec elle.

T R A C E É C R I T E

Chaque élève garde sa dernière lettre.

Séance 6

Objectif : structurer la lecture du livre à mi-parcours

Déroulement : 1 étape

pp. 90-91

Le personnage principal a écrit sa dernière lettre, mais l'histoire n'est pour autant pas finie. Avant de connaître la suite, nous proposons de faire le point sur ce que l'on sait tant des personnages que de l'histoire.

É T A P E

Les personnages

1 Après un temps de réflexion individuelle, voici les réponses auxquelles les élèves doivent aboutir :

- Lettre **a** : C'est le garçon d'à côté, car il parle des filles dans les maisons voisines. L'enseignant peut relire la lettre de jeudi (p. 51 de l'édition originale) où il est écrit « Et la mère du garçon d'à côté garde l'autre gris. »

- Lettre **b** : C'est la mère, elle parle de « ma fille » et on sait qu'elle ne supporte pas de la voir attendre le facteur (« maman ne veut plus me passer un timbre », lettre de mardi, → p. 81). Toutefois, rien n'interdit de penser que cela puisse être le père.

- Lettre **c** : C'est une des voisines, Isabelle. Elle a invité la fille qui écrit à son anniversaire et joue avec le voisin. L'enseignant peut relire la lettre n° 17 (p. 39 de l'édition originale).

2 Parmi les trois propositions, c'est la lettre **a** qui semble le plus probable. En effet, le père a fait des photographies de sa fille sur la plage et lui a dit « médaille d'or » pour ses plongeurs. L'enseignant peut relire la lettre n° 14 (→ p. 86).

En revanche, la lettre **b** doit être rejetée (c'est un enfant qui écrit ; il parle d'un copain pour jouer au foot), de même que la lettre **c** : à aucun moment, le père n'a semblé agacé par les histoires de pacte de sa fille. Au contraire, il l'a soutenue et accompagnée dans ses attentes, ses projets d'écriture. L'enseignant peut relire la lettre n° 18 (→ p. 88).

3 Pour cette activité, on demandera aux élèves de justifier leurs réponses et d'aller chercher dans le texte la preuve de ce qu'ils avancent quand c'est possible.

Réponses attendues

	Vrai	Faux	Je ne sais pas	Arguments
a) Le personnage principal fait du bateau avec les voisins.		x		Lettre n° 20 (→ p. 89) : c'est avec le garçon qu'elle fait du bateau.
b) Son père la prend en photo.	x			Lettre n° 14 (→ p. 86).
c) Elle tombe amoureuse du voisin.			x	Impossible à dire : ce n'est pas écrit et il n'y a pas d'indices en ce sens.
d) Son correspondant lui a écrit deux cartes postales.	x			Lettre n° 12 (→ p. 86) pour la première carte. Lettre n° 18 (→ p. 88) pour la seconde carte. Dans la lettre n° 20 (→ p. 89), elle insiste : « Et toi c'est seulement tes deux cartes. »
e) La chatte blanche a eu trois chatons.	x			Lettre du mardi de la dernière semaine (en lecture magistrale, p. 49 de l'édition originale) : « La chatte du garçon d'à côté a eu ses petits. Hier soir, trois, sans poils. »

	Vrai	Faux	Je ne sais pas	Arguments
f) Isabelle est devenue sa meilleure amie.		x		Indices convergents : Lettres n° 13 et 14 (→ p. 86) : « heureusement, c'est la moins ide. » et « les échanges c'est pas avec elle que je les ferai », ainsi que les petits signes montrant qu'Isabelle est jalouse, mais que la fille qui écrit n'est pas du tout contrite. (lettre n° 19 : « On était avec Isabelle, mais c'est à moi qu'il l'a dit » ; lettre n° 20 : « Isabelle était furieuse. »).
g) Le voisin est amoureux d'Isabelle.			x	Impossible à dire : ce n'est pas écrit et il n'y a pas d'indices en ce sens.
h) Sa maman adore nager.			x	Impossible à dire : ce n'est pas écrit et il n'y a pas d'indices en ce sens.
i) Elle fait du bateau avec le voisin.	x			Lettre n° 20 (→ p. 89) : « Le garçon d'à côté a un bateau avec une voile énorme. » ; « C'est un bateau pour un, mais on est à deux. »
j) Elle ne peut plus se passer d'Isabelle.		x		Mêmes arguments que pour la proposition f).

L'histoire

Pour mener cette activité, il convient de prévoir un travail collectif d'identification des objets et de rappel – de mémoire – des événements auxquels ils peuvent correspondre.

Puis la remise en ordre peut se faire en deux temps.

■ Dans un premier temps, en relisant les lettres reproduites dans le manuel, les élèves peuvent donner les réponses ci-après, même si d'autres sont possibles. En effet, le personnage principal écrit tout le temps : on peut donc mettre l'illustration c) quand on veut. Par ailleurs, elle parle de la bague dès le premier lundi et la perd le deuxième lundi : les deux réponses sont possibles.

Illustration	Événement
c)	Vendredi : je t'écris
d)	Mercredi : il y a trois filles dans la maison d'en face
g)	Lundi, numéro 11 : le garçon d'à côté à une chatte blanche. Elle est très grosse.
b)	Jeudi, numéro 14 : mon père a fait des tas de photos de moi sur la plage.
h)	Samedi, numéro 20 : le garçon d'à côté a un bateau avec une voile énorme.
e)	Lundi : j'ai perdu ta bague dans la mer.
i)	Lundi : il ouvre les yeux sous l'eau. Moi aussi.

■ Dans un second temps, pour placer les images f) et a), les élèves doivent faire appel à leur mémoire. L'enseignant peut aussi relire des lettres qui ne sont pas reproduites dans le manuel, à la demande des élèves.

L'illustration f) viendra alors s'insérer entre la b) et la h).

L'illustration a) correspond au dernier événement ayant eu lieu.

TRACE ÉCRITE

On peut demander aux élèves d'écrire sur leur cahier l'ordre dans lequel apparaissent ces objets, ces personnages, ces lieux ou ces événements dans l'histoire.

Séance 7

Objectif : découvrir un genre, le journal intime

Déroulement : 2 étapes

pp. 92-95

La fille qui écrit n'écrit plus de lettre. Pour autant, l'histoire n'est pas finie, car elle décide d'écrire un journal. Avant de connaître la suite de ce roman, nous proposons une activité sur le genre³.

1^{RE} ÉTAPE

Le texte et d'autres textes

Cette activité amène les élèves à s'interroger sur la fonction d'un journal intime. En leur demandant de trouver les raisons qui poussent quelqu'un à écrire ses pensées les plus secrètes, on les aide à mieux comprendre cette histoire.

- Dans l'extrait A, Nina Petitbond commence son journal le jour où elle fait l'école buissonnière. On peut demander aux élèves d'expliquer ce que veut dire « faire l'école buissonnière », d'essayer d'imaginer ce qui peut pousser un élève à le faire, s'ils l'ont déjà fait ou auraient pu le faire.
- Dans l'extrait B, on comprend que le narrateur est un garçon et que ce garçon est tombé amoureux. On peut imaginer que c'est pour cela qu'il écrit dans son journal. Toutefois, on ne sait pas si l'extrait est au début du livre ; on ne peut donc affirmer que le journal a débuté à ce moment-là.
- Dans l'extrait C, en regardant le titre du livre, on apprend que le personnage principal est une fille et qu'elle s'appelle Amélia. C'est sa mère qui lui suggère de commencer un journal en lui expliquant que ça lui fera du bien. On attend des élèves qu'ils comprennent qu'Amélia est en colère car elle a déménagé.

REMARQUE

Dans ce texte, on parle « d'état », ça ne se passe donc pas en France.

- L'extrait D est certainement l'extrait le plus difficile à comprendre, car les élèves doivent comprendre ce qui n'est pas dit. Le narrateur est un garçon puisqu'il écrit « je suis arrivé ». Par des relances, on amène les élèves à comprendre que ses parents sont séparés, que son père a une nouvelle amie, Claire, et que cette amie a deux enfants, James et Olivia. Il semble que le fait de partir avec cette nouvelle famille recomposée ne lui plaise pas. On imagine qu'il commence son journal pendant ces vacances forcées.

Après avoir lu les extraits des autres textes, on peut demander aux élèves d'expliquer pourquoi la fille qui écrit décide de commencer un journal. Comme elle n'a pas de réponse à ses lettres et qu'elle est malheureuse, elle assouvit son besoin d'écriture en suivant les conseils de son père. Les élèves peuvent justifier leur réponse en citant des passages du texte comme « Toi, tu es triste, triste de ne plus écrire », « On n'est pas obligé d'écrire des lettres pour écrire. On peut écrire un journal. »

3. Cf. *Littéo CM2*, Unité 3 : « Je lis des livres qui se ressemblent : le journal intime ».

Le texte et toi

Cette entrée vise à rendre le lecteur plus attentif à la relation qui peut exister entre lui et le texte. Il est intéressant de demander aux élèves de parler de leurs pratiques personnelles et ce débat permet aux élèves de se rendre compte que les garçons écrivent aussi. On peut inciter les enfants à commencer un journal.

POUR ALLER PLUS LOIN

Si la classe participe à un séjour (classe verte, classe scientifique ou autre), il serait très intéressant d'organiser la mise en place d'un journal. C'est un projet d'écriture très particulier et les enjeux seront négociés avec les élèves : quelles sont leurs attentes ? Quelles sont celles du maître ? Cet écrit personnel sera-t-il communicable ? Comment échanger autour de cet écrit ? Comment l'enseignant encourage-t-il, valorise-t-il ce travail ?

Mais aussi comment peut-il avoir un regard sur l'évolution des écrits en respectant leur confidentialité ?

Pour alimenter le projet, il est judicieux de se procurer des journaux intimes et de montrer aux élèves qu'on y trouve du texte, mais aussi des dessins, des photographies, des légendes...

2^E ÉTAPE

Le garçon d'à côté

Cette activité permet de faire le point sur l'évolution de la relation entre le garçon d'à côté et la fille qui écrit.

Les réponses sont fournies dans la journée du vendredi, le 5, entendue en lecture magistrale. Comme les enfants n'ont pas le texte, il sera utile de les rendre vigilants avant l'écoute.

■ Réponses attendues

a) Vrai ; b) Faux ; c) Vrai ; d) Faux ; e) Vrai.

La fille qui écrit

1 Cette activité permet de focaliser sur le personnage principal afin de mieux le comprendre. Cette jeune fille se donne des règles pour tout et veut s'y tenir. Elle s'applique à bien faire et tient ses engagements. Elle est même à la limite du despotisme et les élèves comprendront mieux pourquoi elle est si exigeante dans ses relations quand on saisit son caractère totalement exclusif. On demandera aux élèves de revenir au texte et de justifier leurs réponses. Certaines questions peuvent déclencher un débat car il n'y a pas forcément une bonne réponse, mais c'est évidemment l'argumentation des élèves qui importe.

	V	F	Où le trouve-t-on ?
On n'écrit pas tous les jours.		x	Dimanche, en lecture magistrale (p. 60 de l'édition originale) : « [...] c'est un journal, et qu'un journal, c'est tous les jours. »
Dans un journal, on écrit le plus important.	À débattre		Jeu 4 août (→ p. 92) : « On écrit tout ce qu'on veut, surtout le plus important. »
On n'écrit pas de nom, c'est un secret.	x		La première lettre de vendredi (→ p. 78) : « Je ne mets pas ton nom. À cause du secret. »

	V	F	Où le trouve-t-on ?
Pour pique-niquer, on s'installe autour d'une table.		x	Lundi, en lecture magistrale (p. 63 de l'édition originale) : « Les pique-niques-pas-en-rond ne sont pas des vrais pique-niques. Les pique-niques avec des tables et des chaises non plus. Les pique-niques, c'est par terre. »
Un journal, c'est personnel.	x		Jeudi 4 août (→ p. 92) : « Un journal c'est personnel. »
Pour écrire, il faut être dans sa chambre.		x	Mercredi, en lecture magistrale (p. 65 de l'édition originale) : « pour écrire il faut être seul, alors j'attends mon lit ou un moment vide de la maison ou du jardin. »
Quand on a juré, on a juré.		x	Ici, on peut se contenter des extraits des lettres reproduites dans le manuel comme : Dimanche (→ p. 79) : « On a juré. » ou mercredi (→ p. 81) : « On a juré. », mais aussi jeudi (→ p. 83) : « Pour nous un serment est un serment. » L'enseignant peut aussi relire la lettre n° 17 (p. 39 de l'édition originale) : « moi, quand j'ai juré, j'ai juré. »

2 Dans cette activité, on demande aux élèves de s'identifier au personnage et d'écrire ses règles de conduite.

■ Réponses possibles

Pour faire un pacte :

- À cause du secret, n'écris jamais ton nom.
- Pendant les vacances, jure d'écrire tous les jours.
- Porte la bague échangée.
- N'enlève jamais la bague, même pour te baigner.
- Aime pour toujours.

Pour réussir un pique-nique :

- Installe les invités par terre.
- Demande aux participants de se mettre en rond.
- Préfère toujours le sol herbeux au sable.
- Prévois assez de pain pour le saucisson, le pâté et le jambon.

Pour écrire un journal intime :

- Écris tout ce que tu veux, surtout le plus important.
- Sache qu'un journal c'est personnel.
- Écris tous les jours.
- Écris toujours un peu la même longueur.
- Garde le journal secret.

CONSEIL

Dans un premier temps, les élèves choisissent un sujet d'écriture parmi les trois proposés. Ensuite, ils relisent les lettres ou l'enseignant relit le journal pour retrouver les règles que s'impose le personnage principal. Enfin, ils organisent celles-ci sous la forme d'un mode d'emploi en utilisant le présent de l'impératif, à la deuxième personne du singulier. On peut fournir un tableau de conjugaison pour aider à l'écriture.

POUR ALLER PLUS LOIN

On imagine que les élèves ont déjà manipulé l'impératif présent. Dans le cas contraire, on peut en profiter pour organiser un travail autour de ce temps. On peut, par exemple, collecter des fiches de cuisine, des fiches techniques ou de conseil pour observer l'emploi de l'impératif présent. On peut aussi organiser dans sa classe des ateliers de cuisine ou de bricolage à partir d'une de ces fiches, puis proposer aux élèves d'inventer des fiches à leur tour.

TRACE ÉCRITE

Après un travail sur le fond, sur l'utilisation de l'impératif présent et un toilettage orthographique, on peut demander aux élèves de présenter leur travail à l'aide d'un logiciel de traitement de texte à la manière d'un article de magazine.

Séance 8

Objectif : interpréter le texte à l'oral

Déroulement : 1 étape

pp. 96-97

Les relations entre les personnages évoluent, le garçon d'à côté est invité et passe le mois d'août dans la maison de vacances. Les Ides sont parties. Qu'en est-il de X ? Nous avançons dans l'histoire à travers le journal et nous n'avons donc toujours qu'un seul point de vue, celui de la fille qui écrit. La mise en voix va permettre d'interpréter les sentiments qu'elle donne à lire dans et entre les lignes de son texte.

É T A P E

Le texte à haute voix

1 On propose cette activité pour amener les élèves à ressentir les émotions de la jeune fille. Sa relation avec le garçon d'à côté évolue d'une drôle de façon : elle est jalouse de lui parce qu'il reçoit des lettres et qu'il s'entend particulièrement bien avec son père à elle.

■ Pour le texte de vendredi, elle est contrariée parce que Grogne a reçu des lettres, mais ne les apprécie pas. On peut imaginer sa frustration, comme une colère rentrée. De plus, elle pense à X, elle est malheureuse. Il serait intéressant de demander aux élèves comment on peut jouer ces deux états, comment peut-on passer de l'un à l'autre, en jouant sur l'intonation mais aussi sur la posture. Elle est sur un banc et les élèves peuvent choisir de s'allonger sur le dos, à plat ventre, de s'accroupir...

■ Pour le texte de jeudi, elle semble plutôt désespérée. On ne sait pas où elle est et les élèves peuvent imaginer un lieu et utiliser un accessoire (sur un lit avec un coussin, par exemple).

a) Ce travail constitue à lui seul une séance. Le travail de fluidité de la lecture doit être mené par tous les élèves et les élèves les plus en difficulté doivent être soutenus. Le travail d'interprétation ne peut être mené sur un texte qu'on ne lit pas avec grande facilité.

b) et c) Les élèves devront s'interroger, à partir de leurs essais : quelle intonation choisir en fonction du sentiment à exprimer ? Quelle position et quels mouvements fera leur personnage en fonction de ce qu'il dit ? Les élèves devront expliquer ce qu'ils veulent mettre en valeur, ce qui les a frappés dans les paroles du personnage.

Pendant le temps de recherche, on peut mettre les élèves deux par deux afin que l'un donne des conseils d'interprétation à l'autre : sur l'articulation, sur la position, sur l'intonation.

Pendant ce temps de recherche, l'enseignant repère les élèves en difficulté afin de les accompagner.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut demander aux élèves d'écrire un extrait du journal de Grogne pour les amener à mieux comprendre que l'histoire est toujours racontée suivant le point de vue de la fille qui écrit et que la réalité peut être autre.

Séance 9

Objectif : imaginer la fin de l'histoire

Déroulement : 1 étape

pp. 98-99

La fin du roman constitue un moment déterminant et il convient de s'assurer que la compréhension globale de l'œuvre est effective. Il s'agit de comprendre ce qui a changé entre le début de l'histoire et la fin, comment les personnages ont évolué et pourquoi le livre est fini.

É T A P E

L'histoire

1 Au travers des choix exprimés par les dessins de la fille qui écrit, on peut amener les élèves à identifier l'évolution des relations entre les personnages tout au long de ce roman. Elle ne dit pas quels sont les gens qu'elle déteste, mais elle n'a pas cité l'Affreux dans la liste des gens qu'elle aime donc les élèves peuvent imaginer qu'elle le déteste. En revanche, elle cite Isabelle, même si elle ajoute « un petit peu ». Et Doux apparaît en « n° 1 ».

2 On amène les élèves à comprendre qu'elle n'est pas capable de trancher sur ce qu'elle ressent à propos de X : l'aime-t-elle encore ? Le déteste-t-elle ? Les élèves peuvent débattre, il n'y a pas de bonne réponse ; ils argumentent en fonction de leur sensibilité et de leur jeune expérience.

Le texte et toi

Cette entrée vise toujours à rendre le lecteur plus attentif à la relation qui peut exister entre lui et le texte. Elle fait la liste des « gens qu'elle aime », mais on peut faire remarquer aux élèves, avant qu'ils se mettent au travail, qu'elle dessine aussi ses animaux familiers et quelle ouvre sa liste au-delà de la famille. Cet écrit peut rester personnel si l'élève le souhaite.

L'histoire

Dans cette activité, on essaie de mettre en exergue les éléments dramatiques de la situation : elle se sent délaissée par son père, Doux est malade, la mort lui apparaît sous l'aspect d'un chien mort et, pour parfaire l'ambiance, le vent souffle et confère aux journées un aspect aussi tourmenté que son esprit.

■ Réponses attendues

a) Vrai ; b) Faux ; c) Vrai ; d) Faux.

La suite de l'histoire

Cette activité permet de revenir sur les événements de l'histoire. Elle a vocation à permettre l'articulation logique du récit. Elle repose sur un questionnement **oral collectif**.

Dans un premier temps, on peut amener les élèves à récapituler les informations : Que sait-on ? Ils doivent faire le point sur les relations entre les personnages (entre la fille qui écrit et X, entre la fille qui écrit, les voisines et le garçon d'à côté), sur les événements (les lettres qui n'arrivent pas, les cartes, l'arrivée des ldes et du garçon d'à côté, la naissance des chats, Doux qui ne grossit pas, l'attitude de la chatte envers son petit).

Dans un second temps, on leur demande d'imaginer ce qu'il va se passer. Plusieurs pistes sont possibles : Doux meurt ou guérit ; elle reçoit une vraie lettre de X ; elle reçoit des explications de X ; elle reçoit une lettre de rupture de X, etc.

T R A C E É C R I T E

On peut conserver les dessins illustrant la liste des personnes que les élèves aiment.

Séance 10

Objectif : parler de ce qu'on a lu

Déroulement : 1 étape

pp. 100-102

La fin du roman vient clore la série des événements évoqués. Le texte s'ouvrait sur la séparation et se clôt sur des retrouvailles annoncées. Pour autant, l'interprétation de ces dernières pages du journal n'est pas forcément univoque. Par ailleurs, il importe de faire réagir les élèves à cette fin.

É T A P E

L'histoire

1 a) Pour aider les élèves à dessiner la tombe, on peut chercher des photos de laurier, de rose, de coquillage blanc et d'étoile de mer. Les élèves doivent respecter les indications données par le texte : la tombe doit être sous le laurier ; elle doit faire une bosse ; les coquillages sont disposés autour de la tombe et l'étoile de mer se trouve à la tête. En revanche, le nombre de roses et leur disposition ne sont pas mentionnés, de même que le nombre de coquillages.

b) C'est en les laissant comparer leurs dessins et argumenter sur leurs choix que les élèves repéreront leurs erreurs éventuelles.

2 Cette activité permet de revenir sur les innombrables surnoms donnés par le personnage principal afin d'éliminer d'éventuelles confusions persistantes.

■ Réponses attendues

Le Fou, Grogne ou l'Affreux désignent le même personnage, X désigne son correspondant au début du livre, la dénomination « les Ides » englobe les trois filles (dont Isabelle), la chatte-ses-petits constitue un ensemble dont se détache nettement Doux.

Le texte et la langue

1 a) On amène les élèves à faire la différence entre l'utilisation de l'adjectif qualificatif et le surnom. La majuscule permet d'identifier le surnom.

b) Dimanche 28 (→ p. 100), elle dit du garçon d'à côté qu'« il n'est pas affreux » alors qu'elle lui avait donné comme surnom, l'Affreux. De même : « Il est fou. Je l'appellerai "le Fou". »

2 On attire l'attention sur un mot difficile et surtout peu utilisé par les élèves dans ce sens. Les synonymes proposés dans l'article (« débrouiller », « élucider ») ne sont pas plus familiers pour les élèves. En revanche, la définition, elle, est relativement accessible (« Rendre claire une affaire embrouillée. »). À noter que certains élèves pourraient proposer spontanément comme reformulation : « On va résoudre cette affaire. »

Le texte et toi

On laissera les enfants s'exprimer librement.

1 a) Les élèves peuvent être touchés par ses réponses ou bien ne pas comprendre une telle attitude. Il n'y a pas de bonne réponse.

b) Beaucoup d'élèves se reconnaîtront peut-être dans cette difficulté d'écrire, l'incapacité de mettre en mots ce qu'on ressent.

2 Chaque élève pourra argumenter sur ce que serait sa propre réaction face à une telle situa-

tion. Certains pourront bien sûr ne pas accepter l'explication : X n'aurait pas dû s'engager alors qu'il était incapable de tenir cette parole. D'autres pourront avancer le fait que ce qui est important, c'est l'amour qu'il semble lui aussi porter à la fille qui écrit...

3 Les avis des élèves seront certainement très différents. Pour les aider à aller plus loin dans le débat et dépasser le « j'ai aimé » ou « je n'ai pas aimé », on leur propose dans un premier temps d'écrire leur avis sur une feuille en donnant une justification. Dans un second temps, l'enseignant peut noter ces avis au tableau avant d'engager un débat en collectif.

T R A C E É C R I T E

*Les dessins de la tombe de Doux seront conservés.
Éventuellement, on pourra garder trace du travail
fait sur les désignations, sous forme d'écrits
individuels ou d'une affiche collective.*

Séance 11

Objectifs : construire une culture littéraire, se servir des catalogues pour choisir un livre, articuler lecture personnelle et lecture en classe

Déroulement : 1 étape

pp. 103-104

Cette séance vient en complément de la lecture de l'œuvre. Elle permet de faire le lien avec d'autres textes qui présentent des points communs avec l'œuvre étudiée en classe. La littérature de jeunesse contemporaine est très riche de livres se présentant sous forme de journaux ou (plus rarement) de correspondances.

É T A P E

D'autres livres

La lecture des fiches ne devrait pas poser de problème de compréhension. Le terme de « récit épistolaire » employé dans la fiche sur *Le Jardin secret de Lydia* est expliqué un peu plus loin : « ce sont ses lettres envoyées à ses parents que nous lisons ici ». On peut aussi se référer à l'encadré « Les mots pour parler de la littérature » (→ p. 86).

En **collectif**, après une lecture individuelle des quatre fiches, l'enseignant peut organiser une affiche de travail en notant, par rapport à chaque titre, la forme du texte, le personnage, le thème.

Le titre	La forme	Le personnage	Le thème
<i>J'aime pas la poésie</i>	Un journal en vers poétiques	Jack	Un secret
<i>Le Jardin secret de Lydia</i>	Un récit épistolaire dans un album	Lydia	Des souvenirs Le jardinage
<i>Vacances force 8</i>	Un journal intime	Joris	Le handicap La famille recomposée
<i>Mémé, t'as du courrier</i>	Un récit épistolaire	Annabelle	La mort La vieillesse

Le texte et toi

1 Suite au travail effectué avec l'enseignant sur l'affiche, les élèves n'auront aucun mal à citer les titres.

Réponses attendues

Album : *Le Jardin secret de Lydia* ; roman sous forme de journal : *Vacances force 8* ; roman sous forme de lettres : *Mémé, t'as du courrier* ; roman dont le personnage principal est un garçon : *J'aime pas la poésie*.

2 et 3 On laisse les élèves s'exprimer librement et argumenter leur choix. On peut en profiter pour dégager des critères de choix des élèves : le thème m'attire-t-il ? Parce qu'il est proche de moi ? Ou au contraire loin de moi ? Le héros est-il proche de moi, lecteur ? La forme épistolaire me plaît-elle maintenant que j'ai découvert le livre de Geva Caban ? Etc.

Les quatre œuvres proposées sont parfaitement adaptées à des lecteurs de cycle 3. Ils pourront donc, s'ils le souhaitent, retrouver ces livres à la bibliothèque. Dans la mesure du possible, il serait souhaitable de les faire acquérir par la BCD.

4 Il serait intéressant d'analyser ce que chaque fiche dit du livre. Est-ce qu'elle dit tout de l'histoire ? Le début ? La fin ? À quoi sert-elle ?

- Dans un premier temps, on demande aux élèves de relever dans les fiches les tournures de phrase ou les mots qui leur seraient utiles avant de rédiger la fiche de bibliothèque :

Le titre	Les expressions, les mots
<i>J'aime pas la poésie</i>	« Un roman construit comme... », « un journal sur une année scolaire... », « chaque page est... »
<i>Le Jardin secret de Lydia</i>	« Un album en forme de récit épistolaire... », « d'une belle sensibilité... », « entre vie quotidienne et jardin secret... »
<i>Vacances force 8</i>	« Le jeune ... a un confident : son journal intime. Il y raconte... »
<i>Mémé, t'as du courrier</i>	« Aborde ici avec délicatesse... »

- Dans un deuxième temps, à l'aide de la première de couverture (→ p. 77), les élèves organisent les renseignements :

Titre : Je t'écris, j'écris

Auteur : Geva Caban

Illustrations : Zina Modiano

Éditeur : Gallimard Jeunesse

Collection : Folio cadet

- Dans un troisième temps, ils doivent donner le thème du roman et évoquer l'histoire afin de susciter l'envie de le lire.

Par exemple :

Le thème : le pacte amoureux

Un roman construit en deux parties : la première partie en forme de récit épistolaire et la seconde partie construite comme un journal intime. Un mystérieux personnage raconte son amour, ses vacances... Il apprend à connaître ses voisines, le garçon d'à côté. Entre vie quotidienne et jardin secret...

Unité 5

La Belle et la Bête

Présentation de l'œuvre¹

Le conte de Madame Leprince de Beaumont est l'un des textes les plus célèbres du patrimoine français. Comme souvent, ce conte a des origines plus anciennes et une version antérieure, écrite par Madame de Villeneuve, existe. L'histoire est celle, toujours réinventée, d'une héroïne qui accède au bonheur et à l'amour par ses vertus. À l'issue de sa quête, elle trouvera le prince charmant lorsqu'elle aura non seulement accepté mais souhaité le sacrifice. Acceptant d'épouser une bête, il lui sera donné le désir de cette union et la métamorphose du monstre en prince. La dimension merveilleuse du conte permet une fictionnalisation moralisante du réel : lorsque, étant une jeune fille bien née, on accepte son sort, le bonheur est au bout de la quête. Le conte, et tout particulièrement le conte d'éducation, est souvent une leçon de vie que le lecteur peut accepter ou refuser.

Difficultés de l'œuvre

La difficulté majeure tient à la date de sa rédaction. La langue (lexique et syntaxe) est difficile pour les enfants.

La densité de l'écriture et la quantité d'informations données en peu de mots font obstacle à la compréhension.

L'univers de référence (le monde dans lequel se déroule l'histoire) est tout aussi problématique, car il évoque des objets, des situations, des relations et des valeurs qui ne correspondent pas au vécu des enfants.

Si le système des personnages est très clair (il y a les bons et les méchants), les relations entre la Belle et la Bête évoluent de manière nuancée. Cette évolution, qui est le conte lui-même, doit être appréciée dans toute sa dynamique.

Enfin, le sens global de l'œuvre et l'interprétation moralisante sont problématiques.

Parcours de lecture proposé

Il tente de lever les difficultés évoquées en mettant en avant les relations entre les personnages du conte. Il s'agit de toujours avoir à l'esprit les motivations des personnages.

Pour ce qui concerne les obstacles liés à l'ancienneté du texte, ils devraient être levés grâce aux encadrés « Avant-lire » référant au XVIII^e siècle, à l'accompagnement par des illustrations évoquant cette période et au lien qui se crée entre le vécu des personnages et celui des enfants.

Un travail particulier est mené sur le dialogue et les paroles des personnages.

Les activités proposées sont très nombreuses. L'enseignant fera le choix qui lui convient.

¹ Cf. présentation du texte dans les documents d'accompagnement du MEN, *Littérature (2)*, p. 49.

Précisions sur la page d'introduction (p. 105)

Il est fort probable que certains enfants auront vu la version Disney du conte. Cela n'est pas un obstacle au travail proposé, car les différences sont grandes entre le dessin animé et la version de Madame Leprince de Beaumont ; elles pourraient même faire l'objet d'une comparaison si l'enseignant le souhaitait.

REMARQUE

*À noter par exemple que Disney montre le Prince au début, avant sa métamorphose en Bête, alors que le conte attend la fin pour dévoiler la contre-métamorphose. Ce faisant, la version Disney se rapproche d'ailleurs d'une des « sources » de **La Belle et la Bête** – et c'est bien le seul moment – puisque la version de Madame de Villeneuve, antérieure à celle de Madame Leprince de Beaumont, explicite longuement, sous la forme d'un récit de la Bête, la raison de la métamorphose (punition par une fée de l'excès de vanité du prince).*

Le texte d'introduction affirme la difficulté du texte : tournures de phrases vieillies, lexique daté faisant référence à des univers inconnus des enfants de notre époque. Même si certaines de ces difficultés pourront faire l'objet d'un travail spécifique, on privilégiera la dynamique de l'histoire qui construit la compréhension en emportant les lecteurs.

L'encadré « Le texte et l'auteur » est à mettre en lien avec les activités de la séance 13 par la dimension éducative et moralisatrice des contes adressés aux jeunes enfants à l'époque de Madame de Beaumont. Pour des jeunes filles destinées à des mariages arrangés, il était fort nécessaire de croire que l'on pouvait avoir d'heureuses surprises en consentant à ces unions !

Séance 1

Objectif : entrer dans le texte en caractérisant les personnages

Déroulement : 1 ou 2 étapes (voir conseil, p. 97)

pp. 106-107

La forme du texte, sans dialogues, sans paragraphes, peut paraître rébarbative de prime abord. De plus, la langue est complexe. Les activités proposées aux élèves (le travail sur les personnages, qui permet de lever les difficultés liées à leur désignation, et la mise en voix) permettront de revenir sur ces difficultés.

On peut donc choisir entre deux modalités de lecture :

- soit on laisse les enfants se confronter seuls à la difficulté du texte, en sachant que le travail qui suit réglera les problèmes de compréhension ;
- soit on privilégie une entrée facilitée dans le texte et on opte pour une lecture magistrale.

É T A P E

Les personnages

a) Le statut de personnage n'est acquis que si la présence dans l'histoire est avérée, qu'elle soit primordiale ou secondaire. À ce stade du conte, on aura peut-être du mal à éliminer certains personnages, mais on pourra laisser la question en suspens jusqu'au traitement de la question b).

Pour répondre à cette question, il faudra d'abord que les élèves se soient bien repérés dans les différentes désignations des personnages :

- un marchand (l. 1) = ce marchand (l. 2) = il (l. 3) = son père (l. 20-21) ;
- six enfants (l. 1-2) = trois garçons et trois filles (l. 2) ;
- ses filles (l. 4) = ces filles (l. 14) ;
- la cadette (l. 5) = elle (l. 5) = la belle enfant (l. 6) = cette cadette (l. 7) = leur cadette (l. 13) = la Belle (l. 17) = la plus jeune (l. 18) ;
- ses sœurs (l. 7) = les deux aînées (l. 8) = elles (l. 9).

Peuvent être éliminés dès à présent : le quatrième frère – qui n'existe pas – et la mère, dont nulle mention n'est faite dans ce passage. Quant au duc, il n'existe pas en tant que tel : il n'est question que d'« un duc » (tout comme d'« un comte »), et il n'est mentionné que pour son titre et non comme une véritable incarnation.

R E M A R Q U E

La cadette désigne ici la Belle de façon assez claire (« Ses filles étaient très belles ; mais la cadette surtout se faisait admirer, et on ne l'appelait, quand elle était petite, que la belle enfant »). Toutefois, ce terme est souvent générateur de multiples confusions du fait qu'il s'applique à tout autre enfant que l'aîné. On se contentera de signaler ici que c'est bien de la Belle qu'il s'agit et qu'elle est la plus jeune.

b) Réponses attendues

Personnages	Adjectifs attendus	Justifications (explicites et implicites)
le père	riche	« Il y avait une fois un marchand, qui était extrêmement riche. » (l. 1)
	instruit	« et comme ce marchand était un homme d'esprit » (l. 2-3) <i>A priori</i> , un homme d'esprit est instruit, mais l'inférence sera difficile pour les élèves.
les marchands	riches	« plusieurs gros marchands les demandèrent en mariage » (l. 15) Il faut traiter l'inférence contenue dans le terme de « gros marchands »
la sœur aînée la deuxième sœur	orgueilleuse	« Les deux aînées avaient beaucoup d'orgueil » (l. 8-9)
	envieuse	« ce qui donna beaucoup de jalousie à ses sœurs » (l. 6-7)
	prétentieuse	« elles faisaient les dames, et ne voulaient pas recevoir les visites des autres filles de marchands ; il leur fallait des gens de qualité pour leur compagnie. » (l. 9-11) « mais les deux aînées répondirent, qu'elles ne se marieraient jamais, à moins qu'elles ne trouvassent un duc, ou tout au moins, un comte. » (l. 15-17)
	riche	« comme on savait que ces filles étaient fort riches » (l. 14-15)
	instruite	« il n'épargna rien pour l'éducation de ses enfants, et leur donna toutes sortes de maîtres. » (l. 3-4) Inférences grâce aux termes : « maîtres » et « éducation ».
	belle	« Ses filles étaient très belles » (l. 4)
la cadette	affectueuse	« mais elle leur dit qu'elle était trop jeune, et qu'elle souhaitait de tenir compagnie à son père, pendant quelques années. » (l. 19-21) L'implicite tient dans la volonté de tenir compagnie à son père, sans nul doute à cause de l'affection qu'elle lui porte.
	simple	C'est surtout dans l'opposition implicite avec ses sœurs que la Belle apparaît comme simple. Mais l'auteur n'utilise guère de mots qui pourraient guider le lecteur (comme « en revanche », « au contraire », etc.). Elle part d'une affirmation – la cadette était meilleure que ses sœurs (l. 8) – et montrent les aînées occupées à des plaisirs futiles (l. 12), tandis que Belle passe « son temps à lire de bons livres »... (l. 13-14)
	riche	Même justification que pour les sœurs.
	instruite	Même justification que pour les sœurs. En plus : elle « employait la plus grande partie de son temps à lire de bons livres. » (l. 13-14)
	belle	Même justification que pour les sœurs. En plus : « cette cadette, qui était plus belle que ses sœurs » (l. 7-8)
	aimable	« Cette cadette [...] était aussi meilleure qu'elles. » (l. 7-8) « la Belle [...] remercia bien honnêtement ceux qui voulaient l'épouser » (l. 18-19) Les qualités présentées par les mots en gras témoignent que la Belle est digne d'être aimée et donc aimable dans ce sens du terme.
les frères	instruits	Même justification que pour les sœurs.
	riches	Il s'agit d'une inférence logique culturelle : si les filles du marchand sont riches, les fils du marchand le sont aussi.

c) Du fait de l'activité qui précède, la distinction entre personnages importants ou non est facilitée. Plus un personnage est qualifié (comme la Belle), plus on peut le supposer important.

Les personnages qui se dégagent nettement sont donc le père, les sœurs aînées (qui forment un tout) et la Belle qui, en collectionnant tous les adjectifs exprimant des qualités (simple, belle, aimable, affectueuse), affirme d'ores et déjà son statut de personnage principal, confirmant ainsi ce que le titre pouvait laisser supposer.

d) L'intrusion d'une énonciation à la première personne est une trace de l'oralité typique du conte traditionnel : le narrateur est aussi conteur. On retrouve cette caractéristique dans *Le Vaillant Soldat de plomb* (→ p. 44, l. 47-49), où Andersen prend à partie le lecteur (qui est encore souvent un auditeur à l'époque) : « Figurez-vous... ».

Cette pratique, si elle passe sans encombre dans le cas du conte oralisé, peut être source d'étonnement ou de perplexité dans le cas d'une narration écrite. La question est donc importante à traiter.

Les élèves doivent donc identifier l'auteur-narrateur dans ce « je » de la ligne 18, de même qu'il sera intéressant de les faire s'identifier au « vous » de la même phrase – qui renvoie au lecteur-auditeur. Une reprise en lecture magistrale de ce passage peut grandement faciliter cet accès au sens.

ERRATUM

Une erreur de renvoi s'est glissée dans l'édition de mars 2007 : il s'agit de la ligne 18 et non 17.

Le texte à haute voix

Cette activité vient en écho de la question précédente et vise, par la mise en voix, à la perception de la relation conteur/auditeur, mais aussi à la compréhension globale. Mettre son « texte en bouche » est une des façons d'accéder au sens, surtout dans le cas d'une écriture datée, peu familière aux enfants, comme c'est ici le cas.

CONSEIL

Cette activité peut être développée et prendre un temps important. Il est alors souhaitable de partager l'étape en deux séances, l'une s'intéressant aux personnages, l'autre spécifiquement à la mise en voix.

TRACE ÉCRITE

La liste des personnages avec les adjectifs accordés leur correspondant constituera la trace individuelle de cette séance. On devra s'y référer lors de la séance 6 (théâtralisation).

On peut également conserver en grand format la simple liste des personnages importants et accessoires sur lesquels la classe s'est mise d'accord afin de la faire évoluer en cas de litige.

Séance 2

Objectif : comprendre l'événement déclencheur et ses conséquences

Déroulement : 2 étapes

pp. 108-111

L'extrait de cette séance montre la réaction des personnages, qui répondent à une situation perturbante par des attitudes très tranchées. On est bien dans un conte, où les attitudes ne sont guère nuancées et où les bons sont très bons et les méchants très mauvais. Cette caractérisation des personnages, si elle doit être travaillée, peut aussi être abordée sous un angle plus personnel par les jeunes lecteurs. Car, s'ils sauront bien distinguer que l'attitude des sœurs n'est guère courageuse ou altruiste (rejoignant ainsi l'idée que veut véhiculer l'auteur), ils prendront peut-être conscience avec les activités de la rubrique « Le texte et toi » que la mésaventure de la famille peut réellement être considérée comme traumatisante et que seul le statut de personnage « positif » sauve réellement la Belle d'un certain découragement qu'on pourrait trouver, après tout, bien légitime !

1^{RE} ÉTAPE

Avant-lire

Le contexte historique du conte est essentiel à la compréhension de l'histoire – et de sa morale. Pour saisir la différence flagrante de niveau de vie que la famille du marchand va vivre, certains éléments contextuels sont indispensables.

Les mariages arrangés sont un des aspects qui peut paraître le plus étonnant aux enfants actuels ; or, la compréhension de certaines activités (cf. « *Le texte et la langue* ») passe par la saisie de cette réalité (historique ou sociale).

À ce propos, il sera intéressant de renvoyer les élèves aux lignes 14 et 15 de l'extrait 1 (« comme on savait que ces filles étaient fort riches ») et on précisera ce que signifiait le terme de « dot », bien qu'il ne figure pas dans le texte.

Le texte et la langue

Les difficultés liées au sens des mots peuvent être de deux ordres :

– soit le mot est inconnu et il pose donc évidemment problème (on parle souvent de « mots difficiles » avec les enfants) ; c'est le cas par exemple du mot « vertu » (l. 37)² ;

– soit le mot est connu, mais le sens qu'il a dans le texte n'est pas celui que connaît le lecteur (c'est le cas de « sol » ou de « propre ») ; le terme est polysémique³.

Dans le premier cas, le lecteur est prévenu de la difficulté (« voilà un mot que je ne connais pas »). Dans le second cas, en revanche, il risque de projeter sur le texte le sens qu'il connaît. Le travail sur la polysémie doit être systématisé et l'enseignant doit être très attentif à la présence de ces mots et lever les ambiguïtés qu'ils peuvent générer.

Pour mener l'activité, on peut, dans un premier temps et collectivement, demander quels sont les sens de « sol » et de « propre » que les élèves connaissent. Ensuite, on leur demande de travailler en binôme à partir du contexte pour vérifier si les sens qu'ils connaissent correspondent et, dans le cas contraire, d'émettre des hypothèses de sens.

On leur donnera ensuite, si nécessaire, les explications : « sol » est un mot ancien devenu « sou » en français moderne. Quant au terme « propre », il signifie ici « capable », « apte ».

2. Cf. *Littéo CM2*, partie 2 (Observation de la langue), unité 1 : « Je trouve le sens des mots que je ne connais pas ».

3. Cf. *Littéo CE2*, partie 2 (Observation de la langue), unité 1 : « Je travaille sur les mots » (pp. 163-164).

C O N S E I L

On évitera le recours au dictionnaire. En effet, le recours systématique au dictionnaire (ou à un référent adulte) lors de la rencontre de mots inconnus en cours de lecture conduit certains enfants à penser que la compréhension ne passe que par les mots et que leurs difficultés en lecture ne sont liées qu'à leur incompréhension des mots isolés. Quand il ne s'agit pas, plus simplement, d'une manière de retarder le vrai travail de lecture du texte ! Il convient donc de ne pas encourager cette attitude.

D'autre part, la recherche du sens d'un mot dans le dictionnaire ne peut être efficace que si l'on a d'abord quelque idée en tête. Il faut donc apprendre à faire des hypothèses sur le sens des mots en contexte avant de les vérifier dans le dictionnaire.

L'histoire

1 L'expression « tout à coup » (l. 1) annonce la perturbation d'un état d'équilibre. Les enfants sont souvent habitués à repérer ces mots ou groupes de mots ; cela ne devrait poser aucune difficulté.

2 Aucun élément explicite ne permet de répondre. Le texte dit « il perdit son bien », ce qui semble exclure le vol ou une trop grande dépense. Restent donc « un mauvais sort » ou « une faillite ». La première réponse renvoie à l'univers magique du conte. Or, à ce stade de la lecture, aucun élément de ce type n'est intervenu.

R E M A R Q U E

*Dans la version de Madame de Villeneuve, les origines du revers de fortune sont plus détaillées : incendie du domicile, perte des navires (corsaires et naufrages – explication que l'on retrouvera dans l'adaptation théâtrale de Bruno Castan, **Belle des eaux**, dans l'unité 9), infidélité des clients et fournisseurs.*

3 Cette activité – ainsi que le test de la rubrique « Le texte et toi » – a pour but de faire saisir le bouleversement que subissent les personnages. Pour cette question, les enfants opèrent, à deux, un retour sur le texte (extraits 1 et 2) pour en tirer les éléments pertinents.

On attend (sous forme de reformulations ou de citations recopiées) :

Occupations avant	Occupations après
Le marchand faisait des affaires. Les enfants s'amusaient : les filles aînées allaient tous les jours au bal, à la comédie, à la promenade ; la Belle lisait des livres.	Les hommes travaillent la terre de leurs mains. La Belle se lève à 4 heures du matin, nettoie la maison, prépare à dîner. Elle joue du clavecin, lit, chante en filant la laine. Les filles aînées se lèvent tard, se promènent, regrettent leur vie passée et ne font rien puisqu'elles laissent tout l'ouvrage à leur sœur.

4 Ce « vrai/faux » vise à vérifier la compréhension pour l'ensemble des élèves, clôturant ainsi les activités précédentes. Il doit être rapide si les élèves ont fait un travail suffisamment approfondi depuis le début des séances. On peut le réaliser **individuellement** pour faire une sorte de bilan formatif.

■ Réponses attendues

Les propositions vraies sont la **b** (l. 7-8, p. 108) et la **d** (l. 3-4, p. 108).

Les fausses sont la **a** (l. 2-4, p. 108), la **c** (l. 16-19 et 19-21, p. 107) et la **e** (l. 30-33 et 38, p. 109).

Le texte et toi

1 Le titre de cette rubrique vise toujours à rendre le lecteur plus attentif à la relation qui peut exister entre lui et le texte.

Dans cette unité, la distance est grande entre le jeune lecteur et le conte, écrit il y a plus de deux siècles. Le monde dépeint est loin de l'univers habituel des enfants (relations sociales différentes, occupations étonnantes – bals, promenades, filage de laine... –, objets peu usuels – clavecin par exemple). L'activité vise à rapprocher le lecteur de la situation vécue par les personnages.

Le test est un type d'écrit qui est familier des élèves et, même si l'on sait que les réponses peuvent ne pas être sincères (on devine vite à quels personnages renvoient les propositions !), elles préparent les jeunes lecteurs à une attention plus grande aux personnages et à leur logique (→ questions 2 et 3, p. 111).

Il n'y a bien évidemment aucune bonne ou mauvaise réponse à ce test, mais il sera intéressant de garder trace de ce « sondage » dans la classe et de le mettre en lien avec la question qui suit.

2 Les réponses que feraient les filles du marchand sont guidées par ce que l'on sait des personnages grâce aux activités effectuées jusqu'à présent, ainsi que par leurs occupations décrites dans les extraits.

	Réponse probable de la Belle	Réponses probables des sœurs	Justification par le texte ou par inférences	
			pour les réponses de Belle	pour les réponses des sœurs
1	c)	b)	« La pauvre Belle avait été bien affligée d'abord de perdre sa fortune, mais elle s'était dit à elle-même : "Quand je pleurerai bien fort, cela ne me rendra pas mon bien, il faut tâcher d'être heureuse sans fortune". » (l. 18-21)	« Ses deux filles aînées répondirent qu'elles ne voulaient pas quitter la ville » (l. 4-5)
2	c)	a)	C'est l'idée de la simplicité de la Belle qui peut guider pour cette réponse.	C'est l'idée de l'égoïsme des aînées qui peut guider pour cette réponse.
3	b)	a)	L'idée que Belle se satisfait de sa présence dans sa famille est liée au fait qu'elle ne souhaite pas quitter celle-ci (et en particulier son père) pour se marier. Elle n'a guère besoin du monde extérieur.	« Ses deux sœurs, au contraire, s'ennuyaient à la mort ; elles se levaient à dix heures du matin, se promenaient toute la journée, et s'amusait à regretter leurs beaux habits et les compagnies. » (l. 30-32)
4	a)	c)	Belle prend en charge les corvées de la maison (nettoyer, préparer à dîner, filer la laine), alors pourquoi pas la lessive ?	« car ses sœurs, non contentes de lui laisser faire tout l'ouvrage de la maison » (l. 37-38)
5	a)	c)	Son abnégation la prédestine à faire le travail, même pour les autres.	C'est encore une fois l'idée de l'égoïsme des sœurs aînées qui peut guider pour cette réponse.
6	c)	b)	Même justification.	Même justification.
7	b)	c)	Même justification.	Même justification.
8	b)	c)	Cette réponse convient à l'adaptabilité dont fait preuve la Belle.	Même justification que la question 3.

3 Les données ayant bien changé depuis l'époque de Madame Leprince de Beaumont, il peut être intéressant de voir, à l'issue du test ayant impliqué les enfants, s'ils trouvent la Belle aussi admirable. Il peut apparaître des opinions plus nuancées du type : « Oui je l'admire, mais je trouve qu'elle est bien trop bonne », « Oui je l'admire, elle a toutes les qualités », « Non, je ne l'admire pas, elle m'énerve, elle ne se révolte jamais contre ses sœurs », etc.

T R A C E É C R I T E

Les traces écrites sont essentiellement individuelles, quitte à photocopier les travaux effectués par deux pour chaque élève. Il s'agit :

- du tableau comparatif des activités de la famille avant et après la banqueroute ;*
- des réponses personnelles au test et du résultat de la classe, ainsi que l'opinion personnelle de la question 3.*

Séance 3

Objectifs : percevoir et respecter une cohérence narrative

Déroulement : 2 étapes

pp. 112-113

Le conte avance une sorte de fausse résolution en même temps qu'il pose les bases des rebondissements à venir (demande de la rose). On choisit ce moment pour faire écrire aux élèves une suite, qui témoignera de leur degré de compréhension. C'est également l'occasion de mettre en pratique les acquis sur les temps du récit dans ce niveau de classe (*a priori* CM1)⁴.

1^{RE} É T A P E

Le texte et la langue

L'activité n'est pas si simple : les mots étant au pluriel, hormis « rose », les élèves ne pourront pas se servir des indices de genre. Cela sera surtout difficile pour « palatines » et « bagatelles ». Il est donc essentiel de faire, au préalable, la liste des objets demandés – robes, palatines, coiffures, bagatelles pour les aînées (l. 7) ; une rose pour Belle (l. 13) – et de bien effectuer le travail **par deux**. Pour associer ensuite les éléments de la liste aux articles de dictionnaire, on peut éventuellement soutenir les enfants les moins à l'aise avec un questionnaire « à rebours » :

« Qu'est ce qu'une robe pour toi ? »

↘ « C'est un vêtement. »

« Y a-t-il une définition qui ressemble à ce que tu proposes ? »

Ce procédé permettra d'attribuer rapidement les articles e et f.

Toujours dans ce souci d'étayage, on peut suggérer de poser *a priori* des hypothèses pour chaque article.

En lisant l'article c, à quoi pensez-vous ? (↘ À un chapeau, un bonnet, une capuche...) Y a-t-il un mot dans la liste qui se rapprocherait de cela ?

La difficulté la plus importante se situera à propos du choix à faire entre « bagatelle » et « palatine ». Le mot « bagatelle » est cité comme un terme générique (« toutes sortes de bagatelles »), ce qui laisse supposer que l'ensemble des objets cités auparavant peut s'y trouver représenté. Or, une robe ne peut être une palatine (qui est une fourrure comme le précise la définition).

■ Réponses attendues

a / bagatelle ; b / livre (c'est l'intrus) ; c / coiffure ; d / palatine ; e / rose ; f / robe.

L'histoire

Les trois questions peuvent être traitées à l'oral, sans prendre plus de temps qu'il n'est nécessaire.

1 Ce que les sœurs aînées souhaitent va coûter très cher (« tout l'argent des marchandises ne suffirait pas pour acheter ce que ses sœurs souhaitaient », l. 9-10), contrairement à la rose demandée par la Belle. Pourtant, c'est bien la rose de Belle qui mettra en péril la vie de son père et la sienne propre. Il sera donc important d'y revenir lors de la séance 6 (l. 27 à 29, p. 120).

2 Le marchand avait fait faillite.

3 Comme dans toutes les activités présentant des opinions de lecteurs, certaines sont acceptables, d'autres pas du tout, mais ce sont surtout les justifications qui sont source d'apprentissages.

4. On pourra s'appuyer sur l'unité 2, séance 4 (→ p. 38).

Ces opinions révèlent les manières d'envisager une clôture narrative :

- Marie et Idriss considèrent l'histoire comme accomplie, chacun à sa manière selon qu'ils considèrent la pauvreté ou le célibat des filles comme l'épreuve affrontée ;
- Erwan pressent que les choses ne seront pas si simples ;
- Maxime ne s'engage pas et Anaïs considère que seul le retour à l'état vraiment initial (vie en ville) constituera la clôture du conte.

Il est fort probable que, au cours de la discussion, certains élèves enrichiront le débat avec leur propre représentation : « Le conte n'est pas fini parce que la Bête n'est pas encore apparue » ; « Le conte n'est pas fini parce que, en fait, il ne s'est rien passé » ; « Le conte n'est pas fini, car j'ai vu le dessin animé et il se passe plein d'autres choses... » ; « Il reste plein de pages ! ».

2^E É T A P E

Lecture magistrale

« [...] mais quand il fut arrivé, on lui fit un procès pour ses marchandises, et après avoir eu beaucoup de peine, il revint aussi pauvre qu'il était auparavant. »

Après la lecture de ces lignes éliminant définitivement tout espoir de retour à une situation normale pour la famille, il convient de traiter rapidement les questions axées sur les personnages, puis de laisser les enfants produire le texte demandé en 2.

Les personnages

1 L'état d'esprit du père est sans doute empreint de tristesse et de déception puisqu'il y avait un espoir pour la famille. Les élèves pourront choisir d'y adjoindre de l'inquiétude (pour l'avenir), voire de la honte (pour le père de n'avoir pas su mieux gérer ses affaires). Mais en aucun cas on ne pourrait accepter la joie ou la tranquillité, pas plus que la peur, sentiment bien trop fort auquel on préférera l'inquiétude.

2 Le père choisira de ramener ce qui ne coûte rien, à savoir la rose. Ou bien, il ne ramènera rien du tout (mais alors, cet épisode serait vain).

3 La production d'écrit, effectuée à deux, va devoir respecter plusieurs impératifs :

■ Le caractère des personnages

Le père, *a priori*, va ramener la rose pour faire plaisir à la Belle qu'il affectionne particulièrement (sinon, il peut ne rien ramener). Il va sans doute raconter ses mésaventures, peut-être en pleurant comme la première fois (l. 2, p. 108).

La Belle devrait le soutenir, l'entourer d'affection, tandis que les sœurs se lamenteront, voire le prendront à parti, lui et leur sœur.

Quant aux fils, peu d'éléments probants sinon qu'ils ne seront sans doute pas désagréables, car ils participent visiblement aux travaux de la ferme.

La déception sera le point commun possible des réactions de tous ces personnages.

■ Les formes des dialogues

■ Les formes conjuguées du passé dans le récit

Il sera utile de prévoir des tableaux de conjugaison pour aider les enfants.

TRACE ÉCRITE

On fera figurer dans les cahiers ou classeurs les productions d'écrit, corrigées sur la forme, annotées sur le fond si seul un premier jet est prévu (cf. « Pour aller plus loin »).

POUR ALLER PLUS LOIN

Un choix de textes que l'enseignant considérera comme illustratifs des difficultés et réussites sera oralisé et donnera matière à amélioration lors d'un deuxième jet.

Séance 4

Objectif : caractériser l'univers du conte

Déroulement : 2 étapes

pp. 114-117

C'est l'intrusion d'éléments magiques qui caractérise ce passage du conte. On entre de plain-pied dans l'univers féerique avec des éléments magiques acceptés comme tels par les personnages et, du coup, par le lecteur, qui a intégré cette dimension du conte.

CONSEIL

On peut choisir de lire de façon magistrale cet extrait 4 qui est fourni dans le manuel essentiellement pour faciliter les activités de retour au texte. La lecture magistrale libérera les élèves de la tâche et les emmènera d'autant plus facilement dans l'univers féerique.

1^{RE} ÉTAPE

Le personnage du père

Les activités s'effectuent **par deux**, car elles font appel à une compréhension fine du texte.

1 De la **peur** qu'il ressent dans la forêt (extrait A) à l'**espoir** qui le berce à la vue d'une lumière (extrait B), du **soulagement** de trouver un abri chaud et accueillant (extrait C) à la **gêne** d'en abuser (extrait D), le père passe successivement par des états très divers qui sont intéressants à faire isoler par les élèves. Il finira par éprouver de la **gratitude** et remerciera une bonne fée qu'il s'imagine (extrait E).

Le sens de « gratitude » devra sans doute être expliqué. Toutefois, si l'extrait E a été trouvé par élimination, il pourra être déduit du contexte de l'extrait en question.

2 L'activité vise à mettre en place dans l'esprit des enfants la perception des éléments magiques : un problème = une solution (sans effort de la part du personnage).

Réponses attendues

Problèmes du marchand	Solutions aux problèmes (extraits du texte)
Il est perdu et la nuit tombe. Le cheval meurt de faim.	« cette lumière sortait d'un grand palais, qui était tout illuminé. » « [...] une grande écurie ouverte, [...] du foin et de l'avoine, le pauvre animal [...] se jeta dessus avec beaucoup d'avidité. »
Le marchand est mouillé jusqu'aux os.	« il s'approcha du feu pour se sécher »
Il a faim.	« [...] il y trouva un bon feu et une table chargée de viande, où il n'y avait qu'un couvert. » « [...] prit un poulet, qu'il mangea en deux bouchées et en tremblant. Il but aussi quelques coups de vin »
Il est fatigué.	« [...] il trouva une chambre, où il y avait un bon lit, et comme il était minuit passé et qu'il était las, il prit le parti de fermer la porte et de se coucher. »
Il s'est perdu dans la neige.	« Il regarda par la fenêtre, et ne vit plus de neige »
Il doit rapporter une rose à la Belle.	« [...] et comme il passait sous un berceau de roses, il se souvint que la Belle lui en avait demandé et cueillit une branche où il y en avait plusieurs. »

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 10 fournie en page 219 simplifie la mise en place de l'activité.

2^E ÉTAPE

L'univers du conte

1 Le père dit explicitement son idée – à deux reprises (l. 45-46 et 50-51) – pour expliquer tout ce qui lui arrive, il n'y aura sans doute donc pas de difficulté à isoler la proposition **d**.

Il faut noter cependant le glissement entre la toute première explication, religieuse (« Le marchand remercia Dieu du secours qu'il lui envoyait », l. 16-17), et les deux suivantes qui font basculer dans l'univers merveilleux.

2 Cette activité est plus complexe et peut être effectuée à l'oral, en collectif par exemple. Il est en effet parfois encore difficile pour certains élèves de faire clairement la part de ce qui est possible et de ce qui ne l'est pas.

■ Explications rationnelles : **a, b, g, h** et **i**.

■ Explications « magiques » : **c, d, e, f** et **j** (avec un lexique typiquement associé au monde magique : « enchanté », « fée », « personnages invisibles », « objets animés », « vœux exaucés », « envoûté »).

La suite de l'histoire

On propose aux élèves d'anticiper grâce à une lecture d'images. L'illustration **a** propose un monstre menaçant qui surplombe le marchand ; la **b** met en scène la bonne fée (ce qui corroborerait l'explication du marchand) ; la **c** voit le père rentrer tranquillement chez lui donner les fleurs à la Belle ; la **d** voit la rose se transformer en monstre dont seul le museau apparaît.

Il n'y a pas de bonne réponse, mais la Bête du titre n'étant toujours pas apparue, il est vraisemblable que les images **a** et **d** dévoilent une partie de la suite immédiate du texte.

REMARQUE

*En réalité, trois des quatre images illustrent la suite, à divers moments de l'histoire. Seule la **d** ne correspondra à aucun moment au conte.*

TRACE ÉCRITE

La fiche de l'activité 2 sur le personnage peut être conservée, en la dupliquant pour chaque membre du groupe.

Une affiche collective pourrait mettre en évidence les éléments d'explication rationnelle face aux éléments magiques, avec le lexique correspondant figurant de façon marquée (rouge, souligné...).

Séance 5

Objectif : comprendre ce qu'est un dilemme, situation littéraire très fréquente

Déroulement : 1 étape

pp. 118-119

L'apparition du second personnage principal (rôle qui semblait jusqu'à présent dévolu au père, hormis l'indice donné par le titre de l'œuvre) va enfin lancer l'histoire puisqu'elle plonge l'un des personnages dans un cruel dilemme : se sacrifier ou sacrifier l'une de ses filles. Cette notion difficile sera donc au cœur des activités.

De plus, ce personnage monstrueux n'est pas décrit par le texte, et chacun des lecteurs peut l'imaginer à sa guise, ce que montrera le travail sur les illustrations de la séance 9.

D'ailleurs, même dans la version de Madame de Villeneuve – beaucoup plus développée –, le monstre est simplement signalé comme étant pourvu d'une sorte de trompe et d'écaillés et affligé d'un poids énorme ; rien de plus n'est avancé.

CONSEIL

De même qu'à la séance 4, on peut choisir de lire de façon magistrale cet extrait.

ÉTAPE

Les personnages

1 et **2** Le dessin demandé vise à mettre en évidence le peu d'indices fournis par le texte, ce que prouvera la comparaison entre les productions des élèves. En effet, les éléments cités sont : « horrible », « voix terrible », « le monstre », « vilain monstre ». La frayeur du père manque de le faire s'évanouir. Les élèves mettront donc dans leur monstre ce qui, pour eux, est le plus effrayant.

CONSEIL

Si, par hasard, beaucoup de productions se ressemblaient, il serait intéressant de croiser cette convergence avec un petit sondage sur l'identité des enfants ayant visionné le dessin animé de Disney. Dans ce cas, en effet, il y a fort à parier que leur bête ressemblera quelque peu à une sorte de croisement bipède de lion et de taureau.

L'histoire

La notion de dilemme est très difficile à saisir, c'est pourquoi l'on se contentera de faire choisir aux enfants l'illustration qui leur semble convenir.

La **a** présente le dilemme dans lequel se trouve le père : soit sa fille meurt (une de ses filles pour être exact), soit lui-même meurt. Et corrélativement, soit lui-même, soit sa fille a la vie sauve.

La **b** propose une solution contraire à l'histoire et qui n'est pas un dilemme (puisque un des termes est totalement satisfaisant : les deux ont la vie sauve).

La **c** présente un choix correspondant à l'histoire (même s'il n'apparaît pas ainsi formulé comme un dilemme). Le père doit accepter de se soumettre au contrat (et donc au dilemme), sinon il meurt immédiatement.

On considère donc comme justes les réponses **a** et **c**.

Le texte et la langue

Cette activité peut se mener de manière **collective**.

On souhaite aborder le lexique adéquat afin de montrer aux enfants que certains choix n'en sont pas vraiment et que, à ce titre, ils ne méritent plus le terme de « choix » mais celui de « dilemme ».

La situation du marchand s'apparente à un dilemme.

La suite de l'histoire

Après avoir rapidement rappelé les caractéristiques de l'écriture dialoguée (déjà abordées à la séance 3 ou travaillées en classe⁵), on réfléchit collectivement aux réponses possibles du père :

- une acceptation empressée avec des manifestations de couardise (« je sacrifierai une de mes trois filles ») ou de manipulation du père (« je vais accepter, mais je ne reviendrai pas ») ;
- un refus catégorique, avec un combat éventuel ;
- une discussion pour tenter de fléchir la Bête (avec ou sans supplications), etc.

Puis l'écriture à **deux** peut se réaliser.

TRACE ÉCRITE

Les dessins peuvent être conservés dans la classe et classés en grandes familles ou figurer dans le cahier des élèves. Il faudra de toute façon être en mesure de les comparer avec les choix des divers illustrateurs de l'œuvre (séance 9).

La production dialoguée, corrigée, sera conservée.

⁵. *Littéo CM1*, pp. 39 à 52.

Séance 6

**Objectif : entendre les personnages
(discours direct, indirect et narrativisé)**

Déroulement : 2 étapes

pp. 120-122

Le retour du père dans son foyer est une nouvelle occasion d'enrichir la perception des caractères ainsi que celle des relations entre les personnages. La théâtralisation et la mise en voix vont concourir à cette compréhension ; de même, l'écriture des « vides » du texte par la production d'un discours direct va structurer la compréhension de l'épisode précédent entre le marchand et la Bête.

Être capable de repérer ce que disent les personnages⁶ est l'une des compétences les plus importantes en littérature. Ces paroles peuvent être rapportées de quatre manières différentes :

– le **discours direct** : c'est la parole du personnage directement transcrite dans le texte (par exemple, l. 27-29, ce sont les paroles du père) ; les guillemets et/ou le tiret en sont les marques ;

– le **discours indirect** : c'est la parole des personnages indirectement transcrite, c'est-à-dire intégrée dans une phrase de récit (l. 3-4 : « la Bête lui dit qu'il pouvait partir quand il voudrait ») ; on peut transformer cette phrase en discours direct (la Bête lui dit : « Vous pouvez partir quand vous voudrez. ») ;

– le **discours indirect libre** : il est intégré au récit et aucune marque ne vient le signaler. Pourtant, la logique oblige à reconnaître que ce qui est dit ne l'est pas par le narrateur mais par le personnage. C'est une forme très complexe. On n'en trouve pas d'exemple dans cette page ;

– le **discours narrativisé** : la parole des personnages n'est pas transcrite (ni directement, ni indirectement), elle est racontée (l. 30-32 : « il raconta à sa famille la funeste aventure qui lui était arrivée ») ; la parole du personnage est comme masquée derrière le récit. C'est au lecteur de la reconstruire.

La distinction entre discours direct et discours narrativisé est assez théorique. Ces remarques sont destinées à l'enseignant pour lui permettre de repérer les difficultés de lecture. **Elles ne doivent en aucune manière être enseignées comme telles** à des élèves de cycle 3 ! Ce qui est en jeu n'est ni plus ni moins que la compréhension du texte.

CONSEIL

Selon l'habitude que les élèves ont de la pratique théâtrale, on pourra choisir de prendre du temps d'abord sur l'écriture (étape 1), puis sur le jeu des groupes (étape 2).

6. Ce que sont censés dire les personnages. Dans une fiction, tout est invention et il n'y a à proprement parler aucune parole rapportée, mais le jeu de la lecture et de l'écriture consiste à faire *comme si*.

Les relations entre les personnages

Cette activité doit être rapidement menée de façon **collective**.

Le père, la Belle et ses frères sont prêts à mourir pour un membre de leur famille. À noter que les frères, dont on sait peu de choses jusqu'à présent, font preuve d'un courage certain.

Les réponses possibles sont donc : le père pour ses filles (l. 1-2 et 51-53), la Belle pour son père (l. 41-44 et 56-58), les fils pour leur père – et pour leur sœur d'ailleurs (l. 45-47).

Les filles aînées sont bien incapables d'envisager un tel sacrifice (l. 32-39).

Le texte mis en voix

a) Le choix du nombre de personnages sera peut-être délicat, car s'il y a bien sept personnages (trois filles, trois frères et le père), il n'y a que quatre « voix » qui prennent la parole : le père, la Belle, les frères, les sœurs aînées.

On pourra choisir entre les deux selon le nombre d'élèves de la classe, certains groupes représentant tous les personnages, d'autres ne représentant que les « voix ».

Une fois les groupes constitués, le travail est guidé par les questions et les enfants font des essais d'invention à l'**oral** (car c'est bien ce qui est en jeu ici). Il comporte deux moments :

- le repérage des paroles : c'est l'activité **b)**.
- la transformation de la narration en dialogues : c'est l'activité **c)**.

b) L'élimination des incises est le préalable indispensable à toute mise en voix.

Selon le niveau et l'habitude de la classe, on peut demander aux enfants de transformer directement le texte en forme théâtrale :

LA BELLE : Cela serait fort inutile ; pourquoi pleurerai-je la mort de mon père ?

Chaque enfant dans le groupe (ou les groupes d'enfants dans le cas des personnages groupés) peut travailler séparément sur le texte, puis proposer sa mise en voix au groupe pour validation.

c) Quand le père raconte sa « funeste aventure », c'est le lecteur qui comprend de quoi il est question. Pour jouer la scène, il va être nécessaire de rendre à nouveau présente à l'auditoire cette phase de l'aventure.

Il sera plus facile et plus rapide de se mettre d'accord **collectivement** sur le contenu du récit du père. On doit y retrouver :

- le retour bredouille de la ville (facultatif) ;
- l'égaré en forêt, l'espoir du secours grâce au château enchanté ;
- la cueillette de la rose et la colère du monstre propriétaire du château ;
- le marché proposé.

Les écueils à éviter sont :

- l'oubli de la phrase « la Belle, prenez ces roses ; elles coûteront bien cher à votre malheureux père », car elle précède le passage en gras et fait écho à une question posée en séance 3 (→ question 1, p. 113) ;
- une description physique du monstre ;
- un trop grand développement des parties annexes comme l'épisode entier de la soirée du père dans le château en oubliant l'essentiel : les éléments magiques et inexplicables.

Puis les différents essais de cette composition se font par groupes, toujours à l'oral, afin d'être ensuite proposés au groupe-classe pour amélioration ou validation.

d) Pour jouer la scène, les relations entre les personnages doivent pouvoir être comprises des spectateurs et donc mises en évidence par les acteurs.

PRÉCISION

La mise en voix est proposée à partir de la ligne 27.

Il est important et facilitant de préciser rapidement les choses avec les élèves.

Les personnages	Ce qu'ils montrent de leurs sentiments
les frères envers Belle	affection, soutien, chagrin, douleur
les sœurs envers Belle	jalousie, haine
le père envers Belle	douleur, bonté, amour, chagrin
Belle envers son père	soutien, amour, affection, bonté

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 11 fournie en page 218 simplifie la mise en place de l'activité.

POUR ALLER PLUS LOIN

Si l'on veut passer de la mise en voix à une réelle théâtralisation, il faudra enrichir ce travail par une réflexion sur la nécessaire mise en évidence des relations, non plus seulement par le ton mais aussi par les attitudes, les gestes, les déplacements. On pourra alors proposer aux élèves d'effectuer un vrai travail – à l'écrit d'abord – pour fixer le texte même, puis sur les indications de jeu (didascalies). Il sera utile de se référer au travail accompli sur les adjectifs caractérisant les personnages lors de la séance 1.

2^E ÉTAPE

Quand tout ce travail préparatoire d'« écriture » de texte (voire d'indications scéniques) aura été accompli, l'étape de jeu théâtral pourra s'accomplir.

TRACE ÉCRITE

Les textes produits seront conservés dans les cahiers, avec les annotations de mise en scène.

Séance 7

Objectif : entendre les personnages (discours narrativisé)

Déroulement : 1 étape courte

p. 123

La parole donnée à la Bête va être honorée par le sacrifice de la Belle. Mais ce sacrifice, s'il est librement consenti par la Belle, est déploré par toute sa famille, tout au moins en apparence. On assiste ici à une scène qui, en quelques phrases, brosse le tableau d'une complicité affectueuse entre père et fille, d'une duplicité des sœurs aînées et d'une indéfectible sollicitude de la Belle pour ses sœurs.

Ces éléments de nuance sont difficiles à percevoir, car l'auteur va très vite, réglant en trois lignes la révélation de la richesse du père, le vœu qu'il a de rester à la campagne, la nouvelle que deux prétendants sont intéressés par les aînées et le conseil de Belle à son père concernant leur mariage. Le discours n'est pas donné directement et le travail d'explicitation, c'est-à-dire ici de manipulation de la langue, est nécessaire.

É T A P E

L'histoire

1 La Bête a tenu la promesse qu'elle a faite de faire parvenir le coffre plein d'or au domicile du marchand (→ *extrait 6, l. 5-7*).

2 La Belle va se livrer à la Bête, remplissant ainsi la part d'un marché conclu par son père – sous la contrainte de la Bête –, et non par elle.

Les paroles des personnages

1 Cet épisode d'écriture à **deux** vise à l'émergence d'une compréhension fine des lignes écrites en gras dont on a bien précisé en introduction qu'elles disaient beaucoup en peu de mots.

Il est essentiel de prévoir un **temps collectif de recherche** d'idées, de relectures et d'essais d'improvisation orale : « Tu es le père, qu'est-ce que tu dis ? Vas-y... ».

Pour aider les enfants, il faudra leur faire chercher ce que recouvre ici « le secret » (à la fois la richesse, mais aussi la volonté de rester dans la campagne). Ce sera également l'occasion de préciser avec eux que, lorsqu'une fille voulait se marier, il lui fallait le consentement de ses parents et éventuellement une dot (ce qui explique la supplique de la Belle en faveur de ses sœurs). Plus le travail de contextualisation en séance 2 aura été complet, plus facile sera cette compréhension.

2 Tous les personnages pleurent dans ce passage sauf la Belle. Mais les sœurs pleurent de façon hypocrite, s'étant frotté les yeux avec un oignon. Certains enfants peuvent passer à côté de cette interprétation s'ils ne savent pas que l'oignon fait pleurer. Ils peuvent penser que les sœurs se repentent, car la Belle se montre toujours bonne avec elles et se sacrifie pour la famille. C'est donc bien la confrontation lors de la discussion qui fera émerger des divergences d'opinion.

Séance 8

Objectif : structurer la lecture du conte

Déroulement : 1 étape

pp. 124-126

Lire un texte long nécessite d'articuler les informations nouvelles avec ce qui a été lu. Cette activité est permanente et constitue une compétence déterminante en lecture longue. Pour enseigner cette compétence, il convient de temps en temps de faire des pauses dans la lecture pour apprendre aux élèves à articuler les événements du passé et ceux qui adviennent (comme ce fut le cas lors de l'activité c) de la séance 6).

Dans cette séance, le choix a été fait de proposer plusieurs modalités pour structurer le récit :

- une remise en ordre rapide de l'histoire au moyen d'images, les aspects textuels ayant été fortement travaillés auparavant ;
- un travail sur les répliques, aspect très développé également au cours des activités de mise en voix ;
- enfin, une reformulation sous forme de texte à trous.

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 12 fournie en page 220 simplifie la mise en place de l'activité.

ÉTAPE

L'histoire

1 Cette activité est menée à **deux**, afin de faciliter les argumentations. Les images, d'une grande qualité esthétique, s'accordent parfaitement avec l'esprit du conte et contribuent à fixer, d'une autre façon que les mots, les événements dans l'esprit des enfants.

Réponse attendue



2 Pour répondre à cette question, les élèves peuvent avoir recours au texte en cas de difficulté, les répliques figurant dans les extraits lus jusqu'à présent. On privilégiera néanmoins ici un travail de mémoire.

■ Réponses attendues

- La Bête : répliques **a)** (« *mon château* », « *mes roses* ») et **f)** (« à condition qu'une de vos filles vienne mourir à votre place »).
- La Belle : répliques **c)** (« je vous prie de m'apporter une rose ») et **i)** (« je vous assure, mon père... »).
- Le marchand : répliques **d)** (« je vous remercie, madame la fée »...) et **g)** (« Prenez ces roses, elles coûteront bien cher à votre malheureux père »).
- Les sœurs : répliques **b)** (« notre cadette ») et **e)** (« elle va causer la mort de notre père »).
- Les gens de la ville (« Tout le monde », p. 108, l. 12-14) : réplique **h)** (« nous sommes bien fâchés de son malheur »).

3 Une autre façon encore de reprendre le texte est de compléter une reformulation de celui-ci, avec une aide et sans intrus. Attention cependant : aucun indice de majuscule ni de ponctuation n'est fourni.

■ Réponses attendues

1 / trois filles ; **2** / désagréables ; **3** / aimable ; **4** / se plaignaient de leur sort ; **5** / les filles aînées ; **6** / des choses coûteuses et inutiles ; **7** / une simple rose ; **8** / pourtant ; **9** / un buisson de roses ; **10** / le seigneur du château ; **11** / une de ses filles ; **12** / mourrait ; **13** / le triste marché ; **14** / la Bête.

REMARQUE

Attention, le singulier de la tournure « des plus aimable » peut dérouter les élèves ; « des plus aimable » veut dire « très aimable » et s'accorde avec « caractère ».

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 13 fournie en page 221 simplifie la mise en place de l'activité.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut proposer une différenciation dans la classe entre les activités 1, 2 et 3. Par exemple :

- un groupe peut effectuer la remise en ordre de l'activité 1 ;
- un autre une remise en ordre des répliques du 2 ;
- un troisième peut retrouver les quelques répliques en adéquation avec les images du 1 (la **a** et/ou la **f** peuvent correspondre à la rencontre de la Bête et du père, la **d** à l'image du père se restaurant, la **g** au père donnant la rose à sa fille et éventuellement la **i** au retour de la Belle et du père vers le château) ;
- un quatrième groupe travaillera sur la recherche dans le texte lu jusqu'alors de phrases (et non de répliques) pouvant illustrer les images restantes (le père dans le bois, l'apparition du château, le père rapportant les roses) ;
- un cinquième peut travailler sur les personnages à qui s'adressent les répliques (dans l'ordre : le marchand, les sœurs, le marchand, la fée, le père, Belle et ses fils, le marchand, la Belle, les gens de la ville, le père) ;
- enfin, un sixième peut reconstituer le texte à trous. Cette activité n'étant pas toujours facile pour des élèves ne la pratiquant pas souvent, il est préférable de choisir des élèves relativement à l'aise avec l'écrit.

On peut choisir, si on le souhaite, de doubler tous les groupes par d'autres effectuant la même tâche afin d'avoir des éléments de confrontation.

TRACE ÉCRITE

Une trace écrite collective avec agrandissement des images et peut-être les répliques et/ou les phrases associées peut être conservée et servir ainsi de repère lors de la poursuite de la lecture. On peut lui préférer, selon les modalités de travail pratiquées, une trace individuelle du travail de groupe ou la simple conservation du texte à trous complété.

Séance 9

Objectif : rencontrer un personnage stéréotypique de conte, le monstre

Déroulement : 2 étapes

pp. 127-130

La rencontre qui va se produire entre les deux personnages principaux est déterminante pour la suite et la clôture moralisatrice de l'histoire. Les relations qui vont s'établir sont d'abord fondées sur la peur et la contrainte pour l'une (en même temps qu'un certain abandon et acceptation de son sort) et sur l'inquiétude et l'espoir, sentiments tous deux masqués, chez l'autre. En effet, seule la Belle peut délivrer la Bête du mauvais sort dont cette dernière est victime et qu'elle doit taire.

1^{RE} ÉTAPE

L'histoire

Le choix des affirmations justes, effectué à l'oral si on le souhaite, permet d'asseoir la compréhension littérale de certains événements de l'extrait, mais aussi de soulever l'ambiguïté de nombreux implicites par une argumentation appuyée sur le texte.

La **a**) est inexacte : il n'y a pas de fée (c'était l'opinion du père à sa première venue dans le château) et la Dame qui apparaît dans l'extrait (l. 29), si elle est une fée, n'en est pas moins un rêve.

La **b**) est inexacte : ligne 19.

La **c**) est ambiguë : la Belle sera peut-être récompensée, mais c'est la Dame qui le dit en rêve à la Belle et, en tant que lecteur, on ne peut pas en être sûr.

La **d**) ne peut être éliminée : à ce stade on ne sait pas ce qui arrivera à la Belle. En tout cas, elle pense qu'elle va être mangée (l. 9-11).

La **e**) est exacte (l. 27-28) et laisse d'ailleurs supposer une intervention magique dans ce sommeil peu naturel.

Les personnages

■ On retrouve ici le travail sur l'illustration amorcé en séance 5. L'illustration est souvent le reflet de l'interprétation d'un illustrateur, plus ou moins guidé par le texte – ou par l'auteur s'ils sont contemporains. Or, ici, les illustrations sont extrêmement variées.

a) Cette activité peut être menée **individuellement par écrit** sur le cahier de brouillon, en quelques minutes.

■ Image 1 : la création de Cocteau s'apparente essentiellement à un félin (un chat ou un lion), vêtu comme un prince de l'époque attribuée au conte.

■ Image 2 : une sorte de sanglier habillé comme un gentilhomme, se tenant assis tranquillement sur un sofa pour prendre un thé.

■ Image 3 : un quadrupède ressemblant à un loup ou à un doberman, avec une langue de serpent ; on distingue mal s'il est revêtu de poils ou d'écailles.

■ Image 4 : un ours ou un grizzli se tenant correctement à table, comme un ours dressé, non vêtu.

■ Image 5 : une sorte de diable aux pieds griffus, pourvu de cornes, non vêtu et tout à fait hirsute.

b) Il existe de très nombreuses autres illustrations de la Bête, qu'elles soient modernes ou anciennes, et toutes font preuve d'une semblable variété. Cette liberté doit bien être identifiée par les enfants comme directement liée au manque d'informations fournies par l'auteur (réponse déjà envisagée p. 119).

La discussion se fait **collectivement**.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut demander aux enfants pourquoi, à leur avis, l'auteur n'a pas décrit davantage le monstre. Les enfants peuvent répondre qu'il s'agit d'une volonté de laisser l'imaginaire du lecteur le construire ou bien que l'auteur a tout simplement « oublié » (comme cela leur arrive lors de productions personnelles, où ils omettent des éléments tellement évidents pour eux).

Les images et toi

Les élèves écrivent une ou deux phrases d'explication sur les monstres qui correspondraient le plus à leurs peurs. Il sera intéressant de voir ce qui dégage : une peur plutôt axée sur l'animal (images 3 et 5) ou sur l'étrangeté de l'animal déguisé (images 1 et 2). Sans doute l'ours sera-t-il perçu comme le moins inquiétant.

On peut demander à ceux qui le souhaitent de lire leur explication personnelle.

2^E ÉTAPE

La Belle

L'activité insiste sur la force d'âme de la Belle, force d'âme dont elle avait fait preuve quand il avait fallu s'adapter à la vie campagnarde (p. 109, l. 18-21).

Les élèves doivent replacer dans l'ordre : **1** / se mit à pleurer aussi (ce qui nécessite de refaire le lien avec le chagrin du père lors de son départ, départ qui précède juste l'extrait 9) ; **2** / résolut de ne se point chagriner ; **3** / ranima son courage.

Demander aux élèves de justifier en expliquant ce que ressent la Belle permet de repérer d'abord les sentiments par lesquels passe la Belle. De l'affliction (départ du père), donc des larmes à la reprise de contrôle (« mais comme elle avait beaucoup de courage »), puis à une sorte d'espoir (« si je n'avais qu'un jour à demeurer ici, on ne m'aurait pas fait une telle provision »). Ainsi, on retrouve plus facilement l'ordre des groupes de mots manquants.

La Bête

1 On doit retrouver le mot « complaisante » à la ligne 24. Ce mot est certainement inconnu de la plupart des enfants mais doit être repéré et introduit dans leur vocabulaire, puisqu'il témoigne d'un trait de caractère fort du monstre et que c'est l'un des premiers aspects qui va toucher la Belle. Il est donc essentiel à une bonne compréhension du personnage et, de là, à une bonne compréhension des relations entre les personnages.

2 Le retour sur le texte va enrichir la compréhension du mot « complaisant » tout en passant en revue des éléments importants de l'extrait. On trouve :

– l. 7 : écriteau sur la porte « Appartement de la Belle » ;

CONSEIL

Avant de poursuivre la lecture, il est utile de préciser aux élèves qu'ils vont lire seuls la suite du texte mais qu'il y manque des « morceaux » fournis à la page suivante. Pour les aider, on leur relira à haute voix les dernières lignes de l'extrait précédent.

- l. 10 : « une grande bibliothèque, un clavecin, et plusieurs livres de musique » : correspondant aux goûts de la Belle en matière de distraction (→ *extrait 1, p. 106, l. 13-14 ; extrait 2, p. 109, l. 28-29*) ;
- l. 14-15 : inscription sur un livre « Souhaitez, commandez ; vous êtes ici la reine et la maîtresse » ;
- l. 18-22 : vœu exaucé d'avoir des nouvelles de son père (miroir magique) ;
- l. 24-25 : « la table mise, [...] un excellent concert ».

3 Les éléments magiques sont le miroir, la table mise sans que la Belle ne voie jamais aucun serviteur, le concert entendu sans voir aucun musicien (cela pourrait échapper à des enfants plus habitués que la Belle à écouter de la musique sans jamais voir autre chose que leur lecteur CD !). On peut aussi considérer comme magique le fait que la Bête connaisse si bien les goûts de la Belle.

TRACE ÉCRITE

Les phrases écrites pour justifier le choix du monstre le plus terrifiant peuvent être conservées dans le cahier des élèves, ainsi que la liste des éléments magiques.

Aux affiches initiales qui rassemblaient les adjectifs attribués aux personnages, on peut en ajouter une nouvelle qui rappellerait les caractéristiques de la Bête (et ici, la complaisance).

Séance 10

Objectif : suivre l'évolution des relations entre les personnages

Déroulement : 1 ou 2 étapes

pp. 131-132

Le conte peut se scinder en deux parties : durant la première, toute la situation est mise en place (caractérisation des personnages, faillite, transgression du père, sacrifice de la fille). Ensuite, le récit n'est plus que celui des relations entre les deux personnages principaux.

Le dialogue du premier soir entre la Belle et la Bête ne sera jamais aussi riche par la suite ; il met en place toute l'ambiguïté des sentiments de la Belle à l'égard de son geôlier (pitié, répulsion, relative attirance).

1^{RE} É T A P E

Le temps de l'histoire

CONSEIL

Avant de mener cette activité, il sera utile de reprendre l'encadré « Avant-lire » de la page 129.

1 La Belle est arrivée avec son père la veille au soir. Les indices sont l'indication temporelle au début de l'extrait 8 (« sur le soir », p. 127, l. 1), puis dans la succession des repas (d'où l'importance de l'« Avant-lire » précité) et des couchers :

- souper le soir du jour 1 (p. 127, l. 12) ;
- première nuit (p. 127, l. 29) ;
- réveil le jour 2 (p. 127, l. 33) ;
- dîner du midi le jour 2 (p. 130, l. 24-26) ;
- souper le jour 2 (p. 131, l. 1).

2 La Belle est toujours alertée par un bruit (p. 127, l. 12-13 ; p. 131, l. 2). Il est à noter que cette arrivée se produit toujours le soir, mais que ce n'est pas la réponse attendue à la question ainsi formulée.

3 C'est la deuxième rencontre entre la Bête et la Belle (cf. justifications de l'arrivée de la Belle survenue la veille au soir ; or, la Bête apparaît chaque soir).

Les personnages

L'attribution correcte des paroles ou pensées proposées (cf. tableau page suivante) oblige à une perception pertinente et justifiée des personnages. Le travail **en groupes** incite à cette justification.

REMARQUE

La proposition h) ne peut être attribuée à la Belle, car elle joue sur le sens du mot « bête » (l. 17-19). Elle trouve la Bête pas si bête. On refusera donc la réponse.

La Belle	La Bête
b) Explicite (l. 12)	a) Explicite (l. 28)
c) Explicite (l. 13)	d) et e) Explicite (l. 7-9, 21-23)
f) Inférence (« en tremblant », l. 6)	j) Explicite (l. 16)
g) Inférence (« il y a bien des hommes qui sont plus monstres que vous ») ; cela suppose quand même qu'il en est un. On doit accepter la réponse.	l) Explicite (l. 14)
i) Renvoie à la complaisance de l'extrait 9.	m) Contrairement à ce que l'on peut penser, ce n'est pas la Belle qui remercie de la bonté même si elle la constate (l. 24). C'est la Bête qui voudrait bien formuler sa gratitude à la Belle pour son discours sur ses qualités, mais qui ne le peut du fait de son peu d'esprit (l. 32-34). Ceci dit, la nuance étant subtile, on pourra accepter l'attribution de la réplique à la Belle.
k) Ce n'est qu'une hypothèse à ce stade. Si des enfants le pensent, c'est qu'ils intègrent la dimension « consolatrice » du discours de la Belle, qui semble en effet prendre en compte la souffrance de la Bête en le contrariant quand il se décrit (une bête, laid, un monstre, sot...).	n) Explicite (l. 32-33)

2^E ÉTAPE

Le texte et la langue

Selon les dictionnaires, l'accès au sens sera plus ou moins facile. On aura donc pris soin de vérifier auparavant dans les dictionnaires de la classe les écueils possibles.

En général, le sens donné par la Belle est le dernier de l'article « personne effrayante par son caractère » par exemple. Mais il faut dépasser le monstre imaginaire, l'être vivant anormal, l'être d'une laideur repoussante (toutes définitions que l'on pourrait attribuer à la Bête d'ailleurs).

La suite de l'histoire

CONSEIL

Pour faciliter l'enchaînement, il est préférable d'annoncer aux élèves qu'ils vont devoir compléter les deux phrases proposées d'après leurs idées, mais que l'on va d'abord leur relire à voix haute la fin de l'extrait 10 (à partir de la ligne 29 par exemple).

On attend des élèves qu'ils saisissent, d'une part, l'opposition entre « elle n'avait presque plus peur... » et « elle manqua mourir de frayeur » en proposant un « mais » ou un « cependant » et, d'autre part, qu'ils émettent une anticipation sur ce qui peut être si effrayant dans la phrase du monstre.

■ Réponses possibles

« Voulez-vous m’embrasser / m’épouser / m’enlacer ? » ; « Je vous mangerai seulement demain puisque vous êtes si bonne, mais je suis une Bête et j’ai trop faim ! » ; « Vous êtes trop bonne, je vais annuler le marché et prendre votre père / vos sœurs / vos frères à votre place. ».

Cette activité peut être menée **par écrit, en individuel**.

La séance se clôture sur la lecture magistrale de la suite et on doit laisser aux enfants le temps d’exprimer une réaction par rapport aux hypothèses qu’ils avaient formulées.

LECTURE MAGISTRALE

La Belle soupa de bon appétit. Elle n’avait presque plus peur du monstre ; mais elle manqua mourir de frayeur, lorsqu’il lui dit : « La Belle, voulez-vous être ma femme ? »

Elle fut quelque temps sans répondre ; elle avait peur d’exciter la colère du monstre en le refusant elle lui dit pourtant en tremblant :

« Non, la Bête. »

Dans le moment, ce pauvre monstre voulut soupirer, et il fit un sifflement si épouvantable, que tout le palais en retentit : mais Belle fut bientôt rassurée ; car la Bête lui ayant dit tristement, « adieu la Belle », sortit de la chambre, en se retournant de temps en temps pour la regarder encore. Belle se voyant seule, sentit une grande compassion pour cette pauvre Bête :

« Hélas, disait-elle, c’est bien dommage qu’elle soit si laide, elle est si bonne ! »

TRACE ÉCRITE

On garde le tableau constitué par les groupes (et corrigé collectivement), une définition du mot « monstre » appliquée à la Bête (à choisir collectivement) et celle retenue par la Belle, la phrase d’anticipation individuelle en vis-à-vis de laquelle on peut écrire la phrase réelle prononcée par la Bête : « Voulez-vous être ma femme ? »

On peut commencer à élaborer une frise chronologique collective qui gardera trace des travaux et sera complétée à la séance suivante.

Séance 11

Objectif : suivre l'évolution des relations entre les personnages

Déroulement : 2 étapes

pp. 133-135

On travaille toujours sur les relations entre les deux personnages. Le retour de la Belle dans sa famille ne peut lui apporter le bonheur. C'est auprès de la Bête qu'elle le trouvera.

1^{RE} ÉTAPE

Les paroles de la Bête

Il est important que la consigne soit bien lue et explicitée avec les élèves en tout début de séance, avant le début de l'activité proprement dite et la lecture du texte.

Les difficultés sont en effet multiples :

- l'extrait lu est découvert en même temps que l'on demande d'y percevoir les manques ;
- il n'y a pas d'indice typographique de la place de ces extraits – pas de sauts de ligne, pas de blancs ;
- les passages à placer sont dans le désordre.

CONSEIL

Pour aider les élèves en difficulté, on peut envisager de leur fournir une copie du texte sur laquelle on leur demanderait de surligner d'une couleur les moments où Belle parle et d'une autre ceux où la Bête parle. Cela leur permettrait de voir apparaître plus clairement les endroits où la Bête est susceptible d'intervenir.

Pour les autres, après une première lecture silencieuse, on demande si quelqu'un a remarqué des indices pertinents : un endroit où la Bête devait répondre et où ce n'est pas le cas ; un endroit où il manque une information par rapport à ce que dit la Belle... Il n'est pas question de localiser l'endroit, mais de donner des moyens à l'ensemble des élèves pour effectuer ensuite le travail par deux.

Les indices sont liés à la succession des interlocuteurs dans les dialogues et à la cohérence sémantique.

■ **Ligne 14** : l'attaque « La Belle rougit à ces paroles » ne peut venir après les lignes qui précèdent puisque c'est elle qui les prononce. Il y a donc intervention de la Bête juste avant. La Bête doit à la fois répondre au propos de la Belle et prononcer des paroles susceptibles de faire rougir la Belle.

Le passage a) ne peut convenir à cause du pronom « y », car on ne sait pas à quoi il fait référence.

Le passage b), du fait de la référence au chagrin dont vient de parler Belle est susceptible de convenir, mais on se demande pourquoi la Bête déciderait ainsi d'envoyer Belle chez son père alors que nul n'en a parlé auparavant.

C'est le donc passage c) qui convient, car il reprend la phrase de Belle « Tâchez de vous contenter de cela » par « Il le faut bien ». En outre, il annonce la phrase suivante par son « promettez-moi que vous ne me quitterez jamais ». L'enchaînement avec la suite du dialogue

corroboire ce choix quand la Belle répond « Je pourrais bien vous promettre... ». C'est cette demande de promesse qui fait rougir la Belle.

■ **Ligne 21** : deux répliques de la Belle se succèdent. La deuxième commence par un « Non » et une référence à la mort de la Bête nullement évoquée auparavant. Il est donc nécessaire d'inclure une réplique correspondante : la **b)**, faisant explicitement, par deux fois, allusion à la mort de la Bête et reprenant avec le « Je vous enverrai chez votre père » le vœu exprimé par la Belle, est la seule qui convienne.

Elle est suivie logiquement d'une promesse de la Belle de revenir vers le château sous huitaine.

■ **Ligne 27** : « La Bête soupira [...] en disant ces mots », il faut donc qu'elle en ait à nouveau prononcé. Sa réplique doit faire écho à la promesse de la Belle (« Je vous promets de revenir dans huit jours. »).

Le passage **a)** convient puisque le « y » renvoie au « chez lui » figurant dans la réplique de la Belle. Par ailleurs, il fait référence à la promesse énoncée et conclut par un adieu – et un soupir – concluant l'échange.

Les pactes de la Bête

On compare le renversement des rôles : de la Bête inquiétante qui menace le marchand de mort, puis le place dans un dilemme cornélien, à la Bête affaiblie par ses sentiments qui consent au départ de sa Belle, quitte à en mourir ; et, inversement, de la Belle victime d'un marché dont elle n'est pas responsable, à la Belle qui promet – librement cette fois – de revenir enchaîner sa vie à celle de son geôlier.

■ Réponses attendues

	Pacte avec le père	Pacte avec la Belle
Qui est à l'origine du pacte ?	La Bête	La Belle
Quel délai est accordé ?	Trois mois	Huit jours
Quelle promesse est faite ?	Revenir ou qu'une fille vienne à sa place, volontairement	Revenir
Quelle est la punition si le pacte n'est pas respecté ?	La mort du père	La mort de la Bête

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 14 fournie en page 222 simplifie la mise en place de l'activité.

2^E ÉTAPE

Après la lecture magistrale du texte (*cf. page suivante*), on propose **rapidement** les activités sur l'histoire et sur le temps de l'histoire, et on prendra soin de les raccrocher aux acquis précédents : on peut donc traiter collectivement ces questions.

LECTURE MAGISTRALE

Quand elle se réveilla le matin, elle se trouva dans la maison de son père, et ayant sonné une clochette, qui était à côté de son lit, elle vit venir la servante, qui fit un grand cri en la voyant. Le bonhomme accourut à ce cri, et manqua mourir de joie en revoyant sa chère fille ; et ils se tinrent embrassés plus d'un quart d'heure. La Belle, après les premiers transports, pensa qu'elle n'avait point d'habits pour se lever ; mais la servante lui dit qu'elle venait de trouver dans la chambre voisine un grand coffre plein de robes toutes d'or, garnies de diamants. Belle remercia la bonne Bête de ses attentions ; elle prit la moins riche de ces robes, et dit à la servante de serrer les autres, dont elle voulait faire présent à ses sœurs : mais à peine eut-elle prononcé ces paroles que le coffre disparut. Son père lui dit que la Bête voulait qu'elle gardât tout cela pour elle, et aussitôt, les robes et le coffre revinrent à la même place. La Belle s'habilla, et pendant ce temps, on fut avertir ses sœurs, qui accoururent avec leurs maris. Elles étaient toutes deux fort malheureuses. L'aînée avait épousé un gentilhomme, beau comme l'amour ; mais il était si amoureux de sa propre figure qu'il n'était occupé que de cela, depuis le matin jusqu'au soir, et méprisait la beauté de sa femme. La seconde avait épousé un homme qui avait beaucoup d'esprit ; mais il ne s'en servait que pour faire enrager tout le monde, et sa femme toute la première. Les sœurs de la Belle manquèrent mourir de douleur quand elles la virent habillée comme une princesse, et plus belle que le jour. Elle eut beau les caresser, rien ne put étouffer leur jalousie, qui augmenta beaucoup quand elle leur eut conté combien elle était heureuse. Ces deux jalouses descendirent dans le jardin pour y pleurer tout à leur aise et elles se disaient : « Pourquoi cette petite créature est-elle plus heureuse que nous ? Ne sommes-nous pas plus aimables qu'elle ? »

« Ma sœur, dit l'aînée, il me vient une pensée ; tâchons de l'arrêter ici plus de huit jours, sa sotte Bête se mettra en colère, de ce qu'elle lui aura manqué de parole, et peut-être qu'elle la dévorera. — Vous avez raison, ma sœur, répondit l'autre. Pour cela, il lui faut faire de grandes caresses. »

Et ayant pris cette résolution, elles remontèrent et firent tant d'amitié à leur sœur que la Belle en pleura de joie. Quand les huit jours furent passés, les deux sœurs s'arrachèrent les cheveux, et firent tant les affligées de son départ qu'elle promit de rester encore huit jours.

L'histoire

C'est par magie que la Belle rentre chez elle, mais le procédé reste mystérieux. Elle reviendra grâce à la bague donnée par la Bête.

Le temps de l'histoire

Il pourra paraître surprenant aux élèves que la Belle trouve de tels changements dans sa famille en rentrant s'ils ont occulté la durée du séjour de la Belle au château. Les sœurs sont mariées, les frères partis à l'armée (p. 133, l. 23-25) et le père se morfond d'avoir perdu sa fille (p. 133, l. 14-16) : la proposition **a**) est donc fausse. La proposition **b**) est vraie, mais la **c**) est fausse du fait que les sœurs, si elles sont bien mariées, ne sont pas pour autant heureuses. Et cette précision n'est donnée que par l'extrait entendu.

L'enseignant pourra valider en relisant le passage concerné. (« Elles étaient toutes deux fort malheureuses. L'aînée avait épousé un gentilhomme, beau comme l'amour ; mais il était si amoureux de sa propre figure qu'il n'était occupé que de cela, depuis le matin jusqu'au soir, et méprisait la beauté de sa femme. La seconde avait épousé un homme qui avait beaucoup d'esprit ; mais il ne s'en servait que pour faire enrager tout le monde, et sa femme toute la première. »)

REMARQUE

Dans le film de Cocteau, c'est grâce à un gant magique que la Belle voyage.

Les personnages

1 Le travail est mené rapidement à l'oral, collectivement.

Le premier mari est beau, mais vaniteux et égoïste (narcissique peut être amené par l'enseignant). Le second mari est plein d'esprit, mais moqueur, ironique, désagréable, mordant, méchant.

2 Il faut que les enfants réactivent d'abord ce qu'ils savent des sœurs et qu'ils aient évacué la fausse impression de leur chagrin (l'épisode des oignons de la séance 7). Cela peut se faire à l'oral, collectivement.

Dans ce que les élèves viennent d'entendre, les indices pouvant laisser croire à un revirement existent : « pendant ce temps, on fut avertir ses sœurs, qui accoururent avec leurs maris ». Cela pourrait signifier que les sœurs sont heureuses de revoir Belle. Après tout, grâce à elle, elles sont mariées. Mais dans ce même passage, il est aussi fait mention de la grande jalousie des sœurs à la vue des richesses de Belle.

Les enfants vont donc devoir naviguer entre des indices entendus contradictoires ; et l'extrait présenté peut en dérouter plusieurs même si, dès les premières lignes de l'extrait, l'intention nuisible est annoncée : « Ma sœur, dit l'aînée, il me vient une pensée ; tâchons de l'arrêter ici plus de huit jours, sa sottie Bête se mettra en colère de ce qu'elle lui aura manqué de parole, et peut-être qu'elle la dévorera. »

Étant donné la complexité des données textuelles, on peut choisir, selon le niveau de la classe, de faire travailler les élèves par deux.

La suite de l'histoire

Les avis de lecteurs renvoient à des opinions contradictoires (comme dans une classe), mais ici, on propose en plus d'apparier les propositions pour reconstituer des échanges.

Clément répond à José en tenant compte de la cohérence du personnage de la Bête à ce stade de l'histoire : il n'est plus le monstre du début et il ne se vengera pas ; il rejoint ainsi l'opinion de Cédric qui avance que si quelqu'un doit mourir, ce sera la Bête, victime de son chagrin. Ce à quoi Sophie, s'appuyant sur une représentation du genre, répond que dans un conte tout finit bien. Jérémie a tendance à reprendre l'idée de José, en plus mesurée, pour punir le marchand : le pacte de départ n'est plus honoré du fait du départ de Belle. Dans ce cas, la dynamique de l'histoire est mise à mal puisqu'on revient en arrière. À moins que Jérémie n'envisage une fin malheureuse. Marina s'oppose à cette hypothèse puisque si la Belle manque à sa parole, cela ne concerne plus le marchand. Laura et Agathe pensent que la Belle va honorer le marché, soit grâce la Bête (et Leïla, n'ayant pas perçu la dimension magique de la Bête, s'y oppose), soit par sa volonté propre (mais alors Driss pense que ce sera trop tard et garde l'idée d'une punition de la fautive).

■ Paires reconstituées : José / Clément ; Cédric / Sophie ; Jérémie / Marina ; Laura / Leïla ; Agathe / Driss.

TRACE ÉCRITE

Le tableau de l'étape 1 complété et les propositions corrigées du vrai/faux de la page 134 peuvent constituer les traces individuelles du travail.

POUR ALLER PLUS LOIN

La frise collective (éventuellement commencée à la séance 10) complétée et mise à l'échelle doit faire apparaître les trois longs mois au cours desquels la vie de la famille a continué, tandis que celle de Belle se répétait chaque jour à l'identique.

Séance 12

Objectif : suivre l'évolution des relations entre les personnages

Déroulement : 2 étapes

pp. 136-137

La fin du conte vient clore logiquement (même si tout cela est magique) l'évolution des relations entre les personnages. La Bête, malgré son apparence, est aimée par la Belle et le mode de vie qu'elle lui propose est celui auquel la jeune femme aspire.

1^{RE} ÉTAPE

Les personnages

1 Les enfants n'ont qu'à revenir au monologue de Belle pour trouver les réponses : être bon, avoir de la vertu (terme à définir pour les enfants, par l'explication directe du maître), avoir de la complaisance (terme déjà connu). On peut faire trouver oralement aux enfants, dans leur vie quotidienne, des exemples illustrant ces vertus.

2 Les réponses se trouvent aux lignes 1 à 3 : (la Belle s'ennuie de la Bête qu'elle aime de tout son cœur et se soucie du chagrin qu'elle lui donne) et 16 à 19 (la Belle n'éprouve pas d'amour mais de l'estime, de l'amitié, de la reconnaissance).

Ce paradoxe apparent peut dérouter certains enfants ; c'est la phrase-résumé de l'activité « Les personnages » (→ p. 137) qui éclairera la différence entre les différentes acceptions du verbe « aimer ».

La suite de l'histoire

Le puzzle de texte permet de travailler la cohérence textuelle et de mettre en évidence les outils qui peuvent la construire. Il est pratiqué ici par groupes, vu la difficulté du découpage (peu d'indices morphologiques mais beaucoup d'arguments sémantiques).

L'extrait **a**) est bien placé, on peut le préciser aux enfants avant de commencer.

L'ordre attendu est **a), f), e), g), c), b)** et **d)**.

■ Entre **a)** et **f)** : le lien est fait par la reprise de la Bête (« le palais de **la Bête** » / « pour **lui** plaire ») et par le lien sémantique (le lieu est le palais).

■ Entre **f)** et **e)** : « **sa** mort » de l'extrait **e)** fait référence à « **la Bête** ne parut point » de l'extrait **f)**.

■ Entre **e)** et **g)** : « Elle courut **tout le palais** » est repris par « après avoir cherché partout ».

■ Entre **g)** et **c)** : « **la pauvre Bête** étendue sans connaissance » est reprise par « elle se jeta sur son corps ».

■ Entre **c)** et **b)** : « la Bête ouvrit les yeux » fait suite logique à « elle prit de l'eau dans le canal et lui en jeta sur la tête ».

■ Entre **b)** et **d)** : « **je meurs content** » de la Bête est repris par la Belle dans sa réplique « Non, ma chère Bête, **vous ne mourrez point** ».

Les personnages

La comparaison des deux extraits construit à la fois l'approche de la résolution de la situation, mais aussi celle de la morale de l'histoire.

On attend une production (**individuelle**, car servant d'évaluation pour l'enseignant) du type : « La Belle croyait qu'elle ne ressentait que de l'amitié (voire de la reconnaissance ou de la pitié) pour la Bête mais en fait, elle en était amoureuse (ou : elle ressentait de l'amour ou elle l'aimait). » L'opposition ou plutôt le glissement amitié/amour doit apparaître.

Le texte et toi

L'écart entre les représentations actuelles sur les qualités d'un conjoint et celles de l'époque de Madame Leprince de Beaumont peut être mesuré avec cette question. Les élèves évoqueront peut-être la dimension esthétique (et il faudrait voir combien d'enfants réagiront en contre-point sur cet ajout) ; et ils engageront certainement le sentiment amoureux dans le mariage.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut choisir de traiter la question abordée dans la rubrique « Le texte et toi » dans le cadre des débats hebdomadaires. Des prolongements sur des thèmes associés comme le bonheur, la réussite, la superficialité, etc., peuvent être envisagés suivant les apports des élèves lors de ces échanges.

LECTURE MAGISTRALE

À peine la Belle eut-elle prononcé ces paroles qu'elle vit le château brillant de lumière, les feux d'artifices, la musique, tout lui annonçait une fête mais toutes ces beautés n'arrêtèrent point sa vue : elle se retourna vers sa chère Bête, dont le danger la faisait frémir. Quelle fut sa surprise ! La Bête avait disparu, et elle ne vit plus à ses pieds qu'un prince plus beau que l'amour, qui la remerciait d'avoir fini son enchantement. Quoique ce prince méritât toute son attention, elle ne put s'empêcher de lui demander où était la Bête.

« Vous la voyez à vos pieds, lui dit le prince. Une méchante fée m'avait condamné à rester sous cette figure jusqu'à ce qu'une belle fille consentît à m'épouser, et elle m'avait défendu de faire paraître mon esprit. Ainsi, il n'y avait que vous dans le monde, assez bonne, pour vous laisser toucher à la bonté de mon caractère ; et en vous offrant ma couronne, je ne puis m'acquitter des obligations que je vous ai. »

La Belle, agréablement surprise, donna la main à ce beau prince pour se relever. Ils allèrent ensemble au château, et la Belle manqua mourir de joie en trouvant dans la grande salle son père et toute sa famille, que la belle dame, qui lui était apparue en songe, avait transportés au château.

« Belle, lui dit cette dame, qui était une grande fée, venez recevoir la récompense de votre bon choix : vous avez préféré la vertu à la beauté et à l'esprit, vous méritez de trouver toutes ces qualités réunies en une même personne. Vous allez devenir une grande reine : j'espère que le trône ne détruira pas vos vertus. Pour vous, mesdemoiselles, dit la fée aux deux sœurs de Belle, je connais votre cœur, et toute la malice qu'il enferme. Devenez deux statues ; mais conservez toute votre raison sous la pierre qui vous enveloppera. Vous demeurerez à la porte du palais de votre sœur, et je ne vous impose point d'autre peine que d'être témoins de son bonheur.



• • •

Vous ne pourrez revenir dans votre premier état qu'au moment où vous reconnaîtrez vos fautes ; mais j'ai bien peur que vous ne restiez toujours statues. On se corrige de l'orgueil, de la colère, de la gourmandise et de la paresse : mais c'est une espèce de miracle que la conversion d'un cœur méchant et envieux. »

Dans le moment, la fée donna un coup de baguette, qui transporta tous ceux qui étaient dans cette salle, dans le royaume du prince. Ses sujets le virent avec joie, et il épousa la Belle, qui vécut avec lui fort longtemps, et dans un bonheur parfait, parce qu'il était fondé sur la vertu.

La fin du conte

On laissera les enfants s'exprimer librement.

Séance 13

Objectifs : construire le sens global d'une œuvre, construire une culture littéraire

Déroulement : 1 étape

pp. 138-140

Si cette belle histoire traverse les âges, c'est sans doute qu'elle entre en résonance avec des questionnements existentiels profondément humains. Elle renvoie à la question de l'amour et de l'engagement. Certes, pour de jeunes élèves, l'heure n'est pas encore venue de ces questions-là. Pour autant, ils ont une expérience fictionnelle de l'amour (à travers les films ou séries qu'ils regardent), une expérience vécue (on est souvent amoureux à 8 ou 9 ans) et la relation entre leurs parents est au cœur de leurs angoisses.

On n'évoquera pas en classe cette dimension. Mais, en replaçant le texte dans son contexte historique et en le mettant en écho avec nombre de contes qui l'abordent, on permet la mise au jour de significations dont les enfants se saisiront pour s'approprier intimement le sens du texte.

É T A P E

L'auteur

L'auteur écrit pour les jeunes filles de la bonne société afin de les « instruire et leur donner des leçons de vie, tout en les amusant », précise l'encart de la page 105.

La morale de l'histoire

1 Choisir parmi des proverbes (faisant partie de la culture populaire commune à asseoir) revient à démontrer sa bonne compréhension du conte. Ici, c'est le conte qui va éclairer les proverbes ou citations, dont la forme est souvent peu familière aux enfants. C'est encore une fois l'argumentation qui sera la principale richesse de cette activité, car les citations ou proverbes sont tous acceptables même si les significations diffèrent :

- a) et c) défendent que la beauté n'est pas une qualité essentielle ni durable ;
- b), d) et f) ciblent plutôt les différences de goût en matière d'amour (et de jugement esthétique) ;
- e) et g) font référence à l'acceptation d'une destinée.

2 La vertu moralisatrice des contes est de faire passer un message en cohérence avec l'époque. Le lien avec le monde social du XVIII^e siècle doit donc être raffermi par le retour aux informations fournies au cours de la lecture (encadré « Avant-lire » de la page 108).

Madame Leprince de Beaumont cherchait à rendre plus dociles les jeunes filles dont les mariages étaient arrangés. Il s'agissait de faire apparaître des vertus là où on savait que les jeunes filles n'en verraient guère, étant donné l'âge ou le peu de sentiment de leurs prétendants. Il s'agit également d'une critique de la superficialité qui s'attacherait à l'apparence plutôt qu'à des qualités plus profondes (complaisance, attention, bonté...).

On peut bien évidemment en rester avec les enfants à ce dernier niveau de compréhension.

Le texte et les autres textes

Les textes B et C sont de deux auteurs antérieurs à Madame Leprince de Beaumont : Charles Perrault (1628-1703) et Madame d'Aulnoy (1650-1705).

On attend des enfants qu'ils soient capables d'énoncer des caractéristiques simples des trois textes en les croisant avec les grandes lignes du conte qu'ils viennent d'étudier.

■ Le **texte A** : un prince préfère la beauté pour son épouse et s'en repent au fil du temps. L'esprit lui paraît peu à peu avoir plus de valeur et propre à lui faire oublier la laideur physique. À rapprocher de « Je vous avoue que je suis bien contente de votre cœur ; quand j'y pense, vous ne me paraissez plus si laid » (p. 131, l. 24-26).

■ Le **texte B** : la métamorphose d'un humain en monstre dès sa naissance est à rapprocher du mauvais sort jeté à la Bête quand il était encore humain. Et la contre-métamorphose rappelle celle de la Bête en prince magnifique.

■ Le **texte C** : la réplique de Riquet aux lignes 11 à 13 rappelle celle de la Belle (p. 131, l. 17-19). Mais là, les défauts sont partagés entre les deux personnages, l'un beau mais sot, l'autre laid mais plein d'esprit. Cependant, la situation est assez comparable, car la princesse hésite à épouser Riquet qui est si laid, malgré son esprit, tout comme la Belle hésite à épouser la Bête malgré sa bonté. Là aussi, la laideur agit comme repoussoir.

POUR ALLER PLUS LOIN

*Il existe de nombreux contes autour des métamorphoses et des fiancés animaux. On se référera aux références signalées dans le document d'application **Littérature – Cycle 3**⁷.*

Outre les ouvrages cités ci-après, auxquels on peut se référer pour étoffer sa vision de la Belle et la Bête en tant qu'enseignant, on se contentera de rappeler que le film de Jean Cocteau est une interprétation captivante de ce mythe et qu'un travail autour de cette création peut être mené en prolongement de la lecture du conte qui vient d'être faite.

■ **La Belle et la Bête**, suivi d'une **Lettre de la Belle à la Bête** et d'une **Réponse de la Bête à la Belle**, Madame de Villeneuve, *Le Cabinet des Lettrés*, 1996 (*Le Promeneur*) : version beaucoup plus développée et moins moralisatrice que celle de Madame Leprince de Beaumont.

■ **Des belles et des bêtes, anthologie des fiancés animaux**, Fabienne Raphoz, Éd. José Corti : comporte un conte de madame d'Aulnoy intitulé « La chatte blanche », dans lequel la bête est une femme métamorphosée.

■ **Amour et Psyché**, Apulée-Flammarion : le conte fondateur du mythe.

*Et bien sûr, un travail avec les CM2 de l'école après qu'ils auront travaillé l'unité 9, **Belle des eaux**, est tout à fait envisageable.*

7. « Le motif de la métamorphose du Monstre en Prince, obtenue grâce à des preuves d'amour de l'être aimé, permet des mises en réseau avec de nombreux contes comme *La Princesse Grenouille*, *Ourson* (Comtesse de SÉGUR), *Doucette* (GRIMM), voire *Le Monstre poilu* (BICHONNIER H. – PEF – Gallimard Jeunesse) »

Unité 6

Chat perdu

Présentation de l'œuvre¹

Ce roman de Jean-Noël Blanc, paru en 2002, débute par une scène de retour de vacances. Rodrigue et sa famille s'arrêtent sur le bord de la route et, à cette occasion, leur chat disparaît. Le livre se terminera par le retour du chat auprès de son petit maître, quelques mois plus tard.

La particularité du roman tient à la manière dont il est raconté. Alternent, en effet, des passages écrits à la troisième personne, qui sont focalisés sur Rodrigue, et des passages écrits à la première personne dans lesquels le chat raconte sa vie d'errance. Cette alternance des points de vue est graphiquement marquée par l'usage de deux polices différentes, dans le livre original comme dans le manuel. Ce jeu sur les modalités narratives permet de suivre la manière dont le garçon et son chat vivent les événements : culpabilité, douleur, travail de deuil pour Rodrigue ; griserie de la liberté, expérience du monde naturel, désir de retrouver son maître pour le chat. Les deux parcours sont donc à peu près parallèles pour ce qui concerne la chronologie et inverses pour ce qui concerne les sentiments et les émotions.

Outre cette alternance des deux récits, l'originalité tient à ce que le discours du « je » est tenu par le chat et non par Rodrigue.

Sachant ce qu'il advient à l'un et à l'autre, le lecteur en sait toujours plus que chacun des personnages. Cela ne l'empêche nullement de compatir à la douleur de Rodrigue et de trembler pour le chat. Mais cette forme narrative permet parfois de mettre un peu à distance les émotions, ou, au contraire, de les exacerber : le lecteur est parfois tenté, comme au spectacle de Guignol, de crier au personnage ce que celui-ci ne voit pas, ne sait pas... Cette expérience de lecture est donc particulièrement singulière.

Difficultés de l'œuvre

Cette manière de raconter l'histoire pose évidemment des difficultés majeures de compréhension. Il faut non seulement avoir compris ce système de l'alternance, mais aussi reprendre à chaque fois une histoire interrompue par un changement narratif.

En revanche, la langue de l'auteur comme le monde raconté ne posent pas de difficultés particulières. C'est une histoire d'enfant à hauteur d'enfant. Toutefois, elle n'est pas très fertile en événements : l'auteur s'attarde à saisir ses deux personnages dans le détail de leurs actions, de leurs émotions. Certains passages peuvent donc paraître longs à certains élèves.

Pour autant, l'implicite est souvent largement présent et il faut reconstruire des relations de causalité systématiques. Pourquoi le chat fait-il ceci ? Dit-il ceci ? Pourquoi Rodrigue se comporte-t-il ainsi ? Telles sont les questions qui se posent constamment au lecteur du fait du double point de vue adopté.

¹ Cf. présentation du texte dans les documents d'accompagnement du MEN, *Littérature (2)*, p. 71.

Parcours de lecture proposé

Il s'agit d'abord de permettre aux enfants de comprendre le fonctionnement spécifique de la narration. Pour autant, cette dimension n'est jamais que formelle ; c'est un outil forgé par l'auteur pour donner à lire une histoire et faire ressentir au lecteur des émotions.

Or, le roman pose la question du deuil à hauteur d'enfant et permet aussi de réfléchir sur le statut des animaux domestiqués. Toutes ces dimensions ne doivent pas être occultées par des aspects purement techniques. Le parcours proposé est donc ensuite plutôt centré sur tout ce qui relève de l'implicite.

Enfin, en articulant lecture magistrale et lecture des élèves, en variant les activités proposées, il permet une lecture dynamique d'un ouvrage dont le rythme est assez lent.

L'enseignant fera ensuite son choix dans la multiplicité des activités proposées, afin de construire le parcours le plus adapté à sa classe.

Précisions sur la page d'introduction (p. 141)

Le choix d'interpeller le lecteur très directement, en l'impliquant d'ores et déjà dans ce qu'il va ressentir, est bien évidemment lié à la proximité du thème avec les enfants. L'expérience qu'ils peuvent avoir de la perte d'un animal familial va être immédiatement activée par la lecture du titre. Mais ce livre va au-delà du simple récit d'une perte et l'on a déjà l'impression, de par l'illustration, que le récit va plutôt être centré sur le chat. C'est une impression légèrement fautive si on se réfère à la quantité de texte attribuée à chaque récit. Pour autant, la narration à la première personne du chat, opposée à la narration externe concernant l'enfant, contribuera certainement à renforcer cette impression. Il est donc intéressant de signaler dès à présent aux élèves que la façon de raconter l'histoire va être différente de ce à quoi ils sont habitués.

On peut donc questionner les élèves à partir du titre et de cette introduction (qui s'apparente par bien des points à une quatrième de couverture) : qu'imaginent-ils de cette histoire ? De la manière dont elle peut être racontée ? On peut aussi profiter de cette page pour lister tous les procédés narratifs que l'on connaît en les associant à des titres :

- le récit à la troisième personne comme dans les contes ;
- le récit à la première personne comme dans *Sur le bout des doigts* ;
- le journal comme dans *Je t'écris, j'écris* ;
- les alternances comme dans *Je t'écris, j'écris* ;
- le récit au passé simple ;
- le récit au présent, etc.

PRÉCISION

Il est nécessaire d'avoir un exemplaire du livre pour que l'enseignant puisse mener les lectures magistrales, assez nombreuses dans ce chapitre.

Séance 1

Objectif : entrer dans le roman

Déroulement : 1 étape

pp. 142-143

L'action débute immédiatement : on commence la lecture par l'événement majeur. On peut estimer que c'est le temps 0 de la narration et que des retours en arrière vont s'organiser à partir de ce moment. C'est également le temps 0 pour les protagonistes : il y aura un **avant** et un **après** cette perte.

Il est essentiel de saisir très vite ce qui se passe et quels personnages sont mis en scène, les présents comme l'absent, qui sera, avec Rodrigue, l'un des deux personnages principaux.

É T A P E

Les personnages

1 Comme souvent, on se heurte au problème du statut du personnage. Les personnages ici sont les quatre membres de la famille, mais aussi l'absent, le chat. Cependant, si l'on doit parfois éliminer l'animal de la liste des personnages (cf. unité 3, p. 49), on doit ici le conserver puisqu'il aura une réelle voix au chapitre... suivant !

Cependant, on pourra suspendre dans un premier temps la réponse définitive en attendant d'obtenir une certitude sur le statut réel de Balthazar (attendre qu'il ait pris la parole, ait exprimé des pensées...).

2 C'est Rodrigue qui était responsable : « Je croyais que tu t'en étais occupé quand on est remontés dans la voiture » (l. 12-13).

3 Ici, le personnage principal² sera difficile à cerner puisque l'on a quatre personnes dont la prise de parole est quasi équivalente, et qui parlent d'un autre sujet – absent : le chat.

En réalité, la focalisation est plutôt faite sur Rodrigue : on parle de lui et de sa réaction, de « papa et maman » pour les parents, et il semble être le responsable du problème. Quant au chat évoqué par le titre, il est pour l'instant absent.

Il ne s'agit donc pas de valider l'une ou l'autre réponse, mais de faire émerger les indices ci-dessus... et d'attendre.

Le choix de la réponse se fera individuellement, puis la mise en commun réglera les argumentations.

L'histoire

La question sera traitée **collectivement** et d'autant plus rapidement que les enfants auront évoqué auparavant (question précédente) les indices de narration : c'est une narration externe, « quelqu'un d'autre » raconte.

Les personnages

Le texte lu évoque un « courant froid » (l. 5) qui se transforme en brouillard (lecture magistrale) : « Le froid s'était à présent installé dans sa poitrine, dans sa gorge, dans ses veines et jusque dans les muscles de ses bras. C'était comme si un brouillard avait envahi chacune des cavités de son corps. »

2. Cf. *Guide du maître – Littéo CE2*, unité 4, pp. 64 et 69 : « L'entrée du personnage principal ».

On pourra donc accepter la troisième illustration (brouillard) ou la quatrième (courant froid) selon la justification effectuée par les élèves.

L'histoire

La réponse ne pose pas de problème puisque, dans l'extrait en lecture magistrale, le père dit : « Je ne peux pas faire demi-tour sur une route aussi étroite [...]. Il faut que je trouve un chemin de traverse. Sitôt que j'en trouve un, je m'arrête et on repart en arrière. » L'objectif ici est de souligner que l'histoire tient à très peu de chose : malgré le peu de temps écoulé depuis le départ de la clairière (100 mètres en voiture), le chat va être perdu.

La suite de l'histoire

L'anticipation demandée lance les élèves dans une attente par rapport au roman et veut mettre en relation leurs espoirs (certains peuvent vouloir dire « oui, ils vont le retrouver ») et le titre *Chat perdu*. À cet âge, les enfants doivent avoir intégré en partie que, si une histoire existe, c'est qu'il s'y passe quelque chose et que le titre peut être un indice fort pour se faire une idée du contenu d'un livre.

Séance 2

Objectifs : découvrir le fonctionnement narratif du roman, en percevoir les effets

Déroulement : 2 étapes

pp. 144-146

On assiste dans cet extrait à la première intrusion du chat dans la narration. Outre la force et l'originalité qu'elle confère au roman, cette prise de parole à la première personne induit d'autres effets :

- elle met en valeur l'individualisme du chat ;
- elle oblige à s'interroger sur la question du personnage principal en déplaçant le point de vue : du statut d'animal domestique que Balthazar avait au début du texte – et qui correspond à ce que les enfants perçoivent de leurs animaux –, on passe à une autre vision du chat.

Un travail important du repérage des effets de cette narration s'effectuera régulièrement au cours de la lecture.

1^{RE} ÉTAPE

Les personnages

1 Dans ce passage, « je » est le chat. Il n'y aura pas de difficulté majeure pour les élèves à accéder à la réponse (« je suis un chat », à la fin du deuxième paragraphe). La formulation « Je m'appelle "je" » peut dérouter les enfants. Il semble inutile d'engager à ce stade une discussion sur l'individualisme du chat. Cela fera l'objet de questions ultérieures.

2 Le changement de point de vue de la narration conduit à des désignations différentes pour les personnages déjà rencontrés. Un travail de repérage est donc indispensable.

Si Rodrigue est bien désigné par son prénom, tout comme Claire, les parents sont seulement perçus comme « l'homme qui a des moustaches » et « la femme qui a des chaussures qui claquent » (à la fin du troisième paragraphe). Globalement, le pronom « ils » revient sans cesse et désigne les membres de la famille dans leur ensemble.

On pourra mettre en place une affiche collective qui s'enrichira des différentes désignations que Balthazar donnera des humains ou de ce qui l'entoure au cours du roman, comme une sorte de dictionnaire « français-Balthazar ».

3 La question fait écho à celle de l'unité 1. Certains élèves vont avoir tendance à revoir leur opinion et à le désigner le chat comme personnage principal : non seulement du fait de cette narration à la première personne, mais aussi du seul fait qu'il parle (ou qu'il pense), ce qui est déjà étonnant pour un roman qu'on pourrait croire « réaliste » au départ (situation assez couramment vécue de la perte d'un animal).

REMARQUE

*Ces trois premières questions sont traitées **individuellement** avec une discussion qui vient les clôturer.*

4 On s'intéresse ici directement au personnage du chat en renvoyant les élèves au texte pour qu'ils effectuent la liste de ce qu'aime ou n'aime pas Balthazar.

Je n'aime pas	J'aime
<ul style="list-style-type: none"> ■ Changer mes habitudes (le mot « d'habitude » est cité trois fois dans la même phrase du 3^e paragraphe) ■ Les vacances (3^e paragraphe) ■ Rouler en voiture (6^e paragraphe) <p>Inférence : il faut mettre en relation les bruits, les vibrations, l'odeur fermée avec les miaulements, l'envie de vomir et l'émission d'urine.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Les vibrations (cf. ci-dessus) ■ Être enfermé (4^e paragraphe) <p>Inférence : « Pas assez grand, le panier » à mettre en relation avec « ça ne sentait pas mon odeur » et « une odeur où j'étais mal ».</p> <p>Autre inférence plus délicate : le chat ne se rappelle plus de rien après avoir été enfermé, il a juste des sensations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Faire ce que j'ai envie de faire (2^e paragraphe) ■ Dormir (3^e et 5^e paragraphes) ■ Courir dans l'herbe (3^e paragraphe) ■ L'odeur des prés (4^e paragraphe) <p>Inférence : le chat est mis dans le panier qu'il n'aime pas, qui ne sent pas son odeur, « ni l'odeur des prés » ; cela signifie bien qu'il aime l'odeur des prés.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Me chauffer au soleil (5^e paragraphe) ■ Chasser les souris (3^e et 5^e paragraphes) ■ Les caresses (3^e paragraphe)

REMARQUE

Pour son nom, on ne peut réellement trancher même si l'on acceptera que les enfants considèrent que Balthazar ne l'aime pas. Ce n'est pas tant qu'il n'aime pas son nom mais plutôt qu'il l'ignore superbement, comme s'il n'était pas vraiment concerné : les humains l'ont baptisé, certes, mais un chat s'appelle forcément « je », les humains ne peuvent comprendre...

2^E ÉTAPE

L'histoire

La remise en ordre vise à structurer dans l'esprit des enfants la succession des événements ; l'organisation du travail **par deux** oblige à une justification, tout en facilitant la tâche. Les enfants ayant le texte, il n'y pas de difficulté majeure, sauf s'ils ne repèrent pas les variations entre « mis » dans la voiture et « remis » dans la voiture et s'ils oublient l'information de l'extrait 1 (c'est Rodrigue qui a ouvert le panier au chat lors de la halte).

■ Réponses attendues

e), g), a), c), f), b), et d).

Les personnages

Les phrases prononcées sont révélatrices de la tension qui règne dans la voiture. Attribuer les répliques aux personnages témoigne de la compréhension de leurs caractères respectifs et de leurs relations. Les justifications qui doivent accompagner ces choix sont essentielles.

■ Réponses attendues

a) / la mère (prudente) ; b) / Rodrigue (angoissé, défaitiste) ; c) / la mère (rassurante) ; d) / la sœur (moins affectée que Rodrigue par la perte du chat) ; e) / le père (énervé).

Le texte et la langue

La question est difficile, car elle met en jeu deux aspects : l'écriture au sens énonciatif et l'écriture au sens graphique (ici, typographique). Il faudra donc préciser aux enfants que l'on attend des précisions sur les deux aspects.

L'extrait qu'ils viennent d'entendre n'est pas écrit à la première personne, ils l'auront entendu et peuvent justifier en précisant que « ce n'est pas le chat qui parle, il n'est pas là », « ce sont ses maîtres qui le cherchent », « on est du côté des maîtres ».... Mais si ce texte était présent dans le manuel, serait-il écrit comme l'extrait 1 (police plus petite et plus grasse) ou l'extrait 2 (police plus ronde et plus fine) ?

La réponse attendue est bien entendu « comme l'extrait 1 ».

REMARQUE

L'enseignant pourra montrer avec son exemplaire que le manuel a respecté la présentation de l'original, où les différences de typographie sont d'autant plus visibles que les paragraphes se suivent.

TRACE ÉCRITE

Les productions écrites individuelles (ce que le chat aime ou n'aime pas) et par deux (remise en ordre) seront collées dans le cahier et l'affiche collective concernant les désignations conservée durant la durée de la lecture du roman.

Séance 3

Objectif : comprendre les effets du fonctionnement narratif alterné

Déroulement : 2 étapes

pp. 147-149

Dans cet extrait, la narration du chat vient compléter la narration centrée sur Rodrigue lue lors de la séance précédente. C'est le premier moment où l'on voit poindre en Balthazar le côté sauvage vers lequel il va progressivement tendre au cours de l'histoire. Pour des lecteurs jeunes, le chat est essentiellement un animal domestique, même s'ils perçoivent son côté indépendant. On cherchera à faire repérer, par le vocabulaire, la syntaxe, ces aspects ataviques parallèlement à l'angoisse des humains s'inquiétant de la perte de leur animal familier.

1^{RE} ÉTAPE

Les personnages

On attend une **écriture individuelle** sous la forme prescriptive. Selon le niveau des élèves ou dans un souci de différenciation, il est utile de reprendre, avant la phase d'écriture, les éléments clés attendus. Le texte sur les règles d'un bon randonneur est là pour cela : des idées simples énoncées une par une, des phrases infinitives, des retours à la ligne avec des puces numérotées ou non.

On attend donc une production du type :

1. Déplier les pattes une à une.
2. Garder le dos droit.
3. Bouger seulement les pattes, chacune son tour.
4. Garder les yeux fixes.
5. Viser le lieu d'où part le froissement dans les herbes.
6. Bondir.

Le texte et la langue

Le point de vue est souvent affaire de langage. Le mot choisi par Balthazar, « abandonner », reflète son point de vue. Le lecteur ne peut l'accepter car l'extrait 1 s'inscrit en faux. Ligne 10, Rodrigue murmure « on a oublié Balthazar » ; le père reprend ce verbe ligne 13 « ne me dis pas que tu l'as oublié », relayé par la mère ligne 16 « on a oublié le chat ? », et enfin par la sœur ligne 18 « on l'a oublié quand on est repartis ».

On pourra faire recopier aux enfants ces quatre portions de phrases pour compléter la phrase suivante : « Balthazar croit qu'il a été abandonné mais... »

Le lieu de l'histoire

CONSEIL

Avant de lire l'extrait à haute voix, le maître pourra préciser qu'une question portera sur l'extrait entendu. Les enfants n'auront en effet pas le secours du texte, mais devront percevoir les indices suivants qui permettent de choisir l'illustration e) :

« Ils écartèrent les **branches**, pénétrèrent dans la **forêt**. [...] les lourdes taches d'une **ombre impénétrable**. [...]. Le **sous-bois** sentait la moisissure, le **champignon**, l'humidité. **On ne voyait pas très loin**. »

2^E É T A P E

Le texte et la langue

a) et b) Les répétitions voulues sont un effet de langue produisant du sens : elles marquent ici l'angoisse de la famille.

On relèvera :

- Ligne 1 : « encore. Et encore. Et encore. »
- Lignes 6 et 7 : « Pas de Balthazar » répété trois fois, repris par « Toujours pas de chat » (l. 9).

Le texte à haute voix

On pourra choisir de laisser les enfants faire des essais successifs avant d'affiner avec eux les perceptions des sentiments éprouvés par les personnages.

Avec le travail fait jusque-là, ils sont à même d'exprimer :

- l'inquiétude des personnages traduite par l'acharnement à chercher le chat (répétitions de « et encore ») ;
- la volonté affichée de conserver un petit espoir (« peut-être que Balthazar aura reconnu le bruit du moteur et se sera rapproché », l. 4-5) ;
- le dépit (répétitions de « pas de Balthazar »).

Il leur faudra ajouter la résignation (« Ça ne servirait à rien de rester plus longtemps », dit la mère à la ligne 10) et la douleur de la décision définitive exprimée par le père (« On n'aura pas le temps de revenir »), comprise par tous (« Personne ne parlait. ») et exprimée par Claire qui se met à pleurer.

On attend donc des productions sobres, graves et sans exclamation ou interrogation d'aucune sorte.

P O U R A L L E R P L U S L O I N

On proposera aux élèves de revenir sur la question de l'abandon et de compléter la phrase amorcée à la rubrique « Le texte et la langue » page 148, grâce à l'argumentation étayée par le travail sur les répétitions.

T R A C E É C R I T E

On conservera la production de texte individuelle et la trace collective sur le mot « abandonner ».

Séance 4

Objectif : suivre l'évolution des deux personnages

Déroulement : 1 étape

pp. 150-152

Les deux narrations continuent de se mêler avec un certain décalage. Balthazar évoque des moments déjà racontés lors de la narration centrée sur Rodrigue. Les destins des deux personnages vont progressivement se séparer.

Il est important de percevoir toutes les indications encore quelque peu parcellaires de ces évolutions afin de se constituer progressivement un tableau d'ensemble de la situation de Rodrigue et de Balthazar. C'est en effet le lecteur qui est seul au courant du devenir des deux personnages qui, eux, ignorent ce que fait l'autre.

É T A P E

L'histoire

1 et 2 « Les hommes » renvoie à la famille de Rodrigue, car Balthazar précise « J'ai cru entendre le nom qu'ils m'ont donné. » Il sait donc par quel nom on l'appelle et le lecteur sait que la famille l'a cherché et appelé (extrait 5 et extrait lu magistralement auparavant).

Le texte et toi

Les lignes 8 à 12 mettent en avant l'animalité du personnage. Et les enfants peuvent réagir très différemment vis-à-vis de cette animalité selon leur vécu : l'ignorer (Eléa), la rejeter (Laura, Léa), l'accepter (Donovan) ou la tourner en dérision (Pablo, Julie, Nicolas).

La suite de l'histoire

Il est difficile pour beaucoup d'enfants d'imaginer la vie en forêt et les bruits qu'elle génère. On peut s'attendre à des réponses du type : « C'est Rodrigue qui revient en sifflotant » (c'est à éliminer puisque le sifflet évoque pour Balthazar un danger, ce qui ne correspond pas à Rodrigue) ; « C'est le sifflement d'une balle » ; « C'est le bruit d'un avion » ; « C'est le bruit d'un animal sauvage » ; « C'est le bruit d'un sifflet de chasseur »...

L'histoire

CONSEIL

Avant de lire l'extrait, il convient de prévenir les enfants que des questions vont leur être posées sur cet extrait.

L'univers de Rodrigue change en même temps que celui de Balthazar. Même si c'est de façon moins « sauvage », ce n'en est pas moins violent pour l'enfant. De la même façon que Rodrigue a brutalement disparu de la vie de Balthazar (sensation d'abandon du chat), Balthazar disparaît de celle de Rodrigue : Rodrigue a dormi seul, l'écuelle dans la cuisine a disparu, la caisse, le sac de litière, la petite pelle de plastique aussi. Les merles se baladent dorénavant tranquillement sur la pelouse.

Les relations entre les personnages

Les relations entre frère et sœur sont souvent sur le mode alternatif : Rodrigue et Claire ne semblent pas faire exception à la règle, entre orage (dans la voiture, au début du roman) et trêve (comme dans l'extrait qui vient d'être lu). Les élèves devront préciser leur réponse en fonction du moment auquel ils pensent. Ce sera l'occasion de revenir sur des extraits déjà lus.

TRACE ÉCRITE

Un tableau de ce qui a changé pour Rodrigue à la disparition de Balthazar peut être gardé. Il peut être réalisé collectivement lors de la mise en commun autour de la question en rapport ou bien individuellement avec annotations supplémentaires si des oublis s'y sont glissés.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut commencer à mettre en place une reconstitution chronologique des événements sur une grande frise collective (ou réalisée par des enfants très à l'aise, en dehors du temps spécifique de littérature). C'est grâce aux deux narrations que l'on reconstitue les temps de l'histoire. Au moment de cette séance, les deux frises des deux personnages se séparent. Cette affiche sera complétée par la suite.

Éléments d'information sur les aspects chronologiques :

- vie tranquille, habituelle de la famille composée de quatre personnes et d'un chat (début du temps de la narration du chat) ;*
- départ en vacances ;*
- temps des vacances ;*
- jour 1 : départ de la maison de vacances/trajet voiture (début du temps de la narration centrée sur Rodrigue) ;*
- pique-nique dans la clairière ;*
- le chat sort du panier, Rodrigue lui ouvre (séparation à cet instant des deux personnages, ils se retrouveront sur les mêmes lieux mais à des instants différents par la suite) ;*
- le chat chasse le mulot, entend des portières claquer // départ de la famille (oubli chat) ;*
- le chat revient dans la clairière // la famille est dans la voiture, se rendant compte de l'oubli du chat ;*
- le chat se croit abandonné, repart vers la forêt // la famille cherche à faire demi-tour, revient ;*
- le chat chasse dans le sous-bois, entend des appels de son nom // la famille recherche Balthazar, l'appelle (soir du jour 1) ;*
- Balthazar s'éloigne pour chasser, la nuit tombe // la famille attend, puis part ;*
- matin jour 2 : Rodrigue note les différences.*

À partir de là, les deux narrations vont se décaler de plus en plus et les moments racontés vont se distendre ou se rétrécir selon que l'on est centré sur le chat ou sur son maître. Exemple : la nuit de Rodrigue entre J1 et J2 est évoquée en deux phrases (« Rodrigue dort mal... »), tandis que celle de Balthazar va occuper plusieurs pages.

REMARQUE

Il n'est pas question de faire formuler à des élèves la totalité de ces informations. Si le travail sur la chronologie est effectué, il doit consister en une recherche de la succession des événements, sans surcharge supplémentaire.

Séance 5

Objectif : suivre l'évolution des deux personnages

Déroulement : 2 étapes

pp. 153-154

Les deux narrations fournissent encore des informations croisées, cette fois non sur les événements – puisque les deux histoires des personnages sont séparées –, mais sur l'animalité du chat et sur l'instinct qui est le sien, malgré la domestication. Cette animalité est exprimée par les deux enfants, Rodrigue et Claire, à travers une évocation du souvenir de Balthazar. Comme lors de la disparition d'un être cher, ils parlent du chat, donnant ainsi l'impression – réelle ou non – qu'ils préparent un deuil. Les élèves se reconnaîtront pour certains dans les réactions de Claire et de Rodrigue ; c'est parfois la disparition d'un animal familier qui constitue pour eux la première expérience de la mort.

1^{RE} ÉTAPE

L'histoire

CONSEIL

Avant la lecture magistrale, on pourra demander aux élèves de rappeler à quel moment on avait laissé Balthazar et quelles hypothèses avaient été émises.

Lors de la lecture magistrale, on confronte les élèves à leurs hypothèses préalables : le sifflet velouté était celui d'un oiseau de nuit. Le seul oiseau de nuit proposé dans la liste est le hibou. Le corbeau et le faucon sont des oiseaux diurnes, la chauve-souris n'est pas un oiseau.

Le personnage

Le choix d'un mot du dictionnaire pour caractériser un comportement permet de souligner la compréhension. Les indices textuels sont nombreux pour choisir l'article « instinct », mais les enfants n'ont pas le texte ; ils devront donc justifier en reformulant ce qu'ils ont entendu ou s'appuyer sur le travail des séances préalables.

Les réponses acceptables sont celles qui reviennent à :

- Balthazar sait quel est le danger et pourtant il n'a jamais été chassé par un oiseau de nuit : « Je n'en avais jamais vu mais je savais qu'il ressemblait à ça. » ou bien, page 151, lignes 39-40 : « je n'avais pas besoin de l'avoir déjà entendu. Je savais [...] » ;
- Balthazar sait comment chasser, se protéger (*cf. séance 3*)... À noter que certains enfants peuvent dire que c'est certainement sa maman qui lui a appris. Mais aucune mention n'a été faite pour l'instant de la mère de Balthazar.

Le texte et toi

Les élèves ayant ou ayant eu un animal familier seront sans doute les plus à l'aise.

On fera la part des acquisitions dues à une éducation ou à un dressage et des éléments instinctifs.

Apprentissage	Instinct
Propreté (caniveau, caisse, lieu spécifique)	Propreté (toiletage), enfouissement des déjections...
Obéissance à des ordres (reconnaissance du nom, de certains mots...)	Reconnaissance de certains sons ou de certaines formes, évoquant des dangers par exemple
Performance physique (sauts, courses...) ou intellectuelle (associations faites par certains animaux qui leur permettent de trouver des solutions nouvelles à des problèmes jamais rencontrés)	Attitudes posturales signifiantes (soumission, agressivité, cour, parade...)
Capacité à s'adapter à une vie réglée par des humains (sons associés à la nourriture, heures régulières, etc.)	Capacité à survivre en milieu naturel

On peut ainsi réaliser un tableau collectif ou par groupes d'enfants se centrant sur un animal. Pour aller plus loin, on peut leur demander d'effectuer une recherche rapide sur des animaux moins familiers (oiseaux, dauphins, souris...).

2^E É T A P E

L'histoire

Rodrigue creuse probablement une tombe. Le texte fournit des indices explicites (« pelle », l. 1 ; « creuser », l. 8 ; « la fosse », l. 25) et implicites (« aplanissait le fond, égalisait les bords, soignait la rectitude des angles droits du parallélépipède qu'il avait délimité », or une tombe a bien la forme d'un parallélépipède).

Le texte mis en scène

Le dialogue doit être repéré et les éléments annexes transformés en attitudes ou gestes. Il faut d'abord proposer aux groupes de deux d'effectuer ce repérage, ainsi que de relever les objets dont ils auraient besoin et qu'ils vont devoir mimer.

Pour le dialogue, les lignes 18 à 25 poseront problème : on n'a pas d'indication et on ne peut pas savoir si Claire reprend la parole plusieurs fois, peut-être avec des phases de silence entre ses interventions. On peut laisser les enfants libres de déterminer qui parle et voir l'effet produit.

Les relations des deux personnages sont ici dans une phase d'apaisement : on n'a pas d'affrontement frère/sœur ici, mais pas non plus d'intervention de la sœur dans les actions liées à la tombe. Elle se contente d'évoquer Balthazar, comme si elle souhaitait aussi tenir compagnie à son frère, tout en lui évoquant les bons moments passés avec le chat.

Cela permettrait d'accepter que Claire soit responsable des deux premières répliques (lignes 18, puis 20) et Rodrigue responsable de la troisième (ligne 23). Claire lui répond alors ligne 28.

TRACE ÉCRITE

On gardera trace du tableau collectif des exemples d'apprentissage et d'instinct, ainsi que la copie sur le cahier des définitions des deux termes (sens 1 pour « instinct » et sens 2 pour « apprentissage »).

Séance 6

Objectif : perception du statut du lecteur

Déroulement : 1 étape

pp. 155-156

Le paradoxe entre l'attitude de Rodrigue et ses paroles fait apparaître le doute dans lequel il est quant au devenir de son chat. Tandis que le lecteur sait que ce dernier est vivant et capable – dans une certaine mesure – de se défendre, le personnage semble osciller entre sentiment de perte et désir de ne pas y céder tout à fait. L'auteur nous laisse perplexes quant aux réelles pensées de l'enfant que l'on doit déduire d'informations indirectes. On en sait davantage sur les actes et pensées du chat. Cela renforce les effets des deux narrations différentes.

Il paraît important de faire remarquer aux élèves ces éléments.

É T A P E

L'histoire

1 L'ordre attendu est : a), c), e), d) et b).

■ Entre a) et c) : reprise de « Moi, je les dessine comme ça » (Rodrigue) par « Mais ça ne se dessine pas comme ça » (Claire).

■ Entre c) et e) : reprise de « Un cercueil, c'est toujours lourd, dit Claire. » par « Ils s'éloignèrent pour ramasser quelques cailloux, revinrent à la tombe, **lestèrent** la boîte... »

■ Entre e) et d) : la boîte est enfouie et Rodrigue laisse tomber de la terre entre le bord de la fosse et la boîte. Cet élément est suivi en e) par « Les pelletées de terre comblaient **peu à peu** les vides » ; et le fait que la boîte se salisse (« des grains noirs parsemaient maintenant le carton blanc ») suit forcément le moment où elle a été déposée dans le trou.

■ Entre d) et b) : la tombe est achevée. « Il posa la pelle. Prit la terre à pleines mains. La lança sur la fosse à **présent comblée** ».

2 La question peut dérouter certains élèves qui n'ont pas perçu le statut de lecteur privilégié. On préférera leur laisser un temps de réflexion individuel avant de parler collectivement de cet aspect : le lecteur sait, grâce à la narration de Balthazar, que ce dernier n'est pas mort et qu'il a suffisamment d'instinct pour avoir sa chance. Alors même que Rodrigue et sa sœur ont évoqué par certains de leurs souvenirs la force de cet instinct dans les actes de leur chat, cette réflexion sur le présent du chat ne leur est pas apparue. Sans doute parce qu'ils sont trop pris dans leur peine et se réfugient dans leur passé commun.

Le texte et toi

Le premier type de réponse prévisible sera du type : « Non, puisque Balthazar n'est pas mort. » Cette réponse permettra de reposer la différence entre ce que sait le lecteur et ce que sait le personnage. Pour arriver à répondre à cette question, l'enfant doit oublier ce qu'il sait en tant que lecteur pour se projeter dans le personnage.

Sans doute plusieurs enfants auront-ils vécu cette expérience et pourront-ils en parler (s'ils le souhaitent) ; quant aux autres, c'est bien grâce à la médiation du personnage de fiction qu'ils peuvent « expérimenter » un vécu qui n'est pas le leur : « Et si j'étais lui, je ferais quoi ? » Cet échange est essentiel à cette séance, il permet d'aborder des notions difficiles qui tournent autour de la perte.

La suite de l'histoire

Comme en début de séance, c'est par la voix de l'enseignant que les élèves suivent à nouveau les aventures de Balthazar. Après cette longue nuit de combat, l'aube du deuxième jour trouve le chat à proximité d'une maison, c'est-à-dire à proximité d'un certain confort et d'une certaine sécurité à ses yeux (« Avec du lait et des étoffes douces. Et des pièces fermées où ne pénétrerait jamais un oiseau de nuit. Peut-être des mains pour me caresser. »).

L'anticipation devra prendre en compte ces éléments. On s'attend à ce que le chat retrouve peut-être un foyer ? Qu'il soit bien accueilli ? Certains enfants peuvent au contraire anticiper en se disant que l'histoire doit certainement se poursuivre et que Balthazar ne trouvera pas là de nouveau foyer : soit parce qu'il voudra rejoindre son maître, soit que cette maison sera moins accueillante que ne l'espère confusément le chat.

Selon le temps qu'auront pris les activités précédentes, on pourra choisir de faire cette activité à l'oral collectif ou par écrit individuel sous forme de trois ou quatre phrases au maximum.

TRACE ÉCRITE

Le puzzle reconstitué trouvera place dans le cahier des élèves avec – peut-être – le surlignage des indices de transition. L'anticipation (collective ou individuelle) sera également conservée.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut poursuivre le travail sur la frise s'il a été commencé en séance 4. La nuit de Balthazar a en effet été très longue... Au moment où le chat se rapproche d'une maison, Rodrigue se lève sans doute à peine et découvre la disparition des objets liés au chat (écuelle, pelle, etc.)

Séance 7

Objectif : appréhender les enjeux de la fiction

Déroulement : 1 étape

pp. 157-159

Les liens intertextuels proposés par l'auteur dans ce passage peuvent poser problème au lecteur non accompagné : quel rapport peut-il bien avoir entre Robinson Crusoé et cette histoire de chat perdu ? Est-ce seulement un hasard ? De quel secours la lecture, la fiction peuvent-elles être dans un moment de peine ? C'est ici ce qui est en jeu : tandis que l'auteur nous propose la narration des aventures réelles de Balthazar, il nous présente parallèlement un Rodrigue vivant par procuration celles d'un héros fictif³.

É T A P E

L'histoire

Rentrer dans l'intertextualité sans pour autant proposer une lecture intégrale de *Robinson Crusoé* est l'un des enjeux de la séance. Le choix d'illustrations permet d'une part de renvoyer les enfants au texte pour justifier, d'autre part de mettre en avant certains faits des aventures de Robinson.

Les seules illustrations qui ne correspondent pas à un extrait du passage sont la première (silhouette échouée sur la plage) et la dernière (personnage avec un chien).

Le texte et la langue

Les enfants vont cette fois rédiger eux-mêmes l'article du dictionnaire. Ils peuvent s'inspirer de la forme en retournant à la séance 5 (→ p. 153). C'est cette fois l'étymologie qui les guide quant au sens, même si le contexte et le synonyme fourni à la ligne 28 (« cannibales ») apportent aussi une aide.

On effectuera ce travail d'écriture **individuellement** et l'on sera particulièrement attentif à ce que soit respectée la règle : un nom défini par un nom, un adjectif défini par un adjectif.

Le texte et les autres textes

Le choix d'un résumé permet de situer ce que savent les enfants de l'histoire, soit à partir de connaissances antérieures (films, versions pour enfants du roman, etc.), soit à partir des éléments donnés par Rodrigue.

- Le résumé a) est à éliminer, car on sait que Robinson est seul au milieu d'une île perdue (l. 16).
- Le résumé c) est à éliminer également : Robinson n'a pas de costume impeccable de marin, mais un habit de peau (l. 8).
- Le résumé b) est le résumé correct.

P O U R A L L E R P L U S L O I N

L'enseignant peut choisir, après cette unité, de lire des extraits de Robinson Crusoé à ses élèves ou en proposer une version adaptée à l'âge des enfants⁴.

3. Même si, bien entendu, tous les personnages sont fictifs... Mais à l'intérieur du roman, Rodrigue et Balthazar sont réels, par opposition à Robinson Crusoé qui, lui, est bien posé comme personnage fictif.

4. Cf., par exemple, le court album, *Robinson Crusoé*, illustré par Vincent Dutrait, chez Magnard jeunesse.

L'histoire

Le lien avec Balthazar est difficile à saisir. Il faut garder le thème principal de Robinson à l'esprit, quitte à le reformuler avec les élèves si la question paraît difficile d'accès.

Il s'agit bel et bien d'une survie en milieu hostile. Rodrigue opère implicitement le lien entre Robinson et Balthazar à la ligne 19 : « S'il avait pu survivre dans de telles conditions, pourquoi d'autres ne le pourraient-ils pas ? ». On attend des élèves qu'ils soient capables d'aller à la recherche de ce genre d'indices pour relever tout ce qui réfère à la vie sauvage : se garder de bêtes féroces ou d'ennemis inconnus, inventer des moyens d'être en sécurité...

Le lien avec les anthropophages paraît plus difficile d'accès ; peut-être s'agit-il simplement d'un rappel indirect de l'animalité de Balthazar, la description de la dévoration des proies n'étant pas sans rappeler les passages où Balthazar dévore des proies avec délectation (→ p. 150).

Le texte et toi

La pratique de lecture des enfants est différente et elle mérite d'être mise en mots, échangée avec les pairs. Certains préféreront se faire une idée du livre et de l'histoire avant par le biais des illustrations, définissant ainsi un horizon d'attente balisé. D'autres choisiront de se laisser porter par l'histoire.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut choisir cette occasion en proposant un vrai temps d'arrêt sur les pratiques de lecture : quelle utilisation des quatrièmes de couverture ? Quelle appréciation de la quantité de texte avant de choisir un livre ? Quelle part a la présence d'illustrations dans le choix que l'on fait ? Etc.

Le lieu de l'histoire

La désignation des lieux et des animaux par Balthazar est d'une grande richesse et oblige le lecteur à opérer des traductions simultanées ! Les élèves devront, grâce aux images, opérer ces traductions. On peut choisir de compléter cette activité par une reprise écrite mettant en vis-à-vis les formulations de Balthazar et les référents auxquels elles renvoient ; cela supposera que l'enseignant fournisse les extraits du texte que les enfants auront seulement entendu.

Réponses attendues

Univers décrit par Balthazar	Illustration
« Une grosse machine est entrée dans la cour de la maison. Un peu comme une voiture, mais plus haute. Avec des roues nues, et très grandes. »	a) (tracteur)
« Un troupeau de bêtes gigantesques, qui avaient des cornes et des sabots. »	f) (vaches)
« Ils ont conduit ces bêtes dans une grande maison qui ouvrait sur la cour »	d) (grange) ou b) (maison)

REMARQUE

À ce stade, on peut hésiter entre les illustrations **d)** et **b)**, même si la **b)** montre des animaux dans une sorte d'étable attenante à la maison alors que la grange semble plutôt servir de garage.

Pourtant, on verra plus tard que les vaches sont bien abritées sous le grenier à foin.

TRACE ÉCRITE

Le résumé **b)** de l'histoire de Robinson (littérature patrimoniale), une fois recopié, peut être conservé.

Les désignations des lieux servent à compléter l'affiche créée lors de la séance 2, sur le dictionnaire « français-Balthazar ».

Séance 8

Objectif : percevoir des effets d'écriture

Déroulement : 1 étape

pp. 160-162

La narration parallèle ramène les deux personnages sur une même ligne de souffrance et de désarroi. Cela se manifeste par une souffrance physique aiguë chez Balthazar et la première réminiscence de son foyer perdu, et par une souffrance morale inconsciente chez Rodrigue qui se traduit par des perturbations scolaires. Le style de l'auteur suit nettement ces variations dans les ressentis de ses personnages. L'enjeu de la séance est d'amener les enfants à les percevoir.

ÉTAPE

Le texte et la langue

1 et **2** Le paragraphe 1 ne compte qu'une seule phrase qui court sur dix lignes (rapport de 0,1).

Le paragraphe 2, lui, en contient quinze sur quatre lignes (rapport de 3,75).

Enfin, le dernier paragraphe représente cinq phrases sur trois lignes (rapport de 1,66).

Le rythme des phrases traduit l'affolement crescendo du chat, puis l'action dans la fuite, puis le retour au calme. Le fait de compter les phrases met en évidence le phénomène et pousse les élèves à une explication.

POUR ALLER PLUS LOIN

On pourra aussi proposer à certains élèves de préparer pour un autre jour une mise en voix des différents passages et comparer les effets produits.

CONSEIL

En cas de difficulté, l'enseignant pourra lire à haute voix le premier paragraphe pour montrer l'enchaînement conduisant invariablement à l'essoufflement.

L'histoire

1 Les élèves écrivent seuls quelques lignes dans lesquelles on attend qu'ils intègrent la consigne de l'enseignant de Rodrigue. L'événement marquant qui vient à l'esprit est bien évidemment la perte de Balthazar. Cela va permettre de voir ce que les élèves ont retenu de l'histoire et ce qu'ils ont trouvé le plus marquant lors de cette perte (la perte elle-même, la responsabilité / culpabilité de Rodrigue, la tombe et le faux enterrement ?).

Avant de commencer, on rappellera que l'on écrit à la place de Rodrigue une rédaction qui l'implique, lui. Elle se fera donc à la première personne. Et il s'agit de décrire un événement réel, pas d'en inventer un. On peut s'aider de tout ce que l'on sait des vacances de Rodrigue jusqu'à présent.

2 Après la phase de lecture magistrale qui confronte l'écrit d'anticipation des élèves à la « réalité » choisie par Rodrigue, les réactions peuvent être nombreuses ; les pistes des réactions de lecteurs sont multiples et c'est la pertinence des argumentations qui primera.

Le texte

L'activité vise à faire prendre conscience, à nouveau, des indices typographiques.

Les enfants seront d'abord surpris du fait que les trois textes paraissent identiques.

Comme il a déjà été fait mention de cette spécificité, on pourra, pour relancer en cas de difficulté, renvoyer les élèves à la question « Le texte et la langue » (→ p. 146).

L'extrait **c)** est le seul qui ne présente pas une police de caractère associée soit à Balthazar (**a**) soit à Rodrigue (**b**). C'est donc lui qui représente la bonne version.

T R A C E É C R I T E

On gardera la rédaction individuelle des élèves « à la place de Rodrigue ». Puis on fera recopier individuellement aux élèves l'opinion dont ils se sentent le plus proche.

Séance 9

Objectif : comprendre la cohérence du personnage

Déroulement : 2 étapes

pp. 163-165

On assiste à un basculement de l'histoire qui laisse présager ou espérer un retour à une vie « antérieure ». Le lecteur devra prendre conscience de ce changement, de la décision prise par le chat malgré l'implicite utilisé par l'auteur.

1^{RE} ÉTAPE

L'histoire

Les élèves peuvent envisager que le voyage soit un retour vers Rodrigue ou bien un départ vers de nouveaux horizons (avec un voyage dont le chat connaît, après coup, la longueur).

Cette phase s'accomplit à l'**oral collectif**.

Le texte à haute voix

Étant donné l'alternance rapide des énoncés qui relèvent du présent et de ceux qui évoquent le passé, le repérage préalable de ces alternances est indispensable (surlignage par exemple). Il permettra une mise en voix fluide qui fera apparaître l'opposition entre l'hostilité du présent et la douceur des souvenirs qu'évoque Balthazar.

On prendra soin de ménager un temps de réaction après les phases de lecture afin de laisser s'exprimer les élèves, ceci afin que soit clairement mise en évidence la nostalgie qui commence à gagner le chat, nostalgie qui annonce sa décision à la fin de l'extrait (« Cette fois-ci, je savais où j'allais. »).

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 15 fournie en page 222 simplifie la mise en place de l'activité.

2^E ÉTAPE

La suite de l'histoire

Le changement de narrateur est maintenant normalement repérable par les élèves, l'alternance de narration ayant été mise en évidence au cours des travaux précédents (séances 2, 6 et 8 particulièrement) ; l'activité vise à faire un point parmi eux en même temps qu'elle maintient leur vigilance en éveil lors de la lecture magistrale.

Le changement de narrateur a lieu après la phrase : « Il tira de sa poche un rouleau de fer et entreprit de consolider la croix avant de la planter » (p. 56 de l'édition originale).

Les indices dont les élèves peuvent s'emparer sont liés :

- au changement de lieu : le paragraphe suivant précise « Il y a eu des bois. Beaucoup d'arbres. », alors qu'auparavant on est dans le jardin de Rodrigue où il fabrique la croix ;
- au changement d'énonciation : « J'ai mangé des mulots. » ; la première personne révèle Balthazar ;
- aux informations sémantiques, qui sont parlantes même pour les enfants les moins à l'aise : manger des mulots, désigner « les humains » ainsi, parler des poubelles comme d'une source de nourriture, etc., tout cela renvoie au chat, non plus à Rodrigue.

CONSEIL

Avant de commencer l'activité, il est possible de lire les premiers paragraphes (jusqu'à la ligne 9 par exemple) et d'interroger sur l'identité du pronom « elle » afin de faire le lien avec la lecture magistrale qui annonce l'entrée en scène de la « vieille dame ».

Les mots du texte

Les mots à trouver sont issus du vocabulaire courant et directement

liés au contexte. Ils ne sont donc pas fournis sous forme de liste. On attend des élèves qu'ils prélèvent les indices sémantiques et grammaticaux nécessaires et qu'ils justifient leur choix lors d'une mise en commun qui pourra réunir sous forme de liste toutes les propositions acceptables.

■ Justifications et propositions possibles (informations pour le maître, ces éléments n'ayant pas à figurer dans la trace écrite)

	Indices grammaticaux	Indices sémantiques	Possibilités	Mots du texte original
Mot 1	Déterminant « la », il s'agit donc d'un nom	« retourné » indique que Balthazar a déjà « visité » ou rencontré ce vers quoi il se dirige : c'est une personne (« elle me guettait »)	« dame » ou « femme » ou des GN enrichis dérivés de ces noms	« vieille dame »
Mot 2	« une »	« nouvelle » indique le retour d'un élément déjà cité	« soucoupe »	« soucoupe »
Mot 3	« pour aller » induit un verbe à l'infinitif	le verbe a un rapport avec la soucoupe et avec la prudence du chat	« voir », « manger », « sentir », « renifler », « observer »...	« manger »
Mot 4	la construction appelle un infinitif	le chat n'a pas attendu (sous-entendu pour manger)	« manger », « faire »	« manger »
Mot 5	la construction appelle un infinitif	une gradation va devoir s'installer ; le terme « autoriser » suppose une « faveur »	« approcher », « m'approcher », « se rapprocher »...	« s'approcher »
Mot 6	la construction appelle un infinitif transitif direct (à cause du « me » qui précède)	un indice se trouve après : « ... je ronronnais sous la caresse »	« caresser »	« caresser »

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 16 fournie en page 223 simplifie la mise en place de l'activité.

La suite du texte

La question est récurrente depuis que Balthazar a parlé de son « long voyage » ; il faut que les enfants puissent percevoir la détermination au travers de la répétition en renforçant leur analyse grâce aux éléments fournis par la narration du chat. On demandera utilement aux élèves de relever les oppositions entre le désir de la vieille dame et le désir du chat, certains enfants pouvant souhaiter que le chat reste tranquillement chez cette personne attachante.

TRACE ÉCRITE

Les passages surlignés des travaux préparatoires à la mise en voix, assortis d'une phrase résumant l'état d'esprit de Balthazar, peuvent être conservés dans les cahiers. On y ajoutera la fiche complétée de l'activité sur les mots du texte.

Séance 10

Objectif : comprendre les motivations du personnage

Déroulement : 1 étape

pp. 166-168

Le choix narratif de l'auteur, entremêlant point de vue d'un personnage et narration focalisée sur un autre, offre au lecteur un point de vue privilégié qui lui permet de suivre dans le temps et l'espace ces deux personnages en ayant connaissance de faits qu'au moins l'un des deux ignore toujours sur l'autre⁵.

Il est possible de travailler tout au long de l'ouvrage cet aspect si on le souhaite (grâce à des frises chronologiques parallèles par exemple) ou de le pointer au fil de certaines séances, comme la 6 ou celle-ci. Rodrigue et son père émettent des hypothèses sur le devenir du chat que le lecteur peut valider ou invalider grâce aux informations dont il a pris connaissance grâce à la narration de Balthazar.

Mais la posture de lecteur a aussi ses limites et cet extrait met encore en évidence que seul Balthazar sait vraiment où il va.

Quant à Rodrigue, c'est en faisant des inférences que le lecteur comprend ses motivations, ses sentiments, sur lesquels le dialogue des parents permet de faire des hypothèses.

ÉTAPE

Les personnages

L'activité ne pose pas de problème spécifique, elle peut être pratiquée **individuellement à l'écrit**. Les indices de reconstitution sont liés au dialogue père/fils (questions/réponses). L'intérêt de l'activité est de pointer, à cette occasion, les hypothèses avancées par le père et rejetées par Rodrigue. Il sera donc important, à l'issue de la mise en commun, de prendre un temps pour laisser les enfants réagir à une question orale du type « Que pensez-vous de la phrase de Rodrigue "Je ne crois plus aux contes de fées" ? Comparez-la avec les lignes 19 à 21 de l'extrait 8, page 157). »

■ Réponses attendues

1 / – Oui, papa ; 2 / – Rien du tout. ; 3 / – Ça change quoi ? il est parti, point final. On l'a abandonné. ; 4 / – Je ne crois plus aux contes de fées, papa.

Le personnage

La lecture magistrale permet d'avancer dans l'histoire tout en accentuant la connaissance des caractéristiques de Balthazar. On retrouve dans l'extrait des traits déjà signalés, ce qui facilitera la tâche puisque la lecture magistrale ne leur permettra pas de retourner directement au texte.

Le « qui a raison ? » est volontairement provocateur : il lance un débat entre les perceptions des élèves. En effet, tous les adjectifs peuvent être justifiés par les actions ou les pensées de Balthazar. C'est donc cette argumentation qui constituera la compétence à développer lors de ce travail collectif.

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 17 fournie en page 223 simplifie la mise en place de l'activité.

CONSEIL

Pour éviter les influences réciproques, on peut demander aux enfants de noter leur choix sur une ardoise ou un morceau de papier avant le débat.

5. On ne peut pas dire que la situation entre les deux personnages soit symétrique : Balthazar, lui, ne conçoit pas l'existence de Rodrigue en dehors de lui et n'évoque jamais ce que le garçon peut faire. Il n'est jamais dans l'anticipation, mais dans l'évocation de souvenirs qui témoignent pour lui d'une existence immuable.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut envisager de lister les actions ou les moments au cours desquels Balthazar fait preuve de chacune des qualités. Cela permettra une structuration appuyée de ce personnage, ainsi qu'une attention pointue sur le vocabulaire proposé.

Par exemple :

- Balthazar s'est montré **intrépide** dans ses phases d'exploration (forêt, ferme), de combats (rapace, chien), dans son long voyage (il aurait pu décider de rester confortablement chez la vieille dame). « Intrépide » veut donc à la fois dire « **courageux** », mais aussi « **ferme** » et « **décidé** ».
- Il s'est montré **sauvage** en retrouvant des instincts de chasseur, des réflexes de lutte ou de protection...
- Il se montre **égoïste** en quittant la vieille dame, même en sachant qu'il lui fait de la peine. Il s'affirme égoïste dès le début : « Je fais ce que j'ai envie de faire parce que je suis un chat. » On proposera utilement aux enfants l'adjectif « **indépendant** », qui nuance cette perception.
- Il peut être perçu comme **cruel** par de jeunes lecteurs à cause du plaisir qu'il prend à tuer et manger les petits oiseaux (simple expression de son animalité), mais aussi pour la même raison qu'on peut le trouver égoïste (cf. ci-dessus à propos de la vieille dame).
- Sa **patience** lui a permis d'attendre la venue du jour lors de son combat contre le rapace, de prendre le temps d'avoir confiance en la vieille dame avant de rentrer chez elle, de guetter l'instant propice pour s'enfuir, etc.
- Son côté **décidé** le fait s'enfoncer dans la forêt sans appréhension au début de l'histoire, s'engager dans un long périple vers une destination bien fixée dans son esprit (mais pas dans celui du lecteur).

Les personnages

Les opinions proposées sont assez trompeuses en ce sens que les personnages peuvent – pour rassurer ou se rassurer – avoir énoncé des choses qu'ils ne pensent pas ou pas vraiment. On devra donc être particulièrement attentif à la justification qui sera donnée.

Opinion	Personnage	Justification	Commentaire
a) Le chat a été adopté par une vieille dame.	le père	Extrait 12, p. 166, l. 19-20	C'est une hypothèse (« il a pu séduire... »), mais le lecteur, lui, sait que c'est vrai.
b) Le chat peut revenir.	Rodrigue	Extrait 13, p. 167, l. 18-19	C'est d'après les dires de la mère. Le lecteur n'a jamais lu cela de la « bouche » de Rodrigue.
c) Le chat ne peut pas revenir.	le père	Extrait 13, p. 167, l. 20-21	C'est l'implicite contenu dans « Il croit sérieusement... » et dans « c'est plus grave que je ne pensais » qui conduit à saisir ce que pense vraiment le père. Car devant son fils, jamais le père n'énonce cela, bien au contraire. Le lecteur est témoin de ces deux attitudes dont l'une est destinée à rassurer son fils (ce qu'il est important de souligner avec de jeunes lecteurs placés face au mensonge de l'adulte).
	Rodrigue	Extrait 12, p. 166, l. 17	Le paradoxe de Rodrigue est contenu dans l'opposition entre son refus d'être rassuré (« Je ne crois plus aux contes de fées ») et son refus d'adopter un autre chat (→ proposition b).

Opinion	Personnage	Justification	Commentaire
d) Le chat dans la nature peut s'en tirer.	le père	Extrait 12, p. 166, l. 15-16	C'est une hypothèse fondée sur une généralité (« Un chat dans la nature... »), hypothèse que le lecteur peut accepter dans cette optique de généralisation.
e) Il est impossible qu'un chat s'en tire tout seul dans la nature.	Rodrigue	Extrait 12, p. 166, l. 17	Implicite contenu dans « Je ne crois plus aux contes de fées ». Ce que son père lui raconte est impossible, c'est du domaine de l'imaginaire.

On a peu d'informations sur ce que pense la mère. On peut imaginer qu'elle est assez proche des opinions de son mari dans la mesure où elle n'énonce jamais d'avis contraire, mais ses interventions sont toujours axées sur Rodrigue : comment l'aider, comment le soigner éventuellement.

TRACE ÉCRITE

Le travail sur les répliques de Rodrigue et celui sur les adjectifs caractérisant Balthazar (éventuellement enrichi par le travail proposé dans le « Pour aller plus loin ») constitueront la trace écrite de cette séance.

Séance 11

Objectif : suivre l'évolution des deux personnages

Déroulement : 1 étape

pp. 169-171

La fin du livre implique une augmentation de la tension : les personnages vont-ils vivre ce que les lecteurs avaient anticipé ou espéré ? On assiste tout au long de ce roman à une évolution parallèle mais dissemblable des deux personnages et on est en droit de se demander si, à la fin, Rodrigue n'a pas réellement effectué le deuil de son chat, tandis que ce dernier revient enfin vers lui.

L'alternance pédagogique choisie entre voix magistrale et lecture individuelle permet la reprise dynamique de la lecture afin de faciliter l'immersion du lecteur dans cette ascension vers le dénouement.

É T A P E

Les personnages

CONSEIL

On préférera ne pas hacher les moments de lecture en posant des questions. La compréhension sera estimée à la toute fin de ces phases de lecture par l'activité proposée sur les personnages.

1 L'activité est intéressante du point de vue de la justesse de l'argumentation, car Rodrigue a oscillé entre plusieurs états au cours de l'histoire. Les propositions sont donc toutes peu ou prou acceptables à un moment ou selon une optique donnés.

a) Quoi qu'il en ait dit directement (cf. tableau de l'activité « Les personnages », p. 152), Rodrigue a effectivement espéré le retour de son chat, mais cela semble ne plus être le cas (extrait 16, l. 12, p. 170).

b) Rodrigue n'est pas indifférent puisqu'il pleure quand Dorothée se moque de lui (extrait 14). Mais vers la fin, il semble l'être davantage puisqu'il accepte qu'on détruise la croix. Cependant, le mot « hésitation » (extrait 16, l. 8, p. 170) laisse imaginer que le souvenir de son chat reste quand même présent, malgré le discours (« C'est une vieille histoire. »).

c) Rodrigue est en effet en pleine forme d'après le médecin. Il n'est donc pas malade. Mais il n'est pas pour autant épanoui comme en témoignent les inquiétudes de ses parents (→ *opinions de ses parents*, p. 151, l. 5-7, p. 166 et 1-2, p. 167), sa réaction vis-à-vis de Dorothée et les paroles du médecin qui parle de crise, même sans gravité.

d) Le médecin, les parents estiment tous que le temps peut améliorer les choses pour Rodrigue (extrait 15, l. 8, p. 170 et extrait 13, l. 4, p. 167). Les élèves peuvent avoir une opinion différente car leur perception affective est différente (« Moi, mon chat, ça fait quatre ans qu'il est mort et j'y pense toujours... »).

e) Rodrigue décide-t-il d'oublier Balthazar quand il creuse une tombe ? Ou la tombe lui permet-elle au contraire de ne pas oublier Balthazar, d'en garder trace ? Décide-t-il d'oublier Balthazar quand il accepte que la croix en bois soit reconvertie en poteau de cage de foot ? Ou accepte-t-il de ne plus avoir besoin de ces objets pour se souvenir de son chat ?

f) La réponse est clairement non. Même à la fin des extraits lus, si Rodrigue accepte la démolition de la croix, il sait toujours à quoi elle correspond et marque une hésitation avant de la

détruire. Il n'a donc pas oublié son chat, mais la douleur s'est estompée et le caractère « sacré » et cathartique de la tombe et de la croix est dépassé.

2 La reformulation qu'induit cette activité de choix permet à la fois de revoir l'histoire de Balthazar en évitant les questionnaires, mais aussi de percevoir l'essentiel : l'instinct de survie et la détermination du chat.

■ Les enfants qui choisiraient la **proposition a)** auraient été happés par la quantité de combats menés par Balthazar, par son état très affaibli et par la phrase « Les chats cherchent toujours un coin noir et retiré pour mourir », en occultant les dernières phrases des extraits lus (« Je marche. Je sais où je vais. Mes coussinets sont secs et rêches. J'avance. »).

■ La **proposition b)** reprend la succession des actions du chat et sa décision intacte d'aller vers un point déterminé. C'est celle que l'on attend.

■ La **proposition c)** est tentante, car Balthazar lui-même dit qu'il voudrait du lait et dormir sur un lit. Mais elle ne tiendrait compte ni du caractère du chat (qui sait ce qu'il veut et qui ne veut pas d'une vieille dame puisqu'il vient d'en quitter une), ni des indications du texte qui précisent que le chat avance toujours, de village en prairie et de prairie en village. Cette proposition est donc à rejeter.

TRACE ÉCRITE

On peut alléger la trace écrite en choisissant de lister sur une affiche collective, au cours de la séance, les argumentations développées par les élèves (cf. ci-dessus). Cela aura l'avantage de centrer l'enseignant sur cet écrit et de laisser les élèves se répondre et argumenter entre eux.

Séance 12

Objectif : parler de ce qu'on a lu

Déroulement : 1 étape

p. 172

À la fin de tout roman, un sentiment de perte peut être ressenti. Perte des personnages à qui on s'est attaché, perte de l'univers qui a fasciné. Si la fin du roman s'accompagne d'une clôture quelque peu implicite, le jeune lecteur peut être d'autant plus dérouté.

La phase de discussion permet d'accompagner ce moment. Elle favorise l'expression – si on le souhaite – des déceptions, des satisfactions, des souhaits... Elle permet de revenir sur l'ensemble du texte et de mettre à jour des incompréhensions possibles et donc de les lever. Elle donne aussi l'envie à certains de revenir à la lecture dans son ensemble, en étant libéré de la contrainte organisée par l'enseignant.

Dans la page de présentation du livre (→ p. 141), on annonçait qu'après la lecture du roman on ne pouvait plus guère regarder un chat de la même manière ; qu'en est-il réellement maintenant que le livre est achevé ? La discussion permettra également d'aborder ce point.

Ici, le *happy end* satisfera les jeunes lecteurs, mais n'arrive-t-il pas trop tard pour Rodrigue ? Par ailleurs, la scène des retrouvailles fait partie des stéréotypes du genre. Or, elle est absente et frustre le lecteur du bonheur attendu. Le lecteur aurait peut-être aimé savoir ce qui se passe entre les deux personnages. On lui propose donc une activité d'écriture.

É T A P E

La fin de l'histoire

1 La phase **collective orale** prendra en compte les divers points de vue. Elle permet aussi de faire le lien avec d'autres livres lus en classe ou individuellement. On veillera à bien faire préciser la raison de la déception éventuelle.

2 La phase d'écriture à **deux** doit être contractualisée par une phase orale claire sur les conseils cités dans le manuel, mais aussi sur deux points essentiels :

– qu'est-ce que le livre ne raconte pas ?

↘ les retrouvailles entre Rodrigue et Balthazar.

– quelle forme de narration choisira-t-on ?

↘ un « dialogue » entre les deux personnages (une voix directe pour Rodrigue et une voix « off » pour Balthazar) ?

↘ une narration totalement externe cette fois (la seule voix du narrateur-auteur) ?

↘ ou une narration externe passant par la voix d'un autre personnage, un narrateur-personnage (Fabien ? la mère ? Claire ? qui seraient des témoins de la scène ?) ?

On proposera aux élèves à la fin de cette activité de lire leur production à la classe.

Le livre en entier

1 On laissera les enfants choisir et expliciter ce qui leur correspond le mieux : de ceux qui en seront restés à l'aspect factuel – propositions **c)**, **e)** et **f)** – à ceux qui se seront attachés au ressenti – propositions **a)** et **b)** –, en passant par ceux qui auront noté les procédés – propositions **d)**, **g)** et **h)**.

Cette phase se fait à l'**oral collectif**.

2 La rédaction de la quatrième de couverture est un exercice difficile, car les contraintes sont nombreuses (→ *les conseils*) ; c'est pour cela qu'elle s'effectue en groupes. Selon le temps dont dispose la classe, elle pourra être ou non effectuée immédiatement après la phase de discussion précédente ou repoussée au lendemain, par exemple.

On pourra ensuite leur proposer la lecture de la quatrième originale et comparer. Cette quatrième dénature certains aspects du roman puisqu'elle annonce, par la voix de Balthazar, « Je voudrais tant rentrer chez moi... » (jamais énoncé explicitement, ce qui fait une des forces du roman), mais surtout « Je pense qu'ils [mes maîtres] s'inquiètent de mon absence », alors que jamais le chat ne se projette ainsi. De plus, elle laisse supposer que la narration est entièrement assumée par le chat.

C'est parce que les enfants auront d'abord produit une quatrième de couverture et réfléchi à ce qu'elle peut/doit dire que l'analyse du texte proposé peut être menée.

L'écriture est donc un des outils les plus intéressants pour apprendre à mieux lire.

T R A C E É C R I T E

Un recueil des fins imaginées par les élèves peut être constitué, de même que pour les quatrièmes de couverture. En trace individuelle, chacun gardera une copie de son travail de production de groupes et une ou deux phrases résumant son ressenti personnel à l'issue de la lecture du livre.

Unité 7

Cybér@, la sorcière du net

Présentation de l'œuvre

Cybér@, la sorcière du net est un roman de Jean Molla paru en 2006¹.

Juliette, jeune collégienne surfant sur Internet à la recherche d'un site sur les sorcières, est « kidnappée » par Cybér@, la sorcière du net. Dans cet univers, « le virtuel, c'est du réel ». Ce roman a tout pour séduire les lecteurs de fin de cycle 3 : des personnages dont les préoccupations (famille, collège, amitié et amitié amoureuse) sont proches d'eux et une thématique (les jeux vidéo) qui ne peut que les intéresser.

Le roman, de manière subtile, pose un regard sans concession sur le pouvoir du jeu et plus largement sur le monde contemporain, ainsi qu'en témoigne cette déclaration de Cybér@ : « Les sorcières ont depuis longtemps déserté ton monde. Vous êtes tellement habiles à faire le mal que nos sortilèges faisaient parfois pâle figure à côté de vos entreprises de destruction. Et puis par hasard, je suis revenue voir ce que vous fabriquiez. J'ai été enthousiasmée. Votre Internet est un magnifique moyen d'ensorcellement de masse. Et le plus stupéfiant c'est que vous êtes prêts à payer pour ça... » (→ p. 196).

Ce roman, dont la thématique est très contemporaine, s'appuie néanmoins sur une tradition littéraire. D'une part, Cybér@ est une sorcière, et la référence au stéréotype est déterminante². D'autre part, le roman se trouve au croisement de trois genres :

- le roman policier : au début, on apprend que des enfants ont été enlevés. On anticipe donc sur une histoire policière (cf. la quatrième de couverture) ;
- la science-fiction : les enfants sont kidnappés en « plongeant » dans l'univers virtuel par l'intermédiaire d'un écran d'ordinateur ;
- le fantastique : à la fin, alors que l'on pourrait supposer que Juliette a rêvé ses aventures, certains indices laissent penser que celles-ci ont bien eu lieu. De sorte que le lecteur reste sur une sorte d'imprécision assez dérangeante qui est, à proprement parler, la marque du fantastique.

Difficultés de l'œuvre

L'univers des personnages de ce roman est familier des élèves. La langue en est assez simple.

La première difficulté tient à l'univers technologique très prégnant et dont la connaissance est requise pour comprendre les péripéties. Il serait hasardeux de penser que tous les enfants de cycle 3 ont la connaissance et la maîtrise de l'outil informatique.

Mais la difficulté majeure consiste à comprendre fondamentalement ce que représente le personnage de Cybér@, et ensuite à mettre en relation cette fiction avec le réel des lecteurs.

1. Cf. présentation du texte dans les documents d'accompagnement du MEN, *Littérature (2)*, p. 96.

2. Cf. *Littéo CE2*, unité 6 : « Je rencontre des sorcières ».

Parcours de lecture proposé

Le parcours proposé vise d'abord à aider à la compréhension en mettant systématiquement en lien les savoirs technologiques et le texte romanesque.

Il cherche surtout à permettre une véritable appropriation de la fiction. En quoi ce roman me parle-t-il de moi ? En quoi me permet-il de mieux comprendre le monde dans lequel je vis ? En quoi me permet-il de m'inscrire dans des débats citoyens et d'avoir des idées sur des questions qui engagent mon avenir ? Telles sont les questions que le parcours amène à se poser et auxquelles il aide à trouver des réponses collectives et individuelles.

Pour ce faire, le recours à de nombreux textes (documentaires et fictionnels) est particulièrement important.

Précisions sur la page d'introduction (p. 173)

L'illustration regroupe tous les éléments récurrents du stéréotype de la sorcière que les enfants rencontrent dans les contes : le chat noir, le chaudron, le chapeau, etc. Si cette illustration ne correspond pas au roman qui va être lu, en revanche, c'est à partir de cette représentation que les enfants vont y entrer.

REMARQUE

L'enseignant doit avoir à sa disposition un ouvrage afin de lire certains passages à haute voix.

Séance 1

Objectifs : entrer dans le roman, découvrir son univers spécifique, construire un projet de lecture

Déroulement : 2 étapes

pp. 174-176

Le titre du roman est très riche de significations. D'une part, il évoque à travers la sorcière un personnage stéréotypique littéraire qui a des attributs, des fonctions et qui évolue habituellement dans le conte, genre littéraire lui aussi fortement codifié. D'autre part, l'attribut « du net », tout comme le nom de la sorcière et son orthographe, renvoient à un univers contemporain que le début du texte vient renforcer.

C'est de l'articulation entre ces deux univers que naît la singularité de l'œuvre et le projet de lecture qui en découle.

1^{RE} ÉTAPE

Le titre

1 L'activité permet d'aborder rapidement l'univers particulier de ce roman, l'informatique. L'enseignant perçoit ainsi les connaissances de ses élèves et leurs références, leurs habitudes par rapport à l'univers technologique (jouer à des jeux en ligne sur Internet, communiquer avec les autres sur MSN, envoyer des fichiers sons, faire des recherches, etc.).

On se référera à l'encadré « Avant-lire » et l'on pourra également se documenter sur le site du Clemi (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens informatiques) à l'adresse suivante : http://www.cleml.org/international/jeunes_internet/ji_representations.html

Globalement, les réponses peuvent s'articuler autour de trois axes :

- les « utilités » d'Internet (« ça permet de..., ça sert à... communiquer, s'informer, "tchater", acheter, téléphoner, etc. ») avec un lien au monde entier (rapport universel) ;
- l'aspect technologique : « c'est un réseau », « c'est plein de sites », « c'est sur mon ordinateur qui est relié à d'autres ordinateurs », etc. ;
- la réaction subjective : « c'est génial », « c'est super », « c'est la liberté », « c'est nul, j'y comprends rien »...

La notion de virtualité n'apparaîtra peut-être même pas, tant l'Internet est présent dans le monde actuel des enfants.

On se référera pour valider à une définition « officielle » du dictionnaire (pour résumer : Internet est le réseau informatique mondial).

2 L'activité vise à faire parler les élèves de leurs attentes à partir du titre. Ils doivent articuler leur réponse avec ce qui est écrit dans l'« Avant-lire ». L'enseignant peut les aider en les questionnant : quelles seraient les particularités d'une sorcière dans un univers informatique ? Qui utiliserait l'outil informatique ? Que pourrait-elle faire par le biais des boîtes aux lettres informatiques ?

3 On ne validera pas toutes les réponses. Les élèves doivent tenir compte de l'époque. C'est la pertinence de l'argumentation qui nous intéresse ici. Qu'est-ce qu'ils imaginent, comment pourrait être une sorcière dans cet univers des nouvelles technologies ? Finis les potions et le balai, le chat noir et le chapeau pointu ? Elle peut aller chez les gens, envoyer des virus, des messages envoûtants, proposer des pactes, détruire des logiciels... On peut imaginer que les élèves vont choisir une sorcière plus actuelle, plus proche de leurs jeux vidéo ou de leur culture télévisuelle.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut demander aux élèves de faire un travail sur le nom de la sorcière, de chercher les définitions des mots « cyber », « cybernétique », et même de la dessiner.

Les personnages

1 L'entrée dans le roman n'est pas si facile, car, d'une part, le personnage principal est la narratrice et ne se présente donc pas directement (on ignore son nom) ; d'autre part, on ne connaît les autres personnages que par ce qu'elle en dit, que par les relations qu'ils ont avec elle.

■ Réponse attendue

La narratrice ; Noé, l'amoureux de la narratrice (l. 32) ; le père de la narratrice, informaticien (l. 36) ; Chloé, la meilleure copine de la narratrice (l. 50) ; monsieur Devigne, un professeur de mathématiques dans le collège (l. 51).

2 *A priori*, la narratrice est le personnage principal. Certes, il existe des romans dans lequel le narrateur n'est pas le personnage principal (pensons par exemple au Dr Watson de Sherlock Holmes), mais c'est plutôt rare, *a fortiori* en littérature jeunesse. Noé pourrait éventuellement, au titre d'amoureux de la narratrice, prétendre à ce rôle, mais c'est le seul.

L'histoire

Ces deux activités tournent autour de la relation amoureuse des deux personnages et permettent aussi de les caractériser.

1 Lorsque la narratrice dit « J'aime Noé. J'aime les fleurs. Pour un peu, j'aimerais les maths. », il manque l'énoncé du lien logique : comme Noé aime les maths et que j'aime Noé, je pourrais (presque) aimer les maths.

Ce qui signifie deux choses : elle aime Noé et elle n'aime pas les maths !

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut se saisir de cette occasion pour travailler en séance décrochée sur la valeur du conditionnel.

2 Noé est un jeune informaticien, doué, très bon élève, amoureux et attentionné envers son amoureuse.

La narratrice partage ce sentiment amoureux, mais ne semble pas particulièrement attirée par l'univers informatique et par les mathématiques. Il faut aider les élèves à mettre en lien les informations données dans le texte. On connaît déjà les relations privilégiées entre la narratrice et Noé. Soit Noé lui offre ce qui correspond plutôt à ses propres goûts (un jeu, un logiciel de maths), soit il lui offre quelque chose pour lui faire plaisir (un recueil de poèmes ou des images de synthèse), mais peut-être aussi un logiciel pour l'aider.

En proposant d'autres idées, les élèves ont l'occasion de parler de leur expérience, des logiciels qu'ils connaissent.

Le texte et la langue

La difficulté de ce roman réside dans l'utilisation d'un vocabulaire spécifique et technique qui peut créer des difficultés de compréhension aux élèves. Il faut rapidement lever cet obstacle.

■ Réponses attendues

Ordinateur	Appareil électronique destiné à traiter l'information, grâce à l'exécution de programmes préalablement enregistrés dans la mémoire de l'appareil.
Logiciel	Programme nécessaire au traitement de l'information par un ordinateur.
Image de synthèse	Image produite directement par les technologies numériques.
Minidisque	Support de forme ronde sur lequel les données sont encodées magnétiquement.
Informaticien	Qui travaille dans l'informatique.
Tours par minute	Vitesse à laquelle tourne le disque dur de l'ordinateur. Plus elle est élevée, plus l'accès aux données est rapide).

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut se saisir de cette occasion, si on le souhaite, pour faire un travail plus approfondi sur le B2I (le brevet informatique et Internet), que les élèves doivent posséder à l'issue de l'école primaire. Tout au long de ce parcours, l'enseignant peut amener les élèves à développer des compétences comme :

- chercher une définition, se documenter au moyen d'un produit multimédia ;
- consulter un site Internet pour trouver l'information recherchée ;
- désigner avec précision les différents éléments qui permettent la saisie, le traitement, la sortie, la mémorisation et la transmission de l'information : clavier, touche, souris, microphone, scanner, unité centrale, logiciel, moniteur, imprimante, haut-parleur, mémoire, disque dur, disquette, lecteur de disquette, cédérom, lecteur de cédérom, modem...

TRACE ÉCRITE

On peut recopier les définitions des termes techniques et les garder sur une affiche collective afin de pouvoir s'y référer et les compléter au fur et à mesure de la progression dans le roman. Si l'on a effectué un travail sur les illustrations (cf. « Pour aller plus loin »), on peut afficher les différentes sorcières du net imaginées par les élèves.

Séance 2

Objectifs : identifier les personnages et leurs relations, structurer le début de la lecture

Déroulement : 1 étape

pp. 177-178

Le début de la lecture d'un roman est un moment très important. L'histoire se met en place, de nombreuses informations sont données, que le lecteur doit intégrer dans une forme de représentation mentale. L'activité proposée permet de reprendre les informations et de leur donner une forme structurée.

É T A P E

L'histoire

Il est préférable de mener cette activité **en groupes**, car elle demande aux élèves une lecture fine. Attention, certaines réponses sont explicites (« sous l'œil navré de la prof d'anglais », p. 177, l. 7-8) ; d'autres demandent aux élèves de croiser des informations (« On s'est connus en CP et depuis six ans, on est inséparables », p. 175, l. 32-33) ou de comprendre l'implicite (« un arbre qui commence à bourgeonner », p. 177, l. 2-3).

Ce travail est aussi une façon d'attirer l'attention sur le début de l'intrigue. C'est une histoire de sorcière qui commence comme une intrigue policière !

■ Réponses attendues

Par une belle journée ~~d'été~~ (1), l'héroïne sort d'un cours ~~de mathématiques~~ (2). Elle est en ~~cinquième~~ (3). C'est mercredi, elle pense à Noé, son amoureux, qu'elle connaît depuis ~~la maternelle~~ (4). Juliette rentre chez elle pour déjeuner accompagnée de sa ~~sœur~~ (5) Chloé. Ensuite, ~~elle rejoindra Noé~~ (6). Pendant le trajet, les jeunes filles n'ont qu'un sujet de conversation, les enlèvements. En effet, depuis ~~une semaine~~ (7) des adolescents ont disparu et personne ne comprend ce qui s'est passé.

(1) de printemps : « un arbre qui commence à bourgeonner » (p. 177, l. 2-3).

(2) d'anglais : « sous l'œil navré de la prof d'anglais » (p. 177, l. 7-8).

(3) en sixième : « on s'est connu en CP et depuis six ans, on est inséparables » (p. 175, l. 32-33).

(4) le CP : même justification que pour le 3.

(5) sa meilleure amie : « Chloé, ma meilleure copine, nous double » (p. 176, l. 50).

(6) Noé la rejoindra chez elle : « il me dit : – Je passe te voir vers quatre heures, ça va ? » (p. 177, l. 15-16).

(7) depuis quelques mois : « Depuis quelques mois, une bonne dizaine d'adolescents se sont purement et simplement volatilisés. » (p. 177, l. 35-36).

Le texte et les autres textes

On demande ici aux élèves de lever un implicite culturel, de percevoir que l'écrivain cite un autre texte. Ils ne peuvent le comprendre que s'ils possèdent la référence qui, elle, appartient à la culture littéraire. On fait ici le pari que la seule vision des héros gaulois opérera chez certains élèves l'association avec la fameuse potion. Il est vrai qu'ils peuvent également s'appuyer sur les dessins animés ou sur les films reprenant les héros de la bande dessinée de Goscinny et Uderzo.

Pour les faire revenir à la « source », on peut demander aux élèves de se procurer des albums d'Astérix et Obélix et de chercher systématiquement le passage où Panoramix refuse de donner de la potion magique à Obélix, sous prétexte qu'il est tombé dedans quand il était petit.

P O U R A L L E R P L U S L O I N

Il existe d'autres expressions directement tirées de la littérature jeunesse. On peut demander aux élèves de faire une recherche en bibliothèque sur les expressions « et hop ! » d'Achille Talon, « m'enfin ! » de Gaston Lagaffe, « c'est pô ma faute » de Titeuf, etc.

T R A C E É C R I T E

Le résumé corrigé constituera la trace de la séance.

On peut aussi conserver la recherche menée sur les expressions (cf. « Pour aller plus loin) et ainsi se construire dans la classe une culture commune, en associant l'expression à une vignette de chaque bande dessinée photocopiee par le maître ou la maîtresse.

Séance 3

Objectifs : caractériser un personnage, développer des savoirs sur le monde pour s'approprier le sens du texte

Déroulement : 2 étapes

pp. 179-180

La première étape est centrée sur la question du personnage principal.

La seconde étape propose une activité de recherche sur le net. Le projet proposé aux élèves (aller chercher des informations sur l'auteur) n'est qu'un prétexte. Il s'agit de s'assurer que chacun aura fait cette expérience de sorte que chacun puisse comprendre ce que fait et vit Juliette.

Un des obstacles majeurs de la compréhension en lecture est l'ignorance du monde évoqué dans le roman. Par exemple, ici, les problèmes des élèves face à l'univers technologique, s'ils en ont, ne seront pas de nature lexicale, mais de nature encyclopédique (ils ignorent la chose et donc le mot). Il convient de toujours lever ces difficultés. Ce faisant, la fiction devient aussi un moyen d'apprendre des choses sur le monde réel. Et c'est en cela que la littérature est une ouverture extraordinaire.

1^{RE} ÉTAPE

Les personnages

Comme le personnage principal est aussi la narratrice, le lecteur n'apprend qu'au compte-gouttes certains éléments (son prénom, par exemple, n'apparaît qu'ici). Avec cette activité, les élèves doivent se rendre compte que, de ce fait, ils n'ont que très peu de renseignements sur son physique et son caractère.

REMARQUE

Attention, certains élèves peuvent se tromper et décrire l'adolescente qui a disparu et qui s'appelle aussi Juliette.

Réponses attendues

Prénom	Juliette
Famille	Son père, informaticien et chercheur (« papa doit retourner dans son labo », l. 33), qui rentre exprès pour déjeuner avec elle le mercredi (l. 19) Sa mère, morte quand elle avait 5 ans (l. 24)
Ami(e)s	Noé, son amoureux Chloé, sa meilleure amie
Autres	Élève en sixième Plat préféré : les spaghettis bolognaise Loisirs : tous les mercredis, elle va surfer sur Internet

L'histoire

Les élèves, même s'ils n'ont pas vu *Scream 3*, savent que c'est un film d'horreur. Ils reconnaîtront le masque que l'on aperçoit sur l'affiche du film et que l'on voit dans les boutiques tous les ans pour Halloween.

Les réponses a) et b) devraient être facilement éliminées.

La bonne réponse est la c). Attention, des élèves peuvent choisir la réponse d) en croisant les deux informations de la page 179 (l. 15-16 et 18) : « Autant dire que les sorties qu'on avait prévues, ça va tomber à l'eau » et « elle est capable de jacasser jusqu'à demain ».

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut demander aux élèves de noter dans quelles circonstances les adolescents ont disparu : ils se sont volatilisés, évaporés comme par magie, dans toute la France, alors qu'ils se trouvaient dans leur chambre fermée de l'intérieur, avec une fenêtre close...

2^E ÉTAPE

Le texte et l'univers technologique

1 Il est important que chaque élève ait une expérience sur Internet pour mieux comprendre l'histoire. C'est pour cela que nous proposons une recherche sur la Toile.

Si les élèves ont des habitudes informatiques, cette étape peut être incluse dans la séance. Sinon, il vaudra mieux l'organiser comme une séance à part entière.

Les conseils donnés dans la manuel sur les mots-clés suffisent à accéder à de nombreuses pages offrant des informations sur l'auteur, mais il est préférable que l'enseignant effectue une vérification préalable.

2 ■ Quelques livres écrits par Jean Molla :

- *Le Duel des sorciers*, Rageot, 2006.
- *Le Grand Secret de Tim*, Grasset Jeunesse, 2005.
- *Coupable idéal*, Rageot, 2004.
- *L'Attrape-Mondes*, Gallimard-Jeunesse, 2003.
- *Djamila*, Grasset Jeunesse, 2003.
- *Sobibor*, Gallimard-Jeunesse, 2003.
- *Copie conforme*, Grasset Jeunesse, 2001.

■ Des informations sur sa vie : Jean Molla est né en 1958 à Oujda, au Maroc. Il a fait des études de lettres à Tours et à Poitiers. Il enseigne le français dans un collège. Il est l'auteur de plusieurs romans pour la jeunesse bien qu'il n'ait commencé à écrire qu'en 2000.

POUR ALLER PLUS LOIN

Le lancement d'un moteur de recherche nécessitant des compétences spécifiques, il sera intéressant de mener, parallèlement au travail en littérature, un travail sur la notion de mots-clés en lecture-recherche.

TRACE ÉCRITE

On peut garder la trace de cette recherche.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut se procurer les livres à la bibliothèque pour les élèves qui le souhaitent. Ils pourront en faire une présentation à la classe.

Séance 4

Objectifs : caractériser un personnage, développer des savoirs sur le monde pour s'approprier le sens du texte

Déroulement : 2 étapes

pp. 181-183

Dans un premier temps, le travail proposé permet encore une fois de s'approprier les notions et le vocabulaire technologiques spécifiques afin de comprendre le sens du texte. Dans un second temps, on demande aux élèves de prendre des notes par rapport à un texte entendu. C'est une activité difficile pour les élèves qui doivent organiser cette prise de notes.

1^{RE} ÉTAPE

Le texte et la langue

1 a) On continue à travailler sur le vocabulaire spécifique et technique qui peut créer des difficultés de compréhension aux élèves ; toujours dans l'esprit du B2I, l'enseignant amène les élèves à approfondir la compétence suivante : désigner avec précision les différents éléments qui permettent la saisie, le traitement, la sortie, la mémorisation et la transmission de l'information.

Réponses attendues

je clique (cliquer)	Appuyer sur un bouton de la souris.
écran	Dispositif d'affichage, utilisant par exemple un tube cathodique ou des cristaux liquides.
déconnecter	Débrancher, interrompre une connexion électrique.
clavier	Ensemble des touches.

b) Pour cette activité, on peut proposer aux élèves les plus en difficulté avec l'usage du dictionnaire de travailler à deux.

On peut aussi imaginer d'organiser sa classe en ateliers (les uns avec divers dictionnaires, les autres avec des dictionnaires en ligne). Là encore, il est recommandé aux enseignants de repérer auparavant les sites utilisables.

■ Quelques exemples de définitions :

- **Site** : ensemble de documents et d'applications accessibles par la Toile à partir d'une même adresse.
- **Lien** : dans un système hypertexte, permet de passer automatiquement d'un document consulté à un document lié.
- **Animation** : consiste à donner l'illusion du mouvement à l'aide d'une suite d'images. Ces images peuvent être dessinées, peintes, photographiées, numériques, etc.
- **Navigateur** : logiciel pour surfer sur Internet, capable d'activer des liens.
- **Ordinateur** : appareil électronique capable d'exécuter diverses actions sur commande.
- **17 pouces** : taille d'un écran d'ordinateur, unité de mesure de longueur britannique (environ 27 centimètres).
- **Page d'accueil** : page d'un site destinée à accueillir les visiteurs.
- **Souris** : périphérique pour ordinateur, système de pointage.

2 La métamorphose est au cœur de cette histoire et c'est une manière pour ce roman de s'inscrire dans la tradition littéraire des contes et de la *fantasy*. Il convient donc de s'assurer que le sens du mot est compris.

Le synonyme de « se transformer » est « se métamorphoser » (l. 45-46).

Les transformations

Pour faciliter la compréhension, l'association dessin/texte est utilisée ici. On demandera aux élèves de justifier leurs choix en recherchant dans le texte les éléments du décor métamorphosés.

La chouette aux yeux violets voit ses yeux s'étirer « en amandes immenses, d'un vert surprenant » (l. 20).

La souris de l'ordinateur « s'est transformée en un rat énorme, au pelage dégoûtant, aux incisives tranchantes qui crache » (l. 35-36).

Le clavier de l'ordinateur se métamorphose en « une boue infecte qui se solidifie et devient aussi dure que de la pierre » (l. 40-41).

L'écran « devient une bouche aux lèvres rouges et charnues » (l. 46).

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut demander aux élèves de dessiner la scène et de comparer leur production.

2^E ÉTAPE

Le personnage de Cybér@

L'activité permet de travailler sur la mémorisation d'un texte entendu et sur la prise de notes. Il faut donc prévenir les enfants avant la lecture orale : « Je vais vous lire la suite. Soyez attentifs, car, ensuite, vous devrez écrire ce que vous vous rappelez du texte à propos de Cybér@ pour la dessiner. »

Autre dispositif possible : la lecture de l'ensemble de la consigne (avec les conseils de prise de notes) avant d'amorcer la première lecture du passage. On discute ensuite avec les élèves de ce qu'ils ont retenu, puis on note avec eux, au tableau, quelques critères pour structurer la prise de note lors de la seconde lecture.

Critères	Notes
Première impression	Jamais Juliette n'a vu une femme aussi belle.
Ses habits	Elle porte une combinaison moulante orange et verte.
Son corps	Tout est bien en place, au bon endroit et en abondance.
Son visage	Elle a des yeux verts habités par une flamme malfaisante, une magnifique chevelure, une masse de mèches épaisses et noires qui semblent se tordre comme des serpents.

POUR ALLER PLUS LOIN

• Si l'on a fait dessiner la sorcière du net aux élèves lors de la séance 1 (cf. « Pour aller plus loin »), on peut comparer ce portrait avec ceux qu'ils avaient imaginés. Les différences sont-elles importantes ? En quoi le sont-elles ? (Certains enfants avaient peut-être totalement oublié qu'on est dans un univers moderne ou avaient-ils gardé des vestiges des sorcières qu'ils connaissent comme la verrue, le balai, le chapeau.)

• On peut aussi réaliser une affiche collective sur Cybér@ et collecter régulièrement les informations en proposant aux élèves d'assurer la mise à jour régulière des données, au fur et à mesure de l'avancée de la lecture.

TRACE ÉCRITE

On garde la trace individuelle de prise de notes.

On peut compléter l'affiche des définitions du vocabulaire informatique (cf. séance 1).

Séance 5

Objectif : compréhension d'un élément clé du roman

Déroulement : 1 étape

pp. 184-186

Comprendre l'histoire, c'est comprendre qu'ici le lecteur a basculé dans un monde merveilleux (c'est-à-dire qui n'est pas réaliste). L'informatique ne permet pas (pas encore ?) de traverser l'écran. Lorsque l'on joue, on est dans le virtuel. Cette virtualité n'empêche aucunement l'identification, ni l'intensité de l'illusion. Pour autant, le joueur est dans le monde réel. Pour Cybér@, « le virtuel, c'est du réel ». Tout l'enjeu de la séance réside dans le sens de cette expression fondamentale.

É T A P E

C O N S E I L

Avant de commencer les activités proposées, on s'assurera de la compréhension globale des élèves sur le texte entendu en demandant collectivement de préciser :

- *l'endroit où est Juliette, le décor (elle voit des meubles aux formes improbables, un décor de science-fiction) ;*
- *ce que l'on apprend sur Cybér@ (elle connaît le prénom de Juliette grâce à ses pouvoirs magiques, elle peut donner à voir l'image de n'importe quelle sorcière, elle se donne une apparence de star en combinaison car elle soigne son image afin de faire des affaires) ;*
- *de quelles affaires parle-t-elle ? (on ne le sait pas encore... Faire le mal ? Jeter des sorts ? Vendre des logiciels de jeu ?).*

L'histoire

Quand Cybér@ explique que « le virtuel c'est du réel », elle dit aussi que Juliette a traversé l'écran. Juliette se retrouve donc dans le site de la sorcière, à l'intérieur de l'univers technologique. Le virtuel de Juliette est devenu son réel. Ce faisant, elle a basculé dans un autre monde : l'univers merveilleux de la sorcière numérique.

Le texte et les autres textes

Afin de mieux se représenter ce passage dans le virtuel, nous proposons trois extraits de texte qui évoquent les relations entre monde virtuel et monde réel. Attention, travailler sur des extraits demande aux élèves un effort supplémentaire, car des éléments de compréhension sont manquants (des renseignements sur la situation, sur les personnages, sur les relations entre les personnages). On demandera aux élèves de justifier leur choix.

Les bonnes réponses sont l'extrait A et l'extrait B.

■ Extrait A

C'est l'histoire d'un garçon, Matthias, qui joue sur sa console de jeu au *Backdragon*. Comme il joue en ligne, il discute en même temps avec une autre joueuse, Zaza. Au moment où il décide d'arrêter de jouer, car il est poursuivi par un monstre, il se rend compte que la créature du jeu entre dans le monde réel.

Dans ce cas, le virtuel s'invite dans le monde réel ; donc le virtuel, c'est du réel.

REMARQUE

Quand Zaza dit « j'ai débarqué en pleine réalité virtuelle », cela ne veut pas dire que les personnages ne sont pas dans une réalité séparée du virtuel. Seulement que le jeu, le virtuel, a toutes les apparences du réel. Il sera utile de le préciser.

■ Extrait B

Thierry joue sur son ordinateur, dans sa chambre, à un jeu sur la Première Guerre mondiale. À un moment donné, il se rend compte qu'il est passé de l'autre côté de l'écran, comme Juliette. Le personnage qui vit dans le réel (pour un personnage, c'est déjà une aberration puisqu'il appartient lui-même à l'univers fictionnel !) se trouve transporté dans l'univers du jeu de rôle. C'est aussi le cas de Juliette dans *Cybér@*.

■ Extrait C

Un homme surnommé « Bulldozer » suit les règles d'un jeu vidéo, *SuperBarjo Bros*, et pourrait devenir un dangereux criminel. Il s'inspire d'un jeu vidéo. Le personnage fait « comme si » il était un personnage de jeu vidéo. Les univers sont hermétiques : le vidéomane transpose seulement l'univers vidéo dans sa vie. À ce titre, certains élèves pourraient être tentés de dire que, pour ce personnage, « le virtuel c'est du réel ». Il sera donc important de montrer que dans cet extrait, contrairement aux deux autres et à *Cybér@*, la porosité n'existe pas entre les mondes.

TRACE ÉCRITE

Il est intéressant de demander aux élèves d'écrire individuellement une explication de l'expression « le virtuel c'est du réel » afin de vérifier qu'ils ont tous compris.

Séance 6

Objectif : mettre en relation l'expérience du lecteur et l'histoire lue

Déroulement : 1 étape

pp. 187-188

Le roman permet une réflexion sur le monde virtuel et particulièrement les jeux vidéo. Pour pouvoir faire sienne cette réflexion, adhérer ou non au discours de la fiction, l'élève doit se sentir impliqué, d'une manière ou d'une autre. Cette histoire doit lui *dire* quelque chose. Le questionner sur ses propres pratiques de jeux est une manière de susciter cette réflexion.

É T A P E

Le texte et la langue

Les personnages de fiction ont des noms qui sont souvent signifiants³. C'est le cas dans ce roman avec Cybér@ bien sûr, Noé (cf. *ci-après*) et Juliette, prénom par excellence des héroïnes de roman d'amour, en référence à Roméo et Juliette.

1 Omar et Lily donnent la bonne réponse.

2 On vérifie ainsi que les élèves ont bien compris l'origine du mot « pixel » et ils peuvent ici décliner le vocabulaire informatique de leur choix : « virus », « lol », « smiley », « bug »...

Le texte et toi

1 Cette activité vise à faire parler les enfants de leurs pratiques.

Chaque élève répond au questionnaire. On collecte les réponses et on observe la physionomie de la classe ; on peut également différencier le profil des résultats des filles de ceux des garçons.

POUR ALLER PLUS LOIN

Il est intéressant ici d'organiser un débat entre les élèves passionnés par l'univers des jeux vidéo et les autres. On peut revenir sur certaines affirmations comme :

- *Tu préfères jouer avec les copains plutôt qu'aux jeux vidéo.*
- *Tu aimes te prendre pour un héros.*

2 Ici, on laissera les élèves libres de leurs réponses, mais on les incitera encore une fois à argumenter. Même si, au début, Juliette semblait terrorisée, les plans de la sorcière peuvent apparaître comme séduisants et inoffensifs : le jeu semble passionnant, avec de merveilleuses images.

TRACE ÉCRITE

On peut demander à chaque élève d'écrire ce qu'il a compris des projets de Cybér@. C'est un écrit de travail, provisoire, à modifier au fur et à mesure de la lecture du roman.

3. Cf. *Littéo CM2*, unité 2, chapitre 1 : « Qui est caché derrière ce nom ? », p. 38-40.

Séance 7

Objectif : structurer pour anticiper

Déroulement : 2 étapes

pp. 189-191

Il est important de faire une pause dans la lecture à ce moment du roman. En effet, Cybér@ est une sorcière ; on s'attend donc à quelques maléfices mais, paradoxalement, ce qu'elle propose paraît séduisant. Il faut amener les élèves à comprendre comment elle manipule Juliette et donc les autres adolescents.

1^{RE} ÉTAPE

Le jeu

1 La phase de repérage préconisée dans le conseil est un préalable indispensable à l'écriture en groupes.

La mission	Retrouver la coupe de cristal.
La malédiction	Le roi Galadriel se meurt, car il ne peut survivre sans la coupe de cristal. Sa main droite est déjà desséchée et noire comme le membre d'une momie. S'il meurt, son monde mourra avec lui.
Les ennemis	Les elfes noirs.
L'objet magique	L'épée de flammes.

2 On peut demander aux élèves de ramener de chez eux des boîtiers de jeux vidéo afin de regarder comment ils sont présentés, quels sont les éléments qui le constituent (un titre, une illustration, des éléments de la mission...).

En groupes, les élèves produisent un boîtier, inventent un titre à ce jeu, une illustration...

3 La lecture magistrale permet d'apprendre que Juliette rencontre d'autres ennemis :
– un énorme bestiau de deux mètres, cent kilos, avec une peau écailleuse ;
– des dragons ;
– des trolls.

2^E ÉTAPE

L'histoire

1 Cette activité met l'accent sur la transformation de Juliette dans cet univers du jeu. Elle n'est plus la même personne. Cette nouvelle personne, est-elle meilleure ? Juliette dit que tout est mieux que dans la vraie vie, plus intense, plus passionnant.

On peut repartir, pour lancer l'activité, des lignes 67 à 69 de la page 190 : « Je suis plus grande, plus blonde, plus belle. Plus tout ! J'ai l'air d'un top model, largement aussi sublime que Cybér@... C'est vraiment moi, ça ? »

■ Réponses attendues

La vie réelle	Le monde virtuel
Elle éprouve de la pitié.	Elle est impitoyable.
Elle est confrontée à la routine.	Elle tournoie dans les airs.
Elle ne ferait pas de mal à une mouche.	Elle poursuit sa quête pendant des heures
Elle est confrontée à l'ennui.	
Elle est confrontée au quotidien.	

À la fin de cette comparaison, revenir sur la phrase : « C'est vraiment moi, ça ? » pour conclure.

2 On attire l'attention des élèves sur le double sens du mot « enchanter ». La sorcière fait en sorte de ravir les enfants, elle est même rassurante (l. 15.16). Elle procure un vif plaisir à Juliette en lui proposant une autre image d'elle-même (l. 67-69). Où commence l'ensorcellement ? Peut-on en comprendre les conséquences ?

La suite de l'histoire

Cette activité permet de revenir sur les événements de l'histoire. Elle a vocation à permettre l'articulation logique du récit. Elle repose sur un questionnement **oral collectif**. On demande aux élèves d'anticiper la suite de l'histoire, qui elle doit être cohérente avec ce qu'ils savent de l'histoire.

■ Dans un premier temps, on peut amener les élèves à récapituler les informations : « Que sait-on de l'histoire ? »

– Dans le monde de Cybér@, Juliette teste des jeux.

– Juliette a combattu des dragons et des trolls, elle a réduit des elfes en cendres dans un jeu proposé par la sorcière.

■ Ensuite, on les amène à s'interroger :

– Qui sont ces elfes ? Ils portent tous une cagoule. Pourquoi ?

La sorcière ne veut pas qu'on les reconnaisse ? Ce sont des créatures virtuelles (comme les dragons et les trolls) qui sont tellement laides qu'elles portent une cagoule ?

Le texte et toi

Les trois questions de cette rubrique visent à faire parler les enfants de leurs expériences. Le but n'est pas de diaboliser les jeux vidéo, mais de faire partager des sensations, des émotions.

Il est important également qu'ils puissent verbaliser des sensations floues – peut-être déjà ressenties – de malaise ou, au contraire, de surexcitation, de toute-puissance.

Cet espace de parole leur ouvre un champ de mise à distance vis-à-vis de leur pratique. Il permet aussi de mettre en avant des jeux vidéo différents de ceux dont il est question ici (sans violence par exemple).

TRACE ÉCRITE

La règle écrite du jeu, ainsi que le tableau comparatif de Juliette dans le monde réel et Juliette dans le monde virtuel, peuvent constituer la trace écrite individuelle.

On peut aussi demander aux élèves de réaliser un travail très abouti sur le boîtier du jeu de Cybér@, en lien avec les arts visuels.

Séance 8

Objectif : mettre en relation le stéréotype de la sorcière et l'histoire lue

Déroulement : 1 étape

pp. 192-195

Dans ce passage, le titre prend tout son sens. « Ce n'est pas un jeu vidéo, c'est de la sorcellerie », déclare Juliette. La question, encore en suspens à l'issue de la séance, est de savoir ce que veut cette sorcière des temps modernes.

É T A P E

L'histoire

Ces activités permettent de commencer à appréhender le côté diabolique de la sorcière.

1 Alors que Juliette s'est prise au jeu, elle comprend tout à coup l'horreur de la situation. Pour d'autres, le jeu est beaucoup moins drôle ! Les disparus ne sont pas là seulement pour tester les jeux. Ils jouent le rôle de victime dans le jeu.

2 Dans un premier temps, à l'**oral collectif**, on amène les élèves à récapituler les informations. Des adolescents disparaissent mystérieusement quand ils sont devant leur ordinateur. Grâce à Juliette, on sait qu'ils arrivent dans le monde de Cybér@.

Là, Juliette a testé un jeu, elle est devenue un super héros avec des supers pouvoirs, mais elle a découvert qu'une adolescente qui avait disparu est l'une des elfes du jeu. Juliette était prête à la réduire en cendres.

Quel est le sort de ces elfes ? Ils crient, ils souffrent et implorant la pitié. Le maître ou la maîtresse peut relire le passage de la page 47.

Cybér@ kidnappe les adolescents. Elle les transforme en esclaves ou en personnages « jetables » de ses jeux vidéo.

POUR ALLER PLUS LOIN

Les élèves peuvent imaginer que les elfes souffrent car Juliette a entendu leurs cris, leurs demandes de pitié. Il serait intéressant de débattre avec eux sur la question : peuvent-ils mourir ?

Le texte et les autres textes

On cherche ici à amener les élèves à imaginer une issue possible à l'histoire, en leur faisant découvrir d'autres textes qui parlent de sorcières et de la façon dont elles disparaissent.

Dans l'extrait A, c'est l'eau qui fait fondre la sorcière.

Dans l'extrait B, le point faible de Karaba est l'épine empoisonnée qu'elle a, fichée dans le dos. (Délivrée de son épine, la sorcière perd son côté maléfique.)

Dans l'extrait C, c'est le démon familier (« les démons familiers sont des animaux qui aident les sorcières dans leur magie, et leur rôle est capital », l. 20-21).

La suite de l'histoire

Encore une fois, ce sont la discussion et l'argumentation qui sont intéressantes.

La chouette peut être assimilée à un démon familier et sa capture pourrait entraîner la perte de la sorcière, mais on ne restera pas à une seule possibilité.

Cybér@ peut aussi craindre l'eau, car on connaît bien les dégâts que peut faire l'eau sur du matériel informatique.

On peut aussi imaginer que Noé – comme il est très fort en informatique – a un rôle à jouer dans cette histoire. Il peut avoir l'idée de lire l'historique de l'ordinateur de Juliette, trouver l'adresse de Cybér@ et se retrouver dans son site, à côté de Juliette, et trouver une solution informatique à la situation pour lui faire perdre son côté maléfique.

P O U R A L L E R P L U S L O I N

On peut se procurer les trois livres dans la bibliothèque de quartier. Des élèves volontaires peuvent les présenter à la classe.

T R A C E É C R I T E

On conservera les quelques lignes rédigées sur ce que Juliette a compris.

Séance 9

Objectif : comprendre un passage-clé

Déroulement : 1 étape

pp. 196-197

Dans ce passage, le projet de Cybér@ est – enfin – explicité. Ce n'est rien de moins que la destruction du monde ou du moins sa mise sous tutelle. En ce sens, elle s'apparente véritablement à une sorcière, personnage diabolique, mais aussi à nombre de jeux vidéo dans lesquels il s'agit de sauver le monde en éliminant le héros maléfique. On peut aussi penser au *Joueur de flûte* qui ensorcelle les enfants avec sa musique et les fait disparaître de la surface de la terre...

É T A P E

CONSEIL

On préférera lire magistralement cet extrait dont la compréhension est difficile et importante. Les activités permettront aux élèves de revenir seuls sur le texte.

L'histoire

1 Cybér@ dévoile ses funestes projets : elle envisage d'enlever **tous** les enfants pour en faire des personnages de jeux « qui vivent et souffrent à l'infini » (l. 13). Elle veut une Terre désertée de ses enfants. Les élèves doivent comprendre que son projet est pire que la mort car les personnages ne meurent jamais !

2 Juliette l'avait compris, puis qu'elle dit : « Je pressens ce que Cybér@ va me révéler. » (l. 16).

3 Il faut aider les élèves à comprendre que Cybér@ ne s'adresse pas seulement aux enfants, mais aux humains en général, car ce sont eux qui font le mal. Il serait intéressant de demander aux élèves de donner ici des exemples. Quelles sont les entreprises de destruction des hommes ? Les guerres ? L'augmentation de la pollution ? La puissance de l'armement ?

4 L'auteur, encore une fois, joue sur les mots.

■ « des enfants sages comme des images » : ici, il fait allusion aux images de synthèse. Cybér@ transforme les enfants en personnages virtuels, prisonniers à jamais, de l'univers qu'elle a créé. Ils sont bien sages, car ils deviennent des images de synthèse.

■ « Vous n'en reviendrez pas... » : vous n'en croirez pas vos yeux, mais – surtout – vous resterez à jamais dans ce monde sans espoir de retour.

Le texte et toi

L'activité vise à rapprocher le lecteur de la situation vécue par les personnages. C'est l'occasion pour chaque élève de parler de soi, de son apparence, et d'amorcer un débat sur ce qu'on est, sur l'importance de l'apparence dans notre société.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut télécharger un logiciel de morphing, prendre chaque élève en photo et lui demander de la retoucher en fonction de son envie.

L'histoire

- 1 Le point faible de Cybér@ est l'eau.
- 2 Le cadeau de Noé est indéfinissable et ressemble à un virus.

TRACE ÉCRITE

On utilisera les définitions rédigées par les binômes pour compléter l'affiche (cf. séances 1 et 4).

On peut aussi demander à chaque élève de reprendre les traces écrites des séances 6 (sur les projets de Cybér@) et 8 (sur ce que Juliette en avait compris), de les compléter et de les finaliser en organisant une carte d'identité de Cybér@ avec :

- son apparence (elle peut prendre l'apparence qu'elle souhaite, belle en combinaison orange et verte ou affreuse petite vieille au nez crochu) ;*
- son projet (supprimer tous les enfants de la planète) ;*
- sa méthode (proposer des jeux vidéo intenses et passionnants pour kidnapper les enfants par l'intermédiaire d'Internet) ;*
- son point faible (l'eau).*

Séance 10

Objectifs : comprendre le sens global de l'œuvre et parler de sa lecture

Déroulement : 2 étapes

pp. 198-204

On est ici dans la phase d'explication par rapport à la résolution du problème. Attention, cette explication peut paraître très rationnelle : Noé a inventé un virus et, le hasard faisant bien les choses, ce virus a tué la sorcière.

Les élèves peuvent également perdre de vue le côté magique de l'histoire : en fait, Juliette s'était endormie, elle a rêvé ! À cause de l'actualité, des disparitions évoquées par son amie, elle a fait un cauchemar. On devra attirer l'attention des élèves sur un élément qui nous prouve que tout cela était bien vrai (l. 38-39), même si ce « vrai » n'est pas réaliste (on ne peut pas rentrer dans un ordi !). On est typiquement dans le registre du fantastique (cf. « Présentation de l'œuvre », p. 157).

1^{RE} ÉTAPE

Le texte et la langue

■ Réponses attendues

Virus	C'est un programme qui pénètre dans votre ordinateur à votre insu et y sème le désordre.
Formater	Créer des pistes sur le support afin d'y stocker les fichiers informatiques. Attention, cette opération peut détruire toutes les informations contenues dans le disque dur.
Sauvegarder	Enregistrer un fichier sur un disque dur ou une disquette.
Bug	Terme anglais pour « bogue ». Cela signifie qu'il y a un problème dans un système informatique.

Le texte et les autres textes

Encore une fois, on demande ici aux élèves de lever un implicite culturel, de percevoir que l'écrivain cite un autre texte. Ils ne peuvent le comprendre que s'ils possèdent la référence qui, elle, appartient à la culture littéraire.

Cette activité donne une explication sur le choix du prénom de l'amoureux de Juliette, Noé, qui renvoie au personnage de la Bible qui sauve l'espèce humaine et toutes les autres espèces **du** déluge. Ici, Noé sauve Juliette – et avec elle, tous les enfants – **par** le déluge. Le déluge étant une manière de « nettoyer » la surface de la Terre, le Noé de Juliette a choisi de nettoyer pareillement les contenus des disques durs.

Le texte et toi

On peut commencer par demander aux élèves de choisir une affirmation avec laquelle ils sont d'accord, puis les faire argumenter. Par ce type d'activité, les enfants doivent s'approprier des manières de parler d'un livre et de leur lecture.

Chaque proposition est assez signifiante sur la compréhension que les enfants peuvent avoir du texte.

■ Julie et Zoé ne retiennent que l'aventure extraordinaire vécue par Juliette.

- Malo et Camille ont été touchés par l'histoire d'amour entre les deux personnages et aimeraient ressentir une telle émotion.
- Mikaël perçoit le côté dangereux du jeu et croit un peu à l'histoire.
- Souad fait peut-être référence à un frère qui joue souvent aux jeux en ligne.
- Myriam perçoit la mise en garde et ne veut pas que sa mère le lise, sans doute car elle y trouverait un argument pour interdire à sa fille de jouer !

TRACE ÉCRITE

On concluera le travail sur l'affiche des définitions élaborée au cours des séances 1, 4 et 9.

2^E ÉTAPE

Le texte et la réalité

Cette entrée vise toujours à rendre le lecteur plus attentif à la relation qui peut exister entre lui et le texte.

1 Encore une fois, le but n'est pas de diaboliser les jeux vidéo, mais d'essayer d'amener les élèves à réfléchir sur les conséquences d'un comportement excessif ou de prendre connaissance de jeux coopératifs dont – peut-être – ils ignorent l'existence.

■ Dans un premier temps, individuellement, on demande à chaque élève de lire les documents proposés.

■ À l'oral collectif, on accompagne la réflexion des élèves pour les aider à dépasser leur point de vue :

- que veut dire « des jeux sexistes, racistes et violents » ?
- qu'est-ce qu'un jeu vidéo humanitaire ?
- que veut dire « créer une dépendance » ?
- comment un jeu vidéo peut aider un enfant à grandir ?
- comment un jeu vidéo peut faire perdre à un enfant « son libre arbitre » ?

■ Dans un deuxième temps, on leur demande de trouver un argument pour et un argument contre sur un des sujets choisi par la classe : les jeux vidéo sont de plus en plus violents ou les enfants passent de plus en plus de temps devant leur ordinateur.

2 Les enfants choisissent un meneur qui aura pour rôle de distribuer la parole et un secrétaire qui aura pour rôle de reformuler les arguments de ses camarades et de clôturer le débat.

Unité 8

L'étoile jaune

Présentation de l'œuvre

L'Étoile jaune est un album paru en 2000. En quelques pages, il retrace la légende du roi du Danemark Christian X, qui, pendant l'occupation nazie, aurait protégé la population juive en incitant tous ses sujets à porter l'étoile jaune.

Le récit montre d'abord les liens de respect et d'affection qui unissent le roi et ses sujets, puis l'arrivée des nazis au Danemark. Survient alors un premier épisode de résistance (le roi refuse de hisser le drapeau nazi), puis la promulgation de la loi imposant le port de l'étoile jaune à la population juive, à laquelle répond la ruse du roi qui décide de la porter.

Cet album historique aborde des événements de la Seconde Guerre mondiale à travers une fiction de l'unité nationale, de la résistance unanime d'un pouvoir et d'un peuple, fiction qui ne résiste pas à l'analyse historique – et c'est bien en cela que *L'Étoile jaune* est une « légende ». Ce faisant, il permet au jeune lecteur d'appréhender l'histoire et, en particulier, la notion de résistance.

Difficultés de l'œuvre

Les difficultés sont doubles :

- le contexte historique doit être connu pour comprendre le comportement du roi et du peuple danois ;
- le récit est très rapide et, comme toujours lorsque c'est le cas, le lecteur doit combler les blancs du texte et reconstruire certains éléments. La compréhension de la situation et surtout de la ruse finale oblige à lever des implicites difficiles.

Parcours de lecture proposé

Très souvent, l'album est perçu comme un genre dédié aux jeunes lecteurs. *L'Étoile jaune*, traitant d'un sujet adapté à des élèves plus âgés et posant des difficultés de lecture, permet de déconstruire cette représentation. Au collège, les enfants retrouveront ce genre littéraire. Le parcours proposé prend donc en compte la relation entre le texte et les images.

CONSEIL

Il nous semble important d'inscrire ce parcours de lecture un peu particulier après ou pendant le travail sur les grandes guerres du xx^e siècle (au programme d'histoire, à l'école primaire). Si le texte est reproduit en intégralité dans cette unité, ce n'est pas le cas des illustrations : il est donc conseillé de se procurer un exemplaire de l'album. On veillera néanmoins à ne le laisser à disposition des élèves qu'en fin de parcours.

Il vise aussi à ce que le texte, court et très allusif, comme c'est souvent le cas dans un album, soit compris dans toutes ses implications.

Le parcours proposé s'appuie fortement sur la mise en relation des savoirs et documents historiques et du texte lu.

Il permet enfin de systématiser le travail sur l'implicite, de sorte que l'histoire soit comprise pour ce qu'elle est : une métaphore de l'engagement.

Précisions sur la page d'introduction (p. 205)

On demandera aux élèves s'ils lisent des albums. Si oui, lesquels ? Si non, pourquoi ? On fera la liste des ouvrages qu'ils ont pu lire à l'école. On leur demandera comment ils caractérisent l'album et si, à leur avis, ils seront amenés à en lire en 6^e.

Séance 1

Objectifs : entrer dans le texte, découvrir le contexte historique et géographique

Déroulement : 2 étapes

pp. 206-208

L'entrée dans le livre est toujours un moment important. Il faut accompagner les élèves, les aider à attendre quelque chose de leur lecture. Ici, nous proposons aux enfants de découvrir un album à partir du titre, de la première de couverture et du début de l'histoire. En effet, ces divers éléments permettent d'emblée d'évoquer un contexte daté, une réalité historique. Cet aspect essentiel de l'album doit être posé très vite.

1^{RE} ÉTAPE

La couverture

1 Si les élèves ont abordé cette période historique avec l'enseignant, le débat s'orientera certainement rapidement sur l'antisémitisme, sur le port de l'étoile durant cette période, sur le sort des juifs, sur les camps de concentration.

Si ces connaissances ne sont pas encore approfondies en classe, en ayant lu l'introduction de l'unité, les élèves sauront déjà que cet album parle de choses graves, d'événements historiques. Sinon, à quelles étoiles pourront-ils penser ?

Une étoile de shérif, une étoile des vents, une étoile dans le ciel, une étoile de mer... Encore faudra-t-il qu'ils puissent imaginer des événements dramatiques pour chaque étoile, puisque c'est une des caractéristiques énoncées en page de présentation (p. 205) : un jeu entre enfants qui tourne mal, un objet mystérieux ou un voyage, des déplacements dans la nuit, une traversée...

2 Les élèves se rendront vite compte que les noms des magasins ne sont pas inscrits en français, l'histoire se passe donc à l'étranger. Ils peuvent remarquer l'écriture particulière de la lettre *æ* qui n'existe pas dans notre langue (on ne connaît que le « œ » comme dans « cœur »), ainsi que le *Ø* du nom de l'illustrateur. On ne rencontre pas non plus ces associations de lettres en anglais, langue à laquelle les élèves de cycle 3 peuvent être initiés. Tous les personnages ont la peau blanche, donc on semble loin du continent africain. On peut envisager un pays d'Europe à alphabet légèrement différent ; sans connaissances supplémentaires, les enfants peuvent proposer des pays slaves ou scandinaves.

3 De par la façon de s'habiller, les chapeaux des dames, les culottes courtes et les chaussettes du garçon, le style de la poussette, la charrette à bras dans la rue, l'absence de voitures, les élèves peuvent situer la période dans la première moitié du siècle dernier.

CONSEIL

Étant donné la mise en pages de ce début de séance dans le manuel et de la proximité du texte qui donne déjà beaucoup d'informations, on peut choisir de projeter la couverture au rétroprojecteur afin de réaliser l'étape 1 avec un support collectif ou bien de mettre en place un cache sur la moitié inférieure de la page 206 du manuel.

POUR ALLER PLUS LOIN

*On peut se saisir de cette occasion pour faire un travail plus approfondi et chercher dans les manuels d'histoire des photos du *xx^e* siècle qui ressemblent à cette illustration ou demander aux enfants d'apporter des photos de leurs arrière-grands-parents.*

4 C'est l'argumentation des élèves qui importe ici. On ne privilégie pas une possibilité, mais on travaillera sur des possibles en les discutant, en les listant, en les développant, à condition que ces propositions tiennent compte des indices donnés par cette première de couverture :

- de l'histoire tragique d'une famille séparée, car on voit une maman avec une poussette et l'introduction de l'unité indique que l'album parle de choses graves ;
- de l'histoire d'un enfant débrouillard et héroïque, car, au centre de l'illustration, il y a un garçon avec une étoile jaune sur sa veste, bien campé sur ses jambes ;
- du récit d'une amitié, d'une rencontre qui tourne mal, car il y a deux enfants sur la couverture qui portent l'étoile ;
- d'un récit autour de la déportation des enfants juifs, car les enfants sont mis en avant, on voit bien leur visage alors que les visages des adultes sont tournés ou en arrière-plan.

La petite fille du coin gauche peut aussi interpeller les élèves du fait de son regard expressif.

5 Là encore, il n'y a pas de réponse attendue : on demande aux élèves de faire le lien entre le titre, l'époque et le choix de l'illustrateur, qui n'est pas l'auteur et peut parfois nous amener ailleurs.

Plusieurs éléments peuvent amener les élèves à faire des choix différents. Pour les motifs développés ci-dessus, ils peuvent retenir : les deux garçons qui portent une étoile jaune ou bien seulement le petit garçon au bonnet rouge, ou encore la petite fille.

On peut aussi accepter la réponse selon laquelle il n'y aurait pas de personnage principal : le titre ne fait référence qu'à un objet et l'illustration ne semble pas centrée sur un personnage spécifique.

2^E É T A P E

L'histoire

Les élèves vont certainement être surpris par le texte. Ils ont des renseignements supplémentaires : l'histoire se passe au Danemark, en 1940, dans un pays dirigé par un roi. Mais nous n'avons aucune explication sur le titre et l'histoire. En revanche, un personnage apparaît, le roi Christian X. Il n'est pas certain que les élèves abandonnent leurs hypothèses de départ sur le personnage principal, mais ils devront construire une nouvelle cohérence en introduisant ce personnage dans leur proposition.

Encore une fois, on laisse les élèves discuter et justifier leur réponse.

Le texte et la langue

Ce mot peut poser un problème de compréhension aux élèves, en ce qu'il a plusieurs sens (la bonne définition ici étant la 2) et que certains de ces sens sont connus des élèves. La polysémie est un obstacle majeur à la compréhension. En effet, le lecteur connaissant le mot va automatiquement projeter sur le mot le sens qu'il connaît. Il n'est pas alerté, comme il l'est lorsqu'il rencontre un mot inconnu.

En même temps, cette activité permet aux élèves de découvrir un synonyme du mot « roi » (un souverain). On demandera aux élèves de justifier leurs choix, c'est-à-dire d'expliquer leur stratégie de lecture du dictionnaire.

Le lieu

Ces activités permettent de situer le Danemark par rapport à la France (grâce à la carte, → p. 29), mais aussi par rapport à l'Allemagne. Elles peuvent paraître très faciles pour des

élèves de fin de cycle 3, mais, en demandant aux élèves de répondre à ces questions, on s'assure qu'ils ont vraiment lu la carte.

2. Par la mer Baltique et la mer du Nord.
3. L'Allemagne et la Suède.

P O U R A L L E R P L U S L O I N

On peut demander aux élèves de faire une recherche sur le Danemark, sur sa localisation par rapport à la France, sur son entrée dans la Communauté européenne (ce pays faisant partie des quinze premiers pays de l'Union européenne). On peut aussi rappeler qu'Andersen était Danois.

Le personnage principal

Ces questions peuvent paraître faciles, mais elle permettent de mieux situer la période historique et surtout de se rendre compte que le personnage dont on parle a vraiment existé.

- a) Il avait 70 ans.
- b) Il est mort en 1947, après la Seconde Guerre mondiale.
- c) Non, le Danemark est gouverné par une reine.
- d) La reine est la petite-fille de Christian X.
- e) Les élèves citent les rois de leur choix.

P O U R A L L E R P L U S L O I N

On peut lancer une recherche sur :

- la monarchie en France et au Danemark, afin que les élèves comparent les époques de règne et constatent que, contrairement à la France, ce régime existe toujours au Danemark ;
- ces rois danois du ^{xx}^e siècle qui n'ont qu'un pouvoir honorifique ;
- sur Marguerite II en particulier, puisqu'elle a bien failli ne jamais être reine. En effet, à une époque où les femmes étaient éloignées du pouvoir, son père, le roi Frederik IX, n'avait que des filles. Son frère aurait pu régner, mais il n'était pas aussi populaire que sa propre famille. Frederik IX a donc attendu quelques années, plusieurs assemblées parlementaires et un référendum pour que, enfin, en 1953, sa fille Marguerite puisse briguer le trône.

T R A C E É C R I T E

On peut commencer une fiche « personnage » sur le roi Christian X à enrichir au fur et à mesure de la lecture. Si les recherches sur le Danemark ont été faites, on en conservera les résultats sous forme de notes.

Séance 2

Objectif : relever les informations sur le personnage principal

Déroulement : 1 étape

p. 209

Dans cet album, il y a peu de texte mais chaque mot compte et l'implicite est omniprésent. C'est pour cela qu'on trouvera souvent un travail sur le texte et la langue tout au long de ce parcours.

Ainsi, le travail sur le personnage du roi est difficile, car les informations ne sont pas données par le narrateur : elles doivent être reconstruites à partir du dialogue.

É T A P E

Les personnages

1 Cette activité permet aux élèves de se repérer dans ce dialogue où les reprises sont difficiles. « Un étranger en visite » (l. 3), « son hôte » (l. 4), « l'étranger » (l. 5), « l'autre » (l. 7) sont les dénominations utilisées.

Un étranger en visite / l'étranger	Son hôte /l'autre
Qui est-ce ?	C'est notre roi Christian !
Sans escorte ?	Mon ami, nous les Danois nous aimons tellement notre roi qu'il n'a pas besoin d'escorte
	Nous nous lèverions comme un seul homme pour le défendre.

CONSEIL

Attention, le mot « hôte » peut poser des problèmes de compréhension aux élèves, d'autant que le contexte ne permet pas d'en construire le sens. L'enseignant peut expliquer ce mot ou lancer une recherche dans un dictionnaire.

2 Le statut de personnage n'est acquis que si la présence dans l'histoire est avérée, qu'elle soit primordiale ou secondaire. Mais, même à ce stade de l'album, on peut imaginer que ces personnages ne reviendront pas, car ils ne sont pas déterminés, nommés. C'est l'argumentation des élèves qui est intéressante.

CONSEIL

On peut demander aux élèves de mettre ce passage en voix s'ils ont des difficultés à repérer les personnages.

Le texte et la langue

Ce dialogue nous apporte des renseignements sur le personnage central de l'album : ses habitudes, sa relation avec ses sujets. Il est important, pour la compréhension de la suite de l'histoire, que les élèves identifient en quoi ce roi est particulier, car cette particularité éclairera sa destinée.

1 Les élèves peuvent tout d’abord relever « seul et sans armes » au début de l’extrait et l’associer avec la remarque « nous aimons tellement notre roi qu’il n’a pas besoin d’escorte » ou « nous nous lèverions [...] pour le défendre ».

Une escorte peut donc être définie comme un ensemble de gens qui défendraient une personne qui se déplace dans une zone « à risque ».

2 Tous les Danois, tous ensemble, se lèveraient pour défendre leur roi.

La suite de l’histoire

a) Les qualificatifs utilisés depuis le début du texte sont positifs : « bien-aimé » (→ p. 206, l. 6), « sage » et « précieux » (→ p. 208, l. 10).

b) On demande aux élèves d’interpréter deux choses : « quels jours sombres » et « leur roi allait s’avérer précieux ».

Ce travail **individuel** permet à l’enseignant de repérer les élèves en difficulté, ceux qui n’auraient pas intégré le contexte historique, ceux qui n’auraient pas encore repéré le personnage principal. Il sera également intéressant de voir comment ils relieront le titre de l’album – s’ils y pensent – à l’amorce de ces événements sombres. Ils savent que cette histoire se passe en 1940, que cette période marque le début de la Seconde Guerre mondiale. Quel rôle va y jouer le Danemark ? Comment interpréter le qualificatif de « sage » pour un roi dans une période de guerre ?

REMARQUE

Attention, le verbe « s’avérer » posera peut-être des problèmes de compréhension à certains élèves. L’enseignant peut expliquer ce mot ou lancer une recherche dans un dictionnaire.

TRACE ÉCRITE

On conservera les traces écrites de ces attentes de lecteurs. On peut aussi enrichir la fiche « personnage » sur le roi Christian.

Séance 3

Objectif : construire l'arrière-plan historique d'une fiction (1)

Déroulement : 1 étape

pp. 210-212

Le travail proposé permet aux élèves de mieux appréhender le contexte historique de l'album, mais aussi de prendre connaissance des différentes périodes de guerre que la France a connues au xx^e siècle : la Première Guerre mondiale, la Seconde Guerre mondiale, la guerre d'Algérie... Il est évident que ces textes n'abordent que partiellement et superficiellement le contexte historique de chaque guerre et que ces notions devront être abordées en parallèle dans la classe, en histoire.

É T A P E

Le texte et la réalité historique

L'activité s'effectue à **deux**, car elle fait appel à une compréhension fine des textes.

■ Réponses attendues

Les documents A, B et F ne correspondent pas en raison des dates évoquées pour les deux premiers (1961 et 1914) et du contexte géographique pour le troisième (les événements signalés se déroulent au Liban, alors que dans l'album il est écrit que « la guerre éclata et gagna toute l'Europe »).

Les documents qui évoquent la guerre dont parle le texte sont :

- le C : la date correspond (1940), le roi Christian X est cité et on apprend que c'est l'Allemagne qui a envahi le Danemark (et donc que les soldats nazis évoqués par le texte sont Allemands) ;
- le D : on retrouve la croix gammée sur le drapeau hissé par les soldats nazis au-dessus du palais royal (et visible sur l'illustration). On cite Adolf Hitler et ses projets funestes : exterminer les juifs et les tsiganes ;
- le E : la date correspond (1939-1945) ; on parle de la Deuxième Guerre mondiale et de l'arrivée au pouvoir de Hitler.

Le texte et la langue

Le document F permet aux élèves de déduire le sens de « pénurie » en rapprochant le titre « pénurie de médicaments » du contenu de l'article qui parle du « manque de médicaments ». De même, le document A donne l'explication du mot « couvre-feu » : « ne plus circuler dans les rues après 20 heures ».

R E M A R Q U E

Le vocabulaire spécifique de ces textes peut poser des problèmes de compréhension aux élèves, par exemple : « coalition », « annexer ».

P O U R A L L E R P L U S L O I N

Il semble intéressant de revenir sur les images « comme un orage » et « pareils à des nuages chargés de menace » utilisées par l'auteur, afin de s'assurer qu'elles ne créent pas de confusion chez les élèves. On leur demandera pourquoi l'auteur a choisi ces métaphores de l'orage (la violence, la rapidité, l'inattendu) et des nuages (l'accumulation, le changement de lumière, le sombre, l'annonce d'un changement de temps).

TRACE ÉCRITE

Il serait judicieux de commencer une affiche collective sur le texte et sa réalité historique.

On peut organiser l’affiche en deux colonnes : la première pour **L’Étoile jaune** et la seconde pour la réalité historique. À l’issue de cette séance, les colonnes pourraient être renseignées à partir des questions suivantes :

1. Que sait-on du Danemark et de son roi ?
2. C’est la Seconde Guerre mondiale, que sait-on sur le nazisme, sur Hitler ?
3. Quelles sont les relations entre le Danemark et l’Allemagne ?
4. Quelles sont les relations entre Christian X et l’occupant ?

	L’Étoile jaune	La réalité historique
1.	Christian X est aimé de ses sujets.	Christian X règne au Danemark de 1912 à 1947, jusqu’à sa mort.
2.		Hitler est à la tête de l’Allemagne et annexe les pays frontaliers. C’est le début de la Seconde Guerre mondiale. Le nazisme prône la supériorité de la race aryenne et l’extermination des juifs et des tsiganes.
3.	La guerre éclate, les soldats nazis font leur entrée dans Copenhague. La ville connaît la pénurie et le couvre-feu.	Le 9 avril 1940, l’Allemagne envahit le Danemark.
4.	Les Danois ne savent pas ce que leur roi va faire. Les soldats nazis hissent leur drapeau au-dessus du palais royal.	En accord avec Christian X, un gouvernement de coalition est créé. Les Allemands ne se mêlent pas des affaires intérieures et respectent la neutralité du Danemark.

Séance 4

Objectif : suivre l'évolution d'un personnage

Déroulement : 1 étape

pp. 213-214

L'album est centré sur la position du roi par rapport aux événements historiques. Les élèves doivent saisir la personnalité de ce personnage par rapport à ses décisions : il se comporte comme un héros, il se met en danger, alors qu'il est l'homme le plus important du Danemark. En quoi est-ce étonnant ? Pourrait-on l'imaginer à notre époque ?

É T A P E

Le personnage principal

1 Plusieurs réponses sont possibles, seul « poltron » ne convient pas. Lorsque les élèves justifieront leur choix, il sera intéressant de faire débattre ceux qui auront des avis différents (irresponsable/héroïque, audacieux/suicidaire).

2 On attend des élèves qu'ils reviennent sur le **document C** (→ p. 211), où l'on apprend qu'un gouvernement de coalition est créé. Le roi invite la population à se résigner à l'Occupation en échange du respect de sa neutralité. C'est en décalage avec le comportement du roi Christian X, tel qu'il apparaît dans l'album.

On peut débattre avec les élèves sur les notions de réalité historique et de fiction dans un album. Ou l'on pourra choisir de revenir sur ces aspects à la fin de la séance 9, dans laquelle les informations historiques seront complétées par l'auteur de l'album : le roi Christian a « accepté » (subi ?) l'occupation allemande – ce qui a été perçu comme lâcheté –, mais qu'est-il advenu de la population juive de son pays ? Et, surtout, cet état de fait a-t-il duré toute la guerre (→ p. 214) ?

L'époque

1 Ce document explique l'évolution des relations entre le Danemark et l'Allemagne. En 1940, le peuple Danois se soumet à l'autorité allemande. En 1941, les Danois entrent en résistance contre l'occupant et organisent des sabotages et des grèves. Les troupes allemandes prennent le contrôle du pays et le roi du Danemark se considère comme prisonnier dans son palais.

2 a) Dans l'album, on présente le roi Christian X comme un rebelle face à l'autorité allemande. Il semble même prêt à se sacrifier pour un drapeau : son attitude dans l'album est symbolique de celle du peuple danois dans la réalité.

C O N S E I L

Il sera important de travailler la notion de symbole avec les élèves. Après tout, pourquoi risquer sa vie pour un drapeau ?

b) Les Danois se révoltent devant de « nouvelles exigences inadmissibles des Allemands ». Il serait intéressant de demander aux élèves ce qu'ils imaginent de ces nouvelles exigences.

P O U R A L L E R P L U S L O I N

Il semble important ici de faire un travail sur le vocabulaire spécifique, sur la définition des mots « ultimatum », « Occupation », « Alliés », « sabotages », « résistants ».

Le texte à haute voix

Pour que les élèves puissent mener à bien cette activité, il convient de les aider à interpréter cette scène.

Ils sont amenés à réfléchir à la présence physique, à la posture de chaque personnage. Ils devront s'interroger, à partir de leurs essais : quelle intonation choisir en fonction du sentiment à exprimer ? Quelle position adoptera leur personnage et quels mouvements fera-t-il en fonction de ce qu'il dit ?

Les élèves devront expliquer ce qu'ils veulent mettre en valeur, ce qui les a frappés dans les paroles de leur personnage.

La suite de l'histoire

Il n'y a pas de « bonne » réponse.

■ La réponse **a)** peut poser problème à quelques élèves qui peuvent avoir du mal, vu leur jeune âge, à imaginer le pire. Même si l'album est un écrit fictionnel, ils peuvent se rappeler qu'ils ont vu dans la séance 1 que le « vrai » roi avait vécu jusqu'en 1947. Cependant, il est important pour la compréhension de ce qui se joue dans l'album qu'ils comprennent que c'est la guerre, que cette guerre a été particulièrement atroce et que le roi aurait pu être exécuté.

■ La proposition **b)** peut être retenue. En effet, l'auteur de l'album parle d'un roi « si sage » (→ p. 209, l. 10). Pour les élèves, cette décision peut paraître des plus raisonnables.

■ La réponse **c)** renvoie aux relations entre le roi et ses sujets.

■ La réponse **d)** semble improbable : d'après ce que l'on sait du roi, il ne peut prendre la fuite. On demandera aux élèves de justifier leur choix en fonction du contexte historique, mais surtout de l'album.

TRACE ÉCRITE

On complétera l'affiche collective sur le texte et sa réalité historique commencée à la séance précédente.

<i>L'Étoile jaune</i>	<i>La réalité historique</i>
Christian X fait retirer le drapeau, malgré les menaces de mort de l'officier.	À la fin de 1941, des émeutes (sabotages, grèves) éclatent au Danemark face aux exigences inadmissibles des Allemands. Le roi se considère prisonnier dans son palais.

Séance 5

Objectif : construire l'arrière-plan historique d'une fiction (2)

Déroulement : 1 étape

pp. 215-216

L'album évoque la manière dont l'occupant stigmatise la population juive. La mise en perspective historique permet de développer cette information et de lui donner tout son sens. L'étoile jaune comme signe permettant d'identifier une personne que rien ne distingue des autres est au cœur de l'histoire du roi du Danemark. Les enfants doivent à la fois comprendre le sens historique de cette marque d'infamie et la manière dont les personnages du livre vont s'en saisir.

É T A P E

L'époque

1 On profitera de la lecture de ces documents pour approfondir la notion d'antisémitisme pendant cette période.

Quelques exemples de relances ou d'interrogations possibles :

- le document A indique que les lieux publics sont interdits aux juifs : de quels lieux s'agit-il ?
- dans les documents A et B, il est dit qu'on supprime le travail des juifs : quel travail leur interdit-on ?
- le document C aborde la question de l'étoile jaune : qui fournissait les étoiles jaunes ? Qui les payait ?

2 C'est parce que les juifs sont comme les autres gens qu'on était obligés de les « marquer » pour les repérer.

3 On insiste sur la réalité historique qui doit être comprise par les élèves, même si cette réalité est insoutenable. Les enfants peuvent s'appuyer sur le document A pour préciser que les nazis emmenaient les juifs dans des camps pour y être exterminés et que c'est arrivé dans tous les pays occupés par l'Allemagne.

POUR ALLER PLUS LOIN

C'est l'occasion, si cela n'a pas déjà été fait, de se plonger dans les manuels d'histoire et de faire un travail plus approfondi sur les camps de concentration, les déportations, l'extermination des juifs mais aussi des tziganes, des homosexuels, des malades mentaux...

La suite de l'histoire

Les élèves peuvent imaginer plusieurs solutions, en tenant compte du comportement du roi, de sa relation avec ses sujets.

- Comme pour le drapeau, le roi s'oppose à cet ordre et refuse de demander aux juifs danois de s'y soumettre.
- Le roi décide de protéger les juifs danois et les cache. Il demande à ses sujets de prendre des risques, mais ils le font pour lui parce que c'est leur roi « bien-aimé ».
- Le roi décide de faire passer les juifs danois dans un pays libre.

TRACE ÉCRITE

Les élèves gardent trace de la solution qu'ils ont imaginée et de tout travail de recherche documentaire qui peut avoir été effectué sur le sujet.

Séance 6

Objectif : structurer la lecture

Déroulement : 1 étape

pp. 217-218

Cette activité constitue une pause dans la lecture de l'album. Elle permet la mémorisation et l'articulation logique du récit, nécessaires pour appréhender la notion de « dilemme » qui va fonder la décision du roi.

É T A P E

L'histoire

a) Les intrus sont les illustrations **a** (à ce stade du récit, les juifs danois ne portent pas – encore ? – l'étoile) et **b** (le roi n'a pas été fusillé).

b) L'ordre des images pourrait être :

- **f** : chaque matin le roi sortait à cheval, seul et sans arme ;
- **c** : la guerre éclata et gagna toute l'Europe ;
- **g** : les nazis hissent le drapeau au-dessus du palais royal ;
- **d** : le roi fait décrocher le drapeau ;
- **e** : des feuillets légers jonchent le sol.

REMARQUE

On en profitera pour revenir sur le sens du verbe « joncher ».

Le texte et la langue

1 La notion de dilemme est très difficile à saisir¹, mais elle est extrêmement fréquente en littérature car elle est de l'ordre du tragique.

Cette activité a pour objectif de faire comprendre aux élèves qu'il n'y a pas de bon choix. Quelle que soit la solution envisagée, l'issue sera fatale et il y aura des morts.

■ Réponses attendues

S'il ordonnait à la petite armée danoise de se battre, des Danois mourraient. Parce que quand on fait la guerre il y a toujours des morts / Parce que les Allemands sont les plus forts.

S'il ne faisait rien, des Danois mourraient. Parce que les juifs danois seraient tués par les Allemands / Parce que parmi les Danois, il y a des juifs et des chrétiens.

2 La définition pourrait être : faire un choix en sachant que ce choix ne sera de toute façon pas satisfaisant².

L'histoire

Les élèves peuvent rester sur l'idée que le roi va cacher les juifs pour les protéger, les faire passer dans des territoires libres où ils retrouveront d'autres juifs exilés.

Peut-être que certains vont imaginer, en croisant le titre de l'album, que le roi a fait ajouter une étoile jaune au drapeau Danois.

TRACE ÉCRITE

On gardera la trace de la remise en ordre des illustrations et, si on le souhaite, on pourra faire écrire une phrase pour chaque image. On conservera également la définition de « dilemme », que l'on illustrera en notant l'exemple du dilemme du roi Christian X.

1. On pourra faire référence à *la Belle et la Bête*. Dans le conte, le père est soumis lui aussi à un dilemme et un travail spécifique a été mené sur cette notion.

2. La définition se trouve page 119.

Séance 7

Objectif : comprendre l'implicite

Déroulement : 1 étape

p. 219

Ce moment de l'histoire porte à la connaissance du lecteur la solution du personnage principal répondant à une situation dramatique par une stratégie mystérieuse qui dépend de son... tailleur ! On doit aider les élèves à comprendre que ce roi particulier ne peut trouver qu'une solution étonnante, car il doit se révéler à la hauteur du qualificatif « précieux » qui lui est attribué au début de l'histoire.

La difficulté majeure tient à ce que cette solution n'est pas expliquée. Comme les sujets du roi, le lecteur doit comprendre de lui-même, sans discours explicatif.

É T A P E

L'histoire

a) Il faut éliminer l'illustration **b**. Le roi ne peut pas être un traître, il ne peut donc pas porter l'uniforme allemand.

De même, les élèves ne peuvent choisir l'illustration **e**, car les Danois juifs attendent la décision du roi avant de porter leur étoile, et encore moins l'illustration **d** : les élèves qui la choisiraient auraient anticipé sur la suite des événements. Ce n'est pas ce qu'on leur demande.

En revanche, le choix de l'illustration **a** est possible : certains élèves peuvent penser que le roi a demandé à son tailleur de coudre toutes ses médailles sur son uniforme pour impressionner l'ennemi. D'autres peuvent imaginer que le roi va s'opposer aux ordres et donc se faire fusiller. C'est pour cela qu'il porte ses médailles, pour mourir avec dignité.

Les élèves peuvent aussi choisir l'illustration **c** en revenant sur ce qui s'était passé avec le drapeau nazi : le roi est prêt à se sacrifier.

b) Chaque élève rédige une explication suivant l'illustration choisie.

Pour l'illustration **a** : le roi a pris sa décision ; il a mis son uniforme, car il a décidé de se battre contre l'envahisseur (p. 217, l. 6 : « S'il ordonnait à la petite armée danoise de se battre »).

Pour l'illustration **c** : le roi porte l'étoile jaune, il n'hésite pas à se mettre en danger comme il l'a fait pour le drapeau (p. 213, l. 7 : « Dans ce cas, préparez-vous à fusiller le roi, car cet homme, ce sera moi. »). De plus, son acte de résistance avait porté ses fruits, car les Allemands n'avaient pas insisté (p. 215, l. 2 : « la disparition du drapeau devint un symbole de résistance »).

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut demander aux élèves d'imaginer les conséquences de son acte :

- c'est la guerre et des milliers de danois meurent ;
- les Allemands n'osent pas s'en prendre au roi et abandonnent l'idée d'emmener les juifs ;
- le roi est déporté ainsi que des milliers de Danois.

Que doit-on penser de l'idée du roi ? Il plonge son pays dans l'horreur de la guerre, il se sacrifie mais ne sauve pas les juifs. Il partage leur destin. À quoi ça sert ?

TRACE ÉCRITE

La rédaction de l'explication avec les citations du texte sera conservée.

Séance 8

Objectif : construire l'arrière-plan historique d'une fiction » (3)

Déroulement : 1 étape

pp. 220-222

Le travail proposé permet d'aborder la notion de résistance pendant cette période. Encore une fois, ces textes n'abordent que partiellement et superficiellement cette notion et un travail plus approfondi en histoire sera nécessaire. L'album propose une illustration fictionnelle de cette notion historique et morale, parfois difficile à appréhender concrètement.

É T A P E

L'histoire

1 On peut choisir de faire travailler les élèves individuellement par écrit ; dans ce cas, lors de la mise en commun, on reviendra sur le raisonnement logique qui permet de construire une réponse cohérente.

On peut préférer travailler collectivement, à oral, et laisser ensuite les élèves reformuler par écrit.

Le roi a décidé de porter l'étoile de David. Pour arriver à cette conclusion, il faut accompagner les élèves dans leur cheminement intellectuel en leur proposant éventuellement des questions, des relances progressives :

- Que voyez-vous sur l'illustration ?
- Qui porte l'étoile ?
- Pensez-vous que les Danois sont tous juifs ?
- Pourquoi ont-ils tous l'étoile de David ?
- Que signifie la phrase « il n'y eut plus que des Danois » ?
- Le roi a fait quelque chose qui a poussé ses sujets à porter l'étoile ; qu'a-t-il pu faire ?

2 Les sujets aiment leur roi, ils le considèrent comme un homme sage, donc ils ne remettent pas en doute ses décisions. Il n'a rien eu à dire aux Danois : « En le voyant passer, ses sujets comprirent ce qu'ils devaient faire » (→ p. 219, l. 13). Ils ont compris tout de suite que la seule façon de protéger leur roi, mais aussi de protéger les juifs, était de tous porter l'étoile. En effet, il est facile d'arrêter un homme, il est possible d'arrêter des milliers de juifs, mais comment arrêter tout un peuple ?

3 Lignes 9-10 : « "J'en suis convaincu", soupira le roi, qui plaçait autant de confiance dans les Danois que les Danois en plaçaient en lui. »

Le texte et la réalité

Pour relever les éléments de réalité, les élèves peuvent collecter les actes de résistance qu'ils vont découvrir dans les documents historiques.

- Document A : distribuer des tracts, écrire des journaux, aider les juifs, fournir des renseignements aux alliés, réaliser des sabotages, commettre des attentats.
- Document B : porter une étoile jaune sans être juif.
- Document C : écrire des textes de protestation contre les arrestations de juifs (enfants, vieillards, etc.).

Cependant, le roi Christian X n'est pas tout à fait présenté de la même façon entre les documents des premières séances et l'album, ce qui peut faire douter de la véracité de celui-ci.

REMARQUE

C'est l'illustration qui donne la réponse à la question posée dans la séance 7.

La difficulté ici est d'arriver à faire comprendre aux élèves que, oui, il y a eu des actes de résistance, mais que l'histoire de Christian X reste pour autant incroyable, et c'est pour cela qu'on parlera de légende. Dans les documents historiques, on parle « des hommes et des femmes », « de Françaises », « les résistants » mais on ne parle pas du peuple français. La force, la singularité de cette histoire est contenue dans cet élan du peuple danois, roi compris.

P O U R A L L E R P L U S L O I N

On peut demander aux élèves d'écrire un tract, d'imaginer quels renseignements les résistants fournissaient aux alliés, de rechercher qui étaient ces alliés, de trouver de quels sabotages ou attentats il s'agit...

L'histoire

L'illustration de l'album démontre que la ruse du roi est de porter l'étoile jaune pour que les Danois comprennent que la solution était que tous portent l'étoile jaune, juifs ou non.

On confrontera cette illustration avec les productions d'écrit de la séance précédente.

T R A C E É C R I T E

On organisera sous la forme d'une affiche collective la collecte des actes de résistance.

Séance 9

Objectifs : donner son point de vue, parler de ce qu'on a lu

Déroulement : 1 étape

pp. 223-224

Les élèves découvrent que cette histoire n'est qu'une légende. Mais une légende qui ne semble pas très loin de la réalité. L'auteur reste suffisamment ambigu dans ses affirmations (« rien ne prouvait que cette histoire soit réellement arrivée ») pour que le doute subsiste...

REMARQUE

On peut proposer ce texte en lecture magistrale.

ÉTAPE

Le texte et toi

Cette entrée vise toujours à rendre le lecteur plus attentif à la relation qui peut exister entre lui et le texte. Dans cet album, la distance est grande entre le jeune lecteur et ces événements terribles. Le monde dépeint est loin de l'univers habituel des enfants et il est particulièrement violent. L'activité vise à rapprocher le lecteur de la situation vécue par les personnages. Il n'est pas certain que les élèves soient déçus, car il reste beaucoup de vérités dans cette histoire. Il semble quand même important d'insister sur le caractère exceptionnel du dénouement : le mouvement de solidarité d'un peuple entier.

On apprend, dans la note de l'auteur (→ p. 223, l. 23) qu'« au Danemark, les juifs ne furent jamais obligés de porter l'étoile jaune contre leur gré », et ce fait peut expliquer pourquoi le roi Christian X est associé à cette légende.

Cette activité permet aux élèves de reformuler ce qu'ils ont compris de l'album.

Le texte et les autres textes

Les deux textes sont très contrastés afin de faciliter leur exploitation. Il est intéressant ici de voir comment se positionnent les élèves. Que comprennent-ils des poèmes ? Quel texte est le plus proche de cette légende ? Pourquoi ?

POUR ALLER PLUS LOIN

*On peut proposer aux élèves de lire le roman de Lois Lowry **Compte les étoiles**, dont parle l'auteur. L'histoire se passe au Danemark, en 1943. C'est l'histoire d'une petite fille, Annemarie Johanson, dix ans, et de sa famille qui participent au sauvetage de juifs en organisant leur fuite, par bateau, vers la Suède.*

*On peut aussi mettre en place un réseau sur le thème de la Résistance, avec le même contexte historique (**Rouge Braise**, de Rolande Causse ; **Vapeurs de Résistance**, de Fabian Grégoire ; **La Libération des oiseaux**, de Bertrand Solet), mais aussi proposer aux élèves la lecture de **Matin brun**, de Franck Pavloff, qui est une métaphore de la Résistance et qui permet de ne pas la circonscrire à une période historique.*

TRACE ÉCRITE

On peut finir de compléter le tableau commencé à la séance 3 sur le texte et sa réalité historique.

<i>L'Étoile jaune</i>	<i>La réalité historique</i>
Christian X fait coudre une étoile jaune sur son uniforme.	Au Danemark, les juifs ne furent jamais obligés de porter l'étoile jaune contre leur gré. Parmi les nations occupées, seul le Danemark parvint à sauver la grosse majorité de sa population juive.

Unité 9

Belle des eaux

Présentation de l'œuvre¹

Belle des eaux est une pièce de théâtre de Bruno Castan écrite en 1990.

La pièce s'inspire très fidèlement du conte de Mme Leprince de Beaumont, dont la lecture est proposée dans le manuel (*unité 5*).

On y retrouve en effet l'histoire de l'héroïne que sa vertu condamne à servir de proie à la Bête. Comme dans le conte, elle découvre peu à peu que, par-delà les apparences, le monstre cache des vertus et elle finit par en tomber amoureuse. Lorsqu'elle accepte enfin sa demande en mariage, il se transforme en prince charmant. Dès lors, la vertu est récompensée.

La pièce de théâtre transforme le conte de deux manières.

■ D'une part, le conte se déroule dans un univers très peu caractérisé, entre la ville et la campagne, sans que ces lieux ne soient ni précisés ni décrits. C'est une dimension traditionnelle du conte. Bruno Castan, même s'il ne situe pas précisément les lieux, va leur conférer une dimension symbolique très importante. Toute la pièce se déroule dans un environnement où l'eau a une place centrale. L'auteur évoque « les Flandres des ^{xvi}^e et ^{xvii}^e siècles » comme décor possible. De nombreuses scènes manifestent la présence envahissante de l'eau. La première et la dernière scènes montrent d'ailleurs clairement que le monde évoqué dans la pièce est un monde disparu, noyé sous les eaux.

■ D'autre part, la pièce prête une parole et un corps aux personnages que le conte saisissait par le récit. Ainsi, les caractères des personnages, comme leurs relations, se comprennent par le biais des discours qu'ils échangent. Alors que le récit donne parfois l'impression de les saisir de l'extérieur, la réécriture théâtrale donne l'impression d'entrer plus profondément dans leur intimité.

Difficultés de l'œuvre

Cette dernière œuvre destinée au cycle 3 présente de nombreuses difficultés.

■ Les élèves sont peu habitués à lire des pièces de théâtre. Or, cela demande de s'approprier des fonctionnements qui, pour certains, diffèrent radicalement du conte ou du roman. Par-delà les caractéristiques formelles (indication du personnage qui parle, usage des didascalies en italiques, etc.) que les enfants connaissent souvent, l'absence de narrateur oblige le lecteur à comprendre de lui-même ce qui se joue dans les dialogues entre les personnages. De ce fait, le genre théâtral est souvent celui qui demande le plus d'efforts d'interprétation. Le lecteur doit mettre en relation les discours et reconstruire la scène imaginaire sur laquelle ils sont proférés.

■ Les personnages de la pièce sont peu familiers des enfants. On y trouve un armateur, victime d'un naufrage et d'une famille, une jeune fille qui joue du virginal ou un repas à base d'anguilles qu'il faut aller pêcher dans une lagune.

■ La langue est d'une grande richesse et se prête à des jeux de répétitions et d'échos multiples. On y trouve même une scène (2) dans laquelle l'un des personnages parle en mélangeant les langues !

¹ Cf. présentation du texte dans les documents d'accompagnement du MEN, *Littérature (2)*, p. 112.

■ Enfin, deux personnages importants portent deux noms différents (Bernardine *alias* Augusta et Béranger *alias* Achille), ce qui n'aide pas la lecture.

Parcours de lecture proposé

Face à ces difficultés, le découpage proposé minimise l'importance de l'eau dans la pièce. En effet, la dimension symbolique qui s'attache à cet élément est difficile à appréhender pour les enfants. C'est pour cette raison, par exemple, que la première et la dernière scènes ne sont pas reproduites dans le manuel.

Pour mieux comprendre la pièce, on convoque à quelques reprises *La Belle et la Bête*. En effet, si les enfants en connaissent l'histoire, ils entreront plus facilement dans celle que leur raconte Bruno Castan. Pour autant, le parcours proposé ici ne s'apparente pas à une comparaison des deux textes.

Le parcours proposé privilégie la dimension théâtrale de la pièce. Dans cette perspective, les activités visent à systématiser le repérage et l'analyse de ce que le texte a de spécifique à cet égard. La référence constante au monde du théâtre (l'espace de la scène, la mise en voix, la dimension technique) auquel appartient ce texte sont au cœur du dispositif adopté pour la lecture de *Belle des eaux*.

Il s'agit ainsi de permettre aux élèves de fin de cycle 3 d'être confrontés à un genre qu'ils découvriront plus largement au collège.

REMARQUE

Il n'est pas absolument nécessaire pour l'enseignant de disposer du livre. En effet, le parcours proposé fait alterner extraits importants et résumés, de manière autonome.

Précisions sur la page d'introduction (p. 225)

La lecture de cette page peut être l'occasion d'évoquer *La Belle et la Bête*.

Dans le cas de figure où les élèves auraient travaillé sur l'unité 5, on leur demandera d'essayer de se rappeler l'histoire, les personnages, les lieux... mais aussi ce qu'ils en ont pensé, si c'est un texte qui leur a plu, les activités dont ils se souviennent. En effet, la mise en relation des textes ne peut s'effectuer que par la mémorisation des expériences de lecture.

Dans le cas où les élèves n'auraient pas travaillé sur le conte, on leur demandera ce qu'ils en connaissent, s'ils l'ont lu, vu en dessin animé, en film... On peut en proposer une lecture magistrale ou bien demander aux élèves de chercher le livre chez eux ou à la bibliothèque, inciter un ou quelques élèves à en faire une lecture le lendemain, etc.

On mènera aussi le même genre de questionnement autour du théâtre : savez-vous ce que c'est ? Êtes-vous déjà allé au théâtre ? Y en a-t-il un dans notre commune ? Avez-vous déjà joué du théâtre en classe ? Avez-vous lu des pièces de théâtre ? Vous souvenez-vous des titres ?

On peut même anticiper sur le texte de Bruno Castan : comment imaginez-vous cette pièce de théâtre qui reprend l'histoire de *La Belle et la Bête* ? L'essentiel est de projeter les élèves dans la lecture du texte en étant curieux de la transposition du conte ou désireux de faire du théâtre.

Séance 1

Objectifs : repérer, distinguer et caractériser les personnages dans le texte théâtral

Déroulement : 2 étapes

pp. 226-230

Dans cette séance, à partir du dispositif spécifique du texte théâtral – qui indique qui parle, les paroles des personnages et les indications pour la mise en scène (les didascalies) –, le lecteur doit repérer les personnages, comprendre leurs relations, s’imaginer ce qui les caractérise physiquement.

Quant à la dernière activité, elle permet aux élèves de comprendre ce qui se passe, ce qui est plus complexe pour le lecteur que pour le spectateur qui voit apparaître les personnages sur scène.

1^{RE} ÉTAPE

Les personnages

La liste des personnages

Les élèves vont sans difficulté lister Mariette, Belle, Cornélis, Achille et Augusta. Mais comment faire pour repérer le ou les personnages muets ?

On peut proposer soit de lire tous les extraits, soit de partager le travail. À cette occasion, on leur demandera de préciser ce que l’on sait des personnages. Il est important de demander aux enfants de relever les mots du texte qui justifient leur réponse.

CONSEIL

On peut commencer par interroger les élèves sur leur stratégie. Comment vont-ils faire ? Ou encore : cette activité est-elle facile ? Est-ce que cela va vous prendre du temps ?

REMARQUE

Les élèves auront des difficultés à comprendre de qui on parle dans l’extrait 3. Qui est Bernardine ? Qui est Béranger ? Un travail de lecture fine est nécessaire, à moins que l’enseignant ne propose une lecture magistrale (en « jouant » les personnages pour aider les élèves à comprendre).

Les personnages, ce que l’on sait d’eux	Extraits
– Belle, une jeune fille	« une jeune fille, Belle, joue du virginal » (extrait 1, l. 1-2)
– Mariette, la cuisinière	« une femme entre deux âges » (extrait 1, l. 5) qui « prépare le couvert » (l. 13) et fait le repas du soir « brandissant une cuiller de bois [...] Voilà, ça attache ! » (l. 19-20)
– Cornélis Pieters, le père de Belle, et donc le maître de maison	« Entre Cornélis Pieters, son père » (extrait 2, l. 3)
– Bernardine, sœur de Belle, alias Augusta	« Monsieur notre père ! » (extrait 3, l. 7) Bernardine souhaite qu’on l’appelle « Augusta ! Augusta ! Augusta ! Tu m’entends ! » (l. 2), car elle ne supporte pas son prénom, ni celui de son frère, « Des prénoms ridicules ! » (l. 27)
– Béranger, frère de Belle, alias Achille	« J’en ai assez d’Achille ! Moi je m’appelle Béranger ! » (l. 29)
– Le capitaine Jorgensen, personnage présent mais qui ne parle pas	« nous avons la visite du capitaine Jorgensen » (extrait 3, l. 6), « nous parlions avec le capitaine (l. 20), « le capitaine... » (l. 23)

2. On pourra travailler sur cette question à partir des chapitres 2 et 5 de l’unité II dans *Littéo* CM2.

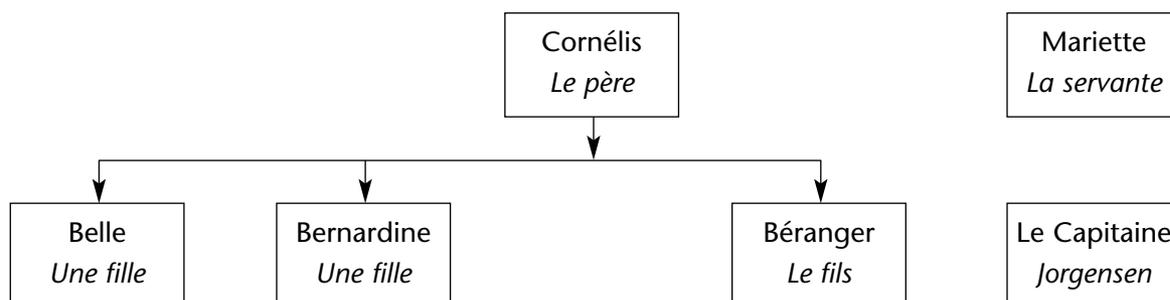
■ Comparaison avec les personnages de la Belle et la Bête

Pour faciliter la comparaison, on invite les élèves à lire le début du conte de Mme Leprince de Beaumont (→ pp. 106-107). L'enseignant peut également procéder à une lecture magistrale de l'extrait.

Belle des eaux	La Belle et la Bête
Cornélis, l'armateur	Un marchand
Belle et Bernardine (alias Augusta), les deux filles de Cornélis	Trois filles, dont Belle
Béranger (alias Achille), le fils de Cornélis	Trois garçons
Mariette, la servante	
Le capitaine Jorgensen	

■ Les relations entre les personnages

1 Ici, il est encore question des liens de parenté. On veut s'assurer que tous les élèves ont compris ; il est donc souhaitable de faire cette activité **individuellement et par écrit** afin, très rapidement, de repérer les élèves en difficulté et de mieux les accompagner dans l'activité. Ils peuvent organiser leur réponse sous forme d'arbre généalogique :



TRACE ÉCRITE

On conservera la liste des personnages et leur lien de parenté dans le cahier de lecture.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut demander aux élèves de repérer les relations entre les personnages, en dehors des liens de parenté. Attention, les renseignements sont à chercher dans les répliques et cette lecture particulière peut poser quelques problèmes aux élèves.

Belle semble toute dévouée à son père : « Je veux rester à la maison. » (extrait 1, l. 30) ;

« Père a besoin de moi. » (l. 32). Elle préfère même rester à la maison à l'attendre plutôt que d'aller s'amuser avec son frère et sa sœur : « Tu aurais dû aller à cette fête avec tes frère et sœur » (extrait 2, l. 12).

Bernardine semble avoir du caractère. Elle veut en imposer à son frère et son père et paraît agacée par sa sœur : « Notre sainte-belle-nitouche va vous lécher un brin, monsieur notre père » (extrait 3, l. 37). Peut-être est-elle jalouse de la relation entre Belle et Cornélis ?

Béranger, lui, semble en désaccord avec son père : « je veux être officier, je déteste le commerce, je déteste les bateaux, je déteste l'eau » (extrait 3, l. 31-32), ce à quoi Cornélis répond : « Et moi, je veux que tu apprennes le métier » (l. 33).

On peut aussi demander aux élèves de repérer les personnages qui pourraient être au centre de l'histoire (Belle, Cornélis, Bernardine ?) et, évidemment, il n'y a pas de bonne réponse. Ce sont les discussions et l'argumentation des élèves qui sont intéressantes.

Enfin, on peut s'interroger sur un personnage particulier qui apparaît dans l'extrait 3 : le capitaine. Quel rôle pourrait-il avoir dans cette histoire ?

2 Cet exercice permet de reformuler ce qui a été dit.

Réponses attendues

Mariette : Je veux servir le souper avant la nuit tombée. /

Cornélis : Je veux que tu apprennes le métier d'armateur. /

Belle : Je veux rester près de mon père. / **Augusta** : Je veux fréquenter la noblesse. Je ne veux pas qu'on m'appelle Bernardine. / **Achille** : Je veux être soldat. Je veux qu'on m'appelle Béranger.

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 18 fournie en page 222 simplifie la mise en place de l'activité.

2^E ÉTAPE

Le texte en scène

1 Certains accessoires sont cités dans les dialogues, alors qu'aucun élément de costumes n'est donné. D'autres sont donnés dans les didascalies. Ces renseignements pourront être pris en considération pour la mise en scène.

Les réponses attendues sont : **a)** / Belle ; **b)** / Béranger ; **c)** / Mariette ; **d)** / Bernardine ; **e)** / Cornélis.

POUR ALLER PLUS LOIN

Cette question permet de revenir sur l'activité de Belle – elle joue du virginal – et sur le métier de Cornélis – il est armateur. Il serait intéressant de faire des recherches dans les deux cas.

2 Il est utile de préciser aux élèves que les mouvements des personnages, dans le jeu théâtral, doivent être pris en compte. Pour repérer ces entrées et ces sorties, les élèves doivent revenir sur les didascalies. Cette activité demande aux élèves de visualiser l'espace scénique, les coulisses, la place des spectateurs.

L'ordre des réponses est : **c** (« une jeune fille, Belle, joue du virginal », extrait 1, l. 1-2), **e** (« Entre une femme entre deux âges, Mariette », extrait 1, l. 5), **b** (« Mariette [...] sort », extrait 2, l. 1, « Entre Cornélis Pieters », l. 3), **d** (« Mariette entre », extrait 2, l. 7) et **a** (« Augusta entre en trombe, suivie d'Achille », extrait 3, l. 1, « Mes enfants, nous avons la visite du capitaine Jorgensen. », l. 6).

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut emmener les élèves à un spectacle vivant pour les aider à se représenter l'espace scénique. On peut aussi plus simplement jouer les présences et déplacements (sans forcément jouer déjà le texte) en matérialisant (par exemple avec la porte qui donne sur le couloir) deux espaces : l'espace de la scène et l'espace des coulisses.

Séance 2

**Objectifs : observer les langues et appréhender la notion de traduction ;
comprendre des mots inconnus en s'aidant du contexte ;
comprendre l'effet comique de la situation**

Déroulement : 1 étape

pp. 231-233

Dans un premier temps, il est important de revenir sur l'entrée en scène du capitaine qui se situe entre l'extrait 2 et l'extrait 3 de la séance 1. Or, cette scène est très particulière puisque le capitaine parle avec des mots venus de toutes sortes de langue. Cette création, tout à la fois poétique et comique, s'appuie sans doute sur une forme de réalité historique : dans le monde des navigateurs qui parcourent les mers et font escale dans les ports de tous les pays, on parle « en se débrouillant ». Aujourd'hui, c'est une forme d'anglais minimal qui sert à la communication.

Ce qui est en jeu ici, c'est de comprendre malgré cette langue bigarrée, ce qui se dit.

On pourra, avant de lancer les activités, laisser les élèves commencer la lecture et attendre leurs réactions. S'ils affirment qu'ils ne peuvent pas comprendre, il conviendra de mettre en scène pédagogiquement ce problème, cette énigme.

É T A P E

Les paroles du personnage

1 Avant de lancer les élèves dans ce travail, il semble important de baliser leur recherche à l'**oral collectif**. On peut noter quelques informations au tableau au fur et à mesure de la discussion :

- Qui est Jorgensen ? C'est un capitaine de bateau, il apporte des informations, c'est un messager.
- Où se passe ce qu'il raconte ? Entre l'océan Indien et l'océan Atlantique.

Les élèves cherchent le cap de Bonne-Espérance sur une carte du monde, le situe par rapport à l'Afrique.

Pour les groupes en difficulté, il est utile de faire remarquer que Cornélis reformule souvent ce que dit le capitaine : « Vous avez des nouvelles de mes navires. » (extrait 4, l. 31), « Votre navire était du convoi ? » (l. 33) « mes trois navires avec » (l. 37), « Une tempête ! » (extrait 5, l. 1), « Tous les navires fracassés » (l. 13).

On peut aussi demander aux élèves anglophones de donner la définition des mots *sky*, *water* et *black*. Il importe ici que la traduction respecte globalement l'histoire.

Dans les extraits 4 et 5, voici les mots que peuvent relever les élèves : « sky bleu », « petite nuache toute blanche », « fini blanche, nuache grisse », « grote saloperie », « black », « les vagues grote comme... comme... comme montagnes ! », « une tempête », « matelots » « cramponiren les voiles », « le vent », « cramponiren les cordages », « les vagues énormes », « tempête », « récifs », « falaises », « meine petite navire », « coup de fortune », « navire tout seul je viens ».

■ Réponse attendue

Elle pourrait être celle-ci :

Alors que le convoi de bateaux passait (illustration 1), sous un ciel bleu (illustration 2), le cap de Bonne-Espérance (illustration 3), les nuages sont devenus de plus en plus gris (illustration 4), puis noirs (illustration 5).

Les vagues sont devenues énormes, comme des montagnes (illustration 6). La tempête s'est amplifiée avec des rafales de vent et les matelots se cramponnaient aux cordages (illustration 7). Il y avait de l'eau partout (illustration 8). Les bateaux se sont fracassés sur les rochers du continent africain (illustration 9). Seul le navire du capitaine Jorgensen est resté à flot !

2 et **3** Il n'y a pas de réponse exacte : encore une fois, c'est l'argumentation des élèves qui importe. Ils doivent revenir au texte et expliquer leur interprétation, la justifier par rapport au contexte, aux autres mots du texte.

Voici une traduction possible : Et les vagues énormes balayaient tout, les matelots se cramponnent aux filets de sécurité et se cramponnent aux cordages, il y a de l'eau salée partout, de l'eau salée dans les bottes, de l'eau salée dans les vêtements, de l'eau salée dans les cheveux, de l'eau salée dans les yeux. Et la tempête pousse les bateaux vers les récifs et les falaises... Et ils se fracassent tous sur les rochers de l'Afrique.

4 Il s'agit bien de lire le texte original avec ses mots improbables. Tout cela afin de comprendre pourquoi Bruno Castan a choisi un capitaine étranger comme messenger dans son adaptation du conte. En effet, dans *La Belle et la Bête*, ce personnage n'existe pas, on apprend seulement que « tout d'un coup, le marchand perdit son bien ». Il est pratiquement certain que l'effet comique de la situation ne pourra pas échapper aux élèves !

TRACE ÉCRITE

On peut recopier le texte de Bruno Castan (en gras dans le manuel) et sa traduction en mettant en évidence, par un jeu de couleurs ou de surlignements, les différences entre les deux versions.

La suite de l'histoire

En répondant à cette activité, on demande aux élèves d'intégrer l'événement (la famille est ruinée) dans ce qu'ils ont déjà compris du caractère de chacun des personnages. Ce n'est pas si facile que cela, et il est certainement judicieux d'inciter les élèves à argumenter.

■ Réponses attendues

a) / Belle ; b) / Béranger ; c) / Bernardine.

Séance 3

Objectif : interpréter une scène pour la comprendre

Déroulement : 1 étape

pp. 234-235

Les activités de théâtralisation peuvent être de deux natures.

- Soit elles viennent **finaliser un travail de compréhension** du texte. D'abord on lit, on comprend bien, et ensuite on essaie de rendre compte de cette compréhension par le jeu.
- Soit, au contraire, **on théâtralise pour comprendre**. On joue et les différences ou les difficultés à jouer mettent en évidence des difficultés de compréhension qui sont traitées à ce moment. Le travail proposé dans cette séance est de cet ordre.

É T A P E

Le texte en scène

Cette activité va aider les élèves à s'appropriier les particularités du texte théâtral. L'enjeu de cette séance est de montrer le travail qui permet de passer d'un texte de théâtre lu à la création d'un spectacle vivant.

Les élèves sont amenés à réfléchir à la présence physique, à la posture de chaque personnage. Ils devront s'interroger, à partir de leurs essais : quelle intonation choisir en fonction du sentiment à exprimer ? Quelle position et quels mouvements fera leur personnage en fonction de ce qu'il dit ? Les élèves devront expliquer ce qu'ils veulent mettre en valeur, ce qui les a frappés dans les paroles de leur personnage.

C'est le jeu proprement dit qui sera le révélateur de ce que les enfants ont compris de la scène et des relations entre les personnages. Au cours des retours sur les productions, les élèves affineront leur interprétation en retournant au texte, en précisant les indications scéniques. Ils peuvent aussi aller rechercher des informations sur les personnages et leur caractère dans les séances précédentes.

Quelques mots pourront poser des problèmes de compréhension aux élèves : « le cachet de la lettre », « la plate », « la perche », « la gaffe », « une paire d'avirons », « un derviche », « en hululant ». Ce n'est pas grave. Certains peuvent être compris dans le contexte et, pour les autres, on accompagne chaque difficulté au fur et à mesure qu'elle se pose par une recherche dans le dictionnaire ou sur la Toile.

1 Voici les indications fournies par le texte concernant les déplacements, accessoires et sentiments des personnages :

Déplacements

- Mariette va chercher un habit convenable (l. 6)
- Béranger prépare la plate, la perche, la gaffe, une paire d'avirons (l. 7-8)
- Mariette va chercher un chapeau, un manteau propre (l. 9)
- Belle met quelque chose à manger dans un panier (l. 10-11)
- Cornélis brandit la lettre (l. 13)
- Cornélis sort (l. 33)
- Belle, Béranger, Bernardine et Mariette s'agglutinent sur le pas de la porte (l. 33)
- Cornélis saute dans la plate (l. 33-34)
- Tous les quatre rentrent dans la maison (l. 35)
- Ils se jettent dans les bras les uns des autres (l. 35)
- Mariette ramasse une anguille et tourne comme un derviche (l. 36-37)

Accessoires	une lettre (l. 2) un habit convenable (l. 6) une plate, une perche, une gaffe, une paire d'avirons (l. 7-8) un chapeau, un manteau propre (l. 9) un panier (l. 10) un seau (l. 37) une anguille (l. 38)
Sentiments	Cornélis est exténué au début de la scène (l. 1), puis apparemment surpris par le contenu de la lettre (« les yeux lui sortent de la tête », l. 2). Toute la famille pleure de joie (l. 17). Cornélis se reprend (l. 17), tandis que les quatre autres personnages pleurent et en rient à la fois (l. 35-36).

C'est ensuite aux élèves d'imaginer l'état d'esprit de chaque personnage.

2 et **3** On donnera du temps aux élèves pour travailler la scène.

Lorsque les groupes présentent leur travail, il convient que l'enseignant repère quelques différences ou difficultés et interroge les groupes : comment avez-vous rendu telle ou telle chose ? Pourquoi avez-vous fait tel ou tel geste ? Quelles discussions avez-vous eues ?

TRACE ÉCRITE

Chaque élève peut consigner les choix d'interprétation de son personnage dans son cahier de lecture et ainsi, au fur et à mesure des présentations, affiner son travail, enrichir son cahier par des schémas, des dessins, comme dans le carnet de croquis du metteur en scène.

Séance 4

Objectif : découvrir quelques spécificités du texte théâtral (l'incarnation du personnage, les bruitages et le statut de la parole)

Déroulement : 2 étapes

pp. 236-238

Dans cette séance, à partir du dispositif spécifique du texte théâtral – qui indique qui parle, les paroles des personnages et les indications pour la mise en scène (les didascalies) –, le lecteur doit repérer les personnages, comprendre leurs relations, s'imaginer ce qui les caractérise physiquement.

1^{RE} ÉTAPE

La transformation du conte originel en pièce de théâtre conduit à ce que le personnage de la Bête – que la lecture ne donnait qu'à imaginer – doit s'incarner. La pièce donne à voir le monstre, mais Bruno Castan insiste beaucoup sur les bruits qu'il produit.

Les personnages

On peut faire confiance aux élèves : en s'appuyant sur le texte (« Bruit énorme de respiration mouillée... La Bête lui apparaît. », « un rugissement de la bête ») mais surtout sur leur imagination, ils n'auront certainement aucune difficulté à dessiner le costume du monstre.

On pourra discuter des propositions en rejetant toutes celles qui relèveraient d'un univers trop moderne (la pièce se passe au XVII^e siècle).

Les bruitages

Le bruitage peut être utilisé dans le spectacle vivant sous plusieurs formes : on peut bruite une voiture qu'on ne voit pas, une porte imaginaire qui grince, créer un univers sonore comme une forêt pour transporter les spectateurs dans d'autres lieux...

Ici, Bruno Castan accompagne chaque apparition de la Bête par « un bruit énorme de respiration mouillée ».

a) Avant de lancer les élèves dans une **expérimentation par groupes**, il semble important de recueillir leurs **propositions à l'oral collectif**, en les notant par exemple au tableau. On peut s'attendre à ce genre de réponses : un bruit de ventouse, de chasse d'eau, de lavabo qui se vide, de bulles d'eau...

b) et c) Dans un deuxième temps, les élèves peuvent expérimenter le matériel proposé et différents lieux de l'école – comme les toilettes –, ou imaginer d'autres dispositifs. Enregistrer les productions de chaque groupe est important, car c'est au cours des retours sur les productions que les élèves affineront leur création sonore.

TRACE ÉCRITE

On peut compléter le carnet de metteur en scène avec le costume de la Bête imaginé par chaque élève.

POUR ALLER PLUS LOIN

On peut demander aux élèves de trouver quels bruits pourraient être associés à chaque personnage, les enregistrer et demander aux autres élèves de trouver de quoi il s'agit.

Par exemple, un bruit désagréable – comme celui d'une craie qui grince sur un tableau – pour Bernardine, de la musique pour Belle, des épées qui s'entrechoquent pour Béranger, des bruits de casseroles pour Mariette et une voile qui claque pour Cornélis.

Le texte à haute voix

Ce passage permet d'aborder le monologue dans le jeu théâtral. Certains élèves peuvent avoir des difficultés à imaginer qu'un personnage parle tout seul, se répond. De fait, l'usage du monologue est une sorte d'artifice qui permet de faire entendre la pensée du personnage.

Mais ici, la difficulté essentielle tient au fait que, dans un même passage, Cornélis parle parfois tout seul, et parfois à un interlocuteur qu'il suppose présent.

Le travail sur la fiche (*fiche photocopiable n° 19, p. 216*) permet de marquer différemment (le nom du personnage et les didascalies), ce qui est adressé à quelqu'un et ce qui est du monologue.

CORNÉLIS. – ... Peut-on entrer ?... Je suis un voyageur égaré par le brouillard !

Pas de réponse. Cornélis entre, peu rassuré.

... Personne ?... Et toute cette lumière !... Il y a quelqu'un ?

De moins en moins rassuré.

Il n'y a personne ?... Il n'y a personne.

Une grande salle. Une table superbement dressée d'un couvert ; une cheminée où flambe un feu de bois. Cornélis avance timidement.

Si, un couvert !... Attendons...

C'est la différence entre discours adressé (à voix forte) et monologue (à voix basse) qui guide la lecture à haute voix. De plus, on s'appuiera sur l'évolution des sentiments de Cornélis (« peu rassuré », « De moins en moins rassuré », « timidement »).

Séance 5

Objectif : s'appuyer sur sa culture littéraire pour mieux lire

Déroulement : 1 étape

pp. 239-241

Belle des eaux est une réécriture de *la Belle et la Bête*. Le travail proposé ici oblige les élèves à se remémorer l'histoire et à la mettre en relation avec les éléments proposés. De manière plus large encore, l'activité sur la fée convoque les représentations des enfants sur ce personnage stéréotypique et sur le genre dans lequel on la trouve (le conte).

É T A P E

L'histoire

a) Les extraits proposés des scènes 6 et 7 sont suffisamment explicites pour que les élèves puissent combler les trous. Ils devraient donc comprendre sans difficulté que, dans la scène 6, Belle accepte d'être sacrifiée pour sauver sa famille. C'est donc elle, « Belle », la véritable héroïne de la pièce. Quant à la scène 7, c'est celle où père vient « livrer » Belle à la Bête, avant de repartir. Ce titre donne un aspect assez cru à la scène. Dans tous les cas, l'argumentation et la discussion sont centrales. Par ailleurs, l'activité va obliger les élèves à lire finement ces extraits, de sorte que l'activité **b)** sera facilitée.

b) Réponse attendue : Lorsque Cornélis revient, il annonce ce que la Bête a demandé. Le frère veut aller combattre la bête, mais Cornélis l'en empêche. Mariette n'arrive pas à convaincre son maître qu'on ne peut pas donner sa parole d'honneur à une Bête. Comme Cornélis a juré, Belle se sacrifie par amour pour son père et va rejoindre la Bête, accompagnée de son père. Après une nuit, le père repart et Belle pense qu'elle va être mangée.

TRACE ÉCRITE

Pour cette activité d'écriture, on peut se contenter d'un écrit de travail qui ne vise qu'à vérifier que les enfants ont bien compris l'histoire. On peut aussi choisir de travailler à la réécriture en séance décrochée. On compare les productions, on relève les oublis, on affine les propositions en termes de lexique et de syntaxe, avant de finaliser la production par un toilettage orthographique.

La fée

Il semble important de revenir ici sur les éléments magiques du conte. On peut demander aux élèves de revenir à la séance 4 (→ p. 236) et de les retrouver : la table dressée pivote et présente couvert et nourriture à Cornélis, les plats se découvrent d'eux-mêmes, la table se transforme en lit, la Bête parle, Cornélis trouve un coffre rempli d'or sur son lit... Au regard de ces éléments magiques, la fée est à sa place ; elle est là pour protéger ou récompenser les cœurs purs. On peut faire référence aux fées que connaissent les élèves afin qu'ils comprennent que cette histoire ne peut pas finir mal pour Belle, même si elle doit subir des épreuves.

Le lieu

L'activité vise à permettre aux enfants de visualiser un lieu où pourrait se dérouler l'histoire. La photographie **b** ne convient pas par rapport à ce qu'on peut imaginer du XVII^e siècle. Hormis celle-ci, tous les choix sont possibles. Il suffit que les élèves les justifient.

Séance 6

Objectif : l'évolution des relations entre les personnages principaux

Déroulement : 2 étapes

pp. 242-246

La suite de la pièce présente un certain nombre de scènes entre la Belle et la Bête. Celles-ci sont quasi identiques. Pourtant, on peut y lire une évolution des relations entre les deux personnages.

REMARQUE

Attention, cette séance est **difficile**, car les extraits sont assez longs, nombreux et dans le désordre. Pour faciliter la tâche des élèves, deux étapes sont proposées.

1^{RE} ÉTAPE

L'ordre des événements

1 Cette activité permet aux élèves de rentrer dans le texte, d'y coller. On laisse un temps de recherche suffisant. Il est important de leur demander de relever les mots du texte qui justifient leur réponse. Ces mots, légèrement différents, permettent de mesurer les variations entre les scènes.

Réponses attendues

Titre	Extrait	Mots du texte
DÉVORER	Extrait 10	Ligne 14 : « Je dévore. Vous seriez horrifiée de me voir dévorer comme dévore une Bête. » Lignes 23 à 29 : « – Vous l'auriez dévoré ? [...] Vous l'auriez dévoré, la Bête ? [...] Et vous ne me dévorez pas. »
ATTENDRE	Extrait 12	Lignes 2 et 4 : « Eh bien, je vous attends, la Bête ! [...] Je vous ai attendu, la Bête ! »
MANGER	Extrait 9	Lignes 19 à 20 : « Mangez, la Belle... – Mangez vous-même [...] ».
CHANGER	Extrait 11	Ligne 9 : « Eh bien, changez ! »
CHERCHER	Extrait 8	Lignes 8 à 15 : « [...] je sais que vous avez cherché. – Cherché ? – Vous cherchez dans les grottes [...] ? Et vous cherchez sous le palais [...]... Que cherchez-vous la Belle ? [...] Ainsi, je vous fais peur, et vous me cherchez. »

2^E ÉTAPE

2 Les élèves vont maintenant proposer, toujours en groupes, leurs hypothèses et travailler sur ce qui permet de les valider ou non en fonction de ce qui est écrit. Cette activité reste difficile car, pour ordonner les extraits, il faut comprendre l'évolution des sentiments entre Belle et la Bête.

- Au début, Belle a peur de la Bête ; elle pensait même qu'elle allait être mangée : extrait 9 (MANGER), lignes 3 et 4.
- Sa peur se transforme en dégoût : extrait 10 (DÉVORER), lignes 3 à 6.
- Puis elle commence à guetter la Bête, à l'attendre : extrait 12 (ATTENDRE), lignes 2 à 4.

- Ensuite, elle lui en veut d'être une Bête, c'est donc qu'elle ressent des sentiments pour elle : extrait 8 (CHERCHER), lignes 2 à 5 et 29.
- À la fin, elle déclare un amour impossible : extrait 11 (CHANGER), lignes 6 à 11, 19 à 22, et 25.

Le texte et les autres textes

Cette activité permet de mettre en évidence le choix fait par Bruno Castan dans son adaptation théâtrale d'installer ses personnages dans un univers aquatique. Ainsi, on peut mieux comprendre le titre donné (*Belle des eaux*).

■ Réponses

	Lieu cité dans la pièce	Lieu cité dans le conte
Des pièces d'eau	Oui (extraits 8 et 10)	Non
L'écurie	Non	Oui (extrait 4, p. 114)
Un beau château	Oui (extrait 10, l. 8)	Oui (extrait 4, p. 114)
Des bassins	Oui (extraits 8 et 10)	Non
Une chambre	Oui (extrait 9, l. 9)	Oui (extrait 4, p. 114)
La salle	Oui (extraits 8, 10, 11 et 12, l. 1)	Oui (extrait 4, p. 114, ou extrait 8, p. 127)
Une grande bibliothèque	Non	Oui (extrait 9, p. 129)
Des étangs	Oui (extrait 10)	Non
Des parcs	Oui (extrait 10)	Non

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 20 fournie en page 219 simplifie la mise en place de l'activité.

POUR ALLER PLUS LOIN

Pour prolonger cette activité, il peut être intéressant de revenir sur les dessins de la Bête effectués lors de la séance 4 et de demander aux élèves de dessiner à nouveau le costume du monstre, en l'imaginant dans cet univers aquatique.

Séance 7

Objectif : les relations entre les personnages

Déroulement : 2 étapes

pp. 247-251

Le dialogue entre les deux personnages principaux (déjà travaillé lors de la séance précédente) permet de voir évoluer leurs relations. Dans les extraits proposés ici, Belle peut retourner chez elle et elle a promis de revenir. Elle n'est plus contrainte par la Bête et choisit de faire cette promesse.

Le retour lui permet de mesurer l'écart entre la relation qu'elle entretient avec la Bête et celle qui existe entre elle et sa famille. Le lecteur/spectateur perçoit cet écart. La fin s'annonce...

Le travail sur le dialogue et le jeu théâtral permettront de prendre conscience de cet écart.

1^{RE} ÉTAPE

Les personnages

Cette activité permet de vérifier que les élèves ont bien intégré le fonctionnement du texte théâtral et compris les relations entre la Belle et la Bête.

On peut travailler **collectivement** sur le début de la scène. On aura soin de faire expliciter les stratégies, de sorte que toute la classe puisse s'en saisir. Celles-ci sont fondées sur les récurrences (par exemple : « *Bruit de respiration mouillée : la Bête apparaît.* ») ou la compréhension des personnages (qui peut bien dire : « Je veux partir. » ?) ou la prise d'indices syntaxiques (« *il lui tend la bague* », ça ne peut donc être la Belle qui parle) ou la manière dont fonctionne le texte (« quand on marque le nom du personnage qui parle, il y a forcément une alternance, les personnages se répondent »...).

Après l'activité, on peut demander aux groupes de lire leur scène.

CONSEIL

La fiche photocopiable n° 21 fournie en page 224 simplifie la mise en place de l'activité.

Réponses

Belle attend la **Bête**, cachée dans un coin de la salle. *Bruit de respiration mouillée : la Bête apparaît.*

Tout au long de cette scène, **Belle** fera les plus grands efforts pour paraître tranquille et déterminée.

BELLE : (par surprise, dans le dos de la **Bête**) Je veux partir, la **Bête**.

LA BÊTE : Partir !

BELLE : Je veux partir. Ou je vais vous haïr.

LA BÊTE : Pourquoi, la **Belle** ?

BELLE : Je veux partir d'ici.

LA BÊTE : Vous voulez donc ma mort ?

BELLE : Non, la **Bête**. Je veux partir, je veux être loin, je ne peux plus... Il faut que je parte.

LA BÊTE : Si vous me quittez, la **Belle**...

BELLE : Je ne vous quitte pas, je pars.

LA BÊTE : Si vous me quittez, j'en mourrai.

BELLE : Mon père est malade. [...] grâce à votre or, la **Bête**. [...]

LA BÊTE : Si vous partez, vous ne reviendrez pas.

BELLE : Donnez-moi quelques jours, la **Bête**. [...]

LA BÊTE : Vous ne reviendrez plus. Vous m'oublierez.

BELLE : Si je pouvais !... Donnez-moi seulement huit jours, la **Bête**, je vous promets de revenir !
La Bête soupire-mugit.

LA BÊTE : Je suis une **Bête**... [...] La **Belle**, ma vie tient à votre promesse... [...] Adieu, la **Belle**...
La Bête soupire-mugit profondément, et disparaît.

Belle met la bague à son doigt.

2^E É T A P E

Le texte en scène

Comme pour la séance 3, les élèves s'approprient les particularités du texte théâtral. L'enjeu de cette séance est encore de montrer le travail qui permet de passer d'un texte de théâtre lu à la création d'un spectacle vivant.

Dans un premier temps, ils choisissent l'extrait qu'ils vont jouer. Ensuite, ils recherchent dans le texte toutes les indications données pour la mise en scène (les déplacements, les accessoires, les états émotionnels de leur personnage). Enfin, ils se déterminent sur ce qu'ils veulent mettre en avant dans leur interprétation : le caractère du personnage, l'intensité des retrouvailles, les relations entre les personnages...

C'est le jeu proprement dit qui sera le révélateur de ce que les enfants ont compris de la scène et des relations entre les personnages. Au cours des retours sur les productions, les élèves affineront leur interprétation en retournant au texte, en précisant les indications scéniques.

■ Extrait 14

Les déplacements

Mariette accueille Belle : « C'est toi, c'est bien toi ma petite caille... » (l. 1) « *Entre Cornélis.* » (l. 9)

Les sentiments

Les trois personnages sont heureux : « *Tous trois pleurent de joie.* » (l. 12)

■ Extrait 15

Les déplacements

Belle dans les bras de Cornélis : « Je suis dans vos bras ! » (l. 6)
« *Tous trois s'installent plus ou moins confortablement, Belle pour raconter, les autres pour écouter.* » (l. 13-14)

■ Extrait 16

Les déplacements

« *Belle sort* » (l. 39)

Les accessoires

Des robes : « As-tu vu les robes que j'ai apportées ? » (l. 3-4)
Une bague : « Juste cette petite bague. » (l. 15)

Les sentiments

Augusta rit (l. 30)
Belle pleure (l. 39)

■ Extrait 17

Les déplacements

Béranger sort (l. 14)

Les sentiments

Une épée : « Inutile de tripoter ton épée » (l. 4)

TRACE ÉCRITE

Chaque élève peut consigner les choix d'interprétation de son personnage (imaginer ce qui n'est pas écrit : les accessoires, la tenue de scène, les sentiments de son personnage, le ton à donner aux répliques...) et ainsi, au fur et à mesure des présentations, affiner le travail. L'enseignant (ou des élèves) peut aussi prendre des photos qui seront légendées.

Séance 8

Objectif : imaginer un dispositif scénique

Déroulement : 1 étape

pp. 252-254

Le travail proposé ici permet d'abord de découvrir la fin de l'histoire. Alors que, dans le conte, il suffit à l'auteur de dire que la Bête se transforme en prince charmant, la pièce donne à voir cette transformation. Ce faisant, on travaillera avec les élèves sur la spécificité du théâtre par rapport au cinéma ou aux jeux vidéo.

É T A P E

Le texte en scène

a) La difficulté de cette séance est au-delà de l'interprétation de chaque personnage : les élèves doivent imaginer un dispositif pour créer une illusion. Il est important de les laisser travailler dans un lieu suffisamment grand pour laisser libre court à leur imagination (un gymnase, une salle polyvalente, un théâtre ?).

Comment donner à voir ce qui est donné dans les didascalies (« *Le palais illuminé se défait en pluie de blancs pétales de roses, qui retombent sur Belle et la Bête. Le haut du buste de Belle émerge d'un océan de blancheur. [...] Belle, songeuse, parcourt de l'œil l'océan de blancheur qui les entoure.* ») ? Il n'y a pas une interprétation possible ; une pièce de théâtre peut avoir mille visages. Aux élèves d'imaginer le leur. Pour les y aider, on peut mener le travail en classe, en discutant et en dessinant des dispositifs, en réfléchissant au matériel nécessaire (draps ? confettis ? rouleaux de papier ?).

b) Pour ce qui est de l'interprétation des personnages, voilà ce qui est écrit :

Les déplacements	Belle court de couloir en couloir, ouvre toutes les portes (l. 1) Elle court jusqu'au bord de l'eau (l. 4) Belle se jette sur le corps de la Bête (l. 4-5) Elle lui humecte le front, les lèvres (l. 7) Belle serre dans ses bras un jeune homme qui la serre à son tour (l. 17) La tête de Cornélis émerge (l. 28) Béranger apparaît, puis Mariette (l. 29) La fée apparaît (l. 31) Augusta apparaît en courant (l. 35) Augusta se transforme en statue (l. 38)
Les accessoires	De la musique (l. 15) Une pluie de blancs pétales de roses (l. 15) Un océan de blancheur (l. 16)
Les sentiments	Belle affolée (l. 1) La Bête mourante (l. 11) Belle déclare son amour (l. 14) La surprise de Belle (l. 19) Le soulagement de la Bête délivrée du mauvais sort (l. 22) La Bête déclare son amour (l. 25)

TRACE ÉCRITE

Chaque élève produit un document pour expliquer ses choix. Il peut faire une liste de matériel, un schéma explicatif, prévoir les entrées et les sorties, noter son texte.

POUR ALLER PLUS LOIN

Pour multiplier les possibles, les élèves peuvent faire des recherches sur le net en tapant les mots-clés « décors », « théâtre », « machinerie ».

Fiches photocopiables

Fiche n° 2
Unité 1
Séance 6
p. 17

Mlle Labourdette lui colla (1) avec
(2), comme s'il avait été
(3) de la bibliothèque, et elle le plaça
(4), au milieu des livres dont le nom
(5) commençait par un M.

Le brigand était rangé par ordre (6) Ranger par
ordre alphabétique est l'habitude des (7)

Le policier qui poursuivait le chef des brigands surgit dans la bibliothèque. Il
courait vite, mais comme il avait été renversé par un petit garçon sur un tricycle,
sa course s'était ralentie.

« Mlle Labourdette, dit le policier, j'ai poursuivi un célèbre chef de brigands
jusqu'à votre bibliothèque. Et je l'aperçois sur une étagère à la lettre M. Puis-je
(8), s'il vous plaît ?

– Certainement, répondit aimablement Mlle Labourdette. Avez-vous votre
(9) ? »

La tête du policier s'allongea.

« Oh, mon Dieu, non ! s'exclama-t-il. J'ai bien peur qu'elle ne soit à la maison, je
l'utilise pour (10) du *Guide pour
attraper les voleurs.* »

Mlle Labourdette lui adressa un sourire poli.

« Je regrette, mais ici vous ne pouvez rien retirer sans votre carte de lecteur. Le chef
des brigands appartient à la (11) »

Le policier hochait lentement la tête. Il savait que c'était vrai : on ne pouvait
rien emporter, à la bibliothèque, sans sa carte de lecteur. C'était une
(12)

« Je cours la chercher à la maison, dit-il. Je n'habite pas très loin.

– Allez-y », dit Mlle Labourdette aimablement.

Le policier sortit précipitamment de la bibliothèque en faisant claquer ses grosses
bottes.

a) Et la bibliothèque fut rouverte aux gens qui avaient été privés de lecture pendant la durée du kidnapping.

b) Mais environ trois semaines après ces événements dramatiques, il y eut un autre incident avec les brigands !

c) En plein jour surgit dans la bibliothèque le chef des brigands en personne.

d) Quelques jours plus tard, les brigands étaient complètement guéris et Mlle Labourdette retourna à la bibliothèque avec ses clefs.

e) L'épisode des brigands appartenait au passé, semblait-il. *Le Dictionnaire pratique de médecine familiale* retrouva sa place sur une étagère de la bibliothèque.



Qui ...
(personnage)

parle
(paroles)

à qui ?
(personnage)

a) Eh bien, quand ce policier reviendra, je lui dirai que quelqu'un vous a emprunté et ce quelqu'un, c'est moi.

Mlle Labourdette ●

b) Mais je dois vous avertir que vous risquez d'attendre longtemps. La liste d'attente est déjà longue.

● Mlle Labourdette

c) Si je m'inscris, je peux vous emporter, peut-être ?

Le chef des brigands ●

d) Maintenant, vous êtes ma propriété.

● Le chef des brigands

e) Et maintenant, je voudrais emporter le chef des brigands, si vous le permettez.

Le policier ●

f) Oh ! Je suis désolée, quelqu'un l'a déjà emporté. Vous auriez dû le réserver.

● Le policier

g) Et maintenant, inscrivez-vous à la bibliothèque et prenez quelques livres pour vos pauvres brigands.

Quand les verbes conjugués sont au...	Le texte montre...
passé simple
.....

les décors	les événements de l'histoire	comment sont les personnages
qu'il ne se passe rien	ce qui se passe	les lieux de l'histoire
le caractère des personnages		comment sont les personnages
les actions	les aventures qui se produisent	ce qui se passe tous les jours



	1. Pourquoi le héros est-il avalé par le poisson ?	2. Combien de temps le héros reste-t-il dans l'animal ?	3. Par qui le héros est-il sauvé ?	4. Pourquoi est-il sauvé ? Que doit-il faire ?
Jonas	<i>Il est puni pour avoir désobéi à Dieu.</i>	<i>Trois jours.</i>	<i>Par celui qui l'avait puni, Dieu.</i>	<i>Il doit accomplir sa mission.</i>
Soldat de plomb	<ul style="list-style-type: none"> a) Le poisson l'a pris pour une proie. b) Le troll lui a jeté un sort. c) Il est puni pour avoir regardé la danseuse. d) Il n'a pas de chance dans la vie. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Trois jours. b) Une nuit. c) Quelques minutes. d) On ne sait pas. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Par le troll. b) Par la cuisinière. c) Par un pêcheur. d) Par le poisson qui le rejette. e) On ne sait pas. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Il doit sauver la danseuse. b) Il doit continuer ses aventures. c) Il doit retrouver la danseuse.



CORNÉLIS. – Peut-on entrer ?... Je suis un voyageur égaré par le brouillard !
Pas de réponse. Cornélis entre, peu rassuré.

... Personne ?... Et toute cette lumière !... Il y a quelqu'un ?

De moins en moins rassuré.

Il n'y a personne ?... Il n'y a personne.

Une grande salle. Une table superbement dressée d'un couvert ; une cheminée où flambe un feu de bois. Cornélis avance timidement.

Si, un couvert !... Attendons...

Je n'ai d'abord pas compris. On est arrivés **en ville** / **à la maison**. Les feux, presque tous, étaient au vert. On s'est garés dans le centre, loin de l'hôpital. On a harnaché Lézieu, claqué les portières, j'ai attrapé **l'attelle** / **la laisse** et on est partis. D'un drôle de pas qui prenait son temps.

Papa m'a payé une glace en cornet qu'il a enroulé dans une serviette en papier. Comme si j'allais m'en mettre partout. Un autre jour, ça m'aurait énervé. Là, je n'ai rien dit. Chacun gardait le silence. Nous étions ensemble, juste nous trois, une **dernière** / **première** fois.

On a marché, aller-retour, sur la Promenade.

Sous les platanes s'entrechoquaient les boules des pétanqueurs, et l'on s'est arrêtés les **écouter** / **regarder** parler. Un groupe de vieux se chamaillait, mesurant et remesurant le même point. Je n'avais rien demandé. Mais mon père, qui sait combien ces voix de rocaille mêlées de patois me régalaient, m'a pris par le coude. On s'est **rapprochés** / **éloignés**.

Plus tard, pourtant, quand les vainqueurs sont allés payer un coup aux vaincus, c'est moi qui ai dit :

– On y va ? ! J'aimerais bien le voir maintenant, ce machin.



a) Les sept marches de l'entrée principale donnent un côté solennel à notre arrivée. Dans le hall résonnent doucement les chants des oiseaux du square au-dehors. Une voix très douce nous accueille.

b) Papa me précède jusqu'au pied de lit où je m'agrippe. Un petit courant d'air venu de la fenêtre atténue l'odeur douceâtre de la pièce. Maman dit mon nom, je m'avance en tâtonnant.

c) Quand la porte s'ouvre à nouveau, il y a de tout petits pleurs d'enfants, le chuintement de chariots que l'on roule sur le lino. Nous prenons à droite. Je longe seul le mur, papa devant. Nous passons quatre portes, une ouverte, et tournons à l'angle. J'entre dans la troisième chambre.

d) La jeune femme dit que maman a déjà regagné sa chambre et, toujours gentiment, qu'elle est désolée mais que Lézieu ne peut nous accompagner là-haut.

e) Elle est là, les genoux dressés sous un drap léger. Elle me prend la main et m'attire vers elle comme au bout d'une ligne de canne à pêche. Ses doigts se joignent en un nœud avec les miens au milieu.

f) Je le libère et l'installe d'une caresse sur le carrelage frais, aux pieds de la voix. Lézieu ne se plaint jamais. Nous entrons dans un large ascenseur, je m'adosse aux parois métalliques dont j'aime la fraîcheur. Le temps que dure notre montée, nous restons silencieux.

Comment Tom sait-il...	pages	parce que...
a) que le soleil est revenu ?	p. 60	..........
b) que quelques croûtes se forment aux genoux et aux coudes ?	p. 60, 61	..........
c) qu'une fourmi lui grimpe dessus ?	p. 60	..........
d) que le sentier est pentu ?	p. 61	..........
e) que la vigne est sulfatée ?	p. 65	..........
f) qu'il y a une distillerie à gauche de la route ?	p. 66	..........
g) que les feux sont au vert ?	p. 68	..........
h) que son chien s'attarde dans le square ?	Non donné	..........
i) qu'il est bien rentré dans une maternité ?	p. 70	..........
j) que la bouche de sa petite sœur s'entrouvre ?	Non donné	..........

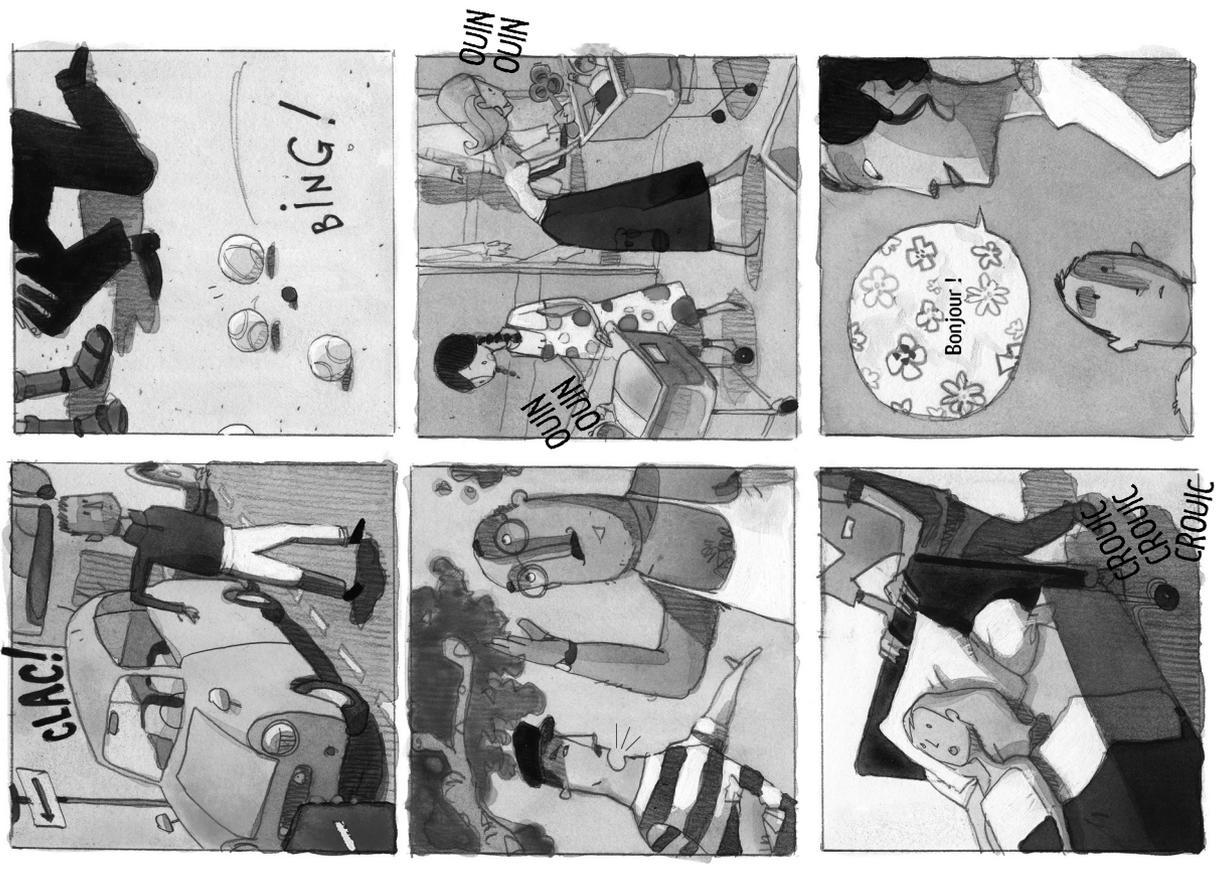


Les personnages	Ce qu'ils montrent de leurs sentiments
les frères envers Belle
les sœurs envers Belle
le père envers Belle
Belle envers son père

Problèmes du marchand	Solutions aux problèmes (extraits du texte)
Il est perdu et la nuit tombe.	« cette lumière sortait d'un grand palais, qui était tout illuminé. »
.....	« [...] une grande écurie ouverte, [...] du foin et de l'avoine, le pauvre animal [...] se jeta dessus avec beaucoup d'avidité. »
.....	« il s'approcha du feu pour se sécher »
Il a faim.	..... ..... ..... ..... .....
Il est fatigué.	..... ..... ..... ..... .....
.....	« Il regarda par la fenêtre, et ne vit plus de neige »
Il doit rapporter une rose à la Belle.	..... ..... ..... ..... .....



- Des pièces d'eau ●
- L'écurie ●
- Un beau château ●
- Des bassins ●
- Une chambre ●
- La salle ●
- Une grande bibliothèque ●
- Des étangs ●
- Des parcs ●
- La pièce de théâtre
- Le conte



Un riche marchand avait six enfants dont (1) Les deux aînées étaient (2), égoïstes et futiles ; la dernière était la plus belle de toutes et son caractère était des plus (3) Elle portait donc bien son nom de Belle.

À la suite d'un revers de fortune, la famille dut déménager dans une maison plus petite, sans domestiques, et travailler la terre pour survivre.

Seules les deux filles aînées refusaient et (4) Belle montrait courage et patience, aidant son père et supportant ses sœurs.

Allant un jour à la ville pour tenter de regagner l'argent perdu, le père demanda à ses filles ce qu'elles désiraient ; (5) demandèrent (6), la cadette demanda (7) afin de ne gêner ni son père ni ses sœurs.

Au retour de son voyage, le père s'égarra dans une forêt sombre et profonde. Une lueur le guida cependant vers un château inhabité et (8) fort accueillant. Le père s'y restaura, y passa la nuit et le lendemain, se prépara à repartir. Passant près d'(9), il en cueillit pour Belle.

À ce moment surgit une Bête épouvantable qui se présenta comme (10) Accusant le marchand de vol, la Bête fit un marché avec lui : (11) viendrait librement au château et le père serait sauf. Si le père ou la fille refusait, le père (12)

Le père donna sa parole de revenir trois mois plus tard et partit chez lui où il annonça (13) à ses enfants.

Malgré l'avis contraire de son père, Belle accepta de se livrer à (14) pour sauver son père de la mort.

	Pacte avec le père	Pacte avec la Belle
Qui est à l'origine du pacte ?
Quel délai est accordé ?
Quelle promesse est faite ?
Quelle est la punition si le pacte n'est pas respecté ?



J'ai fini par découvrir une cachette au pied d'un vieux mur en pierre. Un trou bien dissimulé. J'ai dormi. De temps en temps, je me levais pour aller boire. Je tremblais et je ne pouvais pas m'empêcher de trembler. Je grelottais. Je me roulais en boule dans l'ombre. Je me rappelais le lit où je dormais avant. La couette. La chaleur. Je me retournais sur la terre humide, je refermais les yeux. Rodrigue me caressait. Je ronronnais. La terre était froide et j'entendais des animaux aller et venir devant ma cachette. Claire m'embrassait et on me donnait à manger dans une assiette, à la cuisine, au pied de l'évier. Des croquettes, de la pâtée pour chat. Parfois de la viande crue. Les côtes me faisaient mal quand j'appuyais trop sur elles en dormant. Je me levais, j'allais boire dans une flaque, je revenais dormir. Quand je me suis aperçu que j'avais faim, mais alors vraiment faim, j'ai su que le pire était passé.

Je me suis levé, j'ai tenté de m'étirer. J'ai presque pu tendre mes muscles complètement. Je suis sorti de ma cachette. Cette fois-ci, je savais où j'allais.



- Mariette ●
- Cornélis ●
- Belle ●
- Augusta ●
- Achille ●

- Je veux qu'on m'appelle Béranger.
- Je veux que tu apprennes le métier d'armateur.
- Je veux rester près de mon père.
- Je veux être soldat.
- Je veux servir le souper avant la nuit tombée.
- Je veux fréquenter la noblesse.
- Je ne veux pas qu'on m'appelle Bernardine.

Elle m'a surpris devant chez elle, un soir, et au lieu de me chasser elle m'a appelé. Je n'ai pas répondu. Les pièges, je connais. Je me méfie. Je suis parti en courant. Elle est rentrée chez elle, et elle est ressortie en portant une soucoupe. Elle l'a posée par terre. Elle a refermé sa porte.

J'ai attendu que la nuit tombe tout à fait. Qu'il n'y ait aucun bruit. J'ai progressé à l'abri, sous les voitures arrêtées le long du trottoir. Je suis allé sentir l'assiette. Du lait. J'ai bu.

Après, j'ai filé. Je suis allé inspecter d'autres poubelles, dans d'autres rues. Pas trouvé grand-chose. Dormi sur le toit d'une cabane, dans un jardin.

Le matin, je suis retourné vers la (1) Elle me guettait. Elle a sorti une nouvelle (2) Avec de la viande coupée en morceaux.

J'ai attendu qu'elle soit rentrée chez elle pour aller (3)

J'ai fait un tour et je suis revenu. Pâtée. Je suis encore parti et je suis encore revenu.

Viande. Et lait. Je suis parti et revenu. Pâtée de nouveau.

Cette fois, je n'ai pas attendu qu'elle referme sa porte. Elle m'a regardé (4)

Après quelques jours, je l'ai autorisée à (5) Puis à

rester à côté de moi pendant que je mangeais. Puis à me (6)

Quand je me suis aperçu que je ronronnais sous la caresse, j'ai su que je ne craignais rien et que je pouvais m'installer chez elle.



– Écoute, Rodrigue, il faut qu'on parle. Il y a quelque chose qui ne va pas, ça se voit. Tes résultats scolaires, d'abord. Tu m'écoutes, Rodrigue ?

– (1)

– Passons sur les notes et les appréciations de tes profs. Admettons qu'il s'agisse d'une mauvaise période. D'accord. Mais même quand tu es à la maison ça ne va plus. Tu ne parles presque plus, tu ne ris presque plus, tu t'enfermes dans ta chambre. Qu'est-ce qui t'arrive ?

– (2)

– C'est à cause de Balthazar ? Tu crois encore c'est de ta faute s'il s'est enfui ? C'est idiot, on est tous responsables. À commencer par moi. Je n'aurais jamais dû démarrer sans avoir vérifié le panier était là. Tu sais, quand j'y repense, je m'en veux.

– (3)

– Allons, c'est débrouillard, un chat. Il n'y a pas si longtemps, c'était encore un animal sauvage. Un chat dans la nature se tire toujours d'affaire.

– (4)

– Tu as tort. Qui te dit que Balthazar n'a pas été adopté par quelqu'un qui s'occupe maintenant de lui ? Il était si gentil qu'il a pu séduire une vieille dame, et maintenant, peut-être bien qu'il se la coule douce au milieu des coussins et des édredons.

..... attend la, cachée dans un coin de la
salle. *Bruit de respiration mouillée : la apparaît.*

*Tout au long de cette scène, fera les plus grands efforts pour
paraître tranquille et déterminée.*

..... : (par surprise, dans le dos de la)

Je veux partir, la

..... : Partir !

..... : Je veux partir. Ou je vais vous haïr.

..... : Pourquoi, la ?

..... : Je veux partir d'ici.

..... : Vous voulez donc ma mort ?

..... : Non, la Je veux partir, je veux
être loin, je ne peux plus... Il faut que je parte.

..... : Si vous me quittez, la

..... : Je ne vous quitte pas, je pars.

..... : Si vous me quittez, j'en mourrai.

..... : Mon père est malade. C'est tout. Mon père est malade. Je
l'ai vu dans le miroir. Il est seul. Mon frère est officier, ma sœur mariée, grâce à
votre or, la Il est seul. Il s'ennuie de moi. Il est malade.
Il m'appelle.

..... : Si vous partez, vous ne reviendrez pas.

..... : Donnez-moi quelques jours, la Vous
voyez bien que je n'en peux plus. C'est moi qui vais mourir.

..... : Vous ne reviendrez plus. Vous m'oublierez.

..... : Si je pouvais !... Donnez-moi seulement huit jours, la
..... je vous promets de revenir !

La soupire-mugit.

..... : Je suis une (il lui tend une bague)

Mettez cette bague, et dormez. Au réveil, vous serez chez le vieil homme. La
....., ma vie tient à votre promesse... Pour revenir, gardez la
bague à votre doigt, un soir, vous vous réveillerez ici...

Adieu, la

La soupire-mugit profondément, et disparaît.

..... met la bague à son doigt.

Noir.