

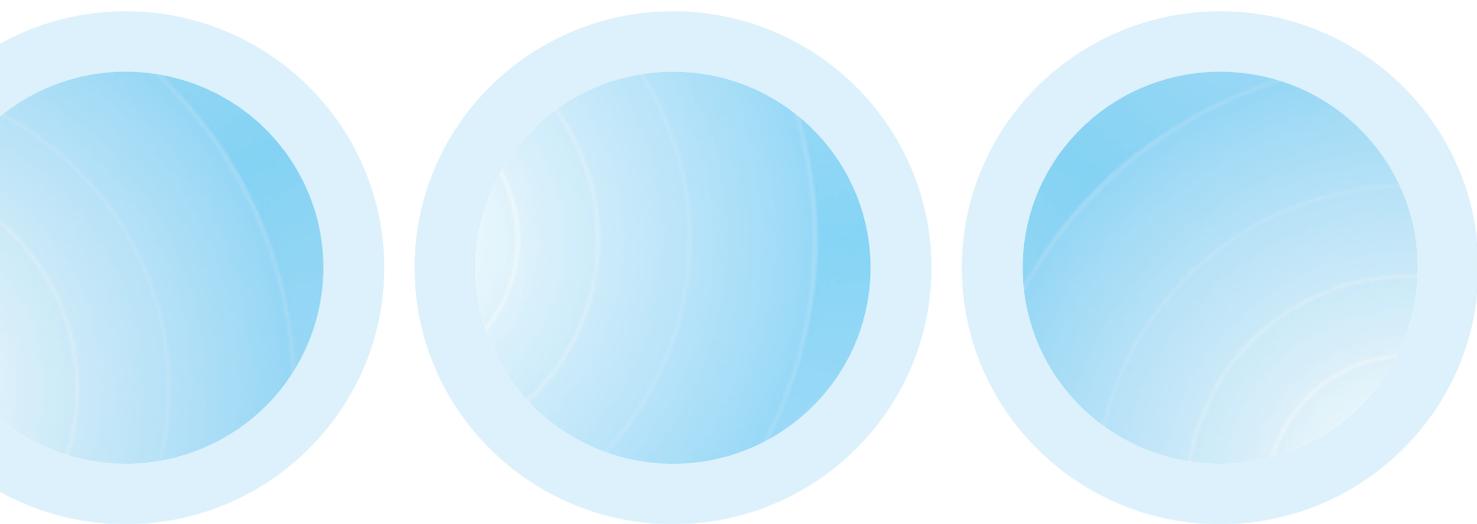
ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE

---

LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRIT

2<sup>e</sup> ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

# Pistes didactiques



MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE  
ADMINISTRATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
SERVICE GÉNÉRAL DU PILOTAGE DU SYSTÈME ÉDUCATIF







Les *Pistes didactiques* ont été réalisées par les membres du groupe de travail chargé de la conception des évaluations externes en lecture et production d'écrit en deuxième année de l'enseignement secondaire :

Ce groupe est composé de :

Lucienne BOCK, professeure de français ;  
Myriam BOULARD, inspectrice de français pour l'enseignement secondaire ;  
Carine BROOS, professeure de français ;  
Françoise CAPACCHI, inspectrice de l'enseignement primaire ;  
Julie CAUËT, attachée au Service général du Pilotage du système éducatif ;  
Françoise CRÉPIN, chercheuse à l'Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement de l'ULg ;  
Patrick DANAU, conseiller pédagogique ;  
Jean-Pierre DARIMONT, conseiller pédagogique ;  
Marie GLORIEUX, professeure de français ;  
Françoise GOSSSELIN, conseillère pédagogique ;  
Micheline LAURENT, inspectrice de français pour l'enseignement secondaire ;  
Stéphanie LECOMTE, professeure de français ;  
Ariane LETURCQ, inspectrice de français pour l'enseignement secondaire ;  
Noëlle MAHY, chargée de mission au Service général du Pilotage du système éducatif ;  
Maryse PAJERA, conseillère pédagogique ;  
Jade TOUHAMI, professeure de français ;  
Jean-Luc VANSCHÉPDAEL, conseiller pédagogique.

Les différents documents relatifs à cette évaluation externe ont été rédigés selon les règles de la nouvelle orthographe, à l'exception des textes ou extraits de textes d'auteurs qui, eux, ont été retranscrits sans aucune modification.



# SOMMAIRE

Introduction . . . . .	7
1. De la nécessité d'identifier les obstacles à la compréhension d'un récit . . . . .	9
2. Construire le sens d'un texte... . . . . .	13
2.1. ... par le dévoilement progressif . . . . .	14
2.2. ... par le débat interprétatif . . . . .	17
2.3. ... par des activités d'écriture et de réécriture . . . . .	23
2.4. ... par des activités centrées sur le non-verbal . . . . .	26
3. Pistes pour la production de textes argumentatifs . . . . .	29
4. Pistes pour travailler la fluidité lexicale . . . . .	35
4.1. Un bref retour sur les résultats . . . . .	35
4.2. Le volet diagnostique . . . . .	37
4.3. Le volet remédiation . . . . .	41
5. Ressources supplémentaires . . . . .	45
5.1. Regard sur les pistes didactiques des évaluations externes précédentes . . . . .	45
5.2. Pour alimenter une bibliographie de nouvelles à chutes . . . . .	46
5.3. Pour en savoir plus sur la lecture... . . . . .	48
5.4. Pour en savoir plus sur l'écriture... . . . . .	48
6. Recueil de textes . . . . .	49



# INTRODUCTION

Ce document fait suite aux résultats de l'évaluation externe en lecture et production d'écrit menée en novembre 2010 dans les classes de 2<sup>e</sup> secondaire. Cette évaluation avait une visée essentiellement diagnostique. L'épreuve avait en effet pour objectif d'établir un bilan précis de l'acquisition de certaines compétences, et de déceler celles qui sont moins bien maîtrisées et qui devraient faire l'objet d'une attention particulière.

C'est sur la base des constats présentés dans le document *Résultats et commentaires* que ce recueil de pistes didactiques a été élaboré. Y sont proposées des activités concrètes, des ressources didactiques, dans des domaines qui ont posé problème à de nombreux élèves.

Si parmi les difficultés mises en évidence, il en est qui sont spécifiques aux différentes compétences évaluées ou aux textes proposés (par exemple, l'absence de prise en compte du paratexte dans les textes informatifs, une vitesse de lecture insuffisante chez certains élèves), le constat principal de l'épreuve est transversal : des proportions importantes d'élèves ne semblent pas disposer de stratégies efficaces de compréhension de texte. Autrement dit, leurs démarches demeurent superficielles, ils ne se saisissent pas des indices des textes pour construire leur compréhension (notamment dans les récits à chute).

En **lecture**, tous les items qui visent à percevoir le sens global d'un texte figurent parmi les moins bien réussis. Ceci est particulièrement flagrant pour les deux textes narratifs courts proposés (*En sentinelle*<sup>1</sup> en 2<sup>e</sup> commune et *Pêcheur mexicain*<sup>2</sup> en 2<sup>e</sup> différenciée). Ces deux textes possèdent des points communs : leur brièveté (à peine plus d'une demi-page, donc peu d'explications, de redondances, de mises en situation progressives), le fait qu'ils sortent tous les deux d'un schéma narratif couramment proposé à des élèves de cet âge, et enfin, la chute, l'élément déstabilisant en toute fin du récit qui fournit une clé de lecture, qui invite à remettre en question ce qui a été lu et compris (pour y ajouter une couche de sens).

C'est un constat récurrent en Communauté française, les élèves éprouvent d'importantes difficultés à dépasser le traitement littéral et local de l'information. Repérer et restituer de l'information explicite ne pose généralement pas de problème (sauf si les exigences en précision sont grandes), mais la majorité des élèves ne semblent pas disposer de stratégies efficaces pour construire le sens lorsque celui-ci n'est pas « déposé » explicitement à un endroit du texte. Or certains textes sont « pleins de béances, des gruyères où tout ce qui est intéressant se trouve dans les trous » (C. Tauveron, 1999). Cette citation s'applique particulièrement bien aux deux textes de l'épreuve cités plus haut.

Ajoutons encore qu'à la difficulté à comprendre s'ajoute la difficulté à « dire » sa compréhension comme en attestent les résultats quasi systématiquement plus faibles aux questions ouvertes à réponses construites.

<sup>1</sup> En sentinelle in *Fantômes et farfouilles*, Fredric Brown, éditions Denoël, collection « Présence du futur », 1963.

<sup>2</sup> *Le Pêcheur mexicain*, Auteur inconnu.

Dans les **productions écrites** des élèves, les principaux défauts relevés concernent l'intention de communication, l'efficacité du message, mais les élèves éprouvent aussi de notables difficultés à segmenter leur texte en paragraphes et à faire apparaître une progression claire dans l'information qu'ils développent.

Notons encore les problèmes particuliers en 2<sup>e</sup> différenciée avec une proportion importante de productions illisibles ou dont la compréhension est difficile.

Concernant la **fluidité lexicale**, 19 % des élèves de 2<sup>e</sup> commune et complémentaire ont une vitesse de lecture insuffisante en regard des normes établies pour le terme de la scolarité primaire.

En 2<sup>e</sup> différenciée, 61 % des élèves sont dans ce cas. Or, si l'on ne peut établir un lien systématique qui conduirait par exemple à considérer que plus un élève lit vite, mieux il comprend ce qu'il lit, il faut tout de même garder à l'esprit qu'un rythme de lecture trop lent constitue un obstacle potentiel à la compréhension.

Les principaux constats brièvement rappelés ci-dessus conduisent à envisager des propositions d'actions dans trois directions au moins.

- L'accent sera mis sur des activités qui visent à amener les élèves à se questionner avant, pendant et après l'activité de lecture de façon à développer une meilleure compréhension. Il s'agira bien d'apprendre à **se questionner** et **non d'être questionné**. La nuance est de taille puisque ce recueil a pour ambition de décrire des situations d'enseignement explicite de stratégies de compréhension plutôt que de proposer des questionnements dont on peut difficilement se passer (il est vrai) en situation d'évaluation. Rappelons que « la pratique, courante dans les classes, qui consiste à poser quelques questions sur le texte après une lecture silencieuse est totalement inopérante pour assurer l'apprentissage. Tout au plus sert-elle à confirmer à l'élève, de manière très vague, l'exactitude ou l'inexactitude de ses démarches de lecteur. La compréhension est ainsi évaluée, elle n'est pas enseignée » (Pistes didactiques, mars 2005, p. 8). L'objectif central de construction de sens sera poursuivi via quatre types différents d'activités : le dévoilement progressif ; le débat interprétatif ; des activités d'écriture et de réécriture (car la lecture et l'écriture sont des processus qui s'appuient mutuellement) ; des activités centrées sur le non-verbal. Les dispositifs sont conçus de façon à obliger les élèves à revenir au texte pour vérifier leur compréhension, pour étayer leurs hypothèses...
- Vu les difficultés constatées dans les productions écrites des élèves, aussi bien en 2<sup>e</sup> commune qu'en 2<sup>e</sup> différenciée, la troisième partie de ce recueil de pistes didactiques concernera la production de textes argumentatifs.
- La quatrième section du document fournit des explications et des propositions pour travailler la fluidité lexicale avec les élèves qui en ont besoin. Y sont proposés tout d'abord des outils pour affiner le diagnostic (surtout en 2<sup>e</sup> différenciée) : les difficultés concernent-elles plutôt la vitesse (discrimination visuelle, empan, mobilité oculaire, etc.) ou la fluidité (perception des unités de sens, prise en compte de la ponctuation, par exemple) ? Viennent ensuite quelques propositions d'activités de remédiation.

Ajoutons qu'il n'est pas possible, dans le cadre de ce document de pistes didactiques, d'être exhaustif, de traiter de l'ensemble des difficultés des élèves à propos de tous les types de textes : le texte informatif, par exemple, n'a pas dans ces pistes la place qu'il conviendrait. Le lecteur est dès lors invité à se référer entre autres aux documents Pistes didactiques des années précédentes<sup>3</sup>, disponibles sur le site enseignement.be.

En fin de document sont référencées et brièvement décrites des ressources supplémentaires de nature à travailler en classe sur les principales difficultés mises en évidence lors de l'évaluation. On y trouvera par exemple les apports des différents documents *Pistes didactiques* élaborés suite aux évaluations externes précédentes, des références pour travailler les nouvelles à chutes...

<sup>3</sup> Par exemple, le document *Pistes didactiques* de mars 2005 aborde le travail au départ d'articles de presse (p. 29-34). Celui de 2007 propose un guide d'anticipation au départ d'un texte informatif (p. 10-11).

# 1 DE LA NÉCESSITÉ D'IDENTIFIER LES OBSTACLES À LA COMPRÉHENSION D'UN RÉCIT

L'analyse des résultats de l'épreuve de novembre 2010 confirme ce qui avait été constaté en 2007 : parmi les questions les moins bien réussies, plusieurs correspondent à des aspects du texte qui font obstacle à la compréhension. Les *Pistes didactiques 2007* (annexe 1, page 70) précisent combien il est intéressant de proposer aux élèves des textes « résistants » qui mobilisent les stratégies de compréhension : de tels textes imposent la résolution des difficultés de compréhension et, pour cela, il est indispensable de les identifier. L'outil d'évaluation « Mettre des mots sur sa lecture<sup>4</sup> » insiste sur la nécessité de percevoir ces obstacles : en effet, le début du récit *Longue vie à Monsieur Moustache*<sup>5</sup> plonge le lecteur dans une histoire qui est en cours et, pour la comprendre, il lui faut mettre en relation une série d'informations dispersées qu'il découvre petit à petit. Peu de nouvelles et de romans proposent un récit linéaire et explicite où le déroulement de l'histoire, les relations entre les personnages et leurs interventions sautent aux yeux. Il est donc essentiel d'armer les jeunes lecteurs grâce à un apprentissage spécifique de façon à ce qu'ils détectent rapidement les difficultés posées par un récit.

Parmi ces difficultés, on peut citer entre autres le non-respect de l'ordre chronologique de l'histoire, un aspect présent dans les nouvelles *Le pacte*<sup>6</sup> et *Longue vie à Monsieur Moustache* (qui font l'objet de deux outils d'évaluation), dans les nouvelles *Rendez-vous avec l'ogre*<sup>7</sup> et *Pas à la hauteur*<sup>8</sup>, proposées dans ce document.

Dès que le récit n'est pas linéaire surgit la nécessité de mettre en relation des informations souvent dispersées et c'est un problème à traiter très tôt, en tout cas dès le début du secondaire. À titre d'exemple, une expérimentation réalisée dans deux classes de 2<sup>e</sup> année au troisième trimestre a montré à quel point la compréhension du sens global d'un récit pose problème dès qu'il faut prendre en compte une information dont le rapport avec le reste de l'histoire n'est pas clairement exprimé. La compréhension de l'histoire racontée dans la nouvelle *Pas encore la fin*<sup>9</sup> de F. Brown (cf. références dans la liste des nouvelles à chute) exige que l'on tienne compte de l'information finale livrée dans la deuxième partie du récit. Or, la rédaction d'un résumé diagnostique (nous renvoyons aux explications de ce dispositif contenues dans les *Pistes didactiques 2007* à propos de la nouvelle *Au jardin*<sup>10</sup>) révèle que 70 % des élèves ne font pas spontanément la relation entre les deux parties du texte. Il est donc important d'apprendre le plus vite possible aux élèves à mettre en relation des informations dispersées.

Et quand, en plus, la compréhension de l'histoire passe par une interprétation, les choses se compliquent sérieusement. Ainsi, dans l'épreuve de novembre 2010, pour la nouvelle *La Mère Noël*<sup>11</sup>, la question 2, qui suppose une prise de recul par rapport aux informations concrètes du texte pour proposer une interprétation personnelle, obtient une

<sup>4</sup> « Mettre des mots sur sa lecture ». Outils d'évaluation pour l'enseignement secondaire - 1<sup>er</sup> degré - français - 2009 disponible sur le site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be)

<sup>5</sup> *Longue vie à Monsieur Moustache* in *Nouvelles Vertes*, Mikaël Ollivier © éditions Thierry Magnier, 2005.

<sup>6</sup> *Le Pacte* in *Un mois avec Montalbano*, Andrea Camilleri, Éditions Fleuve noir, 1999.

<sup>7</sup> *Rendez-vous avec l'ogre* in *La Fureur de Lire* Thierry Robberecht, 2009.

<sup>8</sup> *Pas à la hauteur*, Eva Kavian texte inédit, 2010.

<sup>9</sup> *Pas encore la fin* in *Fantômes et farfafouilles*, Fredric Brown, éditions Denoël, collection « Présence du futur », 1963.

<sup>10</sup> *Au jardin* in *Tant de chiens*, Frank Andriat, Memor, 1998.

secondaire, 2007, Ministère de la Communauté française, A.G.E.R.S. - service général du Pilotage du système éducatif, disponible également sur le site [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be)

<sup>11</sup> *La Mère Noël*, Nicolas Ancion, texte inédit, 2010.

moyenne de 23 %. Or, il s'agit là d'un aspect essentiel de la compréhension globale puisque la passion de Souad pour les nombres est en relation directe avec la fin du récit et permet d'expliquer son appréciation du livre de Bianca. L'interprétation de l'intention implicite de l'auteur du texte *En sentinelle* même par le biais d'un QCM, est difficile pour la majorité des élèves de 2<sup>e</sup> commune. De même, l'interprétation de la morale de la fable *Le Pêcheur mexicain* (question 9) sous forme de QCM, est impossible pour la plupart des élèves de 2<sup>e</sup> différenciée.

Quant à la question 11 concernant l'ellipse du début de la conversation de Souad et Bianca dans le café, elle n'est réussie qu'à 56 % bien qu'un QCM propose aussi la bonne réponse : ce résultat montre bien que l'omission d'une information importante pose problème à beaucoup d'élèves. Le procédé de l'ellipse pourrait aisément être abordé dans une exploitation de la nouvelle, *Le Portable noir*<sup>12</sup>, intégrée dans ces pistes.

Mise en relation ou omission d'informations, perturbations de la chronologie, interprétation... Voilà des difficultés inhérentes à de nombreux récits. Que dire de la saisie de l'implicite et de son interprétation qui constituent un obstacle parfois insurmontable ! C'est ce qui explique la moyenne très médiocre obtenue au questionnaire relatif au texte *En sentinelle* : les questions 24 et 25, pourtant bien amenées par la question 23, portant sur l'identité des Autres, n'obtiennent que 40 et 30 % de réussite alors qu'il s'agissait là de la clé de l'histoire.

On le voit, pour que les élèves progressent, un apprentissage est incontournable.

### UN EXEMPLE D'ACTIVITÉ MENÉE EN OCTOBRE 2010 APRÈS LA PASSATION DU PRÉTEST DANS UNE CLASSE DE 2<sup>e</sup> COMMUNE À PROPOS DE *LA MÈRE NOËL*

- Une réflexion collective a eu lieu au départ de la question suivante : « Quelles difficultés principales présente ce texte ? »

Les réponses des élèves ont été listées au tableau et regroupées en cinq pôles différents :

- résumer l'histoire en quelques lignes de façon à la faire comprendre à quelqu'un qui n'aurait pas lu le texte ;
- repérer les procédés de reprises se trouvant dans le texte ;
- « démêler » le fil du récit pour voir plus clairement le déroulement des événements ;
- comprendre le déroulement de l'accident de Souad et Bianca ;
- émettre des hypothèses sur la suite que Souad et Bianca vont donner à leur relation.

- Quelles activités ont été mises en place pour essayer de résoudre les problèmes listés par les élèves ?

- ▶ Ce qui a été fait pour résumer le texte en quelques lignes.

« *La Mère Noël, c'est l'histoire de ... qui... »*  
*Qui est concerné ?*  
*Qui fait quoi ? Pourquoi ?*  
*Où l'histoire se passe-t-elle ?*  
*Quand se passe-t-elle ?*

- ▶ Ce qui a été fait pour repérer les procédés de reprises (l'exercice a été ciblé sur la première partie du récit).

*Entre les lignes 1 et 48, repérez les différents procédés de reprises (pronoms ou GN) relatifs à Souad, à Bianca, à la librairie, au livre écrit par Bianca.*

	Souad	Bianca	La librairie	Le livre écrit par Bianca
Reprises par un pronom				
Reprises par un GN				

<sup>12</sup> *Le Portable noir*, in *La Revanche de l'ombre rouge*, Jean Molla © Thierry Magnier, 2007

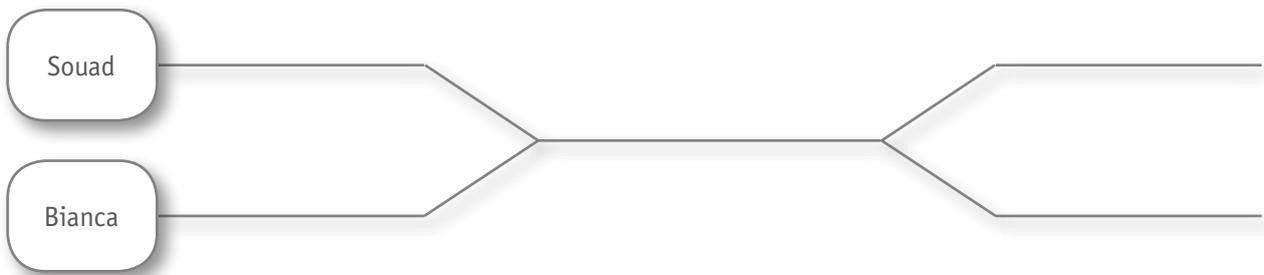
Le texte *Le portable noir* (et les découpages recommandés) figure dans le recueil de textes en annexe du document.

► Ce qui a été fait pour « démêler » le fil du récit et comprendre le déroulement des évènements.

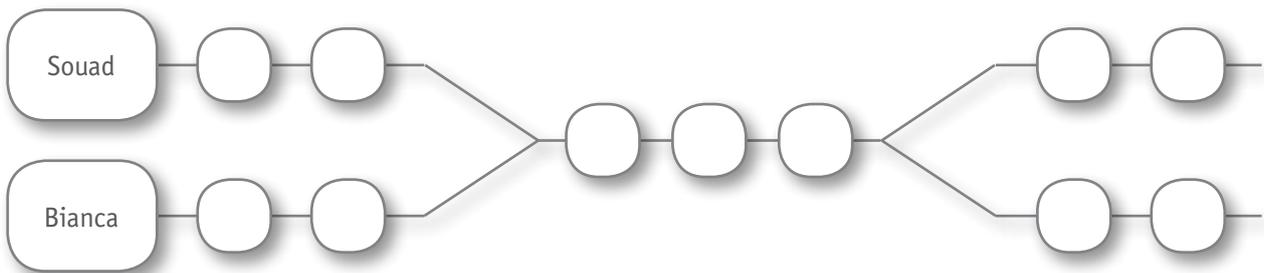
- Interroger sur la signification, la présence des astérisques entre les différents paragraphes du texte.
- Réaliser un schéma de la chronologie du récit en tenant compte des changements de lieux et de personnages.

N.B. Un schéma dégagé de la discussion en classe a été noté au tableau. Cette réflexion a fait apparaître :

- que les deux personnages vivaient d'abord parallèlement et en même temps des évènements différents ;
- que c'est un accident qui les réunit et va les amener à vivre des évènements communs ;
- et qu'ils vont poursuivre leur chemin séparément à partir des liens créés.



Une liste d'événements a alors été proposée aux élèves qui les ont placés sur le schéma.



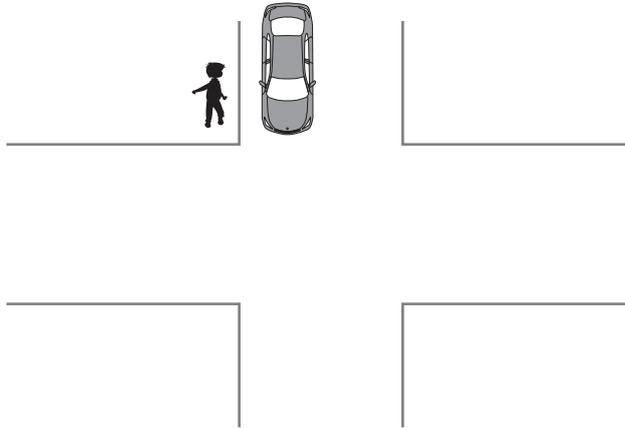
1. Souad écrit à Bianca.
2. Souad compte ses pas, rue Neuve.
3. Souad parle du cadeau avec sa mère.
4. Souad rencontre Bianca.
5. Souad marche au coin d'une place.
6. Bianca est chez la libraire.
7. Bianca reprend sa voiture.
8. Bianca rentre chez elle.
9. Bianca dépose Souad chez elle.
10. Bianca pense à répondre à Souad.
11. Bianca et Souad sont au café.

C'est dans le cadre de cet exercice que l'ellipse relative à la conversation dans le café a été mise en évidence alors que cela n'était pas apparu dans les réactions spontanées des élèves.

- Ce qui a été fait pour comprendre le déroulement de l'accident.

*Lire le passage compris entre les lignes 49 et 67 et établir le croquis des lieux en plaçant les deux personnages sur le dessin juste avant que l'accident se produise*

Un exemple obtenu



- Ce qui a été fait pour émettre des hypothèses sur la suite que Souad et Bianca vont donner à leur relation.

- Relecture attentive de la lettre de Souad.
- Prise en compte de la réaction de Bianca qui suppose qu'elle va répondre à Souad avec plaisir.
- Prise en compte du fait que les deux personnages ont gagné quelque chose à se rencontrer.

**Deux autres aspects essentiels ont été abordés au cours de l'activité**

- La caractérisation des personnages

*Quels sont les univers de Souad et de Bianca ?  
 En quoi sont-elles différentes ?  
 En quoi sont-elles complémentaires ?  
 ➔ Dresser le portrait physique et moral de Souad et de Bianca.*

	Souad	Bianca
Détails touchant au physique des personnages.		
Détails touchant au caractère des personnages		
Autres détails significatifs		

- L'interprétation du récit

*Quel message pourrait-on dégager de ce récit ?  
 La question a été posée par mail à l'auteur du récit et il a répondu : « Pour moi, la fiction véhicule toujours une morale, mais c'est le lecteur qui la tire, pas l'auteur. »  
 À toi d'y réfléchir et d'en débattre avec les autres élèves.*

# 2

## CONSTRUIRE LE SENS D'UN TEXTE

La compréhension naît ou s'affine grâce à la confrontation des différentes représentations mentales des élèves, de l'échange autour de celles-ci, de leur justification... et grâce à d'incessants retours à l'observation du texte. C'est en suscitant un investissement personnel des élèves dans leurs lectures que l'on peut espérer les voir progresser dans la mise en œuvre de stratégies efficaces de compréhension. Les activités décrites dans les pages qui suivent vont délibérément dans ce sens et sont conçues pour placer d'emblée les élèves en situation d'anticiper, d'inférer, d'interpréter, tout en respectant les droits du texte.

Effectivement, il ne convient pas de prévoir, pour des élèves plus jeunes ou plus faibles lecteurs, des activités qui concerneraient exclusivement les informations explicites d'un texte pour ne passer qu'ensuite à des activités visant l'implicite et arriver enfin à de l'inférence, de l'interprétation et de la réflexion personnelle sur le texte lu. Nous rejoignons pleinement J. Giasson et C. Tauveron (notamment) quand elles indiquent que la mise en œuvre des différents processus de lecture ne doit pas être pensée par étapes successives mais doit faire l'objet d'apprentissages simultanés.

*« Les processus de lecture font référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives durant la lecture. Il est important de mentionner que ces processus qui se réalisent à différents niveaux ne sont pas séquentiels mais simultanés » (J. Giasson, La compréhension en lecture, 2001).*

C. Tauveron (2004) insiste, elle aussi, sur l'importance d'apprendre aux élèves à mettre en œuvre de façon simultanée les différents processus de compréhension des textes. Si l'on procède de façon séquentielle en leur apprenant d'abord à lire littéralement, puis à faire des inférences simples, et enfin apprendre à lire entre les lignes et à interpréter, on demande aux élèves un saut qualitatif que peu sont capables de franchir si rien n'a été entrepris avant. Pour passer d'une lecture littérale à une lecture inférée, il faut apprendre à lire entre les lignes dès l'entrée dans l'apprentissage de la lecture et ce pour tous les types de textes.

Cette approche parallèle est nécessaire non seulement pour des raisons « techniques » ou cognitives, mais aussi pour des raisons plus « métalinguistiques » liées au fait que les faibles lecteurs sont souvent aussi des lecteurs qui ont une représentation du texte et de la lecture comme codage simple d'un discours oral, c'est-à-dire un discours où tout est explicite, où les ambiguïtés sont systématiquement des défauts qu'on corrige dans l'interaction. Pour inférer, il ne suffit pas de mobiliser des stratégies, il faut aussi prendre conscience que le texte donne à savoir plus que la somme de ses mots.

## 2.1. CONSTRUIRE LE SENS D'UN TEXTE PAR DÉVOILEMENT PROGRESSIF

Pour aider les élèves à passer d'une lecture littérale à une lecture inférée et développer chez le lecteur une attitude positive vis-à-vis de l'écrit, nous proposons un dispositif qui invite les élèves à produire des hypothèses en s'appuyant sur des indices du texte, à inférer des sens implicites à partir de ces indices, à prédire des suites possibles, à vérifier la pertinence de leur compréhension en la confrontant avec autrui, à découvrir de nouveaux indices du texte qui conduisent éventuellement à remettre en question leur compréhension initiale... Par des activités d'anticipation et d'émission d'hypothèses, on suscite chez l'élève des attentes de contenu dans lequel on peut alors entrer avec plus de facilité.

Les échanges entre élèves, sous la conduite de l'enseignant, sont au centre du dispositif qui, à certains égards, rejoint celui du cercle de lecture. Chaque étape du travail (découverte d'une partie du texte, émission d'hypothèses appuyées par des indices) débute toutefois par un bref passage par l'écrit individuel. Cette modalité comporte plusieurs avantages par rapport à une démarche qui serait menée exclusivement oralement. D'abord, on évite que certains élèves, peut-être plus faibles lecteurs, peut-être plus timides, se reposent systématiquement sur les condisciples. Ensuite, on permet à chacun de conserver une trace du travail cognitif, des démarches et des raisonnements ce qui, au moment des confrontations en sous-groupes et des mises en commun contribuera à faire apparaître les mécanismes grâce auxquels certains élèves auront pu prélever les indices qui permettent d'anticiper sur des suites possibles du récit et d'aider ainsi les plus faibles à comprendre comment s'y prendre. Enfin, dans un dispositif où les échanges en sous-groupes occupent une place importante, il est précieux pour l'enseignant, qui ne peut être présent dans chaque groupe à chaque moment, de pouvoir vérifier sur la base des notes individuelles où en est chaque élève dans la mise en œuvre des stratégies de compréhension.

Avant d'illustrer concrètement la démarche au départ de différents textes, il faut encore préciser que :

- le texte segmenté doit être livré progressivement aux élèves ;
- dans une activité d'apprentissage des stratégies de compréhension de textes, l'hétérogénéité des sous-groupes est de nature à enrichir les échanges entre élèves et les regroupements par affinités, s'ils ne doivent pas être absolument exclus dans ce type d'activités, aboutissent rarement à des groupes hétérogènes ;
- il est possible de favoriser la participation de chaque membre d'un groupe lors des phases de travail en sous-groupes en annonçant à priori qu'à chaque étape, un porte-parole sera désigné au hasard pour rendre compte du travail effectué. De cette façon, tous les élèves du groupe sont en quelque sorte « obligés » de coopérer ;
- dans ce type d'activités, toute hypothèse émise est recevable **pour autant qu'elle s'appuie sur des indices prélevés dans le texte** (même si au fil de l'activité, on peut apprendre aux élèves à juger de leur plus ou moins grande pertinence) ;
- aux différentes étapes de l'activité, l'enseignant peut être amené à relancer le travail et la réflexion par des questions d'étayage, de guidage. Il convient alors d'éviter autant que possible les questions qui orientent les réponses des élèves (outre la tendance, difficile à réprimer parfois, à répondre soi-même aux questions que l'on pose). Par exemple, on préférera inviter l'élève à relever dans le texte un ou des éléments supplémentaires pour justifier son hypothèse plutôt que de lui adresser une question directe portant sur un élément précis du texte ;
- il serait utile d'encourager l'élève à annoter, surligner son texte de façon à faire le lien entre ses « intuitions » et le texte et en garder des traces.

### 2.1.1. ACTIVITÉ DE DÉVOILEMENT PROGRESSIF À PARTIR DE LA NOUVELLE DE JEAN MOLLA, *LE PORTABLE NOIR*

Les élèves sont placés en sous-groupes de trois ou quatre. Ils disposent du matériel nécessaire pour leurs écrits personnels (hypothèses).

Avant même de distribuer la première partie du texte, on peut inviter les élèves à émettre des hypothèses sur l'objet et le genre du texte à partir du seul titre. Certains titres s'y prêtent particulièrement bien : c'est le cas de deux autres nouvelles exploitées par ailleurs dans ces pistes, *Pas à la hauteur*, d'Eva Kavian et *Rendez-vous avec l'ogre*, de Thierry Robberecht.

#### • Lecture individuelle du début du texte (lignes 1 à 24)

**Individuellement** et par écrit, les élèves émettent une hypothèse sur une suite possible du récit et indiquent les éléments, les indices du texte sur lesquels ils se sont basés.

**En sous-groupes**, les élèves partagent alors leurs hypothèses et leurs justifications. L'idée est qu'au cours de leurs discussions, les élèves arrivent à un consensus pour sélectionner ou pour aménager une hypothèse qu'ils présenteront ensuite à la classe ainsi que les indices qui les ont guidés.

**En groupe classe**, un porte-parole de chaque sous-groupe présente l'hypothèse qui a été retenue et les éléments du texte qui justifient leur choix. Les hypothèses sont notées au tableau (ou sur un autre support qui sera conservé). Il s'agira d'y revenir au fur et à mesure de la lecture et d'éliminer celles qui ne peuvent être conservées en fonction des nouveaux éléments découverts.

En procédant de la sorte, on apprend aux élèves à remettre en question leur compréhension première. On les aide à prendre conscience du fait que de nombreux textes mettent délibérément la sagacité du lecteur à l'épreuve en ne livrant que progressivement les clés de la compréhension du récit, s'amusant parfois à attirer le lecteur sur de fausses pistes, distillant çà et là quelques indices susceptibles d'éveiller la curiosité et de créer un certain suspens.

On peut en outre inviter les élèves à expliciter<sup>13</sup> les procédures adoptées pour élaborer des premières conclusions.

- **Lecture individuelle de la deuxième partie du texte (lignes 25 à 121)**

**En groupe classe**, retour aux hypothèses notées au tableau et discussion sur la base des nouveaux éléments qui permettent de conserver certaines hypothèses ou qui obligent à en éliminer d'autres.

Une fois les hypothèses qui demeurent crédibles sélectionnées, on reproduira le même déroulement pour chaque partie de texte, c'est-à-dire, individuellement, noter une suite possible du récit et les éléments de justification, en sous-groupe, confronter des hypothèses individuelles et en sélectionner une, en groupe classe, présenter et justifier des hypothèses retenues qui seront notées au tableau. Puis, après la lecture du passage suivant, retour aux hypothèses notées au tableau et suppression de celles qui sont démenties par les nouveaux éléments du récit.

Au cours du travail relatif à la deuxième partie du récit, les indices d'étrangeté du portable et la nature des relations entre les personnages devraient idéalement déjà être perçus et orienter les hypothèses émises. Si cela n'était pas le cas, il est préférable de passer à la lecture de la partie suivante du texte plutôt que de fournir aux élèves ces clés de compréhension. On pourra alors, à posteriori, leur faire remarquer que des indices auraient pu les mettre sur la voie bien plus tôt.

La deuxième partie du récit offre en outre l'occasion d'un travail autour de l'ellipse située entre les lignes 87 et 91. Ici aussi, on évitera de préférence une question directe telle que : « que s'est-il passé entre le malaise de la grand-mère et le réveil en pleine nuit de Pauline ? » qui indique déjà qu'il s'est passé quelque chose, empêchant ainsi l'élève de repérer lui-même l'ellipse. Une façon de procéder serait de demander aux élèves à quel endroit il y a une interruption dans le récit, un saut dans le temps. La confrontation des avis des élèves devrait aboutir au repérage de l'ellipse puisque la seule source de confusion possible est celle du flashback relatant l'arrivée de Sébastien dans l'école.

- **La proposition de segmentation figure dans le recueil de textes en annexe du document.**

En guise de clôture de l'activité, on fera le point sur les indices successifs qui ont permis d'anticiper le déroulement du récit. À partir de quel moment peut-on deviner les différents événements ? Comment ? Pourquoi ?

Il s'agira aussi de mener une discussion collective afin de vérifier si le texte, lu entièrement, laisse de la place à des divergences d'interprétation.

Les pistes d'exploitation de cette nouvelle sont multiples.

- Ce récit met en scène des personnages sans histoire (Pauline, Alexandra, Sébastien) qui évoluent dans un univers familier pour les jeunes lecteurs.
- Les adolescents pourront aussi s'identifier facilement à l'héroïne. Un travail d'analyse intéressant portera ainsi sur les réactions du personnage principal, qui vit une expérience extraordinaire. Les lecteurs pourront se retrouver dans les différents sentiments qui vont habiter Pauline au fil de l'histoire : excitation quand elle découvre la performance du téléphone, rivalité avec son amie Alexandra à cause de leur attirance envers le

<sup>13</sup> En référence à l'entretien d'explicitation de P. Vermeersch.

même garçon, douleur et culpabilité lors du décès de sa grand-mère...

- On s'attardera également sur les nombreux extraits du texte qui montrent l'étrangeté et la toute-puissance du téléphone portable, trouvé de manière fortuite par le personnage principal. On connaît l'importance que les adolescents accordent à cet objet dont ils ne sauraient se passer dans leur quotidien.

Différents arrêts, ainsi que la confrontation des hypothèses et une deuxième lecture, permettront de retrouver les nombreux indices semés tout au long du récit. La chute, fort bien pensée, facilitera également le relevé des indices.

De nombreux textes se prêtent à des activités similaires de dévoilement progressif. La répétition de la démarche à propos de textes variés contribuera à faire progresser les élèves dans leur façon d'aborder un texte, dans la capacité à s'appuyer sur des indices pour comprendre ce que l'auteur n'a peut-être pas dévoilé d'emblée de façon explicite.

### **2.1.2. ACTIVITÉ DE DÉVOILEMENT PROGRESSIF À PARTIR DE LA NOUVELLE DE THIERRY ROBBERECHT, RENDEZ-VOUS AVEC L'OGRE<sup>14</sup>.**

Ici, les hypothèses des élèves pourront porter par exemple sur :

- l'objet et le genre du récit à partir du titre ;
- le contenu de l'enveloppe (partie 1) ;
- la nature du « mal » qui a été fait par le père (partie 2) ;
- la nature des relations entre Émile et sa mère (partie 2) ;
- les raisons de l'absence du père (partie 2) ;
- les raisons de l'angoisse de la mère (partie 2) ;
- l'ambiguïté et l'évolution des sentiments d'Émile envers son père (parties 3, 4 et suivantes) ;
- le rendez-vous raté (partie 3) ;
- la réalité du risque encouru par Émile sur le chemin de l'école (parties 4 et 5) ;
- ...

On clôturera l'activité comme la précédente en faisant le point sur les éléments du texte qui annoncent les événements, qui permettent de dévoiler éventuellement ce qui n'est pas explicité d'emblée par l'auteur.

Enfin, on peut amener les élèves à relever la dernière phrase « C'est fou ce que les gens peuvent sourire à un enterrement ».

Voir aussi l'exploitation de ce récit via le débat interprétatif (p. 17 et suivantes).

<sup>14</sup> Le texte *Rendez-vous avec l'ogre* (et les découpages recommandés) figure dans le recueil de textes en annexe du document.

## 2.2. CONSTRUIRE LE SENS D'UN TEXTE PAR LE DÉBAT INTERPRÉTATIF

### 2.2.1. UN MOT SUR L'INTERPRÉTATION

Comprendre un texte implique très souvent la nécessité d'interpréter. Lorsque l'on interprète, on développe des démarches de compréhension mais chacun peut faire dire au texte ce qu'il comprend sans qu'il y ait nécessairement consensus entre lecteurs. On est appelé à interpréter chaque fois que le texte ne livre pas suffisamment d'éléments pour permettre au lecteur d'apporter une réponse absolument certaine à la question qu'il se pose et quand plusieurs réponses sont possibles. Évidemment, il faut que le sens du texte rende possible ces différentes réponses, comme l'écrit Umberto Eco : « *Après qu'un texte a été produit, il est possible de lui faire dire beaucoup de choses, mais il est impossible de lui faire dire ce qu'il ne dit pas.*<sup>15</sup> »

### 2.2.2. UNE ILLUSTRATION

C'est le cas quand il s'agit d'interpréter la fin ouverte d'un récit, si différentes hypothèses peuvent être imaginées. C'est également le cas lorsqu'on dégage la morale ou la leçon d'un récit exemplaire comme la fable. Parmi les exemples les plus probants figure la fable célèbre de La Fontaine, *La cigale et la fourmi* dont la morale est implicite. On est bien là dans l'interprétation car plusieurs morales peuvent être dégagées, y compris des morales qui ouvrent des pistes de réflexion parfois très différentes. Une expérimentation réalisée dans une classe de 1<sup>re</sup> commune le confirme. Les représentations mentales que la fourmi inspire inclinent à dire, par exemple, qu'il faut être prévoyant et économiser pour ne pas être pris au dépourvu. Pourtant, la façon dont La Fontaine évoque ses deux personnages fait apparaître une cigale artiste, sympathique et généreuse face à une fourmi rigide, égoïste et cruelle. Les jeunes élèves s'en rendent compte et il n'est pas rare qu'ils interprètent la fable en dénonçant ces défauts. Ainsi en est-il de l'interprétation qui conclut que la fable montre qu'il faut être généreux ou de la réflexion suivante émise par un élève : « Si l'histoire se passait à notre époque, la fourmi serait une personne riche qui vit dans un bel appartement et qui laisserait mourir de faim un SDF qui fait de la musique sur le trottoir d'en face. » On imagine la richesse de l'échange interactif qui peut ainsi animer une classe !

L'interprétation est donc une facette, une étape de la compréhension. Il arrive même que l'on doive interpréter des informations bien avant de déceler ce que le texte donne à signifier. Tel est le cas pour les textes qui laissent planer le doute, qui induisent le lecteur sur de fausses pistes, etc. Ce n'est qu'après avoir émis, puis vérifié une série d'hypothèses, après les avoir confirmées ou infirmées, que le sens finira par s'éclaircir : beaucoup de récits à chute surprenante fonctionnent ainsi.

### 2.2.3. L'INTÉRÊT DU DÉBAT INTERPRÉTATIF

Le débat interprétatif permet non seulement de faire émerger les différentes compréhensions mais aussi de les confronter, de les faire partager éventuellement ou de les opposer. Mais ce n'est pas le « café du commerce » où on peut dire n'importe quoi. À la limite, on peut le dire mais tout est vérifié et le retour au texte permet de vérifier la pertinence de l'interprétation, de la confirmer ou d'y renoncer. Une belle illustration en est l'interprétation du devenir d'Alice, la jeune leucémique évoquée dans la nouvelle *Longue vie à Monsieur Moustache* qui a fait l'objet d'un outil d'évaluation téléchargeable sur le site enseignement.be. Alors que la plupart des élèves souhaitent qu'elle survive, la confrontation avec les informations fournies par le récit prouve que ce n'est pas possible : on ne se trouve donc pas là en situation d'interprétation. Le débat interprétatif avec retour au texte le montrera et la compréhension du récit en sortira renforcée.

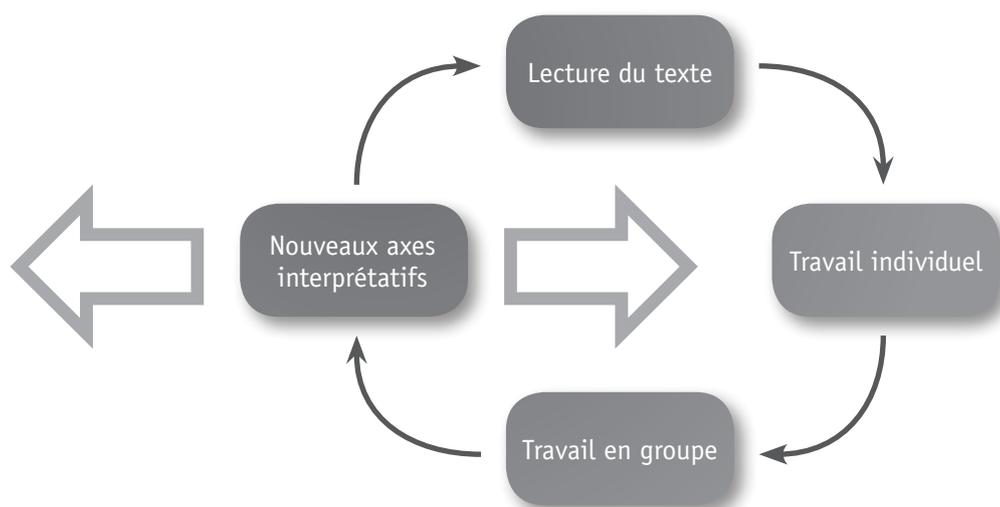
Le débat interprétatif est également inséparable de l'argumentation. En effet, à partir du moment où des interprétations différentes émergent, il est nécessaire de les étayer de façon à les faire comprendre et, si possible, admettre par les autres qui ne pensent pas comme nous. L'étayage d'une interprétation impose évidemment d'être le plus explicite possible et d'être soutenu par le contenu du texte. Cette nécessité d'un étayage pertinent favorise une compréhension de plus en plus fine du texte.

<sup>15</sup> Umberto Eco, *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset-Fasquelle, 1992.

Enfin, le débat interprétatif, parce qu'il est par essence interactif, permet de partager ou d'opposer les visions différentes, les ressentis de chacun après une lecture et ainsi de construire ensemble une meilleure compréhension. Le sens se construit par la pluralité des lectures (interactions et échanges).

Tout le monde y gagne, y compris ceux qui pensaient avoir tout compris et que les réflexions des autres enrichissent, y compris ceux qui n'avaient pas compris grand-chose et que le débat fait progresser. Le professeur lui-même s'enrichit de l'éclairage apporté par les réflexions spontanées de ses élèves.

On est bien ici au cœur du sens de la lecture, bien loin de la pratique scolaire qui consiste à lire pour répondre à des questions imposées en fournissant les réponses attendues, le plus souvent, une réponse unique incontournable. Par le biais du débat interprétatif, on se rapproche davantage, même en situation scolaire, du plaisir de lire pour échanger et mieux comprendre ensemble.



#### 2.2.4. LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE DIDACTIQUE

- un élément déclencheur de la réflexion ;
- un moment de réflexion individuelle avec trace écrite personnelle ;
- le partage et la confrontation des différentes réflexions : soit au sein de petites équipes puis entre équipes ; soit directement au sein de la classe ;
- la justification argumentée des prises de position émises ;
- la vérification de leur pertinence par rapport aux informations fournies par le texte ;
- la synthèse des tendances générales...

#### 2.2.5. LES ÉLÉMENTS DÉCLENCHERS POSSIBLES

- des questions générales appelant des réactions personnelles ;
- l'observation de réflexions, d'avis, de jugements d'élèves ;
- des problèmes de compréhension posés par des élèves ;
- l'utilisation de supports non verbaux (dessins, photos, musiques d'ambiance) ;
- etc.

## 2.2.6. POSSIBILITÉS OFFERTES EN FONCTION DE LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE

En cas de **dévoilement progressif**, il est toujours possible de confronter la réflexion sur les hypothèses émises par les élèves à partir des informations au fur à mesure de la découverte de l'histoire : dans ce cas-là, l'interprétation portera essentiellement sur la suite des événements, voire sur des événements antérieurs en cas de non-respect de l'ordre chronologique.

Dans le cas de la **lecture du récit complet**, de multiples occasions s'offrent pour lancer un débat interprétatif même si certaines sont plus intéressantes que d'autres selon le texte choisi :

- le titre ;
- la fin du récit, la chute, la scène finale : les trois textes envisagés s'y prêtent ;
- certaines informations essentielles ;
- une création d'atmosphère ;
- les personnages, le comportement des personnages ;
- les raisons des choix narratifs de l'auteur : interprétation des pensées ou des paroles de personnages (non-respect de l'ordre chronologique, début *in medias res*, choix du narrateur, ellipse, etc.)...

## 2.2.7. Quelques exemples d'exploitation de nouvelles à partir de l'interprétation des lecteurs

*Rendez-vous avec l'ogre* de Thierry Robberecht

**Cette nouvelle est intéressante à exploiter pour plusieurs raisons.**

L'histoire ne peut qu'interpeler et toucher les adolescents surtout à notre époque de familles décomposées : le personnage principal est un garçon de quinze ans, séparé depuis sa toute petite enfance de son père et dont la mère a tout fait pour l'en éloigner au point d'entretenir son fils dans la peur de « l'ogre ». Bien que ce soit une histoire triste, la manière dont elle se termine par le biais d'une fin de récit ouverte laisse entrevoir un prolongement constructif qui pourrait rendre sa sérénité au personnage principal.

Le récit est construit de manière originale et les choix narratifs effectués permettent une réflexion collective à propos de leur pertinence :

- le récit ne respecte pas l'ordre chronologique de l'histoire : il débute *in medias res* alors que l'histoire a commencé depuis longtemps et le lecteur apprend par un retour en arrière ce qui s'est passé pendant l'enfance du narrateur ;
- c'est un récit en « je » et le lecteur est continuellement plongé dans les pensées du narrateur dont le choix favorise une identification des adolescents avec ses problèmes et son état d'esprit ;
- certaines informations sont dispersées et nécessitent une mise en relation : par exemple, la raison pour laquelle le père a fait quatre ans de prison est certes explicite mais elle est noyée dans un récit assez long.

Une telle histoire, racontée d'une telle façon, engendre des ressentis qui peuvent se rejoindre ou différer mais dont le partage et la confrontation sont susceptibles de nourrir un débat passionnant<sup>16</sup>.

### Type d'exploitation proposé

En raison du ressenti que sa lecture provoque, cette nouvelle mérite mieux qu'un questionnaire classique en bonne et due forme. Un passage par la sollicitation de réactions personnelles s'avère incontournable et extrêmement enrichissant car les élèves, par ce biais, construisent ensemble la compréhension à partir de l'effet produit par l'histoire et par le récit. En effet, les choix narratifs effectués par l'auteur ne sont pas gratuits et y contribuent largement. Néanmoins, quelques questions qui déclenchent la réflexion personnelle, puis collective peuvent la favoriser et un débat interprétatif se développera nécessairement.

<sup>16</sup> La nouvelle d'Angèle Delaunois, *Aïcha*, exploitée dans les pistes didactiques 2007 possède des caractéristiques similaires et se prêterait dès lors très bien à un débat interprétatif.

## Rappel de la démarche globale

À partir de questions qui servent de déclencheurs de la réflexion,

- un moment de réflexion individuelle avec trace écrite personnelle,
- partage et confrontation des différentes réflexions : soit au sein de petites équipes puis entre équipes, soit directement au sein de la classe,
- justification argumentée des prises de position émises,
- vérification de leur pertinence par rapport aux informations fournies par le texte.

## Interprétation du titre

- Avant la lecture du récit.

L'appel aux représentations mentales suggérées par l'évocation couplée d'un ogre et de l'idée d'un rendez-vous avec lui permet d'installer des attentes (le plus souvent ressentis d'inquiétude, de peur, éventuellement d'étonnement causé par l'association des deux mots ...)

- Après la lecture du récit.

Comparaison entre le ressenti suscité par le titre et le ressenti éprouvé au cours et à la fin de la lecture : le père méritait-il la réputation d'ogre que la mère a développée dans l'esprit du narrateur ? Comment évolue l'image du père aux yeux du narrateur ?...

## Interprétation du comportement des personnages

Exprime tes réactions à propos ...

- du comportement des personnages, des décisions et des initiatives qu'ils prennent ;
- de leurs réactions suite aux événements ;
- des sentiments qu'ils éprouvent.

## Interprétation de l'histoire

Exprime tes réactions à propos du déroulement de l'histoire, notamment...

- les événements relatifs à la rencontre entre le père et narrateur quand celui-ci avait six ans ;
- la décision du narrateur quand il apprend la mort de son père ;
- la scène finale :
  - Que laisse-t-elle présager d'après les informations fournies ? Que peut-on imaginer des possibles relations qu'entreprendront les différents membres de la « famille » ?
  - Aurais-tu réagi comme le narrateur le fait à la fin du récit ? Justifie ton avis.
- comment comprends-tu la dernière phrase : « C'est fou ce que les gens peuvent sourire à un enterrement. » ?

## Interprétation de la construction du récit et des choix narratifs opérés par l'auteur

Une question possible

L'auteur de cette nouvelle a choisi :

- de faire raconter l'histoire par Émile, le personnage principal ;
- de plonger le lecteur dans ses pensées ;
- et de ne pas commencer le récit par le début : en effet, c'est par des retours en arrière que le lecteur apprend ce qui s'est passé pendant l'enfance d'Émile.

Trouves-tu que l'auteur a eu raison/ n'a pas eu raison de procéder ainsi ? Pourquoi ?

Le retour au texte pour vérifier la pertinence des réflexions exprimées permet d'élucider les erreurs éventuelles de compréhension, de compléter les informations retenues et utilisées par d'autres informations essentielles qui n'auraient pas été prises en compte : par exemple, la raison de l'incarcération du père qui, bien explicitement notée, se perd dans l'ensemble du récit, ou les circonstances (entre autres, le rapatriement du corps depuis l'Argentine en France) qui expliquent que le narrateur ait pu assister à l'enterrement de son père.

N.B. Si on choisit la méthodologie du dévoilement progressif, des questions peuvent être envisagées en interprétation tout en sachant que la plupart trouveront une réponse au fur et à mesure de la lecture.

Par exemple, les premières informations de la nouvelle *Rendez-vous avec l'ogre* qui commence *in medias res* ne peuvent qu'interpeller les esprits et susciter l'interprétation de la découverte de la lettre. L'évocation d'un rendez-vous manqué qui précède le retour en arrière peut susciter diverses interprétations.

### Le portable noir de Jean Molla<sup>17</sup>

L'exploitation de ce récit par le biais de l'interprétation peut être assez rapide car le texte se comprend assez facilement.

#### Propositions

- Questions globales pour déclencher le débat après la lecture du récit complet.
    - Te doutais-tu que le récit se terminerait ainsi ?
    - Si oui, à quel moment du récit l'as-tu envisagé et quels indices t'ont mis la puce à l'oreille ?
    - Si non, à quoi avais-tu pensé et pourquoi ?
    - Pauline : une victime ou un bourreau ? Comment réagis-tu à ce dénouement ? Le trouves-tu logique, mérité pour Pauline ou, au contraire, terriblement injuste ? Justifie ton avis.
  - Questions d'interprétation d'atmosphère
- Si tu devais choisir trois adjectifs résumant l'ambiance générale du texte, quels seraient-ils ? Qualifie l'ambiance en fin de texte quand la jeune fille se rend compte de quel téléphone on l'appelle. Pourquoi ?

#### En cas de dévoilement progressif, voici quelques points à débattre en interprétation

Il est possible...

- de confronter au début du récit les diverses interprétations des raisons de l'abandon d'un portable luxueux, des spécificités du portable, etc ;
- de solliciter les réactions au comportement de la jeune fille lorsqu'elle téléphone à son « ennemie » ;
- d'imaginer un rebondissement qui éviterait à Pauline le sort qui semble lui être réservé.

### Pas à la hauteur d'Eva Kavian

#### En cas de dévoilement progressif, voici quelques points à débattre en interprétation

L'interprétation des premières informations peut porter sur le rapport entre les taches de sang, le baby-sitting et l'histoire qui s'est déroulée et qui va être racontée par la suite.

L'interprétation de la phrase « Cette soirée allait être un véritable enfer » (§ 3) permet d'émettre des hypothèses sur la suite des événements.

<sup>17</sup> Voir également l'exploitation par dévoilement progressif, page 14

## 2.2.7. AUTRES RÉCITS UTILISÉS DANS LE CADRE DE CETTE ÉVALUATION EXTERNE, DE CES PISTES OU DANS LES OUTILS D'ÉVALUATION (à consulter sur [www.enseignement.be](http://www.enseignement.be))

Voici des aspects susceptibles de provoquer un débat interprétatif à la suite de la lecture du récit complet.

### *En sentinelle*

La question la plus intéressante en interprétation est de solliciter les hypothèses des élèves sur l'intention de l'auteur : c'était l'objet de la question 26 posée sous forme de QCM. Dans ce cas, pour susciter le débat, il faudrait laisser la question ouverte :

On peut considérer que ce récit est une sorte de fable : selon toi, que souhaite montrer l'auteur par cette histoire ?

### *Le pêcheur mexicain*

Comme pour la nouvelle *En sentinelle*, on peut transformer la question relative à la morale présentée sous forme de QCM proposant des proverbes en question ouverte.

Autre question intéressante :

Le Mexicain va-t-il suivre les conseils de l'Américain ?

### *La Mère Noël*

Voir le dernier point de l'exploitation proposée page 10.

Une autre question intéressante en interprétation :

Que penses-tu des arguments de Bianca en faveur de l'existence d'une Mère Noël ?

### *Longue vie à Monsieur Moustache (outil d'évaluation)*

Quel rebondissement possible pourrait permettre la guérison d'autres personnes ?

## 2.3. CONSTRUIRE LE SENS D'UN TEXTE PAR DES ACTIVITÉS D'ÉCRITURE ET DE RÉÉCRITURE

### LA MÉDIATION DE L'ÉCRITURE

Les tâches d'écriture évoquées ici permettent de proposer à l'élève un projet précis de lecture. Une fois construit l'objectif d'écriture, et les caractéristiques du genre de texte à produire définies, la lecture du texte se fera avec une intention précise. Les processus mobilisés seront donc différents selon la tâche à produire. Dans certains cas, ce sera plutôt la perception du sens général du texte, dans d'autres, une attention à certains détails sera nécessaire, dans d'autres enfin, c'est l'interprétation qui dominera.

De façon générale, on privilégiera, suite à ces productions de textes courts, un partage entre élèves (lecture à haute voix devant la classe ou par groupe) plutôt qu'une correction classique.

Tâches d'écriture autour de la lecture de *Le Portable noir*, de Jean Molla

#### Rédiger l'horoscope d'un personnage

On préparera l'activité en dégagant les caractéristiques récurrentes des horoscopes (contenu et forme) à l'aide d'un bain de textes. Avant la lecture, l'élève aura ainsi pris conscience du cahier des charges du texte à produire.

Il pourrait être intéressant d'inviter l'élève à verbaliser ce qu'il va chercher dans le texte pour réaliser la tâche.

La tâche, au-delà de son côté ludique, interrogera la rencontre du personnage traité (Pauline, Alexandra, Sébastien) avec son destin.

#### Rédiger la notice d'utilisation du portable noir

Cette tâche offre l'avantage d'allier un format court à une structure nettement définie. Effectuée après lecture du texte, elle s'appuie sur l'observation préalable de modèles (par exemple, des notices d'utilisation de médicaments) tant sur le plan de la structure que de la phraséologie. La classe dégage ainsi une typologie de l'écrit attendu, telle que proposée dans l'encadré ci-dessous.

La tâche, par ses exigences de précision, de cohérence forte avec des détails du récit, impose à l'élève une relecture attentive et ciblée du texte de fiction.

#### NOTICE D'UTILISATION

- Injonction introductive (veuillez lire attentivement...)
- Dénomination
- Composition/description
- Fabricant
- Indications (dans quel cas utiliser...)
- Précautions d'utilisation
- Posologie
- Effets indésirables éventuels
- Contre-indications
- Conservation du produit
- Date limite d'utilisation

L'activité trouvera éventuellement sa conclusion dans un bref débat : « Si Pauline avait lu votre notice d'utilisation, (en quoi) cela aurait-il changé l'histoire ? »

## Rédiger le portrait chinois du portable

La consigne formelle est de respecter la structure syntaxique du modèle :

« **Si c'était** (une musique), **ce serait** (la symphonie du destin), **parce que** (le portable symbolise notre destinée mortelle). »

La saisie du sens profond passe par les analogies. Le professeur choisira d'imposer les premiers termes de comparaison, ou au contraire de laisser aux élèves le soin d'imaginer comparés et comparants. La nécessité de justifier balise et limite la liberté d'interprétation.

## Rédiger/confectionner une publicité pour le portable noir

L'activité s'appuie également sur l'analyse de modèles.

Outre l'identification de la cible (à qui s'adresse-t-on ?), le travail nécessite l'articulation de deux signifiants : l'image (dessin ou photo) et le texte, complémentaires ou redondants.

## Justifier l'insertion de la nouvelle dans un recueil

Imaginez que la nouvelle que vous venez de lire fasse partie d'un recueil. Quel titre ce recueil pourrait-il porter? Choisissez le plus pertinent selon vous, et justifiez :

- histoires de chance parce que... ;
- histoires d'amour ;
- histoires de jalousie ;
- histoires de pouvoir ;
- histoires de justice ;
- histoires de technologie ;
- histoires de vengeance ;
- histoires de fatalité.

Après la lecture de *Rendez-vous avec l'ogre* de Thierry Robberecht

## Rédiger une lettre

Sujet : « *Avant de mourir, le père d'Émile lui a écrit une lettre. Il y retrace son parcours, ses sentiments envers Émile, ses échecs, ses espoirs.* »

Le travail implique la connaissance et le respect des contraintes du genre épistolaire. **L'interprétation, si libre soit-elle, ne peut entrer en contradiction avec les informations du texte, explicites ou implicites.**

On conseillera aux élèves de relever préalablement toutes les informations relatives tant au père qu'au fils, en rétablissant la chronologie. L'intérêt de la tâche est de permettre à l'élève de reconstruire les deux chronologies parallèles, et de prendre conscience des rapports de simultanéité, antériorité ou postériorité des événements qui concernent le fils et son père.

Le fils	Le père
-	-
-	-
-	-

### Réécrire en changeant de point de vue

L'auteur raconte l'histoire du point de vue de Lucie. Raconte la soirée du point de vue de Denis. Rédige à la première personne.

Cette activité met le doigt sur ce qui fait l'essentiel de l'intérêt de la nouvelle, à savoir le rapport affectif entre la baby-sitter et Denis. Il sera intéressant de comparer, à travers leurs productions, les différentes perceptions concernant les relations entre les personnages principaux.

Avant de rédiger, les élèves seront invités à surligner dans le texte tous les éléments vécus ou perçus par Denis, personnage témoin de l'essentiel de l'action.

### Rédiger les cinq conseils

La baby-sitter qui a précédé Lucie dans la famille lui donne cinq conseils pour « survivre » à la soirée... Lesquels ?

## 2.4. CONSTRUIRE LE SENS D'UN TEXTE PAR DES ACTIVITÉS CENTRÉES SUR LE NON-VERBAL

### POURQUOI PEUT-IL ÊTRE UTILE DE TRAVAILLER LE NON-VERBAL DANS LE GROUPE CLASSE ?

Beaucoup d'écoles comptent, aujourd'hui, des élèves de différentes origines culturelles, ethniques et linguistiques. Nombre de ces élèves rencontrent donc des difficultés d'expression écrite car la langue française exige une cohérence syntaxique, sémantique et lexicale stricte pour rédiger. Travailler sur le non-verbal, plus précisément sur les sens (la vue, l'ouïe, etc.) et sur les émotions, est une manière non négligeable de permettre à certains élèves de traduire avec plus d'aisance leur compréhension d'un texte. Utiliser des médiations non-verbales serait donc une façon de valoriser des élèves qui peinent à s'exprimer oralement ou par écrit.

De plus, le non-verbal permet de traduire des émotions vives qu'un élève ressentirait suite à une lecture. En effet, dessiner ce que l'on a aimé ou non dans un texte, ce que l'on en a compris ; illustrer par la musique ou les couleurs les personnages ou les idées d'un texte facilite l'expression des émotions chez les adolescents qui, généralement, ont du mal à traduire par les mots ce qu'ils vivent ou ressentent. D'ailleurs, chaque élève a sa propre manière de concevoir le monde. L'un utilisera davantage son sens auditif, l'autre sa capacité visuelle, etc. Tous gèreront différemment les informations qui se dégagent d'un texte ou d'une parole et tenteront de les traduire selon la forme expressive qui leur convient le mieux. Travailler sur le non-verbal en classe permettra alors à l'enseignant de mieux comprendre le fonctionnement de l'élève et fournira à celui-ci d'autres pistes pour l'aider à s'exprimer à l'écrit comme à l'oral.

Les activités de classe axées sur le non-verbal sont également porteuses de culture. En effet, celles-ci orientent les élèves vers de nouvelles formes d'expression. Observer un tableau, écouter une musique ou mimer une situation développent le sens artistique de l'adolescent mais lui permettent aussi d'envisager l'autre différemment. Tel élève qui doit présenter une œuvre artistique à l'ensemble de sa classe dévoile, par ce biais, sa sensibilité et sa personnalité autrement et plus profondément qu'à travers une langue qui lui paraît hostile. Il est alors vu sous un autre angle par ses camarades, celui de la différence qui engage à la découverte d'autrui.

Après la lecture de *Rendez-vous avec l'ogre* de Thierry Robberecht

#### Activité proposée

- Après la lecture du texte, les élèves se réunissent par groupes de quatre afin d'imaginer des illustrations possibles de l'histoire.
- Ils choisissent trois photos illustrant le texte et les replacent dans l'ordre chronologique.
- Le porte-parole du groupe justifie oralement les choix effectués.

L'ordre chronologique du texte étant bouleversé, les élèves montreraient la façon dont ils l'ont abordé. Leur compréhension en serait facilitée puisqu'ils devraient faire l'exercice d'un résumé sans en avoir les contraintes.

#### Activité proposée

- En groupe, les élèves recherchent des photos, réalisent des dessins ou des collages représentant le caractère du père.
- Le porte-parole du groupe présente les choix. Il s'ensuit un débat de classe sur la pertinence des choix et sur les divergences de vision.

La pertinence de cette activité repose sur le mystère qui flotte autour du père. Les élèves pourraient l'envisager tel que la mère le décrit ou, au contraire, lui attribuer des aspects profondément humains.

#### Activité proposée

- Chaque élève ou chaque groupe d'élèves établit une première de couverture qui ne dévoile pas le contenu mais le suggère.
- S'ensuit une confrontation et débat de classe sur le choix d'une couverture.

Après la lecture de *Pas à la hauteur* d'Eva Kavian

### Activité proposée

L'enseignant propose cinq extraits musicaux (films de Tim Burton : *Charlie et la chocolaterie* et *Edward aux mains d'argent*, Paul Dukas *L'Apprenti sorcier*, ou Moussorgsky, *Nuit sur le Mont Chauve* dans *Fantasia*, ou *Dans l'ancre du roi de la montagne*, extrait de *Peer Gynt* de Grieg – utilisé par Fritz Lang dans *M le maudit*) aux groupes d'élèves. En groupe, les élèves choisissent un extrait musical.

Chaque groupe justifie oralement le choix de l'extrait musical par la lecture d'un passage du texte.

L'ambiance du texte serait envisagée différemment par les élèves : mouvementée pour les uns, calme pour les autres, et permettrait aux élèves de confronter leur compréhension du texte.

Après la lecture de *Le Pêcheur mexicain*

### Activité proposée

Lecture à haute voix du texte (seul ou en duo) et travail autour de l'intonation utilisée en fin de récit, notamment pour les deux assertions « Et après ? » (ligne 25), « Mais après ? » (ligne 28), qui pourrait exprimer différentes attitudes (curiosité, intérêt, impatience ou perplexité, ironie, lassitude) et qui révélerait ainsi différentes interprétations de la fable.

Après la lecture de *En sentinelle* de Frédéric Brown

### Activité proposée

Les élèves dessinent un « Autre » ou, plus astucieux, ils illustrent l'expression « le doigt sur la détente ».

Les comparaisons et justifications des dessins réalisés constituent un point de départ ludique pour un débat sur l'identification des « Autres ».

### Activité proposée

Recherche par groupe d'extraits musicaux représentatifs du texte.  
Justification du choix par le porte-parole.

L'ambiance musicale reflèterait les tensions du texte et le thème d'une guerre intersidérale.

### Activité proposée

Lecture d'un passage du texte avec « bruitages » à partir d'objets de la vie quotidienne.

Activité qui mettrait en lumière la compréhension des personnages et de leurs actions respectives.

## EXEMPLES DE LIENS UTILES POUR LA RECHERCHE DES SUPPORTS MENTIONNÉS DANS LES ACTIVITÉS :

- [www.musee-magritte-museum.be](http://www.musee-magritte-museum.be)
- [www.musee-orsay.fr](http://www.musee-orsay.fr)
- [www.louvre.fr](http://www.louvre.fr)
- [www.fine-arts-museum.be](http://www.fine-arts-museum.be)
- [www.evene.fr](http://www.evene.fr)
- Site de la maison européenne de la photographie : [www.mep-fr.org](http://www.mep-fr.org)
- California Museum of Photography : [www.cmp.ucr.edu](http://www.cmp.ucr.edu)
- Le quai des images : [www.ac-nancy-metz.fr/enseign/CinemaAV/storyboard/st2.htm](http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/CinemaAV/storyboard/st2.htm)
- Forum des images : [www.vdp.fr](http://www.vdp.fr)
- Écran noir : [www.ecran-noir.com](http://www.ecran-noir.com)
- Cinémédia : [www.cinemedia.net](http://www.cinemedia.net)
- Ressources didactiques sur internet : [centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm](http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.hellin/recursosfrances.htm)
- [www.mediatheque.be](http://www.mediatheque.be)



# 3

## PISTES POUR LA PRODUCTION DE TEXTES ARGUMENTATIFS

### ÉCRIRE LE TEXTE ARGUMENTÉ, QUELQUES PISTES

Les résultats de l'épreuve externe montrent clairement que si les élèves savent *grosso modo* ce qu'est une lettre et manifestent une maîtrise relativement satisfaisante du code (syntaxe et orthographe), les difficultés sont plus manifestes dans la production d'un propos pertinent, dans le déploiement d'arguments et dans la structuration du texte. Le problème majeur est donc dans l'apprentissage de la cohérence.

M. Cavanagh propose de définir la cohérence comme suit : « *la cohérence est la capacité à créer un texte qui possède une certaine unité en s'assurant que les divers éléments qui le composent adhèrent les uns aux autres, que les idées s'accordent entre elles. Cette cohérence se réalise à trois niveaux : la **cohérence macrostructurelle**, qui se manifeste par la capacité du scripteur à hiérarchiser ses idées en découpant son texte en paragraphes distincts et en établissant la structure interne des paragraphes; la **cohérence microstructurelle**, qui découle de l'emploi approprié de procédés de reprise de l'information au niveau interphrastique pour assurer la continuité des idées; la **cohérence situationnelle**, qui résulte de la capacité à sélectionner des idées pertinentes grâce à la prise en compte simultanée des divers paramètres de la situation d'écriture (destinataire, contexte, ...)* » (Cavanagh, 2008, p. 2).

On peut faire l'hypothèse qu'un enseignement explicite et soutenu de ces aspects pourrait améliorer les performances des élèves.

### UN MODÈLE DE L'ÉCRITURE

La démarche de l'écriture peut se décrire en trois étapes à la fois successives et cycliques.

#### • La planification

Il s'agit d'analyser la tâche d'écriture. Quels sont ses buts, quelle est la situation de communication, quelles sont les conditions de la réalisation ? C'est à cette étape aussi qu'on choisit un genre de texte (ou que l'on vérifie que l'on a en tête les caractéristiques du texte prescrit). À ce stade on trouve aussi les éventuelles recherches de documentation, la réunion des ressources nécessaires.

Cette première étape se termine par la mise au point du plan du texte, l'organisation de son contenu. Cette phase du travail d'écriture est souvent ignorée par les élèves qui se lancent généralement directement dans la rédaction et la mise en texte. Or sans planification, pas de relecture ou de réécriture efficace. Il y a donc, là, nécessité à construire des apprentissages explicites, à entraîner les élèves en leur permettant de s'approprier une ou des méthodes de travail permettant cette planification. C'est dans cette phase de planification qu'interviennent les questions de cohérence situationnelle et celles de cohérence macrostructurelle. Les premières activités et les premiers outils proposés relèveront de ces deux défis.

- **La rédaction**

Une fois le plan conçu, on passe à la mise en texte du premier jet. C'est à ce moment que la mise en phrases se construit et que le plan, élaboré au préalable, est transformé en texte. La prise en compte des contraintes liées à la situation : marques des émetteurs et récepteurs, choix des registres de langue... sont les signes de la cohérence situationnelle, la segmentation du texte de la cohérence macrostructurelle. Intervient aussi à cette étape, la rédaction des phrases, leur articulation par l'emploi des connecteurs, des procédés de reprises : anaphores, pronominalisations... Les pistes de la deuxième partie se centreront sur ce dernier point.

- **La relecture - réécriture**

Une fois le premier jet réalisé, le travail de relecture / réécriture relève de la confrontation entre le projet initial et le texte effectivement produit. C'est à cette phase que l'élève va confronter son plan, ses idées à ce qu'il a réellement écrit. Grâce à l'existence d'une planification effective, explicite, il sera mieux en mesure de vérifier si son texte correspond bien à son projet et pourra, éventuellement, procéder à des ajustements (réécriture, ajouts, suppressions, réorganisations...). Une fois cette première relecture effectuée et le texte jugé satisfaisant en regard du projet de communication, viendra le toilettage, notamment orthographique. La troisième partie évoquera quelques pistes pour améliorer cette dimension.

## PLANIFIER<sup>18</sup>

Avant la rédaction de tout texte argumentatif, il est important que les élèves prennent conscience des paramètres de la situation de communication. Il convient donc qu'ils lisent attentivement la description de celle-ci et qu'ils se posent un certain nombre de questions. La démarche sera illustrée ici à partir de la consigne de l'épreuve de novembre 2010.

Pour rappel la consigne était la suivante :

*Dans le cadre de la mission de maintien de la paix en Afghanistan, le papa d'un élève de ta classe a rencontré la directrice de l'école de filles du village de Bamiyan. Elle lui a raconté comment l'école avait été détruite pendant la guerre et comment aujourd'hui, les classes se donnent dans des conditions très difficiles, dans des ruines, sans toit, ni chauffage.*

*Le conseil des élèves de ton école a décidé d'aider l'école des filles de Bamiyan en récoltant de l'argent.*

*Tu es chargé de rédiger la lettre destinée aux parents de ta classe pour leur expliquer la situation et les convaincre de participer au projet.*

*Ta lettre ne doit pas dépasser une page (soit environ 150 mots). Elle doit comporter :*

- une explication convaincante du but de l'opération ;
- une description convaincante de ce qui est envisagé pour récolter des fonds.

<sup>18</sup> Les outils présentés sont largement inspirés de Martine Cavanagh, *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*, Chenelière Éducation, 2005.

### 3.1. 1<sup>re</sup> STRATÉGIE : ANALYSER LA SITUATION DE COMMUNICATION

<b>Qui est mon destinataire ?</b>	- Les parents de ma classe
<b>Qu'est-ce que je sais de lui ?</b>	- Qu'ils sont susceptibles de donner de l'argent pour financer le projet. - Qu'ils ne connaissent pas nécessairement la situation des écoles afghanes.
<b>Qui suis-je dans cette situation, quels éléments sur ma position sont donnés dans la description ?</b>	- Je suis un élève d'une classe ici en Belgique. - J'écris au nom de tous les élèves de la classe.
<b>Quel est mon but en écrivant ?</b>	- Convaincre les parents de donner de l'argent.
<b>Quel est mon avis ?</b>	- Ce projet est important. - Il faut que les filles de Bamiyan puissent aller à l'école. - On a vraiment besoin du soutien des parents.
<b>Qu'est-ce que la personne à laquelle est destiné mon texte pourrait penser dans cette situation ?</b>	- Elle pourrait se sentir concerné. - Elle pourrait ne pas vouloir donner de l'argent. - Elle pourrait vouloir des explications sur le projet. - Elle pourrait vouloir des explications sur l'opération de récolte de fonds. - Elle pourrait vouloir connaître la façon dont l'argent sera transféré/utilisé... - Elle pourrait être méfiant sur l'utilisation de ces fonds.
<b>Qu'est-ce que je pense, moi, de cette situation ?</b>	- Je trouve que c'est bien. - Je trouve qu'il faut être solidaire avec ces élèves afghans. - Je trouve que c'est important d'aider les filles afghanes à avoir une école (cf. le dossier documentaire...) - ...

Le fait d'être contraint par la consigne à remplir ce type de tableau met l'élève en situation de planifier son projet de communication. Ici, il va devoir définir clairement son propos, lister ses arguments et dès lors, il disposera d'un réservoir d'idées pour écrire un texte cohérent avec la situation de communication.

On peut imaginer, dans un premier temps, répéter ce genre d'exercice, avec des consignes/situations différentes, sans nécessairement aller jusqu'à l'écriture du texte. Il est en effet probable que la réticence des élèves à rédiger un plan vienne, en partie, de ce qu'ils sont dépourvus de méthode pour mener à bien cette étape. Un entraînement explicite de la démarche est susceptible de vaincre leurs résistances à différer le passage à l'écriture.

### 3.2. 2<sup>e</sup> STRATÉGIE : PRENDRE EN COMPTE LE POINT DE VUE DU DESTINATAIRE

Déjà présente dans le premier outil, cette proposition vise à améliorer la dimension stratégique de l'argumentation, et à faire prendre conscience aux élèves qu'un texte argumentatif, c'est avant tout un texte dont l'efficacité sera liée à sa capacité à faire adhérer un destinataire à une demande, une opinion, un jugement de goût. Donner son avis sur un sujet, c'est s'adresser à quelqu'un qui n'a pas nécessairement la même opinion que soi...

En remplissant un tableau comme ci-dessous, on cherche des idées pour convaincre.

De mon côté	De l'autre côté
Mes idées.	Les idées de mon destinataire.
Ce que je pourrais écrire pour convaincre mon interlocuteur.	Les idées que mon interlocuteur pourrait avoir.

Il s'agit notamment ici d'anticiper les réactions d'un interlocuteur. À l'oral, on peut toujours adapter sa communication aux réactions observées chez le destinataire. À l'écrit, ce n'est pas possible. Il convient donc de prendre le temps d'imaginer les objections, les réticences éventuelles du destinataire pour tenter d'exposer les raisons qui pourraient le convaincre.

#### ENRICHIR LE CONTENU DE L'ARGUMENTATION

J'écris une de mes raisons<sup>19</sup> :

*Les filles de Bamiyan ont besoin d'argent.*

Je cherche le plus de détails possible autour de mon argument en me posant des questions : Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Avec qui ? Si ... Pourquoi pas ? Que pensent les autres ? Qu'est-ce que cela ferait ?

*Avec de l'argent, on pourrait payer des maçons pour reconstruire l'école de Bamiyan, ce qui*

Comment ?

Avec qui ?

Quoi ?

*permettrait aux filles de l'école de suivre les cours avec plus de confort, d'être à l'abri du froid*

Si ...

*et des intempéries et ainsi d'apprendre mieux. C'est important de les aider car les filles*

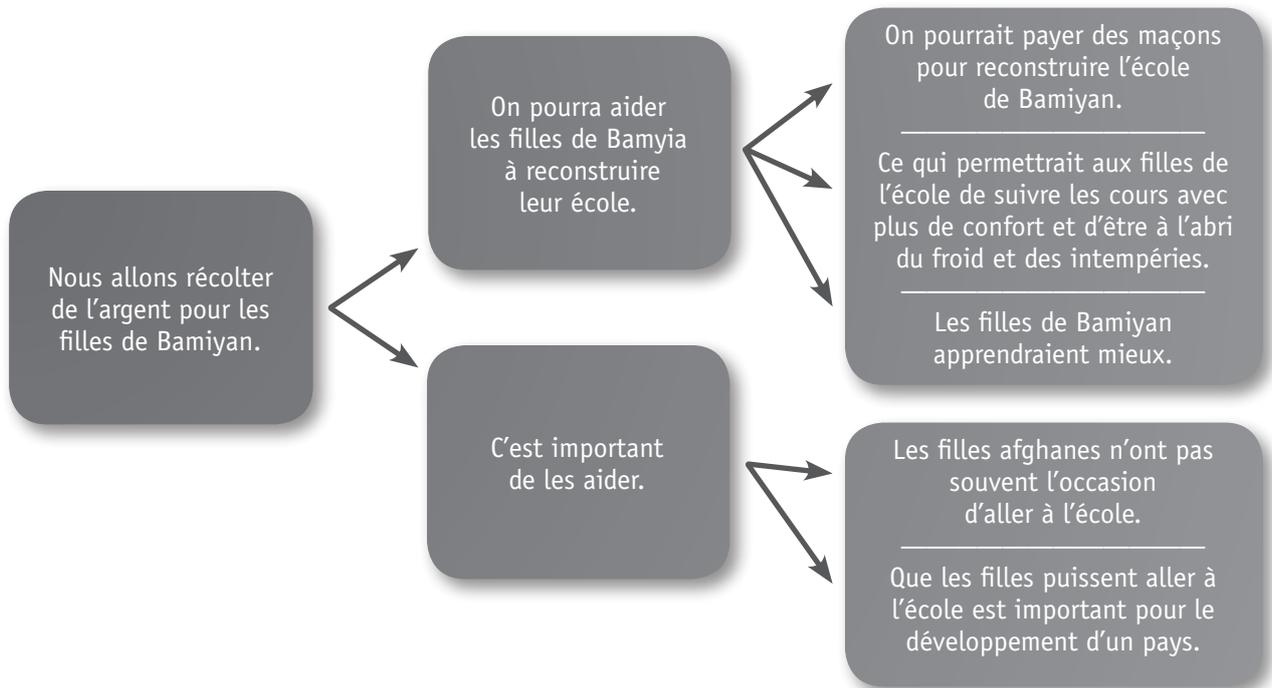
Pourquoi ?

*afghanes n'ont pas souvent l'occasion d'aller à l'école.*

<sup>19</sup> On préférera, au premier degré, en suivant Cavannah, parler de raisons plutôt que d'arguments, ce premier terme étant plus concret et plus compréhensible par un élève encore peu équipé pour manipuler des abstractions.

## PLANIFIER MON TEXTE

Une fois l'opinion formulée, les raisons (arguments) construites et les détails élaborés, on peut inviter les élèves à organiser la structure de leur texte en une sorte d'arborescence :



## RÉDIGER

Une fois un plan satisfaisant réalisé, il s'agit de le mettre en texte. Un modèle standard pourrait être adopté pour la construction d'un paragraphe :

### Plan du paragraphe

- Exposé de la raison.
- Développement de la raison.
  - (mot lien) Phrase.
  - (mot lien) Phrase.
- Phrase de clôture.

### Enchaînement des paragraphes

Pour qu'un texte soit facile à lire, il est souvent nécessaire d'introduire un mot lien entre chaque paragraphe. Toutefois, les connecteurs ne peuvent être choisis avec pertinence qu'au moment où chaque paragraphe est clairement défini. En effet, ils sont au service de l'articulation des idées et les exercices inverses, qui partent d'un plan de connecteurs avant la rédaction des paragraphes, outre qu'ils sont souvent très contraignants et très difficiles, sont par ailleurs peu efficaces pour faire saisir aux élèves le sens de ces mots-outils. Il est plus utile de découvrir quel connecteur lie correctement deux idées que l'on a développées plutôt que de chercher et de tester, à l'aveugle, des idées qui pourraient s'enchaîner à l'aide de tel ou tel connecteur.

En fonction des paragraphes produits, une expérimentation sur des « architectures » de connecteurs types pourra se justifier :

- « d'une part, d'autre part, enfin », quand entre les idées il y a clairement une répartition dans des domaines différents ;
- « premièrement, deuxièmement, troisièmement », « d'abord, ensuite, enfin », quand seule une logique de succession est à l'œuvre.

## RÉVISER

### Se relire en comparant le texte à son plan.

La première relecture sera d'autant plus efficace que le plan sera élaboré, écrit et donc disponible comme « pierre de touche ».

Quelques questions auxquelles on invitera les élèves à répondre :

- Mon premier paragraphe expose-t-il mon opinion, ma demande ?
- Chacun des paragraphes suivants correspond-il à une raison d'avoir cette opinion, cette demande ? Cette raison est-elle suivie de l'exposé de quelques détails ? Est-ce que mon paragraphe garde bien la même idée générale ? (Je souligne tous les mots dans toutes les phrases, qui parlent du même sujet).
- Chaque paragraphe est-il bien articulé au précédent par un connecteur ?
- Mon dernier paragraphe présente-t-il une conclusion, avec un rappel de mon opinion/jugement/demande ?

### Réviser son orthographe

Bien souvent les élèves se relisent en espérant que les erreurs orthographiques vont en quelque sorte leur sauter aux yeux. Cela peut en effet s'avérer pour les erreurs d'orthographe lexicale, quand l'élève possède en mémoire la forme correcte, et qu'à la relecture, il ressent une dissonance entre ce qu'il voit et ce qu'il a mémorisé, mais cette stratégie ne fonctionne pas, ou très peu, pour les erreurs grammaticales. Généralement, ces dernières sont liées soit à des problèmes d'homophonie grammaticale ou à des erreurs dans les accords. L'appel à la mémoire visuelle ne permettra pas de décider si le « a » s'écrit avec ou sans accent (les deux formes sont inscrites dans la mémoire visuelle) ou si le verbe s'écrit « chante », « chantes », ou « chantent » dans cette phrase précise.

Il est donc utile d'enseigner et d'entraîner l'élève à mettre en place une méthode de relecture qui fera appel à des procédures de « calcul orthographique ». Pour cela, une manière assez efficace, qui suppose toutefois un apprentissage préalable, est de procéder à sa relecture en deux temps.

Dans un premier temps, l'élève est invité à relire son texte en se limitant à identifier les sources potentielles d'erreurs grammaticales. Ce n'est qu'une fois ce relevé effectué qu'une mise en œuvre des procédures de contrôle orthographique sera mise en œuvre.

Exemple de consignes :

- je souligne dans mon texte tous les mots qui pourraient avoir une autre orthographe ;
- en rouge, je souligne les mots qui ont des homophones ;
- en vert, je souligne les mots qui s'accordent (verbes, noms, adjectifs) et je trace une flèche vers le mot qui donne l'accord.

Une fois les risques de fautes ainsi identifiés, je procède au calcul orthographique<sup>20</sup> : pour les homophonies je transpose (finir pour les verbes en « er » à l'infinitif ou au participe), je change le temps, (sont ➔ étaient, a ➔ avait), le nombre (son ➔ ses ; a ➔ avait), etc. Bref, je mobilise les « trucs » qui permettent de décider de la graphie correcte des homophones grammaticaux.

Pour les accords, je vérifie les caractéristiques du donneur d'accord, les déterminants (généralement les seuls donneurs d'accord audibles) pour le genre et le nombre. Les sujets (généralement des pronoms personnels) pour les accords du verbe.

## 3.3. EN GUISE DE CONCLUSION

Ces propositions ne sont en aucun cas des recettes miracles, mais ces procédures, parce qu'elles permettent d'explicitier des démarches qui trop souvent restent dans le registre de l'implicite, peuvent être d'une grande aide pour les élèves, qui, en les intériorisant progressivement, pourront dès lors être plus autonomes dans leurs productions écrites.

<sup>20</sup> Des recherches récentes montrent que la résolution des problèmes orthographiques sollicite les mêmes zones du cerveau que le calcul mental et fonctionnent selon les mêmes modalités générales. (Fayol & Jaffré, 2008)

# 4

## PISTES POUR TRAVAILLER LA FLUIDITÉ LEXIQUE

Si l'on ne peut établir un lien systématique qui conduirait, par exemple, à considérer que plus un élève lit vite, mieux il comprend ce qu'il lit, il faut tout de même garder à l'esprit qu'un rythme de lecture trop lent constitue un obstacle potentiel à la compréhension.

*« Quand l'élève ne reconnaît pas rapidement les mots du texte, il doit utiliser des stratégies pour les identifier ce qui ralentit beaucoup sa lecture. Plus il y a de mots que l'élève ne reconnaît pas rapidement dans la phrase, plus celui-ci aura de la difficulté à comprendre cette phrase. On peut faire un parallèle avec l'oral. Les mots prononcés doivent être entendus dans une période donnée pour qu'il y ait compréhension : si une phrase est dite trop lentement, sa structure s'effrite et il ne restera qu'une série de mots n'ayant aucune relation entre eux. Essayez de comprendre une phrase dont un mot est prononcé toutes les cinq secondes. Il est difficile de garder l'information dans la mémoire. Cela s'applique aussi à la lecture : si les mots sont lus trop lentement, il y aura trop peu de mots à la fois dans la mémoire à court terme pour permettre au lecteur de les relier les uns aux autres » (J. Giasson, 1992).*

### 4.1. UN BREF RETOUR SUR LES RÉSULTATS

En novembre 2010, tous les élèves de 5<sup>e</sup> primaire, de 2<sup>e</sup> commune et complémentaire et de 2<sup>e</sup> différenciée ont passé une épreuve identique de vitesse de lecture. Pour rappel, l'élève devait lire, en trois minutes exactement, un maximum de phrases sur les quarante proposées. Le dernier mot de chaque phrase était remplacé par une série de cinq mots et l'élève devait entourer le seul mot qui convenait en fonction de la phrase. Malgré ce choix demandé à l'élève, il s'agissait avant tout d'une épreuve de rapidité et ce dispositif visait simplement à s'assurer que l'élève avait lu les phrases jusqu'au bout en essayant de comprendre.

Ce test de Lobrot, comporte l'avantage d'être un outil de mesure validé et étalonné. Des études préalables ont effectivement établi que pour que la lecture ne soit pas considérée comme une activité trop pénible, il faut que le lecteur puisse atteindre, « sans forcer », une vitesse de traitement visuel au moins équivalente à celle de la parole, soit 9000 mots/heure<sup>21</sup>. Ce rythme de lecture correspond à un score de 22/40 au test de Lobrot. Si, à l'épreuve de novembre 2010, le score moyen des élèves de 2<sup>e</sup> commune et complémentaire de la Communauté française est de 28/40, la répartition des élèves, selon leur score, indique que 19 % des élèves n'atteignent pas le score de 22/40, or il s'agit là d'un score attendu pour des élèves au terme de la scolarité primaire. En 2<sup>e</sup> différenciée, ce sont 61 % des élèves qui n'atteignent pas ce score.

Par ailleurs, le test de Lobrot (exactement le même) avait également été soumis aux élèves de 1<sup>er</sup> accueil et de 1<sup>er</sup> commune en 1996. La présentation de l'ensemble des résultats disponibles appelle plusieurs commentaires. On constate tout d'abord que plus on avance dans le cursus scolaire, plus le score moyen des élèves est élevé (à l'ex-

<sup>21</sup> C'est bien sûr un minimum : les lecteurs « vraiment experts » lisent de 2 à 5 fois plus vite ! En lecture silencieuse, cela va de soi.

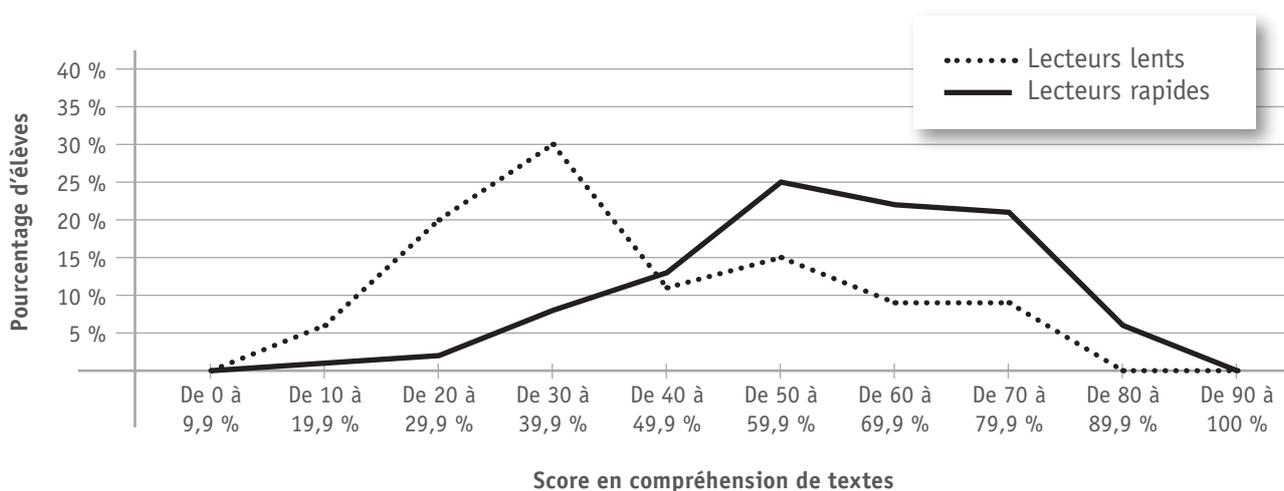
ception de celui des 2<sup>e</sup> différenciées qui est inférieur à celui des 1<sup>re</sup> communes). Il est particulièrement intéressant d'observer que la proportion d'élèves dont la vitesse de lecture est insuffisante (0 à 14) chute considérablement entre la 5<sup>e</sup> année primaire (39 %) et les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années du premier degré commun du secondaire (respectivement 11 % et 4 %). La situation des élèves de 2<sup>e</sup> différenciée demeure, à cet égard, très préoccupante.

	5 <sup>e</sup> primaire nov 2010	1 <sup>re</sup> accueil nov 1996	2 <sup>e</sup> différenciée nov 2010	1 <sup>re</sup> commune nov 1996	2 <sup>e</sup> commune nov 2010
Score moyen	17/40	19/40	19/40	24/40	28/40
Écart-type	8	8	8	8	7
Répartition des élèves selon leur score au test de Lobrot					
Fluidité insuffisante (0 à 14)	39 %	33 %	31 %	11 %	4 %
Fluidité rudimentaire (15 à 21)	43 %	42 %	30 %	35 %	15 %
Fluidité satisfaisante (22 à 40)	19 %	25 %	39 %	54 %	81 %

Dans quelle mesure les résultats des élèves au test de compréhension de textes varient-ils en fonction du score obtenu au test de Lobrot ?

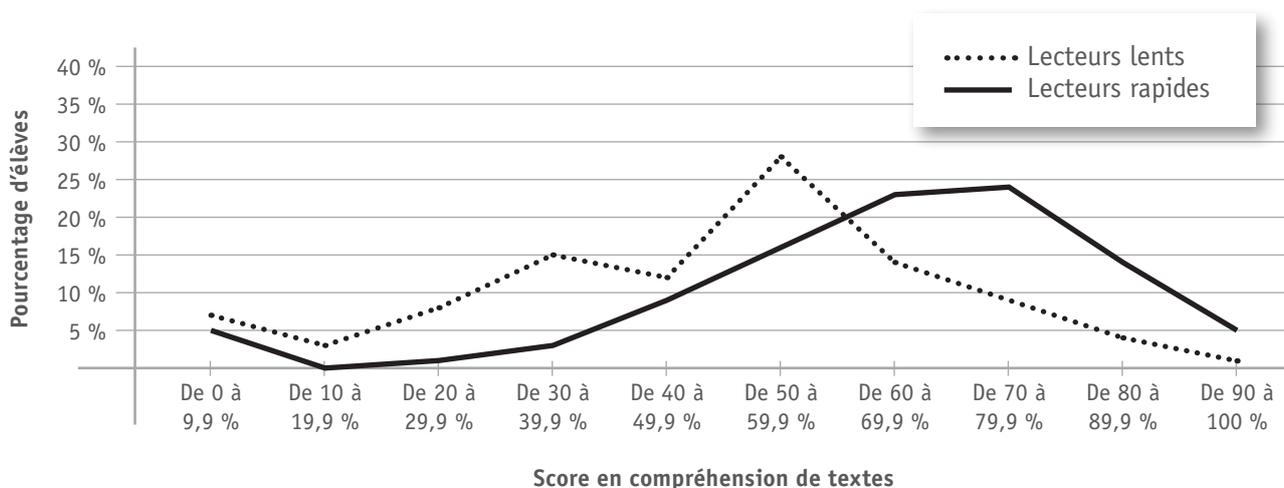
Les graphiques suivants permettent de visualiser les résultats en compréhension de textes des lecteurs lents (0 à 14) d'une part, et des lecteurs rapides (22 à 40) d'autre part. Aussi bien en 2<sup>e</sup> commune et complémentaire qu'en 2<sup>e</sup> différenciée, les lecteurs rapides (courbe en trait plein) obtiennent de bien meilleurs résultats au test de compréhension de textes.

Graphique 1 : Résultats en compréhension de textes selon la vitesse de lecture en 2<sup>e</sup> commune et complémentaire



En 2<sup>e</sup> commune et complémentaire, 67 % des lecteurs lents ont un résultat insuffisant (inférieur à 50 %) en compréhension de textes. Ils sont 25 % dans ce cas parmi les lecteurs rapides.

Graphique 2 : Résultats en compréhension de textes selon la vitesse de lecture en 2<sup>e</sup> différenciée



En 2<sup>e</sup> différenciée, 45 % des lecteurs lents ont un résultat insuffisant (inférieur à 50 %) en compréhension de textes. Ils sont 18 % dans ce cas parmi les lecteurs rapides.

En d'autres termes, le risque d'obtenir un résultat insuffisant (inférieur à 50 %) au test de compréhension de textes est bien plus important pour les lecteurs lents que pour les lecteurs rapides.

Il s'agit bien d'un risque et non d'un déterminisme absolu : on retrouve en effet quelques lecteurs lents parmi les élèves qui ont bien réussi le test de compréhension de textes (9 % des lecteurs lents de 2<sup>e</sup> commune et 14 % des lecteurs lents de 2<sup>e</sup> différenciée obtiennent un score supérieur à 70 % au test de compréhension de textes).

## 4.2. LE VOLET DIAGNOSTIQUE

Au niveau de la 2<sup>e</sup> année secondaire, les problèmes de vitesse de lecture insuffisante ne concernent, heureusement, pas tous les élèves. D'où l'importance de pouvoir poser un diagnostic afin de proposer des activités de remédiation aux élèves qui en ont besoin (19 % en 2<sup>e</sup> commune et complémentaire, 61 % en 2<sup>e</sup> différenciée).

Le test de Lobrot, utilisé à l'évaluation de novembre 2010 comporte l'avantage d'être particulièrement facile à administrer (trois minutes en collectif). Ceci dit, pour les élèves en grande difficulté de lecture, il peut s'avérer utile d'affiner le diagnostic en distinguant notamment la vitesse (discrimination visuelle, empan, mobilité oculaire, identification et reconnaissance des syllabes et des mots, etc.) et la fluidité (perception des unités de sens, prise en compte de la ponctuation, intonation, par exemple).

Les deux outils diagnostiques qui suivent vont dans ce sens<sup>22</sup>.

### 4.2.1. MESURER LA VITESSE DE LECTURE

#### Mode d'organisation

Épreuve à administrer **en individuel**.

#### Modalité de lecture

L'élève découvre le texte et le lit à haute voix au moment du test : il n'en fait pas une lecture silencieuse au préalable.

<sup>22</sup> Les deux outils diagnostiques proposés sont issus de *Outils pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années primaires* de SCHILLING Patricia & LAFONTAINE Annette 2009.

### Matériel

- Un texte de minimum 150 mots (ex. Travailler la nuit, dormir le jour : 180 mots).
- Une copie du texte pour l'élève et une pour les annotations de l'enseignant.
- Un chronomètre.
- La fiche « Échelle d'évaluation de la vitesse de lecture ».

### Procédure

- Noter le nom/prénom de l'élève sur sa feuille.
- Lui remettre le texte et lui donner la consigne.
- Donner le signal de départ et lancer le chronomètre.
- Surligner ou souligner sur la copie de l'enseignant les mots sur lesquels il trébuche.
- Arrêter le chronomètre lorsque l'élève atteint la fin du texte.
- Calculer la vitesse de lecture en appliquant la formule (voir ci-dessous).
- Reporter la performance de l'élève sur son échelle d'évaluation de la vitesse de lecture, ajouter d'éventuels commentaires.

### Consignes

Je vais te donner un texte à lire et je vais mesurer à quelle vitesse tu le lis.

Tu dois lire vite mais fais attention de ne pas te tromper en voulant aller trop vite.

Lis tout le texte, y compris les titres (mais ne fais pas de pause quand il y a un nouveau titre).

## TRAVAILLER LA NUIT, DORMIR LE JOUR

**La plupart des gens dorment la nuit. Mais certaines personnes vivent selon un rythme inversé : elles dorment pendant la journée et travaillent pendant la nuit.**

### Rencontre avec une infirmière

#### Pourquoi a-t-on besoin des infirmières pendant la nuit dans les hôpitaux ?

*De nombreux patients hospitalisés doivent recevoir des soins et des médicaments jour et nuit. Certaines infirmières travaillent au service des urgences où des malades, des blessés peuvent arriver en pleine nuit. Et puis, il ne faut pas oublier que certains bébés n'attendent pas le lever du soleil pour naître !*

#### Qui d'autre travaille la nuit dans les hôpitaux ?

*Il y a bien sûr les médecins et les ambulanciers qui doivent toujours être prêts à intervenir en cas d'urgence. Il y a aussi les responsables de la sécurité chargés de vérifier qui entre et qui sort de l'hôpital. Mais il y a encore d'autres personnes auxquelles on ne pense pas nécessairement : ainsi, le personnel des cuisines qui arrive très tôt le matin pour préparer des centaines de petits déjeuners.*

## COMMENT CALCULER LA VITESSE DE LECTURE ET SITUER LA PERFORMANCE DE L'ÉLÈVE ?

Nom : ..... Prénom : ..... Année : .....

### Pour calculer la vitesse de lecture

	Exemple	Élève
Nombre de mots du texte	180	180
Nombre d'erreurs commises lors de la lecture	-6	- . . .
Nombre de mots correctement lus	174	. . . . .
<b>Formule de calcul :</b>		
$\frac{\text{Nombre de mots correctement lus dans le passage à lire}^{23} \times 60}{\text{Durée de la lecture (nombre de secondes)}}$	$\frac{174 \times 60}{104}$	$\frac{. . . \times 60}{. . . . .}$
Vitesse de lecture (en nombre de mots lus par minute)	100	. . . . .

<sup>23</sup> Au total, le passage comprend 180 mots (6 pour le titre, 25 pour le chapeau, 4 pour le sous-titre, 63 pour le 1<sup>er</sup> paragraphe, 82 pour le 2<sup>e</sup> paragraphe).

Principe de comptage : les verbes pronominaux, les négations (n'est), c'est = 2 mots ; les articles et autres mots élidés comptent pour 1 mot (ex : l'hôpital = 2 mots, d'urgence = 2 mots) ; verbe + sujet = 2 mots (ex : doivent-elles) ; il y a = 3 mots.

## Pour situer la performance de l'élève

La vitesse de lecture de l'élève obtenue par l'application de la formule de calcul ci-dessus est reportée sur la fiche diagnostique 1b : à titre indicatif, un exemple moyen de progression est indiqué ci-dessous (l'unité est exprimée en nombre de mots lus par minute) :

	Septembre	Décembre	Avril
En 3 <sup>e</sup> primaire	79	93	114
En 4 <sup>e</sup> primaire	99	112	118
En 5 <sup>e</sup> primaire	105	118	128

Normes obtenues par HOWE et SHINN (2001)

L'essentiel ici n'est pas de se référer à une norme mais d'évaluer l'évolution de l'élève au cours de l'année.

## ÉCHELLE D'ÉVALUATION DE LA VITESSE DE LECTURE

Nom : ..... Prénom : ..... Année : .....

Moment 1	Moment 2	Moment 3
-190-	-190-	-190-
-180-	-180-	-180-
-170-	-170-	-170-
-160-	-160-	-160-
-150-	-150-	-150-
-140-	-140-	-140-
-130-	-130-	-130-
-120-	-120-	-120-
-110-	-110-	-110-
-100-	-100-	-100-
-90-	-90-	-90-
-80-	-80-	-80-
-70-	-70-	-70-
-60-	-60-	-60-
-50-	-50-	-50-
-40-	-40-	-40-
Date : .....		
Commentaires : .....		
.....		
.....		
.....		

## 4.2.2. APPRÉCIER LA FLUIDITÉ DE LA LECTURE

### Mode d'organisation

Épreuve à administrer **en individuel**.

### Modalité de lecture

La lecture orale est **précédée d'une lecture silencieuse**.

### Matériel

- Le texte : un texte narratif au choix comportant au moins 4 paragraphes pour que l'enseignant puisse centrer son attention pour chacun des paragraphes sur un des 4 critères (découpage, ponctuation, débit et expression).
- Une copie du texte pour l'élève et une pour les annotations de l'enseignant.
- La fiche d'appréciation de la fluidité de la lecture (voir ci-dessous).

### Procédure

- Noter le nom/prénom de l'élève sur sa feuille.
- Lui donner la consigne et lui donner à lire la version plastifiée ;
- Compléter la fiche Échelle d'appréciation de la fluidité pendant la lecture orale de l'élève.
- Surligner ou souligner sur la copie de l'enseignant les mots sur lesquels il trébuche, les signes de ponctuation dont il ne tient pas compte, etc.
- Analyser la fiche d'appréciation avec l'élève, lui en expliquer les critères.
- Ajouter d'éventuels commentaires.

### Consignes

Je vais te donner un texte : tu vas d'abord le lire tout bas.

Ensuite, tu me le liras à voix haute.

N'oublie pas de tenir compte de la ponctuation et de mettre de l'expression dans ta lecture pour la rendre plus vivante.

## ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DE LA FLUIDITÉ

Moment 1	Moment 2	Moment 3	Moment 4
Date : . . . . .			
<b>Découpage</b> <input type="checkbox"/> Syllabique <input type="checkbox"/> Mot à mot <input type="checkbox"/> Mot à mot et unités de sens <input type="checkbox"/> Principalement par unités de sens	<b>Découpage</b> <input type="checkbox"/> Syllabique <input type="checkbox"/> Mot à mot <input type="checkbox"/> Mot à mot et unités de sens <input type="checkbox"/> Principalement par unités de sens	<b>Découpage</b> <input type="checkbox"/> Syllabique <input type="checkbox"/> Mot à mot <input type="checkbox"/> Mot à mot et unités de sens <input type="checkbox"/> Principalement par unités de sens	<b>Découpage</b> <input type="checkbox"/> Syllabique <input type="checkbox"/> Mot à mot <input type="checkbox"/> Mot à mot et unités de sens <input type="checkbox"/> Principalement par unités de sens
<b>Ponctuation</b> <input type="checkbox"/> Attention quasi inexistante <input type="checkbox"/> Attention irrégulière <input type="checkbox"/> Attention quasi constante <input type="checkbox"/> Attention constante	<b>Ponctuation</b> <input type="checkbox"/> Attention quasi inexistante <input type="checkbox"/> Attention irrégulière <input type="checkbox"/> Attention quasi constante <input type="checkbox"/> Attention constante	<b>Ponctuation</b> <input type="checkbox"/> Attention quasi inexistante <input type="checkbox"/> Attention irrégulière <input type="checkbox"/> Attention quasi constante <input type="checkbox"/> Attention constante	<b>Ponctuation</b> <input type="checkbox"/> Attention quasi inexistante <input type="checkbox"/> Attention irrégulière <input type="checkbox"/> Attention quasi constante <input type="checkbox"/> Attention constante
<b>Débit</b> <input type="checkbox"/> Lent, laborieux <input type="checkbox"/> Variable, parfois hésitant <input type="checkbox"/> Régulier <input type="checkbox"/> Régulier, adapté au texte	<b>Débit</b> <input type="checkbox"/> Lent, laborieux <input type="checkbox"/> Variable, parfois hésitant <input type="checkbox"/> Régulier <input type="checkbox"/> Régulier, adapté au texte	<b>Débit</b> <input type="checkbox"/> Lent, laborieux <input type="checkbox"/> Variable, parfois hésitant <input type="checkbox"/> Régulier <input type="checkbox"/> Régulier, adapté au texte	<b>Débit</b> <input type="checkbox"/> Lent, laborieux <input type="checkbox"/> Variable, parfois hésitant <input type="checkbox"/> Régulier <input type="checkbox"/> Régulier, adapté au texte
<b>Expression</b> <input type="checkbox"/> Absente <input type="checkbox"/> Principalement monotone <input type="checkbox"/> Intonation et expression irrégulière <input type="checkbox"/> Intonation et expression constante	<b>Expression</b> <input type="checkbox"/> Absente <input type="checkbox"/> Principalement monotone <input type="checkbox"/> Intonation et expression irrégulière <input type="checkbox"/> Intonation et expression constante	<b>Expression</b> <input type="checkbox"/> Absente <input type="checkbox"/> Principalement monotone <input type="checkbox"/> Intonation et expression irrégulière <input type="checkbox"/> Intonation et expression constante	<b>Expression</b> <input type="checkbox"/> Absente <input type="checkbox"/> Principalement monotone <input type="checkbox"/> Intonation et expression irrégulière <input type="checkbox"/> Intonation et expression constante
Commentaires : . . . . .			

Source : Tyner, B., Green, S. (2006).

## 4.3. LE VOLET REMÉDIATION

Il semble bien que dans la lecture, deux processus soient à l'œuvre simultanément. Le premier, généralement appelé l'adressage, est le plus rapide, et quand il fonctionne, le second, le décodage, s'arrête avant d'avoir été terminé. Quand l'adressage échoue, ou « patine » c'est le décodage qui prend la main.

L'adressage, c'est la reconnaissance globale du mot. Dans le cas où le lecteur trouve dans sa mémoire visuelle la forme du mot lu, il fait très vite la connexion entre cette forme et sa mémoire sémantique. Quand, au contraire, il ne reconnaît pas la forme du mot, c'est le processus de décodage qui prend la main, processus consistant à transformer le mot lu en sons, sons qui eux, seront appariés avec la mémoire auditive, elle-même connectée avec la mémoire sémantique.

Les faibles lecteurs peuvent donc être des élèves pour lesquels les procédés de décodage sont majoritaires, leur « stock » d'images visuelles de mots connus étant trop limité. À une autre échelle, les « décodeurs » peuvent être handicapés dans le processus même de décodage. Accéder au sens du mot par le son nécessite un traitement des phonèmes qui souvent est lui-même défectueux. Par ailleurs, les faibles lecteurs sont souvent peu conscients de la morphosyntaxe, et prélèvent très peu d'informations dans les morphèmes. Les marques de pluriel, les indices de temps ou de personnes sont ainsi le plus souvent ignorés, ce qui hypothèque la construction du sens.

**Les activités proposées ci-dessous sont destinées à un public de faibles voire très faibles lecteurs. Elles trouveront leur place dans des dispositifs de remédiation, en petits groupes. Les classes du degré différencié pourraient éventuellement y être soumises en entier. En revanche, il est sans doute contre-indiqué de proposer la plupart de ces activités à de bons lecteurs, notamment parce que le recours au décodage, s'il est un passage obligé pour de très faibles lecteurs, est contreproductif pour des lecteurs déjà bien avancés sur le chemin de la fluidité lexicale.**

Les pistes pratiques évoquées ci-dessous sont tirées de Ouzoulias, A., *Favoriser la réussite en lecture : les MACLE*. Paris: Retz, 2004.

### 4.3.1. LA CONSCIENCE SYLLABIQUE

Les faibles lecteurs sont souvent des lecteurs qui ont une faible conscience de la complexité syllabique du français et qui, le plus souvent, lisent par groupes de deux lettres. Ainsi, pour eux, si le mot « lavabo » est facile à lire, les mots « maison » et « oiseau » pourtant très familiers, présentent de nombreuses difficultés puisqu'ils sont composés de deux syllabes, de trois ou quatre lettres. Voici quelques activités qui peuvent aider à améliorer la conscience qu'ils ont de la complexité des syllabes du français.

Une syllabe peut compter :

- 2 lettres : **canapé** ;
- 3 lettres : **soirée** ;
- 4 lettres : **retour** ;
- 5 lettres : **voudrais**.

#### Cartons éclairs de syllabes

Pour aider l'élève à mémoriser les syllabes, on peut constituer un stock de cartons reprenant une série de syllabes (par exemple, tirées d'un texte que l'on va lire). On montre ensuite aux élèves les cartons pendant une seconde, de telle sorte que les élèves ne puissent pas utiliser un décodage lettre par lettre et on leur demande de prononcer la syllabe. La pratique régulière de ce type d'activité permet progressivement d'automatiser la reconnaissance des syllabes. Il est intéressant que des syllabes composées des mêmes lettres soient proposées à la reconnaissance. Exemple : to – tou – tour.

### Lire un texte présegmenté en syllabes

Il s'agit d'abord de préparer un texte en deux versions : une version normale, puis une version segmentée en syllabes.

On propose à l'élève de lire le texte non segmenté pour le comprendre (on posera des questions sur le texte dans un second temps).

En cas d'hésitation sur un mot, l'élève peut utiliser le deuxième texte, il peut aller voir le mot qui lui fait problème sur la ligne correspondante et s'aider de l'alternance des caractères maigres et des caractères gras qui représentent la segmentation en syllabophones c'est-à-dire les syllabes à l'oral qui lui permet de prononcer plus facilement.

Il faut préciser qu'ici ce sont les syllabes **orales** qui sont privilégiées car l'intérêt de la segmentation est de permettre à l'élève d'entendre, en le décodant, le mot qui fait problème.

J'entends le bruit de mon cœur. En regardant les taches brunâtres sur le canapé rouge et le sang séché sur mes vêtements, je me dis que je ne suis sans doute pas faite pour le babysitting. En repensant à cette soirée, je me dis que je n'aurais pas dû leur mentir. Je voudrais qu'ils rentrent, que je puisse enfin aller dormir mais à la fois, j'ai peur de leur retour. Peur de les entendre hurler que ce n'est pas comme cela qu'on veille sur de jeunes enfants. Que plus jamais ils ne me confieront les leurs et qu'ils feront passer le mot dans tout le village. Une irresponsable. Un danger public. Pas une once d'expérience, d'intelligence et de sens des responsabilités.

J'**entends** le bruit de mon cœur. En **regardant** les taches **brunâtres** sur le **canapé** rouge et le sang **séché** sur mes **vête**ments, je me dis que je ne suis sans doute pas faite pour le **babysitting**. En **repensant** à cette **soirée**, je me dis que je **n'aurais** pas dû leur **mentir**. Je **voudrais** qu'ils rentrent, que je puisse **enfin aller dormir** mais à la fois, j'ai peur de leur **retour**. Peur de les **entendre** **hurler** que ce n'est pas comme **cela** qu'on veille sur de **jeunes enfants**. Que plus **jamais** ils ne me **confieront** les leurs et qu'ils **feront** **passer** le mot dans tout le **village**. Une **irresponsable**. Un **danger public**. Pas une once d'**expé**rience, d'**intellig**ence et de sens des **responsabilités**.

### 4.3.2. LA MORPHOSYNTAXE

Une autre difficulté des faibles lecteurs, c'est la perception des indices morphosyntaxiques. Or, comme ils sont pour la plupart muets en français, les éléments de sens qu'ils apportent sont largement ignorés par les plus faibles lecteurs. Un entraînement régulier sur cette question est susceptible d'améliorer la perception des indices sémantiques liés aux morphèmes.

#### Choix des accords

Exemple :

<input type="checkbox"/> Les	chat	<input type="checkbox"/> de la	voisin	mangent	<input type="checkbox"/> des	croquettent
	chats		voisine	mange		croquette
	chatte		voisines	manges		croquettes

### 4.3.3. LA LECTURE PAR GROUPE DE MOTS

Un bon lecteur traite les phrases en les segmentant. Un travail explicite de rétablissement de la segmentation prosodique peut aider le faible lecteur à entrer dans cette démarche indispensable à l'accès au sens.

J'entends le bruit de mon cœur. En regardant les taches brunâtres sur le canapé rouge et le sang séché sur mes vêtements, je me dis que je ne suis sans doute pas faite pour le babysitting. En repensant à cette soirée, je me dis que je n'aurais pas dû leur mentir. Je voudrais qu'ils rentrent, que je puisse enfin aller dormir mais à la fois, j'ai peur de leur retour. Peur de les entendre hurler que ce n'est pas comme cela qu'on veille sur de jeunes enfants. Que plus jamais ils ne me confieront les leurs et qu'ils feront passer le mot dans tout le village. Une irresponsable. Un danger public. Pas une once d'expérience, d'intelligence et de sens des responsabilités.

J'entends /le bruit de mon cœur. En regardant les taches brunâtres /sur le canapé rouge /et le sang séché sur mes vêtements /, je me dis /que je ne suis sans doute pas faite /pour le babysitting. En repensant à cette soirée, /je me dis /que je n'aurais pas dû /leur mentir. Je voudrais /qu'ils rentrent, /que je puisse enfin /aller dormir /mais à la fois, /j'ai peur /de leur retour. Peur de les entendre hurler /que ce n'est pas comme cela /qu'on veille sur de jeunes enfants. Que plus jamais /ils ne me confieront /les leurs /et qu'ils feront /passer le mot /dans tout le village. Une irresponsable. Un danger public. Pas une once d'expérience, /d'intelligence /et de sens des responsabilités.

### 4.3.4. FAVORISER L'ADRESSAGE

#### La dictée sans erreur

Pour favoriser le processus de l'adressage, il est utile de proposer aux faibles lecteurs des activités susceptibles de les inciter à mémoriser l'orthographe lexicale des mots complets. Une démarche intéressante est la « dictée sans erreur ».

On prépare la dictée la veille. La préparation consiste à repérer les difficultés principales, notamment lexicales. Pour chaque difficulté, on s'efforce de trouver un moyen mnémotechnique pour retenir l'orthographe du mot qui pose problème.

Parmi les stratégies possibles :

- Rapprochement avec des mots dérivés : danger – dangereux ;
- Analogies orthographiques : peur – valeur – laideur...

La dictée se fait sur une feuille au verso de laquelle le texte de la dictée est imprimé.

Le score à la dictée est divisé en trois : nombre de mots soulignés, nombre d'erreurs grammaticales, nombre d'erreurs lexicales.

Les élèves, au cours de la dictée ont le droit de retourner la feuille pour vérifier l'orthographe d'un mot. Ils soulignent le mot ainsi vérifié.

La correction est effectuée par l'enseignant.

Le but de l'exercice est d'éliminer progressivement les erreurs mais aussi de réduire le recours au modèle.

Quelques précisions :

- le recours à un modèle sur le verso de la feuille favorise la mémorisation des mots globaux. Acquisition rentable tant pour l'écriture que pour la lecture puisqu'elle améliore le recours à l'adressage global ;
- il est utile que les textes employés présentent pour l'élève un intérêt en eux-mêmes.

La correction par l'enseignant évite l'exposition des élèves à des formes erronées. Il n'est toutefois pas souhaitable d'attribuer une note et encore moins de la comptabiliser dans un système de points. Le dispositif repose en effet sur la collaboration de l'élève notamment en ce qui concerne le fait de souligner les mots pour lesquels on a fait appel au modèle. Or cette comptabilisation ne peut reposer que sur un respect loyal de la consigne par l'élève. Si on donne à l'activité un enjeu de « points », la tentation peut être grande de tricher, et dès lors, l'exercice perdra toute sa pertinence.

### **Entraînement à la lecture rapide avec des logiciels tels que Lectra, Lectest**

Le logiciel **Lectest** et **Lecplus** est un outil d'entraînement à la lecture déjà bien connu mais qui reste d'actualité. Il est en outre agréé par la Commission de pilotage.

L'objectif du logiciel **Lectra** n'est pas d'apprendre à lire, mais bien d'améliorer l'efficacité de la lecture par un entraînement systématique à partir de douze exercices différents et quatre jeux (closure, phrases mélangées, mémoire,...). Les habiletés fondamentales visées sont principalement l'habileté perceptive, l'anticipation, la lecture sélective, la reconnaissance du vocabulaire et la mémorisation.

L'utilisation de ces logiciels permet de diversifier les exercices tout en individualisant les parcours des élèves.

#### **4.3.5. PISTE SUPPLÉMENTAIRE POUR AIDER LES ÉLÈVES À PERCEVOIR RAPIDEMENT LA STRUCTURE D'UN TEXTE INFORMATIF**

##### **LA LECTURE SURVOL<sup>24</sup>**

###### **Objectifs**

Apprendre à être attentif à la structure d'un document informatif pour identifier les outils de recherches (titres, intertitres, pavés, illustrations) qui pourront rendre la lecture-repérage de tels documents plus efficace.

###### **Textes supports**

Cette activité peut se réaliser au départ du texte informatif de l'épreuve de novembre 2010 « Des hommes, des femmes, des inégalités... à l'école aussi » ou de tout autre texte informatif structuré à l'aide de titres, intertitres, illustrations,...

###### **Déroulement**

- **Étape 1**

Les élèves reçoivent le texte et disposent d'une minute pour découvrir le document. La consigne de lecture est volontairement vague : aucun projet de lecture n'est présenté à ce stade de l'activité. Au terme de cette minute, les élèves retournent le texte, de façon à ne plus l'avoir sous les yeux.

- **Étape 2**

Sur une page blanche, chaque élève reproduit la silhouette du document survolé. Ils indiquent les titres, les intertitres dont ils se souviennent, les blocs de textes accompagnés de quelques éléments de contenus saisis ou inférés à partir d'un titre ou d'une illustration. À l'aide d'un feutre, ils indiquent également leur « itinéraire » de lecture : ont-ils commencé par lire les titres et intertitres ? Ont-ils d'abord regardé les illustrations ? Ont-ils opté pour une lecture linéaire ?

- **Étape 3**

L'enseignant reprend les silhouettes des documents accompagnés des itinéraires de lecture et propose une exploitation collective de quelques productions contrastées. L'objectif est ici de constater la variété des approches des textes mais aussi la variété des itinéraires de lecture. Il s'agira également de mettre en évidence l'intérêt de tenir compte de l'organisation des informations en titres, intertitres et illustrations pour réaliser une lecture plus efficace de ce type d'écrit.

- **Variante**

On pourrait également proposer d'emblée aux élèves la silhouette du document avec les titres, sous-titres et illustrations en vue d'anticiper sur le contenu de chaque partie. Il s'agira ensuite de confronter les hypothèses formulées avec les informations réellement présentes dans le document original.

<sup>24</sup> La proposition est largement inspirée de De Croix, S. & Ledur, D., *Enjeu de lecture – Lectures en Jeux : Comprendre et accompagner les élèves en difficulté - 1<sup>er</sup> degré différencié et 2<sup>e</sup> degré de qualification*, FESec, 2008.

# 5

## RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES

### 5.1. REGARD SUR LES PISTES DIDACTIQUES DES ÉVALUATIONS EXTERNES PRÉCÉDENTES

Des évaluations externes ont été organisées depuis 1994 et ont donné lieu à l'élaboration de *Pistes didactiques*. Ces documents relatifs à la lecture et à la production d'écrit sont toujours accessibles et téléchargeables sur le site : <http://www.enseignement.be/evaluationsexternes>.

L'ensemble constitue une mine de ressources qui restent toujours utiles. En voici les grandes lignes.

#### ÉVALUATION D'OCTOBRE 1994 « LECTURE ET MATHÉMATIQUES EN 5<sup>e</sup> PRIMAIRE »

Dans le document édité en mai 1995, deux orientations étaient proposées : « Lire pour écrire. Apprendre à écrire en partant de textes diversifiés » et « Lire et écrire, cela s'apprend. Comment organiser l'apprentissage de compétences spécifiques ? »

Dans la première orientation, trois principes sont développés :

- pour apprendre à écrire des textes, il faut travailler sur des textes lus ;
- l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture doivent coïncider dans le temps ;
- pour améliorer la lecture et l'écriture, il faut travailler sur des textes diversifiés.

Dans la seconde, trois séquences sont présentées :

- apprendre à inférer une information non présente dans le texte ;
- apprendre à se servir efficacement du dictionnaire ;
- comprendre les liens dans un texte.

#### ÉVALUATION DE NOVEMBRE 1996 « LECTURE ET MATHÉMATIQUES EN 1<sup>re</sup> SECONDAIRE »

Les pistes mettent l'accent sur l'enseignement/apprentissage de la capacité d'inférer, la diversification des stratégies de lecture et des médiations qui favorisent la compréhension. Elles soulignent aussi l'importance du choix des textes en adéquation avec l'objectif poursuivi, abordent le repérage des idées essentielles d'un texte et proposent des exercices susceptibles d'améliorer la vitesse de lecture.

## ÉVALUATION DE SEPTEMBRE 1997 « LECTURE ET MATHÉMATIQUES EN 5<sup>e</sup> PRIMAIRE »

Dans les Pistes didactiques, le volet « Lecture » souligne l'importance des textes informatifs comme sources à exploiter dans de nombreuses activités organisées dans des disciplines différentes. On propose plusieurs outils pour aider les élèves à structurer leurs démarches lors de recherches à savoir :

- la sélection de textes ;
- l'interaction avec le message (faire le lien avec les connaissances préalables, relier les substituts à leur antécédent, faire le point sur les connaissances antérieures et organiser un temps de réaction face au message) ;
- l'organisation de l'information ;
- la gestion de la compréhension.

## ÉVALUATION DE SEPTEMBRE 2005 « LECTURE EN 3<sup>e</sup> SECONDAIRE »

Ce document se décline en deux parties. La première aborde la diversification des stratégies de lecture. La description des enjeux de l'enseignement explicite de stratégies de lecture est assortie de plusieurs exemples de textes narratifs qui sous-tendent la construction du sens (implicite et explicite).

La deuxième partie propose un projet de lecture et des interactions entre le texte et le lecteur. La lecture d'une nouvelle abordée par dévoilement progressif sert de tremplin à la recherche d'informations. Les élèves sont confrontés par le biais de différents types de textes à divers modes de questionnement.

## ÉVALUATION DE NOVEMBRE 2007 « LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRIT EN 2<sup>e</sup> SECONDAIRE »

Les membres du groupe ont privilégié des activités susceptibles d'amener les élèves à se questionner avant, pendant et après l'activité de lecture de façon à développer une meilleure compréhension :

- mobiliser ses connaissances ;
- émettre des hypothèses ;
- faire écrire pour exploiter la compréhension spontanée des élèves ;
- faire dessiner pour mettre en œuvre sa compréhension ;
- appliquer la hiérarchie des quatre niveaux de compétences à la rédaction des questionnaires.

## 5.2. POUR ALIMENTER UNE BIBLIOGRAPHIE DE NOUVELLES A CHUTE ET AUTRES NOUVELLES

Les nouvelles à chute sont particulièrement intéressantes à exploiter, notamment dans le cadre d'un apprentissage des démarches de compréhension. En effet, la fin du récit, surtout quand elle est surprenante, suscite une posture de recherche : tout lecteur, y compris le jeune lecteur, a envie de connaître le dénouement d'une histoire. Quand il ne l'a pas envisagée comme telle au fur et à mesure des hypothèses suggérées par sa lecture, l'effet de surprise final l'incite à se demander comment et pourquoi il s'est laissé entraîner sur de fausses pistes. Une posture de recherche s'impose généralement à lui et, très vite, seul ou avec une guidance du professeur ou d'autres élèves, il en découvrira les raisons, ce qui le conduira à s'interroger sur la manière de raconter l'histoire adoptée par l'auteur.

Par exemple, dans la série des « cauchemars » de F. Brown, la narration fonctionne pratiquement toujours de la même façon : le lecteur découvre et accompagne un personnage en suivant le déroulement des événements par ses yeux, et ce n'est que dans la scène finale qu'un regard extérieur lui est proposé et qu'il perçoit ainsi le personnage autrement. Point n'est besoin de leçons théoriques, souvent stériles, sur les procédés de focalisation : leur découverte concrète est bien plus efficace ainsi.

Il en est de même avec tous les récits qui mettent en scène un personnage dont le lecteur pense qu'il est humain parce que tout est fait pour le lui faire croire, puis se rend compte à la fin du récit que c'est un animal, voire un objet. Point n'est besoin de longues explications pour faire alors comprendre en quoi consiste le procédé de personification. Ainsi, c'est en situation concrète, partant de l'effet produit, que l'apprentissage permet d'identifier les obstacles à la compréhension posés par le récit.

## SUGGESTIONS

N.B. Si certains recueils ne sont plus accessibles en librairie, on peut les demander en prêt au réseau des bibliothèques publiques.

- MERIGEAU Pascale, GAVALDA Anna, BUZZATI Dino, CORTAZAR Julio, BOURGEYX Claude & KASSAK Fred, *Nouvelles à chute 1*, Magnard, Collection « Classiques & contemporains », 2004
- BOILEAU-NARCEJAC, *Manigances*, Denoël, 1971
- BROWN Fredric, *Fantômes et farfafouilles*, Denoël, Collection « Présence du futur », 1963 (on y trouve entre autres *Pas encore la fin*, *En sentinelle*, la série des *Cauchemars...*)
- DAHL Roald, BRADBURY Ray, BORGES Jorge-Luis & BROWN Fredric, *Nouvelles à chute 2*, Magnard, Collection « Classiques & contemporains »
- PONS Maurice, *Délicieuses frayeurs*, Magnard, Collection « classiques & contemporains »
- FRIOT Bernard, *Histoires pressées*, Milan, Collection « Milan poche Junior », 2007
- FRIOT Bernard, *Nouvelles histoires pressées*, Milan, Collection « Milan poche Junior », 2007
- FRIOT Bernard, *Encore des histoires pressées*, Milan, Collection « Milan poche Junior », 2007
- COHEN-SCALI Sarah, *Mauvais sangs*, Flammarion, Collection « Tribal », 2000
- COHEN-SCALI Sarah, *Mauvais délires*, Flammarion, Collection « Tribal », 2008
- DAHL Roald, *Histoires de fantômes*, Livre de poche, Collection « Jeunesse nouvelles », 1985
- DAHL Roald, *Coup de gigot : et autres histoires à faire peur*, Gallimard Jeunesse, Collection « Folio junior », 2002
- DAHL Roald, *Mieux vaut en rire : douze histoires grinçantes*, Gallimard Jeunesse, 1999
- DAHL Roald, *Mauvaises intentions : neuf histoires à faire frémir*, Gallimard Jeunesse, 2000
- Collectif, *Nouvelles vertes*, Thierry Magnier, 2005
- Collectif, *Nouvelles re-vertes*, Thierry Magnier, 2008
- BLANC Jean-Noël, *Couper court*, Thierry Magnier, Collection « Nouvelles », 2007
- STERNBERG Jacques, *Contes glacés*, André Gérard, 1974
- POSLANIEC Christian, *Crimes parfaits*, L'École des loisirs, Collection « Médium », 1999
- POSLANIEC Christian, *Mystérieux délits*, L'École des loisirs, Collection « Médium », 2003
- POSLANIEC Christian, *D'étranges visiteurs*, L'École des loisirs, Collection « Médium », 1991
- POSLANIEC Christian, *Il était arrivé quelque chose*, L'École des loisirs, Collection « Médium », 1996
- POSLANIEC Christian, *Le train perdu et autres histoires mystérieuses*, L'École des loisirs, Collection « Médium », 1986
- RIVAIS Yak, *Et voilà le travail !*, L'École des loisirs, Collection « Neuf », 1990
- RIVAIS Yak, *Moteur !, Dernières nouvelles du cinéma*, L'École des loisirs, Collection Medium poche », 1988
- BUZZATI Dino, *Le K*, Robert Laffont, 1967
- BOURGEYX Claude, *Les petits outrages*, Le Castor Astral, 1984
- BRADBURY Ray, *Le dragon in Un remède à la mélancolie*, Denoël, Collection « Présence du futur », 1961
- CORTÁZAR Julio, *Les armes secrètes...* Gallimard, Collection « Folio », 1973
- JEAN-CHARLES Jehanne, *Le bol à fleurs in Vous avez dit horrible ?*, Le Livre de Poche, 1981
- NOLANE Richard D., *Livraison express in Mystères 88*, Le Livre de Poche, 1988
- VAN ZWEDEN-FRAITURE Micheline, *Viens dormir au jardin in Sang d'encre*, Labor, 1992
- RENARD Jules, *Le paon in Histoires naturelles*, 1896

## 5.3. POUR EN SAVOIR PLUS SUR LA LECTURE...

### BIBLIOGRAPHIE

- TAVERON Catherine, *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM ?*, Hatier, 2002
- GIASSON Jocelyne, *La compréhension en lecture*, De Boeck, Collection « Pratiques pédagogiques », 1990
- OUZOULIAS André, *Favoriser la réussite en lecture : Les maclés*, Retz, Collection « Comment faire », 2004
- ECO Umberto, *Les limites de l'interprétation*, Grasset, 1992
- SCHILLING Patricia & LAFONTAINE Annette, *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années primaires*, 2009

### WEBGRAPHIE

- <http://membres.multimania.fr/chrismoulin/devoiler.htm>
- [http://www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id\\_article=154](http://www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id_article=154)
- <http://ecoles.ac-rouen.fr/circ-saint-andre/fichiers/debatint.pdf>

## 5.4. POUR EN SAVOIR PLUS SUR L'ÉCRITURE...

### BIBLIOGRAPHIE

- CAVANAGH Martine, *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*, Chenelière Éducation, 2005
- FAYOL Michel, JAFFRÉ Jean-Pierre, *Orthographe*, PUF, 2008

### WEBGRAPHIE

- CAVANAGH Martine, *Stratégies pour apprendre à rédiger un texte narratif au primaire*, < <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1093575/1785ac.pdf>>
- <http://membres.multimania.fr/chrismoulin/devoiler.htm>
- [http://www.ien-landivisiau.ac-rennes.fr/litterature %20c3/tauveron2\\_centre.htm](http://www.ien-landivisiau.ac-rennes.fr/litterature%20c3/tauveron2_centre.htm)

## 6

# RECUEIL DE TEXTES & INDEX DES ACTIVITÉS PROPOSÉES PAR TEXTE

<b>6.1. LE PORTABLE NOIR</b> .....	50
Activité de découverte par l'émission d'hypothèses sur l'objet et le genre du texte .....	14
Activité de découverte par le dévoilement progressif .....	14
Activité de découverte par le biais de l'interprétation .....	17
Activité de réécriture .....	23
<b>6.2. RENDEZ-VOUS AVEC L'OGRE</b> .....	58
Activité de découverte par le dévoilement progressif .....	16
Activité de découverte par le biais de l'interprétation .....	19
Activité(s) de réécriture .....	24
Ativité(s) centrée(s) sur le non-verbal .....	26
<b>6.3. PAS À LA HAUTEUR</b> .....	64
Activité de découverte par l'émission d'hypothèses sur l'objet et le genre du texte .....	21
Activité de découverte par le dévoilement progressif .....	21
Activité de découverte par le biais de l'interprétation .....	21
Activité(s) de réécriture .....	25
Ativité(s) centrée(s) sur le non-verbal .....	27
<b>6.4. LE PÊCHEUR MEXICAIN</b> .....	68
Activité de découverte par le biais de l'interprétation .....	22
Ativité(s) centrée(s) sur le non-verbal .....	27
<b>6.5. EN SENTINELLE</b> .....	
Activité de découverte par le biais de l'interprétation .....	22
Ativité(s) centrée(s) sur le non-verbal .....	27

## LE PORTABLE NOIR

Le portable noir était posé sur le ponton, si près du bord qu'une rafale de vent aurait pu le précipiter dans l'eau d'un instant à l'autre.

« Curieux qu'il ne soit pas tombé », songea Pauline.

Elle se baissa pour le ramasser et l'examina.

5 C'était un luxueux téléphone portable couleur ébène, moulé dans une matière qui imitait le grain du bois. Il dégageait une odeur de terre humide qui s'évanouit si vite qu'elle crut avoir rêvé. Quand elle l'ouvrit, les touches brillèrent comme de la nacre et lui firent songer à quatre rangées de dents sagement alignées. Pauline s'attendait à ce qu'il ne fonctionne pas mais quand elle appuya sur la touche d'appel, l'écran s'éclaira.  
10 L'appareil était chargé et les cinq barres alignées dans l'angle droit indiquaient que la réception était excellente.

Le vent se prit dans le feuillage des saules et gémit. Pauline se retourna, cherchant des yeux une présence humaine. Les berges étaient désertes. Derrière le rideau des arbres, s'élevaient les appels et les rires d'Alexandra et de Sébastien. Ils la cherchaient et, dans  
15 quelques minutes, l'auraient rejointe. Elle revint au portable et scruta la rivière. Pas de barque à l'horizon. D'ailleurs, pourquoi quelqu'un en promenade au fil de l'eau abandonnerait-il son téléphone sur un ponton d'embarquement ?

Pauline s'assit, laissa pendre ses jambes dans le vide et caressa la coque noire. Même s'il ne portait aucun logo de marque connue, l'appareil avait dû coûter une fortune. Mue  
20 par la curiosité, elle voulut consulter les derniers numéros appelés mais ils avaient été effacés. Elle afficha alors le répertoire. Il comportait un nombre famélique de noms et de prénoms. Pauline avait beau les faire défiler, elle ne dépassait pas la lettre A.

– Comment cet engin peut-il avoir en mémoire autant de correspondants ? murmura-t-elle. On y a stocké un véritable annuaire ! D'ailleurs, qui peut connaître tant de gens ?

✂ . . . . .

25 Si elle appelait une de ces personnes au hasard, elle saurait à qui appartenait le téléphone et pourrait le rendre à son propriétaire. Pauline se mordit les lèvres. Elle savait qu'elle n'en ferait rien. Ce portable la tentait terriblement, même si une petite voix au fond d'elle lui soufflait que le conserver était du vol.

– Bon, pour commencer, on va voir s'il marche ! Du pouce, elle composa le numéro de  
30 sa grand-mère. Trois sonneries puis un « Allô ? » chantant.

– C'est moi, mamie, tu vas bien ?

– Oui, ma petite Pauline, je prends le thé avec madame Debiegne. Pourquoi m'appelles-tu ?

– Comme ça ! J'avais juste envie de te faire un coucou.

35 – C'est très gentil, ma biche. Tu es chez toi ?

– Non, à la campagne, je me balade avec des copains mais je ne vais pas tarder à rentrer. Bon, je t'embrasse. Je passe te voir demain après-midi, d'accord ?

– Bonne idée, on papotera et on fera un clafoutis, j'ai plein de cerises. Au revoir, ma chérie.

40 – Au revoir, mamie.

Pauline coupa la communication et referma le portable. C'était une merveille : le son était clair, d'une netteté parfaite. Durant leur brève conversation, elle avait eu l'impression que sa grand-mère se tenait à côté d'elle. Très excitée, elle appela, pour le simple plaisir d'échanger quelques mots, deux autres personnes dont elle connaissait le  
45 numéro de mobile par cœur : Camille, une copine parisienne qu'elle retrouvait chaque fin d'été en Corse, et Louise, sa correspondante anglaise. Ravie, elle constata que les communications internationales fonctionnaient ! En dépit de la distance, la ligne était impeccable. Elle aurait volontiers passé quelques appels supplémentaires mais une voix familière la retint :

50 – Hou hou, tu étais là ? On te cherchait partout !

Alexandra et Sébastien se tenaient à l'autre bout du ponton et lui adressaient de grands signes. Pauline glissa le téléphone dans la poche de son blouson et les rejoignit.

– On se demandait si tu n'étais pas rentrée chez toi.

– Non, je ne voulais pas vous déranger...

55 – Tu ne nous déranges pas !

L'étonnement d'Alexandra paraissait sincère. Se pouvait-il qu'elle soit naïve à ce point ? Pauline observa son amie, tentant de lire sur son visage ce qui se passait en réalité dans sa tête.

Des mois durant, leurs pensées avaient été occupées par le beau Sébastien, un garçon  
60 de 3<sup>e</sup> B arrivé en cours d'année, timide mais si charmant que Pauline en était tombée amoureuse dès le premier regard. Elle s'en était ouverte à Alexandra qui n'avait pas tardé à le trouver à son goût.

Qui de Pauline ou d'Alexandra séduirait Sébastien ? Ce qui n'était qu'un badinage entre amies avait bientôt pris la tournure d'une rivalité sourde.

65 Alex avait emporté la mise, tout au début des vacances, au cours d'une soirée organisée par des amis pour fêter le brevet. Pauline, mortifiée, les avait surpris en train de s'embrasser sous un tilleul. Affectant l'indifférence, elle avait ravalé son dépit mais sa blessure était à vif.

Depuis, elle avait dû supporter de les voir marcher main dans la main, échanger des  
70 regards énamourés ou des baisers. Très vite, sa déception s'était muée en colère. Colère qu'elle se gardait d'exprimer à voix haute mais qui la dévorait et lui faisait haïr un peu plus chaque jour celle qu'elle considérait comme sa meilleure amie.

Quelle idiote elle avait été d'accepter une promenade au bord de la Vonne en leur  
75 compagnie ! À se demander si elle n'était pas masochiste. Au bout de dix minutes, elle n'avait qu'une idée en tête : les fuir ! Raison pour laquelle elle s'était éclipsée en direction du ponton. Ils étaient tellement préoccupés d'eux-mêmes qu'ils ne s'étaient pas rendu compte de sa disparition.

– Je t'assure que tu ne nous déranges pas, répéta Alexandra.

Sébastien se contenta d'un sourire embarrassé et hocha la tête en signe d'assentiment.

80 Ils longèrent la rive et repartirent en direction de la route, dans un silence pesant, et Pauline pensa que c'était sans doute la dernière fois qu'ils se promenaient tous les trois. Quand ils arrivèrent en vue des premières maisons du village, elle prétextua un rendez-vous et s'éloigna à grands pas.

Elle arrivait chez elle quand elle vit sa mère entrer dans la voiture et démarrer sur les

85 chapeaux de roue. Son père, très pâle, restait immobile devant la porte.  
 – Qu'est-ce qui se passe ? s'alarma Pauline.  
 – Ta grand-mère vient d'avoir un malaise. Par chance, ça lui est arrivé pendant qu'elle discutait avec madame Debienne qui a appelé le SAMU puis ta mère.  
 Et comme Pauline éclatait en sanglots, il la prit dans ses bras et dit :

90 – Ne t'inquiète pas, mamie a une santé de fer. Tout devrait rentrer dans l'ordre très vite. Pauline jeta un coup d'œil à son réveil. Il indiquait minuit et elle ne parvenait toujours pas à dormir. Une vague de frissons la parcourut. Depuis l'enterrement, elle avait froid, tout le temps froid. Rien ne parvenait à la réchauffer, ni les gros pulls dans lesquels elle s'emmitouflait ni les couvertures sous lesquelles elle se pelotonnait la nuit, en dépit de

95 la météo caniculaire.  
 Sa grand-mère était morte avant que les sauveteurs ne parviennent chez elle et sa mère avait eu beau lui répéter : « Une rupture d'anévrisme peut frapper n'importe qui n'importe quand », Pauline ne parvenait pas à se débarrasser d'un sentiment de culpabilité irréflecti.

100 Elle se leva, s'enroula dans son drap et, grelottante, s'installa à son bureau. Ses pensées la ramenaient sans cesse à sa grand-mère et, si sa raison lui affirmait qu'elle était définitivement partie, quelque chose au plus profond d'elle refusait de l'admettre.  
 On ne peut pas être rayée comme ça de la surface du globe! Ce n'est pas juste! écrivit-elle sur une feuille avant de la froisser et de la jeter dans la poubelle.

105 Un sanglot lui échappa. La justice n'avait rien à voir là-dedans : mamie était morte ! Elle ne la verrait plus jamais, ne lui parlerait plus jamais. Finies les crêpes qu'elles faisaient sauter quand l'envie les en prenait, les gâteaux improvisés, les conversations interminables sous le grand cerisier, les petits cadeaux pour un oui pour un non, les coups de téléphone à n'importe quelle heure de la journée, les confidences que mamie était seule à entendre.

110 Machinalement, elle ouvrit le premier tiroir et en retira le portable. Était-ce le souvenir de l'enterrement ? La petite coque noire lui évoquait à présent un cercueil, et l'odeur de terre humide qui l'avait surprise la première fois emplit ses narines avant de s'évaporer. Pauline s'attendait que l'appareil soit à demi déchargé mais, surprise, elle constata que le témoin de batterie était toujours à son maximum.

115 Elle le remit en marche et nota un détail qui lui avait jusqu'alors échappé. Aucun nom d'opérateur ne s'affichait sur l'écran. Elle l'éteignit et le ralluma sans qu'aucun code ne lui soit demandé. Toujours pas de nom d'opérateur. Pourtant, les cinq petites barres s'affichaient, immuables, indiquant que la réception était parfaite. En dépit de l'heure tardive, elle faillit appeler un ami au hasard mais une intuition la retint.

120 Depuis plusieurs jours, une idée lui trottait dans la tête qu'elle ne parvenait pas à formuler et qui maintenant lui apparaissait comme une évidence :...

✂ . . . . .

...elle avait téléphoné à sa grand-mère depuis cet appareil et, moins d'une heure plus tard, celle-ci était morte. Perplexe, Pauline posa le téléphone sur le bureau et le contempla. Le chagrin la faisait-il délirer ?

125 Poussée par la curiosité, elle reprit l'appareil, ouvrit le répertoire et appuya sur la touche qui lui permettait d'aller à la lettre L. Pauline fit défiler une liste impression-

nante de correspondants avant de trouver.

130 Latronnier Madeleine : le nom et le prénom de sa grand-mère ! Le souffle coupé, elle les relut plusieurs fois pour se convaincre qu'elle ne s'était pas trompée. Utilisant la touche « choix », elle consulta les coordonnées du contact. Le numéro de téléphone enregistré était bien celui de sa grand-mère. Or, elle était certaine de ne pas l'avoir mémorisé ! L'esprit en ébullition, Pauline revint au menu principal. Son pressentiment était-il juste ?

✂ . . . . .

135 Tous ces gens dont les noms figuraient sur la mémoire du portable étaient-ils morts, et le fait de les appeler de ce portable, précisément, pouvait-il provoquer leur mort ? Elle se souvint alors avec horreur qu'elle avait appelé son amie Camille et sa correspondante anglaise. Elle passa une heure à consulter la liste du répertoire et trouva leurs noms, dûment enregistrés.

– Ce n'est pas possible, sanglota-t-elle. Ce n'est pas possible.

140 Elle alla chercher son vieux portable et, d'un pouce fébrile, composa un sms affolé qu'elle envoya à chacune de ses amies avec demande expresse de lui répondre sur-le-champ. Deux minutes s'écoulèrent et le vibreur du téléphone se déclencha. Pauline poussa un soupir de soulagement, en dépit de l'heure tardive, Camille l'appelait !

– Allô, Camille ?

– Non, Pauline, c'est Anaïs.

145 – Qu'est-ce qui se passe ?

D'une voix entrecoupée de sanglots, la sœur aînée de son amie lui apprit que Camille avait été fauchée par une voiture, une semaine plus tôt, alors qu'elle revenait de la piscine. Elle avait été tuée sur le coup.

150 Pauline raccrocha. Camille s'était éteinte quasiment à la même heure que sa grand-mère. Ses veines charriaient des torrents de glace. Elle ne pouvait ni pleurer ni hurler, comme elle l'aurait souhaité, au risque d'affoler ses parents. Accablée, elle composa le numéro de Louise et, au bout de six sonneries, entendit l'annonce qui l'invitait à laisser un message. Elle ne jugea pas utile de parler.

Louise était morte, elle en avait l'intime conviction.

155 Abandonnant son bureau, elle regagna le lit et s'y laissa tomber. Tout son corps lui faisait mal. Ses muscles étaient noués, sa respiration difficile. Elle voulut lutter pour rester consciente mais un voile sombre recouvrit ses yeux et le sommeil l'engloutit comme une coulée de goudron.

160 Il était neuf heures quand elle se réveilla, la tête et les membres lourds. La maison était silencieuse. Ses parents travaillaient dès huit heures et ne rentraient qu'en début de soirée.

– Mamie, Camille, Louise, murmura-t-elle avant d'éclater en pleurs.

165 Ce n'était pas possible, un téléphone ne pouvait posséder ce monstrueux pouvoir. Il fallait vérifier encore ! Retournant à son bureau, elle choisit au hasard deux noms dans le répertoire et se rendit au salon. D'un doigt fébrile, elle composa le premier numéro et attendit. Plusieurs sonneries retentirent puis une voix féminine prononça :

– Allô ?

– Bonjour, dit Pauline, pourrais-je parler à Marc Dabadie ?

– Je suis désolée, mademoiselle, répondit son interlocutrice. Il s’agit de l’ancien propriétaire et j’ai le regret de vous annoncer qu’il est décédé voilà huit mois.

170 La gorge sèche, Pauline appela le second numéro et eut toutes les peines du monde à demander sa correspondante. Un homme éploré lui annonça que son épouse avait trouvé la mort dans un accident de voiture l’hiver précédent. Elle raccrocha et chercha l’appui de la console.

175 Ses jambes flageolaient et elle gagna péniblement le canapé.

– C’est moi qui les ai tuées, gémit-elle. Si je ne les avais pas appelées, elles seraient toujours vivantes et...

Cédant à la colère, elle se leva, courut chercher un marteau dans le garage et retourna dans sa chambre, bien décidée à réduire le portable en miettes. Elle le prit, le posa sur

180 le plancher, leva le marteau et resta figée, le bras dressé, saisie par une crainte inexplicable.

L’objet recelait une puissance qui la dépassait. Il l’écœurait et la fascinait à la fois. Elle se sentait sans force, incapable de le pulvériser, alors qu’elle aurait dû le faire sans hésiter. Dans un état second, Pauline posa l’outil, saisit le téléphone du bout des doigts,

185 comme si elle redoutait de les souiller, et le laissa tomber dans le tiroir de son bureau qu’elle referma d’un coup sec.

Trois jours s’écoulèrent. Ses parents travaillant, elle devait affronter une solitude insupportable. Elle oscillait entre des états contradictoires, passant des pleurs à l’abattement ou à un questionnement frénétique qui la laissait épuisée.

190 Pouvait-elle se considérer responsable de la mort de sa grand-mère et de ses amies ? Évidemment non ! Comment aurait-elle pu imaginer en le trouvant que ce portable provoquait la mort de ceux qu’on appelait ? D’où venait-il et depuis quand passait-il de main en main ? Cet objet était diabolique ! Comme elle, son précédent propriétaire avait dû découvrir son épouvantable propriété. N’osant le détruire, il l’avait posé sur le

195 ponton et s’était enfui, espérant sans doute qu’une rafale de vent le précipiterait dans la rivière. Le hasard avait voulu qu’elle s’y rende ce jour-là. Elle pouvait s’en débarrasser de la même façon mais quelqu’un le trouverait et, de nouveau, le téléphone tuerait.

– C’est monstrueux, murmura-t-elle en se recroquevillant sur le canapé. Monstrueux.

Alexandra et Sébastien passèrent la voir à plusieurs reprises. Ces visites n’apaisèrent pas

200 son chagrin. Pire, elles l’aiguïsèrent. C’était insupportable de les voir ensemble alors qu’elle ne vivait qu’entre tristesse et remords. Et puis, Pauline ne percevait une once de sincérité chez Alexandra. Elle venait par pure convenance. Sébastien, en revanche, s’était montré très proche, voire prévenant, et, en partant, l’avait embrassée avec douceur.

205 D’ailleurs, il revint. Seul. Comme Pauline s’en étonnait, il lui répondit :

– J’avais envie de te voir. Et puis, je te signale qu’Alex et moi, on n’est pas mariés ! Je te demande juste de ne rien lui dire : elle est d’une jalousie malade.

Il avait l’air si penaud que Pauline éclata de rire. Voilà des semaines que cela ne lui était plus arrivé. Elle vivait un véritable rêve : le beau Sébastien se tenait, souriant, sur le

210 seuil de sa porte.

– Entre, lui dit-elle. Je te promets d’être discrète. Ce sera notre secret.

L’enchantement fut de courte durée. Le soir même, sa mère frappa à la porte de sa chambre. Elle lui tendit le téléphone.

– C’est Alex.

215 Mal à l’aise, Pauline prit le combiné.

– Allô ?

– Salut.

La voix d’Alexandra était glaciale. Il y eut un blanc puis elle reprit :

– T’as plus intérêt à t’approcher de Seb, espèce d’enfoirée !

220 – Mais, je... tenta de protester Pauline.

– Ne fais pas ton hypocrite ! Je l’ai vu revenir de chez toi et on a eu une explication. Mets-toi dans la tête qu’il n’en a rien à fiche de toi ! Alors maintenant, tu le lâches et tu me lâches par la même occasion. Tu crois que je ne sais pas qu’il te plaît ? On en a assez parlé comme ça ! J’en ai marre de tes airs de sainte-nitouche. J’en ai marre que tu joues les veuves éplorées pour me piquer mon copain. C’est complètement nul !

225 Pauline ne savait que répondre, déstabilisée par ce flot de colère, ces mots qui se plantaient en elle comme des aiguilles et qui la blessaient. L’allusion perfide à la mort de sa grand-mère fut de trop. C’étaient des paroles méchantes et gratuites. Elle allait répliquer quand Alexandra raccrocha brutalement.

230 Peinant à maîtriser sa fureur, Pauline ramena le téléphone au salon puis elle retourna dans sa chambre. Une rage sourde la tenaillait. Bien qu’elles soient amies de longue date, Alex avait toujours affecté une attitude condescendante à son égard, lui laissant clairement entendre que c’était elle la plus intelligente, la plus belle, la plus séduisante. Alex avait daigné s’intéresser à Sébastien lorsqu’elle lui avait fait remarquer qu’il était

235 mignon et sympa. D’ailleurs, quand ils étaient sortis ensemble, Pauline s’était demandé si Alex n’était pas, en réalité, motivée par le désir sournois de la blesser. Enfin, il y avait eu cette manière ostentatoire de s’afficher avec lui, cette cruauté larvée qu’elle devinait dans chacune de ses paroles, dans chacun de ses gestes.

Cette fois-ci, Alex avait passé les bornes.

✂ . . . . .

240 Animée par une rage froide, Pauline ouvrit son tiroir, en sortit le téléphone noir et composa le numéro de portable d’Alexandra. Il y eut quatre sonneries puis elle décrocha.

– C’est moi, Pauline.

– Je sais reconnaître ta voix ! Qu’est-ce que tu veux encore ? Je n’ai pas été claire ?

245 Alexandra n’avait rien perdu de son agressivité et Pauline sentit sa rage se muer en haine.

– Si, très claire. Je voulais simplement te dire que c’est la dernière fois que tu m’entends. La réponse claqua comme un coup de fouet.

– Eh bien, j’en suis heureuse. Maintenant, dégage et oublie Sébastien !

250 Pauline coupa la communication. Son cœur cognait dans sa poitrine mais elle s’efforça de faire taire sa conscience. Elle n’avait fait que téléphoner à son amie. Rien de plus. Elle prit cependant le temps de vérifier que le nom d’Alexandra avait bien été rajouté au répertoire et murmura :

– Je crois plutôt que c’est Sébastien qui ne sera pas long à t’oublier, ma chère.

255 Bien sûr, Sébastien eut du mal à se remettre de la mort d’Alexandra. Elle avait glissé dans les escaliers et s’était brisé la nuque en descendant dîner, le soir même où ils avaient

eu cette stupide fâcherie à propos de Pauline. Il n’y avait évidemment aucun rapport entre cet accident et les mots qu’ils avaient eus mais il en conservait un souvenir amer. Au village, l’émotion avait été forte : deux décès en moins de quinze jours, c’était beaucoup. Les obsèques d’Alexandra eurent lieu puis la vie reprit son cours. Sébastien restait cloî-

260 tré chez lui. Pauline se contentait de se manifester de loin en loin. À la fin du mois, elle lui proposa d’aller se promener le long de la rivière. Il accepta et cette promenade les rapprocha. Plus encore que Pauline ne l’aurait espéré.

Chaque jour, ils se revirent, chez elle ou chez lui, à la piscine ou au foyer des jeunes. Pauline n’éprouvait pas de culpabilité. Elle avait évacué de sa mémoire le portable et

265 s’était persuadée qu’il n’y avait aucun rapport entre la mort d’Alexandra et son appel téléphonique.

Ce décès lui apparaissait comme un regrettable accident, une expression de la fatalité contre laquelle il ne servait à rien de lutter. C’est d’ailleurs ce qu’elle avait expliqué à Sébastien, le soir où elle osa lui prendre la main et la serrer si fort qu’il ne put retenir un cri de douleur avant de la prendre dans ses bras et de l’embrasser.

270

Ils étaient assis au bord de la rivière. L’air était lourd de l’odeur des chèvrefeuilles qui hérissaient les haies et Pauline se dit que jamais elle ne pourrait être plus heureuse qu’à cet instant, blottie contre Sébastien.

Celui-ci fit courir ses doigts sur ses hanches et toucha, à travers la toile de son jean,

275 le portable glissé dans sa poche arrière. Pauline se cabra. Elle ne s’en séparait jamais. Pourquoi ? Elle n’en savait rien elle-même mais le laisser dans son tiroir lui était une épreuve insurmontable. Il fallait qu’elle le garde sur elle, même si elle savait que plus jamais de sa vie elle ne s’en servirait. Pauline tenta d’éloigner la main du garçon mais il la plaqua avec force sur la bosse qui tendait le tissu.

280 – Qu’est-ce que tu trimalles là ? demanda-t-il en essayant de deviner à sa forme ce qu’elle tentait de dissimuler. Une arme ?

– Idiot, c’est mon portable !

Les doigts se firent plus pressants.

– Je ne me souvenais pas qu’il était si petit ! s’exclama-t-il. Il n’y a pas si longtemps, tu utilisais un vieux machin qui pesait trois tonnes !

285

– C’est celui que mes parents m’ont offert pour mon brevet, mentit-elle.

– Super ! Tu me le fais voir ?

– Pas la peine ! De toute façon, il fonctionne mal en ce moment, il faut que je le donne à réparer. Une autre fois, s’il te plaît.

290 Sébastien avait deviné un malaise dans la voix de Pauline. Il s’assit et l’observa. Elle était pâle et la lumière déclinante du jour soulignait l’expression de contrariété qui plissait sa bouche. Pauline lui dissimulait quelque chose. Il faillit lui demander pourquoi elle réagissait de manière si épidermique pour un simple téléphone puis préféra ne pas insister. Les dernières semaines avaient été éprouvantes pour eux deux et il ne pouvait lui adresser le moindre reproche.

295

– Demain, lui dit-il en l’embrassant au coin des lèvres, je suis seul à la maison. Je t’invite ? Pauline lui rendit son baiser et répondit :

– Rien ne pourrait me faire plus plaisir.

Jamais elle ne s’était sentie aussi légère. Pauline flânait, repue de ces heures passées avec Sébastien. Elle était amoureuse, comment en douter ? Et passer une journée de

300

rêve avec le garçon de ses rêves, que demander de plus ?

Ils avaient paressé dans le jardin, à l'ombre des grands tilleuls, parlant de tout et de rien, simplement heureux d'être ensemble. Il leur semblait que les vacances ne finiraient jamais, que leurs jours s'écouleraient à l'identique, pour l'éternité. Plus tard, ils  
305 avaient barboté dans la piscine creusée au centre de la pelouse. Sébastien avait tenté de l'entraîner dans sa chambre mais elle avait résisté, se contentant de lui rendre les baisers qu'il ne cessait de lui donner.

Pauline avait atteint la place du village, à deux pas de chez elle. Elle s'assit sur un banc et sourit. La vie était étrange, le destin aussi. Il lui fallait savourer son bonheur présent  
310 en égoïste et surtout ne pas penser aux circonstances qui avaient permis que Sébastien et elle tombent amoureux l'un de l'autre.

Ne surtout pas y penser...

Ses parents s'occupaient du dîner quand elle arriva chez elle. Son père allumait le barbecue dans le jardin et sa mère achevait de préparer une salade niçoise.

315 – Tu es rayonnante, ma chérie ! s'exclama-t-elle en posant un baiser sur sa joue. Tu ne peux pas savoir comme je suis heureuse de te voir comme ça.

Le téléphone sonna. Mme Labbé essuya ses mains pour aller décrocher mais Pauline lui dit :

– Laisse, je prends. La voix de Sébastien résonna dans l'écouteur, si claire, si proche.

320 – Bonsoir, ma douce, tu vas bien depuis tout à l'heure ?

– Oui, attends.

Pauline monta dans sa chambre pour pouvoir parler à son aise et demanda, un rien mutine :

– Je te manque tant que ça pour que tu m'appelles dès qu'on se quitte ?

325 – Bien sûr que tu me manques ! Et en plus, tu as oublié quelque chose chez moi.

✂ . . . . .

La jeune fille sentit un souffle glacial balayer la pièce. Machinalement, elle porta la main à la poche de son jean. Le portable n'y était plus !

– Mon téléphone ! hurla-t-elle.

330 – Exactement! Mais il n'y a pas de quoi s'énerver, je te dis que je l'ai. Tu veux que je te le rapporte ?

Contenant à grand-peine le tremblement qui agitait sa main, Pauline déglutit et répondit :

– Oui. Amène-le-moi immédiatement, s'il te plaît.

– Vos désirs sont des ordres, ma princesse. Votre fidèle serviteur saute sur son vélo et il arrive!

335 Pauline allait raccrocher quand Sébastien ajouta :

—Au fait, tu m'as raconté des bourres hier : ton téléphone, il fonctionne parfaitement.

– Comment tu le sais ? demanda-t-elle, affolée. Tu ne t'en es pas servi ? Dis-moi !

Un rire joyeux éclata dans l'écouteur.

– Mais si, ma douce! Avec quoi crois-tu que je t'appelle ?

*Le Portable noir* in *La Revanche de l'ombre rouge*, Jean MOLLA © Thierry MAGNIER, 2007

## RENDEZ-VOUS AVEC L'OGRE

L'enveloppe a la sévérité d'une facture mais ce n'en est pas une. Elle est adressée à ma mère et dans le coin gauche est écrit : Étude du Notaire Jacques Collignon. Tout de suite, je songe à mon père. J'essaie de déchiffrer le contenu par transparence mais l'enveloppe garde son secret. Alors, je la dépose sur le petit meuble à l'entrée de l'appartement avec les autres lettres.

5 Quand ma mère rentre, elle a l'habitude de jeter un coup d'œil au courrier. Je la vois marquer un temps d'arrêt et froncer les sourcils devant l'enveloppe du notaire mais elle ne fait aucun commentaire. Mieux encore : elle voudrait me faire croire qu'il s'agit d'une lettre comme les autres et ne l'ouvre pas.

10 Quand elle se retourne vers moi, elle a déjà retrouvé son sourire en forme de masque qui dit : « Alors ! Comment ça s'est passé aujourd'hui, Émile ? ».

Comme tous les soirs, Maman fait la cuisine et je travaille pour l'école mais la tête n'y est pas. Quand elle m'appelle pour dîner, la lettre est toujours dans l'entrée. Je brûle de connaître son contenu mais je crains qu'en y faisant allusion, ma mère ne se méfie et la fasse disparaître pour toujours.

✂ . . . . .

C'est le sort qu'elle réserve en général à tout ce qui concerne mon père : photographies, souvenirs et correspondances.

– Je ne veux plus rien avoir avec cet individu, répète-t-elle. Il nous a fait trop de mal ! Nous vivons comme s'il n'existait pas et je sais depuis ma petite enfance qu'il m'est impossible d'en parler sous peine de voir Maman s'effondrer en larmes ou exploser de colère.

Nous dînons en discutant de tout et de rien, surtout de rien. Elle me demande quels copains, je désire inviter pour mes quinze ans. Elle dit ça pour meubler la conversation, pour distraire mon attention, je le sens, je le sais. J'ai failli lui répondre « Papa »

25 comme ça, par bravade, mais finalement, comme chaque fois, le courage me manque. La soirée se déroule comme une pièce de théâtre, chacun répète son texte. La lettre nous obsède tous les deux et le jeu consiste à faire comme si elle n'était jamais arrivée. Vers 22 heures, j'embrasse Maman et je vais me coucher. Les yeux ouverts, je suis étendu sur mon lit dans le noir. J'attends. Une bonne demi-heure plus tard, j'entends ma mère

30 qui s'avance jusqu'à la porte de ma chambre. Elle vient vérifier que je dors mais je me suis préparé à cet examen. Mon corps immobile, ma respiration régulière la rassure. à ce petit jeu, je suis le plus fort.

✂ . . . . .

Alors seulement, elle se dirige vers l'entrée et puis, retourne au salon. Je me doute qu'elle s'est emparée de la lettre et d'ailleurs, j'entends distinctement le bruit d'une

35 enveloppe qu'on déchire et le silence. Un long silence.

Mon réveil indique minuit quand Maman se couche. J'attends qu'elle s'endorme. Ensuite, je me lève et du couloir, j'écoute sa respiration. Il faut faire gaffe. Elle aussi est très forte à ce petit jeu.

40 Sur la table, les factures n'ont pas été ouvertes mais la lettre du notaire a disparu. Rien dans le canapé, rien non plus dans la cuisine et la poubelle est vide. Où est passée cette lettre ? Elle ne peut pas s'être volatilisée. Mon regard tombe sur son sac à main. Je fais lentement glisser la fermeture éclair et je réussis à l'ouvrir sans bruit. L'enveloppe est là, ouverte. Lentement, le plus calmement possible, je la retire du sac à main. J'ai d'abord envie de la lire là, debout, dans le salon, à la lumière des réverbères de la  
45 rue, mais l'idée de voir apparaître Maman devant moi me fait froid dans le dos. Le mieux est de l'emporter dans ma chambre, la lire et la remettre à sa place.

... je me permets de prendre contact avec vous, Madame, en tant que mère de Émile Mortaud, mineur, fils de Monsieur Marc Mortaud de nationalité belge, résidant à Buenos Aires  
50 ...blabla ...

Par la présente, j'ai le regret de vous annoncer le décès de Monsieur Marc Mortaud, survenu le 23 septembre dernier ...

... Bla bla ... jusqu'à la majorité de Émile Mortaud, je vous déclare ... blabla ...

... je présente au jeune Émile Mortaud, mes plus sincères condoléances ...et blablabla ...  
55

Voilà ! Il est mort. C'est fini. Des larmes coulent sur mes joues même si je ne suis pas triste. Ce Marc Mortaud, mon père, je me souviens ne l'avoir rencontré qu'à une seule reprise. Les autres fois, j'étais trop petit. On ne peut pas dire qu'il me manque. Je regrette simplement d'avoir raté un rendez-vous avec lui quelques années auparavant,  
60 d'avoir tout fait foirer. J'avais six ans. Toute ma vie, je me souviendrai du jour où il est apparu devant moi.

Une semaine auparavant, Maman avait appris que mon père était sorti de prison. C'est l'avocat qui lui avait annoncé la nouvelle par téléphone. Après avoir raccroché, elle  
65 était restée trop longtemps silencieuse et j'avais compris qu'il s'agissait de l'homme qui n'existe pas.

✂ . . . . .

Immédiatement, j'avais cessé toute activité même si j'avais continué à faire semblant de lire en me cachant derrière un livre ouvert.

Je n'avais pas osé demander ce qui se passait. Dans ma famille, on ne faisait jamais  
70 allusion à mon père devant moi. Quand j'entrais dans une pièce et que les adultes en parlaient, les conversations s'arrêtaient aussitôt.

D'habitude, quand il s'agissait de mon père, ma mère ne me mettait au courant de rien mais là, curieusement, presque tout de suite, elle m'a tout déballé. Comme si elle avait peur. Comme si elle n'avait pas la force de garder l'information pour elle, seule.

75 – Ton père vient de sortir de prison !  
Elle avait ajouté : « Il est probablement déjà en train de rôder dans le coin ! ».  
Instinctivement, j'avais jeté un coup d'œil à la fenêtre mais dans la rue, en ce début de

soirée, je n'avais aperçu que des gens qui rentraient chez eux.

– Pourquoi rôderait-il par ici ?

80 – Pour t'emmener avec lui, évidemment. Pour t'arracher à moi !

– Il en a le droit ?

– Il le prendra !

Pour apaiser ma mère, j'avais répondu que je n'avais aucune envie de vivre avec lui.

85 – Malheureusement, tu ne le connais pas aussi bien que moi, elle avait répondu. Si tu savais ce que j'ai enduré ! C'est un beau parleur. Il t'embobinera avec des promesses ! Tu serais capable de le suivre comme un petit chien.

En prononçant ces mots, elle avait regardé au loin comme si elle se souvenait des belles promesses de son ex-mari.

90 à table, Maman avait remis la pression. Elle avait répété ce qu'elle me disait depuis toujours : mon père était une menace, un terrible danger. S'il m'emménait avec lui, elle était certaine qu'on ne se reverrait plus jamais.

– Si tu l'aperçois, cours, crie, débats-toi, appelle au secours ! elle avait ajouté. Des passants te viendront peut-être en aide. Cet homme a passé quatre ans en prison et il te veut du mal !

95 – Tu le décris comme s'il était un ogre !

Maman n'avait rien répondu mais son silence était un aveu. Oui, cet homme était bien un ogre !

– Il a peut-être simplement envie de me voir, j'ai dit. C'est mon père après tout !

100 – On dirait que tu ne veux pas comprendre ! avait-elle hurlé, livide. Il veut t'arracher à moi et t'emmener avec lui ! Pour toujours !

Elle avait déposé violemment le plat sur la table et était partie pleurer dans le divan du salon.

– Mange ! elle avait dit, moi, je n'ai pas faim.

105 Ce soir-là, c'est la première fois que j'avais osé parler à Maman de mon père. Et la dernière. Pourtant, j'avais plein de questions à lui poser. Pourquoi mes parents avaient divorcé ? Pourquoi on ne voyait plus mes grands-parents paternels ? Pourquoi mon père avait-il passé quatre ans en prison ? J'avais bien entendu les mots « escroquerie » et « trafic » dans les conversations des adultes mais jamais personne ne m'avait expliqué précisément ce que la justice lui reprochait.

110 J'entendais pleurer ma mère dans la pièce d'à côté. Cet homme l'avait tellement fait souffrir, il l'avait abandonnée et moi, j'avais voulu le défendre ! Je venais tout simplement de la trahir !

115 Cette nuit-là, j'ai eu un mal fou à trouver le sommeil. Mon père avait investi mes pensées et ma chambre. Il était partout et pourtant, j'ignorais à quoi il ressemblait. Quand il avait quitté ma mère, j'avais à peine deux ans. Quelques mois plus tard, il était arrêté par la police. Depuis, elle avait coupé les ponts avec tout ce qui lui rappelait son ex-mari. Et bien évidemment, nous n'étions jamais allés le visiter en prison.

120 Le lendemain matin, Maman m'a rappelé de faire attention : mon père tenterait probablement d'entrer en contact avec moi. À six ans, je me rendais seul à l'école primaire qui n'était distante de la maison que de quelques centaines de mètres. À cause de son travail, ma mère n'avait pas l'occasion de m'emmener ni de venir me chercher à l'école. J'y allais et revenais seul.

Ce matin-là, elle m'a embrassé comme si c'était la dernière fois.

✂ . . . . .

125 Plusieurs fois, les larmes aux yeux. C'est ça qui m'a fichu la trouille. Moi aussi, je me suis mis à pleurer.

– Fais attention ! Cours s'il le faut ! Crie ! elle a répété. Et surtout, n'écoute pas ce qu'il te dit !

– Oui, Maman !

130 Sur le chemin de l'école, j'ai observé tous les hommes que je croisais. Mais aucun ne m'a regardé, ils étaient tous flanqués d'un ou de plusieurs enfants. Ce matin-là, je me suis rendu à l'école en courant.

Toute la journée, j'ai redouté la sortie. Et s'il m'attendait ? Et s'il m'entraînait avec lui ? Comment un garçon de six ans pourrait-il lutter contre un homme ? J'avais peur.

135 À quatre heures, je ne suis pas sorti de l'école avec les autres. Au sommet de l'escalier de pierre, j'ai d'abord fixé tous les visages masculins qui attendaient. à quoi pouvait-il bien ressembler ? à moi, évidemment. J'ai cherché dans le groupe de parents un homme qui aurait mon visage mais je n'ai remarqué personne. Peut-être ne me ressemblait-il pas ? Peut-être m'attendait-il plus loin, dans la rue ? J'ai couru comme un dingue jusqu'à la maison mais ce jour-là, je n'ai pas rencontré l'ogre.

140 Le lendemain soir, au début du repas, on a sonné à la porte. Jamais la sonnette n'avait résonné de manière aussi effrayante. Maman et moi, on s'est regardés. Elle était toute pâle et mon cœur battait fort.

– Surtout, ne te montre pas, elle a dit.

145 Je me suis éloigné des fenêtres, je me suis assis et j'ai attendu. J'imaginai mon père pénétrer en hurlant dans l'appartement pour s'emparer de moi. J'avais si peur. Maman ne s'est absentée que deux trois minutes mais ça m'a paru infini. Finalement, elle est revenue en souriant. Ce n'était qu'un collègue de bureau qui lui avait apporté un dossier. Ce soir-là, je n'ai rien pu avaler.

150 Une semaine a passé. J'ai commencé à me dire qu'il ne viendrait pas. J'étais à la fois rassuré et déçu. Rassuré parce que je craignais qu'il ne m'emmène avec lui, déçu qu'il ne s'intéresse pas du tout à moi. Même l'inquiétude de ma mère était retombée d'un cran. Et pourtant, un vendredi après-midi, à la sortie des cours, une voix dans mon dos a demandé simplement : « Émile ? ». Je me suis retourné. Un inconnu se dressait devant moi. C'était lui. Je le reconnaissais comme si je l'avais vu la veille, comme si je l'avais toujours connu. Je ne nous trouvais pas vraiment de ressemblance, enfin si, nous avions en commun des morceaux de visage : le nez et les joues. Il s'est avancé en répétant :  
155 « Émile ? » d'une voix pleine de doute. C'était comme si, lui non plus, il n'était pas vraiment certain de mon identité.

160 Je n'ai rien répondu. J'ai regardé l'homme s'approcher de moi. Il était grand, mal rasé et sa cravate était de travers. Sur son poignet, était tatoué un petit lézard. Sa voix était douce mais c'était peut-être pour m'amadouer.

– Tu sais qui je suis ?

J'ai fait oui de la tête. J'aurais voulu me trouver à des milliers de kilomètres et en même temps, je sentais combien c'était important de le voir.

165 Évidemment, j'avais peur ! Après tout ce qu'on avait raconté, je ressemblais à un hamster craintif au fond de sa cage. Il ne semblait pas très sûr de lui non plus comme s'il n'avait jamais adressé la parole à un enfant.

– Tu veux une glace ?

Je n'ai rien osé répondre. Il essayait probablement de m'embobiner. Une glace ? Pourquoi pas des bonbons ? J'ai pensé à ma mère et à tout ce qu'elle m'avait dit. J'ai fait un pas en arrière.

170 Comme je reculait encore, il a voulu me retenir et son immense main s'est emparée de la mienne. Le lézard tatoué était si proche ! Au moment précis où ma main s'est retrouvée enfermée, des images se sont succédées dans ma tête : je voyais cet homme m'entraîner brutalement derrière lui, me pousser dans une voiture qui démarrait en trombe vers une destination inconnue et ma mère à la fenêtre, en larmes, qui attendait mon retour. En un instant, la peur a pris possession de moi.

✂ . . . . .

– Non ! Je ne viens pas avec vous ! j'ai crié en retirant brutalement ma main.

180 J'avais hurlé de toutes mes forces comme me l'avait conseillé Maman et des passants se sont arrêtés pour nous observer. Mon père tentait maladroitement de me calmer.

– Tu n'aimes pas les glaces ?

Une femme s'est même approchée de nous. Mal à l'aise, l'homme a jeté un coup d'œil autour de lui en s'efforçant de sourire.

– Tu veux autre chose ?

185 J'ignore d'où m'est venue cette haine subite pour cet inconnu mais j'ai hurlé : « Je ne veux plus jamais vous voir ! Jamais ! ».

Et je me suis mis à courir le plus vite possible droit devant moi. Pendant quelques secondes, j'ai pensé qu'il me poursuivait et qu'il était sur le point de me rattraper mais quand, au bout de la rue, je me suis retourné, il était toujours là, immobile à l'endroit même où nous nous étions rencontrés. Pourtant, j'ai continué ma course et je suis arrivé essoufflé devant chez moi. J'ai mis un temps fou à trouver la clef. J'avais l'impression que son ombre allait surgir dans mon dos et que ses mains étaient sur le point de s'emparer de moi. À l'intérieur, je me suis enfermé à double tour. J'étais sauvé !

195 J'ai passé deux heures à regarder à la fenêtre s'il m'avait suivi. Mais non ! Quand Maman est rentrée, j'avais retrouvé mon calme.

Jamais, je n'ai raconté à ma mère que j'avais rencontré l'ogre et que je m'étais sorti de ses griffes. Jamais ! Peut-être parce que je n'étais pas très fier de ma fuite ? Du rendez-vous que je venais de manquer ? Je pense surtout que j'en avais marre qu'elle dise sans cesse du mal de lui.

200 Aujourd'hui, j'ai presque quinze ans et j'avance sur le chemin à travers des noms, des dates de naissance et de mort d'inconnus. Des époux sont enterrés ensemble, des familles complètes se sont réunies sous des dalles de pierre. Sous le ciel pâle de l'automne, il est calme le cimetière. Comme moi.

205 Au bout de l'allée, un corbillard vient de s'arrêter. Je sais qu'à l'intérieur de la boîte, c'est lui. Un homme qui possède une partie de mon visage, le nez, les joues, et un lézard tatoué sur le poignet. Je sais qu'il s'agit de mon père parce que le faire-part envoyé par

mes grands-parents paternels qui ont organisé le rapatriement du corps, je l'ai subtilisé et gardé pour moi.

210 Depuis que j'ai appris sa mort, je m'entraîne à prononcer : « Papa », le mot qui n'est pas sorti de ma bouche lors de notre première rencontre.

215 Des hommes en noir sortent le cercueil du corbillard. D'autres patientent autour d'un trou profond et sombre. Une dizaine de personnes attendent, serrées, comme pour se soutenir. Je reconnais mes grands-parents. J'ignore s'ils ont vieilli à cause de la mort de leur fils ou du temps passé. Devant eux, une femme est en larmes. On voit bien qu'elle n'est pas d'ici. Ses cheveux sont noirs et raides, sa peau mate. Elle semble avoir froid dans son manteau d'hiver ou alors, elle est triste. Elle serre contre son ventre deux petits enfants. Pas plus de quatre et six ans. Le plus âgé, un garçon, essaie de retenir ses larmes comme un grand, la plus petite cache son visage dans le manteau de sa mère. Il avait donc une famille, l'ogre, et des enfants qui l'aimaient !

220 Aujourd'hui, les ogres, je n'y crois plus. Je marche en direction de ces gens endeuillés le plus naturellement possible. Après tout, ils sont une partie de ma famille et ce rendez-vous là, je ne veux pas le manquer. Mon grand-père me reconnaît et me sourit. Il chuchote quelques mots à l'oreille de ma grand-mère et à la femme en manteau noir. Tout le monde me regarde approcher. Curieuse, la petite fille a quitté les bras de sa mère pour m'observer. J'ai l'impression qu'elle a déjà entendu parler de moi. Je ne suis plus qu'à quelques mètres du garçon. C'est fou ce que les gens peuvent sourire à un enterrement !

*Rendez-vous avec l'ogre in La Fureur de Lire, Thierry ROBBERECHT, 2009*



## PAS À LA HAUTEUR

J'entends le bruit de mon cœur. En regardant les taches brunâtres sur le canapé rouge et le sang séché sur mes vêtements, je me dis que je ne suis sans doute pas faite pour le baby-sitting. En repensant à cette soirée, je me dis que je n'aurais pas dû leur mentir. Je voudrais qu'ils rentrent, que je puisse enfin aller dormir mais à la fois, j'ai peur  
5 de leur retour. Peur de les entendre hurler que ce n'est pas comme cela qu'on veille sur de jeunes enfants. Que plus jamais ils ne me confieront les leurs et qu'ils feront passer le mot dans tout le village. Une irresponsable. Un danger public. Pas une once d'expérience, d'intelligence et de sens des responsabilités.

10 Quand j'ai trouvé l'annonce à la boulangerie, je n'ai pourtant pas hésité. « Denis, Laura et Odile cherchent une nouvelle baby-sitter. 14 ans minimum, pas allergique aux animaux, caractère dynamique. » En réalité, j'ai 13 ans et dix mois mais j'ai pensé qu'on n'était pas à deux mois près. Premier mensonge. Quand je suis arrivée, ils m'ont demandé si j'avais vraiment 14 ans. J'ai dit oui. Deuxième mensonge. Mais ils comptent  
15 pour un. C'est le même mensonge, si on y réfléchit bien. Je ne suis pas allergique aux animaux, mais je n'aurais tout de même jamais imaginé tomber dans une telle ménagerie : 6 chats, un chien, deux tortues d'eau, 2 hamsters adultes et 8 de leurs petits (un des chats en avait mangé deux pas plus tard que cette après-midi), une chèvre obèse (c'est ce que j'ai pensé en la voyant) et une sorte d'écureuil qui n'en est pas un, qu'ils  
20 appellent Jean-Marc, ce qui est le prénom de mon père. À l'instant où j'ai vu l'annonce, j'ai pensé à Sophie. Elle avait 14 ans quand elle a commencé à venir nous garder, mes sœurs et moi. On l'adorait, nos parents l'adoraient et disaient à tous leurs amis qu'ils avaient trouvé la perle rare. Il me suffisait de faire comme Sophie. C'est pour cela que je suis arrivée chez eux avec un sac à dos rempli de jeux de société et de matériel de bricolage.  
25 Évidemment, sur leur annonce, ils n'avaient pas pensé indiquer l'âge des enfants. Denis a 9 ans et ses sœurs viennent d'avoir un an. Franchement, je trouve que c'est le genre de renseignements qu'on devrait donner à une baby-sitter AVANT.

Ils avaient demandé mon âge, pas ma taille. Maman me dit depuis assez longtemps  
30 qu'on voit que j'ai mon âge malgré ma taille, je n'ai pas cru bon, au téléphone, de préciser que j'étais petite. Très petite. À l'école, on m'appelle Smart. En réalité, j'ai la même taille qu'un garçon immense qui prétend avoir 9 ans. C'est dire la tête des parents quand ils m'ont vue arriver, celle de Denis qui est venu m'ouvrir la porte, et la mienne, quand j'ai croisé son regard, à la hauteur de mes yeux. De loin, j'ai vu les jumelles filer à quatre  
35 pattes entourées d'une tribu de chats, comme dans un remake de Mowgli. Je pensais qu'à un an l'être humain marchait, mais non, pas tout le monde. À cet instant, j'ai eu un éclair de lucidité : cette soirée allait être un véritable enfer. Mais j'ai pensé à Sophie qui n'était jamais débordée, toujours de bonne humeur. J'ai regardé tout le monde d'un air assuré et j'ai dit : je suis Lucie, la nouvelle baby sitter. Le premier drame de la soirée  
40 est arrivé à ce moment-là. Le chat qui avait mangé les bébés hamsters avait été puni dehors, et il venait de tenter une entrée par l'oscillo-battant de la salle de bain mais sa tête est restée coincée. Quand le papa des enfants a réussi à le sortir, le chat respirait à

peine et avait l'air complètement sonné et comme son sauvetage avait mis les parents en retard, ils ont confié à Denis le soin de m'expliquer tout. Quand on cherche les problèmes, on ne fait pas autrement, me suis-je dit, mais j'ai chassé cette pensée. Ma mère dit toujours que si on « pense positif », il ne nous arrive que des bonnes choses.

Quand les parents sont partis, je me suis sentie mal. Que devais-je faire ? Par quoi commencer ? À quelle heure vont dormir des enfants de 1 et 9 ans ? Avaient-ils mangé ? Qu'aurait fait Sophie ?

– Vous avez déjà mangé ?

– Moi oui, mais pas mes sœurs.

– Elles mangent quoi ? Tu m'expliques leur programme ?

Il fallait que je le valorise, que je m'en fasse un allié. Impossible de le traiter comme un petit gamin de neuf ans alors qu'il a la même taille que moi.

– T'es naine ?

– Et toi, tu t'es fait injecter trop d'hormones de croissance ?

– Hein ?

– Non, je ne suis pas naine. Je vais bientôt grandir, c'est une question de semaines.

Bon, tu me montres comment on fait le biberon de tes sœurs ? À propos, elles sont où ? Il faut le voir pour y croire. Odile et Laura étaient assises dans le panier des chats, elles jouaient avec leur queue en riant. J'ai fait ce que faisait Sophie. Loi numéro un : quand un enfant joue et rit, on n'entre pas dans son champ de vision. Denis était dans la cuisine, il préparait les biberons.

– Tu as l'air habitué, tu fais cela souvent ?

– Ouais, chaque fois que c'est le tour de Papa. Quand elles ont trop crié pendant la journée, je crache un coup dedans en plus, je secoue, et elles boivent mon ras-le-bol. Chacun son truc.

– Comment tu fais pour leur donner le biberon en même temps ?

– Elles ont un an. Cela fait 4 mois qu'elles boivent toutes seules ! C'est ton premier baby-sitting ou quoi ?

Je me sentais déjà à moitié pas très bien à cause de mon bi mensonge, alors j'ai dit que oui, c'était la première fois. J'ai cru qu'il allait perdre confiance ou abuser de la situation, mais pas du tout. Il s'est senti investi d'une mission : m'apprendre à devenir une baby-sitter exceptionnelle en profitant de sa longue expérience. Il avait déjà eu au moins 7 baby-sitters. Je l'entendais sans l'écouter. Je ne pouvais empêcher d'horribles images : les petites en train de se faire dévorer par les chats, ou mangeant les bébés hamsters, dévalant les escaliers ou se faisant emporter par un voisin tordu. Quand je pense que ma mère se plaint d'avoir des filles tellement ça jacasse ! J'étais là depuis une quinzaine de minutes quand le deuxième drame de la soirée est arrivé : une bête a bondi sur mon épaule, j'ai hurlé et Denis, surpris, a lâché les biberons. Du lait partout. Les petites, en m'entendant crier, se sont mises à pleurer. Je serais bien partie en courant, mais cette bête était toujours sur mon épaule, impossible de bouger.

– Ne t'inquiète pas, c'est Jean-Marc. Il n'est pas méchant. Bon, je vais calmer les filles, tu trouveras une serpillière derrière la porte et un seau dans le coin. C'est un furet apprivoisé, tu ne risques rien je te dis.

Je me sentais ridicule et absolument pas à ma place. Ce gamin faisait tout comme un adulte, sans crier, sans s'énerver. Un extra terrestre. Comme c'est la première fois que  
90 je tenais une serpillière en main, Denis a eu le temps de préparer de nouveaux biberons avant que j'aie terminé le nettoyage. Je les ai rejoints dans le salon. Les petites buvaient tranquillement sur le canapé, Denis rangeait leurs jouets en continuant son cours de baby-sitting. Nous en étions à Clara, celle qui sentait mauvais mais faisait toujours la vaisselle.

95 – Tes sœurs vont dormir à quelle heure ?

– Juste après le biberon. On attend cinq minutes pour vérifier les commissions et on les monte.

– Les commissions ?

– Si tu ne vois pas ce que je veux dire, tu vas bientôt le sentir.

100 C'est peu de le dire. Nous avons eu le son et l'odeur avant la fin des biberons.

– Tu trouveras les couches dans le tiroir, je vais voir la chèvre.

L'odeur me retournait l'estomac, mais je me suis dit que c'était une belle occasion d'assurer. Vu ma taille, j'aurais eu du mal avec la table à langer, j'ai fait cela sur le  
105 canapé. D'où les taches brunes. Troisième catastrophe de la soirée. Autant faire comme si de rien n'était. J'ai pris les petites, Denis ne revenait toujours pas, je les ai mises dans le parc pour limiter le danger, et j'ai été voir ce qu'il fabriquait.

– Elle a mal. Son petit va arriver.

– Hein ?

110 Personnellement, je trouve que des parents qui confient leurs enfants à une nouvelle baby-sitter sans rien lui expliquer et sans la prévenir que la chèvre va accoucher sont irresponsables. Je ne leur confierais même pas une famille de limaces, alors que je déteste ces animaux par-dessus tout. On a vu Jean-Marc filer dans le jardin, mais Denis a dit qu'il n'était pas question de lui courir après, avec ses sœurs à surveiller et  
115 Valentine, la chèvre, qui bêlait comme si elle vivait ses derniers moments. Nous n'avions pas le choix. Je devais veiller sur les petites et sur Denis, lui sur sa chèvre, je lui ai dit qu'on rentrait tous. Avec la chèvre, oui. Des chèvres qui meurent parce que leur petit se présente en siège, ça c'est déjà vu. On avait déjà un furet dans la nature et un chat agonisant, je préférais limiter les dégâts. Nous avons porté la chèvre, elle refusait  
120 d'avancer. Nous l'avons installée dans le panier des chats et deux secondes après, deux pattes et la tête du petit étaient sorties. Mais pas le reste. Le pire était à venir : elle et son petit allaient mourir sous les yeux de trois jeunes enfants et d'une imbécile de baby-sitter menteuse et immature.

– Caresse la mère, Denis, et parle-lui doucement. Je vais chercher le petit.

125 – Elle va mourir, c'est ça ?

– On va l'aider. On va l'aider ensemble.

Je ne sais pas ce qui m'a pris. D'un coup, je savais ce qu'il fallait faire, je me sentais grande, quasi adulte. Je ne pensais plus aux traces sur le canapé rouge, au sol collant  
130 de la cuisine ou à la mise au lit des petites. Je savais, au fond de moi, que si je n'aidais pas cette chèvre, le petit allait mourir, et que cela se jouerait sur quelques minutes. J'ai glissé ma main le long du cou du chevreau. Valentine m'a laissé faire. Elle ne criait

presque plus. De l'autre main, j'ai pris les deux pattes qui étaient sorties. Et doucement, doucement et fermement, j'ai tiré. Le chevreau est sorti. Complètement sonné. Je l'ai  
135 posé près de sa mère. Denis pleurait.

– Ça va aller, Denis, laisse-leur le temps de récupérer. Allez, viens près de moi. On va les regarder de loin, il faut les laisser se sentir, s'apprivoiser.

Je n'allais pas le prendre dans me bras, vu nos tailles respectives. On aurait eu l'air de  
140 quoi ? À ce moment-là, j'ai regretté mon mensonge. C'était un petit garçon qui avait besoin d'être rassuré, réconforté...que pouvais-je lui apporter, moi ? J'avais envie de pleurer, malgré mes 13 ans et 10 mois. L'émotion de l'accouchement, sans doute. Je lui ai mis une couverture à même le sol, deux mètres devant la chèvre. Elle léchait son petit.

145 Ils vont bientôt rentrer. Les petites dorment dans le parc, sans pyjama, à côté de leur biberon sale. Denis s'est finalement endormi lui aussi, sans bain ni brossage de dents. Sophie n'aurait pas laissé des enfants et une maison dans un état aussi désastreux. Je n'ai jamais été si fatiguée de ma vie. Dans quelques minutes, ce sera la fin de ma carrière de baby-sitter. À moins que je ne prenne un pseudonyme, quand j'aurai quelques  
150 centimètres de plus...

« Je n'ai jamais rien vu de si beau ». Ce sont les premiers mots que j'ai entendus dans  
155 mon demi-sommeil. Les parents étaient debout, à nous regarder, moi, les enfants, les chats, la chèvre allaitant son petit. Jean-Marc, perché sur l'épaule du Papa me regardait comme si j'étais un monstre. « J'apprécie les baby-sitters qui s'occupent des enfants avant de plonger dans le programme télé ». Denis s'est à moitié réveillé. On voyait encore des traces de larmes sur ses joues.

– Lucie, tu restes dormir ?

– Non. Je rentre chez moi. Tes parents sont revenus.

160 – Et ton sac à dos ?

– Il est rempli de jeux.

– Tu le prendras avec toi la prochaine fois ?

*Pas à la hauteur*, Eva KAVIAN, texte inédit, 2010

## LE PÊCHEUR MEXICAIN

Au bord de l'eau, dans un petit village côtier mexicain, un bateau rentre au port. Quelques superbes thons à nageoires jaunes gisent sur le sol en bois de l'embarcation. Un Américain

qui passait par là complimente le Pêcheur mexicain sur la qualité de ses poissons et lui demande combien de temps il lui a fallu pour les capturer :

– Pas très longtemps, répond le Mexicain.

– Mais alors, pourquoi n'êtes-vous pas resté en mer plus longtemps ? demande l'Américain.

Le Mexicain répond que ces quelques poissons suffiront à subvenir aux besoins de sa famille.

L'Américain demande alors :

– Mais que faites-vous le reste du temps ?

– Je fais la grasse matinée, je pêche un peu, je joue avec mes enfants, je fais la sieste avec ma femme. Le soir, je vais au village voir mes amis. Nous buvons du vin et jouons de la guitare. J'ai une vie bien remplie.

L'Américain l'interrompt :

– J'ai suivi des cours à l'université de Harvard et je peux vous aider. Vous devriez commencer par pêcher plus longtemps. Avec les bénéfices dégagés, vous pourriez acheter un plus gros bateau. Avec l'argent que vous rapporterait ce bateau, vous pourriez en acheter un deuxième et ainsi de suite jusqu'à ce que vous possédiez une flotte de chalutiers. Au lieu de vendre vos poissons à un intermédiaire, vous pourriez négocier directement avec l'usine, et même ouvrir votre propre usine. Vous pourriez alors quitter votre petit village pour Mexico City, Los Angeles, puis peut-être New York, d'où vous dirigeriez toutes vos affaires.

– Combien de temps cela prendrait-il ? demande le pêcheur.

– 15 à 20 ans, répond le banquier.

– Et après ?

– Après, c'est là que ça devient intéressant. Quand le moment sera venu, vous pourrez introduire votre société en bourse et vous gagnerez des millions.

– Des millions ? Mais après ?

– Après, vous pourrez prendre votre retraite, habiter dans un petit village côtier, faire la grasse matinée, pêcher un peu, jouer avec vos petits-enfants, faire la sieste avec votre femme et passer vos soirées à boire et à jouer de la guitare avec vos amis.

Auteur inconnu

# NOTES

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....





