



HAL
open science

Avoir lu et savoir lire la littérature : Influence de "répertoires" diversement construits sur la réception d'un même récit dans trois communautés interprétatives

Pierre Sève

► To cite this version:

Pierre Sève. Avoir lu et savoir lire la littérature : Influence de "répertoires" diversement construits sur la réception d'un même récit dans trois communautés interprétatives. Littératures. Université Rennes 2; Université européenne de Bretagne, 2009. Français. NNT: . tel-00451063

HAL Id: tel-00451063

<https://theses.hal.science/tel-00451063>

Submitted on 28 Jan 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Haute Bretagne (Rennes II)
U.F.R. Arts, Lettres et Communication
Centre d'Études des Littératures Anciennes et Modernes

AVOIR LU ET SAVOIR LIRE LA LITTÉRATURE :

*Influence de "répertoires" diversement construits sur la réception
d'un même récit
dans trois communautés interprétatives*

Volume 1 (Thèse)

Thèse remise pour servir à l'obtention du doctorat,
présentée et soutenue publiquement le 5 novembre 2009 par

Pierre SÈVE

Composition du jury :

Bertrand DAUNAY, Professeur, Sciences de l'Éducation, Université
Charles de Gaulle (Lille III)

Jean-Louis DUFAYS, Professeur, Littérature, Université de Louvain-la-
Neuve (Rapporteur)

Vincent JOUVE, Professeur, Langue et Littérature française, Université de
Reims (Président)

Annie ROUXEL, Professeur, Langue et Littérature française, Université
Montesquieu (Bordeaux IV), I.U.F.M. d'Aquitaine (Rapporteur)

Catherine TAUVERON, Professeur, Langue et Littérature française,
Université de Bretagne Occidentale, I.U.F.M. de Rennes (Directeur)

*Pour Françoise, sans l'affection
de qui rien ne serait possible,*

*Pour Hippolyte, parce qu'il est
un visage de l'avenir qui m'est
cher...*

Remerciements émus à :

Roger Montpied, mon maître de Cours Moyen, qui m'a fait aimer l'école ;
Françoise Lalot, Jacqueline Boussion, Nicole Géraud, qui ont guidé mes
premières découvertes de l'école primaire ;
l'ensemble des maîtres et des élèves du Puy-de-Dôme, dont les interrogations
ont stimulé, informé et souvent structuré mes propres questionnements ;

Remerciements particuliers à :

Catherine Tauveron, qui a depuis toujours soutenu mes efforts et dont la
claire pensée m'a toujours été un modèle. Qu'elle trouve ici l'expression de
mon admiration, de ma gratitude et de mon affection.

Remerciements surtout à :

Claude, Régine, Pascale, et à leurs élèves. Sans leur accueil généreux, sans la
disponibilité qu'ils ont manifestée, sans la qualité de leur travail, et, pour le
dire, sans leur amitié, le travail présenté ici serait vain.

AVANT-PROPOS

Engagé depuis quelque vingt ans dans la formation des maîtres, à l'École Normale du Puy-de-Dôme d'abord, puis à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Auvergne, impliqué dans plusieurs "recherches-actions" menées dans le cadre de l'Institut National de Recherche Pédagogique, nous avons été amené à fréquenter assidûment les classes de l'école primaire. Longtemps, ce sont ces classes qui nous ont incité à la réflexion et à l'étude : les interrogations des maîtres ou parfois leurs réussites spectaculaires fournissaient la matière de nos préoccupations.

Aujourd'hui encore, c'est à une de leurs difficultés que ce travail-ci aurait voulu répondre.

En effet, les maîtres ressentent parfois comme contradictoires et difficiles à articuler les deux finalités qu'ils assignent à la fréquentation de la littérature : d'une part, l'apprentissage d'une modalité particulière de la lecture, et plus généralement l'apprentissage de la compréhension et de l'interprétation, et d'autre part le nourrissage culturel, l'initiation à un goût pour la lecture et la recherche d'une intimité cultivée avec les œuvres.

On peut sans doute décrire cette contradiction en termes qui distinguent la compétence générale à lire et la rencontre singulière d'un texte et d'un lecteur qui en fait son profit, la seconde s'offrant comme une occasion d'exercer la première. Dans la mesure où l'école vise l'instruction de citoyens capables, les maîtres ne sauraient s'affranchir de la préoccupation majeure, qui est d'apprendre à lire, lire n'importe quel texte, de n'importe quel type, dans n'importe quelles circonstances et pour n'importe quelle finalité. Dans la mesure où une compétence ne peut se déployer qu'à l'occasion d'une performance singulière, les maîtres ne peuvent s'affranchir du souci de

concerter avec efficacité la rencontre avec les textes qu'ils sélectionnent. Deux séries d'objectifs s'entremêlent ainsi régulièrement dans une même séquence. Du côté de la compétence, on trouvera :

- développer ou entraîner les savoir-faire actifs dans la lecture ;
- déployer un protocole susceptible de faire modèle pour la lecture ultérieure d'œuvre du même type ;
- nourrir les élèves en matière de stéréotypes récurrentes.

Et du côté d'une rencontre singulière :

- favoriser la verbalisation des réceptions subjectives ;
- diversifier les modes d'entrée dans l'œuvre ;
- tisser des liens d'apparement ou de différenciation avec les livres déjà connus ;
- penser des modes d'appropriation adéquats.

Sans doute, une hiérarchie s'impose naturellement, car les savoir-faire s'élaborent au contact de textes dont la lecture exige qu'on les mobilise. C'est l'œuvre qui "institue" son lecteur, pourrions-nous dire en paraphrasant Umberto Eco¹. Les enseignants de Cours Préparatoires le savent bien, qui affichent sur les murs de leur classe les textes lus aussi longtemps qu'il faut pour que leurs élèves transforment en compétences à identifier ce qui leur apparaissait d'abord seulement comme la réponse à des sortes de devinettes locales. Nous avons pu nous-même prétendre autrefois que la littérature, grâce à sa singularité même et grâce aux problèmes de compréhension et d'interprétation qu'elle pose, semblait "le laboratoire privilégié de la conscience lexicale toute entière"². Il suffirait alors de rechercher entre chacun des élèves et l'œuvre une lecture subjective, intime, quasiment privée ; cette relation singulière, une fois nouée, féconderait les lectures à venir ; de

¹ Selon lui, "l'auteur présuppose la compétence de son Lecteur Modèle, et en même temps, il l'institue." *Lector in fabula*, 1985, Grasset, coll. Biblio essais, p. 68

² Pierre Sève, "Lire et éprouver le littéraire", in *Repères* n°13, Paris, INRP, 1996, p. 67.

rencontre en rencontre, la capacité de l'esprit humain à extraire des règles autoriserait la construction de compétences efficaces.

Mais, peut-être parce qu'ils sont soumis à une obligation de résultats, dans le même temps, les maîtres organisent le travail de manière à favoriser les transferts espérés : affermir les gestes de la compréhension et de l'interprétation, faire acquérir ou affiner les savoirs mobilisés, conduire à l'élaboration d'une perception opératoire de la tâche. Ainsi, ils assignent comme finalité première à l'activité des élèves d'ajuster une image globale conforme aux exigences du texte, ils demandent d'explicitier procédures et connaissances qui justifient la production obtenue, ils interviennent sur les manquements constatés au protocole idéal dont ils se font les garants. Et ces préoccupations occultent de fait le souci d'interactions subjectives avec l'œuvre.

Car les élèves, bien sûr, s'emploient à restituer la lecture qu'ils sentent que les maîtres attendent ; pour y parvenir, ils sont ainsi conduits à faire un silence plus ou moins opaque sur la relation intime qu'ils pourraient entretenir avec l'œuvre. Il se déploie en effet une sorte de contrat implicite : les élèves ont l'impression que leurs réactions sont moins légitimes que cette compréhension préconçue comme accessible dans l'esprit du maître, laquelle guide le questionnement et motive les décisions qu'il prend dans le feu de l'action de pourchasser une compréhension déviante ou d'ouvrir l'espace d'un débat. Selon ce contrat, il ne s'agit pas de nouer une relation personnelle à l'œuvre, à charge de l'affiner et de la cultiver, mais il s'agit seulement de reconstituer, sur la base d'indicateurs parfois labiles - "les sourcils de la maîtresse", pour reprendre l'expression imagée de R. Goigoux³ -, la compréhension attendue. Ce malentendu va parfois jusqu'à entraver l'opération même de la lecture. À propos de l'usage des questionnaires de lecture, Marie-Cécile Guernier montre comment parfois, ils peuvent

³ Roland Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Paris, éditions du CNEFEL.

détourner les élèves de cycle 3 de la tâche : "l'activité de lecture s'efface au profit de l'exercice"⁴. Bertrand Daunay montre de même que maints questionnaires visent à établir un simple idéolecte énervé plutôt qu'à fournir l'occasion de témoigner d'une interaction féconde avec l'œuvre⁵. Ainsi, à la contradiction que ressentent souvent les maîtres entre les deux sortes d'objectifs répond la double injonction que supportent les élèves - d'arriver à une compréhension légitime (ou susceptible d'être légitimée) et d'éprouver une lecture pour eux-mêmes féconde. Dans la situation, on comprend qu'ils ne manquent pas d'obéir à la première en négligeant la seconde.

Nous avons nous-même tenté ailleurs⁶ de réduire la contradiction. En effet, nous avons tenté de rendre compte de démarches qui pariaient sur une dévolution aux élèves eux-mêmes du pilotage de la lecture. Il nous semblait que, lorsque le maître place assez de confiance dans les compétences de ses élèves et dans l'impact potentiel de l'œuvre, les élèves sont capables d'identifier les questionnements qui vont nourrir à la fois leur lecture personnelle et qui vont permettre d'identifier les opacités et résistances du texte. Nous écrivions ainsi : " Leurs propres questions fonctionnent alors comme la face explicitée, négociable, du travail : elles servent à faire émerger les obstacles, à soutenir l'endurance au doute, à assurer la mémoire des investigations déjà menées, à organiser une attention conjointe de tous les élèves sur des objets communs." Le caractère autochtone des questions, leur toujours possible reformulation ou répudiation leur confèrent une souplesse qui peut s'ajuster au devenir de la lecture et de ses centres d'intérêt. Une synthèse est alors viable qui conjugue l'évolution d'une lecture subjective (ou

⁴ Marie-Cécile Guernier, "Lire et répondre à des questions au cycle 3", in *Repères* n°19, Paris, INRP, 1999, p. 177.

⁵ "Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension ?", in *Recherches* n°25, 1996.

⁶ Pierre Sève, "Comment les élèves se prescrivent eux-mêmes des tâches en lecture", *Actes du 8° colloque international de la D.F.L.M.*, édition sur CD-Rom, Joaquim Dolz et alii éditeurs, 2003.

plutôt, dans l'espace de la classe : intersubjective) et les exigences de compréhension dont les élèves eux-mêmes sont dépositaires. La nécessité de mutualiser les compréhensions élaborées individuellement pour construire une réponse commune à la classe détermine les obscurités à éclaircir et les savoirs à revisiter, la discussion conduit à expliciter les opérations menées, tandis que le dispositif en lui-même explicite un protocole de lecture littéraire. En quelque sorte, les objectifs qui visent à construire ou consolider des éléments transférables à d'autres lectures sont alors sous la dépendance du calcul qui vise à estimer la pertinence du questionnement, c'est-à-dire de la négociation des centres d'intérêts déclarés par chacun dans le forum de la classe, c'est-à-dire encore de la face visible des lectures subjectives... Dans ces circonstances didactiques, il nous était apparu que, loin d'être dévoyée par le souci d'une compréhension validable, l'interaction personnelle entre les élèves et l'œuvre singulière se trouvait renforcée d'être ainsi mise en commun et arbitrée par les impératifs de compréhension manifestés par la communauté interprétative de la classe.

Il semble que ces types de dispositifs se heurtent à des difficultés réelles. Les compétences qu'ils requièrent des maîtres sont, il est vrai, fines et complexes. Il n'est pas simple d'entendre les élèves derrière leurs formulations maladroitement. Il n'est pas simple d'escompter la fécondité de telle ou telle remarque enfantine, de décider d'ignorer telle impasse, de réserver pour plus tard telle conjecture, de reformuler telle avancée significative. Il n'est pas simple de nourrir ou d'accompagner une intuition, de donner consistance à une impression fugace... Pour mener ces opérations, ou simplement pour pouvoir piloter leur classe, les maîtres ne peuvent pas ne pas anticiper une compréhension chez leurs élèves qui soit vraisemblable et sur laquelle ils pourront prendre appui. Il est alors difficile de résister à la tentation de mener les élèves à cette compréhension-là, - quitte à occulter les intuitions spontanément apparues -, et d'en faire l'occasion de cultiver les objectifs de maîtrise des lectures.

Une autre direction de travail a été pour nous les interactions entre la lecture et l'écriture de la littérature. Dans les transferts complexes que nous avons cru déceler entre réception et production⁷, la relecture ciblée qu'occasionne l'élaboration d'un texte original donne forme à une intention de lecture subjective, affranchie d'une préoccupation de légitimation immédiate, sous la dépendance de la lecture du maître. En effet, cette légitimation est alors attendue de l'efficacité du texte en voie d'écriture, c'est-à-dire de l'ensemble des lecteurs à venir.

Cependant, ce dispositif est lui aussi en but à des difficultés consistantes. D'abord, les enseignants occupent difficilement ce que nous avons décrit comme une position d'éditeur⁸, si bien que les élèves ont le sentiment d'écrire à destination du seul maître, pour faire la preuve de leur compétence. Ensuite, les compétences requises pour programmer une séquence de ce type sont là encore nombreuses et peu répandues, car il faut suspendre la prescription ordinaire de transparence, distinguer les obstacles à la compréhension susceptibles d'engendrer des effets esthétiques de ceux qui relèvent seulement de la maladresse... et enrôler la classe dans ce type de lecture littéraire, en dehors du contrat qui y règle ordinairement la fréquentation des écrits.

Dans le présent travail, nous voudrions explorer une autre voie. Lors d'une étude antérieure⁹, nous avons pu constater la puissance et l'efficacité des références à des œuvres lues longtemps auparavant et bien maîtrisées. Des élèves de Moyenne Section s'étaient montrés capables de percevoir avec finesse l'humour de *Pique-Pique Câlin*¹⁰, en faisant appel aux compétences

⁷ Catherine Tauveron et Pierre Sève, *Vers une écriture littéraire*, Hatier, 2005, en particulier pp. 17 à 23.

⁸ Pierre Sève, "Évaluer les écrits littéraires des élèves", in *Repères* n°31, pp. 46-47.

⁹ Pierre Sève, "La Réception du livre chez les petits", *Lire / Écrire à l'école* n°20, CRDP de l'Académie de Grenoble, automne 2003, p. 9.

¹⁰ Marcus Pfister, Zürich (Suisse), édition Nord-Sud, 2001.

construites dans la fréquentation d'imagiers et de récits simples. Le stéréotype de la liste thématique tel qu'il apparaît dans les premiers, la solidarité stéréotypée d'un titre et d'un livre telle qu'elle se manifeste dans les seconds s'étaient déployés dans des connaissances métalexiques qui leur avaient permis de saisir l'effet programmé de l'oxymore sous lequel le livre se présente... Nous avons été aussi surpris des difficultés de compréhension que des élèves de Cours Moyen avaient rencontrées dans la lecture d'*Une Histoire à quatre voix*¹¹ et dont rend compte Anne Leclaire-Halté¹². Nous-même avons en effet observé une autre classe de Cours Moyen qui n'avait rencontré aucune des difficultés évoquées, sans doute parce que les élèves disposaient de références qui les y avaient préparés. Voilà quelle fut l'origine de notre questionnement actuel.

Peut-être serait-il possible de réduire ainsi la contradiction ressentie entre apprentissage de la compréhension et rencontre féconde avec l'œuvre singulière : saisir celle-ci dans l'histoire intellectuelle de la classe, y faire apprécier l'actualisation renouvelée et particulière de modèles déjà connus, y faire jouer les aspects inédits. Cet appui sur un amont de la lecture permettrait de fonder le travail de compréhension sur la base d'une singularité reconnue. Cependant, pour envisager de constituer les parcours de lecture en zone possible d'intervention didactique, il convient de s'assurer de l'influence qu'ils peuvent avoir sur les lectures à venir.

C'est à ce projet qu'est consacré notre présent travail.

¹¹ Anthony Browne, Paris, l'école des loisirs, 1998.

¹² Anne Leclaire-Halté, "Un album "polyphonique" au cycle III : *Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne", in *Pratiques* n°123/124, 2004.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p.18
<i>L'hypothèse d'un continuum entre les histoires</i>	p.18
<i>L'hypothèse du poids d'un amont des lectures</i>	p. 22
<i>L'hypothèse d'une différenciation entre les communautés culturelles</i>	p. 26
<i>Compétences encyclopédiques et liens intertextuels</i>	p. 28
<i>Les codes culturels : objets à décrire ou fonctions opératoires ?</i>	p. 29
<i>La réitération comme voie d'apprentissage</i>	p. 33
<i>Un dispositif didactique : la mise en réseau(x)</i>	p. 35
<i>Se cultiver</i>	p. 37
<i>Notre projet</i>	p. 40
PREMIÈRE SECTION : Le dispositif adopté	p. 42
Chapitre 1 : Le choix des classes	p. 43
Chapitre 2 : L'œuvre choisie	p. 44
1. L'intrigue	p. 45
1.1. L'argument	p. 45
1.2. Les trois personnages essentiels	p. 46
<i>Une louve entre dévoration et maternité</i>	p. 46
<i>Un enfant égaré</i>	p. 48
<i>Un trappeur de cœur</i>	p. 51
1.3. Les relations entre les personnages	p. 54
2. Un défi au lecteur	p. 58
2.1. Un puzzle	p. 58
<i>Dans le premier chapitre</i>	p. 60
<i>Dans la suite du roman</i>	p. 64
2.2. Voix et scène intérieure	p. 67
<i>Des locuteurs indistincts</i>	p. 68
<i>Des voix en écho</i>	p. 68
2.3. Un roman de la "modernité" ?	p. 71
<i>L'inconscience d'une quête</i>	p. 72
<i>Un kaléidoscope réfléchissant des fractures</i>	p. 74
3. Entre théâtre et cinéma	p. 78
3.1. Délibérations tragiques	p. 78
<i>Fidélité au lignage ou abandon au plaisir</i>	p. 79
<i>La passion de l'être</i>	p. 80

3.2. Confinements	p. 81
<i>Des taïgas...</i>	p. 82
<i>...une Taïga</i>	p. 87
3.3. Un temps resserré	p. 90
3.4. Une mise en spectacle	p. 90
<i>Rôle et motif du regard</i>	p. 90
<i>Un metteur en scène</i>	p. 93
<i>Le K</i>	p. 96
<i>Effets de gros plan</i>	p. 97
<i>Un "parti pris des choses"</i>	p. 99
<i>Une lecture de traces</i>	p. 100
 Chapitre 3 : Les parcours proposés en amont	 p. 102
1. Dans la classe B	p. 102
1.1. <i>Didier le Sous-marinier, Martin le Marin, Alice l'Aviatrice, Yoyo la spationaute</i> : la disjonction des points de vue	p. 103
<i>Présentation de l'œuvre</i>	p. 103
<i>Dispositif d'étude</i>	p. 106
1.2. <i>Une Histoire à quatre voix</i> : la caractérisation des points de vue	p. 107
<i>Présentation de l'œuvre</i>	p. 107
<i>Dispositif d'étude</i>	p. 108
1.3. <i>La Statue de la Liberté</i> : le relais de narration	p. 110
1.4. Les effets attendus	p. 110
2. Dans la classe C	p. 111
2.1. <i>La Rencontre</i> : un script similaire	p. 112
<i>Présentation de l'œuvre</i>	p. 112
<i>Dispositif d'étude</i>	p. 115
2.2. <i>L'Enfant sauvage</i> : les frontières entre humanité et animalité	p. 116
<i>Présentation de l'œuvre</i>	p. 116
<i>Dispositif d'étude</i>	p. 119
2.3. Un nourrissage autour des rapports entre homme et animal	p. 122
<i>Les ouvrages sélectionnés</i>	p. 122
<i>Un bilan de ces lectures quasi privées</i>	p. 126
2.4. Les effets attendus	p. 127
 Chapitre 4 : Les consignes pour recueillir la lecture des élèves	 p. 129
1. Des consignes diversifiées	p. 130
2. Des consignes engageantes	p. 131
3. La sélection des mots prétextes à évocation	p. 132

4. Une évaluation différée	p. 135
5. Pour un retour sur ces écrits	p. 136
Chapitre 5 : Les données recueillies	p. 138
<i>Constitution des annexes</i>	p. 140
<i>Conventions pour faciliter les renvois aux annexes</i>	p. 141
DEUXIÈME SECTION : Cadres théoriques pour analyser les données recueillies	p. 143
Chapitre 1 : Une modélisation de l'acte lexique	p. 143
1. La lecture à la croisée des chemins	p. 144
1.1. Diachronie et synchronie des instances	p. 145
1.2. Progression et approfondissement	p. 148
1.3. Un champ de forces	p. 149
2. La lecture comme dynamique	p. 150
2.1. Reconnaissance et exploration	p. 150
2.2. Une spéculation	p. 152
2.3. Une pratique socialement signifiante	p. 155
2.4. Définition des lectorats	p. 157
3. Au cœur de la lecture	p. 159
4. Lecture et complètement du texte	p. 162
4.1. Inférence et abduction	p. 163
4.2. Élaboration et paradigme intérieur	p. 166
4.3. Digression sur quelques termes	p. 169
<i>Leçon et lecture</i>	p. 169
<i>Sens et signification</i>	p. 171
<i>Enjeux didactiques de ces distinctions</i>	p. 176
4.4. Les moyens de l'auto-évaluation	p. 178
Chapitre 2 : Lire la littérature	p. 182
1. Une modalité de lecture distincte ?	p. 183
2. Le sujet lecteur	p. 186
2.1. La discordance à l'intérieur du lecteur	p. 188
2.2. La discordance entre un "avant" et un "pendant"	p. 192
<i>L'œuvre comme réponse à une question</i>	p. 192

<i>La notion d'écart</i>	p. 193
2.3. La discordance programmée par l'œuvre	p. 195
3. La place du texte	p. 196
3.1. Compréhension et interprétation	p. 197
<i>Interpréter avant ou après que de comprendre</i>	p. 197
<i>Inter-subjectivités</i>	p. 200
3.2. À l'école : un choix d'œuvre	p. 202
<i>Typologie(s) des lieux de résistance</i>	p. 204
<i>Lecture naïve et lecture perspicace</i>	p. 206
4. En guise de conclusion : la lecture comme altération	p. 209
Chapitre 3 : À l'école	p. 216
1. Influence de la prescription scolaire	p. 217
1.1. Des lectures différentes en présences	p. 221
<i>La lecture experte du maître</i>	p. 221
<i>La lecture programmée par le maître</i>	p. 222
<i>La lecture subjective des élèves</i>	p. 224
<i>La lecture construite en interaction avec l'attente du maître</i>	p. 224
1.2. La séance de lecture comme un espace de tensions	p. 225
<i>La force d'inerte des premières lectures subjectives</i>	p. 226
<i>L'explicitation de la leçon experte du maître</i>	p. 226
<i>L'incompréhension de la démarche du maître</i>	p. 227
<i>Le refus conflictuel</i>	p. 229
2. Une "lecture sans maître" : gros plan sur une séance où les élèves sont laissés à eux-mêmes	p. 231
2.1. Le texte à l'étude	p. 232
2.2. Les impasses d'une "lecture sans maître"	p. 233
<i>Les rêves d'Ivan</i>	p. 234
<i>Les rêves de Louve</i>	p. 234
2.3. Les dynamismes d'une "lecture sans maître"	p. 238
<i>Un terreau d'associations d'idées</i>	p. 238
<i>Les fonctions de la lecture des autres</i>	p. 240
<i>Vers une collaboration potentielle</i>	p. 242
<i>Un introuvable questionnement du texte</i>	p. 243
<i>Un regard scolaire sur le texte</i>	p. 246
<i>Bilan</i>	p. 247
3. Le rôle fondamental du maître	p. 249
3.1. Le terme ambigu de "débat"	p. 250
3.2. Les rôles que s'attribue le maître	p. 251

<i>Le maître en retrait</i>	p. 251
<i>Le maître engagé dans le débat</i>	p. 253
<i>Le maître concepteur de l'activité de lecture</i>	p. 255
3.3. Des moyens pour accélérer les processus lexiques d'une "lecture sans maître"	p. 258
<i>Susciter des associations d'idées</i>	p. 258
<i>Obtenir les inférences escomptées</i>	p. 260
<i>Exiger une compréhension maîtrisée</i>	p. 263
<i>Contrat de lecture et contrat didactique</i>	p. 267

TROISIÈME SECTION : La réception des élèves d'après leurs écrits terminaux

p. 271

Chapitre 1 : Méthodologie adoptée

p. 271

1. Construire les moyens d'une comparaison
 2. Statuts des différents écrits recueillis dans notre recherche
 3. Prendre en compte la complexité des réponses
- p. 271
p. 274
p. 276

Chapitre 2 : Panorama d'ensemble

p. 278

1. Lire la fiction : "c'est une bonne fin"
 2. Lire sa propre subjectivité
 3. Lire la construction de la fiction
 4. Lire l'idéologie
 5. Détecter une orientation
 6. Poser un jugement esthétique
 7. Vue d'ensemble
- p. 279
p. 280
p. 282
p. 285
p. 286
p. 287
p. 288

Chapitre 3 : Des indicateurs pour la comparaison des *leçons* construites

p. 290

1. Établissement de la liste des indicateurs
 2. Méthodologie et résultat des investigations
 - 2.1. La matière fictionnelle
 - 2.2. Différents points de vue sur des mêmes événements
 - 2.3. Parallélismes entre les personnages
 - 2.4. Jeux de méprises
 - 2.5. Images de Taïga
 - 2.6. Images de la chasse
 - 2.7. Synthèse
 3. Les réponses à la consigne portant sur la clôture du roman
- p. 290
p. 291
p. 291
p. 296
p. 297
p. 299
p. 301
p. 305
p. 310
p. 311

Chapitre 4 : Comparaison entre les classes au vu de ces résultats	p. 318
1. Les classes B et C	p. 318
2. Comparaison avec la classe témoin	p. 320
3. Pour tempérer ces résultats	p. 321
3.1. Des habiletés comparables	p. 322
3.2. Des investissements différents selon les classes	p. 324
3.3. Compétence à lire et compétence à écrire	p. 330
Chapitre 5 : Bilan et perspectives	p. 336
<i>Les performances individuelles</i>	p. 337
<i>La nature des "répertoires" constitués</i>	p. 338
<i>Le poids des communautés interprétatives</i>	p. 340
QUATRIÈME SECTION : Les spécificités des études menées dans les classes et leur influence potentielle	p. 342
Chapitre 1 : Des pratiques contrastées	p. 342
1. Remarques méthodologiques	p. 343
2. Les séances terminales	p. 344
2.1. Classe A : les élèves peinent à saisir l'intention de l'enseignant	p. 346
<i>Détecter la fonction d'une tâche</i>	p. 346
<i>Dégager une "morale"</i>	p. 347
<i>Accepter sa responsabilité de lecteur coopérant</i>	p. 350
<i>Vue d'ensemble</i>	p. 353
2.2. Classe B : les élèves détectent et nourrissent l'intention de l'enseignant	p. 353
<i>Détecter la fonction d'une tâche</i>	p. 353
<i>Dégager une "morale"</i>	p. 355
<i>Accepter sa responsabilité de lecteur coopérant</i>	p. 358
<i>Vue d'ensemble</i>	p. 360
2.3. Classe C : les élèves entrent à moindres frais dans l'intention de l'enseignant	p. 360
<i>Détecter la fonction d'une tâche</i>	p. 360
<i>Dégager une "morale"</i>	p. 362
<i>Accepter sa responsabilité de lecteur coopérant</i>	p. 364
<i>Vue d'ensemble</i>	p. 366
3. Archéologie possible des attitudes constatées	p. 368
3.1. Classe A : Un pilote qui tient fermement le cap	p. 369

<i>Des débats sans développements</i>	p. 369
<i>Une lecture suspendue</i>	p. 372
<i>Désamorcer les effets du texte</i>	p. 373
<i>Baliser le cheminement des élèves</i>	p. 375
<i>Vue d'ensemble</i>	p. 376
3.2. Classe B : Une bergère qui rassemble ses ouailles	p. 377
<i>Une étude fortement structurée</i>	p. 377
<i>Articuler l'épisode en lecture avec l'ensemble de l'œuvre</i>	p. 378
<i>Une réactivité au service du travail de lecture</i>	p. 379
<i>L'attention accordée aux élèves</i>	p. 382
<i>Des zones d'incertitude</i>	p. 384
<i>Effets de l'incertitude</i>	p. 387
<i>Disjoindre l'étude de l'œuvre et celle d'un concept convoqué pour l'analyser</i>	p. 391
<i>Vue d'ensemble</i>	p. 394
3.3. Classe C : un Petit Poucet qui pose des jalons	p. 395
<i>Un pilotage minimal des échanges</i>	p. 395
<i>Du côté des élèves : une dérive progressive</i>	p. 396
<i>Du côté de la maîtresse : des interventions très tempérées</i>	p. 400
<i>Une pratique peu lisible pour les élèves</i>	p. 403
<i>Faire évoluer à petites touches des formules emblématiques</i>	p. 404
<i>Promouvoir une lecture</i>	p. 407
<i>Vue d'ensemble</i>	p. 410
Chapitre 2 : Les souvenirs de lecture	p. 411
1. Remarques méthodologiques	p. 411
1.1. La légitimité des références	p. 412
1.2. Difficulté à définir des frontières	p. 413
<i>D'œuvres précises à des ensembles peu ou mal différenciés</i>	p. 414
<i>...d'ensembles indifférenciés à l'abstraction de stéréotypes...</i>	p. 418
<i>... de l'abstraction de stéréotypes aux savoirs livresques</i>	p. 420
1.3. Accès direct ou médiatisé	p. 422
2. Fonctions et pertinence des souvenirs de lecture	p. 423
2.1. Le souvenir de lecture comme moyen de s'approprier l'œuvre	p. 424
<i>Faire état d'associations singulières : des souvenirs pour soi-même</i>	p. 425
<i>Objectiver une réception singulière</i>	p. 425
<i>Donner consistance à une incongruité</i>	p. 426
<i>Amplifier un effet du texte</i>	p. 427
<i>Prolonger ou achever la lecture des camarades</i>	p. 428
2.2. Le souvenir de lecture donne forme aux opérations lexiques	p. 429
<i>Construire une attente</i>	p. 429
<i>Établir un jugement</i>	p. 429

<i>Prendre conscience d'une modalité de lecture</i>	p. 431
2.3. Le souvenir de lecture comme moyen d'investigation	p. 432
2.4. Le souvenir de lecture comme argumentation	p. 434
2.5. Les souvenirs de lecture comme médiation entre élèves et maître	p. 436
<i>Des "ballons d'essai"</i>	p. 436
<i>Légitimer une prise de distance</i>	p. 437
<i>Esquiver une demande du maître</i>	p. 439
3. Souvenirs de lecture et projet d'enseignement	p. 440
3.1. Dans la classe A : une lecture pour elle-même	p. 440
<i>L'empan réduit des rapprochement</i>	p. 441
<i>Réduction à un objet de savoir</i>	p. 442
<i>Réduction à l'élaboration de connaissances transférables</i>	p. 444
<i>Vue d'ensemble</i>	p. 446
3.2. Dans la classe B : une lecture stratégique au cœur d'un apprentissage à moyen terme	p. 446
<i>Un outil à régler</i>	p. 447
<i>Un outil pour cadrer</i>	p. 448
<i>Un outil dans les investigations</i>	p. 449
<i>Un outil pour ajuster des approximations</i>	p. 451
<i>Vue d'ensemble</i>	p. 452
3.3. Dans la classe C : une lecture au service d'une réflexion au long cours	p. 454
<i>Les souvenirs comme outil</i>	p. 455
<i>Des moments passés à une comparaison systématique</i>	p. 456
<i>Le travail de la stéréotypie</i>	p. 460
<i>Vue d'ensemble</i>	p. 464
3. Conclusion	p. 466
CONCLUSION GÉNÉRALE	p. 472
<i>Sédimentation et résurgence des souvenirs de lecture</i>	p. 473
<i>Mise en réseau et parcours de lecture</i>	p. 475
<i>Les représentations des élèves</i>	p. 477
<i>Envoi</i>	p. 483

INTRODUCTION

Comme toute utilisation du langage suppose, à défaut d'être comprise, du moins qu'elle soit entendue, tout texte est écrit pour être lu. Les messages envoyés dans les espaces supra-lunaires ne font pas exception qui spéculent sur d'hypothétiques entités intelligentes non terrestres, ni les inscriptions lapidaires qui convoquent, c'est selon, le passant, l'abstraction du "peuple d'Athènes" ou l'attention d'une hypothétique divinité qui transcende notre monde. Mais quand la voix peut imposer - par son ampleur, par son statut d'avant-garde d'un corps menaçant, ou d'une volonté impérieuse - d'être entendue, le texte se propose à un lecteur qui en dispose à volonté. Il aurait, nous dit Platon, "toujours besoin de l'aide de son père"¹³, toujours besoin que son auteur lui garantisse accueil favorable comme s'il s'agissait d'un énoncé oral. Dans la plupart des cas, c'est impossible. Le plus souvent, pour qu'il y ait lecture, il faut qu'il y ait un terrain d'entente, une sorte de partage de préoccupations entre le texte et son lecteur. Il faut que celui-ci s'arrache à ses propres pensées pour envisager la "configuration de pensées" sur le fond de laquelle s'énonce le texte. "Apparemment, une telle entente ne peut réussir que si [...] l'univers [du lecteur] offre pour ainsi dire déjà un terrain d'accueil"¹⁴.

L'hypothèse d'un continuum entre les histoires

Dès 1953, et sans doute en empruntant le terme à Husserl, le phénoménologue allemand Wilhelm Schapp désigne par "horizon" ce terrain

¹³ *Phèdre*, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la pléiade, 1942, vol. 2, p. 76.

¹⁴ Les citations de ce passage sont tirées de son ouvrage : *Empêtrés dans des histoires*, Wilhelm Schapp, traduit par Jean Greisch, éditions du Cerf, 1992, pp.19-20.

d'accueil, un "horizon dans lequel le discours s'inscrit, ou mieux peut-être, dans lequel s'inscrit la configuration de pensées." Sous sa plume, le terme ne renvoie plus simplement à une pensée de la temporalité et de la singularité de l'expérience comme chez Husserl, Schapp le spécifie dans l'écoute (ou la lecture) des histoires¹⁵.

La notion d'horizon semble couvrir chez lui trois champs différents. Il s'agit d'abord de l'ensemble du *verbum mentale*, le "langage de l'esprit" qui bruisse et bourdonne à l'orée de la conscience. L'actualité de chacun est prise dans un flot continu de paroles qui tissent, si l'on y prête attention, l'histoire (les histoires) où nous sommes présentement empêtrés. Il s'agit ensuite du fond sur lequel se découpe le propos du discours reçu. Pour Schapp, les intrigues n'ont ni début ni fin. Il y a toujours une pré-histoire qui pourrait remonter au déluge, au mythe adamique, et même au-delà à une "histoire de Dieu qui se perd dans les ténèbres"¹⁶. De même, on peut toujours imaginer des rebondissements inattendus ou espérés. Une histoire, donc, n'a pas de bornes temporelles intrinsèques, sinon celles qu'en découpe le récit sur un fond d'histoires contiguës qui, depuis les mythes fondateurs jusqu'aux utopies futuristes, enchaînent les causalités premières et les finalités téléologiques. Une histoire, pour ainsi dire, ne prend consistance que d'émerger (Schapp dit : "*auf tauchen*", son traducteur parle de "surgissement") de ce tissu et de lui donner une forme singulière. Sous ce même terme d'horizon, il s'agit enfin de la rencontre entre des configurations actives dans le récit et des savoirs antérieurs qu'elles convoquent. L'exemple développé par Schapp est le conte du *Chaperon rouge* (dans la version donnée par les frères Grimm)¹⁷. Il montre comment "la bouteille de vin et le gâteau" suscitent des connaissances - liées à d'autres histoires - sur les rituels d'anniversaire, comment le décalage des générations mobilisent les multiples histoires sur les âges de la vie... La

¹⁵ Il ne retient pas l'opposition entre horizon d'attention et arrière-plan d'inattention, qui était au cœur du système de Husserl.

¹⁶ *Op. cité*, p. 111.

¹⁷ *Op. cité*, pp. 110 -116.

pensée, très originale¹⁸, de Schapp voit dans ces horizons, leur activation, leur intrication, les connexions qu'ils entretiennent le fondement même de l'homme.

Cependant, cette définition repose sur des histoires "entendues" (au sens, non pas nécessairement d'une compréhension valide, mais au sens où l'auditeur ou le lecteur s'y est peu ou prou impliqué). Elle se fonde sur des analyses des conséquences de l' "empêchement", c'est-à-dire des répercussions d'une exposition à une histoire. Schapp écarte, en effet, "le cas où la narration et l'écoute de l'histoire seraient simplement une mise en circulation de l'histoire, une prise de connaissance objective. Mais la question de savoir ce que sont véritablement la narration et l'écoute reste toujours encore ouverte"¹⁹. Son intérêt, de notre point de vue, est qu'elle pose fermement l'hypothèse d'un continuum entre les histoires. Continuum entre les histoires arrivées aux autres et les siennes propres, du moins dans la conscience de celui qui l'entend. Continuum entre toutes les histoires qui sont advenues et toutes celles que nous nous reformulons sous l'espèce de réécritures incessantes à partir de celles que nous avons "entendues".

¹⁸ Sur la base d'études phénoménologiques, il développe une ontologie singulière, en rupture d'avec toute la tradition métaphysique et en décalage d'avec Husserl et Heidegger. Selon lui, l'homme est "empêtré" dans des histoires : la sienne, celles qu'il entend, lit, comprend - qu'il peut reformuler pour autant qu'il s'y est impliqué -, celles qui fondent les communautés auxquelles il appartient, depuis les mythes fondateurs jusqu'aux "romans familiaux". Pour lui, "l'histoire tient lieu de l'homme" (*ibidem*, p. 128). C'est peut-être cette radicalité qui explique que son œuvre soit peu connue. Elle ne figure en effet ni dans la bibliographie proposée par Jauss, ni dans celle de Bruner, par exemple, alors que les proximités de pensée paraissent assez évidentes. Dans les ouvrages que nous avons consultés, seul Ricœur le cite, brièvement (dans *Temps et Récit I*, p. 114). Pourtant, et même si certains développements peuvent laisser dubitatif, les analyses de Schapp nous paraissent parfois très éclairantes. En particulier, son étude de la perception, celle de l'acquisition du langage et celle de l'expérience temporelle donnent des cadres pour comprendre maints aspects des comportements enfantins à l'école maternelle. Pour ne prendre qu'un exemple, l'auto-empêchement décrit aux pages 148-149 ressemble étonnamment à l'investissement que les enseignants demandent aux élèves de Petite Section quand ils leur présentent des "livres-miroirs", comme la série des *Petit Ours Brun*.

¹⁹ *Op. cit.*, p. 145.

Cette conception rencontre l'expérience de maints écrivains. Par exemple, Marie Nimier écrit : "Tout semble si simple quand on prend les livres comme une succession d'épisodes, et non comme des objets finis, fermés sur eux-mêmes. Et si l'on admet que leurs auteurs sont liés par des questions qui les dépassent."²⁰ Engagée dans une réflexion sur ce qu'elle doit à l'œuvre et à la vie de son père, Roger Nimier, elle éclaire ainsi autant son expérience de lectrice que celle d'auteur et la rattache à une sphère d'elle-même spécifique, "une substance inexplicable, étrangère à tout ce que tu sais et qui est pourtant l'essentiel" comme elle l'explique en citant Paul Valéry²¹. La simplicité dont elle parle tient alors à l'interaction entre un nourrissage fourni par ses lectures d'une instance intime et un autre versant de cette même instance qui lui permet de s'inscrire (et, dans son cas, d'écrire) dans une république des livres qu'elle évoque ainsi : "Une bibliothèque est un corps constitué d'anecdotes aussi bien que des chefs-d'œuvre, les uns s'appuyant sur les autres"²².

Nous nous permettons, dans cette digression en caractères italiques comme dans les suivantes, de prendre appui sur les propos théoriques qui précèdent pour énoncer peu à peu nos hypothèses de travail.

Dans la mesure où l'on peut adhérer à cette conception d'un continuum entre les livres, les jeunes lecteurs qui font notre préoccupation et qui abordent au continent de la lecture pourraient légitimement traiter comme cohérent l'ensemble des œuvres qui leur sont proposées. Ils pourraient identifier les "questions" qui lient entre eux leurs différents auteurs, se les approprier et en tirer les moyens d'une exploration systémique.

²⁰ Marie Nimier, *La Reine du Silence*, Gallimard, 2004, collection blanche, p. 146.

²¹ *Ibidem*, p. 130.

L'hypothèse du poids d'un amont des lectures

Beaucoup des théoriciens qui ont voulu analyser de quelle manière le lectorat prend connaissance d'une œuvre nouvelle adhèrent à cette hypothèse. Cependant, soucieux de ne pas outrepasser les bornes entre les œuvres, mais soucieux au contraire d'en comprendre les effets et de répondre à "la question de savoir ce que sont véritablement la narration et l'écoute [...] toujours encore ouverte" selon Schapp, ils se sont attachés à préciser les contours et les mécanismes de la réception.

Le même terme d' "horizon" est utilisé par Hans-Robert Jauss pour expliciter ce qui conditionne la réception d'une histoire. Selon lui, l'œuvre littéraire déploie un effet dans l'articulation avec ce qui est déjà dans l'esprit du lecteur. : "Le texte nouveau évoque pour le lecteur (ou l'auditeur) l'horizon des attentes et des règles du jeu avec lequel des textes antérieurs l'ont familiarisé : cet horizon est ensuite, au fil de la lecture, varié, corrigé, modifié, ou simplement reproduit."²³ La lecture est alors conçue comme "l'expansion d'un système sémiologique, qui s'accomplit entre les deux pôles du développement et de la correction du système."²⁴ Car, à son abord, le texte s'inscrit dans un horizon d'attente défini comme une " *'isotopie paradigmatique'* qui se change, à mesure que se développe le discours, en un *'horizon d'attente syntagmatique immanent au texte'* "²⁵. Cet amont paradigmatique apparaît donc comme la matière première du lecteur, que sa lecture amènera peut-être à actualiser, à ajuster, à particulariser ou à infléchir. George Steiner étend cette conception des abords d'une œuvre à l'ensemble des arts et à toutes les formes de la compréhension : "Tout acte de recevoir une forme signifiante, dans le langage, dans l'art, dans la musique, est

²² *Op. cité*, p. 137.

²³ "Histoire de la littérature : un défi à la théorie littéraire", in *Pour une esthétique de la réception*, traduit par Claude Maillard, Paris, Gallimard, 1978, p. 51.

²⁴ *Op. cité*, p. 50.

²⁵ *Op. cité*, p. 50. Jauss cite ici W.D. Stempel, "Pour une description des genres littéraires", in *Actes du XIII^{ème} congrès international de linguistique romane*, Bucarest, 1968.

comparatif. La cognition est re-cognition, que ce soit au sens platonique d'un ressouvenir des vérités antérieures, ou au sens de la psychologie. Nous cherchons à comprendre, à "situer" l'objet devant nous - texte, peinture, sonate - en lui offrant le contexte intelligible et informatif d'une expérience préalable et apparentée."²⁶

Pour définir le contenu de l'horizon qui ménage ainsi l'accès à l'œuvre, ce qu'à notre connaissance ne fait pas Jauss avec précision, le terme semble recouvrir des éléments divers, plus ou moins conscients, plus ou moins théorisés : conventions génériques, stéréotypes, références culturelles, codes esthétiques mais aussi valeurs idéologiques... Si Jauss ne ressent pas le besoin d'une telle explicitation, c'est sans doute que son projet essentiel est de comprendre comment une œuvre peut être reçue différemment par des publics différents, de donner un contenu à la notion de plaisir esthétique et de s'affranchir aussi bien de perspectives strictement philologiques ou historicisantes que d'attitudes admiratives qui figeraient les œuvres. Son objet purement descriptif est de comprendre, en examinant ou en reconstituant la réalité des réceptions, ce que font d'une œuvre ses lecteurs à partir des données latentes de leur culture plutôt que d'analyser ce qu'ils doivent (devraient) mobiliser pour interpréter légitimement un texte donné.

Wolfgang Iser développe un projet différent. Il montre, lui aussi, que l'approche d'une œuvre est déterminée par les connaissances et configurations antérieures dont dispose le lecteur. Mais ses analyses s'attachent d'abord à identifier dans le texte lui-même ce qu'il nomme son "répertoire", c'est-à-dire "l'ensemble des conventions nécessaires à l'établissement d'une situation"²⁷. En effet, il s'appuie sur la linguistique pragmatique pour définir le discours fictionnel comme "privé de la situation référentielle dont la détermination rigoureuse assure à l'acte linguistique sa pleine réalisation." Il montre ainsi

²⁶ *Passions impunies*, traduit de l'anglais par P.-E. Dauzat et L. Évrard, Gallimard, collection "Folio essais", 1997, p. 119.

²⁷ *L'Acte de Lecture, théorie de l'effet esthétique*, Sprimont (Belgique), Mardaga, 1997, p. 128.

que l'œuvre s'inscrit dans les "failles du système dominant"²⁸ dont elle interroge ce que ce système exclut, nie ou virtualise. À cette inscription sélective d'éléments idéologiques contextuels, il ajoute les références à la littérature antérieure. La question du recouvrement du répertoire de l'œuvre et des connaissances du lecteur - qu'Iser finit par nommer aussi répertoire²⁹ - est envisagée sous les catégories du "transcodage"³⁰ et de la "déformation cohérente"³¹ : les traits sélectionnés se révèlent à la fois familiers au lecteur qui les reconnaît et inédits du fait qu'ils sont réorganisés dans une configuration inédite. C'est dans cette "non-familiarité" qu'il faut trouver l'origine des effets du texte. Mais ceux-ci font tout l'objet de la réflexion d'Iser et il ne définit pas plus précisément le contenu du répertoire présent dans l'œuvre et requis chez le lecteur.

C'est Umberto Eco, en revanche, qui s'emploie à regrouper sous le terme d' "encyclopédie" les compétences requises du lecteur. Son propos relève de la sémiotique, il s'attache à décrire les opérations par quoi le lecteur coopère avec un texte nécessairement incomplet et comment il parvient à l'actualiser. Dans *Lector in fabula*, aux pages 95 à 106, il montre ainsi le poids d'un "dictionnaire de base", qui permet de mobiliser les sèmes potentiellement actualisés dans le texte et de "tenter des amalgames provisoires" ; des *règles de co-référence* qui assurent la continuité des chaînes anaphoriques ; des *opérations de "sélections contextuelles et circonstancielle"* qui obligent à lier "la représentation d'un lexème" aux "emplois qui ont été faits de ce lexème dans des textes précédents" ; de *compétences "rhétorique et stylistique"* qui permettent d'interpréter sans

²⁸ *Ibidem*, p. 136.

²⁹ *Ibidem*, p. 154. On voit que le terme recouvre des réalités assez variées. Il désigne donc à la fois un ensemble de traits identifiables dans l'œuvre et les connaissances antérieures dont dispose le lecteur. Il recouvre tous les éléments extratextuels repérables, aussi bien rhétoriques, encyclopédiques, discursifs, idéologiques... C'est que son analyse porte essentiellement sur les jeux de reconnaissance, d'actualisation, de transformation... Si nous avons retenu ce terme pour le sous-titre de notre travail, c'est pour évoquer une focalisation similaire dans un contexte d'une généralité aussi grande.

³⁰ *Ibidem*, p. 129 sq.

grand effort inférentiel les "expressions figées par la tradition rhétorique" selon, entre autres, les règles qu'Eco appelle "règles de genre"³² ; de "*scénarios communs*" qui "dénotent certains cours d'événements ou cours d'actions qui impliquent différents objets, personnes, propriétés, relations ou faits"³³, ils fonctionnent comme "un texte virtuel ou une histoire condensée", ils permettent de traiter des raccourcis de l'expression du texte ; de "*scénarios intertextuels*" qui, à la différence des précédents, font "partie d'un bagage sélectionné et restreint de connaissances que les membres d'une culture donnée ne possèdent pas tous", ils constituent des schémas qui permettent d'intégrer rapidement la suite des événements, les relations entre les personnages, les objets impliqués, voire les mots pour le dire, ils ont aussi une valeur prédictive par quoi ils préforment, en quelque sorte, la lecture ; des "*systèmes idéologiques*" dont le lecteur est ou non conscient qui orientent le travail d'interprétation à effectuer.

Nous en déduisons pour notre projet que, si l'on parvient à doter des élèves des compétences et du répertoire que requiert un texte, ils devraient être en mesure de lever les obscurités de ce texte et d'identifier ses intentions. Et dans la mesure où ils auront cultivé des "systèmes idéologiques" adéquats, leur travail d'interprétation devrait en porter des traces.

³¹ *Ibidem*, p. 150.

³² Il donne précisément comme exemple la règle selon laquelle - hors intention ironique et hors autre figure rhétorique - le titre d'un chapitre annonce son contenu.

³³ Eco cite ici Van Dijk, *Macro-structures and cognition*, mimeo (Twelfth Annual Carnegie Symposium on Cognition, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, 1976). La notion nous paraît très proche de ce qu'on appelle ailleurs "script" : "Un script est un énoncé d'actions, d'événements habituels d'une situation stéréotypée ayant une structure qui conduit à un but avec une spécification du rôle des participants" écrit R. de Beaugrande dans "Critères

L'hypothèse d'une différenciation entre des communautés culturelles

La brillante synthèse que propose Umberto Eco nous semble (mais lui-même en donne des indices, que nous avons cités) organisée selon deux principes, qui sans doute se rejoignent. D'une part, on progresse depuis les éléments qui sont les plus partagés entre les membres d'une communauté culturelle (le dictionnaire, les règles de coréférence, qui relèvent de la langue) jusqu'aux éléments qui circulent dans des cercles plus étroits (les scénarios intertextuels), voire qui peuvent refléter des divisions partisans de la communauté culturelle (les systèmes idéologiques). D'autre part, l'énumération progresse dans le sens d'une spécification de plus en plus grande. Le dictionnaire ou les règles de coréférence peuvent être décrits abstraitement par la linguistique³⁴ parce qu'ils sont de tous les textes, de toutes les productions langagières orales ou écrites. Les scénarios communs sont une mise en schéma d'actions ou de pensées qui, pour être répandus, n'ont pas la même universalité, ils ne décrivent pas n'importe quel énoncé, ne s'appliquent pas n'importe à quelle situation - ils n'appartiennent donc pas tous à toutes les cultures ni ne traversent nécessairement toute la communauté culturelle. Il peut se faire que le scénario "organiser un cocktail", qu'Umberto Eco prend pour exemple, soit inconnu de telle ou telle partie de la population : le cas est fréquent quand on travaille avec des enfants. Les scénarios intertextuels acquièrent leur consistance et la stabilité qui les rend disponibles

d'évaluation des modèles de processus de lecture", in *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*, G. Denhière (dir.), Lille, Presse Universitaire de Lille, 1984, p. 366.

³⁴ Schapp insiste cependant sur l'acquisition des mots qu'on apprend, selon lui, dans l'expérience d'une histoire où l'on se trouve empêtré : la maîtrise du vocabulaire serait aussi le fruit d'une circulation intertextuelle, et le sens d'un mot la sédimentation des "histoires" que le mot a permis de (se) raconter. Il insiste sur le fait que les choses nous apparaissent d'abord comme "choses-pour", comme élément d'une dynamique narrative. *Opus cité*, p. 47-48. Cette perspective phénoménologique nous paraît en lien avec les observations plus récentes des scénarios d'acquisition du vocabulaire chez les jeunes enfants, comme en ont rendu compte Jérôme Bruner (dans *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1987) ou Laurent Danon-Boileau (dans *Des enfants sans langage*, Odile Jacob, 2002).

de par leurs rencontres réitérées lors de multiples occasions, et celles-là sont liées précisément à la fréquence de celles-ci.

La place de la compétence rhétorique et stylistique nous paraît plus incertaine. Sans doute, les entreprises sont nombreuses et pour élaborer ou théoriser les genres et pour décrire, classer ou analyser les phénomènes stylistiques ; si elles ne partagent pas le statut épistémologique de la linguistique parce qu'elles s'ancrent davantage dans une description fonctionnelle des textes, l'antiquité de la tradition (souvent plus ancienne que celle de la grammaire³⁵) où elles s'inscrivent les constituent en savoirs largement répandus parmi les lettrés. Mais pour des lecteurs encore peu aguerris comme sont les élèves de l'école, ces savoirs sont encore rudimentaires et ils restent très dépendants des contextes où ils ont pu émerger à titre d'hypothèse localement opératoire. Il est probable qu'Umberto Eco a organisé son propos en fonction d'un lecteur adulte et qu'il n'avait pas en perspective les lecteurs approximatifs que sont encore les élèves de l'école élémentaire.

Cependant, il émerge de ces éléments qu'un même texte ne sera pas lu de la même manière selon que le lecteur appartiendra à telle ou telle sphère culturelle, selon que son encyclopédie comportera telle ou telle compétence. Umberto Eco semble, sur ce point, rejoindre l'analyse de Stanley Fish qui écrit : "Les membres de communautés interprétatives différentes voient, et dans un sens très affaibli, font des textes différents"³⁶.

Si donc des sphères culturelles se différencient parce qu'elles ne partagent pas toutes les mêmes compétences encyclopédiques, dans le cas où elles seraient confrontées à un même texte, elles devraient produire des lectures différentes.

³⁵ Voir la préface écrite par Jean Humbert à son ouvrage *Syntaxe Grecque*, Klincksieck, 1972.

³⁶ Stanley Fish, *Quand lire, c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives.*, Paris, Les prairies ordinaires, 2007, p. 130.

Compétences encyclopédiques et liens intertextuels

Umberto Eco lui-même nous invite à lier "compétences encyclopédiques" et "compétence intertextuelle". Il écrit, par exemple : "L'on ne peut donner de représentation encyclopédique d'un lexème sans se référer aux emplois qui ont été faits de ce lexème dans des textes précédents"³⁷.

Les théoriciens qui ont étudié les relations intertextuelles au sens large les distinguent en différentes catégories selon le degré de proximité entre le texte nouveau et le corpus auquel il fait écho. À la suite de la typologie que Gérard Genette propose dans *Palimpsestes*³⁸, aux pages 8 à 14, on distinguera ainsi des relations d' *intertextualité* quand le texte antécédent B est "coprésent" au texte A sur le mode de la citation, du plagiat, de l'allusion ; relations de *paratextualité* quand le texte B est un des entours autographes ou allographes du texte A (titre, texte de quatrième de couverture...) ; relations *métatextuelles* quand B est commenté sans être explicitement cité par le texte A ; relations d'*hypertextualité* quand A (l'hypertexte) "se greffe" sur B (l'hypotexte), quand il l' "évoque plus ou moins manifestement sans nécessairement parler de lui ou le citer" de même que l'*Énéide* se situe dans la mouvance de l'*Odyssée*, ou quand A présuppose B, quand A transforme ou imite B sans qu'on puisse expliciter les principes de cette transformation ou imitation ("dire la même chose autrement / dire autre chose semblablement") ; relations d'*architextualité* quand A renvoie de manière "muette", selon une "pure appartenance taxinomique", bref quand A est rapproché par le lecteur d'un ensemble de textes (B1, B2, B3 ... Bn) sur la base d'un critère qui peut être très variable, depuis l'appartenance générique jusqu'à la proximité idéologique, mais qui peut fonder la catégorie d'une classification (les textes qui relèvent du genre roman policier, pour reprendre un exemple de Genette,

³⁷ *Op. cité*, p. 98.

³⁸ Gérard Genette, *Palimpsestes*, Paris, éditions du Seuil, 1982, pp. 8 à 14.

jusqu'aux textes qui relèvent du néo-classicisme goethéen pour détourner un exemple de Jauss).

Ce sont ces deux derniers types de relation, d'hypertextualité ou d'architextualité, qui peuvent nourrir notre réflexion. En effet, quand intervient une explicitation sous la forme d'une citation référencée, de la reprise *verbatim* d'une expression, d'une allusion transparente, alors ce qu'il y a à lire, c'est la relation entre le texte A et l'hypotexte B, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un problème local qui engage seulement la mémoire singulière dont le lecteur dispose du texte B, mais qui ne mobilise pas ce qui a pu se sédimenter comme une compétence dans l'encyclopédisme du lecteur. Il ne s'agit plus alors d'aménager l'accès à un texte, mais de déterminer la stratégie textuelle et ses effets. D'ailleurs, Umberto Eco fait preuve d'une certaine prudence, quand il exprime les relations qu'il envisage dans son modèle : "La compétence intertextuelle, extrême périphérie d'une encyclopédie, comprend tous les systèmes sémiotiques familiers au lecteur"³⁹. La formule situe ainsi la capacité à rapprocher les textes et d'en induire des régularités, certes dans la perspective d'un continuum entre les textes, certes au cœur de la lecture, mais "à la périphérie" des acquisitions que la lecture requiert. La question se pose alors du statut qu'il faut concevoir pour ces éléments de l'encyclopédie : sont-ils réifiés en savoirs explicites ou bien sont-ils disponibles sous forme de paradigmes implicites ?

Les codes culturels : objets à décrire ou fonctions opératoires ?

Une longue tradition rhétorique a depuis longtemps codifié les genres. On se rappelle les affrontements pour poser les règles de la tragédie au XVII^e siècle, la préface écrite par Victor Hugo à *La Légende des siècles* pour préciser non sans contorsions l'appartenance de l'œuvre au genre épique

³⁹ *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 1985, p. 102.

et la faire admettre sous couvert de ses illustres prédécesseurs⁴⁰... Dans l'histoire de la littérature, cette codification a pu fonctionner comme un filtre ou comme une prescription stérile. Ce n'est pas sans quelque raison qu'un Maurice Blanchot, par exemple, affirmait en 1959 : "Seul importe le livre, tel qu'il est, loin des genres, en dehors des rubriques, prose, poésie, roman, témoignage, [...] auxquelles il dénie le pouvoir de lui fixer sa place et de déterminer sa forme. Un livre n'appartient plus à un genre, tout livre relève de la seule littérature."⁴¹ Il revendiquait ainsi, dans une sorte de dernière reviviscence des prétentions romantiques, une lecture dégagée de l'académisme, affranchie des prescriptions institutionnelles au profit d'une rencontre immédiate avec l'instance transcendante de la parole littéraire. À cela Tzvetan Todorov répond que l'œuvre, dans la mesure même où elle est affirmation, suppose les règles qu'elle outrepassé et que, de plus, "la norme ne devient visible - ne vit - que grâce à ses transgressions"⁴². À la revendication libertaire - qui pose toujours que les règles sont stabilisées en lois impérieuses -, il oppose l'épaisseur d'un fonctionnement dialogique⁴³ où le discours, même littéraire, ne peut pas ne pas prendre en compte le paradigme des productions qui l'ont précédé. Ainsi Karl Canvat a pu définir le genre non pas comme un canon à respecter, mais comme une "régulation" qui donne "un cadre communicationnel aux échanges"⁴⁴ ; il le définit comme l'instrument indispensable à un cadrage opératoire pour toute lecture. De même qu'Iser, il l'englobe dans le répertoire qui permet de construire à la fiction une situation

⁴⁰ "C'est de l'histoire écoutée aux portes de la légende", préface de la première série, *La Légende des siècles*, Paris, Garnier-Flammarion, 1967, p. 61

⁴¹ *Le Livre à venir*, Gallimard, coll. "Idées", 1971, p. 160 et sq.

⁴² Tzvetan Todorov, *La Notion de Littérature*, Paris, Seuil, collection Points, 1987, p. 29.

⁴³ Symétriquement, sur le versant de l'écriture, on peut dire avec Bakhtine que le producteur d'un texte s'adresse toujours à trois sortes de destinataires : celui pour lequel il écrit, bien sûr, le lecteur qu'il modélise par son écriture même ; mais aussi lui-même, sorte de "sous-destinataire", dans la mesure où il découvre en écrivant ce qu'il avait à écrire ; et encore l'ensemble des discours qui l'ont précédés, sorte de "sur-destinataire", qu'il reprend ou dont il se distingue. Voir *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1979, pp. 286 et sq.

⁴⁴ "Le rôle du cadrage générique dans la lecture littéraire", in *Pour un lecture littéraire (2)*, Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur (coord.), Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, p. 209.

qui la rend intelligible. Mais il pose nettement l'historicité des genres : "la généricité peut, quant à elle, être redéfinie comme l'ensemble des réinvestissements - toujours plus ou moins transformateurs - des composantes textuelles" ⁴⁵

Ainsi, effet des pratiques de lecture d'une société et d'une époque, le genre n'a pas de consistance qui échapperait à ses contingences historiques, la catégorie paraît à la fois hétérogène et éclectique. Que disparaisse son lectorat emporté dans le tourbillon révolutionnaire, et le genre de la Pastorale disparaît avec lui, que l'organisation sociale se transforme, et le genre de la Tragédie se survit, puis s'éteint... Si on lit encore l'Abbé Delille ou Jean Racine, on n'écrit plus ni pastorale ni tragédie.

On trouvera le même type de jugements contrastés à propos de la notion plus large de stéréotype. Longtemps les lieux communs ont eu mauvaise presse, au moins jusqu'à la publication, dans les années cinquante, de l'essai polémique de Jean Paulhan *Les Fleurs de Tarbes*. Ils assurent pourtant la lisibilité des textes, et loin de constituer un "empiètement du langage sur la pensée", ils fournissent selon lui "des expressions claires et délimitées"⁴⁶ par un long usage et une convention bien établie. Ils sont ainsi frappés d'une ambivalence axiologique : condamnés dans la mesure même où aux yeux d'un expert, ils n'apportent rien de nouveau, rien que d'académique, rien qu'il y ait proprement à lire, leur maîtrise rend les lecteurs "capables de mieux comprendre et interpréter les textes"⁴⁷. Comme les genres, les stéréotypes sont un effet de la sédimentation des lectures. Annette Béguin écrit ainsi : "La conscience des lieux communs (l'impression de déjà vu, de rebattu) se forge un peu à la fois. Le lecteur progresse par paliers dans leur

⁴⁵ "Interprétation du texte littéraire et cadrage générique", in *Pratiques* n° 76, p. 42.

⁴⁶ Jean Paulhan, *Les Fleurs de Tarbes ou la terreur dans les lettres*, Paris, Gallimard, coll. "idées", 1973, p. 84.

⁴⁷ *Pour une lecture littéraire (1)*, Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur, Bruxelles, De Boeck Duculot, 1996, p. 219.

reconnaissance."⁴⁸ Et Ruth Amossy précise la part d'un pré-construit qui ne vient pas que des textes mais de l'ensemble des représentations collectives : "Le lecteur a tôt fait de retrouver [...] un modèle ancestral. Il le repère par un double mouvement. Tout d'abord il décompose mentalement le texte en sélectionnant certains de ses éléments. En un second temps, il le reconstruit en réintégrant les traits ainsi privilégiés dans un moule préconçu."⁴⁹ Si le "lieu commun", à proprement parler, permet la rencontre entre le lecteur et l'univers de l'œuvre, c'est qu'il suture le monde où se meut le premier et le monde que représente la seconde. Carrefour entre ces références, il a la trivialité des carrefours, il a la commodité des voies connues où l'on peut s'orienter... histoire de risquer une aventure au coin de la rue si, comme le dit Iser, toute fiction "dépragmatise"⁵⁰ les éléments conventionnels qu'elle mobilise...

Karl Canvat en conclut à l'importance d'enseigner explicitement les catégories génériques, fussent-elles, comme il le dit, "labiles" : "La (re)connaissance des caractéristiques génériques favorise une lecture prospective"⁵¹. De même, Jean-Louis Dufays *et alii* affirment qu'une explicitation des stéréotypes ne peut qu'être profitable aux élèves, puisqu'il leur permet "de prendre distance par rapport à leurs propres croyances, leurs propres représentations, [...] leur fait acquérir une compétence culturelle lucide et opératoire."⁵² Sans doute aussi, cet enseignement permettrait de traiter les éléments qui n'entrent pas immédiatement dans le schème préconçu et que Ruth Amossy qualifie de "restes". "Dans la plupart des cas, le lecteur les saute purement et simplement. Ou encore il leur confère le statut de petits

⁴⁸ Annette Béguin, *Lire-écrire*, Paris, L'École, 1982, p. 167.

⁴⁹ Ruth Amossy, *Les Idées reçues*, Paris Nathan, 1991, p. 22.

⁵⁰ *L'Acte de Lecture... op. cité*, p. 113.

⁵¹ "La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture", in *Les Interactions lecture-écriture*, Yves Reuteur (coord.), Paris, Peter Lang, 1998, p. 276.

⁵² Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire(1)*, Bruxelles, DeBoeck-Duculot, 1996, p. 219.

détails vrais."⁵³ La conscience de cette modalité de lecture conduirait à la fois à n'en être pas le jouet, et à déplacer le regard depuis une réception passive vers une prise de conscience esthétique. Et dans l'espace libéré, les "restes" pourraient alors appeler à l'aventure d'une nouveauté encore inouïe.

De ces analyses, nous retenons trois principes pour notre projet : d'une part qu'il est profitable d'aller vers un enseignement des éléments des compétences rhétorique, intertextuelle et des systèmes idéologiques ; d'autre part que l'enseignement envisagé peut expliciter des compétences déjà là, diffuses, dans l'air du temps ; enfin que l'objet d'enseignement est l'acquisition non pas d'un contenu déclaratif mais d'une habileté à cadrer (cas du genre) ou à trier l'information en connu à reconnaître ou en inconnu à investir (cas des stéréotypes en général).

La répétition comme voie d'apprentissage

La formule d'Umberto Eco qui localise la compétence intertextuelle à l' "extrême périphérie" de l'encyclopédie est subtile, elle peut bien rendre compte de la différence entre l'activité lectorale des lecteurs aguerris et celle des lecteurs novices. En effet, ce qui apparaît aux premiers comme un ensemble constitué ou comme un paradigme actif, inscrit dans l'encyclopédie, ensemble en fait souvent peu conscient mais en droit explicitable, apparaît aux seconds comme une découverte, un lien localement valide. Un travail de "routinisation"⁵⁴ a, chez les premiers, stabilisé voire réifié les références, alors que chez les seconds c'est une référenciation dynamique qui opère.

⁵³ Ruth Amossy, opus cité, *ibidem*.

⁵⁴ Bertrand Gervais définit la compréhension en disant qu'elle "repose sur des habitudes interprétatives, confirmées dans leur application. Ces habitudes, on peut les décrire comme un jeu d'interprétants déjà établis qui permettent que des significations ou des objets de pensée soient attribués à des textes.", in "Sans fin, sans terre. *L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lecture*", in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, C. Tauveron (dir.), Paris, INRP, 2001.

Pour les premiers, le phénomène de rapprochement relève ainsi de l'architextualité quand dans la pratique lectorale des seconds, il relève de l'hypertextualité ou même de l'intertextualité.

Il est attesté que les élèves élaborent une catégorie hypertextuelle comme le genre à partir de rapprochements locaux et singuliers du type "Ça me fait penser à...", ou "C'est comme dans..."⁵⁵. C'est par une sorte de déport que le problème identifié dans la relation à un texte, et à celui qu'on en rapproche, se dissout peu à peu dans un corpus de textes connus, puis dans une "règle du genre" qui en fait l'unité⁵⁶. Les obstacles à la transparence de la compréhension qui avaient pu d'abord mobiliser l'effort interprétatif, quand ils se retrouvent de livre en livre, changent de statut ; ils deviennent signes d'appartenance à un sous-ensemble de livres, à une catégorie d'œuvres, à un genre. À propos du cheminement d'enfants de la Section des Grands qui découvraient une forme d'indécidabilité dans *Il Neige* et dans *Komodo, l'île des dragons*⁵⁷, nous avons nous-même ainsi établi ce constat : "En quelque sorte, ils [les lieux d'indécidabilité] perdent de leur capacité à mobiliser l'attention pour devenir les signes d'une appartenance. Appartenance à un ensemble de livres, à un rayonnage de la bibliothèque intérieure, appartenance aussi à l'ensemble des lecteurs qui savent les traiter, voire les oublier dans le processus de la compréhension."⁵⁸

À partir de ces expériences, on peut ainsi supposer raisonnablement qu'une compétence encyclopédique s'édifie sur la base de rencontres réitérées.

⁵⁵ *Lire la littérature à l'École*, Catherine Tauveron (dir.), Paris, Hatier, 2002, pp. 270 et sq, à propos du genre "Histoires de rêve" qui réunissait tous les ouvrages connus de cette classe de CE1 où était brouillée la frontière entre scène réaliste et scène onirique.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ *Il Neige*, Uri Shulevitz, Paris, l'école des loisirs, coll. "kaléidoscope", 1998. *Komodo, l'île aux dragons*, Peter Sis, Paris, Grasset Jeunesse, 1994. Dans ces deux ouvrages, un épisode se présente dont le lecteur ne peut établir s'il se déroule sur la scène fictive construite par la narration, ou une scène intérieure au personnage principal, scène onirique ou scène de son désir...

Un dispositif didactique : la mise en réseau(x)

Pour construire ces compétences de lecture, la didactique de la littérature a promu le dispositif de la lecture en réseau. Ainsi, Christine Campoli le justifie lors d'une université d'automne destinée à la formation de formateurs : "Pour reprendre brièvement Genette, c'est parce que tout texte littéraire s'inscrit toujours dans d'autres textes qu'il réagence ou avec lesquels il entretient une sorte de dialogue que le réseau s'impose comme une évidence. C'est lui qui va mettre en évidence qu'une part de la cohérence du texte littéraire provient des relations qu'il entretient avec d'autres textes. Constitutif d'une conception interprétative, le réseau est donc également un outil au service de la formation littéraire."⁵⁹ Dans le même esprit, les documents d'accompagnement des programmes de 2002 proposaient aussi : "Apprendre à lire les textes littéraires suppose de mettre en relation les expériences personnelles des textes et du monde, de les organiser en systèmes, de percevoir leur dimension historique. Ces réseaux sont organisés, pour explorer un genre, pour apprécier les divers traitements d'un personnage, d'un motif, pour élucider une procédure narrative..."⁶⁰. Et les programmes édités en 2008 prescrivent que : "les élèves [...] mettent en relation des textes entre eux"⁶¹. Le principe, cependant, se prête à des mises en œuvre assez contrastées.

Catherine Tauveron indique trois objectifs à une lecture en réseau : "elle permet l'éducation d'un comportement de lecture spécifique [...] ; elle permet de construire et de structurer la culture qui en retour alimentera la

⁵⁸ Pierre Sève, "Lire sans comprendre : à la recherche de la lisibilité", *Enjeux*, n°58.

⁵⁹ "L'aide à la lecture (3)", in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, MEN, Scéren, p. 100.

⁶⁰ *Documents d'application des programmes, Littérature*, Ministère de L'éducation Nationale, Scéren, 2002, p. 9.

⁶¹ *Horaires et Programmes de l'École Primaire*, Ministère de l'Éducation Nationale, B.O. du 19 juin 2008 hors série, p. 21. Voir aussi les propositions de progression, p. 35 : "Établir des relations entre des textes ou des œuvres : même auteur, même thème, même personnage, etc."

mise en relation ; elle permet enfin, en tant que dispositif multipliant les voies d'accès au texte, d'y pénétrer avec plus de finesse [...]"⁶². En relation avec l'objet d'enseignement poursuivi, il revient au maître de sélectionner le corpus à lire, l'ordre de présentation, le mode d'approche des textes. À charge pour les élèves de penser les liens inscrits en filigranes. Les exemples donnés montrent comment sont présumées les acquisitions escomptées d'une mise en relation. La mise en réseau apparaît nettement comme un outil didactique au service d'un enseignement programmé, fondé sur un repérage précis d'obstacles à l'apprentissage et d'acquisitions à obtenir.

Bernard Devanne développe une vision assez différente d'une pratique des réseaux. Il propose de mettre à la disposition des élèves une grande quantité d'œuvres et de les laisser eux-mêmes déterminer les liens, "ce qui signifie que, par principe, les élèves peuvent construire à tout moment toutes sortes de liens."⁶³ Dans cette perspective, il revient au maître seulement de provoquer à l'activité comparative et d'accompagner la verbalisation de ce qu'elle produit. L'objet du travail est formulé par l'expression "apprentissages culturels", qui résume deux points essentiels. D'une part, "c'est l'élève qui apprend" ; d'autre part, l'expression "n'indique pas seulement qu'on travaille sur des objets de culture, mais définit aussi et surtout la manière dont l'élève entre en apprentissage, la manière dont il construit son pouvoir sur les objets"⁶⁴. La dévolution aux élèves eux-mêmes du soin d'identifier les enjeux hypertextuels visent donc à construire et structurer chez eux non seulement des objets de savoir mais un "sujet culturel" capable d'une "pensée en réseaux [...] foisonnante, divergente, une pensée qui se saisit de la multiplicité"⁶⁵. Au

pour le C.E.2 et "Rapprocher des œuvres littéraires, à l'oral et à l'écrit." pour le C.M.2. (*ibidem*)

⁶² *Lire la littérature à l'École*, op. cité, p. 145.

⁶³ "L'aide à la lecture (1)", in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, MEN, Scéren, p. 88.

⁶⁴ *Op. cité*, p. 87.

⁶⁵ *Ibidem*.

lieu et place d'une programmation rigoureuse du maître, on trouve une "quête de compréhension de textes complexes" et des "relectures croisées"⁶⁶.

Cependant, dans un cas comme dans l'autre, le principe de l'apprentissage repose sur la reconnaissance de similitudes dans d'autres textes à partir de leur identification dans un texte, qu'il(s) soi(en)t sélectionné(s) par le maître ou souverainement élu(s) par l'élève (les élèves). De cette réitération, la capacité naturelle à extraire des régularités parvient dans la durée constituer des paradigmes, voire à abstraire le principe des rapprochements opérés. Et cette abstraction peut être plus ou moins poussée, elle peut se dire ou plus ou moins, elle peut seulement s'actualiser lors d'une nouvelle occurrence ou s'ériger en savoir déclaré, en tout cas elle se constitue comme un instrument opératoire pour interroger les routines antérieures et faire place à de nouvelles...

Le dispositif de la mise en réseau se présente donc sous deux formes, qui semblent l'une et l'autre avoir une certaine efficacité pour installer dans l'encyclopédie des jeunes lecteurs ce qui leur apparaît d'abord comme une découverte locale.

Se cultiver

Catherine Tauveron met en garde contre un usage abusif du dispositif. Elle dénonce en particulier "le réseau regroupant des textes autour d'une thématique lâche opportuniste"⁶⁷. Pour elle, pareil groupement "n'a d'autre souci que de donner un semblant de cohérence aux activités de la classe." En revanche, "pour qu'il puisse opérer comme un révélateur, le réseau doit répondre à un problème de lecture attesté ou anticipé par le maître et il doit se

⁶⁶ Bernard Devanne, *Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles*. Paris, Bordas, coll. "pratique pédagogique", 2006, p. 45.

⁶⁷ *Lire la littérature à l'école*, op. cité, p. 146.

présenter comme la réponse la plus appropriée."⁶⁸ L'épreuve d'une confrontation avec un obstacle à lever paraît être une condition pour que la fréquentation avec les œuvres, pour que la mobilisation d'un paradigme tienne toutes ses promesses.

De même, Bernard Devanne s'insurge contre les auteurs de manuels qui "réduisent [la pratique des réseaux] à des prolongements thématiques 'complémentaires' (par exemple, le voyage)" et qui "s'arrêtent rarement à des rapprochements de nature plus littéraire (par exemple, le journal de voyage)."⁶⁹ En revanche, il met en avant la notion de "sujet culturel". La pratique des rapprochements de texte sous l'aiguillon des impératifs de la production doit permettre une "approche dialectique : d'une part, la naissance 'd'espace de désir' ; d'autre part, la mise en œuvre, mieux que de 'connaissances culturelles', de *conduite culturelles*."⁷⁰ Là encore, c'est sous une certaine pression que s'opèrent les transformations attendues chez les élèves.

Pour notre part, afin de définir plus précisément que Bernard Devanne la notion de sujet culturel, nous retiendrons volontiers la formule que propose Danielle Dubois-Marcoin : "Se cultiver, c'est acquérir progressivement la claire conscience (ou volonté) à la fois d'être traversé et constitué par des cultures diverses, d'avoir des pratiques culturelles diverses voire dissonantes pour reprendre le concept du sociologue Bernard Lahire, et d'être en état d'établir des hiérarchies, des choix - toujours provisoires - mais sans renonciation définitive et contrainte à soi et sans exclusion intempestive de ce qui n'est pas soi."⁷¹ Le contexte où s'énonce cette définition est déterminé : elle intervient dans une réflexion sur la différence entre pratique scolaire et pratique privée de la lecture. Mais elle peut s'entendre plus généralement. La

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ *Lire, dire, écrire en réseaux*, op. cité, p. 9.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 40.

⁷¹ Danielle Dubois-Marcoin, contribution au colloque "L'Enseignement du français et l'approche culturelle, perspectives didactiques", Chicoutimi (Québec), 5 juillet 2005, (communication personnelle).

culture serait le dépassement du conflit entre une répudiation de la subjectivité et une adhérence à soi, entre aliénation et autocentrisme ; elle serait l'espace de jeu qui permet l'articulation entre les valeurs distinctes qu'engendrent les deux postures. Le sujet culturel serait ainsi celui qui, sans y perdre son identité, joue le jeu des consonances et des dissonances.

Le propos de Bernard Devanne s'éclaire à la lumière de cette définition. En effet, l'entreprise comparatiste nécessite de sacrifier la relation singulière entretenue avec chacun des objets comparés. Pour envisager que l'expérience d'un enfant qui espère la neige, comme dans *Il Neige*, soit similaire à celle d'un autre impatient de voir des dragons, comme dans *Komodo, l'île des dragons*, il faut renoncer à projeter sa propre attente de la neige d'un côté, son propre souhait de rencontrer une incarnation de son fantasme de l'autre côté ; il faut en quelque sorte "dévitaliser" l'investissement psycho-affectif provoqué par le partage des préoccupations ; il faut accepter que le personnage soit une construction textuelle et non pas un double de soi-même, qu'il soit déterminé par un auteur et non par son propre désir. Cette part de désenchantement s'accomplit dans une distinction entre ce qui est "soi" et ce qui ne l'est pas, donc dans l'acceptation du discours d'un autre. Ainsi cette parole autre insinue quelque dissonance dans l'intégrité de sa présence à soi-même, qui induit en retour un questionnement chez le lecteur sur son propre fonctionnement cognitif ou psychologique et dispose à accueillir l'altérité de présupposés différents et de ses productions éventuellement déconcertantes. Le gain est l'inscription de l'œuvre et de soi-même dans une communauté plus vaste, et la conquête du langage qui autorise le partage dans l'intersubjectivité. L'impératif d'élucider un problème de lecture - dont parle Catherine Tauveron - ou celui de produire de l'intelligible - qu'évoque Bernard Devanne - justifient la mise en réseau(x) parce qu'ils actualisent l'urgence de cette insertion dans l'espace intersubjectif.

Ce que met au jour une mise en réseau présente donc la même double face que les genres ou les autres stéréotypies : le regroupement s'explicite

dans une description objective des points communs entre les œuvres, mais il s'éprouve dans l'opération de rapprochement comme un dépassement de sa pratique lectorale première. La mise en réseau(x) peut contribuer à l'édification du répertoire dans la mesure où ce qui s'y agrège n'est pas réduit à un savoir statique mais constitue une connaissance dynamique.

Aussi, du point de vue du maître, il ne suffit pas seulement de considérer les textes mis en réseau(x) comme un échantillonnage de références disponibles, ou de seulement en retirer une collection de stéréotypes ou de procédés rhétoriques, il faut surtout recueillir la logique qui aura présidé aux regroupements car c'est elle qui pourra animer les lectures à venir, identifier un "répertoire" sélectionné par l'œuvre, convoquer éventuellement une réminiscence précise.

Notre projet

Pour valider un projet de constituer en lieu d'intervention possible pour les maîtres le calcul d'un parcours de lecture, il convient donc de vérifier un certain nombre d'hypothèses :

- D'abord, les élèves sont-ils capables de passer outre la délimitation des œuvres pour identifier des points communs, ou plutôt : dans quelle mesure en sont-ils capables ? Sont-ils capables de saisir "les questions" qui lient les différents auteurs, comme le formule Marie Nimier, pour percevoir les différentes réponses comme un système ouvert ?
- Ensuite, est-il exact que des lectures vécues en amont puissent étoffer une encyclopédie ? Peuvent-elles, avant la rencontre avec une œuvre nouvelle, en infléchir la réception, clarifier des obscurités, faciliter une attention et comme l'informer par avance ? Ou bien les élèves peuvent-ils s'y cultiver assez pour les rendre disponibles à leur mémoire et opératoire dans leur travail d'interprétation ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous nous appuyons sur l'hypothèse d'un contraste possible entre des communautés culturelles distinctes. Cela nous permet de nous inspirer d'une démarche expérimentale en manipulant une variable : les parcours de lecture, proposés sous forme de lecture en réseau, en amont de la lecture d'un même roman. Afin de pouvoir falsifier une construction, nécessairement fragile étant donné le tout petit échantillon auquel nous pouvons appliquer notre variable, nous avons aussi prévu une situation témoin.

PREMIÈRE SECTION :

LE DISPOSITIF ADOPTÉ

Pour tester la validité de nos hypothèses dans un contexte scolaire ordinaire, nous avons opté pour une étude comparative, qualitative, écologique. Nous avons ainsi sélectionné trois classes (que nous désignons par les lettres A, B et C), auxquelles nous avons proposé de lire la même œuvre. La classe A n'a bénéficié d'aucune lecture en amont qui fût en relation avec l'œuvre choisie. La classe B a lu au premier trimestre des œuvres qui présentaient des stratégies narratives similaires à celles de l'œuvre ciblée : l'encyclopédie des élèves devait logiquement s'enrichir de compétences rhétoriques plus fermes. La classe C a lu des œuvres qui donnent à penser sur des thématiques proches : l'encyclopédie des élèves devait s'accroître de scénarios intertextuels, voire de systèmes idéologiques.

Notre commande auprès du maître A a consisté à lui demander seulement de faire lire le roman choisi selon ses manières de faire ordinaires. Aux maîtresses B et C, nous avons demandé de sélectionner des ouvrages à faire lire en amont, puis de faire lire au troisième trimestre le roman selon leurs manières de faire ordinaires. Les trois maîtres ont donc organisé la lecture des œuvres comme ils l'entendaient. Notre seule contribution au travail de préparation a été de faire connaître quelques ouvrages qui nous semblaient pertinents quand elles le demandaient. Après un temps certain, nous avons proposé aux trois classes le même protocole d'évaluation, de manière à recueillir des données comparables. Ce protocole n'avait pas été divulgué auprès des maîtres.

Chapitre 1 : Le choix des classes

Notre souci était de sélectionner des classes comparables. Nous avons opté pour des classes situées dans des écoles similaires : écoles d'application de centre ville. Leur composition sociologique n'est pas très éloignée (voir annexe, p. 15), même si l'on peut constater un certain déséquilibre : la classe C est constituée majoritairement d'enfants issus de la classe moyenne, alors que les classes A et B scolarisent plutôt des élèves issus de milieux plus favorisés et plus défavorisés, qu'elles présentaient un éventail social plus largement ouvert. Cette différence ne nous a pas semblé devoir générer un biais trop important, dans la mesure où le curriculum scolaire des élèves est largement semblable : le choix d'écoles d'application permet d'en avoir une relative maîtrise.

Les maîtres de ces classes présentent aussi des profils comparables. Les trois sont titulaires du Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur Professeur d'École Maître Formateur, ils assument chacun des fonctions de formateurs à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres. Ils ont aussi à peu près le même âge, et donc des parcours de formation initiale comparables. La maîtresse B a participé aux deux recherches conduites par Catherine Tauveron sous l'égide de L'Institut National de Recherche Pédagogique, sur la lecture de la littérature et sur l'écriture littéraire à l'école primaire entre 1997 et 2003 ; la maîtresse C a participé à la recherche conduite par Danielle Dubois-Marcoïn sous l'égide de l'INRP, sur littérature et enseignement, en 2004 et 2005. Le maître A n'a pas été impliqué dans ces recherches, mais il a participé à des stages de formation continue et à des animations pédagogiques qui visaient à diffuser leurs résultats ; il n'y est donc pas étranger.

De plus, selon leurs projets d'enseignement déclarés, ils affichent des objectifs et des moyens comparables. Il s'agit pour eux trois de favoriser l'interaction singulière entre les élèves et l'œuvre à lire, afin que, de cette lecture, il découle à titre de bénéfices secondaires une acculturation aux processus lectoraux, des savoirs sur les connaissances impliquées, un nourrissage culturel. Tous trois partagent une éthique professionnelle similaire : ne pas laisser de côté des élèves en difficulté, traiter les erreurs comme des occasions d'apprentissage, adopter une posture de conduite discrète... Nous verrons cependant (voir *infra* notre quatrième section) que les formes d'actualisation de ces intentions sont parfois assez éloignées dans le détail des mises en œuvre pédagogiques.

Le parcours ultérieur de chacun de ces maîtres atteste de l'excellence de leurs pratiques. Le maître A est devenu directeur d'école d'application, la maîtresse B assume maintenant la responsabilité pédagogique de la filière de formation des futurs professeurs des écoles à l'I.U.F.M. d'Auvergne, la maîtresse C occupe dans une circonscription un poste de conseillère pédagogique.

Chapitre 2 : L'œuvre choisie

Pour que le recueil des données soit possible dans le temps qu'on peut consacrer à une recherche doctorale, il nous fallait retenir un récit qui fût assez bref pour ne pas nécessiter un nombre trop considérable de séances : huit dans la classe A, treize dans la classe B, douze dans la classe C. Pour que soient justifiés en amont de la lecture de l'œuvre des parcours de lecture contrastés, il fallait une œuvre assez complexe. Pour ne pas contrevenir à la

dimension écologique de notre recherche, il convenait encore que l'œuvre appartienne au répertoire proposé pour l'usage des classes.

Pour répondre à ces critères, et sans doute, aussi, par goût personnel, notre choix s'est porté sur *Taïga*, roman de Florence Reynaud, publié à Paris en 1999 aux éditions Bayard et réédité en 2005 aux éditions Pocket Jeunesse (c'est cette seconde édition que nous utilisons). Ce roman fait partie de la liste des œuvres recommandées pour les classes de cycle 3 par le Ministère de l'Éducation nationale, liste établie en 2007. Ce roman est relativement court : il comporte 72 pages dans notre édition, soit 12 126 mots répartis en cinq chapitres.

Afin de rendre intelligible notre dispositif, il nous paraît important d'en présenter quelques caractéristiques. Et pour permettre le rapprochement entre notre lecture et celle des enfants, nous avons délibérément opté pour des entrées qui sont classiquement les leurs : les personnages, leurs relations, la distribution de l'information, les rapprochements avec d'autres œuvres, les cadres spatial et temporel, la voix narrative.

1. L'intrigue

1.1. Argument

Ivan, un enfant de huit ans a été envoyé en séjour chez son oncle Micha, le temps que ses parents aménagent une nouvelle maison là où son père vient de trouver un travail, quelque part dans la taïga. Lors du trajet pour les rejoindre, l'avion s'abat dans cette région froide et désertique. Le choc est tel que les pilotes sont morts, que lui-même, traumatisé, perd l'usage du langage.

Il rencontre une louve, qu'il prend pour un chien. Celle-ci veut d'abord le dévorer, mais il lui manifeste une telle confiance qu'il évoque dans

son esprit le souvenir des louveteaux qu'elle a perdu à la saison précédente. Elle va donc le protéger du froid.

Pendant ce temps, Nicolaï, un trappeur qui vit du commerce des peaux de bêtes, est sur la piste de la louve : il veut la détruire parce qu'elle a dévoré un renard argenté qu'il avait pris à ses pièges. Au terme de sa chasse, il retrouve Louve et Ivan. Non sans hésitation, il épargne Louve. Il ramène Ivan dans le monde des hommes.

1.2. Les trois personnages essentiels

Ces personnages ne sont guère que des archétypes. Les prénoms choisis pour désigner les personnages humains sont très communs en Russie. Quant à l'animal, il est discrètement anthropomorphisé par une majuscule, mais sa désignation ne laisse pas attendre des traits qui ne seraient pas conformes à l'éthologie de sa race. Cependant quelques éléments permettent une spécification des stéréotypes qu'ils incarnent.

Une louve entre dévoration et maternité

Louve est mue par une faim dépeinte comme une sensation physique précise : "*le vide dans ses flancs*" (p.5), "*pulsation de la faim*" (p.11), "*son ventre se noue de douleur*" (p. 12)... L'évocation de cette faim taraudante souligne l'articulation avec les buts qui motivent le personnage. Le premier est de se saisir des occasions d'assouvir ce besoin vital. Ainsi, "*l'oiseau énorme*" (p. 6), ou "*l'oiseau géant*" (p. 11), termes qui ici désignent l'avion d'Ivan, suscite son appétit. L'odeur d'Ivan, quelque inconnue qu'elle soit, lui montre en image comme "*de la chair, une proie, de la vie*" (p.14). Et, puisqu'un lièvre a provisoirement calmé sa douleur, quand elle se retourne vers sa proie humaine, elle l'envisage comme une provision qu' "*elle [...] cachera, [...] enfouira, ce sera autant de gagné sur la faim*" (p. 24). C'est

ensuite des corbeaux qu'elle "*observe longtemps, sans grand espoir que l'un d'eux se pose un peu trop près*" (p. 45), puis des mulots qui "*vont pointer le bout de leur museau, tenter une sortie*" (p.49).

Le second but est connexe. Car passent des proies qui lui sont inaccessibles. L'"oiseau", déjà, actualise ce manque : "*il y faudrait une horde entière de loups, pas une jeune femelle efflanquée.*" (p.6). Un cerf passe, et des bisons (p.19), qui "*donneraient le signal de la chasse à une horde de loups bien organisée*" (p. 23). Les nombreux rappels de sa solitude s'entrelacent ainsi avec l'impossibilité de la chasse au gros gibier. De même, en rêve, Louve retrouve le souvenir de la curée du cerf avec son compagnon (p. 37), et celui de sa participation à la chasse au caribou au sein de la horde (p. 38). Son rêve se déploie ensuite en vision panoramique : "*Les hordes innombrables, fleuries sur la peau de Taïga, s'élancent sur l'infini neigeux, rassemblement dû à la grande faim, au gibier rare. Il faut s'unir pour mieux traquer bisons ou caribous, les pister, humer leurs brûlantes odeurs au ras du sol glacé. Inlassables vont les pattes de loups, jarrets durs, dos noueux, dents en avant.*" (p. 42).

C'est donc naturellement que le lecteur adhère à son envie de s'agrèger à une horde : "*La horde peut prétendre à dévorer un sanglier ou un caribou. Louve se contente souvent de mulots...*" (p. 48). Et quand il en passe une, il comprend qu'elle ressente le "*désir de les rejoindre, folle envie de se fondre parmi eux, de marcher à leur suite, de manger à sa faim.*" (p. 52), qu'elle "*brûle du désir de rejoindre ces loups inconnus, d'ajouter ses dents aux leurs...*" (p.61), il admet la promesse de bonheur attaché à ce programme qui mêle assouvissement et socialité : "*chasser ensemble, se rassasier de bonne viande, dormir en boule, dos contre dos, dans une tiédeur odorante.*" (p. 61).

Le troisième but est plus singulier. Il ne se manifeste pas dans le corps de Louve, ni comme un besoin, celui de manger, ni comme un désir,

celui de s'intégrer à une horde. Il s'infère d'un deuil ancien que ravive la rencontre avec Ivan : sa horde avait été massacrée par des chasseurs à la recherche de fourrures, et les survivants s'étaient dispersés. Louve et un loup mâle s'étaient accouplés, trois petits étaient nés de cette rencontre. "*Mais ils n'avaient pas pu, malgré leurs crocs, protéger ces trois formes douces, tendres..., fragiles.*" (p. 26). Le mâle, qui n'était plus retenu par l'attachement aux petits, s'était éloigné.

La reviviscence de son instinct maternel s'opère à l'occasion du comportement inattendu de son étrange proie humaine : "*Des sources de son âme sauvage jaillissent des images floues, parfumées de souvenirs vivaces, odeurs, attouchements.*" (p. 26) et s'ensuivent les premières évocations dans le roman du passé de Louve. L'image de ses petits est évoquée encore p. 28 "*lorsqu'elle se couchait près d'eux*", "*son bref passé de mère*" p. 30, son "*instinct de mère*" p. 46. Cette motivation du personnage n'est pas explicitée, mais elle peut encore s'inférer à partir de son résultat. Résultat ambigu, en forme de satisfaction donnée à une soif de tendresse, "*le corps alangui d'un farouche bonheur*" (p. 29), et en forme de devoir contraint et d'absence d'enthousiasme : "*en mère navrée d'avoir à s'occuper d'un rejeton aussi peu dégourdi*" (p. 52).

Un enfant égaré

Le personnage de l'enfant reçoit plusieurs spécifications. Au fil des rétrospections, on apprend qu'il apparaît comme "*timide*" (p. 22), qu'il préfère les relations avec le chien de l'épicier - pourtant inquiétant - à celles de ses camarades (p. 41), qu'il joue à des jeux qui ne sont plus de son âge, reste très attaché à Ana, sa mère aimante (p. 40), et à Piotr, son père, qui sauvegarde sa tendresse derrière les exigences de l'autorité paternelle (p. 66 et sq.).

Dans les circonstances où il se trouve, Ivan, bien sûr, a besoin d'être secouru, et d'abord de nourriture : *"la faim ne se laisse pas impressionner aussi facilement : des spasmes montent jusqu'à sa gorge"* (p. 10), *"la sensation de faim, la sensation de froid, toutes deux plus fortes que le froid"* (p. 12), *"la faim gronde dans son ventre"* (p. 37). Il retrouve des biscuits secs sans les reconnaître (p. 10), puis les reconnaît et les mange (p. 13), mais le lecteur suit les progrès de son affaiblissement.

Sa locomotion se fait de plus en plus difficile, *"ses jambes ont du mal à le porter"* (p. 10), il *"tombe"*, puis *"rampe"* (p. 11), reste *"immobile"* (p.13), *"ne bouge plus"* (p. 19), puis s'il a *"changé de place"* (p. 21), il a vite *"renoncé à marcher"* (*ibidem*). Plus loin, il *"penche la tête, ne fait même pas l'effort de la relever"* (p. 23), mais *"avec effort, sa tête se redresse"* page 24. Ensuite, il *"a réussi à se relever, à marcher : juste un pas, avant de s'écrouler. [...] ses jambes sont faibles, elles n'obéissent plus"* (p. 26). Ses bras aussi sont *"engourdis"* (p. 28). Après la nuit de tempête, il *"fait des efforts, se hisse sur le rebord de leur abri"*, mais la difficulté est si considérable pour *"parvenir à faire une série de pas"* qu'on s'interroge : *"est-ce la fameuse énergie du désespoir ?"* (p. 49). Enfin, il *"referme ses doigts engourdis sur le vide"* sans parvenir à saisir la toison de Louve qu'il visait (p. 51). Son visage évolue aussi. Il a les *"lèvres gercées, le visage blême"* (p. 12), *"ses lèvres lui font mal"* (p. 13). Il est ensuite *"livide, les lèvres craquelées"* (p. 21), puis *"sa langue passe sur ses lèvres saignantes"* (p. 25). Plus tard, Ivan a *"les lèvres blanches striées de crevasses, nez bleui, cernes mauves"* (p. 47).

Comme il arrive à l'approche de l'agonie, c'est aussi un engourdissement qui l'envahit peu à peu, de mauvaise augure : *"l'état de somnolence qui se prolonge et ressemble à un dernier sommeil"* (p. 46). Puis Ivan se complaît à cette sensation, *"savourant presque la sensation de faiblesse, qui a peu à peu remplacé toutes les autres"* (p. 52). Même s'il apparaît à Nicolaï seulement *"le visage blafard"* (p. 65), *"avec sa face livide,*

ses lèvres crevassées" (p. 69), même s'il regarde Nicolaï *"d'un air hébété"* (p. 66), et que son regard semble *"un peu éteint. On dirait qu'il ne voit rien"* (p. 68), le lecteur sait qu'Ivan revient de loin : *"La proie vit toujours, mais Louve la sent faible, tellement faible... [...] Il lui suffirait de reprendre son errance : la proie mourrait bien vite."* (p. 46). Et il a pu donner un sens sinistre à l'approche d'une troupe de corbeaux (p. 49).

Cependant l'inanition, le froid, l'exténuation physique ne constitue pas le cœur de l'angoisse d'Ivan. En effet, il s'abandonne au hasard *"en attendant quelque chose qui ne vient pas et dont il ignore tout"* (p. 13). Plus tard, ce "quelque chose" se précise : *"un malaise l'a envahi, au fil des heures, face à ces immenses solitudes. Sans pouvoir mettre un nom sur ce qui le torture, il a besoin de quelque chose... Cela ressemble à une soif, à une douleur."* (p. 21). Ensuite, le lecteur peut mieux l'identifier à partir des éléments qui comblent pour partie cette attente : la voix de sa mère, d'abord, *"la voix qui le prononce répond un peu à ce besoin oppressant dont il pourrait mourir."* (p. 22), puis la présence de Louve dont *"les va-et-vient incessants animent enfin le paysage blanc"* (p. 25) et dont les yeux d'or suscitent cette réaction : *"son cœur s'emballe, incapable de contenir l'avidité qui l'a envahi"* (p. 27). Le contact physique avec elle suscite *"un rire de nouveau né sous les caresses"* (p. 28) et Ivan *"retrouve des forces, gigote, submergé de joie"* (p. 29). Le faisceau d'indices est convergent : ce qui lui manque essentiellement, plus que chaleur ou nourriture, c'est une présence maternelle.

Un autre manque structure le destin de l'enfant. Quand il se réveille, il n'a plus conscience de son identité, n'a plus de repères : *"Il ne sait pas qui est Ivan ; il ignore désormais ce qu'est un aéroport ou un bonnet"* (p. 7) ou encore : *"un mot, dont le sens lui échappe encore"* (p. 25). Des expressions telles que *"dans le vide de sa tête"* (p. 7), *"au sein de ce désert qu'est devenu son esprit"* (p. 7), *"L'espace autour de lui est aussi désert que son esprit"* (p.

13) et encore *"désert de son esprit"* (p. 22), *L'esprit s'est vidé d'un seul coup, telle une tasse plein renversée d'un geste*" (p. 40) émaillent toute l'œuvre. Ivan n'a plus l'usage de la parole : *"Il veut crier, n'y parvient pas"* (p. 24), *"il tente de parler, il articule quelques sons"* (p. 25).

Cependant, son inconscience est peuplée de "voix", réminiscences incontrôlées de propos tenus naguère par ses parents. Elles font un contrepoint aux sensations, elles fonctionnent comme un ersatz pour une lucidité abolie⁷². Elles restituent aussi le nom d'Ivan comme un viatique, comme la possibilité d'un auto-bercement : *"Seul le mot Ivan lui plaît, il le répète sans remuer les lèvres"* (p. 7), *"Obstinées, ses lèvres composent le mot "Ivan", si bas que la peur recule, comme recule sans cesse le paysage."* (p. 8), *"Il voudrait bien répéter le mot <<Ivan>>"* (p. 13) *"il retient toujours le même son : Ivan, parce qu'il éveille [...] un écho rassurant"* (p. 22), *"avec le mot <<Ivan>> qui résonne sur les fibres de son épuisement"* (p. 42). Retrouver son identité et son langage apparaît dès lors comme un but désirable.

Néanmoins, ce but est contredit par la crainte d'avoir à mesurer la rigueur de sa situation. *"Front buté sur le vide apaisant, il a claqué les portes [de la mémoire] qui menaçaient de s'ouvrir. Trop grand aurait été le chagrin."* (p. 52). Il doit sa survie à cette faculté d'inconscience : *"À ne plus rien savoir, il a pu marcher, se réjouir d'un rayon de soleil sur la neige [...]. Il a rencontré Louve."* (p. 40). Il faudra attendre le salut, le refuge des bras de Nicolaï pour que *"la terrible peur s'évapore, libérant le mot interdit [le mot maman], l'image blonde repoussée au sein du néant."* (p.74).

Un trappeur de cœur

⁷² David R. Olson, étudiant l'expression des activités mentales dans les épopées homériques, montre que le fait d'entendre des voix était la formulation ordinaire pour les peuples anciens qui sont mis en scène et qui lui semblent dépourvus d'une théorie de l'esprit. "Prendre une décision, c'est entendre des voix qui dictent ce qu'il faut faire", écrit-il dans *L'Univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris, Retz, 1998, p. 266.

Nicolaï est présenté comme un homme simple, entier : "*[Il] n'a rien d'un grand esprit ni d'un rêveur.*" (p. 58), ou encore : "*Peu doué d'imagination, il ne risque pas de s'écrire une fable*" (p. 69). Mais cette présentation, peut-être imitative de la façon dont il pourrait se représenter lui-même ("*Jamais il ne l'avouerait, Nicolaï.*" p. 56), fonctionne comme une façade, comme une simplification, car il semble mu par un ensemble de buts emboîtés et contradictoires qui ne se dévoilent que progressivement au lecteur.

Quand il entre en scène, il relève ses pièges et constate les dégâts occasionnés par Louve. Il conçoit immédiatement un projet de destruction de cette concurrente, de ce "*gâche-métier*". Et ce but, comme le suggère l'injure que Nicolaï lui adresse, paraît très naturel pour un trappeur soucieux de réserver le produit de sa chasse à son propre bénéfice. L'argent escompté, le lecteur apprend quel usage Nicolaï envisage d'en faire: "*Des provisions de tabac, des repas à l'auberge, peut-être un fusil neuf, une bonne ration de balles, un surplus de pièges*" (p.16-17). Il s'agit donc de fournitures pour exercer son métier. Mais aussi : "*Il se voit à la ville, un chapeau neuf sur le crâne, la besace garnie d'un bric-à-brac rutilant. Il entre dans la salle du bar, commande à boire. La rue blanche de soleil, des discussions plein les oreilles, des sourires glanés au hasard du trottoir, loin, très loin de Taïga.*" (p. 36). Rêve de ville, rêve de gloire, rêve d'une insertion réussie dans la société citadine. La destruction de Louve paraît subordonnée à cette quête économique et à ce désir d'urbanité.

Un autre indice de cet attachement à l'humanité est d'ordre éthique. La chasse à laquelle il s'adonne reste réglée par un souci moral. Il est bien présenté comme un prédateur, dans une froide logique de gains : "*Toutes les bêtes tuées [...], Nicolaï n'a jamais ressenti de pitié pour elles. Rien d'ailleurs, ni pitié, ni haine.*" (p. 17). Mais cette indifférence n'empêche pas le maintien de valeurs morales : "*Ce n'était pas un mauvais homme, dans*

certain cas il ne craignait pas de gaspiller une balle" (p. 18), en l'occurrence pour achever une renarde prise au piège mais encore en vie. Et c'est une sorte de code d'honneur qui retient son geste quand il voit d'abord Louve : "*car, en honnête homme, il aimerait mieux que la bête se sauve, ou fasse un bond... Tirer sur un loup qui vous fait face, avec deux grands yeux pleins de questions, cela ne l'enchanté pas*" (p. 64). Nicolaï se démarque ainsi nettement des personnages passionnés de chasse souvent représentés dans la littérature pour la jeunesse⁷³, il ne connaît pas leur rage destructrice. Par opposition au massacre de loups évoqué aux pages 42 et 43, par opposition au déploiement de techniques coûteuses - hélicoptère, armes à feu - au service d'une chasse en nombre, le caractère artisanal de ses méthodes et la modestie de ses prélèvements lui confère une dignité certaine. Il n'est pas comme les acteurs de cette chasse industrielle dont la présence reste à inférer et que les loups ne peuvent pas même flairer. Pour le lecteur, comme pour son "*gâche-métier*", il reste humain.

D'ailleurs, le lecteur apprend, page 57, que d'autres métiers, auraient pu être candidats pour assurer sa subsistance : bûcheron, mineur ; et d'autres modes de vie : se marier, avoir des enfants. Ces métiers, tout comme la chasse, supposent un corps à corps avec la nature, - "*se colleter*" (p. 53) dit le roman -, mais ils ont été écartés par amour des arbres, "*le parfum même de Taïga*", et "*des vents et des clartés du pays*" (p. 57). En fait, Nicolaï est "*secrètement amoureux*" de Taïga. Et l'intimité espérée va jusqu'à une sorte de fusion : "*Taïga lui sert de compagne. Son sang de sève tenace, son souffle tour à tour vert ou blanc coule aussi dans son sang à lui.*" (p. 56). De même qu'Ivan se blottit contre une Louve "*surgie du paysage*" (p. 35), sorte d'incarnation de la mère nature, Nicolaï "*donne l'accolade*" aux arbres qui

⁷³ Comme les multiples réécritures de la légende de Saint Hubert (*Patte-Blanche*, de Marie-Aude Murail, école des loisirs, 2005, pour n'en citer qu'une), ou le sinistre Jean Le Rouge de *L'Ombre du chasseur*, F. Place & Ph. Poirier, Albin Michel, 1998.

sont "*son parfum même*" (p. 57). Conséquemment, les insultes qu'il lui adresse souvent ("*Pays du diable*", p. 14, p. 15, p. 17, p. 31, p. 32, p. 36 etc.) paraissent plutôt l'indice d'efforts pour tenir l'ensauvagement à distance que les manifestations d'une hostilité réelle.

Nicolaï se construit donc dans cette ambivalence intime, d'un humain aspirant à la civilisation de la ville, mais engagé concrètement dans une relation étroite à la nature la plus sauvage et fantasmatiquement à une Mère Nature. S'il veut détruire Louve, c'est qu'il se place dans la perspective de son métier, et s'il s'est fait trappeur, c'est que ce métier lui permettait de vivre l'étreinte avec Taïga, sans abolir son rêve d'urbanité ni compromettre son humanité. Mais le projet de maintenir ses valeurs éthiques l'amène à une contradiction et va le retenir, justement, de réaliser son but initial.

1.3 Les relations entre les personnages

Entre ces trois personnages, les relations reflètent le conflit potentiel entre leurs buts. Hors le renversement de stéréotype qu'opère la mutation d'une figure dévorante en une figure maternante, le cours du récit ne présente pas de surprise mais seulement un déploiement d'indices disséminés.

Les relations entre Louve et Ivan se construisent de manière fragile. En effet, selon le parcours narratif de Louve, Ivan incarne un objet possible pour son premier but : assouvir sa faim. Elle le considère comme une "proie" potentielle : "*C'est de la chair, une proie, de la vie*" (p. 14), et le terme est utilisé tout au long du roman depuis la page 14 jusqu'à la page 76, l'avant dernière. Le maintien de cette dénomination après le retournement du personnage rappelle incessamment au lecteur le danger potentiel que représente sa faim et sa nature sauvage.

Mais la confiance qu'Ivan lui exprime actualise son mal d'enfant. Ivan devient ainsi un "*être insolite*" dont l'étreinte ravive le souvenir de "*tétines suçotées par une gueule minuscule*" (p. 29). Plus tard (p. 46), "*ce n'est plus une vraie proie, cette créature câline, elle l'apparente vaguement à ses petits perdus*". Vers la fin du roman, il est devenu un "*étrange rejeton*" (p. 61).

Le personnage d'Ivan prend un troisième rôle dans le parcours de Louve quand passe une horde, celui d'un *impedimentum* qui réussit à "*la garder prisonnière*" (p. 52), et qui empêche Louve de courir à ses congénères et de rompre ainsi son "*pénible isolement*" (p. 61).

Pour Ivan, Louve se confond avec un chien qu'il avait connu dans son habitat précédent et avec lequel il avait noué des relations chaleureuses. C'est une présence, un mouvement qui "*anime enfin le paysage blanc*" (p. 25), une "*chose douce*" (p. 35) à laquelle il "*demande un peu de chaleur*" (p. 65). Ses cris, son sentiment d'abandon lorsque Louve le quitte pour creuser la tanière de neige (p. 33) ou pour chasser le mulot (p. 48) disent assez l'importance qu'il lui accorde.

Pourtant, il semble ne pas ignorer totalement le danger qu'elle représente : après qu'il a ri, quand elle a commencé de grogner, "*il a eu peur du grognement, et cette peur revenue pourrait rompre le lien*" (p. 47). Bien sûr, le risque de rupture est énoncé par le narrateur, Ivan ne le perçoit pas nécessairement ; il s'agit d'abord de rappeler au lecteur le danger encouru. Mais on ne peut exclure que le fondement obscur de la peur que ressent Ivan n'en soit comme la prescience, que le second membre de la phrase citée ne soit une sorte de style indirect libre. Et cette ébauche de peur conspire avec la peur d'une prise de conscience pour préférer rejeter tout souvenir trop clair. Louve et le danger qu'elle représente contribuent à interdire l'accès à une identité retrouvée. Retrouver son identité et ses attaches d'antan est inconciliable avec la préservation de sa bienheureuse inconscience et du confort supplétif que lui offre la "*tendresse sauvage*" (p. 76) de Louve.

Les relations entre Nicolaï et Louve ne sont pas moins complexes. Pour Louve, Nicolaï n'existe d'abord que par l'"odeur déplaisante" (p. 5) qu'il laisse auprès de ses pièges. C'est pour elle une nouveauté, puisqu'elle n'a jamais rencontré d'être humain (p. 25). Elle retrouve cette même odeur flottant auprès de l'avion écrasé - où se mêle peut-être, dans cette occurrence, l'odeur du moteur en flammes ou celle des cadavres (p. 6 et 11). Au moment d'attaquer Ivan, elle "*reconnaît l'odeur, déjà décelée aux alentours du renard dévoré*" (p. 27), puis elle reste incommodée des effluves "*malodorants*" (p.46) de son protégé. C'est ainsi que, lorsque Nicolaï se dresse devant elle, elle le reconnaît comme un spécimen de la même espèce, à "*la mauvaise odeur émanant des bêtes mortes [...], mais aussi l'odeur flottant près du gros oiseau, là-bas, et celle de la proie devenue louveteau.*" (p. 63). L'odeur d'une "*teneur familière ne suffit pas à l'inquiéter*" (p. 62), si bien qu' "*elle n'a pas un instant l'idée de fuir ou de combattre*" (p. 63) mais qu'elle offre une cible immobile à un fusil dont elle ne connaît pas la menace qu'il constitue. Seul un "*vague sentiment de danger*" (p. 63) l'amène à grogner sourdement. Elle ne frissonne "*d'une crainte nouvelle*" (p. 66) qu'au son de sa voix, mais quand elle "*recule d'un trot peureux*", c'est pour "*s'arrêter un peu plus loin*" (p. 69), comme dans le regret d'abandonner son protégé. Nicolaï lui apparaît donc dans une ambivalence similaire à celle qu'elle attribue à Ivan : répulsion et attirance, "*méfiance, envie*" (p. 25). Mais dans sa relation à l'humanité, auprès d'une proie devenue support d'attachement, Louve expérimente l'hésitation entre une généralisation de son attachement à un individu de l'espèce, Ivan, et ce que lui livre son "*instinct*" (p. 63) de méfiance envers un "*ennemi*" générique (p. 44).

Louve et Nicolaï sont deux prédateurs en concurrence. Pour Nicolaï, Louve est d'abord son "*gâche-métier*" (treize occurrences dans le roman), une bête nuisible à détruire. Et lors de la rencontre, Nicolaï la considère comme

un gibier qui suscite en lui une "*rage de tuer qui le rend fébrile*" (p. 64) mais qui reste dangereux : il reste "*prudent. Un loup peut faire des bonds remarquables...*" (p. 63). Quand il la soupçonne de dévorer Ivan, c'est "*un loup mangeur de chair humaine*", un "*fauve [qui] mérite une mort immédiate*" en victime expiatrice de la "*fureur sacrée*" qu'il suscite (p. 64).

Mais le comportement inattendu de Louve, les "*yeux qui se posent en caresse*" (p. 65) suscite une "*stupeur totale*" (p. 65), puis un effort pour donner un sens rationnel aux données que sa perception lui transmet. Il se concentre alors sur l'aide à porter à l'enfant, mais, comme incidemment, concède de gracier la bête en considération de son absence d'agressivité envers Ivan : "*je ne peux pas lui tirer dessus, le fait est là.*" (p. 72). En quelque sorte, Nicolaï vit une tension entre la logique économique de son métier qui exigerait la destruction de l'animal et la logique qui veut maintenir les valeurs morales de l'humanité. Il suspend ici la première au profit de la seconde. Sans réellement le décider, il constate une hiérarchie qu'il semblait ne pas savoir : "*le fait est là*".

Les relations entre Ivan et Nicolaï sont beaucoup moins développées. L'un comme l'autre s'ignorent totalement pendant la plus grande partie du roman, ils ne se découvrent qu'à sa toute fin, tandis que Louve et Nicolaï, sans se croiser réellement, pouvaient s'appréhender par les traces laissées autour des pièges : de l'homme restait son odeur, de l'animal les reliefs du repas consommé aux frais du trappeur.

Mais lorsque Nicolaï découvre l'enfant, celui-ci éveille une compassion affectueuse. Les termes de "*gosse*" (quinze occurrences), de "*gamin*" (trois occurrences) ou de "*petit*" (six occurrences) par quoi il le désigne signalent une pitié qui s'exprime p. 75 par un soupir : "*Pauvre gosse...*". Cependant sa pitié reste abstraite, elle n'est pas attachée à l'individu. Ivan, dans son poids, dans son statut d'enfant, constitue aux yeux de Nicolaï un "*fardeau vivant*" (p. 73).

Symétriquement, Ivan projette sur Nicolaï des images de père : "Papa... ou oncle Micha ?" (p. 66). Géant prestigieux vu en contre-plongée, les jambes, le tronc, la tête, et "auréolé d'un liseré orange que lui abandonne le soleil à son déclin" (p. 66), il acquiert la stature naturelle, sinon cosmique, de celui qui incarne un salut qu'Ivan n'était plus en état d'espérer.

2. Un défi au lecteur

Parmi les "conditions d'une belle narration" qu'il énonce dans sa *Rhétorique Spéculative*⁷⁴, entre la "carence morale" et "la liberté souveraine de la forme", Pascal Quignard cite celui-ci : "le lecteur tenu en respect". La formule est paradoxale, en ce qu'elle suggère une lecture qui ne serait pas une collaboration mais elle pose fermement le chemin que le lecteur doit accomplir. Le mot de Quignard est plus juste : "respect" associe en effet un regard rétrospectif, une attention soutenue et une forme de révérence qui interdit toute adhésion consumériste...

L'œuvre de Florence Reynaud ne déroute ni par ses personnages, ni par son déroulement. Elle ménage cependant des obstacles à surmonter : ce n'est pas un roman facile, du moins pour de jeunes élèves.

2.1. Un puzzle

Un trait caractérise la construction du roman : son aspect de puzzle. En effet, l'ensemble du texte est régulièrement découpé en morceaux qui s'intercalent, chacun clairement organisé autour de la focalisation thématique sur un personnage. Dans notre présentation tabulaire (voir tableau n° 1, page suivante), nous nous proposons de désigner chaque segment par une lettre dans l'ordre de l'alphabet, afin que leur succession y soit lisible.

⁷⁴ Pascal Quignard, *Rhétorique Spéculative*, Calmann-Lévy, 1995, p. 174.

Tableau n° 1 : distribution du texte de *Taïga* par segments

	Thème sur lequel est focalisé le propos					
	Louve	Ivan	Nicolaï	Louve et Ivan	Louve, Ivan et Nicolaï	Taïga
Ch. 1	a (p. 5-6) e (p. 11-12) g (p. 13-14)	b (p. 6-9) d (p. 10-11) f (p. 12-13)	 i (p. 14-18)			c (p. 9-10) h (p. 14)
Ch. 2	a (p. 19) c (p. 20-21) e (p. 23-24) g (p. 25-26) i (p. 27-28) k (p. 28-29) m (p. 29)	d (p. 21-23) h (p. 26-27) j (p. 28) l (p. 29)		f (p. 24-25) n (p. 29-30)		b (19-20)
Ch. 3	b (p. 33) e (p. 36-37) g (p. 37-38) i (p. 42-43)	f (p. 37) h (p. 39-42)	a (p. 31-33) d (p. 35-36)	c (p. 33-35)		j (p. 43-44)
Ch. 4	b (p. 45-46)		d (p. 53-60)	c (p. 46-53)		a (p. 45)
Ch. 5	a (p. 61-62) c (p. 62-63) o (p. 76)	b (p. 62) g (p. 66-68) j (p. 71-72) l (p. 73-74) n (p. 75-76)	d (p. 63-65) f (p. 65) h (p. 68-69) k (p. 72-73) m (p. 75)		e (p. 65) i (p. 69-70)	p (p. 76-77)

Plusieurs critères interviennent pour les déterminer, qui s'avèrent de moins en moins pertinents au fur et à mesure de l'avancée dans le récit.

Dans le premier chapitre

Au début du roman, là où la construction est la plus simple, chaque segment correspond à trois principes d'unité :

1 - Il se compose de plusieurs paragraphes, mais il est séparé typographiquement du segment qui précède et du segment qui suit par un blanc qui équivaut, dans notre édition, à deux lignes sautées. Quand dans un même segment s'opposent deux moments, le saut est plus petit, l'équivalent d'une seule ligne sautée. C'est ainsi le cas pour notre segment b, qui concerne Ivan, avec d'abord ses sensations au réveil puis sa reprise d'activité ; pour notre segment d, avec un passage consacré à la faim d'Ivan et le second à sa difficile motricité ; ou pour notre segment i, consacré à Nicolaï, dont le début narre son expédition et la fin son retour chez soi. Dans ce chapitre, les segments correspondent donc à une unité qui organise visuellement la mise en page du texte.

2 – Chaque segment correspond aussi largement à une unité de point de vue. Les propos, bien sûr, relèvent nécessairement de la voix du narrateur d'autant plus évidemment qu'ils mettent en scène un animal - Louve - et un enfant - Ivan - que son accident a privé de langage et de mémoire. Mais le plus souvent, les notations de perception, de pensée ou d'appréciation axiologique obligent à en situer l'origine dans le personnage auquel est consacré le segment. Le lecteur a donc tendance à tout attribuer à ce dernier. Rares sont les passages qui résistent à cette attribution. Nous citerons des cas :

- de témoignage nécessairement externe : "*Louve est déjà loin. [...] À peine repue, la voici de nouveau affamée.*" (p. 6) ; "*[...] vu du ciel, cela ressemblerait à un dessin, grâce aux rayons de lune qui abandonnent au creux de chaque empreinte un peu d'ombre...*" (p. 9) ; "*Autour du marcheur,*

Taïga bruisse de vies furtives, presque invisibles..." (p. 10) ; *"Il a l'air joyeux"* (p. 13) ; *"Large, colossal, barbu, le cheveu poivre et sel, voici Nicolai..."* (p. 16) ;

- de méta-narrativité (puisque'il n'a plus le langage, ce ne peut être une prise de conscience de la part d'Ivan) : *"C'est cela, la peur"* (p. 6) ; *"c'est cela, le froid"* (p. 7) ; *"C'est cela, la beauté"*, (p. 12) ;

- de notations explicitement contradictoires avec la perception du personnage : *"Il a mis les mains dans les poches de sa veste, un geste familier mais qui l'étonne"* (p. 10) ; *"Il y a bien des oiseaux dans les sapins, mais il ne les entend pas, ne les voit pas."* (p. 13) ; *"Le piège suivant est vide ; enfin, c'est ce qu'il croit."* (p. 15) ; *"Parfois dans l'œil fauve d'une zibeline demeure un éclat de vie, reflet de totale incompréhension, de totale stupeur, mais Nicolai ne le voit pas."* (p. 17).

Mais ces formules sont trop furtives pour faire vraiment contrepoids à tous les moyens déployés pour enrôler le lecteur dans l'illusion d'un point de vue du personnage.

3 – Dans ce même premier chapitre, chaque segment correspond à un moment de l'intrigue. Le segment a (consacré à Louve) correspond à la dévoration du renard argenté et à l'accident vers le crépuscule ("*la nuit s'annonce*", p. 5), le segment b au réveil d'Ivan après l'accident et à sa mise en route "*au milieu de la nuit*" (p. 6), le segment c à l'errance nocturne de Louve affamée, le d à la faim Ivan et à son endormissement sous un sapin "*fasciné par la lune ronde*" (p. 10), le e à la tentation qui prend Louve à l'aube de dévorer Ivan, le f à l'ingestion des biscuits par l'enfant et à sa remise en route, le g à la poursuite entamée par Louve, le i à une tournée entièrement diurne de Nicolai qui "*a profité du soleil pour sortir...*" (p. 14).

Dans ce premier chapitre, le lecteur est donc convié à un intense travail inférentiel. Il lui faut en effet passer outre la segmentation du texte en ces différents morceaux pour informer les unités catatextuelles du temps, de

la suite logique des événements... De même qu'un joueur doit s'abstraire du chatolement de telle ou telle pièce de puzzle, de même qu'il doit négliger ses effets singuliers de symétrie, de contraste ou de dégradé pour tâcher de l'insérer dans un ensemble cohérent dont lui donne une idée l'image entière figurant sur sa boîte de jeu, de même le lecteur de *Taïga* doit passer outre ce qu'il apprend de chacun des personnages successivement thématiques pour informer ce qu'il anticipe d'une image globale probable.

Ce jeu inférentiel est aussi ce qui permet d'identifier la juste portée d'une pièce du puzzle. Il y a comme un va-et-vient entre la perception d'une nuance de jaune présentée par une pièce et l'attribution de cette même pièce à un petit pan de mur ou à la carnation d'un personnage. De même, par exemple, c'est parce que dans le segment b le lecteur apprend l'existence d'une "*carlingue échouée de l'avion*" (p. 9), c'est parce qu'il en infère l'événement d'un accident d'avion qu'il peut rétrospectivement interpréter correctement la mention d'un oiseau dans le segment a : "*Un oiseau énorme vole au-dessus de la forêt, ailes raides, bec rond*" (p.6) comme étant la désignation de l'avion par une bête qui n'en a jamais vus. De même, autre exemple, le premier paragraphe du roman (segment a) ne peut être élucidé définitivement qu'avec le recours aux informations contenues dans le segment i. Soit la phrase d'incipit : "*Louve s'approche du piège. La bête prise dans ses mâchoires est morte. Inerte, encore tiède, source de vie offerte.*" (p. 5). À la fin du chapitre (segment i), Nicolaï constate le dégât. On acquiert alors seulement la certitude que "*ses mâchoires*" sont celles du piège de Nicolaï et non pas celles de la louve, que la bête prise est un renard argenté et non pas la louve elle-même... *et cætera*⁷⁵.

Le jeu distribue les informations sur un même événement de la fiction dans les segments qui présentent les points de vue des différents personnages. Tel un trait qui traverse plusieurs pièces de puzzle et permet de les agencer plus facilement, ces mêmes événements vus par les différents personnages

permettent de mieux les situer l'un par rapport à l'autre. Ce jeu d'appariement apparaît tout au long du roman. Il se complique parfois parce que les informations sont à collecter dans deux segments qui concernent le même personnage, simplement parce que ce personnage a évolué. C'est le cas, par exemple, dans l'épisode de la fiction où Ivan retrouve dans ses poches un paquet de biscuits. Il demande aussi de la virtuosité quand il tourne à la devinette sans réponse (ou avec une réponse très éloignée). C'est le cas, par exemple, quand Ivan étanche sa soif avec de la neige, quand, comme dit le texte, il "*mange une bouchée de blancheur*" (p. 12). Le lecteur doit attendre le chapitre 2 pour confirmer pleinement l'identification de cette blancheur à de la neige : "*il cueille de la neige au creux de sa paume et la mange.*" (p. 21)

Quelle que soit la configuration, pour interpréter les tournures périphrastiques qui sont si souvent en jeu qu'elles en sont comme l'emblème, le lecteur doit suspendre la référenciation automatique que suggère le mot choisi, il doit reconstituer en lui le point de vue du personnage, avec le vocabulaire et les ignorances spécifiques à celui-ci qu'il ne partage pas nécessairement, il doit identifier par abduction le référent probable en fonction des significations qu'il a déjà construites, il doit confirmer rétrospectivement cette identification grâce aux éventuelles informations prélevées dans un autre segment en aval du texte ou grâce à ses connaissances encyclopédiques. Il peut alors intégrer l'information dans l'image globale qu'il se fait de l'intrigue, il peut apprécier la pertinence de la périphrase, il peut aussi affiner sa perception du personnage et de son point de vue spécifique.

Il s'agit bien là de virtuosité, puisque le lecteur est conduit à la fois à épouser le propos, à se situer dans une conformité à son enjeu, et dans le même temps à s'en abstraire afin de prélever les éléments nécessaires pour renseigner sa compréhension. Alain Rabatel souligne à sa manière l'habileté requise quand il évoque l' "effet-point de vue" et le jeu "d'une subjectivité

⁷⁵ Voir en A-S1, B-S1 et C-S1 les errements que ce paragraphe a suscités chez les élèves.

d'autant plus paradoxale qu'elle exprime les perceptions, savoirs et jugements d'une conscience sans être explicitement reliée à son origine énonciative."⁷⁶ Parallèlement, on ne manquera pas de souligner l'effet d' enrôlement qu'exerce le procédé : il oblige à une forte sympathie envers ces personnages sans cesse "proximisés"⁷⁷ par la représentation permanente du contenu de leur pensée, de leur perception et de leur intériorité ; en même temps il attache d'autant plus étroitement à l' "identification narrative"⁷⁸ que les intermittences de la voix narrative contraignent le lecteur à un sagace comblement de ses silences

Dans la suite du roman

Dans les chapitres qui suivent, les segments sont constitués de manière moins évidente. Notre découpage est plus discutable.

Tout d'abord, le rythme du passage d'un thème à l'autre suit le développement de l'intrigue. Quand Louve et Ivan s'approchent, puis s'assemblent, ces bascules s'accélèrent. Elles ne suffisent plus à délimiter des blocs homogènes. Elles ne respectent plus toujours même la distribution en phrases : "[Ivan] tente de parler, articule quelques sons. Ces bruits l'excitent, mais ils surprennent Louve..." (p. 25) ou "En rampant, il s'approche encore, se blottit contre Louve, qui frémit à son contact." (p. 29). Et certaines phrases associent étroitement les deux personnages : "ils se logent tous les deux, étroitement serrés." (p. 34), ou encore : "Dormir... confiants, rassurés. Ils disparaissent, n'existent plus, engloutis." (p. 37). De même, mais dans une moindre mesure, quand Nicolaï découvre Louve et Ivan, le même paragraphe associe "Le doigt sur la détente [qui] se relâche", Louve dont le regard "se pose en caresse sur son protégé" et Ivan qui "lui demande encore un peu de

⁷⁶ Alain Rabatel (1998), *La construction textuelle du point de vue*, p. 11.

⁷⁷ L'expression est de Vincent Jouve, *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, P.U.F., 1992, p. 178.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 125.

chaleur" (p. 65). Nous avons donc été conduit à attribuer certains passages à deux, voire à trois personnages.

Ensuite, le changement de thème ne correspond plus nécessairement à une ponctuation visuelle du texte. La mise en page correspond plutôt à la progression de l'intrigue. Si nous nous permettons de proposer des titres aux différents morceaux séparés par des blancs, la suite du roman après le chapitre 2 est découpé comme le montre notre tableau n° 2 (voir page suivante). On le voit, certains passages mettent en parallèle ou en symétrie deux personnages. À l'occasion, ils entrelacent les mentions de l'un ou de l'autre. Notre proposition de segmentation n'a pas hésité à disloquer ces passages quand on pouvait y discerner des membres qui exposaient plutôt le point de vue de tel ou tel personnage. Mais dans d'autres cas, nous y avons renoncé : les fragments eussent été minuscules.

Cependant, le jeu de puzzle n'est pas aboli. D'une part, le parcours de Nicolaï est, - nécessairement, puisqu'il ne rejoint le couple qu'au chapitre 5 -, juxtaposé à celui de Louve et Ivan. D'autre part, les liens entre les personnages restent fortuits, fragiles, subordonnés à des équilibres improbables. La seconde partie du chapitre 5 le montre nettement dans l'intercalation des souvenirs qui reviennent à Ivan et des gestes de Nicolaï : Ivan n'a rien à dire à Nicolaï, ses préoccupations sont de retrouver une mémoire et une identité humaine, de s'autoriser les souvenirs traumatiques de l'accident et réconfortants de sa mère affectueuse ; symétriquement, Nicolaï n'a aucun attachement particulier à Ivan, il se contente de se féliciter de sa sagesse (p. 72), d'espérer qu'il dorme pour n'être pas gêné (p. 75), de le considérer comme un "*fardeau vivant*" (p. 73), qui l'"*empêtre*" (*ibidem*).

Tout se passe donc comme si le premier chapitre établissait le principe du jeu le plus clairement possible, puis comme si, la règle étant posée et les

Tableau N°2 : Titrage thématique des blocs de texte

thématique organisée autour d'un seul personnage	thématique organisée autour de deux (ou trois) personnages
chapitre 2	
<p><i>Louve sur la piste d'Ivan</i> <i>Ivan s'engonce dans sa faim</i> <i>Louve décide d'attaquer Ivan</i></p> <p><i>Louve déroutée</i> <i>Contentement d'Ivan</i> <i>Louve hésite</i></p>	<p><i>Face à face</i> <i>La Double Illusion</i></p> <p><i>Étreinte</i></p>
Chapitre 3	
<p><i>Nicolai sensible au crépuscule</i> <i>Nicolai joue de l'harmonica</i> <i>Louve creuse</i></p> <p><i>Nicolai songe dans la tempête</i> <i>Louve rêve de chasse</i> <i>Plaisir de la vie dans la horde</i> <i>Ivan rêve de sa mère</i> <i>Ivan rêve des inquiétudes qu'il suscite</i></p>	<p><i>Louve et Ivan s'abritent</i></p> <p><i>Une quiétude qui rend à Louve et à Ivan les cauchemars supportables</i> <i>Cycle de vie, cycle de chasse</i></p>
Chapitre 4	
<p><i>La faim de Louve</i></p> <p><i>Nicolai se met en chasse</i> <i>Nicolai arrive</i></p>	<p><i>Tentations de Louve, tentation d'Ivan</i></p>
Chapitre 5	
<p><i>L'Appel de Louve</i> <i>Louve aperçoit Nicolai</i> <i>Stupeur de Nicolai qui voit Ivan</i></p> <p><i>Ivan retrouve l'humanité</i> <i>Ivan se souvient de son père</i> <i>Nicolai prend Ivan en charge</i> <i>Ivan se souvient du trajet en avion</i> <i>Nicolai gracie Louve</i> <i>Ivan se souvient de l'accident</i> <i>Ivan peut se souvenir de sa mère</i> <i>Nicolai comprend tout</i></p>	<p><i>Nicolai appelle Ivan</i></p> <p><i>Coda</i></p>

premiers coups joués, le texte retrouvait un découpage plus ordinaire qui épouse le développement de l'intrigue. Cependant, la partie continue. Mais si certains coups sont au cœur même du projet narratif, certains éléments fonctionnent plutôt comme pour réactualiser le jeu en cours. Ainsi l'épisode des biscuits retrouvés, la mise en perspective de l'harmonica de Nicolaï et des hurlements de la tempête que perçoit Louve... D'ailleurs, au fil du texte, les doubles regards sur un même événement ont tendance à se raréfier.

Pour opérer la segmentation que nous proposons, nous nous sommes donc arrêté au critère le plus discutable, mais aussi le plus simple : nous nous sommes appuyé sur les incipit des paragraphes, et nous y avons vu la borne initiale d'un segment chaque fois que le bloc typographique s'ouvrait⁷⁹ par la désignation d'un personnage qui ne figurait pas dans le paragraphe précédent. Ce type d'entrée en matière convoque alors chez le lecteur la mémoire suspendue qui se réfère à ce personnage nouvellement nommé et il concerte un changement de thème organisateur des macroprocessus. Cette désignation à l'initiale produit ainsi l'effet d'une parataxe, elle suggère un "pendant ce temps..." qui n'est pourtant absolument jamais exprimé.

2.2. Voix et scène intérieure

Un autre aspect du texte perturbe la fluidité de la compréhension. Il s'agit de l'irruption dans l'esprit d'Ivan de bribes de paroles. Celles-ci surgissent parfois abruptement à l'attention d'Ivan quand il est en état de veille, parfois elles lui viennent portées par ses rêves. Dans les deux cas, elles se distinguent typographiquement par l'emploi des lettres italiques.

⁷⁹ La désignation est souvent en tête de phrase (chapitre 1, segments a, c, d, e, f, g, h ; chapitre 2, segments a, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m ; chapitre 3, segments a, b, e, f, g, h, i ; chapitre 4, segments a, b, c, d ; chapitre 5, segments d, h, i, j, k, l, m, n). Elle apparaît parfois dans le corps de la première phrase, voire au début de la seconde (chapitre 1, segment : b ; chapitre 2 : segments b, n ; chapitre 3 : segment c, d, j ; chapitre 5 : segments a, b, c, g).

Des locuteurs indistincts

Les voix ne sont jamais référées à un locuteur précis, et le lecteur doit à chaque occurrence l'inférer. Pour y parvenir, il peut s'appuyer sur le contenu du propos et ses connaissances pragmatiques : des phrases telles que "*Couvre-toi bien surtout ! Avec le froid qu'il fait !*" (p. 7) ou "*Ivan, ne perds pas ton bonnet... Nous t'attendons à l'aéroport. Sois sage pendant le voyage...*" (*ibidem*) ne peuvent guère être prononcées que par un adulte qui a la responsabilité de l'enfant. "*Ivan, le goûter... ! J'ai préparé des tartines... avec de la confiture...*" (p. 10) vient sans doute d'une mère nourricière. Il peut parfois s'appuyer sur des indices ténus. Ainsi, cet échange : "*Ivan est toujours après ce chien, il se fera mordre un jour, à le taquiner comme ça. - Mais non, Ana, laisse-les donc jouer... C'est une bonne bête ! Il aime bien le petit !*" (p. 24) restitue le dialogue entre la mère inquiète et le père. C'est le tiret, qui mentionne le tour de parole, et l'incise, qui indique le prénom féminin de la mère, qui permettent de distribuer les énonciateurs. Cependant, il est impossible d'attribuer à un locuteur précis des morceaux tels que : "*Ivan... Le vol dure trois heures... ce n'est pas long... Ivan !*" (p. 8). S'agit-il de l'oncle ou la tante ? du père ou de la mère ? Ou : "*Chien, chien, chien !*" (p. 25). S'agit-il d'un de ses parents, d'Ivan lui-même ? Le point reste sans solution. Là n'est pas l'essentiel.

Des voix en écho

Ces bribes valent surtout pour les circonstances où elles émergent à la conscience de l'enfant traumatisé. Par un mécanisme implicite, les voix répondent "*en écho*" (p. 10) aux besoins vitaux quand ils urgent. La sensation de froid suscite cette réminiscence : "*Couvre-toi bien surtout ! Avec le froid qu'il fait !*", ou bien : "*Ivan, ne perds pas ton bonnet...*" (p. 7). Quand Ivan

s'aventure sur des jambes mal assurées, il entend : "*Ivan, tiens bien ma main... Tu tomberais...*" (p. 8). Quand il commence à ressentir la faim, elles s'entremêlent aussi à l'identification d'un paquet de biscuits retrouvé machinalement dans la poche. Celui-ci est d'abord un "*objet*" (p. 10), et à cette étape une voix se manifeste ainsi : "*Ivan, le goûter...! J'ai préparé des tartines... avec de la confiture...*". Puis c'est "*un petit paquet carré. Le papier, déchiré à un coin, cachait des choses dorées*" (p. 13). Enfin, quand il "*dévore les biscuits retrouvés*" se manifeste "*une autre voix dans sa tête : Ivan, je te donne des gâteaux secs, si tu as faim.*" (p. 13). En quelque sorte, Ivan anime une scène intérieure, scène onirique ou seulement chambre d'écho de ses perceptions, il la peuple de ses souvenirs humains et il déporte sur cette scène intérieure les réactions et délibérations qu'il ne peut assumer consciemment dans la réalité où il se trouve.

C'est sur cette scène que se noue l'illusion salvatrice. Dans un premier temps (p. 24), le mot de "*bête*" par quoi les voix désignent le chien de l'épicier peut s'appliquer à la louve. Et le lecteur, déjà habitué à ajuster le sens des bribes de souvenirs et de leur irruption en fonction du contexte, admet sans peine cet apparentement. Ensuite, la "*peine immense*" (p. 25) que ressent Ivan à voir Louve s'éloigner suscite le rappel en mémoire de l'interjection "*Chien ! Chien ! Chien !*" (*ibidem*). La source de la confusion n'est plus une vague ressemblance morphologique, mais l'identité des liens affectifs noués, du besoin de tendresse exprimé. Et, sur cette scène intérieure, satisfaire cette soif de présence compte davantage que la terrifiante différence de nature qui distingue en réalité une louve d'un chien. La nature de l'illusion n'est véritablement indiquée qu'à la toute fin du roman, par Nicolaï : "*Le gamin l[a] prend pour un chien.*" (p. 72).

Là encore, la comparaison avec un jeu de puzzle serait pertinente. En effet, le lecteur doit s'appuyer sur ces énoncés pour clarifier certaines opacités. Il peut ainsi identifier le paquet de biscuits avant le personnage, par

exemple. Plus subtilement, d'une voix l'autre, il réunit les éléments d'information sur le passé du personnage. Ce chien de l'épicier, qui fait maintenant un comparant si réconfortant, assurait autrefois l'équilibre affectif d'un Ivan intimidé par la cour de l'école, on l'apprend lors d'une réminiscence onirique à la page 41. Et si ce chien se prête si bien au rôle, c'est aussi en raison d'une promesse faite naguère par le père où il était déjà un comparant, promesse que nous apprenons quand Ivan reconstitue lui-même le puzzle de son identité et recouvre sa lucidité, à la page 67 : "*Tu auras un chien, oui, un chien bien à toi. Un gros chien, mais oui, aussi gros que celui de l'épicier.*"

D'autres incertitudes sont peu à peu levées d'une bribe à l'autre. Le sens du trajet de l'avion par exemple. On apprend dans un dialogue entre la mère et le père à la page 22 le projet de déménagement et la nécessité d'un trajet en avion, mais on ne sait pas encore s'il s'agit d'un transport depuis l'ancienne maison d'Ivan vers chez son oncle, ou bien depuis chez son oncle vers la nouvelle maison. Il en est de nouveau question à la page 41, sans plus de précision. À la page 50, la formule : "*Je guetterai l'avion qui m'amènera mon fils !*" n'est guère plus explicite ; cependant cette bribe est rapportée à "*la voix la plus familière*" (*ibidem*), et le lecteur peut alors conjecturer que celle-ci est la voix de la mère, au vu des attributions qu'il a risquées des bribes précédentes. Si la mère attend à l'aéroport, c'est qu'il s'agit du trajet entre chez l'oncle et la nouvelle maison. En fait, il faut attendre le souvenir revenu de la scène du départ à la page 71 pour avoir pleine confirmation : "*Son oncle l'accompagne à l'aéroport [...] "Hé, j'en connais un qui est content de revoir ses parents... Hé, Ivan, ta mère, elle doit compter les heures."* On peut alors savoir avec plus de certitude qui a donné le paquet de gâteaux secs (p. 11), qui recommande de ne pas perdre son bonnet (p. 7) : il s'agit de l'oncle ou de la tante...

Surtout, le lecteur accumule et combine les différents échos qui se trament entre les voix et les circonstances de leur irruption pour identifier "*ce besoin oppressant dont il pourrait mourir*" (p. 22) comme besoin de tendresse

maternelle plutôt que faim, épuisement ou terreur. Dans le passage, cette formule désigne l'angoisse que calme la seule perception de son prénom et de "la voix qui le prononce" qui offre un "écho rassurant" (*ibidem*). À la page 24, il écoute avec un "vague sourire aux lèvres" l'inquiétude de sa mère face au chien de l'épicier... Et page 27, les "yeux d'or" de Louve actualisent "l'avidité qui l'a envahi". De réminiscence en réminiscence, le lecteur nourrit l'hypothèse, mais il faut attendre la page 74 pour en recevoir pleine confirmation : "Le mot "maman" pétille dans son esprit, va et vient. Promesse de bonheur."

2.3. Un roman de "la modernité"⁸⁰ ?

"Ce n'est qu'en réunissant et en rassemblant ces échos et ces fragments que nous parvenons à la vraie nature de notre expérience.⁸¹" écrit Virginia Woolf pour définir le projet novateur qui fut le sien, dans une rupture qu'elle veut "moderne" et qu'elle oppose au "règne des romanciers qui ne voient que la surface matérielle des choses, et rien des fragments et des rêves"⁸². Avec son roman *Les Vagues*, elle fait la preuve que l'événement peut être compris autrement que dans la rupture d'un ordre des choses, qu'il peut advenir dans la conscience même. La matière romanesque n'est alors ni les relations entre les personnages ni les "catastrophes" (au sens d'Aristote⁸³) qui bouleversent l'ordre des causalités externes, mais elle se trouve constituée par les

⁸⁰ Nous prenons ce terme dans le sens restreint où il désigne des œuvres qui "thématisent le doute épistémologique (il n'est plus de sens certain) et axiologique (il n'y a plus de valeur sûre)", comme le dit Vincent Jouve, "De la compréhension à l'interprétation", in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, C. Tauveron (dir.), Paris, INRP, 2001, p. 34.

⁸¹ *Times Literary Supplement*, septembre 1926. Cité par Cécile Wajsbrot, préface à sa traduction des *Vagues*, Paris, Calmann-Lévy, 1993.

⁸² *Ibidem*.

⁸³ *La Poétique*, chapitre 10, : "C'est en raison de la représentation qu'il est poète, et ce qu'il représente, ce sont des actions", traduit par R. Dupont-Roc et J. Lalot, Paris, Seuil, 1980, p. 67.

glissements, les heurts, les métamorphoses de l'âme, dans une sorte de quête de "quelque chose de mystique, spirituel"⁸⁴.

La structure en puzzle de notre roman, qui évoque tant celle adoptée dans *Les Vagues*, conduit à une expérience de lecture similaire. L'argument, très mince, vaut surtout pour la diffraction des résonances dans les consciences des trois personnages, et pour l'activité du lecteur qui rassemblant "ces échos et ces fragments" parvient à "la vraie nature de notre expérience." Ainsi, plus qu'au drame de l'épuisement physique d'Ivan, le lecteur s'intéresse à la perte et au recouvrement de sa lucidité ; plus qu'à la faim de Louve, il s'implique dans la lecture du fragile dévoiement de sa nature animale ; plus qu'à la vengeance de Nicolaï, il se montre attentif à sa relation ambivalente envers la taïga, sa faune, ses forêts et ses arbres...

L'inconscience d'une quête

Nous avons dit comment le lecteur instruit la conjecture sur le "*besoin oppressant*" (p. 22) qui accable Ivan⁸⁵. Mais le texte même confère un caractère événementiel, dramatique, de chaque avancée du personnage vers la lucidité.

Au début, celui-ci développe une sorte d' "écoute flottante"⁸⁶ à l'encontre de ses voix, comme le lecteur est contraint de faire aussi, puisque la continuité du propos ne peut pas s'appuyer sur la continuité des référents. Ivan ne "*retient*" alors qu'un "*même son*" parce qu'il "*éveille dans le désert de son esprit un écho rassurant*" (p. 22), il ne récupère que les connotations affectives du signifiant. Puis le signifiant comme tel fait irruption, fondateur de la conscience, dépositaire de l'identité : "*l'oubli s'est fissuré, il revoit nettement le gros chien de l'épicier, sa mère blonde, et il comprend en une*

⁸⁴ Virginia Woolf, *Journal*, à la date du 30 octobre 1926. Paris, Stock, coll. Nouveau Cabinet Cosmopolite, traduit par Colette-Marie Huet, vol. 3, p. 331.

⁸⁵ Voir *supra*, p. 64.

⁸⁶ Nous empruntons, bien sûr, ce concept à la pratique psychanalytique.

seconde qui est Ivan. C'est lui, Ivan. Ne retenir que cela : c'est lui, Ivan." (pp. 41-42). À l'étape suivante, il affronte les frictions entre les logiques de son identité, de son désir et du réel, qui sont mises en œuvre de manière spectaculaire, dans le corps même du texte : "*D'une poussée de chagrin, il pourrait reprendre pied sur le fil de son existence bien à lui, Ivan, fils de Piotr et d'Ana. [...] le départ tant attendu, le vol qui l'emporte, au cœur des nuages, vers ses... Il crie, saisi d'une angoisse immense, aussi immense que l'immense taïga...*" (p. 51) L'inachèvement de la construction syntaxique, les points de suspension dénote l'ellipse du mot "parents", lequel signifie tout à la fois son ancrage humain et l'objet de son attachement. Le procédé contraint le lecteur à une restitution qui l'enrôle dans l'identification au personnage et à son tourment. La phrase suivante est comme saturée par le mot "immense" et cette saturation opère comme un déplacement, elle recouvre, pour ainsi dire, le blanc de l'inhibition. Puis, à l'avant-dernière étape, c'est le renoncement à toute forme de conscience, l'acquiescement à la régression : "*Front buté sur le vide apaisant, il a claqué les portes qui menaçaient de s'ouvrir. Trop grand aurait été le chagrin. Il chantonne, pris de bien être, savourant presque la sensation de faiblesse qui a peu à peu remplacé toutes les autres.*" (p. 52). Il faut, à la fin de ce roman destiné à des enfants, la providentielle rencontre avec le trappeur pour que "*la terrible peur s'évapore, libérant le mot interdit, l'image blonde repoussée au sein du néant*" (p. 74).

Mais auparavant, c'est l'ensemble des menues sensations qui font diversion de cette question centrale : mouvement d' "*un oiseau jaune, petit, vif*" (p. 22), bonheur du "*regard jaune, des va-et-vient incessants qui animent le paysage blanc*" (p. 25), saveur de "*la provende inattendue, ses propres larmes*" (p. 34), "*évolutions de la troupe noire*" des corbeaux qui sollicitent son "*œil qui se rallume*" (p. 49)... Avec cette explicitation du phénomène : "*À ne plus rien savoir, il a pu marcher, se réjouir d'un rayon de soleil sur la neige, des biscuits retrouvés.*" (p. 40).

Ainsi, de même que les personnages des *Vagues* se réduisent à un nom et à un faisceau de notations qui, comme vers un point de fuite, convergent vers un insaisissable foyer radicalement dérobé qui pourtant les légitime, de même les perceptions qui préoccupent Ivan valent par et en fonction de l'absence radicale de tendresse maternelle. Comme le lecteur de Virginia Woolf capte dans ces ébranlements de conscience quelque chose d'une réalité de l'humanité, à savoir l'évanescence constitutive de tout projet de possession et de tout désir⁸⁷, de même celui de Florence Reynaud peut affronter l'essence spectrale de la quête : " Elle [la mère] n'ose revenir vers lui que sur le fil du rêve, sinon que ferait-il, abandonné à Taïga gelée ?" (p. 40).

Cependant, tandis que la romancière anglaise met son art au service d'une approche phénoménologique du monde et d'une vision "abstraite, mystique, aveugle"⁸⁸, l'auteur pour la jeunesse sert aussi un projet qui relève d'une peinture sociale du monde et d'un propos éthique.

Un kaléidoscope réfléchissant des fractures

Les différents personnages des *Vagues* offrent une palette d'expériences humaines qui, certes, se distinguent voire contrastent. Le sérieux de Bernard n'est pas l'apparente frivolité de Jinny, la tension fébrile de Neville ne ressemble pas à la sensualité possessive de Susan. Pourtant toutes ces voix convergent vers un même dépassement des frustrations sociales et des impasses de l'intelligence, si bien qu'on reçoit plutôt l'impression d'une polyphonie, avec ses contre-sujets et ses *fugatos*, les motifs de la fleur et de la mer, avec les jardins et les salons qui hantent tous les monologues. Virginia

⁸⁷ Clarissa Dalloway exprime ainsi l'objet de son désir : "Ce n'était ni la beauté ni l'esprit, c'était quelque chose de central et de rayonnant, quelque chose qui montait et bouillonnait." *Mrs Dalloway*, sans date, Paris, Stock, coll. livre de poche biblio, p. 88.

⁸⁸ *Journal* à la date du 7 novembre 1928. *op. cit.*, vol. 4, p. 55.

Woolf a même pu y voir les incarnations les diverses facettes de sa propre existence : "on pourrait appeler cela autobiographie"⁸⁹.

Dans *Taïga*, les personnages valent par leur opposition aux autres. Nicolaï, en particulier, avec ses jurons et son parler familier qui ne répugne pas à la création lexicale (cf. le terme de "gâche-métier"), avec la sensualité bonhomme de sa "*bonne soupe*" (p. 31, p. 35, p. 70) et de sa "*tranche de lard*" (p. 53), avec l'affirmation tranquille de ses buts, de sa force et de son aisance, introduit une sorte de discordance ; il semble remplir la même fonction qu'un Falstaff⁹⁰. Il fait ainsi, à la fin de - presque⁹¹ - chaque chapitre, un intermède drôlatique, une respiration dans l'atmosphère étouffante de l'agonie de l'enfant. La juxtaposition des segments crée ici plutôt un sentiment de discordance. Aussi peut-être plus que la technique de Woolf, la construction de notre roman rappelle celle d'un William Faulkner.

De fait, dans *Le Bruit et la Fureur*, la détresse animale de Benjy, l'enfermement douloureux de Quentin, la haine du père constituent comme trois éclats d'un même enfer familial manifesté par l'inconduite désinvolte de Caddy. Chaque monologue s'organise indépendamment l'un de l'autre, il n'y a point de ces motifs récurrents qui concertent ensemble et figurent une convergence idéale. De plus, les tourments qui affectent les personnages narrateurs - la folie de Benjy, la violence de Jason, la dépression de Quentin - troublent en profondeur la logique discursive. Dans notre roman, le choix d'un personnage réduit au silence comme Ivan et d'un animal dépourvu de langage, traversés l'un et l'autre des seules forces de l'instinct, des perceptions et des sensations, mobilise pour la lecture la même pluralité de compétences que fait le monologue de la folie, de la haine ou de l'égarement.

⁸⁹ *Journal*, 28 mai 1929, *op. cit.*, vol. 4, p. 93.

⁹⁰ Dans les tragédies *Henri IV* et *Henri V* de Shakespeare, où les entrées en scène du personnage assurent l'esthétique du mélange comique et tragique, caractéristique du théâtre élisabéthain.

⁹¹ Il n'apparaît pas dans le chapitre 2, mais seulement au début du chapitre 3.

Par ailleurs, de même que Faulkner distord grandement la chronologie des événements qu'il met en scène, parce que sa compréhension importe moins que les ravages des âmes qu'il veut peindre et que ces événements n'en sont que les symptômes, de même notre roman multiplie les rêves analeptiques ou les songeries proleptiques. Louve rêve de la quiétude de la vie passée dans la horde (p. 38), du massacre perpétré contre celle-ci par des chasseurs surarmés (p. 42), elle rêve de la vie en couple menée ensuite (p. 37), elle se souvient de la mort de ses petits (p. 26, p. 29). Elle imagine aussi ce que serait son intégration dans une nouvelle horde (p. 52, p. 61). Nicolaï se remémore un compagnon d'autrefois (p. 56), il se projette dans le séjour à la ville qu'il accomplira comme tous les étés (p. 36). Ivan n'est pas hanté seulement par ses voix, il abrite aussi des scènes oniriques. Il retrouve ainsi un moment de tendresse avec la mère (p. 39), avec le chien de l'épicier (pp. 40 - 41). Ces inclusions achroniques soulignent encore des contrastes, entre la solitude de Louve et le confort d'une vie dans la horde, entre la solitude de Nicolaï et l'urbanité qu'il se figure, entre la solitude d'Ivan et le bonheur dispensé par ses attaches affectives.

La vision kaléidoscopique que propose Faulkner demande au lecteur de convoquer toutes ses formes d'intelligences, sensorielle, sensitive, cognitive, conceptuelle, pour accéder à la représentation d'un Sud américain dépravé, névrotiquement snob, tragiquement passionné. Dans notre roman, ce qui résulte des contrastes et discordances est l'image d'un monde dominé par le souci de la survie sous la contrainte du froid, de la pénurie et de la solitude. *"C'est cela qui agite Taïga : l'éternelle quête dictée par la faim"* (p. 19).

Ce monde acquiert d'ailleurs une consistance qui justifie que le titre se réduise à sa dénomination. Tout un ensemble de métaphores filées la constitue en une sorte de figure animale. Elle est ainsi munie d'un "*dos*" (p. 9, p. 35, p. 37, p. 75), d'une "*peau*" (p. 10, p. 42, p. 43), d'un "*cœur*" (p. 9), de

"sang" (p. 56), d'un "souffle" (p. 16, p. 56), de tout un "corps" (p. 23, p. 38, p. 56, p. 76). Dans le regard amoureux de Nicolaï, elle possède même des "cheveux" (p. 51), un "parfum" (p. 57). Elle est "mère" (p. 14) et les animaux sont ses "enfants" (p. 44, p. 48, p. 51, p. 54), ses "créatures" (p. 27) qui lui "appartiennent" ou qu'on lui "vole" (p. 17, p. 37, p. 44). Elle est aussi dotée de "caprices" (p. 57), d' "indifférence" (p. 14, p. 17, p. 43), elle est "attentive" (p. 23), "alanguie" (p. 16) ou "meurtrie" (p. 35), "harcelée, parcourue de sanglots" (p. 36)... Comme une bête, elle "bruisse" (p. 10), elle "perçoit" (p. 9), elle "attend" (p. 22), elle "avale" (p. 6). Elle peut donc être un partenaire, avec lequel "se colleter" (p. 53) ou qui "sert de compagne" (p. 56), et auquel Nicolaï adresse des insultes (p. 14, p. 15, p. 17, p. 31, p. 32, p. 36, p. 54, p. 58, p. 73, p. 75). La taïga est présentée quasiment comme un personnage, notamment elle est privée de déterminant mais dotée d'une majuscule comme un nom propre, sauf quand elle est envisagée comme un paysage par la mère ou le fils (p. 41, pp. 72 - 73), ou parfois comme une simple région géographique par le trappeur (p. 64).

Par-delà la sphère de chacun de nos protagonistes, l'immensité blanche de la taïga leur dessine l'horizon d'un destin. Et la dernière phrase du roman fait écho au titre lapidaire : "*Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison...*" (p. 77). L'impossible attribution de cette maison, rendue volontairement obscure par le choix du déterminant indéfini, manifeste un clair projet de narration : ourdir une "pensivité"⁹² chez son lecteur, lui imposer l'image de cette païenne puissance⁹³ que constitue cette clôture de l'horizon. Notre roman semble ainsi satisfaire cet autre critère de

⁹² Francis Marcoin, "La fiction comme une réalité", in *Lire La Petite Sirène d'Andersen, interroger la littérature autrement*, sous la direction de Danielle Dubois-Marcoin, Lyon, INRP, 2008, p. 39.

⁹³ Dans un autre de ses romans, *Le Sourire d'Ouni* (Le Livre de Poche Jeunesse, 2004), Florence Reynaud pose de même la chaîne de l'Himalaya comme un décor qui oriente la quête de chaque personnage et détermine son sort. On trouve de même une enfant égarée dans le froid et la neige, un animal improbable (il s'agit alors, d'un Yéti) qui la sauve, un aventurier audacieux et puni de son hybris... une matière romanesque qui n'est donc pas très

belle narration selon Pascal Quignard : "le caractère aussi subalterne que profond de la pensée adjacente qui est glissée çà et là"⁹⁴.

3. Entre théâtre et cinéma

Cependant, entre ces trois protagonistes, les contrastes sont au centre de leurs relations et au cœur de leurs débats. *Invitus invitam*⁹⁵, Ivan détourne Louve de sa nature animale, *invito invita*, Louve interdit à Ivan l'accès à son humanité. Et c'est aussi malgré lui, contre ses pulsions vengeresses, que Nicolaï s'exhausse à exercer la clémence envers Louve. L'image du puzzle vaut pour l'œuvre envisagée comme un tout statique, achevé, dans la mesure où le lecteur suppose une solution à l'emboîtement des segments. Mais dans le dynamisme d'un régime de progression⁹⁶, quand le lecteur attend que, de l'évolution des personnages, il advienne une cohérence, l'assemblage représente un équilibre délicat, comme un mobile qui peut à tout instant se défaire en un sens funeste.

Pareille issue est hautement prévisible : il serait très naturel qu'Ivan meure d'épuisement, que Louve le dévore, que Nicolaï détruise l'animal nuisible... Pourtant, le roman ne joue guère, sinon à la marge, sur des effets de suspense. En effet, l'équilibre ne se maintient pas à l'insu des personnages, mais au contraire, il est le fruit de délibérations qu'on pourrait qualifier de tragiques.

3.1. Délibérations tragiques

éloignée de *Taïga*. Mais dans ce récit, elle va jusqu'à désigner la montagne sous le terme de "Grande Déesse", qui assure tout à la fois une fonction de protectrice et de Nemesis...

⁹⁴ *Rhétorique spéculative ...*, opus cité, *ibidem*.

⁹⁵ Notre allusion à l'argument de la *Bérénice* de Racine n'est évidemment pas fortuite.

⁹⁶ "Lire, c'est progresser à travers un texte, c'est se rendre à sa fin. [...] Le but explicite n'est pas de tout comprendre ce qui est écrit, mais de progresser plus avant", Bertrand Gervais, *À l'écoute de la lecture*, Montréal, vlb éditeur, 1993, p. 46.

Fidélité au lignage ou abandon au plaisir

Ainsi, Louve est partagée entre son instinct ancestral et l'actualisation de son deuil singulier. À l'origine du conflit, il y a l'angoisse d'une proie inconnue (p. 19), l'incompréhension (p. 27), surtout "il y a le regard sombre [d'Ivan], qui n'exprime pas le bon message : cette chose devrait trembler de peur." (*ibidem*). Dans sa "valse-hésitation" (p. 11 qui devient simple "danse" p. 19), Louve se sent pour partie l'héritière d'une histoire immémoriale : "Le jeu de la chasse, par lequel passe sa survie, lui paraît faussé. Pourtant les règles sont inscrites au fond de son cœur, depuis des millénaires, transmises de génération en génération de loups". (p. 28). Et plus loin : "Louve... Louve... sans mémoire peut-être, si ce n'est celle du sang transmis, de la race. Son rêve se peuple de tant d'autres éclats de rêve, échoués là, venus de sa mère, de son père, de tous les loups dont elle est née..." (p. 38). Ces passages résonnent comme l'argumentation d'un Titus : "Tout l'Empire parlait."⁹⁷ De l'autre côté, "des sources de son âme sauvage jaillissent des images floues, parfumées de souvenirs vivaces [...] : trois petits sur lesquels Louve avait veillé, exaltée par un amour farouche." (p. 26). Ivan réactive les plaisirs d'un amour maternel en acte, il attire sur lui toute la vigueur de l'instinct naguère frustré. Il actualise un épisode singulier qui particularise cette Louve. Nous entendons encore Titus : "En ce moment, mon cœur hors de lui-même / S'oublie, et se souvient seulement qu'il vous aime."⁹⁸ Bien sûr, Louve ne répudie pas sa singularité au profit du collectif, des impératifs de la lignée, de la politique ou "du souci de sa gloire". Cependant, elle "lance au ciel une œillade ennuyée"⁹⁹ (p. 29), avant de se résoudre, elle aussi, à un

⁹⁷ *Bérénice*, acte IV, scène 5.

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ Et ce terme seul d'"ennuyé" nous semble fonctionner comme une allusion à Racine, dans son sens classique de "tourmenté". En tout cas, il ne peut avoir son sens contemporain de "lassé", et difficilement celui de "embarrassé".

renoncement : "*Louve bâille, prise au piège. Elle ne mangera pas cette proie-là.*" (p. 30).

La passion de l'être

Le cas de Nicolaï est plutôt cornélien, tant il est accessible à une certaine exaltation. Il se montre en effet partagé entre une perspective de "bonne politique", sauvegarder son métier et éradiquer la concurrence de la Louve, et par ailleurs le respect son code d'honneur. Et les deux pôles sont investis de passion.

Il ressent à l'ordinaire une indifférence souveraine envers ses proies : "*Ces corps raidis par le gel ou encore tièdes, il les considère comme des objets, rien de plus.*" (p. 17). Mais sur le point de se venger, le trappeur substitue à sa sereine gestion de ses pièges et de leurs victimes toute la fureur des chasseurs exaltés, qui se font bêtes pour mettre à mort la bête, qui s'identifient à leur gibier : "*Nicolaï a sorti ses crocs de chasseur. Son cœur accélère le rythme de ses battements, il avance à pas de loup justement.*" (p. 59) Et plus loin : "*Immobile, agité pourtant de frémissements, il se change en fauve à son tour.*" (*ibidem*). Puis quand Nicolaï pense que Louve est en train de dévorer l'enfant, "*la rage se change en fureur sacrée : un loup mangeur de chair humaine, plus que tout autre fauve, mérite une mort immédiate.*" (p. 64).

De l'autre côté, la grâce finalement accordée s'enracine dans un constat, qui vaut preuve dans une délibération judiciaire : "*Même si c'est mon gâche-métier ! se dit-il. Il était avec le gosse... Il ne lui a pas fait de mal.*" (p. 72). Mais le devoir moral qui s'imposerait alors est ressaisi du côté du pouvoir, de l'impuissance de l'être, de l'expression d'une ontologie : "*Je peux pas lui tirer dessus*" (*ibidem*). La délibération s'abolit alors dans un mouvement d'humeur : "*Pays de diable ! Va savoir ce qui s'est passé entre ces deux-là !*" (*ibidem*). Et la décision se prend dans un moment perçu avec

les caractéristiques du sublime : "*Jamais vu ça, jamais, et je le reverrai jamais.*" (*ibidem*). Le lecteur se remémore alors la grâce symétrique, ou plus exactement le coup de grâce, par quoi Nicolaï avait écourté les souffrances d'une renarde : "*Ce n'était pas un mauvais homme, dans certains cas, il ne craignait pas de gaspiller une balle.*" (pp. 17-18) ; il se souvient encore de la remarque : "*en honnête homme, il aimerait mieux que la bête se sauve.*" (pp. 63-64).

C'est alors la figure d'un autre Nicolaï qui se dessine, qui répugne à ce que la chasse ne soit pas un duel où chacun aurait sa chance. Comme l'écrit Paul Bénichou : "La contrainte la plus sévère, dans cette morale, n'a d'autre appui que les personnes et d'autres ressorts profonds que ceux du moi."¹⁰⁰ Ainsi, la clémence de Nicolaï évoque la scène 3 du dernier acte de *Cinna* où Auguste célèbre sa propre grandeur stoïque : "Je suis maître de moi comme de l'Univers". On pourrait dire qu'à la différence du héros cornélien, Nicolaï n'a pas le souci de sa "gloire", qu'il ne montre pas l'ostentation baroque qui fonde le théâtre de Corneille, mais on peut aussi se souvenir de la définition que Blanchot donne de la gloire : "la manifestation de l'être [...], établie dans la vérité de sa présence découverte"¹⁰¹. En ce sens, l'évidence à quoi se rend Nicolaï, qui outrepassa son intérêt et sa passion, est bien l'actualisation d'une ontologie ignorée : "*le fait est là.*" dit-il, à la page 72. Et c'est bien une impression de maîtrise, dans un registre certes plus modeste, que donne ici le personnage de Nicolaï, empire sur la taïga et ses animaux et empire sur ses pulsions. À ce titre, il fait un médiateur idéal pour réintroduire Ivan à l'humanité.

3.2. Confinements

¹⁰⁰ Paul Bénichou, *Morales du grand siècle*, Paris, Gallimard, coll. "idées", 1983, p. 48.

¹⁰¹ Maurice Blanchot, *Le Livre à venir*, Paris, Gallimard, coll. "idées", 1971, p. 359.

La grande forêt où s'inscrit la fiction est posée comme paradoxale : elle est tout à la fois infiniment ouverte et close sur les personnages, elle est vide et sans cesse peuplée de vies diverses¹⁰², elle est "indifférente" et pourtant exerce son pouvoir sur ses "créatures".

Des taïgas...

L'espace s'inscrit comme une prison. Des mouvements contradictoires, de resserrement et d'expansion, organisent en effet la relation à l'espace de chaque personnage.

Pour Nicolaï, l'immensité de la taïga est l'écran où se projette son désir : "*Devant lui s'étend la belle taïga dont il est secrètement amoureux*" (p. 56). Pourtant les menaces qu'elle recèle le contraignent à "*se confiner entre les murs*" (*idibem*). Quand il "*ferme enfin la porte*" (p. 53) en se mettant en route ou "*ferme d'une main brusque l'unique volet de sa cabane*" (p. 31) pour se protéger, il change de monde¹⁰³. Celui de l'intérieur est fait de cuisine ("*la soupe*" p. 31, p. 70, "*un bon café d'un noir huileux comme il les aime*", p. 53, "*il a sacrifié une tranche de lard, qu'il a fait griller sur le dessus du poêle*", *ibidem*), et surtout du feu et de sa "*lucarne rouge*" (p. 36). Avec un lyrisme aux accents quasi sophocléens¹⁰⁴, le texte célèbre les "*créatures démunies*,

¹⁰² Dans l'ordre entrée sur la scène principale : une chouette, une troupe de bisons, un lynx, un glouton, un écureuil, une martre, un ours, un lièvre, un oiseau jaune, de nouveau un lynx, un cerf, une bande de corbeaux, des mulots, une horde de loups, trois zibelines, enfin de nouveau, une chouette, des bisons, un couple de gloutons... ; et sur la scène onirique de Louve : un jeune cerf, une troupe de caribous, des bisons...

¹⁰³ On peut noter que les longs segments consacrés à Nicolaï dans les quatre premiers chapitres s'ouvrent tous par une notation d'ouverture ou de fermeture de la porte ou du volet, d'un changement de monde donc.

¹⁰⁴ Comparer avec le chœur d'*Antigone* : "Entre tant de merveilles du monde, la grande merveille, c'est l'homme..." (vers 333 et sq). L'accumulation des parallélismes et des anaphores, surtout, nous semble relever de cette esthétique martiale. Le thème, lui, est récurrent dans la littérature grecque : voir aussi le mythe d'Épiméthée raconté par Platon dans le *Protagoras*, 320 et sq. in *Œuvres complètes*, op. cité, p. 88.

nues, pas assez poilues, pas assez griffues, mais capables de tenir captif le feu envoyé par l'orage, volé aux incendies" (p. 32).

À l'intime de cet intérieur, il y a l'oreiller ("*Il s'enfouit un peu plus, enfonce sa tête au creux de l'oreiller*", p. 36), et au creux de celui-ci, ses projets citadins au sein desquels il "*se plonge*" (*ibidem*). Entre l'immensité et ce réduit, il arpente "*le périmètre de son territoire, à savoir quelques kilomètres carrés autour de sa cabane*" (p. 14), territoire neutre où il se meut à l'aise ("*Bah ! Je le connais, ce pays du diable !*", p. 73) et où les animaux ne s'aventurent guère ("*Les enfants de Taïga évitent les alentours de la cabane : à toujours voir certains d'entre eux suspendus sous l'auvent, ils sont devenus prudents*", p. 54). Là, les prélèvements semblent une heureuse aubaine : "*Quand on pense comme c'est vif, ces bestioles... Elles courent, elles grimpent ! Une bonne affaire*" (p. 54). Au-delà, c'est le passage d'une frontière vers le monde sauvage de Taïga, qu'il lui faut matérialiser par une trace : il "*appuie son traîneau debout contre le tronc de l'arbre, une manière de laisser son odeur d'homme*" (p. 55). Dans ces confins, il trouvera Ivan, l'avion échoué, son "gâche-métier", et lui aussi une règle de la chasse un peu faussée par l'affection de Louve pour son protégé.

Pour Louve, la taïga représente son lieu d'origine, "*née dans les lointaines solitudes du nord*" (p. 25), le territoire qu'elle parcourt "*vibrante d'un unique souci : survivre*" (p. 26), le territoire des hordes (p. 42) dominé par un cycle inexorable de vie et de mort (p. 43). Au début comme à la fin du roman, c'est cet espace disponible à sa vie instinctive qui s'ouvre : "*Elle s'enfuit, d'un trot régulier. Taïga l'avale... l'aspire à son tour.*" (p. 6) et "*la forme grise s'est arrêtée. D'autres formes courent vers elle, l'entourent. Puis cela s'assemble, se perd dans la nuit en une seule course.*" (pp. 76-77). Le plaisir du mouvement est joliment dit à l'ouverture et à la coda par une relation quasi symbiotique entre la bête et son milieu : "*Course légère sur le dos de Taïga*" (p. 14, p. 76). Entre temps, l'espace est ambivalent, source de

menaces et promesse de liberté. Le vent apporte l'odeur de la menace humaine : "*L'air lui apporte des relents malodorants, ceux que dégageait hier l'oiseau géant...*" (p. 11), ou encore "*le vent lui apporte l'odeur, [...] - la mauvaise odeur des bêtes mortes, prises dans de sombres mâchoires rivées à la neige...*" (p. 62). Elle guette aussi les menaces météorologiques : "*Le vent a forcé, le froid s'appesantit sur la forêt, durcit la neige. Louve guette [...] rien ne lui échappe*" (p. 33) ; ou celles que constituent les prédateurs éventuels : elle s'efforce de "*scruter des environs afin de ne pas devenir gibier à son tour*" (p. 20) ; "*ses oreilles se tournent vers les bruits, son regard cherche au travers de l'ombre bleuisse les silhouettes en marche*" (p. 33). Lors de ses deux "tentations", l'espace est promesse de nourriture et de confort, il met à l'épreuve l'enfermement avec l'enfant. "*Elle perçoit sous la couche blanche recouvrant Taïga des pétilllements de vie, sans doute quelques rongeurs*" (p. 48) qui sont autant de prémisses d'un repas possible, mais l'enfant ne la laisse pas en paix, qui impose sa présence : "*Un cri aigu : là-bas, bras tendu, bouche tordue, Ivan*" (p. 49). Et lorsque émerge de l'horizon une horde de loups, lorsque se profile la perspective d'une socialisation et d'une chasse au gros gibier, elle se trouve "*encombrée de cette proie qui a réussi le tour de force - à gémir, à crier, à rire et pleurer - de la garder prisonnière.*" (p.52).

Ainsi Louve est partagée entre un cercle rapproché près d'Ivan, et son aspiration au grand large. Toute une liste de mots dit cet ancrage : "*étreinte*" (p. 29), "*prise au piège*" (p. 30), "*elle ne peut pas s'en aller, retenue là*" (p. 33), "*isolement*" (p. 61), "*attachée sur place*" (p. 61). L'expression de "là-bas" revient plusieurs fois, qui polarise l'espace et le lieu d'Ivan chaque fois qu'il se distingue du sien : "*Là-bas, une forme sombre qui ne bouge plus*" (p. 19), "*là-bas où se tenait l'autre proie*" (p. 20), ou bien "*là-bas, bras tendus, bouche tordue, Ivan [...] gesticule*" (p. 49). Même éloignée, Louve organise l'espace autour ce point de référence obligé. À la dernière scène encore, la Louve ne s'affranchit pas si vite de sa prison : elle "*s'arrête un peu plus loin*"

(p. 69) d'abord, puis : "*s'éloigne davantage*" (p. 70) avant de se poser "*à une trentaine de mètres*" (p. 72).

Toujours, elle reste "*avide de mouvements*" (p. 49) et quand elle a trop faim, "*n'y tenant plus, elle bondit hors de son refuge, abandonne Ivan*" (p. 48). Mais le plus souvent, quand elle n'est pas engloutie dans la relation fusionnelle à l'enfant, elle se trouve empêchée entre attachement et appel du large, elle "*réprime son élan*" (p. 52), et son hésitation la conduit à "*danser sur place*" (p. 19) dans un "*ballet de trottinements*" (p. 11) fait d'avancées et de reculades sur le seuil tant physique que moral de son enfermement.

Pour Ivan, la taïga est surtout le cercle étroit jusqu'où porte son regard. Il semble n'avoir aucune profondeur de champ, rien n'est perçu comme organisé, aucune information n'est à prélever, pas même les menaces de la tempête. Les déplacements sont hypnotiques, il suit "*un chemin non tracé*" (p. 13) où "*la chute le surprend*" (p. 8), commandés au début par la lumière oblique - "*les yeux rivés à la clarté*" (p. 8), "*fasciné par la lune ronde*" (p. 10), "*attiré par le soleil*" (p. 13) - ou plus tard par "*la fameuse énergie du désespoir*" (p. 49). Et dans cet "ici" permanent, l'espace est abruptement vide ou plein, comme la scène d'un théâtre. Il ne perçoit que des formes abstraites qu'il n'identifie pas : "*Il n'aime pas ce noir semé de lueurs bleuâtres*", c'est-à-dire l'obscurité de l'avion éclairée des panneaux d'issue (p. 6), ou "*ces alignements de troncs noirs qui délimitent des rectangles et des carrés de blanc*" (p. 8), c'est-à-dire un sous-bois dans la neige. Il perçoit ce qui traverse son "*champ de vision*" immédiate (p.24)¹⁰⁵. Ainsi "*le givre [qui] étincelle en des milliers de minuscules cristaux*" (p. 12), puis "*le cri des geais*" (p. 21), "*un oiseau jaune, petit, vif, qui lance un trille*" (p. 22), "*les évolutions de la troupe noire*" des corbeaux (p. 49) avant qu'ils s'évanouissent sans laisser de

¹⁰⁵ De la même manière, il réduit sa perception de Nicolai à "un morceau d'oreille sous un bonnet, un carré de tissu écossais sous son menton" (p. 74) quand il est sur son dos, et à son abord, "les deux jambes solides, le tronc vêtu d'une veste à carreaux, et la tête coiffée d'un bonnet." (p. 66).

rémanence. Ces perceptions de proximité, au bout de son nez ou dans le surplomb de la voûte céleste, lui apportent "*un sourire*" (p. 23), lui permettent de "*se réjouir*" (p. 40), parviennent à "*rallumer*" son œil (p. 49). Pour le reste, il "*promène un regard éteint sur toute cette blancheur*" (p. 21), garde "*les yeux à demi clos pour ne plus voir l'infini paysage de neige et de silence*" (p. 29), "*refuse d'entendre la tempête*" (p. 35), "*n'entend plus les feulements du vent*" (p. 37), "*ne voit pas les loups*" (p. 52).

Sa relation à l'espace qui l'entoure semble ainsi métaphorique de celle qu'il entretient avec son intériorité : "*L'espace autour de lui est aussi désert que son esprit*" (p. 13). De même que les voix surgissent pour suppléer à la défaillance de sa conscience, de même les menues perceptions viennent peupler un environnement dont le vide inquiète ; de même que ces voix fournissent un apaisement passager, de même ces spectacles procurent un fragile "*bonheur*" (p. 12) qui "*s'éteint*" (*ibidem*) aussi rapidement que dans un jeu de "coucou/caché".

Seule Louve apporte quelque constance dans cette myopie déstructurée et relie le proche du lointain : "*surgie du paysage*" (p. 35), elle retient son attention par ses "*va-et-vient incessants qui animent enfin le paysage blanc*" (p. 25). Elle lui permet aussi de se tenir "*enfermé dans une vision floue de poils touffus*" (p. 29). Les bienfaits de sa tendresse maternelle s'actualisent sous la forme de perceptions toujours renouvelées, sous la forme d'une proximité qui le sauve d'une dispersion dans les éclats de sensations et d'une dissolution dans l'infini du désert blanc.

Ce n'est qu'à la toute fin du roman, quand il a recouvré sa conscience, qu'Ivan peut embrasser du regard l'environnement qu'il quitte : il "*découvre un paysage blanc, nuancé d'ombres bleues. Un paysage vide, sans aucun éclat de vie.*" (p. 74). Un paysage, donc, qu'il n'avait pas pu seulement voir auparavant.

Organisé en trois zones concentriques pour Nicolaï, en un cercle fatidique d'où Louve peine à s'extraire, en une forclusion isomorphe à l'inhibition qui affecte Ivan, l'espace se structure différemment autour des trois personnages en déployant les débats qui les habitent. Dans son essai *Sur Racine*¹⁰⁶ Roland Barthes décrit l'espace de la tragédie racinienne en distinguant la *Chambre*, lieu du pouvoir, l'*Anti-Chambre*, lieu de la parole tragique, "de la peur immédiate à la peur parlée", et l'*Extérieur*, ouverture vers une fuite toujours possible. "La ligne qui sépare la tragédie de sa négation est mince, presque abstraite ; il s'agit d'une *limite* au sens rituel du terme" (p. 17). Notre roman ne respecte guère l'unité de lieu, mais il concentre l'action sur la limite où "*danse*" (p.19) Louve entre son instinct animal de prédateur et l'impératif de maternité, où Nicolaï doit "*se colleter avec Taïga*" (p. 53) et trancher entre l'humanité de son code d'honneur et son mimétisme de chasseur, où Ivan se réduit à une perception sans profondeur en récusant les perspectives de la raison. La taïga endosse ainsi les fonctions que Barthes assigne à la Chambre et à l'Extérieur : commandement de survivre et commandement non moins instinctif de procréer pour Louve, obligation de corps à corps quasi bestial pour Nicolaï, promesse mortifère de destruction pour Ivan, elle est aussi, comme l'Extérieur racinien, lieu nourricier pour Louve, espace de désir et de réalisation pour Nicolaï. Quant à Ivan, au cœur de la tragédie, il en fait l'objet à reconnaître ou à ignorer au même titre que la réalité de son humanité échouée dans l'indifférente nature.

...une Taïga

Cependant, dans notre œuvre destinée à des enfants, ces enjeux ne sont pas donnés à comprendre abruptement, ils sont explicités de différentes manières. Ainsi, le point de vue abstrait du narrateur permet de saisir Taïga comme une unité qui transcende l'espace perçu par chacun des personnages.

¹⁰⁶ Roland Barthes, *Sur Racine*, Paris, Seuil, 1963, pp. 15-20.

Des éléments passent ainsi de la taïga de Louve à celle de Nicolai. L'harmonica avec lequel il "*fait [une] nique*" dérisoire (p. 59) aux hurlements des congénères de l'animal est le même que l'instrument dont il joue quand il est "*prisonnier de sa cabane, prisonnier de Taïga emplie de nuit*" (p. 33). La description des créatures de la troisième zone, celle du monde sauvage de Louve, reprend celle à quoi s'opposait l'humanité qui sait dompter le feu : "*ses enfants munis de poils, de sabots, de dents, de griffes*" (p. 51) sont symétriques des "*créatures démunies, nues, pas assez poilues, pas assez griffues*" (p. 32). Et la tempête, bien sûr, fait un autre trait d'union : "*La cabane de Nicolai subit le même assaut enragé.*" (p. 35).

Le narrateur pose aussi deux cycles symétriques, celui - ample - où s'écoule la succession des générations des loups : "*Le cycle reprend, ici ou là, des louveteaux naissent, têtent... Grandissent, s'en vont, s'assemblent...*" (pp. 43-44), et celui où s'accomplit - de l'alternance des saisons, chasse hivernale et approvisionnement urbain en été - la destinée du trappeur : "*C'est son cycle à lui, Nicolai*" (p. 17). Le narrateur, surtout, situe la taïga dans un rapport à l'espace humain. C'est d'abord la concomitance entre la déclivité du jour perçue par Louve qui "*a vu décliner la lumière*" (p. 33), perçue par Nicolai qui en "*ressent lui aussi une vague impression de chagrin*" (p. 32), perçue aussi par le reste de l'humanité : "*dans les maisons des villes, c'est le moment d'allumer les lampes, afin de dissiper la pénombre*" (p. 32). Le propos peut donc s'abstraire, prendre de la distance, accéder à une vue généralisante, entre allusion discrète à la perception d'Ivan et calembour qui vise le récit lui-même : "*Parfois on appelle cette heure grise 'entre chien et loup'. Les bébés ne l'aiment pas, qui pleurent dans leur berceau*" (p. 32).

Le texte élargit ainsi la vision du lecteur, il explicite l'exploitation que les hommes réserve à l'immense territoire. D'une part, il propose une scène de massacre lors du rêve de Louve (p. 43), d'autre part, il évoque "*les loups fauchés par l'ennemi, ensuite pendus à des crochets, dépecés, pour que circulent de main en main des billets, simples bouts de papier que l'on*

convoite" (p. 44). C'est là un point de vue, interdit à la tragédie¹⁰⁷, qui articule l'espace vu par les personnages et celui perçu *a priori* par le personnel de l'histoire. Depuis la hauteur de ce commentaire, le jeune lecteur peut considérer plus simplement le conflit ordinaire entre humanité et animalité : dans cette brève allusion, l'humanité se réduit à la monnaie et aux mains qui s'en saisissent, et à l'abstraction d'un rapport d'hostilité et de rapine.

Si Nicolaï appartient bien à cette humanité, si lui aussi s'attache aux *"billets de banque. Ces billets, [qu'] il enfermera dans le vieux portefeuille en cuir"* (p. 16), sa pratique artisanale de la chasse et son amour inavouée de la taïga le pose en pendant symétrique des animaux. Louve ignore, certes, ce rapport d'ennemis, *"sinon dormirait-elle l'âme en paix contre Ivan ?"* (p. 44). Mais, déchirée entre instinct de prédation et instinct maternel, entre l'attachement à la vie en horde et celui à *"son étrange rejeton"* (p. 61), elle apparaît comme une sorte de chimère, mi animale et mi humaine, concurrente du trappeur et nourricière supplétive, elle porte en elle une contradiction qui met en péril l'intégrité de la bête et lui confère comme les stigmates de l'humanité. Elle quitte l'attitude animale où elle était *"tout instinct"* (p. 23) et n'est pas loin d'adopter un comportement d'humain puisqu'elle *"esquisse une drôle de mimique qui ressemble à un sourire"* (p. 29) ou dissout son hésitation dans *"de mystérieuses rêveries"* (p. 53). Quant à Ivan, c'est au pli de son âme, c'est dans sa régression à une perception de *"nouveau-né"* (p. 28) et à un état qui n'est plus ni de l'homme ni de l'animal que se juxtaposent besoin de subvenir à ses besoins et risque de l'intellection.

En quelque sorte, quand les structurations de l'espace nous proposent la tragédie d'une humanité en prise avec l'animalité, le commentaire surplombant du narrateur désigne des degrés dans cette tragédie.

¹⁰⁷ Du moins, à la tragédie française, car le chœur antique assumait largement cette fonction. Voir *Mythe et Tragédie dans la Grèce ancienne*, Jean-Pierre Vernant et Pierre Vidal-Naquet, Paris, Maspéro, 1973, pp. 14-15.

3.3. Un temps resserré

Si notre fiction ne respecte qu'approximativement l'unité de lieu puisqu'elle en superpose plusieurs représentations, elle ne suit pas tout à fait l'unité de temps non plus, comme on peut le voir sur notre tableau n°3 (voir page suivante). Si elle ne tient pas "en un jour"¹⁰⁸, l'intrigue occupe une nuit et deux jours, quelque soixante heures donc.

Cependant, une impression de resserrement tient beaucoup aux interventions des voix et des rêves, qui véhiculent - tels des propos de confidents sur la scène classique - des informations que Barthes qualifierait de "profanes"¹⁰⁹. Hors de la lumière du projecteur portée par le narrateur, le lecteur peut prélever les éléments pour renseigner une compréhension rationnelle des enjeux : la soif de maternité de Louve justifiée par la perte récente de sa portée, la méprise d'Ivan motivée par le souvenir du chien de l'épicier... Mais cette impression vient aussi d'un jeu de focalisation savant qui découpent une succession de scènes dont les entours restent dans l'ombre.

3.4. Une mise en spectacle

Notre roman affiche une mobilisation permanente de la vision. Nous avons dit le rôle des périphrases¹¹⁰, qui rendent compte des points de vue singuliers des personnages. Il faut ici ajouter que certains des éléments les plus dramatiques se jouent dans leur regard.

Rôle et motif du regard

¹⁰⁸ "Qu'en un lieu, en un jour, un seul fait accompli / Tienne jusqu'à la fin le théâtre rempli", Boileau, *Art Poétique*, Chant III, v. 46-47.

¹⁰⁹ Il applique ce terme à toutes les informations qui portent sur le "hors-champ" de la tragédie, scène d'exposition ou récit de messager. *Sur Racine*, p. 19.

¹¹⁰ Voir *supra* p. 63.

Tableau n° 3 : la chronologie des actions

	Louve	Ivan	Nicolai
la nuit s'annonce ciel gris (p. 5)	Dévoration du renard argenté		
milieu de la nuit étoiles réapparues (p. 8), lune, quelques nuages (p. 10)	"Louve ne s'est pas reposée "	Réveil d'Ivan, sortie de l'avion, puis dort sous un sapin (p. 11)	
aube (p. 11)	trouve la piste d'Ivan		
soleil "ruisselant" (p. 12)		Réveil d'Ivan, mange les biscuits, erre	a profité du soleil pour relever ses pièges (p. 14) Trouve les restes du renard
soleil orangé (20)	mange le lièvre	renonce à marcher, écoute les voix voit l'oiseau jaune la lumière baisse. Taïga attend la nuit (p. 23)	voit "un rouleau de nuage noirs. Il va neiger cette nuit" (p. 15) rentre à sa cabane "il est trop tard"
	Rencontre Louve décide de ne pas le manger		
ciel rose (p. 31) Blizzard			ferme le volet de sa cabane (p. 31)
entre "chien et loup" vent du nord	Louve creuse une tanière		joue de l'harmonica
tempête	dorment blottis rêve du cerf rêve du massacre	rêve des cubes rêve du chien rêve de la décision du départ	songe à la ville dort
nuit	Louve régurgite		
souffle rouge de l'aube (p. 45)	"des heures s'écoulent ainsi" (p. 48) : Louve protège Ivan Tentations de Louve		repousse le moment de "se colleter à Taïga"
"La journée est bien avancée" (p. 53)			Quitte sa cabane
"milieu du jour" (p. 55)			relève ses pièges à la recherche du gâche métier
"le soleil à son déclin" (p. 66) "Sinon la nuit va les surprendre ainsi" (p. 68)	Rencontre des trois		
"la lumière qui baisse rapidement" (p. 73)		Nicolai ramène Ivan à sa cabane	

La découverte d'Ivan se fait par un dévoilement progressif : "*Soudain le petit bras se lève plus haut, suivi d'un autre bras, un corps entier se redresse gauchement, s'agenouille. Voici la tête brune, le visage blafard.*" (pp. 64-65). Celle qu'Ivan fait de Nicolai aussi, dans un mouvement de bas en haut : "*les deux jambes solides, le tronc vêtu d'une veste à carreaux, et la tête coiffée d'un bonnet.*" (p. 66). Celle de Louve par le chasseur évoque un tableau : "*Nicolai l'a vue : là-bas, Louve debout, tête tournée vers l'est, l'arrière-train un peu fléchi, oreilles bien droites. D'abord, il ne voit que ça, cette image qu'il attendait depuis la veille*" (pp. 59-60). Et symétriquement : "*Tel un géant surgi du néant, Nicolai se profile sur le ciel, avec l'œil noir du canon comme une menace.*" (p. 60). La rencontre d'Ivan avec Louve se joue dans une vision de plus en plus aiguë : "*Il a perçu un mouvement, juste dans son champ de vision.*" (p. 24) ; puis : "*Il se tend maladroitement vers cette forme remuante*" (*ibidem*) ; enfin : "*heureux du regard jaune, des va-et-vient incessants*" (p. 25). Pour Louve, Ivan est d'abord : "*une forme sombre qui ne bouge plus [...] comme une bête à bout de force.*" (p. 19) qu'elle aperçoit de loin, puis une "*forme menue*" (p. 20).

La double illusion réciproque est aussi affaire de vision : "*Des sources de son âme sauvage jaillissent des images floues, parfumées de souvenirs vivaces*" (p. 26) du côté de l'animal, et du côté de l'enfant : "*De la découvrir si proche, il éclate d'un rire entrecoupé de toussotements*" (p. 28) ; elle se noue dans l'échange des regards : "*forme remuante qui a un regard oblique, doré, un regard rivé au sien.*" (p. 24). Ce qui sauve Ivan des dents de Louve, c'est : "*le regard sombre qui n'exprime pas le bon message : cette chose devrait [...] avoir aux yeux cette folle panique que Louve a vu dans les pupilles dilatées du lièvre...*" (p. 27), et c'est encore plus tard : "*ses yeux bruns [où] seule brille cette confiance naïve éclos du chaos.*" (p. 47).

Sur un autre côté de notre triangle, le code d'honneur de Nicolai émerge à l'occasion d'une renarde qui "*lui avait tout dit, avec ses yeux jaunes*

dilatées" (p. 17) et des "deux grands yeux pleins de questions" (p. 64) de Louve. Cette présence obsédante des regards ne nous éloigne guère de la tragédie, Roland Barthes a montré chez Racine la fonction d'un "fétichisme des yeux" par quoi s'expriment pouvoir et sujétion, amour et répugnance¹¹¹, à quoi se réduit parfois la communication entre les personnages : "J'entendrai des regards que vous croirez muets."¹¹² déclarait ainsi Néron à Junie.

Un metteur en scène

Mais l'organisation même du récit s'opère sous le regard du narrateur ; le recours à des présentatifs comme "voici" ou des adversatifs comme "soudain" le montre à suffisance¹¹³. Il semble souvent spectateur. Ainsi l'attaque de nos segments correspond souvent¹¹⁴ à un début *in medias res*. Déjà, le livre s'ouvre ainsi : "*Louve s'approche du piège. La bête prise dans ses mâchoires est morte*" (p. 6, Ch. 1, seg. a). S'ensuivent des considérations qu'on peut référer à l'énonciation du personnage ("*La chair du renard n'est pas la meilleure*" (*ibidem*) qui permettent rétrospectivement au lecteur d'identifier les enjeux de la scène ; ou alors, il s'agit de faits antérieurs rapportés au passé composé : "*Nicolai ferme enfin la porte de sa cabane. La journée est bien entamée. Il a passé des heures à déblayer[...]. Ensuite, il s'est préparé un café [...] Après, il a révisé son fusil [...]. Affamé, il a sacrifié une belle tranche de lard...*" (p. 53, ch. 4, seg. d) avant un retour au présent ("*Le froid est mordant*", *ibidem*). Un trait récurrent de l'écriture est

¹¹¹ *Sur Racine*, p. 33.

¹¹² Britannicus, acte II, scène 4.

¹¹³ "voici" apparaît dans six occurrences (p. 6, p. 16, p. 20, p. 33, p. 52, p. 65), "soudain" dans huit (p. 5, p. 20, p. 29, p. 33, p. 39, p. 58, p. 64, p. 75). Ils permettent de détacher le centre de la scène, surtout quand ils sont associés : "*Soudain, la voici debout*" (p. 33). D'autres locutions assument des fonctions similaires (jeu sur les déterminants définis, indéfinis ou absents ; phrase nominales ; procédés divers de thématization...). La liste serait trop longue pour tous les mentionner. Les deux que nous citons nous semblent les plus frappants.

l'initiale des phrases quand elle comporte un élément détaché : "*Son instrument à la bouche, il joue un moment.*" (p. 33), "*Dents en avant, encore prudente, elle se prépare à trancher la grosse veine*" (p. 27), "*Ivan à genoux, bras ballants vides de Louve, tête levée, regarde l'homme*" (p. 69). Dans ces formules, innombrables, le narrateur nous met sous les yeux un élément qui frappe l'imagination et cristallise visuellement son propos. La fiction est ainsi découpée en une succession de scènes dont on perçoit la surface avant d'accéder aux mobiles et aux ressentis de leurs protagonistes. De même que le texte est une succession de segments dont le lecteur doit reconstituer le puzzle, de même l'intrigue est une succession de moments, dans un présent permanent¹¹⁵, dont le lecteur doit trouver le rythme, dont il doit identifier la chaîne de causalité qui la sous-tend¹¹⁶.

Dans ce récit sans sommaire, la voix du narrateur n'offre qu'une aide parcimonieuse. Les scènes intérieures aux consciences, oniriques chez Louve et Ivan, le théâtre des voix chez l'enfant ou les soliloques de Nicolaï ne font pas exception. Ce montage ne concourt pas peu à l'impression qui rapproche

¹¹⁴ Dans tout ce passage, nous renonçons à toute prétention à l'exhaustivité, nous ne donnons que quelques exemples. En effet, nous abordons là la manière stylistique de l'auteur, nous ne soulignons que des traits récurrents dans l'ensemble du texte.

¹¹⁵ Hors, bien sûr, les cas où le narrateur expose rétrospectivement les éléments qui informent les attaques *in medias res*.

¹¹⁶ Nous ne saurions confondre segments et scènes. Les segments s'organisent autour d'un traitement thématique des macroprocessus (empaquetage et mémorisation des données propositionnelles) ; la notion, que nous proposons pour rendre compte de la singularité de *Taïga*, est construite autour du rôle des personnages. Le concept de scène, empruntée au théâtre, permet de rendre compte, dans la plupart des récits, d'une opposition entre deux modes d'accès à la diégèse : devant une scène, le lecteur est confronté à la représentation des personnages, de leur dire et de leur faire, sans médiation importante d'un commentaire du narrateur, alors que devant un sommaire, il accède aux événements représentés à travers le filtre de la présentation du narrateur. Dans *Figures III* (Paris, Seuil, 1972) Gérard Genette définit la scène par "l'égalité conventionnelle entre temps du récit et temps de l'histoire" (p. 123), mais il définit le sommaire comme un "tissu conjonctif par excellence du récit romanesque" propre à indiquer les enchaînements de causalités (p. 131).

Ainsi nos segments alignent souvent plusieurs scènes. À l'inverse, certaines scènes, telle celle de la rencontre entre Ivan et la louve, ou celle de la découverte d'Ivan par Nicolaï, tissent plusieurs segments comme dans une stichomythie où s'affronterait deux points de vue, deux logiques.

notre roman avec ses cinq chapitres d'un texte pour le théâtre en cinq actes : moments d'exposition, de nœud, de complication, de crise et de dénouement.

Il est des cas où le narrateur joue à se placer nettement au rang de spectateur de la fiction au même titre que le lecteur. Parfois, il se livre à des conjectures : "*Louve est allongée sur la neige souillée de sang ; a-t-elle dormi ou simplement savouré la béatitude du ventre plein ?*" (p. 23) ; parfois il risque une interprétation plus discrète : "*Seule Louve peut fuir, dont les muscles frémissants semblent indiquer une envie de recul*" (p. 24).

Il en est d'autres où, jouissant de sa "toute puissance"¹¹⁷, le narrateur rappelle spectaculairement la toile de décor, cet Extérieur qui enserre le huis clos. Souvent, c'est une présentation très picturale¹¹⁸, un tableau, où un "sujet" se détache sur fond d'immensité neigeuse : "*Le pays tout entier, blanc, infini, semble se réjouir autour de Louve qui esquisse un rictus satisfait*" (p. 5), ou encore : "*Ébloui par la beauté lumineuse autour de lui, petite silhouette pataude empêtrée de vêtements, il marche sur les traces de Louve, avec toujours, au ciel, le vol des corbeaux.*" (p. 49). Ce rappel met alors en évidence, sur le mode du contraste ou d'une harmonie sympathique, la puissance impérieuse, qu'elle soit attractive ou mortifère, de la taïga. Parfois, l'évocation se déploie en un tableau d'une plus grande ampleur. Le narrateur - à moins que ce soit le personnage focalisateur - détaille alors le paysage : "*Taïga, meurtrie, arrondit son dos, se plonge dans les ténèbres. Ses sapins brassés de-ci de-là gémissent, grincent. Les quelques bouleaux se plient avec des plaintes lancinantes, certains d'entre eux renoncent à la lutte, s'abattent dans un dernier rôle d'agonie.*" (p. 35). Ou alors, il l'anime en le peuplant de

¹¹⁷ Rabatel, *La Construction textuelle du point de vue*, p. 142.

¹¹⁸ Il s'agit parfois de sculpture. Le terme de "pétrifié" intervient à quatre reprises (p. 20, p. 28, p. 66, p. 70) dans ce type de contexte. Cependant, la régularité avec laquelle sont notées les nuances de couleur de la lumière sollicite plutôt la mémoire des tableaux d'un Lorrain ("*la grande forme auréolée d'un liseré orangé que lui abandonne le soleil*", p. 66), d'un Turner ("*le ciel rose, moutonnés de nuages noirs*", p. 31) voire d'un jeune Mondrian ("*ces alignements de troncs noirs qui délimitent des rectangles et des carrés de blanc*", p. 8)...

bêtes qui passent : "Autour de son angoisse bat le cœur tranquille de Taïga. Un cerf passe, naseaux fumants, tête arrogante. Très loin, les bisons vont en file, en quête de nourriture, eux aussi. C'est cela qui agite Taïga : l'éternelle quête dictée par la faim." (p. 19).

Et ces animaux semblent ne pas jouer de simples rôles de figurants. En effet, parmi ceux-ci, une chouette passe à la page 9, une autre (ou la même ?) à la page 76. Ce rapace (ou ces rapaces) est (sont) animé(s) d'intentions prédatrices qui disparaissent dans un rapide renoncement, mais surtout il(s) déploie(nt) un point de vue particulier sur une scène : la lente démarche d'Ivan au chapitre 1, la fuite de Louve qui rejoint la horde au chapitre 5. Ce point de vue surplombant d'une figure qui n'appartient pas au personnel de l'intrigue développe un commentaire qui paraît d'une autre nature que la voix du narrateur¹¹⁹, il crée la même impression qu'un chœur de tragédie antique¹²⁰. La chouette jouerait un rôle de coryphée, de porte-parole, pour tout ce peuple de bêtes sauvages qui passe dans l'indifférence au drame noué. Dans tous ces cas, quand le narrateur prend ainsi de la hauteur, il semble suspendre une connivence d'avec le lecteur, il semble sortir de la salle et passer dans les coulisses pour endosser le travail du metteur en scène.

Le K

On peut encore distinguer une troisième fonction à la voix du narrateur. Outre le découpage en scènes qu'il voit en spectateur ou qu'il insère dans un décor, il alerte parfois plus explicitement sur certains éléments

¹¹⁹ Voir *infra* l'audacieuse lecture de B-Simon B. et le débat qui s'en est suivi. p. 384.

¹²⁰ On peut sans doute y voir une illustration de ce que Philippe Hamon appelle les "personnages-embrayeurs" : "Ils sont les marques de la présence en texte de l'auteur, du lecteur ou de leurs délégués" écrit-il dans "Pour un statut sémiologique du personnage", in *Poétique du récit*, ouvrage collectif, Paris, Seuil, 1977, p. 122.

comme l'énigmatique *K* qui apparaît dans les pièces de et mises en scène par Tadeusz Kantor¹²¹, si bien qu'on peut y déceler la trace d'un projet assez clair.

Il y a d'abord le spectaculaire "*C'est maintenant*" de la page 62, qui ouvre l'acmé de la crise : le moment où les trois protagonistes sont en présence. Le narrateur semble par ce terme introduire son lecteur dans l'intime de sa construction. La notation temporelle n'est en effet interprétable que si l'on attend ce moment comme crucial, si on le considère comme l'épreuve qui va dénouer ou trancher les fils antécédents. La formule agit alors comme un lever de rideau : elle confronte le lecteur au "*charme qui tenait immobiles Louve, Ivan et Nicolaï*" (p. 68), à moins qu'elle ne l'y introduise, qu'elle ne l'incite à participer au sortilège. En effet, si elle suppose qu'on ait lu antérieurement de manière progressive, en portant attention à la suite des événements, à l'évaluation de ceux-ci en fonction des mobiles des personnages, bref, au suspense, elle suggère aussi de pratiquer dorénavant une lecture plus attentive au grain du texte, elle commande de suspendre la hâte de connaître la fin et de se maintenir face au texte un peu dans la même immobilité que les personnages. Il s'agit de retarder l'issue de la crise, de goûter l'improbable rencontre et son équilibre précaire, de dilater la "*seconde [où] tout va se jouer*" (p. 64), à la manière de Nicolaï qui semble avoir hésité à y mettre un terme quand il exprime comme un remord : "*c'est bien ce qu'il faut faire, rompre le charme, sinon la nuit va les surprendre ainsi*" (p. 68).

Effets de gros plan

D'autres éléments jouent ainsi à articuler différents régimes de lecture. En particulier, les abondants gros plans quasi cinématographiques. Beaucoup assurent une fonction dramatique. La gueule de l'animal ("*Louve attend, le souffle suspendu, gueule béante*", p. 25, par exemple), les stigmates sur le

¹²¹ Dans *La Classe morte*, par exemple, in *Le Théâtre de la mort*, textes réunis par Denis Bablet, Lausanne, éditions de l'âge d'homme, 1997.

visage de l'enfant ("*lèvres blanches striées de crevasses, nez bleui, cernes mauves, Ivan implore il ne sait quoi*", p. 47), les armes du trappeur ("*Nicolai se profile sur le ciel, avec l'œil noir du canon comme une menace*", p. 60) sont régulièrement mis en avant pour rappeler les enjeux vitaux de l'intrigue ; le lecteur peut suivre à ces détails la permanence de la sauvagerie chez Louve, la lente agonie d'Ivan ou le développement du projet vengeur de Nicolai. Quand le fonctionnement en est bien installé, en une occasion, le narrateur s'amuse à fourvoyer son lecteur : "*Louve examine sévèrement cette face ronde, se penche, ouvre la gueule armée de crocs... et se met à lécher les joues...*" (p. 48) La mention des dents rappelle qu'un rire trop bruyant et trop prolongé avait manqué "*rompre le lien*" (p. 47) fragile qui retient Louve sur la rive de la tendresse maternante. Dans cette rétrospection, il y a déjà une incitation à une lecture lente.

Un autre passage, à la page 30, fournit peut-être le sens de ces gros plans : "*Elle ne mangera pas cette proie-là, même s'il lui vient le geste, guidé par son bref passé de mère, de lécher la joue froide, à portée de sa gueule.*" La locution "même si" peut poser un problème d'interprétation. L'usage ordinaire l'affecte d'une valeur concessive, Grevisse la range simplement avec "quoique, bien que..."¹²² ; la phrase mettrait alors en tension la décision de l'animal et son geste de tendresse, ce qui ne ferait guère sens, puisque celui-ci semble plutôt illustrer et confirmer celle-là. On peut vouloir y distinguer un connecteur argumentatif et une conjonction¹²³, et lui donner tout son sens qui "donne à un argument une valeur supérieure à tous ceux qui ont été évoqués ou *auraient pu l'être*."¹²⁴ On comprendra alors que s'opposent non pas tant un geste et ce qui, en vérité, le commande, mais deux interprétations que le lecteur pourrait faire du détail rapporté : selon l'une, la proximité de la gueule

¹²² Maurice Grevisse, *Le Bon Usage*, Gembloux, Duculot, 1975, pp. 1183-1185.

¹²³ "On a intérêt à dissocier par l'analyse les pseudo-locutions conjonctives dont le premier élément est *même, sauf, excepté* ou *comme*. *Même* y a sa valeur ordinaire de connecteur argumentatif", *Grammaire méthodique du français*, Martin Riegel *et alii*, PUF, 1994, p. 504.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 380. C'est nous qui soulignons.

et de la joue manifesterait l'intention de tuer, la menace ; selon l'autre, la proximité est marque d'intimité affectueuse. La locution propose alors une hiérarchie qui privilégie la seconde mais ne frappe pas de nullité la première. Le dispositif rhétorique semble alors, sinon la déporter vers le lecteur, du moins lui faire partager la responsabilité de l'interprétation correcte : certes la louve rapproche sa gueule de l'enfant, mais ce n'est pas pour le dévorer comme il aurait été normal de s'y attendre, c'est pour lui témoigner une étonnante tendresse. Il lui appartient, dès lors, de se méfier des évidences et des inférences que lui fourniraient ses savoirs et automatismes antérieurs.

Un "parti pris des choses"

Cette provocation à la mise à distance nous paraît entrer en résonance avec l'effort pour restituer, quasi dans la perspective d'un Francis Ponge, une description "très stricte, dans le langage"¹²⁵ des choses. Une grande tendance parcourt notre roman d' "étranger"¹²⁶ la réalité autrement connue. Les périphrases, déjà, telles qu'elles sont suscitées par le point de vue de focalisateurs privés de la parole commune, y conduisent comme nous l'avons dit. Un paquet de biscuits contient ainsi "*des choses dorées*" dont "*le parfum de miel et de noisettes chatouilles [les] narines*" (p. 13), qu'Ivan "*dévore*" (*ibidem*) et qui se réduisent à une "*bouillie sucrée*" (*ibidem*) à déglutir. La disjonction des trois moments de la vision, de l'ingestion et de la sensation, outre les désignations obliques, contribue à parer de couleurs nouvelles ce "*petit paquet carré*" (*ibidem*) si habituels dans les goûters des jeunes lecteurs. L'identification automatique est suspendue, elle doit refaire le chemin d'une archéologie de la sensation.

Symétriquement, un autre trait, systématique, estompe la perception crue : c'est le recours à cette forme particulière de métonymie qu'est

¹²⁵ Francis Ponge, *Entretiens de Francis Ponge avec Philippe Sollers*, Paris, Gallimard, 1970, p. 53.

l'abstraction, parfois vaguement singularisée par l'article indéfini. Au hasard d'un feuilletage : Ivan étanche sa soif en mangeant de la "*blancheur*" (p. 12), sa dérélition est "*une douleur*" (p. 21), ses larmes une "*provende inattendue*" (p. 34), il devient lui-même pour Louve "*une présence*" (p. 42), la main d'Ivan qui s'agite est pour Nicolai "*une vision*" (p. 64). Pour le lecteur, le chemin est le même pour mettre en relation cette désignation savante et le fait concret ; le lecteur est conduit de la même façon à convoquer le souvenir de sa sensation pour assurer le lien. Et il s'agit presque d'un jeu avec une règle explicite : dans le premier chapitre, le narrateur juxtapose sensation et désignation abstraite par la formule "*c'est cela...*" ("*c'est cela la peur*", p. 6, à propos du "*noir semé de lueurs bleuâtres*" ; "*c'est cela le froid*", p. 7, à propos du premier contact avec "*la peau glacée*" ; "*c'est cela la beauté*", p. 12, à propos du "*givre [qui] étincelle*"...). On a ainsi l'impression qu'un projet de la narration est de faire sentir au lecteur la "substance des choses"¹²⁷ en entravant toute association trop rapide qui ferait l'économie d'une consistance de la conscience et d'une épaisseur de sensation. En ce sens, et non pas seulement parce que les phrases très cadencées produisent souvent des clauses rythmées, nous pourrions être tenté de parler de prose poétique¹²⁸.

Une lecture de traces

Plus fondamentalement, il se dégage un projet quasi expérimental, comme Alain Roger¹²⁹ le définissait : "voir où ça mène, si tout se trouve dans une situation limite. Qu'est-ce que ça révèle, de moi, des choses, du monde ?" Les figures de l'animalité, de l'enfance et de l'humanité accomplie, immergées

¹²⁶ *Ibidem*, p. 62.

¹²⁷ Francis Ponge, *opus cité*, p. 56.

¹²⁸ Voilà qui justifie autrement notre rapprochement avec l'œuvre de Virginia Woolf, qui envisageait de revendiquer le terme d' *élégie* pour désigner ses livres. "J'ai l'impression que je vais inventer un nom pour mes livres qui remplace *roman*. Un nouveau... de Virginia Woolf. Mais quoi ? *Élégie* ?" *Journal d'un écrivain*, à la date du 27 juin 1925.

¹²⁹ Préface à son roman *Le Misogyne*, 1976, Paris, Denoël, p. 8.

dans des situations inédites, sont confrontées à l'énigme du monde. Elles tentent d'y déchiffrer et d'y tracer leur chemin. La blancheur plane de la taïga fait comme une page blanche. Louve lit les empreintes : "*Les marques de pas, ovales, peu profondes, l'intriguent*" (p. 13) ; Nicolaï tâche à lire la piste de Louve : "*Un œil sur les traces du gâche-métier - on les distingue encore malgré les fantaisies du vent*" (p. 55), puis ses propres empreintes : "*Suffit de suivre mes traces.*" (p. 73). L'enfant, lui, ne sait pas lire le grand livre de la nature, il ne prend ni indice ni auspices, il ne reconnaît pas la signification du vol des charognards. Mais il s'abandonne à la contemplation des corbeaux : "*Les ailes tendues, dessin parfait tracé sur l'azur, ils planent savamment, se croisent, font des boucles, des lignes droites puis encore des boucles.*" (p. 50). Il s'agit bien là d'un exercice de lecture, inabouti, certes, mais la vacance qu'il s'octroie ainsi le renvoie immédiatement ensuite, comme dans une continuité métaphorique, à un autre "texte", plus intime : "*Bouchée bée, Ivan entrouvre une page de son histoire. La voix la plus entendue chuchote...*" Ivan se survit de ne savoir pas lire, de découvrir à neuf ses sensations et émotions dans un monde inédit.

Et dans ce livre destiné à un jeune public, c'est ici encore au premier chapitre qu'est donnée l'instruction pour lire cette dimension pour ainsi dire autoréférentielle de l'œuvre : "*Partant de la carlingue échouée de l'avion, ses traces s'éloignent, et vu du ciel cela ressemblerait à un dessin [...]. Ce dessin-là se répète, puis vient une boucle à gauche, une autre à droite, un angle assez large, enfin une nouvelle ligne, au cœur de Taïga glacée par l'hiver.*" (p. 9). Le lecteur est ici convié à prendre de la hauteur, et à lire par-dessus son épaule ces traces d'égarement que le personnage, lui, ne peut déchiffrer.

Chapitre 3 : Les parcours proposés en amont

1. Dans la classe B

La classe B a fréquenté en amont trois ouvrages qui proposent une semblable juxtaposition de points de vue : l'ensemble constitué par *Didier le Sous-marinier*, *Martin le Marin*, *Alice l'Aviatrice* et *Yoyo la Spationaute*, de Bertrand Fichou ; *Une Histoire à quatre voix*, d'Anthony Browne et *La Statue de la Liberté*, de Serge Hochain.

Le premier pousse au bout cette logique, le second met en œuvre des éléments linguistiques qui permettent de conduire implicitement le lecteur à percevoir des enjeux idéologiques, le troisième, étudié plus superficiellement, présente des relais de narration, chaque moment de l'histoire étant connu du lecteur à travers un récit. On voit la maîtresse B a opté pour une approche des formes narratives, voire rhétoriques. On voit aussi que ces trois œuvres font une propédeutique assez complète.

En effet, d'autres œuvres avaient été envisagées, en particulier *Verte*, de Marie Desplechin¹³⁰, *Petit Renard perdu*, de Louis Espinassous et Claudine Routiaux¹³¹ et *L'Ours qui a vu l'homme qui a vu l'art*, d'Hélène Riff¹³². Mais le premier est fort long : 182 pages, son étude aurait demandé un temps que la maîtresse ne souhaitait pas y consacrer. De plus, il lui semblait d'une complexité telle que les élèves n'auraient plus guère à "découvrir"¹³³ à la lecture de *Taïga*. Quant au second et au troisième, ils sont eux aussi destinés à des élèves jeunes et les procédés qu'ils permettent

¹³⁰ Paris, L'école des loisirs, 1998.

¹³¹ Paris, Milan, 1999.

¹³² Paris, l'école des loisirs, 2001, collection Pastel.

¹³³ Ce jugement a été émis par la maîtresse B et, malgré les réticences du chercheur, il a prévalu.

d'approcher, certes sous des habillages très différents, ne sont pas très éloignés de la première œuvre retenue.

1.1. *Didier le Sous-marinier, Martin le Marin, Alice l'Aviatrice et Yoyo la Spationaute* : la disjonction des points de vue

Présentation de l'œuvre

Ces quatre petits livrets de Bertrand Fichou illustrés par Olivier Latyk sont parus ensemble en 2000 en supplément dans la revue *Belles Histoires* (Bayard Presse édition), à monter soi-même. Ils sont donc destinés à la lecture d'enfants de six ou sept ans. Chacun raconte à la troisième personne le parcours d'un des quatre personnages : Didier le sous-marinier, Martin le marin, Alice l'aviatrice ou Yoyo la spationaute

Didier cherche un trésor au fond de la mer dans l'espoir de devenir très, très riche. Il en trouve un et s'en empare quand il aperçoit la fusée de Yoyo engloutie au fond de la mer. Il la recueille et doit, pour pouvoir remonter à la surface avec cette surcharge, se dessaisir de son butin. À la surface, il heurte un radeau construit par Martin qui a déjà recueilli Alice. Comme le sous-marin est endommagé, Didier et Yoyo s'installent sur le radeau. Là, Didier retrouve avec joie son trésor, il ressent un fort dépit quand il faut le remettre à l'eau.

Yoyo, donc, voyage dans une fusée spatiale qui tombe en panne, en conséquence de quoi elle fait une chute sur la planète "*comme une étoile filante*" (p. 8) puis sombre dans la mer. Elle se fait recueillir par Didier. Quand celui-ci fait état de son souci de surcharge, elle suggère de se défaire du coffre qu'elle a vu sous le ventre du sous-marin. Elle en ignore le contenu, mais perçoit vivement l'hésitation, puis l'amertume de Didier à l'abandonner.

Martin, lui, participe à une course de vitesse avec son perroquet Grobec, mais une tempête arrache sa voile et brise son bateau. Il

confectionne un radeau, trouve maintenant le temps de contempler la mer, mais ne voit pourtant pas une étoile filante rouge : il pêche pour assurer sa subsistance. Il ne ramène qu'un coffre contenant un trésor. Puis il aperçoit une baleine avec une fille qui danse et chante sur son dos. Il recueille Alice, elle aussi affamée. Celle-ci lui suggère d'utiliser une bague comme appât. Le radeau subit ensuite le choc d'un sous-marin, dont l'hélice se brise. Les occupants s'y réfugient. Et pour ne pas chavirer, Martin remet à l'eau le lourd coffre pêché.

De son côté, Alice, employée de l'aéropostale, est en pleine dépression. Quand la tempête emporte une aile de l'avion, elle retrouve le goût de vivre en s'accrochant à un parachute improvisé. Trop occupée, elle ne perçoit pas l'étoile filante rouge. Elle parvient à atterrir sur le dos d'une baleine. Elle rencontre par hasard un naufragé sur son radeau...

Après que les quatre personnages sont réunis sur le radeau, on remet le trésor trop lourd à la mer au grand dam de Didier, et le quatuor connaît le bonheur d'une amitié partagée malgré l'échec personnel de chacun. Chacun de ces textes se termine par un même passage qui célèbre la paix retrouvée (au détail près de l'ordre dans lequel les prénoms sont énumérés, la liste commençant toujours par le héros éponyme du livret), et par une morale tirée par le perroquet de Martin qui proclame la valeur consolatrice de l'amitié.

Si on place cette œuvre au regard de notre roman, on voit qu'elle présente le même phénomène de méprise : la fusée rouge est prise pour une l'étoile filante. Plus encore, le soin de lever l'erreur est déléguée au lecteur, puisqu'il est précisé que ni Martin ni Alice ne la voient, et que le narrateur la mentionne seulement au titre de ce qu'ils auraient pu voir. Il dispose d'une sorte de "science moyenne"¹³⁴, un savoir sur ce qui aurait pu advenir même si

¹³⁴ Au sens que Leibniz donne à ce terme dans son *Essai sur la Théodicée*, quand il attribue à Dieu le savoir de tous les mondes et toutes les histoires possibles parmi lesquels il élit les moins imparfaits.

les événements n'ont pas actualisé cette possibilité. Dans *Taïga*, la solution de la devinette que constitue l'apparition de l' "oiseau" dans la perception de Louve est aussi laissée à l'initiative du lecteur qui se constitue ainsi un savoir qui dépasse par son ampleur celui de Louve et celui d'Ivan. De manière moins évidente, parce que moins spectaculaire, le lecteur s'appuie sur ce savoir pour éviter de se laisser égarer par tel ou tel article indéfini ou telle ou telle erreur d'attribution de genre qui déterminent un personnage ou un objet bien connu par la lecture antérieure d'un quelconque des autres textes de l'ensemble, pour déjouer les vaines interrogations ("*Que peut-il y avoir de si important dans ce coffre ?*" se demande Yoyo p. 24) ou pour interpréter mieux que les autres personnages la déception de Didier dont on remet à l'eau pour la seconde fois le trésor.

Par ailleurs, la formulation différente dans chaque texte pour un même cri de perroquet alerte sur plusieurs points. D'abord, la phonation de l'animal n'est pas interprétable sans une sorte de traduction en langage humain, et cet effort de transcription peut n'être pas explicité au lecteur. Dans *Taïga*, on trouve très souvent de ces interprétations qui sont semblablement naturalisées par l'autorité du narrateur. Ensuite, le sens dont est investi le cri est étroitement dépendant des déterminations du personnage. À l'avare : "*Il vaut mieux être naufragés à plusieurs que riche tout seul*" ; à l'orgueilleuse et solitaire spatonaute : "*Naviguer entre amis, c'est rudement marrant*" ; au champion déçu correspond : "*Tu as perdu la course, mais tu as gagné des amis*" ; à l'aviatrice dépressive : "*On a trouvé des amis, c'est formidable*". (p. 32 dans chacun des quatre livrets). Le travail d'interprétation paraît donc conditionné par la quête initiale de chacun, et le cri de l'oiseau comme un miroir où chacun peut contempler la réalité de ses passions. Dans *Taïga*, le silence des personnages conduit souvent les personnages à interpréter aussi les regards au risque d'y projeter leurs propres préoccupations. Ce phénomène est au cœur de la double illusion de Louve et d'Ivan, quand Louve projette sur le petit d'homme le souvenir de sa portée

détruite et Ivan sur l'animal le souvenir du réconfort que lui apportait le chien de l'épicier. Enfin, pour opérer la mise en relation entre la conclusion avicole et le personnage, il est nécessaire de se souvenir des premières phrases en enjambant la suite des épisodes incidents, alors même que leur aspect stéréotypé avait pu les entraîner qu'on les néglige. De même, notre roman demande régulièrement, au début de chaque nouveau segment, de mettre comme entre parenthèse les informations acquises sur tel ou tel personnage au segment précédent pour reprendre un état de connaissance antérieur concernant le personnage qui constitue le thème de celui qu'on aborde.

Mais peut-être le plus important est-il que cette œuvre en quatre textes indépendants pousse jusqu'au bout la juxtaposition des points de vue, puisqu'ils développent chacun un récit séparé, qu'on peut indifféremment commencer par l'un ou l'autre et que l'association ne se fait que dans l'esprit du lecteur. C'est une connaissance métalexique fondamentale que rend indispensable cette œuvre pour le moins résistante...

Dispositif d'étude

L'ensemble s'est déroulé sur quatre séances. Lors de la première, pour aborder cette œuvre en quatre textes, la maîtresse a sans le dire partagé sa classe en trois groupes, chacun recevant soit *Didier le Sous-Marinier*, soit *Martin le Marin*, soit *Alice l'Aviatrice*, puis elle a posé une question anodine, "molle et rusée¹³⁵" sur le rôle du perroquet. Les élèves n'ont pas été longs à repérer les écarts entre ses paroles, à éventer le fonctionnement de l'ensemble et le type d'humour lettré qu'il illustre, à identifier qu'il manquait le texte consacré à Yoyo, à décider de combler la lacune par une lecture approfondie et la reconstitution du texte manquant.

¹³⁵ L'expression est de Danielle Dubois-Marcoin, "Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école", in *Repères* n° 19, p. 74.

Lors de la seconde séance, les élèves mettent au jour l'identité de la toile qui sert de parachute à Alice et de la voile arrachée au bateau de Martin, ils remarquent les trois occurrences de l'étoile filante et en déduisent qu'il doit s'agir de la fusée de Yoyo. Ils perçoivent le parallélisme des titres, le schéma qui ordonne les quatre récits, l'identité du texte final, la diversité avec laquelle l'apophtegme de l'oiseau prophète est interprété, la cohérence de chacun des personnages. Ils élaborent lors de la troisième séance cette liste de critères pour aider à la production du texte manquant :

- texte au présent et à la troisième personne
- trouver le titre
- il doit y avoir quatre parties : 1) Yoyo au départ, seule : signaler un trait de caractère qui sera repris par le perroquet ; 2) sa rencontre avec Didier ; 3) La rencontre de Didier et Yoyo avec Martin et Alice, ne pas oublier le "Bing !", ne pas oublier de dire que Grobec est un perroquet ; 4) la morale de Grobec en lien avec le début, la phrase commune à tous
- respecter une logique entre le début et la fin, penser à la morale dès qu'on choisit le trait de caractère pour Yoyo
- rester sur le point de vue de Yoyo : prendre en compte uniquement ce que Yoyo peut voir, connaître, ressentir en tant que "fille spatonaute", sinon le texte est incohérent.
- utiliser des connecteurs, notamment *mais* quand il y a une opposition.

Les textes écrits par les élèves lors de cette séance puis améliorés à la suivante respectent avec plus ou moins d'habileté ces critères. Certains introduisent avec humour des interprétations de gestes ou d'attitudes. On trouvera en annexe un exemple, p. 17.

1.2. Une Histoire à quatre voix : la caractérisation des points de vue

Présentation de l'œuvre

Dans la foulée, la maîtresse propose à cette classe B *Une Histoire à quatre voix*, d'Anthony Browne¹³⁶. Il est sans doute inutile de présenter ce texte fort connu, où l'auteur juxtapose quatre récits d'une même après-midi au parc, issus de quatre personnages contrastés par l'âge, le sexe, l'appartenance sociale. Rappelons néanmoins qu'une fille de chômeur rencontre le fils d'une

¹³⁶ Paris, l'école des loisirs, 1998.

bourgeoise affectée, qu'elle parvient ensuite à le sortir de sa timidité et à l'enrôler dans ses jeux et qu'ils se lient d'amitié. Pendant ce temps, chacun des adultes rumine ses préoccupations sans rien voir autour de soi, "prisonniers de comportements sociaux et psychologiques"¹³⁷. Pendant ce temps, Victoria, la levrette de la mère, et Albert, le chien sans race définissable du père, font connaissance d'une manière qui semble, d'après les illustrations, pour le moins assez approfondie. L'ensemble porte deux messages idéologiques nets : le monde des riches est hanté de préjugés et de tensions familiales, le monde des pauvres est humilié mais chaleureux ; il est royal – ou bestial – de nouer des relations étroites, enfantin de partager ses activités et tristement adulte de se fermer du monde.

Dispositif d'étude

L'ensemble s'est déroulé sur cinq séances. La maîtresse a fourni les quatre textes à la fois, avec pour consigne de les mettre dans un ordre possible¹³⁸. Sans parvenir à l'ordre effectivement proposé par l'album¹³⁹, les élèves se mettent d'accord sur un critère pertinent : ils proposent une gradation du personnage le plus sympathique au personnage qui le semble le moins, soit la séquence : Réglisse, Charles, le père puis la mère. Mais ce faisant, ils détectent vite un mode de construction similaire à celui des quatre récits précédents. Ils repèrent cependant les traits socio-linguistiques qui individualisent chaque voix, ils identifient les enjeux idéologiques que sert ce mode de narration, le poids des préjugés, la distribution et les formes de pouvoir. Dans *Taïga*, seule la langue Nicolaï est douée de traits qui la particularise, puisque le narrateur prête sa voix à une louve et à un enfant

¹³⁷ Jo Mourey, in *Lectures expertes n°1*, Aubervilliers, AFL, 2002.

¹³⁸ Au risque de dénaturer l'œuvre authentique, elle a choisi de ne pas présenter les illustrations afin de focaliser l'attention des élèves sur le texte. Celles-ci n'ont été disponibles qu'à la toute fin de l'étude, après qu'une conclusion avait été posée.

¹³⁹ Dans l'album, l'ordre est exactement l'inverse : la mère, le père, Charles et Réglisse.

amnésique : le trappeur s'exprime avec une rudesse qui contraste avec la langue choisie du narrateur, ses propos sont émaillés de jurons, ses pensées reflètent souvent des préoccupations triviales. Mais l'essentiel est le travail fourni pour clarifier l'usage des désignateurs des personnages et le jeu qu'il permet. Les élèves relèvent ainsi la co-référence de la "pauvre pomme" et de "Maman", de "misérable corniaud" et de "Albert"... Ils élaborent ainsi le tableau n° 4 (voir page suivante).

Dans *Taïga*, à partir du moment où les rapports de co-références sont perçus, le jeu des désignateurs sert aussi la constitution des points de vue. Ainsi Ivan est désigné par "*étrange rejeton*" (p. 61), "*pauvre gosse*" (p. 75), "*notre fils*" (p. 67)... selon les locuteurs. Surtout, le mot très général de "*forme*" peut s'appliquer à Ivan vu par Louve aux pages 12, 19 (c'est alors une "*forme sombre*") et aussi bien qu'à Louve vue par Ivan aux pages 28, 48 et 76 (c'est alors

Tableau n° 4 : les désignateurs dans *Une histoire à quatre voix* selon les élèves de la classe B

	première voix (la mère)	deuxième voix (le père)	troisième voix (Charles)	quatrième voix (Réglisse)
la mère			Maman	sa maîtresse pauvre pomme sa maman
Charles	Charles, notre fils,			un garçon une mauviette Charlie
Victoria	Victoria, notre labrador de pure race,		Victoria	une magnifique chienne
Le père				Papa
Réglisse	une fillette qui avait très mauvais genre	Réglisse	une fille Réglisse	
Albert	un vulgaire bâtard le misérable corniaud la sale bête	le chien	un chien	Albert

une "forme grise"), et le terme se retrouve encore dix-huit appliqué à l'un, à l'autre, à Nicolai, aux petits de Louve, aux animaux... Dans toutes ces formules, c'est l'adjectif qui détermine le référent. À charge, pour le lecteur, de maîtriser assez le jeu proposé pour identifier dans son emploi l'indice nécessaire.

1.3. *La Statue de la Liberté* : le relais de narration

Enfin, après quelques semaines, la maîtresse propose à leur écoute le récit documentaire *La Statue de la Liberté* de Serge Hochain¹⁴⁰. Là aussi, l'œuvre présente quatre récits, chacun précédé d'une courte note biographique sur son héros, qui correspondent à quatre milieux sociaux et à quatre moments de l'entreprise : Léo est apprenti dans l'atelier de Bartholdi ; Fanch fait partie de l'équipage qui convoie la statue de Rouen jusqu'à New York ; Ben est crieur de journaux et promeut la campagne de souscription pour lui édifier un socle ; Angus travaille au chantier d'installation sur l'île de Bedloe. L'ensemble présente une certaine diversité dans les manières d'énonciation : le premier récit est écrit entièrement sous forme de dialogue, le second prend l'allure d'un journal intime, les deux derniers sont plus classiquement des récits à la troisième personne.

Lors d'une unique séance, les élèves repèrent semblablement les enjeux idéologiques : l'ensemble est un manifeste pour la liberté que symbolise la statue. Ils repèrent, surtout, le fonctionnement des relais de narration qui permet d'organiser la chronologie des événements narrés. Ils esquissent rapidement, à l'aide de relectures successives par la maîtresse, la correspondance entre narrateurs et épisodes ordonnés selon leur chronologie.

1.4. Les effets attendus

Notre hypothèse prévoyait que les élèves de la classe B, dotés de cette culture et dans la logique d'une hypertextualité comme la décrit Genette ("dire autre chose semblablement", voir notre citation p. 28), se montrent capables de lever rapidement les obstacles à la compréhension que concerte le jeu des parcours parallèles et des points de vue. Pour le relais de narration présenté, la successivité des récits dans l'ordre de la narration correspond à la successivité des moments dans le trajet de la statue de la Liberté, la référence ne pouvait donc guère aider à lever les difficultés liées aux achronies du roman de Florence Reynaud, mais permettre cependant de n'être pas trop dérouté par un avancement de la fiction qu'on perçoit seulement en traitant les ellipses qu'autorise le puzzle des points de vue. Mais dans le traitement des périphrases, dans l'identification des référents, dans la saisie de la construction globale, il était attendu que les élèves de cette classe se montrent plus réceptifs que ceux des deux autres.

2. Dans la classe C

La maîtresse a souhaité initier les élèves à une réflexion sur les relations entre l'homme et l'animal. La matière est très vaste et les ouvrages possibles innombrables. Une sévère sélection s'imposait. Tout d'abord, la maîtresse a centré son attention sur des objets plus précis : le script où un animal dangereux se métamorphose en un tendre allié, le mythe¹⁴¹ de l'enfant sauvage, l'opposition entre la prédation nourricière de l'animal et la chasse lucrative ou passionnée, l'animalité protectrice... Elle a ensuite éliminé les œuvres trop connues comme *Tintin au Tibet*¹⁴² et les œuvres au contenu trop

¹⁴⁰ Paris, l'école des loisirs, collection Archimède, 2004.

¹⁴¹ Nous employons le terme au sens qu'il peut recevoir chez Roger Caillois, par exemple, qui le définit comme "une représentation assez puissante sur les imagination pour jamais ne soit posée la question de son exactitude, crée de toutes pièces par le livre, assez répandue néanmoins pour faire partie de l'atmosphère mentale collective et posséder par suite une certaine force de contrainte", *Le Mythe et l'Homme*, Paris, Gallimard, p. 153.

¹⁴² Hergé, Paris - Tournai, éditions Casterman, 1960.

peu adapté au psychisme d'enfants, comme *Lova* de Servais¹⁴³... Elle a ensuite sélectionné deux livres à étudier et en a réservé d'autres pour un libre emprunt par les élèves.

2.1. *La Rencontre* : un script similaire

Présentation de l'œuvre

En septembre, la maîtresse propose la lecture en feuilleton de *La Rencontre*, de Allan Wesley Eckert¹⁴⁴. L'histoire raconte comment Ben, un enfant peu doué pour communiquer avec ses semblables mais très attentif aux animaux, se perd dans la prairie canadienne. Il rencontre une mère blaireau blessée, esseulée, qui a perdu ses petits. Tous deux vont s'appriivoiser et s'entraider. Puis Ben est retrouvé, la mère blaireau est accueillie dans la ferme familiale et réchappe de peu à Burton, un voisin, grand destructeur de blaireaux devant l'Éternel.

On voit que la matière est très similaire à celle de *Taïga*, hors les stratégies narratives puisque *La Rencontre* est un récit à la troisième personne sans effets de focalisation particuliers¹⁴⁵. Le parallélisme est patent entre l'amitié que Ben voue aux animaux de toutes sortes, et en particulier les plus humbles et les plus réprouvés comme les souris ou les insectes, et le lien qu'Ivan a noué avec le chien de l'épicier. On peut encore rapprocher les difficultés à communiquer de Ben avec la timidité et l'attachement à sa mère

¹⁴³ Dargaud, 1983.

¹⁴⁴ *La Rencontre, l'histoire véridique de Ben MacDonald*, Livre de poche Jeunesse, 2001.

¹⁴⁵ Les chapitres 1 à 6 qui précèdent la rencontre sont alternativement consacrés aux épisodes situés dans la ferme et aux activités de la mère blaireau. Il y a donc bien une sorte de juxtaposition des parcours qui laisse présager leur croisement, mais cette alternance thématique naturalise les notations de perception et les pensées rapportées sans produire l'effet d'une confrontation de points de vue. Il est vrai que dans *Taïga*, c'est dès le premier chapitre que Louve repère l'odeur d'Ivan... Dans *La Rencontre*, Ben aperçoit par hasard la femelle blaireau au chapitre 3 et commence à l'appriivoiser mais il ne la rencontre pour vivre à ses côtés qu'au chapitre 7. Il n'y a donc pas de ces regards croisés qui caractérisent le récit de Florence Reynaud.

d'Ivan. L'équilibre du couple parental est aussi similaire : une mère attentive, complaisante à la demande d'amour de l'enfant, effrayée de sa possible solitude en face d'un père moins indulgent, déterminé à faire le grandir, et une vivacité certaine dans les discussions qu'ils ont à son sujet. Burton, qui pose des pièges à mâchoires pour détruire les blaireaux de la prairie canadienne, constitue une menace similaire à celle que le trappeur de *Taïga* fait planer sur les populations du grand nord sibérien.

Cependant, le texte de *La Rencontre* développe davantage certains aspects de la configuration mythique. Ainsi la femelle sauvage va jusqu'à offrir ses tétines à la faim de Ben. Ainsi, Ben passe deux mois avec elle. Il est donc, plus qu'Ivan, contraint d'adopter un mode de vie animal, un régime alimentaire peu appétissant. Il investit le terrier, il apprend à grogner et à jacasser, à se mouvoir, à chasser comme son mentor à fourrure. Il l'aide à combattre un chien qu'il affronte à coups de dents. En autres scènes impressionnantes, Ben lèche une plaie suppurante qui a été infligée à la bête par les mâchoires d'un piège. Et le roman expose longuement les affres des combats menés par le père blaireau, puis par la mère blaireau pour se dégager de ces mâchoires d'acier.

Car la fiction semble au service d'un autre propos que celle de *Taïga*, elle reflète plutôt une problématique qui s'enracine dans la structure familiale. À l'évidence, comme dans le livre de Florence Reynaud, la figure animale fait pendant à la figure maternelle ; l'appellation de "*mère blaireau*" l'indique suffisamment, mieux encore que le nourrissage et la protection qu'elle assure. Elle joue pour le lecteur un rôle de révélateur de la part pulsionnelle de l'enfant qui s'ensauvage progressivement. La mère humaine, quant à elle, reste dans un rôle de consolatrice ou d'avocate auprès de l'incompréhension du père.

À l'évidence le trappeur Burton est le double négatif du père de Ben : celui-ci veut, au début du roman, détruire la population de blaireaux qui cause

trop de dommages à sa ferme, puis il répugne à la cruauté de la chasse telle que la pratique Burton, et à la fin du roman, quand la mère blaireau a été adoptée par toute la famille en raison de l'affection dont Ben l'entoure, il l'affronte en un combat singulier parce que Burton a tiré sur la bête. Cette évolution du père va de pair avec l'attention qu'il porte à son fils et à l'attachement de celui-ci aux bêtes : incompréhension hostile au début, puis esquisse de solidarité quand Burton le contraint à dépecer le cadavre du père blaireau, enfin prise de parti immédiate devant l'agression brutale du trappeur.

La difficulté de Ben à communiquer, longuement exposée au début du récit, peut ainsi s'interpréter comme une difficulté à faire entendre dans un espace humain une vitalité qui prend sa source et se revivifie dans le contact avec la nature. L'épisode avec la mère blaireau constitue une expérience fondatrice qui autorise la prise de parole : "*Mais maintenant je sais plein de choses que personne ne connaît, non ?*" (p. 206, souligné par l'auteur). Et quand il s'agit de quitter irréversiblement le lien animal et d'investir le monde humain parce que la bête est sur le bord d'expirer, Ben traverse une épreuve du réel que le père est désormais en état de comprendre, d'accompagner et de soutenir. La dernière phrase du roman scelle cette portée symbolique : "*Il venait enfin de retrouver son fils*" (p. 227). La rencontre éponyme de l'œuvre est bien sûr celle d'un enfant et d'un animal, c'est aussi, voire surtout, celle d'un fils et d'un père.

Dans *Taïga*, les parents d'Ivan restent absents de la scène principale, ils n'apparaissent que dans les coulisses des réminiscences qui résonnent à la conscience d'Ivan. La seule figure paternelle active est celle de Nicolaï, et elle combine - fût-ce sous la forme d'une juxtaposition tragique - la cruauté prédatrice d'une humanité séparée de la nature et une fonction salvatrice qui arrache à la sauvagerie naturelle. De plus, quoique présent dès le premier chapitre, Nicolaï intervient tel un *deus ex machina* pour autoriser une improbable fin heureuse à un drame dont l'issue aurait dû naturellement être funeste. C'est dire que le huis clos de *Taïga* resserre le contenu du mythe :

une louve en face d'un enfant ; un spécimen de nature potentiellement destructrice, potentiellement nourricière en face d'un spécimen d'humanité en devenir, en quête d'elle-même. La matière mise en œuvre adresse ainsi à chaque lecteur une interrogation sur ses propres relations à l'ambivalence de la sphère pulsionnelle, au jeu de l'inhibition même, elle ne l'enchâsse pas, comme fait *La Rencontre*, dans la question de la figure paternelle.

Dispositif d'étude

Le dispositif de la lecture feuilleton suppose une grande souplesse. La maîtresse y consacrait deux séances par semaine, elle lisait aussi au gré des intervalles de temps qui pouvaient s'avérer disponibles. L'ensemble s'est déroulé sur trois semaines. Chaque moment était précédé d'un bref rappel de ce qui avait déjà été lu, rappel élaboré conjointement par la maîtresse et les élèves. À la fin de la lecture du jour, la maîtresse recueillait les remarques spontanées. Bien vite, celles-ci se sont ordonnées autour de trois thèmes principaux : d'une part les relations entre Ben et les membres de sa famille, d'une autre part les *realia* géographiques ou animaliers, et en particulier le mode de vie des blaireaux et les moyens d'une "écriture naturaliste"¹⁴⁶, d'une troisième part les ressorts de la tension dramatique. Les élèves ont largement perçu le parcours de Ben comme un parcours d'intégration avec l'épreuve initiatique du passage par la sauvagerie. Les jugements éthico-pragmatiques sur le père n'ont pas manqué : d'aucuns partageaient la réprobation de la mère envers sa difficulté à s'identifier à ce fils mutique, d'autres l'excusaient en soulignant le poids de ses préoccupations pour faire vivre sa famille... Il est à noter que, pris dans l'adhésion à l'intrigue, aucune allusion ne fut faite à un récit qui eût mis en scène un similaire renversement du stéréotype de l'animal dangereux en animal protecteur.

¹⁴⁶ selon l'expression des rédacteurs du *Document d'accompagnement des programmes, Littérature (2)*, SCEREN CNDP, 2004, p. 83.

2.2. *L'Enfant sauvage* : les frontières entre humanité et animalité

Présentation de l'œuvre

En novembre et décembre, en sept séances, la classe lit *L'Enfant sauvage*, de Bruno Castan¹⁴⁷. Il s'agit d'une pièce de théâtre qui porte à la scène l'histoire de Victor de l'Aveyron, le célèbre enfant trouvé sous le Consulat, que le médecin Jean Itard avait tenté d'instruire. Le ressort dramatique est monté sur l'attribution par l'administration, puis sur le maintien d'une pension afin que l'officier de santé de l'Institut des sourds-muets tente de restituer à l'humanité le malheureux enfant. La question de son éducatibilité est donc au centre de plusieurs débats entre le médecin - dénommé Villeneuve dans cette fiction¹⁴⁸ -, et l'agent du ministère, entre le médecin et sa gouvernante, rebaptisée pour l'occasion Madame Guéret.

On se souvient que, dans l'horizon scientifique des années 1800, la controverse se jouait entre Pinel qui soutenait que Victor était un idiot congénital et qui tenait pour une définition naturaliste de l'humanité, et Itard qui pensait Victor éducatible parce que, vygotkien avant l'heure, il en tenait pour l'importance des relations sociales et affectives dans les apprentissages proprement humains. Bruno Castan reprend en écho ce débat scientifique entre l'inné et l'acquis, mais il le déploie de manière à servir un spectacle. Le nom de Pinel n'apparaît qu'incidemment. En revanche, un artifice de théâtre nous montre un docteur qui rédige ses observations et qui les verbalise ou les commente à voix haute. Le lecteur-spectateur a ainsi accès à son ambition de rendre à Victor sensibilité, émotion et langage... et à sa déception de n'y point parvenir.

¹⁴⁷ éditions Théâtrales Jeunesse, 2006.

¹⁴⁸ Bruno Castan s'affranchit de la vérité historique sur plusieurs points. Il s'en dédouane par cette attribution de noms de fantaisie.

Surtout, l'évolution du personnage de Mme Guéret est éclairant. Au début, elle partage le préjugé commun que Victor est un idiot ; mais peu à peu elle s'attache à lui, s'horripile de la tentative de meurtre à laquelle il a survécu (scène 6), lui trouve un prénom (sc. 8), elle décide de le promener sans sa laisse (sc. 10), elle lui confie son âme, la rencontre avec son mari (sc. 7), son deuil d'un fils aîné mort lors de la campagne d'Égypte (sc. 13), bref, elle lui parle comme à un être humain. À travers quelques épisodes significatifs, tel le tri des lentilles (sc. 7), la fugue (sc. 12) ou le bricolage d'un outil de cuisine (sc. 15), elle se montre attentive à de menus progrès qui échappent au regard trop unilatéralement pédagogique du docteur. Son personnage montre ainsi que les soins du corps et du cœur ne contribuent pas peu à une éducation humaine, pas moins en tout cas qu'un programme didactique savamment élaboré. Par ailleurs, elle affronte Villeneuve en dénonçant son désir d'enfant (sc. 8), puis sa jalousie (sc. 12) dissimulés derrière l'entreprise de prouver que l'abandon serait réparable et ne conduirait pas à l'idiotie muette.

Cette image déformée de couple parental conduit à s'interroger sur l'importance de l'affectif dans la construction de l'intellectif et sur le poids de chacun dans la définition de l'humanité. Quand Villeneuve définit son programme en ces termes : *"Nous devons l'accueillir comme un prince, un prince dont nous allons faire le roi de la création : un homme civilisé !"* (p. 14), Mme Guéret répond douze scènes plus loin, non sans malice : *"Le vieux manche à gigot qui tient plus rien, un bout de fil de fer, la vieille cuiller cassée, et mon Victor qui touille, sans se brûler, comme un prince !"* (p. 69). Pour elle, l'ingéniosité bricoleuse, appliquée aux humbles travaux culinaires, ne vaut pas moins que l'abstraction du langage et le prestige nébuleux de la "civilisation"... Alors, quand le risque s'accroît de voir la pension retirée et Victor interné parmi les idiots, les images de la lettre qui lui annonçait autrefois la mort du fils et de la lettre qui annonce, probablement¹⁴⁹, un sort

¹⁴⁹ On sait qu'en réalité, Victor de l'Aveyron a vécu auprès du docteur Itard et de Mme Guérin jusqu'à la fin de sa vie, survenue en 1828. Dans la pièce, cette superposition est

malheureux pour Victor se superposent dans son esprit : son affection a fait à ce dernier la même place qu'à son aîné.

La pièce met en débat ainsi des éléments pour une définition de la frontière entre l'homme et l'animal, en même temps elle atteste d'une porosité certaine de cette frontière. Au centre, bien sûr, la maîtrise du langage. Le représentant du ministère raille ainsi la comparaison risquée entre Victor et un enfant de trois ans : "*Parfait ! Il vous aime comme un père, et madame Guéret comme une mère. Et vous le lui rendez bien. Il a trois ans. Il mange comme un goret, en se barbouillant jusqu'aux oreilles, ne sait pas s'habiller seul, et pisse de temps en temps dans ses culottes. Mais il parle, mon cher Villeneuve, il vous parle, il parle avec vous !*" (p. 66). Devant cet argument qui met l'enfant dans la catégorie clinique des idiots (donc parmi exclus de l'humanité, comme les animaux), Villeneuve avance les manifestations d'une pensée : "*Regardons-le comme un muet, soit, mais un muet qui pense. Victor sait désigner les objets, les utiliser, les choisir pour leurs qualités, grands ou petits, lourds ou légers.*" (p. 67). Il ajoute celles d'une conscience morale : "*Il est heureux de bien faire, triste quand il se trompe, honteux quand il a mal agi.*" (ibidem). Mais, à la pressante demande : "*Sera-t-il un jour normal, comme vous et moi ? Disons même simplement, comme votre Madame Guéret ?*", il ne peut que répondre : "*Je ne peux l'affirmer, non. Ce serait mentir. L'important est qu'il progresse*" (ibidem). C'est donc qu'il admet les pré-supposés de son interlocuteur : plus que la propreté, la pensée, la conscience morale, c'est le langage qui fonde l'humanité.

Cependant, les éléments jugés insuffisants sont-ils en partage entre humanité et animalité ? La question se pose à la lecture, mais elle ne se déploie pas dans l'œuvre. On n'y trouve que la suggestion de degrés dans la qualité d'humain, déterminés par les niveaux de maîtrise du langage. Dans

rendue possible par le fait que Mme Guéret ne sait pas lire, que donc elle est réduite à imaginer ce qui est écrit.

cette perspective d'un continuum, la question d'une frontière paraît non pertinente, comme le montre ce court dialogue :

Madame Guéret : Elle¹⁵⁰ sait pas lire. Victor sait pas parler. Ça empêche pas les sentiments.

Villeneuve : Non, madame Guéret, comme vous dites, ça n'empêche pas...

Madame Guéret : Elle est rien qu'une idiote, bon !... L'babou l'est bien. L'est plus malheureux comme avant. (p. 60) Pour elle, c'est le souci qu'elle a de son bien être, de sa liberté, c'est le jeu d'une reconnaissance de sa subjectivité sensible qui fonde l'humanité de Victor, qui l'introduit à la sphère humaine même si c'est au plus bas niveau. Ses soins tout maternels à Victor, comme à Villeneuve d'ailleurs, sa capacité à finement démasquer la mauvaise foi du savant comme les faux-fuyants du fonctionnaire - que, dans une symétrie ironique, elle traite de "corbeau" (pp. 44, 68) - donne une tout autre image de l'humanité : loin de toute brutalité barbare, l'humanité se mesure à l'aune d'une vérité dans l'attachement.

Dispositif d'étude

Les élèves n'étaient pas accoutumés à lire des textes de théâtre. Aussi, un des axes essentiels pour organiser la séquence a visé à familiariser les élèves avec les effets proprement dramatiques. L'étude s'est ainsi ouverte sur la scène 2 qui présente un personnage quasi muet (le ministre ne profère que des interjections) à qui le fonctionnaire soumet la demande de pension adressée par Villeneuve. Pour conduire les élèves à apprécier les répliques existantes, la maîtresse a proposé d'imaginer celles du ministre en s'appuyant sur les signes de ponctuation qui accompagnent les interjections. Assez rapidement, elle a demandé des transcriptions du parler si caractéristique de Mme Guéret, a fait décrire cette imitation de la langue ancillaire, afin de les

alerter sur ses effets potentiels (en particulier, l'usage de la troisième personne à la place de la première ou de la seconde). Avec le même objectif, elle a aussi demandé ultérieurement de segmenter en paragraphes le monologue de la scène 13 qu'adresse Mme Guéret à Victor, où elle mêle le récit de l'enrôlement et de la mort de son fils, les conseils pour trier les haricots et les commentaires sur la situation actuelle de Victor. L'invention de didascalies supplémentaires a nécessité un passage par le plateau qui a aidé les élèves à saisir la complémentarité entre texte et mise en scène. Les autres scènes ont été découvertes lors de séances de lecture silencieuse ou oralisée, suivies d'activités collectives de reformulation.

Quant à notre problématique, elle a été abordée progressivement. Assez vite, les élèves ont été sensibles à la jalousie de Mme Guéret envers Victor parce que Villeneuve consacre tous ses soins à ce dernier alors qu'il avait promis d'apprendre à lire à la première. Ils retrouvent ce même thème inversé dans la jalousie de Villeneuve envers Mme Guéret quand il mesure que l'affection que Victor porte à la gouvernante est plus puissante que celle qu'il lui voue à lui-même. C'est au travers de ce filtre qu'ils déterminent les enjeux pour l'un et pour l'autre : "Le docteur veut en faire un roi de la création : un homme civilisé" écrivent-ils dans le résumé élaboré à la suite de leur lecture de la scène 3 ; "Elle veut apprendre la tendresse à Victor", à la suite de celle de la scène 8. Lors de la lecture de la scène 12, la formule de Villeneuve : "*Je ne suis pas là pour l'aimer, je suis là pour qu'il m'aime !*" (p. 54) a provoqué des débats nourris autour de ces ambitions respectives, de leur sens et de leur légitimité. Ils se sont arrêtés à cette double conclusion : "Villeneuve voit Victor comme un animal, Mme Guéret le voit comme un enfant." et "Villeneuve n'a pas l'expérience des enfants, il veut lui apprendre vite pour être reconnu pour un grand savant." À ces traces, Louis ajoute

¹⁵⁰ Pendant toute la pièce, Mme Guéret parle régulièrement d'elle-même à la troisième personne.

encore plus clairement : "Elle ne veut pas que ce soit un savant ni un animal" quand il commente la réplique où Mme Guéret apparente le mutisme de Victor à sa propre ignorance de la lecture.

À propos de la dernière scène, la maîtresse avait demandé un commentaire écrit de cette réplique de la gouvernante : "*C'est les autres qui disent idiot, ou animal... Animal... Si tu serais oiseau, c'est ça qui serait beau... Un oiseau ! Tu sais quoi ? Elle lancerait des pierres dans le tilleul, elle te lancerait des pierres, et toi tu t'envolerais, mon babou.*" (p. 72) ainsi que de la toute fin, quand Mme Guéret boit un verre d'eau comme le faisait Victor, en prononçant "O"¹⁵¹ comme il le faisait. Tous les élèves identifient la valeur symbolique du motif de l'oiseau et l'espoir de liberté que nourrit Mme Guéret pour Victor, mais Manon, par exemple, cible nettement la problématique sous jacente à la pièce : "Ça serait un animal, un vrai, pas un animal humain. Ça serait plus simple.", tout comme Éliott : "Je m'a imaginé la fin <autrement>, et Victor serait rentré dans notre communauté", Julia : "C'est pour dire que Victor c'est pas un animal ni un fou, et que elle, elle <le> pense pas." ou Mickaël : "C'est les autres qui pensent que c'est un idiot et qu'il a été capturé comme si c'était un animal et elle voudrait qu'il soit un oiseau pour qu'il s'envole très loin, qu'il retourne dans sa forêt et qu'il n'a pas à aller à l'asile." À propos du geste conclusif de la pièce, Sophie exprime à sa manière la logique du personnage et lui attribue le geste maternel de reprendre à son compte l'expression enfantine¹⁵² : "Je pense qu'elle dit O car c'est ce qu'il dit. Elle essaye de l'imiter car elle croit pas que c'est un animal." Villiers ou Louis, de manière moins explicite, suggèrent la même perspective. Certes, l'échantillon dont nous disposons ne montre pas un plein succès de la séquence dans l'appropriation de tous les élèves, mais il atteste véritablement

¹⁵¹ On trouvera en annexe ces commentaires écrits.

¹⁵² Bénédicte de Boysson-Bardies insiste sur l'efficacité de cette imitation parentale : "Des formes élaborées d'imitation se développent à partir du cinquième mois. Fréquemment, c'est la mère qui les sollicite en imitant une vocalisation du bébé" *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Odile Jacob, 1996, p. 92.

d'une efficacité certaine : Éliott est décrit comme "en difficulté" par la maîtresse.

2.3. Un nourrissage autour des rapports entre homme et animal

Les ouvrages sélectionnés

Plus tard dans l'année, les élèves ont disposé d'un ensemble de livres (une "caisse", selon l'appellation adoptée dans la classe) qu'ils pouvaient emprunter à volonté pour les lire à la maison. Ils étaient invités à reporter un rapide commentaire ou une citation sur une fiche qui était ensuite épinglée sur un tableau de liège et ainsi proposée à la consultation de chacun. L'ensemble comportait des livres de longueur, de genres et de difficultés variés, de sorte que chacun puisse en trouver un qui lui convienne. Il s'organisait selon les centres d'intérêt définis au préalable.

Le mythe de l'enfant sauvage était illustré par deux ouvrages qui reprenaient l'histoire de Victor de l'Aveyron sous des formes différentes. *Victor, l'enfant sauvage*, de Marie-Hélène Delval & Yves Beaujard¹⁵³, est un documentaire qui se présente comme un récit. Il ajoute à la pièce de théâtre quelques épisodes, il est surtout écrit dans une langue plus facile et dans un genre plus familier des élèves. *L'Enfant Loup*, de Florence Reynaud¹⁵⁴, est une fiction largement inspirée de l'histoire de Victor, mais elle est transposée dans le Gévaudan et, surtout, elle représente des épisodes - très hypothétiques dans le cas de Victor - où l'enfant est accueilli par des loups. Ce roman constitue en quelque sorte l'intermédiaire entre la fiction mise en scène par Bruno Castan qui, fidèle en ce point au témoignage d'Itard, n'évoque aucune rencontre animal et les autres ouvrages de cet ensemble qui en font leur

¹⁵³ Paris, Bayard Éditions Jeunesse, 2003.

¹⁵⁴ Paris, Livre de poche Jeunesse, 2001.

morceau de bravoure : *La Demoiselle des Loups*, de Florence Reynaud¹⁵⁵, qui situe l'aventure dans un Moyen-Âge de fantaisie ; *Le Roi de la forêt des brumes*, de Michael Morpurgo¹⁵⁶, où un enfant fuit la guerre civile en Chine, traverse le Tibet où il se perd et rencontre une peuplade de Yetis ; *Julie des Loups*, de Jean Craighead George¹⁵⁷, qui raconte comment Miyax, fillette Inuit, retrouve ses origines au bout d'un périple aventureux dans l'Alaska grâce à Amaroq, chef d'une petite horde ; *Le Loup rouge* de Friedrich Karl Waechter¹⁵⁸, qui utilise le script à propos d'un chien domestique égaré et recueilli par des loups, ce qui permet de porter un regard décalé sur les événements de la campagne de Russie pendant la Seconde Guerre mondiale ; et, bien sûr, *Le Livre de la Jungle*, de Rudyard Kipling, que les élèves connaissaient à travers l'adaptation de Walt Disney.

L'opposition entre la prédation nourricière de l'animal et la chasse passionnée était très accessible aux élèves, ils en faisaient état très spontanément. C'est donc plutôt le thème de la folie meurtrière qui était illustrée par *L'Ombre du chasseur*, de François Place & Philippe Poirier¹⁵⁹, qui raconte comment un jeune serf devient un servent dans la chasse de son seigneur puis se laisse gagner par une frénésie de tueur qui entraîne sa fin ; et par *Patte-Blanche*, de Marie-Aude Murail¹⁶⁰, où la passion de la chasse du roi amène cette conséquence que sa fille se retrouve avoir sa jambe échangée contre la patte d'un loup.

Quant à la figure d'une animalité protectrice ou totémique, elle est constante dans la littérature pour les jeunes enfants, sous forme de bestiaire anthropomorphisé, d'animaux domestiques consolateurs ou de fragments

¹⁵⁵ Paris, Livre de Poche Jeunesse, 1993.

¹⁵⁶ Paris, Folio Junior, 1992.

¹⁵⁷ Paris, Le livre de poche Jeunesse, 2003.

¹⁵⁸ Paris, l'école des loisirs, coll. Neuf, 1998.

¹⁵⁹ Paris, Albin Michel Jeunesse, collection Petits Contes de Sagesse, 1998.

¹⁶⁰ Paris, l'école des loisirs, coll. Mouche, 2005.

d'univers idyllique où les humains comprennent la langue des bêtes. Il a cependant semblé pertinent de confronter les élèves à des actualisations auxquelles ils n'étaient pas nécessairement accoutumés. L'album *Chien bleu*, de Nadja¹⁶¹, montre assez classiquement la fugue d'une fillette dans la forêt ; dans son affrontement avec "l'esprit des bois" incarné dans une panthère, elle est secourue par un chien dont la couleur extraordinaire souligne l'"inquiétante étrangeté"¹⁶², qu'elle aurait adopté comme animal de compagnie sans la ferme opposition de sa mère. La fiction revêt une valeur initiatique, elle suggère l'appui que peuvent constituer les pulsions proches de l'animalité quand il s'agit d'affronter le monde, elle suggère aussi qu'il n'est pas toujours simple de faire admettre à ses éducateurs la présence de cette sphère numineuse. Un deuxième album, *Grand Ours*, de François Place¹⁶³, situe dans la préhistoire la forme culturelle de l'animal tutélaire : l'esprit de l'ours protège le jeune Kaor, il pose des règles à la pratique de la chasse considérée comme un échange, et il lui permet au bout d'épreuves diverses cette autre conquête qui différencie l'homme de l'animal : l'art. Dans un troisième, *Ushi*, de Fred Bernard & François Roca¹⁶⁴, l'histoire se déroule chez les Indiens d'Amérique, c'est-à-dire dans un univers conforme aux stéréotypes déjà construits par les élèves en relation avec le thème des animaux totémiques. Cependant, dans ce récit encore une fois initiatique, un long voyage conduit le jeune héros vers le sommet du monde, et cette expression est prise au pied de la lettre : le centre de soi-même est aussi le pôle nord du globe terrestre, auquel l'esprit de l'ours mène l'enfant après un long dépouillement ascétique.

La maîtresse a aussi sélectionné deux recueils de nouvelles, qui mettent implicitement en parallèles des destinées humaines et animales. *Un Bout de chemin ensemble*, de Gudule¹⁶⁵, est formé de six récits où un être

¹⁶¹ Paris, l'école des loisirs, 1991.

¹⁶² pour reprendre la célèbre formule de Sigmund Freud, titre d'un article paru dans *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, 1971

¹⁶³ Paris, Casterman, les albums Duculot, 2005.

¹⁶⁴ Paris, Albin Michel Jeunesse, 2000.

¹⁶⁵ Paris, Livre de poche Jeunesse, 2002.

humain rencontre un animal dans un jeu de miroir : deux éclopés de la vie, un Africain musicien de métro sans domicile fixe et un rat rescapé d'un laboratoire, communient dans le même amour de la musique ; un journaliste qui photographie la reconstruction de Beyrouth après la guerre civile recueille et aide à guérir un chaton cruellement amputé des pattes antérieures ; une jeune fille renonce à se faire "une nouvelle vie" en fuguant et réserve ses économies pour acquitter "le prix d'une vie tout court", celle d'une jument affectonnée qu'on destinait à l'abattoir ; une femme en pleine procédure de divorce veut faire un cadeau à sa fille dépressive, elle acquiert à la Société Protectrice des Animaux un chien dont la moitié du visage est ravagée ; un jeune routard, acculé au retour en Europe après que son pécule a été dépensé, voyage la mort dans l'âme sur le toit d'un autobus en compagnie d'un cochon promis à la boucherie et, étrangement, ils se rassurent l'un l'autre lors d'un passage périlleux au-dessus d'un précipice abrupt ; un horticulteur au soir de sa vie admet dans son jardin une biche et son faon traqués par d'indélicats chasseurs, et, pour les en sauver, passe outre les dégâts qu'il anticipe et leur ouvre même l'asile de sa serre d'orchidées. On voit que l'ensemble concerte, selon le principe des *Vies Parallèles* de Plutarque et dans une visée comparable de moraliste¹⁶⁶, une méditation sur la communauté des vies humaine et animale pour peu que le lecteur identifie les rapprochements suggérés.

L'autre recueil, *Le Rêveur*, de Ian MacEwan¹⁶⁷, présente plusieurs épisodes de la vie de Peter, un enfant rêveur que la puissance de son imagination égare souvent, soutient parfois. C'est l'épisode intitulé "Le Chat" qui justifie le choix de la maîtresse. Au crépuscule d'un mardi, Guillaume le chat suggère à Peter un échange de leur corps. Ainsi Peter investit le corps félin, goûte le plaisir de sensations animales, combat la nuit un arrogant matou du voisinage qui prétendait envahir le territoire, déguste un aliment en

¹⁶⁶ "J'ai recueilli ce qui est propre à faire connaître les mœurs et la nature de l'âme humaine" écrit-il au début de la *Vie de Nicias*.

boîte, quête caresses et flatteries... avant que Guillaume ne lui demande instamment, dans l'urgence, de procéder à l'échange inverse. Quand Peter reprend conscience de son corps humain, et s'aperçoit non sans surprise qu'on est toujours mardi, et à la même heure que lors du premier échange, on lui apporte la nouvelle que le chat, très vieux, vient de mourir. Pendant que Peter enterre son vieil ami, il aperçoit comme son spectre qui le remercie d'avoir vengé son honneur contre son dédaigneux voisin. Dans ce récit, par-delà la charge pathétique due à la mort advenue, la réversibilité des existences souligne la continuité des vies humaine ou animale : c'est avec plaisir que Peter mène une vie de chat, c'est avec les mêmes préoccupations de farouche fierté, de voluptueux confort, d'élégante motricité qu'il occupe les rôles de garçon ou de bête domestique...

Un bilan de ces lectures quasi privées

Le dispositif adopté n'a été que médiocrement efficace. Les affichettes sont restées rares (une vingtaine en tout à la fin de l'année), les élèves gardaient longtemps les livres par-devers eux, les relances occasionnelles de la maîtresse rencontraient peu d'échos. Autant pour renouveler l'intérêt et garantir que ces lectures ne resteraient pas vaines que pour collecter les souvenirs que les élèves pouvaient déjà en avoir gardé, il a été organisée en février, une séance collective autour du septième sonnet des *Songes*, "Une Louve je vis..." de Joachim du Bellay¹⁶⁸. On en trouvera en annexe, pages 19 et suivantes, une transcription approximative¹⁶⁹ des échanges.

Les livres cités qui étaient dans notre corpus sont au nombre de sept, outre les deux livres fréquentés collectivement. S'y ajoutent trois références

¹⁶⁷ Paris, Folio Junior, 1994.

¹⁶⁸ Nous avons utilisé le texte de l'édition Garnier-Flammarion, mais nous en avons modernisé l'orthographe dans le texte remis aux élèves.

¹⁶⁹ Notre appareil d'enregistrement a montré ce jour-là des défaillances regrettables.

issues de la culture privée des élèves, la légende de Romulus et Remus, *L'Œil du Loup*, de Daniel Pennac, et le film de Jean-Jacques Annaud *Les Deux Frères*. À partir d'une exploration du sonnet de Du Bellay, qui sert ici simplement de déclencheur à la réflexion, les échanges parviennent peu à peu à s'organiser. La maîtresse prend la précaution de faire identifier par les élèves eux-mêmes les objectifs de la séance en demandant "On parle de quoi, en fait ? C'est quoi, tout ça ?"¹⁷⁰ Cette délégation aux élèves du travail de thématisation, associée à une amorce de typologisation dans la prise de note discrète assurée par la maîtresse, les amène à une abstraction d'où émergent trois rubriques : les relations maternelles (recueil, salut), les relations d'apprivoisement (échange, services, parallélisme des destins) et les relations de violence (chasse, dressage), "méchantes" pour reprendre le propos de C-Raphaëlle¹⁷¹. Voir à la page suivante notre tableau n° 5 conclusif de la séance. Certes, toutes les formes de relation entre les hommes et les animaux qui y apparaissent ne sont pas représentées dans *Taïga* : pas d'échange, pas de dressage, ni d'apprivoisement à proprement parler. Cependant, un certain nombre de concepts opératoires pour notre œuvre ont été explicités et associés à des références connues, ou du moins connaissables puisque présentes dans la classe. Ainsi l'opposition entre la chasse nourricière et la chasse lucrative, le parallélisme de destins, les relations maternelles...

2.4. Les effets attendus

Notre hypothèse conduisait à conjecturer que les élèves de la classe C, familiers de cette "représentation [...] qui fait partie de l'atmosphère mentale" pour reprendre le mot de Caillois, confrontés au roman de Florence Reynaud, manifestent une clairvoyance assurée sur plusieurs aspects : la saisie du script

¹⁷⁰ Séance C-S0, interaction 193.

¹⁷¹ Séance C-S0, interaction 236.

Tableau n° 5 : Bilan des lectures autour des relations entre homme et animal

Relations maternelles	Relations d'apprivoisement	Relations méchantes Violence
Dans le poème de Joachim du Bellay : La Louve <u>sauve</u> des êtres humains		On pourrait penser que la louve mangerait des êtres humains La louve <u>chasse pour manger</u> On ne ferait pas ça à des hommes Les humains tuent la louve pour <u>le plaisir de la chasse</u> , pour <u>l'argent</u>
Des histoires où des bêtes sauvages <u>recueillent</u> des humains La légende de Romulus et Rémus <i>Demoiselle des loups</i> <i>Le Livre de la jungle</i> <i>L'Enfant Loup</i> <i>Le Roi de la forêt des brumes</i> <i>La Rencontre</i>	<u>Échange</u> dans <i>Patte-Blanche</i> <u>services réciproques</u> - dans <i>Chien Bleu</i> - dans la légende de Jérôme et son lion - dans <i>La Rencontre</i> <u>histoires parallèles</u> - dans <i>L'Œil du loup</i> - dans <i>Un bout de chemin ensemble</i>	Des histoires où des bêtes sauvages chassent pour manger : La légende de la Bête du Gévaudan <i>Le Petit Chaperon rouge</i> Dans le film <i>Les Deux Frères</i> un des tigres est <u>dressé</u> pour combattre en spectacle

mobilisé, des multiples aspects de la chasse, des mouvements d'humanisation ou d'animalisation... Dans la logique des relations d'hypertextualité selon la première modalité signalée par Genette ("dire la même chose autrement", voir notre citation p. 21) ils devaient être en mesure de développer une lecture éthico-pragmatique qui rende compte des valeurs différenciées de la chasse.

Et comme deux autres romans¹⁷² du même auteur avaient été à leur disposition, ils devaient sans doute pouvoir approcher l'univers fantasmatique et esthétique de son style.

¹⁷² Il s'agit de *L'Enfant Loup* et de *La Demoiselle des Loups*. Cependant, *Taïga* propose un texte beaucoup plus dense dans ses effets et beaucoup plus épuré dans ses motifs que les autres romans. Si l'ensemble de l'œuvre de Florence Reynaud est bien traversé par une interrogation sur l'animalité, le roman sélectionné nous apparaît comme son chef-d'œuvre.

Chapitre 4 : Les consignes pour recueillir la lecture des élèves

Afin d'assurer l'homogénéité des consignes dans les trois classes, nous en avons assumé nous-même la responsabilité.

Elles devaient permettre d'atteindre l'objectif suivant : obtenir, de tous les élèves, des formulations qui rendent compte de leur lecture de l'œuvre telle qu'elle pouvait être constituée dans leur esprit. Il ne fallait donc pas se contenter d'une demande de résumé, puisque l'écriture d'un résumé suppose maîtrisé un faisceau de compétences qui ne l'est ordinairement pas au niveau d'enseignement considéré. En revanche, nous avons sollicité la puissance de la paraphrase "qui apparaît formellement comme la texture du commentaire".¹⁷³

Notre choix s'est donc porté vers un ensemble ordonné de quatre consignes¹⁷⁴. La consigne 1 était : "*Tu racontes l'histoire comme tu t'en souviens. C'est l'histoire de ...*". La consigne 2, qui lui faisait suite sur la même feuille, était : "*Le plus important selon moi, c'est...*". La consigne 3 était : "*Parmi les mots qui suivent, tu choisis ceux qui te rappellent quelque chose de l'histoire de Taïga. Tu écris ce que ça te rappelle (ce n'est pas grave si ce n'est pas très exact).*" Suivait la liste des mots suivants : *blanc, bleu, bouche, chanter, chasse, créatures, courir, crier, entendre, faim, feu, gigoter, goûter, hurler, immobile, indifférence, jaune, lèvres, mâchoires, manger, neige, noir, parler, patte, peau, ramper, rêve, rire, rouge se balancer, sentir, terre, toucher, vent, ventre, vert, vie, voir / regarder, yeux*. La consigne 4 était : "*La dernière phrase du roman, c'est : Seule Taïga sera*

¹⁷³ Bertrand Daunay, *Éloge de la paraphrase*, op. cité, p. 134.

¹⁷⁴ Voir annexes, page 33.

toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison. *À ton avis, de quelle maison est-ce qu'il s'agit ? La cabane de Nicolai ? La nouvelle maison où va habiter Ivan ? La maison du lecteur ? Une autre maison ? Explique ta réponse...*."

1. Des consignes diversifiées

Deux ciblaient la mémoire, l'une (consigne 1) suggérait une restitution sous forme de récit, avec tous les problèmes d'écriture que cette forme textuelle peut engendrer, l'autre (consigne 3) mobilisait davantage des associations libres plutôt que des enchaînements temporels ou logiques. De la première, nous espérions des écrits où saisir les éléments de la fiction qui avaient été mis en mémoire et, peut-être, les cadres qui avaient permis la mise en mémoire. Nous avons emprunté le principe de l'autre aux travaux de Danielle Dubois-Marcoïn¹⁷⁵. Nous en attendions une ouverture vers une subjectivité qui aurait engrangé des images ou des formules sans s'astreindre à les inscrire dans la hiérarchie des réseaux qui organisent la linéarité de l'œuvre. Comme l'écrit Danielle Dubois-Marcoïn, "Il s'agit d'interroger la mémoire sensible et singulière du lecteur [...] On peut ainsi percevoir comment chacun a reçu le texte, comme il l'a reconstruit dans le cadre de la rencontre opérée avec son propre imaginaire, avec sa propre personnalité."¹⁷⁶

Par rapport au flux mémoriel ainsi mobilisé, nos deux autres consignes (consigne 2 et 4) devaient amener à une prise de distance graduée. La première demandait aux élèves de se décentrer de leur effort de remémoration, d'en prendre conscience pour en détecter le noyau, de le "surplomber", en quelque sorte. La seconde exigeait d'abandonner une

¹⁷⁵ D. Dubois-Marcoïn et F. Calame-Gippet, "Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école", in *Repères* n°19, pp. 61-102. Voir aussi "Lire *L'enfant et la Rivière* en Cours Moyen", in *Henri Bosco*, Les Cahiers Robinson, n°4, pp. 205-220.

¹⁷⁶ "Construire un statut de sujet lecteur", in *Lire La Petite Sirène d'Andersen*, Lyon, INRP, 2008.

posture de lecteur pris par la fiction, de repérer mais aussi de dépasser l'indécidabilité programmée par cette "clôture" très ouverte, elle nous semblait inviter à envisager le projet auctorial qui, sur l'ensemble de l'œuvre, confronte l'espace humanisé et la nature sauvage, et qui s'achève sur le motif d'une fenêtre qui départage et laisse visible maison habitée et taïga.

2. Des consignes engageantes

Nous avons affiné nos intentions en choisissant les termes précis pour rédiger nos consignes. Ainsi, nous avons souhaité que les élèves se sentent affranchis des éventuelles déformations, nous avons donc précisé *tu racontes l'histoire [...] comme tu t'en souviens* (consigne 1, à propos de la reformulation), *ce n'est pas grave si ce n'est pas très exact* (consigne 3, à propos de la sélection de mots) ou encore *À ton avis* (consigne 4, à propos de la clôture). Nous avons aussi pensé pouvoir faciliter l'entrée dans le processus rédactionnel en adoptant par anticipation la position du scripteur par nos formules *C'est l'histoire de...* (consigne 1) et *Le plus important selon moi, c'est...* (consigne 2). En effet, la thématization, à laquelle invitent ces formules sans la contraindre, nous paraissait propre à fournir une impulsion initiale aux opérations de hiérarchisation et de sélection des informations, et la présence d'une amorce de mise en mots propre à favoriser l'adoption d'une posture énonciatrice adéquate¹⁷⁷. Dans le même souci de faciliter la prise de parole des élèves, nous avons suggéré explicitement les divers référents qu'on pouvait attribuer à la *maison* sur laquelle se referme le roman (consigne 4). Il s'agit bien sûr d'une violence faite à la littéralité du texte : le recours à l'article indéfini ("*de l'autre côté des fenêtres d'une maison*", p. 76) interdit

¹⁷⁷ Jocelyne Giasson présente la détection explicite du thème comme préalable à toute évaluation de l'importance sémantico-pragmatique de l'information. Voir *La compréhension en lecture*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin éditeur, 1990, p. 80. De leur côté, Régine Delamotte et alii, dans *Passage à l'écriture*, Paris, Puf, 2000, p. 62 et sq., montrent combien la pratique scripturale, même la plus humble, suppose que le scripteur construise une instance énonciative spécifique.

précisément d'affecter une référenciation précise à cette maison. Mais il nous a paru que l'explicitation des images potentiellement candidates pouvait alerter les élèves sur l'appel à l'élaboration subjective que constitue cette clôture, et qu'elle ne faisait qu'entamer le processus où les élèves, même sans cela, se seraient engagés pour en rendre compte.

Rappelons que dans aucune des trois classes que nous avons observées il n'avait été proposé d'activité de résumé, ni d'évocation d'un récit à partir de mots sélectionnés. Dans la classe A, il était habituel lors de la lecture d'une œuvre longue de procéder à la reformulation du passage lu, collectivement, par dictée à l'adulte ou par réélaboration des notes prises au tableau par le maître. Dans les classes B et C, les reformulations apparaissaient principalement à l'ouverture d'une séance, afin que les élèves se remémorent le passage lu précédemment et qu'ils retrouvent le contexte et les problématiques susceptibles d'éclairer le passage du jour. Aussi nous a-t-il paru utile d'indiquer, par une mise en page appropriée, une idée de la quantité d'écrit à produire. Nous avons donc disjoint par un espace convenable la consigne appelant à la reformulation et celle qui introduisait ce qui pouvait en être la conclusion. De même, nous avons tracé des cadres pour contenir les évocations suscitées par les mots choisis. Il a cependant bien été précisé oralement aux élèves qu'ils étaient autorisés à déborder ces limites prescrites. Ces pages ont été reproduites en annexe, page 33.

3. La sélection des mots prétextes à évocation

Le choix des mots qui devaient constituer la liste de notre consigne d'évocation a répondu à plusieurs critères : il fallait qu'ils ne soient pas trop nombreux (quarante nous semblait un maximum) pour ne pas surcharger la tâche du choix, qu'ils aient une puissance d'évocation suffisante, qu'ils

puissent susciter les aspects de l'œuvre suffisamment diversifiés pour renseigner une étude contrastive. Voici comment nous avons procédé.

Grâce à un logiciel de traitement de texte, nous avons établi le glossaire¹⁷⁸ du texte, qui nous indiquait la fréquence des mots, nous nous sommes arrêté aux mots qui revenaient au moins sept fois. Nous avons ôté les mots sémantiquement peu marqués (les pronoms de conjugaison, ceux de reprise, les connecteurs, les verbes auxiliaires de conjugaison, de mode ou d'aspect, les organisateurs textuels, les prépositions, les adverbes, les quantificateurs...). Nous avons aussi éliminé les mots qui référaient à une seule scène (comme *chien, bras, ...*) ou à un seul événement, fût-il perçu dans plusieurs scènes (*avion* et son accident, *loups* et leur vie en horde, *voix* et leur surgissement dans l'intériorité d'Ivan...). De même, nous avons supprimé les termes univoques (*trappeur, mère, gâche-métier...*) et symétriquement les plus vagues (*forme, tour...* mais aussi *pays, froid, grand...*). Nous avons ensuite procédé à un double regroupement : d'une part nous avons réuni sous une même étiquette les mots de la même famille (*faim, famine, affamé...* ou bien *sentir, ressentir, sensation...*) ; d'autre part, nous avons éliminé les hyperonymes (*corps* par rapport à *tête, cou, bras, pattes...* *mouvement* par rapport à *gigoter, ramper, courir, marcher...* par exemple) ou, inversement, les hyponymes quand l'hyperonyme permettait une plus grande diversité d'évocations (*parler*, qui s'applique aussi à la prise de parole de Nicolaï ou à la première fois qu'Ivan parle à Louve, plutôt que *voix, mots, phrases* qui ne renvoyaient qu'aux voix intérieures qu'entend Ivan). Enfin, nous avons rangé sous un seul terme les mots qui nous paraissaient relever dans le texte d'une

¹⁷⁸ Nous reprenons ce terme vieilli pour désigner la liste des mots telle qu'un traitement de texte permet de l'obtenir, c'est-à-dire sans distinction entre les homographes (le verbe *goûter* et le substantif *goûter* se confondent, par exemple) et sans traitement de l'apostrophe comme démarcation de mots. Les publications de l'Association Française pour la Lecture emploient souvent l'expression "dictionnaire du texte" pour désigner ces listes, ce qui nous paraît introduire une distorsion dans l'usage du mot *dictionnaire*, susceptible d'engendrer des confusions inutiles. Quant au terme technique de *concordance*, il nous paraît désigner autre chose, puisque les mots y sont rangés sous la forme qu'ils auraient dans un dictionnaire, et que les occurrences de chacun sont précisées.

même isotopie : par exemple, des séries *crocs*, *dents*, *gueule*, *mâchoires* ou *joie*, *contentement*, *heureux*, *sourire*, *rire* ou encore *dévoré*, *manger*, *proie*, *chair*, *nourriture* nous avons déterminé de n'en garder qu'un seul.

Cet ensemble de suppressions nous a donné une liste de quatre-vingt-dix mots. Pour réduire encore ce nombre, nous avons déterminé les champs lexicaux qui nous semblaient identifiables, soit : les couleurs, les parties du corps, les mouvements, les perceptions, les éléments naturels, les modes d'expression et les motivations des personnages. Nous avons alors limité à sept le nombre de mots qui illustreraient le même champ. Par exemple, nous avons mis de côté beaucoup de dénominations des parties du corps et n'avons retenu que celles qui nous semblaient les plus "parlantes" pour les élèves (ont été éliminés : *tête*, *cou*, *dos*... et maintenus : *patte*, *peau*, *ventre*, *yeux*, *bouche*, *lèvres*, *mâchoires*). Nous avons au contraire nourri la liste des mots rattachés au mouvement en reprenant des mots moins fréquents dans le texte (*ramper*, *gigoter* n'y apparaissent que trois fois). Nous sommes ainsi parvenu aux trente-neuf mots qu'on peut lire, que nous avons disposés avec l'arbitraire de l'ordre alphabétique.

La liste définitivement établie est discutable. Elle repose pour une bonne part sur une représentation de ce qui peut être "parlant" pour les élèves. Il nous semble que les éléments qui conviennent à trop de situations risquent de ne pas permettre une réminiscence assez précise pour être dicible. Nous avons, non sans regret, rejeté un champ autour de la lumière et de l'ombre dont nous avons pourtant éprouvé la fécondité auprès d'élèves dans des circonstances où ils disposaient du texte - un texte court - et où ce champ avait permis de mettre au jour la portée symbolique d'une isotopie¹⁷⁹. Dans l'occurrence présente, ces termes pouvaient n'évoquer que les alternances du jour et de la nuit ou les contrastes lumineux, puisque jamais les termes ne

sont pris dans un emploi métaphorique (sinon à deux reprises¹⁸⁰ le mot *lueur* pour qualifier un regard).

Il nous semble encore que les mots qui s'insèrent dans un clair réseau sont potentiellement plus féconds dans la mesure où, au sein même de la liste et au moment de la sélection par l'élève, ils peuvent comme rebondir les uns par rapport aux autres. Nous avons ainsi renoncé, par exemple, au mot *sang* qui pouvait pourtant évoquer aussi bien les scènes de chasse de Louve, les bêtes prises aux pièges de Nicolaï et la blessure d'Ivan, mais le sang n'appartient pas aux parties du corps avec la même évidence que les termes que nous avons retenus, il appartient plus évidemment au champ lexical de la chasse déjà bien représenté autrement. Nous avons aussi renoncé au terme de *soupe* (la soupe que Nicolaï s'octroie pour résister à la mélancolie de la tempête, et celle qu'il promet à Ivan quand il s'en saisit) malgré la capacité de ce terme à symboliser l'ingéniosité humaine, parce qu'il ne s'inscrivait dans aucun des réseaux que nous offraient les mots les plus fréquents.

Enfin, et c'est là le plus incertain, il nous paraît qu'un certain degré d'abstraction n'ouvre guère la voie à des réminiscences efficaces mais risquent plutôt d'autoriser des commentaires distanciés, qui n'étaient pas ici notre objectif. Nous avons ainsi renoncé à une série qui aurait pu évoquer les vastitudes désolées : *seul, silence, immense, désert...* La limite quantitative que nous nous étions fixée nous a aidé à prendre cette décision contestable. Il s'agit ici davantage d'un compromis entre nos diverses contraintes que d'un véritable pari.

4. Une évaluation différée

¹⁷⁹ Voir P. Sève, *Lire les lectures d'enfants en situation de classe*, mémoire remis pour l'obtention du grade de Master, Université de Haute Bretagne (Rennes II), 2006, p. 181. Non publié.

¹⁸⁰ aux pages 27 et 69 de notre roman.

Pour que les écrits obtenus dépendent le moins possible des séances de classe et reflètent le plus possible la lecture des élèves, nous avons souhaité différer la passation. Pour des raisons matérielles, elle ne l'a pas été autant que nous l'aurions souhaité. Pour la classe A, la dernière séance sur le roman a eu lieu le 8 février 2007 et le travail d'évaluation le 15 mai (séance terminale le 22 mai) soit un délai de quatre-vingt-seize jours. Pour la classe B, la dernière séance sur le roman a eu lieu le 15 mai et le travail d'évaluation le 21 juin (séance terminale le 25 juin), soit un délai de trente-sept jours. Pour la classe C, la dernière séance sur le roman a eu lieu le 10 mai et le travail d'évaluation le 19 juin (séance terminale le 26 juin), soit un délai de trente-huit jours. Le déséquilibre entre ces délais est peut-être légèrement compensé du fait que les élèves des classes B et C ont vécu pendant ce temps des événements forts susceptibles d'engendrer un effet de distance par rapport au moment de la lecture de l'œuvre (dans la classe B, ils ont donné une représentation théâtrale au public de leur parenté ; dans la classe C, ils ont organisé et animé la traditionnelle fête de fin d'année de l'école).

Les maîtres ont tous opté pour des conditions similaires de travail. Ils ont distribué en une fois les quatre consignes, réunies sur deux feuilles de format A3. Ils ont laissé aux élèves le temps qu'ils souhaitaient, et le travail s'est effectué en une heure et demie environ, quelques élèves achevant après la récréation.

5. Pour un retour sur ces écrits

Nous avons proposé dans chaque classe une séance pour mutualiser les lectures qui pouvaient transparaître de ces écrits. Là encore, pour assurer une certaine homogénéité et obtenir des résultats plus légitimement

comparables, nous avons nous même assumé la conduite de la classe pour cette séance terminale¹⁸¹.

Nous avons, pour ce faire, adopté un scénario identique. On trouvera en annexe (A-M : p. 55 ; B-M : p. 99 ; C-M : p. 139) le matériel que nous avons utilisé pour chacune. Tout d'abord, nous avons pour chaque classe établi la liste des dix événements les plus souvent mentionnés dans les reformulations synthétiques. Nous les présentions aux élèves dans l'ordre de fréquence, et nous leur demandions de les replacer dans l'ordre chronologique. Nous escomptions ainsi que les élèves se remémorent l'essentiel de l'intrigue.

Dans un deuxième temps, nous présentions un tableau où étaient reportés les mots élus pour la tâche d'évocation, avec des tailles de caractères proportionnelles à la fréquence de leur élection. Les mots étaient regroupés selon les champs sémantiques prévus. Les élèves étaient invités à réagir à leur guise, ils se sont de fait attachés à identifier le principe de ces regroupements.

Dans un troisième temps, nous avons sélectionné et apparié plusieurs réponses à la consigne 2, de sorte que les couples reflètent les réponses les plus fréquentes. Dans la classe A, nous avons défini quatre couples, l'un associant le salut d'Ivan, le second la grâce faite à la louve, le troisième l'émergence de sentiments maternels chez Louve et le quatrième autour de tentatives pour définir des enjeux esthétiques ou idéologiques qui s'élèvent au-dessus d'un attachement à l'intrigue. Dans la classe B, sept couples ont été constitués, soit : autour du thème du regard, autour de la technique de la juxtaposition des points de vue, le retour de la mémoire d'Ivan, la survie de tous, la scène où Ivan est sauvé, l'issue heureuse pour tous les personnages, la scène où Louve se retient de dévorer Ivan. Dans la classe C, ce furent six couples : l'importance de Taïga, la grâce de la louve, les retrouvailles d'Ivan

¹⁸¹ Il s'ajoutait à cela un point éthique : il ne nous apparaissait pas convenables de laisser aux maîtres le soin d'assurer le retour de consignes dont ils n'étaient pas les auteurs.

et de ses parents, la scène où les trois personnages se font face, l'accident d'avion, la rencontre entre la louve et Ivan. Les élèves étaient alors invités à reconstituer les paires, et, bien sûr, à commenter le résultat de leur activité.

Dans le quatrième temps, nous avons choisi plusieurs formulations caractéristiques qui pouvaient rendre compte de l'essentiel des réponses attestées dans la classe. Dans la classe A, sept formules avaient été retenues (deux autour d'arguments linguistiques, deux autour d'un argument géographique, trois autour d'arguments psychologiques) ; dans la classe B, huit (trois autour d'un argument géographique, une autour d'un argument psychologique, une autour d'un argument linguistique, trois qui prenaient en compte la cohérence de la narration) ; dans la classe C, sept (deux autour d'un argument géographique, deux autour d'arguments psychologiques et trois qui prenaient en compte la cohérence de la narration). Les élèves étaient alors invités à cocher les phrases avec lesquelles ils "étaient d'accord", la discussion collective ayant pour but, d'une part, de relativiser ces arguments et, d'autre part, de distinguer les valeurs potentiellement réaliste ou métaphorique de la vision de Taïga selon le contemplateur envisagé.

Chapitre 5 : Les données recueillies

Nous n'avons pas proposé de réunion aux trois maîtres avant le travail dans leur classe. Nous souhaitons conserver un caractère écologique à notre étude, pour estimer la pertinence de nos hypothèses dans le cadre ordinaire de l'enseignement. Nous craignons que des échanges prématurés entraînent pour conséquence une uniformisation de la lecture du roman, alors que nous pensions que la constitution des réseaux envisagés pouvait infléchir chez les maîtres eux-mêmes la réception qu'ils en avaient. C'est un choix qui s'avère

discutable, car, de fait, il a introduit une variable supplémentaire qui nous empêche de raisonner sur la communauté des élèves, pour raisonner sur l'ensemble des classes, élèves et maître compris.

En revanche, nous avons proposé aux maîtres une journée de travail après que les écrits terminaux avaient été transcrits et qu'ils avaient pu prendre connaissance de ceux qui provenaient des autres classes. À cette réunion s'étaient adjointes une maîtresse de CE2 et une maîtresse qui assume la responsabilité d'une Unité Pédagogique Intégrée en collègue. Elles avaient elles aussi fait lire *Taïga* à leurs élèves, avaient recueilli des traces de l'étude. Cependant, ces données, très périphériques par rapport à celles collectées dans les trois classes de CM2 n'ont pas paru éclairantes dans notre perspective et nous les avons laissées de côté. Les propos échangés ce jour-là n'ont pas été enregistrés - la présence d'un appareil enregistreur a parfois des effets d'inhibition - , mais un compte rendu en a été écrit puis soumis à l'approbation des participants.

Par ailleurs, nous avons régulièrement échangé très librement avec les maîtres à l'issue des séances qu'ils avaient menées. Nous avons adopté dans ces discussions une attitude réglée sur ce seul principe : ne pas influencer une décision qui relevait de la responsabilité du maître. Mais nous avons pu recueillir des doutes, des préoccupations, des déclarations d'intention qui nous ont parfois éclairé.

Nous avons suivi d'aussi près que possible le travail dans les classes. Lors des lectures des œuvres proposées en amont, nous avons assisté aux séances que les maîtres nous signalaient comme décisives. Nous avons alors collecté les traces dont nous avons fait état. Lors de la découverte de *Taïga*, nous avons enregistré systématiquement toutes les séances grâce à un petit caméscope portable. La prise de son n'est pas excellente, et nous avons régulièrement rencontré des *loci desperati* lors de nos transcriptions ; mais la

maniabilité de l'instrument permettait de n'encombrer pas trop l'espace des classes et de se faire oublier.

Constitution des annexes

Le lecteur trouvera dans le volume des annexes l'ensemble des données qui nous ont semblé susceptibles d'éclairer et de justifier notre propos. Il s'agit d'une description des classes sélectionnées pour notre étude, des consignes d'évaluation telles que proposées aux élèves, des écrits terminaux des élèves, du matériel utilisé pour en rendre compte. Nous avons cru utile de reprendre l'ensemble des tableaux synthétiques qui récapitulent notre analyse des résultats obtenus. On trouvera ensuite la transcription des séances. Pour celles-ci, nous avons distingué celles que nous avons transcrites *verbatim* parce qu'elles importaient particulièrement à notre propos, et celles dont nous avons rendu compte plus légèrement.

Pour ces dernières, nous avons choisi d'articuler leur présentation à partir des consignes de lecture que formulaient les maîtres. Chacune se trouve ainsi définie par la succession des tâches assignées aux élèves. Nous avons retenu cette articulation parce qu'elle nous paraît au carrefour des pressions diverses qu'énoncent Christophe Ronveaux et Jean-Louis Dufays¹⁸². Selon nous, la formulation du maître s'insère dans la logique de gestion de la séance en organisant "l'ordre didactico-pédagogique de la tâche" qui englobe prescription, production de la part des élèves et évaluation de la part de l'enseignant. Elle reflète un "ordre didactico-littéraire" au sens où s'infère de son intention les connaissances que le maître souhaite entraîner, transmettre, ou convoquer pour focaliser l'attention des élèves sur tel ou tel aspect de l'objet enseigné. Elle manifeste enfin "l'ordre discursif du texte

¹⁸² "La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes", in *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bernard Schneuwly, Thérèse Thévenaz-Christen (dir.), Bruxelles, De Boeck, 2006, p. 202 pour les citations que nous en faisons.

travaillé" dont le sens est justement soumis à négociation. Elle permet donc à la fois de saisir la lecture au travail, de percevoir l'objet d'enseignement poursuivi par le maître et de comprendre la dynamique de la séance.

Cependant, les injonctions du maître se démultiplient parfois afin de favoriser les interactions entre élèves, souvent afin d'ajuster ou de corriger une remarque, parfois encore afin de segmenter une tâche complexe et de la rendre réalisable. Nous avons donc été conduit à marquer la hiérarchie des formulations dans des ensembles. Nous avons essayé de rendre cette hiérarchie perceptible en manipulant des décalages typographiques et en affectant à ces "sous-tâches" une lettre de l'alphabet.

Il arrive aussi que les élèves interviennent dans la conduite de la séance et prennent l'initiative d'une question, d'une remarque qui ne répond à aucune sollicitation du maître. Nous avons alors transcrit *verbatim* le passage avant de reprendre notre transcription légère que le maître assumait à nouveau le rôle de pilotage.

Conventions pour faciliter les renvois aux annexes

Pour faciliter le report à nos annexes dans le corps de notre propos, nous proposons un système de codage. La première lettre désigne la classe. La lettre suivante - séparée de la première par un tiret - désigne la nature des données visées. Ainsi, pour les écrits terminaux des élèves, R désigne les reformulations, E les évocations suscitées par les mots proposés, I les interprétations de la dernière phrase du roman... Le prénom de l'élève qui suit permet de retrouver sa production, puisque les écrits sont ordonnés selon l'ordre alphabétique des prénoms de leur auteur. Par exemple, une référence à **A-R Pauline** renvoie à la reformulation de Pauline, élève de la classe A.

Pour les séances en classe, c'est la lettre S qui le signale. Le numéro qui suit permet de distinguer entre elles les différentes séances, ou bien la lettre T désigne la dernière, la séance terminale où il a été rendu compte des

écrits. Le chiffre qui suit est le numéro de tour de parole dans la séance. Ainsi **A-S1, 135** désigne le tour de parole 135 de la première séance dans la classe A. Ainsi encore **B-ST, 254** renvoie au tour de parole 254 de la séance terminale dans la classe B.

Pour les séances qui ne sont pas transcrites *verbatim*, nous indiquons la tâche et la sous-tâche par le numéro attribué à la première et la lettre attribuée à la seconde. À la suite, nous indiquons éventuellement le nom de l'élève qui a émis la remarque que nous ciblons. Ainsi **C-S7, T4, e Pierre** signale la formule proposée par l'élève Pierre, en réponse à la sous-tâche e, dépendante de la tâche 4, lors de la septième séance dans la classe C.

Nous n'ignorons pas que ce système d'abréviation est assez complexe. Nous ferons donc suivre ces indications abrégées par le numéro de la page du volume des annexes où l'on trouvera le passage ciblé.

DEUXIÈME SECTION :

CADRES THÉORIQUES POUR ANALYSER LES DONNÉES RECUEILLIES

Pour tenter de comprendre les propositions des élèves, nous avons besoin de nous appuyer sur une analyse explicite des activités auxquelles ils ont dû se livrer. Ce sont ces cadres théoriques que nous nous proposons maintenant d'exposer.

Chapitre 1 : Une modélisation de l'acte lexique

On s'accorde pour définir la lecture comme "la construction de significations, réalisée par une personne (adulte ou enfant) à partir d'un texte écrit, dans un contexte donné", ainsi que le formule R. Goigoux¹⁸³, qui continue : "Cette construction est donc le fruit d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture". Il précise sa définition en l'illustrant par un schéma synthétique que nous lui empruntons dans notre tableau n° 6 (voir page suivante). Toutefois, nous proposons de nommer les cases par des numéros ou des lettres.

¹⁸³ Dans *Enseigner la lecture au cycle 2*, J.-É. Gombert, P. Colé, S. Valdois, R. Goigoux, Ph. Mousty et M. Fayol, Nathan pédagogie, Paris, 2000, pp. 11 et sq.

Tableau n° 6 : Modélisation de l'acte lexique selon R. Goigoux

"ce que le lecteur a dans la tête"

		case A : Connaissances du lecteur - sur le monde - sur la langue et le langage - sur les textes		
case 2 : Contrat de lecture notamment didactique	case 3 : But, intention de lecture		case 5 : Construction de significations (représentation mentale)	case 6 : Jugement
		case C : Données textuelles Unités infralexicales, lexicales, propositionnelles, phrastiques, textuelles.		

"ce que le lecteur a sous les yeux"

1. La lecture à la croisée de chemins

Ce tableau met en évidence une double logique. L'axe vertical correspond aux opérations par quoi le lecteur perçoit, reconnaît, prélève les éléments graphiques. L'axe horizontal correspond à la dynamique qui commande le traitement de ces éléments. Ces deux aspects sont évidemment indissociables. Ainsi l'émergence d'une intention de lecture (case 3) dépend au moins :

- des connaissances du lecteur sur les textes, qu'il mobilise pour reconnaître le type ou le genre de ce qu'il a sous les yeux, et donc pour en inférer un probable enjeu pragmatique ;

- des données textuelles que le lecteur a déjà traitées, car on identifie un type ou un genre en reconnaissant un élément qui en est comme un indicateur¹⁸⁴ ;

- des raisons pour lesquelles le lecteur entre dans l'activité, c'est-à-dire le type de gain qu'il en espère.

Les éléments situés dans les cases 2, A et C interagissent donc dans les phénomènes mentionnés dans la case 3. Inversement, on sait le rôle des appuis que prennent les jeunes enfants dans les éléments contextuels pour identifier certains mots d'un texte¹⁸⁵. Il arrive aussi, régulièrement¹⁸⁶, que des élèves ne "voient" pas une donnée du texte. Sans trop jouer sur les mots, on dira que *l'attention* qu'ils portent au détail du texte dépend largement de *l'intention* qui anime leur lecture¹⁸⁷. Les éléments inscrits dans les cases 3 et 5 interviennent à l'évidence dans les interactions entre ce que le lecteur a dans la tête et ce qu'il a sous les yeux.

1.1. Diachronie et synchronie des instances

L'axe horizontal de notre tableau peut sembler disposé selon une sorte de chronologie. Le lecteur commencerait par passer avec le texte une sorte de contrat, quelque chose comme : "je fais l'effort de te lire, tu m'apportes des éléments intéressants". Il préciserait ensuite une intention de lecture, plus ou moins conforme aux intentions de l'auteur. À la lumière de cet amont, il

¹⁸⁴ Voir Karl Canvat, "Interprétation du texte littéraire et cadrage générique", *Pratiques* n°76, p. 45.

¹⁸⁵ Voir par exemple la rapide synthèse que Jocelyne Giasson fait de cette question dans *La Lecture : De la théorie à la pratique*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin, 1995, p. 156 et suivante.

¹⁸⁶ Voir par exemple le cas spectaculaire de B-Simon B. (séance B-S1, tâche 7, p. 281) qui s'aperçoit après que le problème a été résolu du sens de l'expression "*bec rond*" (p. 6). Celle-ci avait pourtant constitué pour B-Damien (tâche 7, sous tâche b, p. 280) un indice pour défaire la méprise de Louve et interpréter la description de l'avion.

¹⁸⁷ Jean Verrier évoque sous le terme d'"illusion de lecture" les effets de ces attentions parcellaires. "L'Illusion de lecture", in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Catherine Tauveron (dir.), Paris, INRP, 2001, p. 56 sq.

prendrait connaissance du texte. Cette connaissance lui permettrait alors de construire les significations. À la fin, le lecteur serait en situation de porter un jugement sur la valeur de ce qu'il a lu.

Cette ordonnance correspond souvent à l'architecture que donnent les maîtres à leurs séquences de lecture : dans la première étape, on procède à un cadrage à partir du titre ou de la première de couverture qui permet de clarifier une intention de lecture ou de mettre à jour un faisceau d'anticipations, puis on prend connaissance du texte par fragments successifs, puis dans une dernière étape on procède à une synthèse de la signification globale. Simplement, le contrat est alors passé entre l'élève et la classe, il s'agit plutôt d'un contrat didactique que d'un contrat de lecture, peut-être même s'agit-il de la reformulation sous forme de contrat d'une prescription sociale impérative. Et le jugement se confond avec les perspectives ouvertes par une mise en réseau(x), par un passage à l'écriture, par l'articulation avec un nouvel objet de lecture. Cette ordonnance se voit aussi à une échelle plus petite, dans l'organisation d'une séance : dans une première phase, on se remémore ce qui a déjà été lu, c'est une phase de cadrage où sont rappelées intention de lecture et attentes, puis on découvre le texte du jour, puis on reformule ce qui a été lu pour garantir la construction d'une image globale. Ces pratiques fréquentes¹⁸⁸, fonctionnant parfois avec la rigueur et la permanence d'un rituel, peuvent représenter à l'élève novice une image de la manière dont s'y prend un lecteur expert¹⁸⁹ et fournir comme un protocole de lecture.

Cependant, les éléments ainsi disposés sont aussi strictement contemporains les uns des autres. Le contrat (case 2) et le jugement (case 6) d'une part, l'intention de lecture (case 3) et la construction d'une signification

¹⁸⁸ De très nombreux ouvrages destinés aux maîtres font des propositions de ce genre. Pour un exemple, voir *L'Œuvre Intégrale*, Gérard Langlade, CRDP de Toulouse, 1991. C'est plus ou moins systématiquement la pratique des maîtres A, B et C que nous avons observés.

¹⁸⁹ On peut cependant s'interroger sur la réalité du lecteur expert. Catherine Tauveron, par exemple, se montre dubitative quant à la valeur de débats autour des anticipations. Voir "Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture", *Repères* n°31.

globale (case 5) d'autre part sont comme l'avvers et le revers des mêmes médailles. En effet, au fur et à mesure de l'avancée dans le texte et de la mise en mémoire de ses données, les significations déjà construites vont préciser ou infléchir le cadrage générique et les intentions de lecture. Il ne manque pas d'œuvres qui, jouant de brouillages divers, conduisent à des révisions programmées. Mais une décision souveraine du lecteur peut intervenir : il ne manque pas non plus de romans policiers qui peuvent se lire comme des esquisses sociologiques¹⁹⁰, de comédies qui se lisent comme des traités de psychologie expérimentale¹⁹¹, d'odyssées qui se lisent comme des investigations psychiques¹⁹²... Quand B-Simon B. suppose brusquement que la chouette pourrait être la narratrice du récit de *Taïga* (en B-S, 11, 328 sq., p. 429), il revoit l'ensemble de la fiction sous l'œil d'un naturaliste. Changeant de focal, le lecteur peut modifier à la fois son intention / son attention et la hiérarchie des traits qui à ses yeux constituent l'œuvre.

De même contrat et jugement sont solidaires : il y a des abandons de lecture qui manifestent comme une rupture de contrat, il y a réciproquement des gains insoupçonnés qui enrôlent dans une lecture autrement grave. Ainsi, Naipaul¹⁹³ témoigne de sa découverte du roman de Golding *Sa Majesté des mouches* : il regrette d'en avoir lu le premier chapitre avec la désinvolture distraite qu'un adulte réserve ordinairement aux romans d'aventures et aux robinsonnades dont il n'escompte qu'un divertissement fugace alors qu'il a découvert au second qu'il s'agissait d'un conte philosophique dont on pouvait tirer la matière d'une méditation profonde sur la sauvagerie inscrite au cœur de l'humanité et sur le rôle des conventions sociales ou politiques.

¹⁹⁰ Ceux d'Agatha Christie décrivent la bourgeoisie country de l'Angleterre d'entre les deux guerres, ceux de Didier Daeninckx les milieux interlopes des années 1980...

¹⁹¹ Nous pensons, bien sûr, à Marivaux et, en particulier, au personnage de Trigelin dans *L'Île des Esclaves*.

¹⁹² *L'Ulysse* de Joyce sûrement, *L'Odyssée* d'Homère peut-être...

¹⁹³ Dans une interview retransmise sur les ondes de *France Culture* au printemps 2001, l'année où il s'est vu décerner le Prix Nobel de Littérature.

1.2. Progression et approfondissement

Pour rendre compte de ces changements de perspective et de ces recadrages, qui démontrent la solidarité de l'ensemble des cases de notre tableau, nous pouvons interroger l'ambiguïté de la formule d' "avancée dans le texte". Elle peut s'entendre en référence à une progression dans le fil de la linéarité du texte et à l'accroissement des connaissances posées localement quant à l'univers de l'œuvre, mais elle peut aussi s'entendre, pour user d'une métaphore fréquente, en référence à une sorte de profondeur. Ainsi, une relecture n'est pas répétition à l'identique de la lecture précédente ; d'une lecture à l'autre, le souvenir de la première permet une plus grande précision dans l'élaboration d'une intention puisqu'un champ a déjà été délimité, et, parce que ce souvenir soulage l'effort d'une prise d'information, il autorise une plus grande disponibilité pour des détails encore inaperçus. Le relecteur peut espérer combler une compréhension restée lacunaire ou bien voir assouvie l'aspiration à laquelle sa première lecture n'avait pas donné satisfaction mais qu'elle lui avait permis de concevoir.

De même, quand il ne s'agit pas d'une relecture différée dans le temps mais seulement de reconfigurer l'organisation des éléments du texte déjà mis en mémoire sous l'influence d'une intention de lecture désormais infléchie, le lecteur suspend son activité qui lui paraît rétrospectivement comme simple écrêtage des données pour satisfaire des attentes préconstruites dans ses habitudes lectorales, et il se rend attentif à un grain ou à un feuilleté du texte plus fin et plus prometteur. Il peut ainsi escompter satisfaire une aspiration souvent labile, qui prend corps en même temps que s'esquisse et s'étoffe une image globale qui lui répond. Simon B., quand il suppose un rôle de narrateur à la chouette, ou Naipaul quand il investit ses interrogations sur la nature humaine dans sa lecture de Golding ne savent pas vraiment où les conduira la fréquentation de l'œuvre, ils découvrent dans le même mouvement leur intérêt et ce qui, de l'œuvre, le nourrit et lui répond.

1.3. Un champ de forces

Ces expériences de la relecture ou de la renégociation rétrospective nous conduisent à ne pas vouloir fixer dans l'axe horizontal de notre tableau synthétique un simple déroulement, mais la configuration de pôles qui structurent un champ de forces. Une autre image serait peut-être plus juste que notre représentation tabulaire, celle de couches successives, telles les pelures qui enserrant le germe d'un oignon. La première, en surface, nos cases 2 et 6, serait constituée par les opérations de contrat et de jugement, tâcherait donc de cerner l'interface entre l'œuvre et le lecteur. La deuxième, nos cases 3 et 5, rendrait compte des opérations de cadrage et d'élaboration d'une image globale. Cependant chacune de ces couches mobilise l'une et l'autre les connaissances du lecteur et les données du texte, même si elles ne le font probablement pas également : le contrat se passe souvent à la vue du titre, de l'incipit, du texte de quatrième de couverture, le sommaire parfois, bref, des éléments que l'éditeur calcule souvent à cet effet, alors que l'intention de lecture s'élabore sur une base moins étroite, tout au fil du texte, en fait, et se fonde sur un faisceau de connaissances plus large et moins saisissable. Cependant, dans la mesure où la passation d'un contrat et l'élaboration de l'intention sont incessamment révisables tout au long de la lecture, et d'autant plus que la détermination d'une intention de lecture est souvent sous la dépendance du contrat passé¹⁹⁴, nous ne pouvons arrêter les lieux de l'œuvre concernés. Toutes les tentatives de topique, même si elles peuvent rendre compte avec une certaine objectivité de la singularité d'un livre lu ou à lire, nous paraissent insuffisantes pour rendre compte de la dynamique de la lecture. Ainsi, notre capacité à figurer spatialement notre

¹⁹⁴ Jean-Louis Dufays écrit ainsi : "C'est donc le plus souvent un choix de valeur qui préoriente et limite le champ de constitution des significations, ce qui veut dire que le sens est habituellement engendré par la valeur." *Stéréotype et lecture*, Liège, Mardaga, 1994, p. 204 et sq.

image d'un oignon est mise en échec, et nous nous contentons de la figuration tabulaire, pourtant insatisfaisante.

2. La lecture comme dynamique

Pour rendre compte des forces qui animent les opérations de recadrage ou de renégociation d'un contrat, il nous semble encore possible de les formaliser sous l'image de trois champs, chacun constitué autour de deux pôles structurant.

2.1. Reconnaissance et exploration

Le premier champ est l'oscillation entre la reconnaissance et l'exploration. Toute lecture demande en effet que le lecteur retrouve en mémoire des éléments qu'il reconnaîtra dans ce qu'il a sous les yeux, ce qu'Antoine Compagnon formule joliment : "Un livre qui ne m'offrirait aucun point d'accommodation serait proprement illisible, et je le rejetterais."¹⁹⁵ Et Jean-Louis Dufays précise : "L'inédit, le multiple, le vivant sont à eux seuls intenable s'ils ne peuvent être appréhendés par le schéma rationalisant des stéréotypes."¹⁹⁶ Dans un contexte scolaire, on peut songer à la reconnaissance des lettres, des mots, des structures syntaxiques, des macrostructures textuelles... Plus généralement, on peut songer aux stéréotypies de tous ordres, qui peuvent se situer "sur le plan proprement linguistique (syntagme, phrase), sur le plan thématique-narratif (scénarios, schémas argumentatifs, actions, personnages, décors) ou sur le plan idéologique (propositions, valeurs, représentations mentales)"¹⁹⁷, qui peuvent

¹⁹⁵ *La Seconde Main*, Paris, Seuil, 1979, p. 23.

¹⁹⁶ *Stéréotype et lecture*, *op. cit.*, p. 170.

¹⁹⁷ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledru, *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 100.

s'incarner à une échelle très locale (comme les poncifs) ou s'étendre à l'ensemble du texte (comme le genre).

L'enjeu d'une lecture peut parfois, dans le cas des lecteurs de séries ou des collections populaires ou dans le cas des élèves qui entrent dans des relectures fréquentes, se satisfaire d'une simple réassurance de sa propre compétence lectorale ou d'une confirmation de ses stéréotypies réactualisées. Le gain narcissique n'y est assurément pas nul. Mais souvent, et notamment dans le contexte scolaire où les maîtres ont le souci de proposer des œuvres "qui fassent grandir"¹⁹⁸, la lecture ne saurait se réduire à une reconnaissance : le lecteur dans et par sa lecture apprend, s'émeut, explore... C'est dire que régulièrement ce qu'il a sous les yeux ne correspond pas immédiatement à ce qu'il avait en tête, qu'il est donc conduit à révoquer en doute ce que sa mémoire lui avait fourni, savoirs encyclopédiques et représentations sur le monde, *topoi*, modèles de scripts, perspective idéologique... Cherchant à restaurer une cohérence égarée, à reconstituer un lieu commun acceptable entre ce qu'il a en tête et ce qu'il a sous les yeux, il mobilise d'autres connaissances antérieures, il guette les marques linguistiques de cohésion, il suppose d'autres significations aux mots, aux structures qu'il pensait connaître... Cette reconfiguration est justement ce par quoi une lecture détermine un avant et un après, ce par quoi un texte peut nous modifier et peut "faire grandir". "Lire, c'est reconstituer en soi la pensée d'autrui". Cette définition, proposée par Viviane Bouysse¹⁹⁹, pose le paradoxe que vit tout lecteur : il lui faut, avec ses propres moyens, faire la place à ce qu'il n'avait pas formulé lui-même, à ménager en soi l'énonciation d'un autre et la recevabilité de son énoncé²⁰⁰. Elle rend compte de l'ajustement fréquemment

¹⁹⁸ Yvonne Chenouf, *Les Actes de Lecture*, n° 32.

¹⁹⁹ Dans une conférence donnée aux journées professionnelles du livre jeunesse, Lyon, novembre 2003.

²⁰⁰ "La chose du texte ne devient mon propre que si je me désapproprie de moi-même pour laisser être la chose du texte", Ricœur, 1986, Serge Boimare évoque précisément combien ce paradoxe peut être insupportable pour des élèves. Voir par exemple "Apprendre à lire à Héraclès", in *Nouvelle Revue de Psychanalyse*,

nécessaire entre ce que le lecteur avait en tête et ce qu'il a sous les yeux, elle parle à sa manière concise des "expériences de pensées"²⁰¹ qu'engendre le remodelage des connaissances et conceptions antérieures.

Cette définition peut évoquer des bouleversements parfois plus profonds, elle rend aussi justice à l'emploi du mot *œuvre*, souvent remplacé par le mot *texte* dans la réflexion didactique : l'œuvre n'est pas qu'un objet linguistique, elle *opère* une transformation chez celui qui la lit²⁰². Wolfgang Iser l'explique ainsi : "Désormais, on ne devrait plus parler d'œuvre que lorsqu'il y a, de manière interne au texte, processus de constitution du lecteur. L'œuvre est ainsi la constitution du texte dans la conscience du lecteur."²⁰³ Et il explique pourquoi cette constitution est nécessairement voilée : "ce qui est familier fait valoir que dans la répétition, ce n'est pas lui qui présente un intérêt, mais que c'est quelque chose qui dérive d'un usage encore inconnu. Le texte ne peut formuler cet usage car il s'agit d'une "figure de la conscience" qui n'est pas encore conceptualisée et qui ne peut s'attacher à la validité de concepts acceptés"²⁰⁴

2.2. Une spéculation

Le second champ de forces est de l'ordre de l'intérêt. On prendra ici ce mot quasiment dans le sens qu'il prend dans un contexte financier, ce que suggère d'ailleurs la métaphore du contrat dans la formulation proposée par R.

n° 37, 1988. On comparera avec intérêt ses analyses avec celles de J. Svenbro, dans *Phrasikleia, Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*, Paris, La Découverte, 1988, qui montrent l'ancienneté des fantasmes de passivité liés à la lecture (et symétriquement des fantasmes d'activité virile liés à l'écriture).

²⁰¹ "Élaborer des expériences de pensées, des situations impossibles qui nous aident à comprendre le monde où nous vivons". J.-J. Lecercle et R. Shusterman, *L'Empire des signes. Débat sur l'expérience littéraire*. Paris, Seuil, 2002. Cité par Francis Marcoin, "Topologie et topographie du texte littéraire", in *La lecture et la culture littéraire*, op. cité, p. 44.

²⁰² Wolfgang Iser écrit ainsi : "Désormais, on ne devrait plus parler d'œuvre que lorsqu'il y a, de manière interne au texte, processus de constitution du lecteur. L'œuvre est ainsi la constitution du texte dans la conscience du lecteur." *L'Acte de lecture*, op. cité, p. 49.

²⁰³ *L'Acte de lecture*, op. cité, p. 49.

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 130.

Goigoux de la case 2. On se souviendra qu'étymologiquement, *interpréter* avait rapport avec l'estimation commerciale, *l'interprète* arbitrant les prix sur les marchés de l'empire romain²⁰⁵. Pour maintenir la même logique, nous proposons de reformuler la case 6 en "estimation du gain"²⁰⁶. De même qu'un investissement suppose nécessairement, dans le cas, du moins, où il est librement contracté²⁰⁷, un retour sur investissement, de même le lecteur qui consent librement un effort d'attention, de vigilance et de disponibilité s'attend à être payé de retour. Les gains qu'on peut espérer sont sans doute innombrables, nous ne pointerons ici que les domaines où les élèves

²⁰⁵ "*Interpres* : agent entre deux parties, intermédiaire, négociateur" indique le dictionnaire latin de Félix Gaffiot.

²⁰⁶ Nous préférons cette métaphore financière plutôt que d'autres termes juridiques qui nous paraissent moins clairs. Jean-Claude Passeron, dans un article déjà ancien ("Le pacte de lecture", in *Les Actes de Lecture*, n°17, 1985), ne parle pas de contrat, mais de pacte. Il pose ainsi la notion de *pacte* : "c'est la manière dont on prend un message ; c'est l'élargissement de la notion de *circonstances* que les linguistes utilisent en la limitant aux conditions spatio-temporelles de la situation d'énonciation à connaître pour comprendre la signification de l'énoncé." Il évoque ensuite un pacte "d'assouvissement", un pacte "littéraire", un pacte "d'autodidacte"... Il semble réunir sous le même terme plusieurs éléments que nous proposons de dissocier. En effet, il voit dans le pacte "d'assouvissement" la satisfaction de "fantasmes [que] chacun a déjà sans avoir besoin de les former à travers des expériences antérieures de familiarisation avec les textes", alors qu'il voit dans le pacte "littéraire" la satisfaction d'une attente qui "doit être constituée par rapport à une expérience déjà existante, non pas de textes épars, mais d'un système de la littérature". D'un côté, il pose un gain (satisfaction idéologique d'un fantasme, satisfaction esthétique d'une attente), mais de l'autre côté, il évoque la présence ou l'absence d'expériences antérieures qui nous paraissent intervenir plutôt dans les opérations de cadrage et dans l'élaboration d'une intention de lecture. La comparaison avec les travaux des linguistes sur les circonstances des énoncés nous suggère une proximité avec ce que H.-R. Jausse appelle "horizon d'attente".

Dans un article plus récent ("En lisant, en misant : vers une nouvelle économie de la lecture", in *L'École des lettres*, n°14, 1998), Michael Worton parle de *contrat* et de *spéculation* (dans son sens philosophique et aussi dans son sens financier). Il écrit : "Avide de (re)constituer le texte, le lecteur *spécule*, c'est-à-dire il mise sur ce que pourrait devenir le texte et surtout sur la possibilité de "posséder" ce texte avec pour enjeu sa possibilité de lire, sa façon de percevoir et d'interpréter le monde et... son identité même". Il propose ainsi un lien entre ce que nous appelons reconfiguration, l'idée d'un contrat et l'idée d'un gain aléatoire, idéologique ou esthétique. Cependant, il ajoute un gain, disons, identitaire ou existentiel qui nous paraît dépendre non pas tant de la "reconstitution du texte", mais de la faculté à se laisser altérer par un message sans présence d'un émetteur, c'est-à-dire par sa relation à la langue même. Voir *infra*, p. 214 et sq.

²⁰⁷ Nous précisons, car il est évident que les élèves n'ont pas le choix de ne pas lire ce que le maître leur impose.

manifestent le plus souvent²⁰⁸ qu'une reconfiguration de ce qu'ils avaient en tête est intervenue, soient les domaines aléthique (le gain est alors d'apprendre quelque chose de nouveau, de trouver confirmée une connaissance antérieure ou seulement de rencontrer un appui pour départager d'un univers fictionnel les éléments universellement attestés, les éléments fictionnalisés et les éléments inventés), idéologique (le gain est de voir confirmé une croyance ou un point de vue déjà-là), éthique (le gain est d'identifier dans le texte des principes ou des modèles pour comprendre ou régler sa propre conduite), esthétique (le gain est de l'ordre du plaisir ou de la jouissance)²⁰⁹.

C'est la métaphore de l'ingestion qui dit volontiers l'accroissement d'être, de savoir ou de jouissance que procure la lecture. Alberto Manguel retrace l'histoire de cette image venue d'un passage du livre d'Ézéchiel (2, 9-10), reprise par Jean de Pathmos (*Apocalypse*, 10, 9-11): "Mange le livre. Il remplira tes entrailles d'amertume, mais en ta bouche, il aura la douceur du miel". Manguel montre comment, d'abord figuration d'une élection divine et de son ambivalence, elle dégénère et se laïcise en figure gastronomique de n'importe lequel des gains que la rumination d'une page écrite peut amener²¹⁰.

²⁰⁸ Pour illustrer notre partition, nous pouvons donner quelques exemples tirés des données recueillies : gain aléthique : Jean-Charles, en A-ST, 393 (p. 71) : "Ça montre le... le réel d'un chasseur ! D'un Nicolai !" ; gain esthétique : A-R Pauline : "L'auteur raconte cette histoire avec de la grâce" ; gain idéologique : Marie P., en C-S12, T4 (p. 561) : "Souvent, dans les histoires, les loups, c'est le rôle du méchant. Et là, c'est bien, parce que c'est l'histoire de sauveur. Ça nous a appris que le loup n'est pas aussi méchant qu'on le pense." ; gain éthique : Eliott, en C-S12, T4 (p. 561) : "Ça peut encourager un élève de la classe si, un jour, quand il sera plus grand, il se perd dans le froid..."

²⁰⁹ Ce sont aussi les quatre directions que Roland Barthes indique pour une possible évaluation "idéologique" des textes. Il ne s'y arrête pas, préférant adopter le point de vue d'un amateur qui serait pris dans le jeu littéraire (ou, comme il dit, par "la littérature comme travail"). En effet, une évaluation de ce type "est une valeur de représentation, non de production : l'idéologie reflète, elle ne travaille pas". Mais pour notre propos, ce "reflet" du texte sur le lecteur nous paraît justement le fruit d'une lecture productive au sens où elle produit une représentation du texte, une mémoire de la lecture même et peut-être une modification du lecteur. Voir Roland Barthes, *S/Z*, Paris, Seuil, 1970, p. 10.

²¹⁰ Alberto Manguel, *Histoire de la lecture*, op. cité, pp. 207 et sq.

2.3. Une pratique socialement signifiante

Un troisième champ de forces est moins souvent évoqué dans les écrits didactiques, parce qu'il est moins directement impliqué dans l'acte lexique lui-même. De fait, il est davantage social, et à ce titre plutôt l'objet des travaux des sociologues de la lecture. Dans l'espace de l'école, où les objets à lire sont peu ou prou prescrits, la valeur affectée à ces objets recouvre régulièrement la valeur affectée à l'institution scolaire elle-même...

Mais, même hors l'école, il est rare que nous rencontrions un livre totalement par hasard, en suivant notre seul caprice. Les membres d'une société lettrée, fréquentant des cercles de gens lettrés, tiennent et font circuler des discours autour des livres. Des espaces sont institués pour les recueillir, les diffuser. Les quotidiens comme *Le Monde*, *Libération*... consacrent un supplément hebdomadaire aux livres, des revues comme *Le Matricule des Anges* ou *La Quinzaine Littéraire* sont spécialisées dans la diffusion de critiques. La littérature pour la jeunesse elle-même connaît une médiatisation à destination du grand public grâce à l'émission *L'as-tu lu, mon p'tit loup ?* sur les ondes de France Inter, grâce à des rubriques spécifiques comme dans *Télérama* ou *Le Monde des livres*, grâce à des revues comme *Citrouille* ou *La Revue des Livres pour enfants*. On constate aussi une multiplication des lectures publiques, comme le festival des *Langagières* de Reims ou les annuelles *Lectures sous l'arbre* qu'organise Cheyne éditeur, par exemple. Autant d'occasions pour les lecteurs / auditeurs d'échanger commentaires et recommandations. Alors, même si la rencontre de hasard tient un rôle crucial²¹¹ dans les discours sur la lecture, il nous paraît bien que dans la

²¹¹ Alberto Manguel célèbre les rencontres de hasard dans "La Bibliothèque de Robinson" in *Pinocchio & Robinson*, Paris, L'escampette, 2005. Que ce hasard existe donne la garantie que la lecture est désaliénante... Si le cas est rare, tout lecteur fervent l'a connu, et il importe que cela soit, car ce hasard garantit que sa lecture est appartenance à un ordre humain transhistorique, et que sa langue est suffisante.

réalité, la plupart des textes que nous lisons nous ont été indiqués, recommandés, prêtés dans les cercles de lecteurs que nous fréquentons²¹².

Aussi bien, comme le montrent maints et maints sociologues de la lecture, lire tel ou tel texte signe une appartenance sociale. Symétriquement, Michèle Petit²¹³ en fait une claire démonstration, la lecture peut être aussi un moyen de s'affranchir de son origine sociale, de s'encanailler ou au contraire de se distinguer... Sans adopter toutes les conclusions de René Girard dans ses analyses du désir "triangulaire", du snobisme et du bovarysme²¹⁴, nous percevons cependant qu'il y a des bénéfices sociaux (de légitimation, de confirmation...) à avoir lu tel ou tel texte, en réponse aux incitations qu'entraîne une inscription en conformité ou en décalage avec une société de lettrés.

Et si le geste de lire correspond en apparence à un geste qui met à l'écart, il correspond en réalité à une forme autre de socialisation, à l'élaboration d'une relation à l'autre, un autre qui recevra subjectivement, selon le degré de perspicacité ou d'appropriation de l'œuvre, la figure d'un auteur, d'un prescripteur ou d'un co-lectorat virtuel. Dans le cas des élèves de l'école primaire, il y a une sensibilité très grande aux distinctions entre "textes pour les petits" et "textes pour les grands"²¹⁵, "livres pour les garçons" et

²¹² Jean-Louis Dufays en fait même un élément de la compétence du lecteur : "Dans la plupart des cas, la connaissance qu'a le lecteur des métatextes est assez réduite [...]. Le rôle des métatextes n'en est pas moins déterminant dans la grande majorité des lectures car les textes ont besoin pour être choisis par le lecteur de bénéficier d'un minimum de renommée." *Stéréotype et lecture*, op. cité, p. 71.

²¹³ Sur la base d'enquêtes anthropologiques, elle écrit : "des enfants, des adolescents ou des adultes se saisissent d'une culture a priori étrangère ou lointaine, au lieu de se la représenter comme un temple dont ils ne se sentent pas autorisés à franchir les portes en raison de leur origine sociale ou ethnique", *L'Éloge de la lecture*, Paris, Belin, 2002, p. 77.

²¹⁴ Dans *Mensonge romantique et vérité romanesque*, Paris, Grasset, 1961. Il montre comment la lecture peut s'opérer sous l'influence de celui (ou de l'institution) qui a recommandé le livre. Voir aussi la notion de l'"appel de l'Aîné", présenté par Jean Château comme "moteur essentiel de l'enfance", (cité par M. Picard, 1986, p. 167)

²¹⁵ Catherine Tauveron rapporte comment, à l'issue d'un travail qui comparait plusieurs adaptations d'un même conte, des élèves ont pu "tirer la gloire de se compter au rang des lecteurs lettrés adoptant la position du *dedans*, ce qui s'accompagne bien évidemment d'une forme de condescendance envers les novices seulement *en direct*." C. Tauveron et P. Sève,

"livres pour les filles", "livres de l'école" et "livre de la maison" ...*et cætera*. Il y a aussi urgence pour eux à n'être pas exclus des références de la classe (les "classiques"), à être d'intelligence avec la micro-société de la classe où, comme dans le vaste monde lettré, les textes régulent l'action, formalisent la connaissance, socialisent émotion et perception singulière.

C'est l'image du passeport que revêt souvent tel ou tel livre, parce qu'il est susceptible de nous ouvrir des espaces qui ne sont pas *a priori* les nôtres. "Ah ! permettez, de grâce / Que pour l'amour du grec, Monsieur, on vous embrasse !" ²¹⁶ Si l'on peut, mieux qu'une Philaminte, résister aux prestiges douteux de ces passeports aussi faciles à acquérir qu'à disqualifier, il n'en reste pas moins vrai que certaines lectures s'imposent aux impétrants des rites initiatiques mondains ou scolaires, et qu'une bibliographie sert parfois de carte de visite.

Nous suggérons donc d'ajouter au schéma deux cases supplémentaires pour rendre compte de ces deux pôles. La case 1 regroupe sous le terme d'"injonction sociale" toutes les formes de prescription, des plus légères (le prestige d'un cercle social) aux plus impérieuses (l'obligation scolaire) en passant par la recommandation d'un ami, d'un critique ou d'un bibliothécaire, par une allusion dans un livre apprécié ou, tout simplement, par la séduction des machineries publicitaires ou éditoriales... La case 7, qui lui fait pendant, regroupe de manière très synthétique (et sans doute, approximative) les divers aspects du lecteur marqué par l'opération de la lecture, ou plutôt les fonctions que notre société assigne à la lecture.

2.4. Définition des lectorats

"Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes", in *Repères* n° 19, p. 110.

²¹⁶ Molière, *Les Femmes savantes*, Acte III, sc. 3, v. 945 sq.

La première fonction que joue la lecture est d'assurer la socialisation des savoirs, des affects, des comportements... au-delà même du cercle social étroit où chacun se meut. Par la publication, l'écrit échappe à son auteur, il "roule à travers les lieux et les âges"²¹⁷. De ce fait, il permet que se constitue par delà les frontières historiques, géographiques ou sociales, un "forum de négociation"²¹⁸ qui fonde l'humanité cultivée. Dans l'espace de la classe, l'écrit - ou plutôt les lectures qu'il supporte - constitue un élément objectif qui autorise le débat : en parlant d'une œuvre, ou d'un énoncé de mathématique, on ne parle plus de soi-même et de ses propres représentations mais on parle de la façon dont le texte, ou la lecture qui en est faite, est ou non recevable. La médiation de l'écrit déplace en quelque sorte les débats : non plus affrontement de personnalités, mais divergence de lecture, de représentations, d'enjeux²¹⁹. De relations interpersonnelles directes, avec tous les conflits d'influence, de domination, d'intimidation, les discussions se déportent vers des relations intersubjectives, objectivables, rationalisables. Le lectorat est alors la communauté des lecteurs potentiels, *sub specie universi*.

Une seconde fonction tient à la régulation des savoirs, des affects, des polémiques, des comportements... Notre époque lettrée confie effectivement à l'écrit, et non plus aux "lois divines et humaines"²²⁰, au "mos majorum"²²¹ ou à la seule autorité du "Magister"²²², le soin de dispenser le dernier mot de la science, du droit, des émotions... La constitution, l'ensemble des lois et la jurisprudence détiennent la clef du droit, comme les revues scientifiques celle

²¹⁷ Platon, *Phèdre*, in *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, coll. Bibliothèque de la pléiade, 1942, vol. 2, p. 76.

²¹⁸ L'expression est de Jérôme Bruner.

²¹⁹ On pourrait rapprocher ce point des analyses de Florence Dupont, sur le fait que la loi, à Athènes, était essentiellement écrite dans une énonciation neutre ("le peuple d'Athènes..."), alors que chez les Romains, la loi se formulait et se votait dans l'énonciation du sénateur qui l'avait proposée. Voir Florence Dupont, *Citoyen romain sous la République*, Paris, Hachette littérature, 1994.

²²⁰ L'expression est dans Sophocle, *Antigone*, vers 460 et sq.

²²¹ C'est un leit-motiv qui traverse toute la culture latine.

²²² Comme Thomas d'Aquin désignait Aristote.

des savoirs, comme d'autres écrits témoignent de l'aventure humaine... Dans la classe, comme dans la société, une controverse se tranche par le recours aux textes, au dictionnaire ou à un documentaire, qui disent la règle valable hors de l'école et dans l'école même. Le lectorat est alors la communauté des lecteurs qui recourent à l'écrit animés des mêmes préoccupations et dans les mêmes desseins.

La troisième fonction est la formalisation qu'impose l'écrit. Dépouillée de tout prestige lié à son auteur, soumise à la lecture du plus grand nombre, la pensée écrite suppose une expression stable et permanente. Qui plus est, les formes de l'écrit donnent symétriquement forme à la pensée. Jack Goody, par exemple, montre ainsi comment l'inscription dans des listes a pu entraîner des remaniement importants de la perception du monde et de soi-même²²³.

Sur le versant de la lecture, la rigueur de cette formalisation n'est pas sans obliger. Elle oblige, bien sûr, comme nous le disions, à reconstituer en soi la pensée de l'autre, elle oblige aussi à respecter la lettre, à prendre sérieusement, quasi philologiquement, en compte les codes qui ont conduit cette pensée à adopter cette forme-là. Dans la classe, beaucoup de lectures visent à s'appropriier justement ces codes et à éduquer les enfants à cette discipline qui rend possible la circulation des écrits. Mais, bien sûr, c'est sur le versant de l'écriture que les activités dans ce sens sont les plus manifestes. Cependant, le lectorat peut apparaître aussi comme l'ensemble des individus qui se sentent assez compétents pour prendre en charge la lecture de l'écrit.

3. Au cœur de la lecture

²²³ "L'existence de l'écriture, qui entre autres effets entraîne un développement de l'activité de mise en liste, implique aussi des modifications à l'intérieur même du psychisme", Jack Goody, *La Raison graphique*, Paris, éditions de minuit, 1979, p. 192.

Au centre du tableau, une case a été laissée vierge²²⁴. C'est le lieu de toutes les interactions, le nœud intime de la lecture. Deux approches nous paraissent prétendre également la renseigner. La première, issue des recherches de psychologie cognitive, parlera ici de processus mentaux. Ainsi, les micro-processus²²⁵ qui touchent l'identification et le traitement des unités infralexicales (lettres, graphèmes, signes de ponctuation... jusqu'aux mots), les processus d'intégration (identification des champs lexicaux, intégration syntaxique, traitement des séquences propositionnelles, des chaînes anaphoriques et de la connexion), les macro-processus (traitement des organisateurs textuels, sélection et hiérarchisation de l'information)... La deuxième approche, issue des travaux des sémioticiens, envisagera plutôt les éléments venus des compétences du sujet. Ainsi les phénomènes d'inférence logique (liée aux données du texte) ou pragmatique (liée aux connaissances sur le monde) qui permettent de combler les non-dits du texte, ainsi les abductions, ainsi les opérations de d'élaboration participative.

L'articulation entre ces deux approches est complexe du fait que l'ambition de l'une et de l'autre n'est pas la même. R. Goigoux évoque ainsi "des désaccords" entre les "didacticiens du français intéressés essentiellement par l'axe horizontal du schéma (et souvent trop peu sensibles aux processus mentaux qui permettent aux enfants d'identifier les mots et de comprendre les textes)" et les "psychologues de la connaissance préoccupés par l'axe vertical (ou plus largement par la partie grisée du schéma) et se souciant assez peu des problèmes de contrat de lecture et de jugement sur les textes"²²⁶. La ligne de partage qu'il suggère ainsi passerait donc entre une préoccupation pour les processus qui se retrouvent indépendamment de la singularité de l'œuvre, du lecteur et du moment historique de la lecture et une préoccupation pour cette

²²⁴ Elle est simplement omise dans la version originale du tableau proposé par R. Goigoux, qui réserve ses commentaires au discours qu'il tient.

²²⁵ Nous suivons ici la terminologie de Jocelyne Giasson, dans *La Compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1990. Ce livre propose un regard synthétique clair et rigoureux, c'est une référence classique dans la formation des maîtres.

²²⁶ *Enseigner la lecture au cycle 2*, opus cité, pp. 12 et 13.

singularité de l'interaction entre texte et sujet lecteur. Nous retrouvons ici les tensions dont font état les maîtres que nous avons rencontrés²²⁷.

Selon l'approche cognitive, la case vierge (qu'on noterait alors case B) sera légitimement renseignée par des éléments qui veulent décrire des fonctionnements décontextualisés, valables pour tous les textes, quel que soit le matériel graphique sous les yeux du lecteur. Lors d'une lecture singulière seraient ainsi activés des processus qu'on peut retrouver à l'identique dans n'importe quelle lecture. Dans cette perspective, les éléments indiqués dans la case C (données textuelles) sont peut-être incomplets : l'organisation hiérarchique formulée ne semble viser que les unités de la plus petite à la plus grande (d'une échelle infralexicale à une échelle textuelle) telles qu'elles sont isolables dans la continuité du flux linguistique. Cela paraît insuffisant à rendre compte des opérations de délinéarisation, qu'elles soient conçues sur le mode d'une arborescence ou selon une "lecture réticulaire"²²⁸, délinéarisation que doit effectuer le lecteur pour construire une image globale du texte. Certaines unités, comme "discontinues"²²⁹, semblent à l'évidence avoir une consistance²³⁰ suffisante pour garantir de texte en texte la saisie et

²²⁷ Voir *supra* notre avant-propos p. 3.

²²⁸ Nous empruntons cette expression à François Rastier. Sur les modèles textuels qui peuvent permettre de penser les données du texte, voir son article "Que cachent les 'données textuelles' ?" in *JATD, 9ème Journées Internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 15-16.

²²⁹ On connaît cette définition "linguistique" du personnage comme signe : le signifié unique d'un signifiant discontinu. On pourrait presque donner la même du cadre spatio-temporel.

²³⁰ Au sens où les linguistes utilisent ce terme, c'est-à-dire que ces unités s'organisent autour de traits contrastifs constants dans un système cohérent. La réticence des psychologues cognitivistes à traiter ces unités sur le même plan que les structures syntaxiques, par exemple, tient peut-être à l'échelle du système où ces unités s'organisent en un tout cohérent. En effet, l'organisation syntaxique relève de la langue – objet construit par les linguistes depuis F. de Saussure pour rendre compte de tous les énoncés possibles – alors que les personnages, par exemple, font système dans une histoire précise et singulière, et que chacune de ces unités n'est pas actualisée dans *tous* les énoncés, mais dépend pour partie du genre auquel appartient le texte.

Cependant Catherine Tauveron montre à propos de l'unité "personnage" (dans *Le Personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1995) que certains éléments constitutifs se retrouvent dans *tous* les récits. Elle isole ainsi le nom, la présentation, la logique d'action... Ainsi elle fait la démonstration qu'existent dans la tête du lecteur compétent des formats qui autorisent l'intégration des informations et qu'il importe que l'enseignement prenne en charge ces formats.

l'intégration de l'information en signifiants plus ou moins abstraits qui traversent le texte dans son entier sans s'insérer dans une hiérarchie d'unités syntaxiquement emboîtées. Ainsi pour le récit, les unités du personnage, du cadre spatio-temporel... Et nous ajouterons : selon un modèle des réseaux, les isotopies²³¹. Nous proposons d'en enrichir la case C de notre tableau 6.

Selon l'approche que R. Goigoux attribue aux didacticiens, la case vierge (qu'on appellera alors case 4) sera complétée par les opérations qui permettent de renseigner les formats de réception déjà construits dans les habitudes du lecteur (et qui donc ne sont guère différentes des processus visés par les psychologues de la cognition, si on considère la généalogie de ces processus, largement liée à une routinisation de procédures de résolution de problème) et surtout par les opérations de renégociation, de recadrage et de remodelage des connaissances antérieures à quoi conduit la singularité de la rencontre entre l'œuvre et le lecteur.

Pour mieux définir ces opérations, on peut sans doute s'attacher à ce qui constitue un point d'intérêt aussi bien pour les psychologues de la cognition et pour les didacticiens de la lecture, à savoir le complètement du texte auquel procède le lecteur.

4. Lecture et complètement du texte

C'est assurément un truisme d'affirmer qu'un discours ne peut tout dire, que l'énonciateur fait toujours un choix de traits qui lui semble susceptibles de permettre la compréhension. Le lecteur comble les blancs,

On aimerait pouvoir qualifier ces unités de "transtextuelles" parce qu'elles traversent le texte dans son entier. Le mot étant déjà réservé à la désignation d'une forme d'intertextualité, on proposera le néologisme de "catatextuel", se souvenant que la préposition grecque *κατα* peut signifier "en suivant le cours de..."

²³¹ "La lecture consiste, entre autres choses, à identifier quel sémème (ou quels sémèmes) est (ou sont) disséminé(s) dans le texte par un faisceau isotopique réitérant ses (leurs) sèmes nucléaires" écrit F. Rastier dans "Systématique des isotopies", in *Essais de sémiotique poétique*, Paris, Larousse, 1972. Cité par J.-M. Adam, *Linguistique et discours littéraire*, Paris, Larousse Université, 1976, p. 101.

souvent à son insu, parce qu'il insère les informations du texte dans le tissu de ses représentations mentales préexistantes, ou parfois consciemment, parce qu'une évaluation aura détecté une perte de compréhension.

4.1. Inférence et abduction

Le concept d'inférence apparaît aussi bien dans les descriptions des uns et des autres. Umberto Eco²³² la définit comme la simple application d'une loi à une occurrence, rendue éventuellement nécessaire pour établir la cohérence sémantique de l'ensemble du texte. Si "les Indiens s'éloignent vers le soleil couchant"²³³, j'en infère qu'ils partent vers l'Ouest parce que mes connaissances encyclopédiques me fournissent la loi selon laquelle le soleil se couche toujours à l'Ouest. Il s'agit là d'une *inférence logique* qui n'opère qu'une sorte de traduction des données du texte, traduction utile dans un contexte où l'embuscade de la cavalerie des "visages pâles" serait nettement située géographiquement. Je peux aussi inférer qu'ils partent à cheval parce que mes connaissances encyclopédiques m'indiquent que c'est un mode de transport usuel pour des Indiens d'Amérique. Il s'agit alors d'une *inférence pragmatique* qui complète les données du texte pour rendre compte d'un hennissement mentionné plus loin dans le texte. Avec le risque, bien sûr, que ce hennissement s'avère la désignation métaphorique du cri d'une horde de coyotes affamés en train de regarder s'éloigner des proies bipèdes et convoitées...

C'est précisément pour distinguer les compléments automatiques et pertinents de ceux qui se montrent "déviant", qu'est utile la notion d'abduction. Eco²³⁴ la distingue de l'inférence comme un processus de production d'une production réalisée. Alors que l'inférence est la mise en

²³² *Les Limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992, pp. 262 et sq.

²³³ Exemple tiré de J. Giasson, *La Compréhension en lecture*, op. cité, p. 62.

²³⁴ *Les limites de l'interprétation... op. cité, ibidem.*

relation constatée rétrospectivement d'une loi générale avec un cas d'espèce, il définit l'abduction en effet dans son dynamisme : ni induction (du cas d'espèce à la loi), ni déduction (de la loi au cas d'espèce), l'abduction est mise en relation provisoire et toujours révisable d'un cas d'espèce et d'une loi dont on ne sait si elle est valable en l'occurrence. En quelque sorte, le lecteur active des réseaux de cohérence sous bénéfice d'inventaire. Il peut aussi en activer plusieurs en attendant de voir lequel va se trouver actualisé dans la suite du texte (dans le texte après qu'il sera connu dans son ensemble).

Umberto Eco²³⁵ distingue trois sortes d'abductions selon le type d'instructions inscrites dans le texte pour identifier la loi à mobiliser. L'abduction est dite *hypercodée* quand le co-texte indique de manière contraignante la loi à appliquer, parce qu'il fournit un ensemble de propositions qui l'engendre de façon quasi automatique. Nos Indiens engageant vers l'Ouest leurs montures pourraient illustrer ce cas. De même, les élèves qui établissent que Louve prend un avion pour un oiseau parce qu'il est normal qu'elle ramène l'inconnu à du connu²³⁶ opèrent une abduction hypercodée. Elle est *hypocodée* quand la loi doit "être sélectionnée par une série de règles équiprobables", quand elle débouche sur une alternative du type "si...alors", sur une sorte d'indécision entre plusieurs lectures compossibles soumises à validation ultérieure, comme notre lecteur a peut-être fait s'il s'est demandé quels Indiens nous évoquions des Indiens d'Amérique ou des Indiens du subcontinent asiatique - du moins avant que les mentions de "visages pâles" et de "coyotes" n'imposent un contexte nord américain et n'obligent à une abduction hypercodée. De même, les élèves qui hésitent sur la direction du trajet d'Ivan (de chez ses parents à chez son oncle,

²³⁵ *Ibidem*, p. 263.

²³⁶ Voir en particulier la séance A-S1, 480 sq. (p. 192 sq.) où l'abduction hypercodée émerge peu à peu et aboutit à l'explicitation d'une "loi" sur le fonctionnement des périphrases. Le traitement du même passage dans les autres classes (B-S1, T7, p. 280 et C-S1, T3, e, p. 462) montre à l'évidence qu'une même opacité peut, selon l'encyclopédie du lecteur, susciter une abduction ou recevoir un traitement inférentiel automatique.

ou inversement, de chez son oncle à chez ses parents) pratiquent des abductions hypocodées dont l'une est confirmée assez tardivement²³⁷.

Enfin, elle est dite *créatrice* quand la loi n'est pas déjà disponible pour le lecteur, quand celui-ci doit l'élaborer pour la circonstance. Sur la base d'un rapprochement auquel il est sensible et dont il subodore qu'il peut être fécond, le lecteur bricole une règle qu'il peut ensuite tester, à titre d'hypothèse, sur l'ensemble du texte. Quand les élèves mettent au jour l'inhibition dont pâtit le jeune héros de *Taïga*, ils infèrent une règle - valable dans le monde de référence de notre œuvre - selon laquelle l'inconscience est nécessaire à l'illusion qui confond Louve avec un chien, confusion elle-même nécessaire pour que Louve ne le dévore pas²³⁸. Et cette règle leur permet d'interpréter avec une relative aisance les passages où Ivan renonce à une conscience lucide. Selon la même logique d'abduction créatrice, mais pour le coup avec une extension qui dépasse l'œuvre qui la provoque, le lecteur peut infléchir la définition implicite qu'il avait affectée à un mot ou à une structure syntaxique méconnus. Les élèves qui réfléchissent à la notion d'instinct et qui alourdissent la conception première qu'ils en avaient du poids des "*règles inscrites au fond d[u] cœur, depuis des millénaires, transmises de génération en génération*" (p. 28), ces élèves élaborent par abduction créatrice une règle selon laquelle "instinct" ne signifie pas seulement "comportement automatique", mais aussi transmission inconsciente d'un acquis inconscient, pour ainsi dire inscrit au fond du corps²³⁹.

La mise en relation de l'occurrence et d'une règle abduite peut n'avoir pas été programmée par l'écrivain à l'origine du texte, l'abduction créatrice

²³⁷ Voir par exemple comment la question est posée en B-S3, T3, e-n (p. 295), résolue en B-S7, T6 (p. 349).

²³⁸ Voir en particulier B-S4, 1-18, (p. 310)... Les autres classes n'explicitent pas aussi clairement la règle créée pour l'occasion.

²³⁹ Voir, par exemple, C-S6, 1-6 (p. 495 sq.)

n'est pas la reconstitution d'une tacite consigne d'écriture. C'est une "création d'un monde textuel" propre au lecteur qui la doit plutôt à son "intuition"²⁴⁰.

Umberto Eco ajoute que l'abduction créatrice pose le problème de la validité pragmatique d'une extension de la loi ainsi constituée : peut-on l'étendre à l'ensemble du monde connu ? Peut-on sur cette base reconfigurer les connaissances encyclopédiques ? Peut-on, par exemple, réviser la définition qu'on donnait au mot "instinct" ? Il crée le terme de méta-abduction²⁴¹ pour évoquer la décision à prendre. Si cette loi inédite est reconnue valide, alors elle induit un "changement de paradigme". La méta-abduction paraît ainsi fondamentale "dans les découvertes scientifiques révolutionnaires". Dans notre corpus, c'est une logique de cet ordre que poursuit la maîtresse de la classe B lorsqu'elle conduit les élèves à penser la distinction entre point de vue et narration²⁴². En tout cas, la méta-abduction nous paraît aussi capitale dans l'acquisition du vocabulaire inconnu, dans la construction des stéréotypes par le travail de mise en réseau²⁴³, dans l'élaboration des connaissances métalexiques. Elle nous paraît, pour tout dire, centrale dans toutes les situations de transfert de connaissance.

4.2. Élaboration et paradigme intérieur

Un aspect non moins important du complètement du texte tient à ce que les psychologues de la cognition désignent par le terme d'élaboration, ou plus précisément par l'expression d'imagerie mentale, dans la mesure où c'est la dimension visuelle qui a été la plus étudiée²⁴⁴. Ainsi, le lecteur se construit

²⁴⁰ Le terme est chez Eco, qui cite Leibniz (*Nouveaux Essais sur l'entendement humain*) pour l'introduire. *Les Limites de l'interprétation...*, *op. cit.*, p. 281.

²⁴¹ *Ibidem*, p. 264.

²⁴² Voir B-S9 dans son entier, pp. 370-391.

²⁴³ Voir par exemple comment des élèves de C.P., sur la base de comparaison entre divers textes parviennent à construire le stéréotype de l'Avare et, dans un véritable saut épistémologique, à s'appuyer sur ce stéréotype pour prédire la suite du récit. Voir Tauveron *Lire la littérature...* *op. cit.*, p. 210 et sq.

²⁴⁴ Voir Jocelyne Giasson, *La Compréhension en lecture*, *op. cit.*, pp. 143 et sq.

une vision singulière des informations dispensées par le texte, il prête, en quelque sorte, sa propre expérience du monde et restitue l'épaisseur de son expérience sensible à la sécheresse de l'énoncé, il dote l'abstraction du lexique utilisé des sensations qu'il attache aux référents connus. Outre la maîtrise du vocabulaire et la perception des situations évoquées, les réseaux isotopiques et les connotations orientent ces éléments projectifs. Mais le surcroît d'investissement fantasmatique du lecteur dans l'illusion référentielle peut permettre d'affiner la compréhension. Ainsi les maîtres des trois classes que nous avons observées proposent volontiers à leurs élèves de "se faire le film dans leur tête". Dans le cas de la classe C, à propos de la scène finale de notre roman²⁴⁵, l'effet est assez spectaculaire puisque cette injonction les amène à traiter finement le dispositif énonciatif. En effet, ils comparent la formule métanarrative "*c'est maintenant*" (p. 62) avec le geste connu d'un photographe, ils en déduisent que, de même qu'une photographie immortalise une scène délimitée et investie des prestiges de la représentation, de même la formule du narrateur désigne à l'attention du lecteur la scène à venir comme l'acmé de l'intrigue.

Ce même phénomène est développé par Gérard Langlade²⁴⁶, dans une perspective qui envisage l'importance de la subjectivité dans la lecture, laquelle peut rendre compte de certaines inflexions (pour ne pas évoquer les contresens qu'attestent certains élèves²⁴⁷). Il fait état de pratiques bien attestées, jusques et y compris chez des lecteurs aussi scrupuleux que Marthe Robert qu'il cite. "Sélection singulière des matériaux textuels", selon une "logique du sujet lecteur", cette activité ne correspond à aucune instruction du texte, mais à "un paradigme intérieur" au sujet, souverain et injustifiable, dont

²⁴⁵ Voir C-S11, 180-208 (p. 552 sq.)

²⁴⁶ Le Sujet lecteur, auteur de la singularité de l'œuvre", in *Le Sujet Lecteur*, Annie Rouxel et Gérard Langlade (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2004, pp. 87-89.

²⁴⁷ Voir la condensation qu'opèrent certains élèves de Taïga et Louve, portée probablement par les connotations maternelles qui affectent l'une et l'autre. Par exemple, A-E Karim, faim, p. 48 par exemple.

peut-être la théorie analytique pourrait rendre compte ou peut-être les traces mnésiques des lectures d'enfance...

Face obscure, refoulée, de la lecture experte, cette "distance participative"²⁴⁸ est pourtant aussi indispensable qu'inavouable : comme l'imagerie mentale, mais sur un mode plus intime et plus arbitraire, elle suture le monde textuel présenté avec l'expérience sensible qui constitue le lecteur dans le monde réel, elle concerte les échos entre le monde du texte et le monde subjectivement investi par le lecteur, elle ourdit une "adhésion vivante" de ce qui, sans cela, resterait lettre morte. À l'école, il nous semble cependant que ce mode de lecture est constamment recherché (par toutes sortes de stratégie en Maternelle, puis par le recours à la sélection anthologique ensuite), en même temps qu'il est incessamment cantonné pour sauvegarder la possibilité d'une intersubjectivité, voire d'une objectivité.

C'est que le texte court le risque de voir s'effriter sa stabilité et sa clôture. En poussant jusqu'à son terme la logique de l'élaboration subjective, Pierre Bayard estime que chaque lecteur "constitue son propre texte singulier", et que la confrontation ne peut être qu' "un dialogue de sourd." Pour lui, cet établissement d'un texte singulier est la condition d'une

²⁴⁸ Nous interprétons cet oxymore (p. 89) comme une prudence. Gérard Langlade l'emploie au détour d'un exemple, où une vieille paysanne lit *Madame Bovary*. En même temps qu'elle suit l'intrigue, elle pose un jugement éthique fondé sur son expérience du monde ; cette lectrice semble à la fois dans la saisie des données textuelles où elle fait abstraction de ses propres positions idéologiques ET dans la formulation d'un jugement aléthique et idéologique. Elle est donc dedans (dans une co-élaboration de la fiction) et dehors (hors des valeurs véhiculées, sur lesquelles elle porte un jugement critique). Cet exemple nous semble justifier la distinction proposée entre cadrage et élaboration d'une image globale (nos cases 3 et 5) d'une part et contrat et estimation du gain (nos cases 2 et 6) d'autre part : cette femme lit "honnêtement" le roman (elle tient compte de l'altérité du texte sans être prise dans une illusion qui l'"utiliserait", en même temps qu'elle surplombe cette altérité sans la reprendre à son compte. Elle nous semble aussi justifier notre distinction entre contrat et jugement (case 2 et 6) d'une part et incitation et bénéfice sociaux (cases 1 et 7) : cette paysanne se tient à sa lecture non pas à cause de gains qui tiendraient à un ajustement ou à une altération de ses connaissances antérieures, mais pour se tenir dans la relation à Pierre Dumayet, l'instigateur de la lecture.

"adhésion vivante à l'œuvre, ce par quoi nous en devenons les habitants."²⁴⁹
Cette position ultime, quelque pertinente qu'elle puisse paraître dans le cas des lectures privées, ne saurait être admise dans l'enceinte scolaire où prévalent nécessairement à la fois un texte objectif, constitué en lieu commun d'au moins la classe entière, support des échanges d'une part et des lectures validables en dehors de la sphère subjective, négociée dans l'intersubjectivité, voire acceptables en dehors de la sphère scolaire, .

4.3. Digression sur notre emploi quelques termes

Ces deux positions, de Giasson et de Langlade, rendent pour partie compte du poids que pèse la subjectivité du lecteur. Cependant, de même que l'abduction désigne le dynamisme qui anime la production des inférences après qu'elles ont été effectuées, de même l'expression d' "imagerie mentale" semble désigner le résultat des prélèvements dont G. Langlade décrit le processus. En effet, les études citées²⁵⁰ par J. Giasson portent sur le contraste entre des lectures arrêtées, alors que les exemples développés par G. Langlade sont des commentaires en cours de lecture, tenus à un moment où la matière du livre n'est pas épuisée et où ce qui en a été perçu n'est pas pris dans le sentiment d'une compréhension achevée.

Lecture et leçon

Pour notre propos, il nous semble donc important de distinguer avec rigueur ce qui relève des processus à l'œuvre dans le temps même de la

²⁴⁹ *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds*, Paris, les éditions de Minuit, 2002, pp. 54 et sq.

²⁵⁰ Il s'agit de L. Gambell et R. Bales, 1986, "Mental Imagery and the Comprehension-Monitoring Performance of Fourth and Fifth Grade Poor Readers", *Reading Research Quartely*, vol. XXI, n°4, p. 454-465, et E. Peters et J. Levin, 1986, "Effects of a Mnemonic Imagery Strategy on Good and Poor Readers' Prose Recall", *Reading Research Quartely*, vol. XXI, n°2, p. 179-193.

lecture et ce qui relève de ce que la lecture produit. Nous proposons de réserver le terme de "lecture" à la désignation de l'élaboration d'une compréhension ou d'une interprétation, et de recourir au terme de "leçon" pour désigner le produit. On se souvient en effet avec Cerquiglini²⁵¹ que les philologues qui établissent le texte d'un auteur ancien sont souvent confrontés à plusieurs manuscrits qui comportent des variantes. Ils ont donc à choisir lesquelles de ces variantes ils vont retenir ou à partir desquelles ils vont tenter de rétablir par conjecture un passage corrompu. Entre autres critères, ils s'appuient sur leur propre compréhension : ils ont ce pouvoir extraordinaire de pouvoir faire dépendre la lettre du texte de ce qu'ils décident d'y lire. C'est précisément cette littéralité sous la dépendance d'une compréhension que les philologues appellent *leçon*. Nous reprenons ce terme pour désigner l'état donné d'une compréhension ou d'une interprétation qui peut motiver la littéralité du texte quelque que soit la légitimité de cette compréhension ou de cette interprétation, dans un contexte scolaire où pourtant la littéralité ne fait évidemment pas débat. Cet emprunt nous paraît néanmoins possible dans la mesure où le lecteur ne se soumet pas servilement à la littéralité mais construit le sens littéral aussi bien que sa compréhension ou son interprétation. Le détournement que nous infligeons ainsi à ce terme nous permet de centrer notre attention sur les processus en jeu indépendamment de la validité de la production. Le bénéfice, non négligeable en didactique, permet de définir une perspective où il est loisible de mettre sur un même plan et de confronter des *leçons* concurrentes entachées de contresens patents et des *leçons* qui en sont exemptes : c'est la condition pour distinguer d'une part les errements que discrimine l'écart à la *leçon* attendue par le maître (et la communauté des lecteurs experts dont il est un représentant) et pour lesquels il convient sans doute de penser une intervention en termes d'instruction des codes engagés, et d'autre part les errements qui relèvent d'une conception

²⁵¹ Bernard Cerquiglini, *Éloge de la variante. Histoire critique de la philologie*. Paris, Le Seuil, 1989, pp. 75 et sq.

inadéquate de l'acte lexique pour lesquels l'intervention didactique pourrait porter plutôt sur des postures ou des savoir-faire métalexiques.

Cependant, pour signifier notre emploi spécifique du mot et son statut d'emprunt, nous l'écrivons en lettres italiques, afin que cet usage ne soit pas confondu avec l'emploi plus ordinaire où il désigne un dispositif ou une séance d'enseignement.

Sens et signification

Dans un souci semblable, sur le versant de l'œuvre et de ses effets, il nous semble opportun de distinguer entre son "sens" et sa "signification". Les usages sont divers et flottants. Le *Dictionnaire de la langue française* de Paul Robert indique ainsi à la rubrique *sens* : "[...] idée ou ensemble d'idées intelligible que représente un signe ou un ensemble de signes. Voir signification. [...]" Et à la rubrique *signification*, on lit : "[...] ce que signifie (une chose, un fait) ; sens (d'un signe, d'un ensemble de signe et spécialement d'un mot) ; rapport réciproque qui unit le signifiant et le signifié [...]". La reprise des deux termes dans l'un et l'autre article suggère une circulation tautologique, ou du moins des emplois légitimement synonymiques.

François Rastier définit les deux termes en décrivant leur appartenance à l'une ou à l'autre des deux problématiques dominantes qu'il distingue dans la tradition épistémologique des sciences de langage. La première, "de tradition logique et grammaticale, privilégie dans le langage les signes et la syntaxe"²⁵² ; la seconde, "de tradition rhétorique ou herméneutique, prend pour objet les textes et les discours". Il montre ainsi que la signification (référentielle, inférentielle ou différentielle) est liée à une théorie du signe, posé comme une unité figée par la *sémiosis*, la convention

²⁵² François Rastier : "De la signification au sens. Pour une sémiotique sans ontologie.", 2003, *Texte !* [en ligne] Disponible sur : http://www/revue-texto.net/Inedits/Rastier_rastier_Semiotique-ontologie.html, page 1. Tout l'article serait à citer, car il propose une synthèse lumineuse du "remembrement des sciences du langage" auquel il aspire.

qui associe signifiant et signifié, et réifiée par une ontologie "qui n'est autre que la doxa des positivistes"²⁵³ et qui "subordonne [...] l'apparence des signifiés à l'essence des choses"²⁵⁴. Il montre symétriquement que le sens se fonde sur le texte, et sur la performance sémiotique que le texte demande à son lecteur. "Le sens est produit dans des parcours qui discrétisent et unissent des signifiés entre eux, en passant par des signifiants"²⁵⁵. Le cœur de son argumentation est donc une réflexion sur la pierre de touche que constitue le signe, ses diverses acceptions, ses valeurs différentielles. Or, "le signe isolé est un artefact : il n'est pas observé directement et c'est une décision méthodologique d'isoler un signe"²⁵⁶. Il oppose à cette objectivation artificielle l'usage ordinaire du langage : "Pour le linguiste-philologue, la signification d'un mot se confond avec l'histoire de ses interprétations. Pour le locuteur, elle se confond avec la tradition énonciative et interprétative dans laquelle il le situe, et qu'il perpétue à sa manière."²⁵⁷ Il en vient ainsi à renverser la hiérarchie fréquemment mise en avant. Pour lui, "le sens n'est pas de la signification déformée par le contexte : la signification ne serait plus un type diversement déformé dans ses occurrences qui constituent les sens, mais du sens normalisé car coupé de son contexte."²⁵⁸

De ces analyses de Rastier, nous retirons pour notre propos que la différence qu'il y a entre l'histoire de lecteur vécue par le maître et celles vécues par les élèves peut, certes, engendrer des sens différents, mais que, surtout, la déclivité entre la théorie du signe à la disposition du maître et celle à la disposition de l'élève va entraîner des différences d'appréciation quant à la recevabilité de telle ou telle *leçon*. Or, dans l'espace scolaire, cette

²⁵³ *Ibidem*, p. 7.

²⁵⁴ *Ibidem, ibidem*.

²⁵⁵ *Ibidem*, p. 6.

²⁵⁶ *Ibidem*, p. 5.

²⁵⁷ *Ibidem*, p. 6. On voit que François Rastier développe ici une position qui n'est pas très éloignée de celle de Wilhelm Schapp. La "tradition" qui fait le substrat de l'interprétation du signe nous paraît assimilable aux histoires où le locuteur se trouve "empêtré". Voir notre introduction p. 20.

²⁵⁸ *Ibidem*, p. 5.

recevabilité est souvent mesurée à l'aune de la signification, puisqu'elle y est argumentée par l'analyse des données textuelles, par la mobilisation des savoirs linguistiques²⁵⁹ ou des stéréotypes²⁶⁰ de notre case A.

On retrouve une distinction entre sens et signification dans une toute autre approche des phénomènes : nous pensons ici aux tentatives pour penser l'analogie entre l'interprétation à l'œuvre dans une cure analytique et l'interprétation à l'œuvre dans la lecture. Ainsi Jean-Marc Talpin pose que, face à une œuvre, "le lecteur n'interprète le texte et lui-même par le texte qu'en demeurant dans le cadre établi de l'attente, du pacte et de la jouissance esthétique"²⁶¹. Selon lui, le fait même de lire établit une relation à un "objet narcissique complet", ce qui permet que le lecteur méconnaisse ses propres interventions interprétatives "dans le texte" et qu'il souscrive, à mesure de son investissement, un "crédit de sens, même si celui-ci demeure sens potentiel, sens en puissance, sens à construire"²⁶². Le sens se tient donc dans la tension vers "un tout clos sur lui-même". La signification, en revanche, surgit, quand le lecteur perçoit et fait état d'une discordance insurmontable entre son mode de penser et celui actualisé par le texte, lorsque se défait le "tout investi narcissiquement"²⁶³, quand s'opère une interprétation non plus "dans le texte", mais "du texte".

La signification suppose donc d'occuper une position extérieure aux dynamismes qui animent la lecture et en détermine le sens. L'extériorité de cette position est construite pour François Rastier par la quête d'une

²⁵⁹ À partir de nos données, on pourrait illustrer cette centration par l'intérêt portée par les maîtres que nous avons observés pour les phénomènes linguistiques : centration du maître A sur les formes explicites des périphrases (voir A-S1, 507 sq., p. 193 sq. ; de la maîtresse C sur l'étymologie (voir CS-0, p. 16 sq. et passim)...

²⁶⁰ Voir la répugnance de la maîtresse C à prendre en compte une valeur symbolique des corbeaux charognards et son souci de réduire leur apparition à une valeur indicielle en CS-10, 282 (p. 522).

²⁶¹ Jean-Marc Talpin, "Lire : de l'entre-prise à l'inter-prêt", in *La Lecture littéraire. Revue de recherche sur la lecture des textes littéraires*, n°1, Paris, Klincksieck, 1996, p. 111.

²⁶² *Op. cit.*, pp. 106-107.

²⁶³ *Op. cit.*, p. 111.

confirmation des présupposés - repris sans qu'ils soient interrogés dans la tradition grammaticale - de la logique aristotélicienne qui associe mot, concept et chose²⁶⁴ dans les opérations de référence ou d'inférence. Pour Jean-Marc Talpin, cette extériorité est construite par l'appui sur des "repères théoriques"²⁶⁵ qui permettent de mettre au jour les similitudes entre des formes individualisées, toutes dérivées du "moule des fantasmes originaires"²⁶⁶.

Dans les deux cas, la signification suppose une sorte de transcodage et de réduction à un schéma intellectuel pré-construit. On peut hésiter à importer dans la réflexion didactique qui se préoccupe des jeunes élèves une hégémonie des points de vue formels. C'est pour des raisons similaires que Michel Charles propose "le refus d'une réduction [...] au terme de laquelle se perdent et la sensation du grain du texte (discours hédoniste) et l'appréhension de son sens profond (discours moral) ; en d'autres termes, une réduction du texte par quoi nous échappe précisément ce par quoi il nous touche, comme individus ou comme être sociaux."²⁶⁷ Et nous ne pouvons que mettre en regard l'injonction ministérielle énoncée en 2002 : "À l'école primaire, il ne

²⁶⁴ *De la signification au sens...*, *op. cit.*, pp. 2-3.

²⁶⁵ "Lire : de l'entre-prise..." , *op. cit.*, p. 108.

²⁶⁶ Il convient de préciser à nouveau que Jean-Marc Talpin situe son propos dans le cadre de l'analogie entre lecture et cure psychanalytique. Il ne dit donc rien d'une "lecture savante" et de ses outils intellectuels, qu'il n'ignore pas cependant (voir *op. cit.*, p. 105). L'extériorité qui est ici visée est celle d'un lecteur qui suspend / interrompt sa lecture, pour qui les "repères théoriques" sont un moyen de s'affranchir des sortilèges de la relation narcissique. Nous sommes ainsi tenté de confronter ce propos avec la définition que Sigmund Freud donnait de sa méthode d'investigation : "Mon procédé n'est pas aussi facile que la méthode populaire de déchiffrement, qui permet de traduire le rêve d'après une clef constante ; je serais bien plutôt porté à dire que le même contenu peut avoir un sens différent chez des sujets différents et avec un contexte différent..." (*L'Interprétation des rêves*, 1967, Paris, P.U.F., p. 97). Freud, ici, semble opposer d'une part une "clef des songes" (un outil décrivant le "moule des fantasmes originaires") dont la stabilité de la signification jouerait le même rôle que la sémantique réifiée dans une lexicologie comme l'évoque François Rastier, et d'autre part un sens lié à un travail herméneutique tout à la fois clos sur l'univers de l'analysant (ou du lecteur) comme l'évoque Jean-Marc Talpin, et ouvert sur le corpus, comme le dit Rastier (*op. cit.*, p. 7).

²⁶⁷ Michel Charles, *Introduction à l'étude des textes*, Paris, Seuil, coll. "Poétique", 1995, p. 20.

s'agit en aucune façon de proposer aux élèves une initiation qui passerait par une explication formelle des processus narratifs ou stylistiques."²⁶⁸

De notre modeste point de vue, nous nous souvenons que le mot "sens" permet de désigner une orientation directionnelle (comme dans l'expression de "sens unique", par exemple), et qu'il désigne aussi les moyens de la perception. Pour ces raisons, nous proposons de le réserver pour évoquer ce qui incite le lecteur au travail d'appropriation, le sens de l'œuvre est pour nous ce qui se joue entre un intérieur et un extérieur du lecteur (comme dans les phénomènes de perception, comme lorsqu'on parle des "cinq sens") et ce qui oriente la lecture d'un état du lecteur à un autre. Symétriquement, le suffixe du mot "signification" oblige à une valeur aspectuelle, laquelle peut s'actualiser selon les contextes en valeur imperfective ou valeur perfective²⁶⁹. C'est bien sûr en retenant cette valeur potentiellement perfective que nous proposons de réserver le mot pour désigner une *leçon* valide²⁷⁰. Ainsi nous distinguons le "sens" qu'une œuvre prend dans la "lecture" qu'en fait un lecteur, sens profondément marqué par la

²⁶⁸ MEN, *Documents d'accompagnement des programmes. Littérature*, Paris, CNDP; 2002, p. 6.

²⁶⁹ Voir Mitterand, *Les Mots français*, Paris, Presses Universitaires de France, 1963, p. 41.

²⁷⁰ D'ailleurs, la formule retenue par R. Goigoux ("construction de significations") semble retenir la même valeur : le terme de "construction" recevant une valeur imperfective, et "significations" - par contraste et de par la marques de pluralité - recevant une valeur perfective. On sait aussi que Julia Kristeva a proposé le terme de "signifiante" pour mieux dégager une valeur radicalement imperfective dans *Σημειωτική. Recherches pour une sémanalyse (Extraits)*, Paris, Éditions du Seuil, coll. "Points", pp. 218 et suivantes. Dans la distinction qu'elle opère entre géno-texte (processus d'engendrement du "tissu de la langue" et du "je" qui se met en position de présenter la signifiante) et phéno-texte (structure de surface donnée à lire), elle place le phéno-texte sous l'empire du signe, de la signification, d'une pratique consumériste de la lecture, et place la productivité du géno-texte sous le phéno-texte dans la mouvance d'une lecture "dynamique". Elle n'utilise pas ici le terme de *sens*, - ce que nous regrettons pour notre proposition -, mais il nous paraît que ce n'est pas faire trop violence à leurs démonstrations que de rapprocher celle de Julia Kristeva et celle de François Rastier. Celui-ci la rejoint quand il affirme, par exemple, que "la signification résulte du démembrement du texte en mots, et du monde en objet" (*De la signification au sens...*, *op. cité*, p. 8) tandis que Julia Kristeva revendique le droit de "ne pas bloquer l'études des pratiques signifiantes par le signe" (*Σημειωτική...*, *op. cité*, p. 218). De même, la triade "aristotélicienne" qui associe *mot*, *concept* et *chose* et dont il montre qu'elle est au fondement des présupposés de la tradition logique et grammaticale, n'est pas ressembler à l'analyse que Julia Kristeva fait du primat de la vraisemblance aux pages 148 - 149 de son ouvrage.

subjectivité et parfois l'arbitraire, et la "signification" de cette œuvre, "*leçon*" réifiée par la rétroaction d'une compréhension, objectivable, consensuelle, validable. De même, nous distinguons le sens d'un mot, qui dépend des valeurs différentielles qu'il peut prendre dans le vocabulaire du lecteur, de sa signification qui dépend de son appartenance aux paradigmes constitués dans le lexique de la langue.

Dans la mesure où l'axe horizontal de notre tableau veut rendre compte des éléments dynamiques de la lecture, nous proposons de reformuler l'inscription de la case 5 en "élaboration d'un sens" à la place de "construction de la signification".

Enjeux didactiques de ces distinctions

Nous infligeons peut-être à notre lecteur (et à nous-même) une pesée d' "œufs de mouches dans des balances de toile d'araignée" pour reprendre la formule par quoi Voltaire reprochait à Marivaux sa grande attention aux circonstances de l'énonciation, aux "subtilités des paroles". Mais la ligne de démarcation qu'esquisse Roland Goigoux entre psychologie de la cognition et didactique du français ne nous paraît pas inconsistante.

François Rastier affirme ainsi que les présupposés au fondement des modèles de la signification sont "dominants dans les recherches cognitives, [...] la triade aristotélicienne sert de cadre aux programmes de recherches."²⁷¹ Et Jean-Marc Talpin montre que les compléments du texte opérés par le lecteur "ne sont pas de pures opérations cognitives, c'est-à-dire qu'elles ne concernent pas principalement des opérations psychiques relevant de seuls processus secondaires."²⁷² L'enjeu rejoint ainsi la définition de l'objet d'enseignement. Si les maîtres se donnent pour objectif de doter les élèves des moyens de construire la ou une *leçon* attendue, il convient sans doute de

²⁷¹ *De la signification au sens...*, *op. cit.*, p. 3.

²⁷² "Lire : de l'entre-prise à...", *op. cit.*, p. 111.

concevoir l'apprentissage et l'enseignement en terme de processus pour obtenir la signification voulue : la maîtrise des signes dans leurs dimensions référentielle et inférentielle. La description de ces processus que proposent les travaux des psychologues est alors précieuse. S'il s'agit d'éduquer à une pratique lectorale en relativisant l'importance de la *leçon* qu'elle produit, s'il s'agit d'initier les enfants à une société lettrée, alors il convient de le concevoir en termes de lecture et d'élaboration de sens : importe alors la culture qui peut permettre un parcours sémiotique satisfaisant.

Le sort fait à l'erreur, à l'écart entre la *leçon* produite et la *leçon* attendue, au contresens, nous semble ici crucial. On peut distinguer deux cas de figure. Soit il apparaît au maître comme une déviance à éradiquer, il doit alors susciter un dispositif didactique capable de construire des compétences qui amèneront à inhiber sa production, et concurremment un dispositif capable de construire les compétences qui amèneront à produire la *leçon* juste. L'erreur manifeste alors un manque à combler et le maître s'emploiera à construire ou à consolider les processus défaillants. Soit le contre-sens apparaît comme la manifestation d'une activité certes maladroite et finalement erronée, mais d'une activité qui contient en germe le commencement et le premier essai d'un acte lexique réussi. Il suscitera ou non une intervention, selon que la déviance sera ou non tolérable dans l'espace culturel et social de son émergence. Chacune de ces manières de voir l'erreur en lecture, peut relever de ce qu'on appelle dans le domaine du droit une "qualification du méfait", le maître exerçant sa fonction de contrôle externe au cours d'une séance : dans les classes que nous avons observées, c'est bien ainsi qu'elle acquerrait tel ou tel statut. Mais dans d'autres contextes didactiques, l'erreur de lecture peut être systématiquement rangée dans une catégorie sans que s'observe la souplesse que nous évoquons.

Ainsi la ligne de partage esquissée par Roland Goigoux nous paraît aussi concerner aussi le mode de régulation de la lecture, c'est-à-dire la

conception qui peut motiver les interventions magistrales dans les séances de lecture.

4.4. Les moyens de l'auto-évaluation.

Si le lecteur complète le texte, s'il l'investit de ses propres représentations et propres paradigmes, c'est souvent à son insu, c'est parfois très consciemment, quand il détecte une perte de compréhension. Dans tous les cas, il procède à une sorte de comparaison implicite entre la cohérence à laquelle il parvient et celle à laquelle qu'il suppose qu'il devrait parvenir, ou bien entre le sens qu'il a élaboré et la signification que requiert l'usage social de la lecture opérée. Ainsi le rôle paraît considérable d'une instance qui peut informer cette auto-évaluation. Si celle-ci peut se renforcer de démarches qui se donnent pour objectif une maîtrise métacognitive des processus de la compréhension²⁷³, telles que les psychologues de la cognition en proposent, il semble qu'elle se construise aussi par la sédimentation d'expériences de lecture mémorisées. Souvent les très jeunes élèves ne s'aperçoivent pas qu'ils ne comprennent pas un texte dans la mesure où ils y comprennent quelque chose qui satisfait à leurs exigences, et à leurs yeux l'œuvre répond au contrat passé. C'est donc souvent la comparaison avec des gains supérieurs obtenus lors de moments similaires qui élève le niveau de l'exigence du lecteur envers ce que produit sa lecture, c'est elle qui amène un jeune lecteur à déclarer : "Je comprends rien..." alors qu'à l'évidence il a compris certains éléments, ou qui amène un autre à poser un jugement plus nuancé : "il y a un truc que je comprends pas..."²⁷⁴.

²⁷³ Voir, par exemple, Anne-Marie Doly, *Métacognition et Médiation*, CRDP d'Auvergne, 1996, p.53 et suivantes. Voir encore les pages que consacre Jocelyne Giasson (2000) aux processus métacognitifs, p. 151 et suivantes, mais aussi ses propositions d'enseignement explicite (des inférences, de l'imagerie mentale...). Voir aussi les propositions d'explicitation de R. Goigoux et S. Cèbe, dans l'introduction à leur ouvrage *Lector, lectrix*, Paris, Retz, 2009.

²⁷⁴ Voir, par exemple, B-S1, T2, z, Leïla, p. 267.

La similitude qui opère alors est le plus souvent à rapprocher de l'identification d'un genre, elle intervient de même dans les opérations de cadrage, mais elle organise aussi des connaissances proprement métalixiques indépendantes de la notion de genre. Les élèves de la classe B qui postulent un pseudo-genre des "histoires de points de vue"²⁷⁵ ne le font pas en énonçant un ensemble de stéréotypes qui serait commun aux œuvres qu'ils regroupent ainsi, ni un patron générique, ni un effet sur le lecteur, ils comparent seulement le moyen de s'y prendre pour conduire une lecture satisfaisante ; c'est pour faire comprendre leur intention qu'ils convoquent sous l'espèce d'un pseudo-genre la mémoire des œuvres qui a déjà mobilisé un semblable comportement de lecture. D'ailleurs, bien avant qu'apparaissent un terme qui puisse renvoyer à un genre, c'est une comparaison hypertextuelle avec un texte unique, - celui d'*Une Histoire à quatre voix* -, qui avait servi à explorer la fécondité du rapprochement. De même les élèves, à l'occasion, se montrent capables de détecter l'affabulation d'un narrateur²⁷⁶, le brouillage des frontières entre scène fictionnelle et scène onirique²⁷⁷ en reconnaissant ce que leur lecture doit mettre en œuvre pour obtenir une *leçon* acceptable.

Si les élèves formulent cette reconnaissance comme s'il s'agissait d'un genre, c'est que les connaissances en jeu ne sont pas des savoirs facilement explicites ni même des savoir-faire isolables sans le terreau d'une reconnaissance réitérée dans des œuvres diverses, et elles ne sont pas toujours conscientes... Elles tiennent de l'habitude. Et Bertrand Gervais précise : "Une habitude (...) est une loi générale d'action, de sorte que, dans certaines conditions générales, un sujet sera plus ou moins capable d'agir de façon générale. En tant que règle d'action, l'habitude implique que le rapport au texte a déjà une histoire."²⁷⁸ Elles ont aussi rapport avec le soupçon, la

²⁷⁵ En B-S1, T6, n, Bafodé, p. 280.

²⁷⁶ Voir Pierre Sève, "Lire sans comprendre : à la recherche de la lisibilité", *Enjeux* n°58.

²⁷⁷ Catherine Tauveron, *Lire la littérature à l'École*, Paris, Hatier, 2002, p. 263 et sq.

²⁷⁸ "Sans fin, les terres. L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lecture", in Tauveron (dir.) *Comprendre et interpréter le littéraire...* op. cité, p. 39, n. 2.

méfiance, avec les divers modes d'activation des présupposés conversationnels qui ne sont pas la crédulité et dont Catherine Tauveron souligne l'importance²⁷⁹.

Pourtant elles constituent un élément indispensable de la compréhension, comme le note Olson : "Si ce qui est écrit convient assez bien pour savoir ce qui est dit, il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de savoir ce qui doit être compris, ce que l'on appelle aujourd'hui la valeur d'illocution. Les problèmes de la lecture/interprétation viennent alors non pas de ce que les textes représentent (sons, mots et phrases), mais de ce qu'ils échouent à représenter, les manières ou les attitudes de l'orateur ou du scripteur vis-à-vis de ce qui est dit."²⁸⁰ alors qu'à l'oral l'intonation, les gestes, les mimiques indiquent comment recevoir le message. Or, comme François Rastier l'affirme, la "tradition logico-grammaticale ne peut distinguer, par exemple, la fausseté du mensonge."²⁸¹

Cependant, et Catherine Tauveron²⁸² le montre entre autres à propos d'œuvres ironiques, un dispositif de mise en réseau peut permettre le rapprochement entre les œuvres et l'explicitation des procédés mis en œuvre. Les élèves peuvent acquérir ainsi des savoirs tant sur les possibles stratégies d'un lecteur (connaissances métalexiques sur les perspectives de lecture qu'on peut adopter) que symétriquement sur celles de l'auteur (connaissances métadiscursives²⁸³ sur les stratégies narratives). Nous proposons donc d'ajouter ces connaissances métalexiques et métadiscursives dans la case A de notre tableau.

²⁷⁹ *Op. cit.*, p. 73 et sq.

²⁸⁰ David R. Olson, *L'univers de l'écrit*, Paris, Retz, 1998, p. 34.

²⁸¹ *De la signification au sens...*, *op. cit.*, p. 7.

²⁸² *Lire la littérature...*, *Op. cit.*, pp. 149 et sq.

²⁸³ Celles-ci ne se confondent pas simplement avec les connaissances mobilisées dans l'écriture : C. Tauveron et P. Sève ont montré qu'il n'y avait pas de transfert immédiat de la lecture à l'écriture dans *Vers l'écriture littéraire*, Hatier, 2005. Il s'agit simplement ici des connaissances qui permettent d'identifier et de stabiliser – souvent rétrospectivement – les instructions de lecture actives dans la construction de la perspective pertinente.

Tableau n° 6 bis : Modélisation de l'acte lexique (revue)

"ce que le lecteur a dans la tête"

				case A : Connaissances du lecteur - sur le monde - sur la langue et le langage - sur les textes - connaissances métalexiques / métadiscursives			
case 1 Injonction sociale	} }	case 2 : Contrat de lecture notamment didactique	case 3 : But, intention de lecture Opérations de cadrage	case B / micro-processus processus d'intégration macro-processus inférences élaboration / case 4 abductions distance participative	case 5: Élaboration de sens (représentation mentale)	case 6 : Estimation du gain - aléthique - éthique - idéologique - esthétique	case 7 Construction d'un soi lettré } - régulation - formalisation - socialisation
				case C : Données textuelles - Unités infralexicales, lexicales, propositionnelles, phrastiques, textuelles. - Unités catatextuelles : personnage, cadre spatio-temporel, isotopie, ...			

"ce que le lecteur a sous les yeux"

Chapitre 2 : Pour une définition de la lecture littéraire

La notion de littérature ne saurait se définir simplement. On sait que les tentatives pour identifier des critères objectifs de littéarité débouchent régulièrement sur d'insolubles apories. Après une analyse précise des critères souvent avancés, et surtout après avoir démontré combien les tentatives de définition s'organisent autour de démonstrations tautologiques, Greimas et Courtès tranchent ainsi : "Dans l'impossibilité de reconnaître l'existence de lois, ou même de simples régularités qui seraient propres au discours littéraire, on est ainsi amené à considérer le concept de littéarité - dans le cadre de la structure intrinsèque du texte - comme dépourvu de sens"²⁸⁴. Francis Marcoin met même en garde : "Le souci d'être vraiment dans la littérature et de faire un usage authentiquement littéraire du texte littéraire n'est certes pas inutile, mais il pourrait conduire à une obsession de pureté étrangère à la notion même de littérature"²⁸⁵.

Et selon Bertrand Daunay les efforts pour définir la littérature à partir des modalités de lecture induites risquent d'apparaître comme un "leurre"²⁸⁶. Il est pour lui impossible sans risque d'une "réification hâtive" de modéliser les formes de lecture. Sans reprendre ici ses analyses, nous conviendrons volontiers qu'il est possible de lire "littérairement" des ouvrages d'histoire (*La Guerre du Péloponèse*, lue par Albert Thibaudet²⁸⁷) ou de théologie (*Les Provinciales* de Pascal lues par M. Bénichou²⁸⁸), comme il est possible de lire comme un documentaire des chefs-d'œuvre comme *La Comédie humaine* de

²⁸⁴ Algirdas Julien Greimas et Jacques Courtès, *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979, p. 214.

²⁸⁵ Francis Marcoin, "Topographie et topologie du texte littéraire", in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. CRDP de Versailles, 2004, p. 9.

²⁸⁶ Bertrand Daunay, *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2002, p. 44.

²⁸⁷ Voir *En campagne avec Thucydide*, édité à la suite du texte de Thucydide, Paris, Robert Laffont éditeur, collection Bouquins, 1984

²⁸⁸ Dans *Morales du Grand Siècle*, Paris, Gallimard, collection "idées", 1983.

Balzac... qu'un menu de cantine peut mobiliser un investissement identitaire²⁸⁹ ou qu'un poème peut ne convoquer que des savoirs en versifications.

Cependant, pour mieux comprendre le travail prescrit aux élèves et l'activité fournie par eux en réponse, nous avons besoin de cerner ce qu'il est convenu d'appeler "lecture littéraire".

1. Une modalité de lecture distincte ?

Pour situer cette pratique particulière de la lecture, il convient de la confronter à d'autres. Yves Reuter, lors d'une journée d'étude organisée à l'I.N.R.P. le 15 décembre 1999, a esquissé cette confrontation²⁹⁰. Il isole ainsi trois types de lectures, que nous pourrions caricaturer sous trois images.

La lecture distraite, dans une attitude qu'Yves Reuter appelle "attitude impulsive", d'un magazine dans la salle d'attente du dentiste, se caractérise par la liberté absolue que s'octroie le lecteur : il s'affranchit de tout protocole de lecture, il n'attend aucune altération ; il "utilise"²⁹¹ le texte, pour nourrir ses propres rêveries et associations idiosyncrasiques ; il le morcelle au gré de ses réactions, il y projette ses propres contenus psycho-affectifs. À l'opposé, dans une "attitude compréhensive", la lecture minutieuse d'un élève qui fait sa version latine se soumet strictement à un protocole rigoureux ; le lecteur doit à cette occasion situer son intention de lecture au plus juste des effets programmés par le texte, il doit objectiver totalement le produit de sa lecture

²⁸⁹ Voir Pierre Sève, "La littérature à l'école : le risque d'un dessèchement, la chance d'une merveille", *Actes de lecture*, n° 76, pp. 65.

²⁹⁰ Il l'a pour partie reprise dans sa contribution intitulée "Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes", contribution à *Comprendre et interpréter la littérature à l'école et au-delà*, Catherine Tauveron (dir.), INRP, 2001. Il n'a cependant pas repris l'ensemble du paysage qu'il avait esquissé ce jour-là. Notre présentation s'appuie donc essentiellement sur nos notes personnelles.

²⁹¹ Au sens qu'Umberto Eco donne à ce terme dans *Lector in Fabula*, Paris, Grasset, 1985.. Catherine Tauveron emploie une autre image pour évoquer l'attitude de cette lecture désengagée de toute obligation, elle parle de "lévitation" dans son article "Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture", in *Repères*, n°31, p. 100.

dans une paraphrase homologique (en l'occurrence, une traduction), rendre compte exhaustivement de toutes les données textuelles, suivre ses instructions sans le manipuler, appliquer tous les codes sémantiques, linguistiques, rhétoriques et ne se pas fourvoyer dans l'identification des *realia*... Entre les deux, dans une "attitude interprétative", l'amateur de littérature complète les données du texte, coopère à son sens en affinant ses intentions de lecture, estime la plausibilité du (des) sens qu'il élabore, respecte les instructions mais sans s'y conformer servilement : il se construit une position "en face"²⁹² du texte.

La question de la légitimité parcourt cette réflexion. Yves Reuter insiste sur la dimension structurelle de ces trois attitudes dans toutes les lectures, qu'il refuse de distinguer de façon étanche. Hors de situations rares et caricaturales telles que celles que nous avons proposées en illustration (la lecture de "salle d'attente", la version latine ou l'amateur totalement dégagé de toute injonction sociale), ces trois modalités ne s'opposent pas mais se combinent en contrepoints variés. De même, si certains supports paraissent se prêter plus évidemment à telle ou telle attitude, il conteste les pratiques scolaires qui viseraient à naturaliser les relations entre support et attitude attendue. Cependant, il fait état de légitimités sociales diversifiées, et s'il est un critère qui puisse discriminer ces modalités de lecture, c'est le regard porté sur les *leçons* produites. L'attitude compréhensive est celle qui est le plus souvent attendue dans une lecture, quel que soit le texte, et elle fait modèle ; son produit est soumis à l'approbation à lecteur plus expert²⁹³, une validation

²⁹² L'expression est de M. Picard *La Lecture comme jeu*, Paris, éditions de minuit, 1986, p. 132.

²⁹³ Nous ajouterons qu'il y a toute une hiérarchisation sociale des experts : le maître, plus expert que l'élève, l'est moins que le professeur d'université, lequel l'est moins que le spécialiste reconnu... La détention d'une compréhension légitime est ainsi déplacée vers moins de lecteurs et vers des lecteurs de plus en plus "monovalents" ; ce déplacement confine à l'élaboration d'un fantasme de LA vérité, qui peut frapper d'illégitimité toute tentative de compréhension et d'irresponsabilité toutes les lectures (en particulier, celle des maîtres et des élèves... Voir P. Sève, " 'Travailler sur la lecture des enfants' ou 'sur les textes', les termes d'une alternative didactique", in *Repères* n°37).

ne peut venir, par principe, que de l'extérieur. C'est que le sens du texte est pensé comme déposé non pas dans le texte lui-même mais dans le consensus de ses lecteurs, et la lecture est d'abord insertion dans la communauté des lecteurs légitimes. Si le lecteur lui-même peut valider sa propre *leçon*, c'est qu'il a intériorisé les principes de production d'une *leçon* valide dans cette communauté.

L'attitude interprétative est appréciée de façon contrastée ("l'honnêteté de l'interprétation est souvent interrogée", affirme Yves Reuter, mais elle est parfois valorisée, en classe de littérature notamment), son produit est soumis à débat dans la communauté des lecteurs réels ou potentiels, l'argumentation s'appuyant sur des positionnements idéologiques plus ou moins acceptables et sur une prise en compte d'un ensemble plus ou moins important de détails. Car, comme le dit Catherine Kerbrat-Orechioni²⁹⁴, une interprétation est d'autant plus puissante qu'elle rend compte d'un plus grand nombre de données du texte. L'attitude impressive, quant à elle, pourtant souvent sollicitée chez les jeunes enfants, est souvent considérée comme "une entrave à la compréhension", comme le dit Yves Reuter, mais surtout elle ne se soumet à aucune validation qui tienne compte d'une autre instance de légitimité que la satisfaction souveraine du lecteur.

Si une naturalité ne peut être cherchée ni du côté de la constitution des textes, d'une "littéarité" introuvable, ni du côté d'une typologie des textes à lire, il semble bien qu'Yves Reuter propose de la chercher du côté des relations nouées entre ces trois termes : le texte, le lecteur et le lectorat. Surtout, une métaphore juridique²⁹⁵ donne forme aux relations entre le texte et le lecteur. Dans cette figuration imagée, le texte a des droits, celui d'être

²⁹⁴ Dans *L'Implicite*, Paris, Armand Colin, 1986, p. 311.

²⁹⁵ Cette métaphore des droits du texte et du lecteur se trouve déjà chez Umberto Eco *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992, p. 18. Elle est reprise par Catherine Tauveron (1999), elle s'est ensuite répandue dans tous les ouvrages à l'intention des maîtres sur l'usage didactique de la littérature à l'école. Sa fortune indique toute la difficulté à penser l'articulation entre l'aspect ludique de la fiction et le respect des règles du jeu qui, seules, permettent de garantir son efficacité illocutoire.

entendu dans ses instructions, celui n'être pas déformé, et des devoirs, celui d'offrir un support intéressant ; symétriquement, le lecteur a des devoirs, celui de ne pas déformer le texte, celui de répondre à ses instructions, et des droits, celui d'élaborer un (des) sens qui lui convienne(nt). Ainsi, une attitude impressive correspond à une situation où le lecteur n'a que des droits, une attitude compréhensive à une situation où le texte a tous les droits et le lecteur aucun, et l'attitude interprétative correspond à une situation équilibrée. Derrière cette métaphore, Yves Reuter voit se profiler des modes de communication distincts. Il associe à l'attitude compréhensive le schéma de communication classique : "un émetteur fait passer un message à un récepteur qui le décode", si bien que la question à laquelle répond le lecteur serait plutôt "que dit l'auteur ?" que celle qu'il met pourtant en avant : "que dit le texte ?". À l'attitude interprétative, il associe la question "Que veut dire l'auteur ?". En face de l'attitude impressive, il n'explicite pas de question, mais on peut en inférer une du genre : "Qu'est-ce que ce texte me dit ?", puisque le lecteur se satisfait de prélever ce qui, pour lui, est parlant dans la logique d'un "paradigme intérieur" comme G. Langlade nomme l'instance braconnière du lecteur.

À ses analyses, nous avons essayé de donner une forme synthétique dans le tableau n° 7, qui figure à la page suivante.

2. Le sujet lecteur

L'adoption de cette attitude spécifique dépend donc largement des structures du lecteur. Il est à noter que l'intérêt pour le lecteur a correspondu à une véritable "rupture épistémologique dans les années soixante-dix"²⁹⁶.

²⁹⁶ Nous reprenons l'expression d'Annie Rouxel, dans "Qu'entend-on par lecture littéraire ?", in *La Lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Crdp de l'Académie de Versailles, 2004.

Tableau n° 7 : Typologisation des lectures proposée par Yves Reuter (journée d'étude INRP, 14 décembre 1994)

	lecture impressive Droits du lecteur	lecture interprétative Droits équilibrés du lecteur et du <small>texte</small>	lecture - compréhension : Droits du texte
supports légitimes	supports morcelés, se prêtant au morcellement	fiction, et en gros, la "littérature"	écrits qui régulent la société
légitimité des pratiques de référence	légitimité variable : acceptée entre amis, chez les jeunes enfants, mais posée régulièrement comme une entrave à la compréhension	légitimité discutée : soupçon sur l'honnêteté de l'interprète, mais corpus de textes construits pour cela (la littérature)...	grande légitimité sociale, manques ramenés à "une défaillance"
définition du texte	texte = prétexte à l'investigation, à la projection du lecteur	texte ouvert, insatisfaisant, à trou	texte clos, supposé efficace
processus	- comble LES SENS du lecteur - collecte des impressions - dégage un effet de sens, par association d'idée, singulière, subjective	- construire UN SENS partiellement gisant dans le texte - complètement du sens, mise en relation avec des cadres de réception - désambiguïsation	- reconstituer LE SENS du texte - opérations de décodage
évaluation	- qualitative, strictement subjective et liée à la satisfaction du lecteur (goût ou ennui) - non vérifiable	- qualitative, non universelle : - vérifiabilité : * plausibilité, si rien n'offusque le texte * renvoi à des positions possibles (culturelles, sociales...) * puissance à rendre compte d'une cohérence des détails	- quantitative (on comprend + ou -) - vérifiabilité : * consensus culturel, validé par des experts * par production homologique (paraphrase...)

Certains travaux du structuralisme avaient comme forços l'auteur et le lecteur pour constituer le texte comme leur unique objet, puis les débats autour de la "nouvelle critique"²⁹⁷, la prise en compte d'une pluralité de sens possibles, ont engendré l'intérêt pour la réception. "Il est plus excitant de considérer l'œuvre comme une chose indéterminée et infiniment ductile, qui signifie ce que l'on veut, et qui est à qui veut la prendre – comme si les œuvres, de même que les personnages en quête d'auteur, étaient en quête de critiques qui les fissent exister." écrit Michel Picard dans *Nouvelle Critique ou Nouvelle Imposture*²⁹⁸.

2.1. La discordance à l'intérieur du lecteur

Pour préciser ce possible conquérant, Michel Picard, dans *La Lecture comme jeu*²⁹⁹, prend comme objet de son étude le lecteur empirique lui-même, doté d'une intelligence, d'un corps et d'un inconscient. Il en souligne les réactions impressives, il donne forme à ses différentes manières d'entrer dans la coopération avec l'œuvre. Empruntant à Winnicott³⁰⁰ son concept d'espace transitionnel et sa distinction entre le "play" qui repose sur l'identification à une figure imaginaire (comme fait le comédien³⁰¹) et le "game" qui renvoie à un calcul stratégique à partir de règles (comme le jeu d'échecs), il distingue deux entrées dans l'œuvre. La première se fonde sur l'identification au personnage, lecture empathique qui adhère à l'intrigue. La seconde, distanciée et réflexive comme Y. Reuter le dit de l'attitude interprétative, se fonde sur une conscience des règles en jeu.

²⁹⁷ Michel Charles en rend compte dans *L'Arbre et la Source*, Paris, Seuil, 1985, p. 293 et sq.

²⁹⁸ Cité par Michel Charles, *ibidem*, p.295, qui montre que Roland Barthes, cible de ce pamphlet, aurait pu écrire le même texte.

²⁹⁹ Paris, éditions de Minuit, 1986.

³⁰⁰ Donald Winnicott, *Jeu et Réalité – L'Espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1971.

³⁰¹ Il va sans dire qu'il s'agit ici d'une vision particulière du travail du comédien, qui ne prend pas en compte le célèbre "paradoxe" décrit par Denis Diderot. On identifierait sans mal dans la pratique d'un acteur plusieurs instances qu'on pourrait comparer à celles que Picard attribue

Au cœur de l'acte lexique, il situe trois instances. Ainsi le *liseur*, personnalité physique du lecteur, maintient la relation au monde extérieur et maintient le jeu comme tel, "c'est pour de rire", "c'est pour de faux", comme on le dit aux enfants effrayés par un conte³⁰². Ainsi le *lu*, qui est la personnalité du lecteur qui participe du "playing", entrecroise à la trame de la fiction sa propre fantasmagorie et s'abandonne à une "attitude impressive" et à ses émotions. Le *lu* est en relation directe avec la mise du lecteur dans le jeu. L'usage du participe passé est expliqué par Michel Picard dans ce passage : "Il [le lecteur] ranime l'objet d'investissement qu'il fut pour sa mère, dans l'illusion qu'elle entretint. D'où la forme passive."³⁰³. Il signifie ainsi le clivage qu'instaure l'illusion ludique, l'absorption de l'identification dans les figures imaginaires tandis que le *liseur* maintient un "effet de cadre". À cela, s'ajoute l'importance de l'illusion référentielle³⁰⁴ qui conduit le lecteur à tenir temporairement pour vrai le monde construit par le texte. Cette illusion est la condition des identifications et projections fantasmatiques essentielles au fonctionnement de l'imaginaire. Pour en rendre compte, Vincent Jouve dédouble l'instance du "lu" en un *lu* et un *lisant* : "Le premier renvoie à l'investissement pulsionnel, le second à l'investissement affectif"³⁰⁵, le premier étant parfaitement passif et inconscient tandis que le second participe et coopère. La troisième instance active dans la lecture selon Michel Picard

au lecteur de littérature. De même, cette vision du théâtre néglige la distanciation de Brecht aussi bien que la sémiotique d'Anne Ubersfeld.

³⁰² Cette instance est peu souvent convoquée dans les analyses des lectures effectives ; Vincent Jouve, dans *L'Effet-personnage dans le roman* (Paris, P.U.F., 1992, p. 81) la juge "peu opératoire" et veut s'en passer pour décrire la lecture. Pourtant Patrick Joole montre que, dans les souvenirs de lecture des grands lecteurs, c'est surtout cette figure qui reste en mémoire : on se souvient des circonstances de la lecture, de son état émotionnel ou du temps qu'il faisait davantage que du contenu de l'œuvre même. Comme si c'était le liseur qui, à la fin des fins, était le plus impliqué dans l'aventure lectorale. (Contribution au colloque "Interprétation et transmission littéraire aujourd'hui", Cergy-Pontoise, 8 novembre 2008).

³⁰³ *Op. cit.*, pp. 112-113.

³⁰⁴ C'est, bien sûr, une illusion car, comme l'écrit Roland Barthes, (1977) " 'Ce qui se passe' dans le récit n'est, du point de vue référentiel, à la lettre, *rien*, 'ce qui arrive', c'est le langage tout seul, l'aventure du langage, dont la venue ne cesse jamais d'être fêtée", écrit Roland Barthes dans "Introduction à l'analyse structurale des récits".

³⁰⁵ *L'effet-personnage... op. cit.*, p 82.

est le *lectant*, c'est-à-dire la personnalité intellectuelle, sensible à la construction du texte, aux allusions qu'il met en œuvre, à ses stratégies. Par cette instance, le lecteur peut adopter une attitude interprétative, se situer "face au texte", apprécier comment le "game" vient régler le "playing". Et Michel Picard fait de cette appréciation l'essentiel du plaisir esthétique³⁰⁶, supposant adhésion et prise de distance³⁰⁷, supposant surtout une culture qui permette de régler l'une par rapport à l'autre, l'une sur l'autre. Le lectant arbitre une forme d'équilibre entre les deux, sous peine que "le protocole de lecture demeure infantile, [...] le "playing" risquant de glisser vers la fantasmatisation", ou au contraire qu'on se maintienne "sur les hauteurs de l'ironie, du démontage formaliste [...] avec le danger d'une efficacité psychique réduite, voire d'une sortie vers le travail, du côté du réel."³⁰⁸

Avec un cadre de référence qui s'inscrit moins dans le champ de la psychanalyse mais davantage dans celui d'une sémiotique de la lecture, Bertrand Gervais propose une autre triade, dans "Trois personnages en quête de lecteurs, une fable"³⁰⁹. Il distingue le *museur*, le *scribe* et l'*interprète*. Il développe une comparaison entre lecture et élaboration d'une parole intérieure, qu'il assimile à l'élaboration du sens (notre case 5). Le *museur*, qu'il appelle aussi *flâneur*, est l'instance qui se rend disponible à toutes les rencontres, "son menu est fait de superpositions et de coïncidences, de ressemblances et de suppositions, d'irruptions du lointain dans le proche."³¹⁰. Son bonheur est, grâce à une "attention flottante" de capter l'"aura de ses objets de pensées, par la perception des traces évanescences que ceux-ci laissent à la limite de sa conscience, là où le proche et le lointain se

³⁰⁶ Il rejoint ici les analyses de Wolfgang Iser : "L'aptitude à s'apercevoir soi-même dans un processus auquel on participe est un moment central de l'expérience esthétique". *L'Acte de lire*, op. cité, p. 242.

³⁰⁷ Mais, comme le souligne Annie Rouxel, "distance ne signifie pas éloignement. Elle désigne l'extériorité qui fonde la rencontre avec une autre subjectivité et permet de l'apprécier." ("Qu'entend-on par lecture littéraire ?"... op. cité, p. 28)

³⁰⁸ *Ibidem*, p. 168.

³⁰⁹ in *Le Sujet lecteur*, A. Rouxel et G. Langlade dir., Rennes, PUR, 2004, p. 93 à 104.

³¹⁰ Toutes les citations de ce passage sont tirées de l'article cité, des pages 97 à 100.

confondent". Et Bertrand Gervais ajoute : "Il est en fait l'imagination au travail et c'est par lui que tout se pense". Le *scribe* est l'instance qui recueille les traces de cette activité d'élaboration, il "fixe sur un support des idées d'abord évanescentes", il les "arrête, ce qui implique peut-être de leur enlever un peu de ce dynamisme qui caractérisait leur jeu, mais surtout de leur donner un poids." L' *interprète*, quant à lui, est "l'opérateur de la machinerie lourde du social et de ses attentes", il transforme "le processus en résultat" car il "agence en une forme régulière et transmissible", il "permet à cette expérience intime qu'est la lecture d'être transmise, partagée."

On le voit, ces deux analyses de Picard et de Gervais ne se recoupent pas. Elles n'ont pas été conçues pour les mêmes usages³¹¹. Mais l'une comme l'autre interroge le processus par quoi le lecteur trouve du sens. Le *lu* de Picard et le *museur* de Gervais sont les instances qui permettent qu'un lecteur empirique trouve son bonheur dans la rencontre avec l'œuvre, c'est-à-dire qu'il recueille ce qui peut nourrir sa propre fantasmagorie, ce qui entre en résonance avec son "paradigme intérieur" comme le nomme G. Langlade. Le *lectant* de Picard et l'*interprète* de Gervais sont des instances régulatrices qui empêchent l'aliénation (la notion est explicitement convoquée par Picard³¹²), même si le *lectant* est posé comme seulement interne au sujet alors que l'*interprète* est pensé explicitement à l'interface entre la sphère sociale et la sphère intime puisqu'il représente les exigences sociales et qu'il "censure, segmente, réorganise"³¹³ les données du *museur* et du *scribe*.

Cependant, si ces analyses présupposent toutes les deux un souci de suturer l'œuvre à lire avec l'univers intime du lecteur, elles ne rendent guère

³¹¹ Bertrand Daunay, non sans causticité polémique, fait une démonstration convaincante selon laquelle la présentation de Picard viserait à naturaliser et à légitimer une hiérarchie sociale entre "le peuple" et "l'amateur averti", dans "La lecture littéraire : les risques d'une mystification", in *Recherches* n°30, p. 44 et sq.. Quant à Gervais, il vise explicitement à rendre compte de l'altération, ou plutôt du "relais" entre cette altération intime et son inscription sociale : "faire sien ce que d'autres ont écrit et faire reconnaître comme sien ce qu'on en pense". ("Trois personnages en quête..." , *op. cité*, p. 93-94).

³¹² *La lecture comme jeu*, *op. cité*, p. 308.

³¹³ "Trois personnages en quête..." , *op. cité*, p. 98.

compte des effets d'écart où se jouent intérêt et reconfiguration du lecteur. Pour mieux en cerner les processus, il convient d'examiner sur quel fond historique cette reconfiguration peut se détacher.

2.2. La discordance entre un "avant" et un "pendant"

Nous ne reprendrons pas ici les analyses que nous avons présentées dans notre introduction³¹⁴, mais seulement les éléments qui permettent dans la lecture de faire jouer cette discordance.

L'œuvre comme réponse à une question implicite

Hans-Robert Jauss a mis en évidence comment l'œuvre, par respect ou subversion de codes esthétiques antérieurs, allusion à un hypertexte, inclusion de normes idéologiques, suscite un cadre de réception chez le lecteur. Il place ainsi l'approche subjective d'une nouvelle œuvre sous la dépendance des codes déjà présents dans l'esprit du lecteur : "Le problème de la subjectivité de l'interprétation et du goût chez le lecteur isolé ou dans les différentes catégories de lecteurs ne peut être posé de façon pertinente que si l'on a d'abord reconstitué cet horizon d'une expérience esthétique intersubjective préalable qui fonde toute compréhension individuelle d'un texte et l'effet qu'il produit."³¹⁵ Jauss peut alors distinguer deux types d'œuvres, celles qui satisfont les attentes suscitées, et qui n'engendrent donc nulle discordance, et celles qui transgressent les codes structurant ces attentes, et qui, de ce fait, créent un effet et ouvrent à une expérience proprement esthétiques³¹⁶. Pour

³¹⁴ Voir *supra* p. 22.

³¹⁵ *Pour une esthétique de la réception*, op. cité, p. 50.

³¹⁶ Nous retrouvons là, bien sûr, l'origine de notre analyse de l'acte lexique (surtout la case 3 de notre tableau). Seulement, à la suite de Roland Goigoux, nous avons cru pouvoir élargir à toutes les lectures, sur tous les textes, ce que H.-R. Jauss analyse à propos de la littérature. Ce que nous avons appelé "reconfiguration" nous est apparu utile aussi pour comprendre l'effet de lectures documentaires ou strictement informatives comme une humble liste de

autant que les codes qui constituent l'horizon d'attente évoluent dans le temps - et Jauss en donne de très nombreux exemples -, la réception d'une œuvre est liée à un état historique donné³¹⁷.

L'articulation entre l'effet de l'œuvre et sa réception est envisagée comme un jeu de question et réponse : le texte antérieur ne peut encore être parlant pour le lecteur "que si le sujet présent découvre la réponse implicite contenue dans le discours passé et la perçoit comme réponse à une question qu'il lui appartient, à lui, de poser maintenant"³¹⁸. Jauss en déduit qu'une œuvre venue d'époques révolues peut encore faire sens pour des lecteurs, qu'elle reste lisible autant qu'elle continue à constituer une réponse pour des questions que l'auteur n'avait pas nécessairement envisagées. Mais il étend cette conception de la lecture comme "compréhension dialoguée"³¹⁹ à la réception d'œuvres contemporaines de leur lecteur : il s'agit toujours que celui-ci procède à la "concrétisation"³²⁰ d'une relation question - réponse. Si donc le lecteur est confronté à une œuvre qui n'actualise pas exactement les codes dont il dispose, qu'elle soit antique ou au contraire qu'elle soit novatrice, elle se présente comme une invitation à ce qu'il élabore une perspective qui la justifie comme réponse.

La notion d'écart

Jean Starobinski décrit sous le terme d'écart l'absence de comblement des attentes du lecteur. Il veut voir dans l'élaboration alors provoquée un

provisions à faire, pour peu que les menus établis ne correspondent pas à ce que l'acheteur avait imaginé.

³¹⁷ Dans l'histoire d'une société, bien sûr, mais nous insisterons sur ce point : dans l'histoire d'un individu aussi. La temporalité où se déploie le travail interprétatif des élèves excède largement les limites d'une séquence scolaire. Les relectures réitérées de nombreuses fois, telles qu'elles sont attestées chez les jeunes lecteurs, se comprennent dans la perspective des mutations de leur développement personnel.

³¹⁸ *Pour une esthétique...*, op. cité, p. 247.

³¹⁹ *Ibidem*, p. 248.

³²⁰ *Ibidem*.

surcroît d'expressivité : "L'écart stylistique, s'il est l'œuvre de la singularité, désigne tout ensemble une "ineffable" liberté qui veut l'écart, et une activité qui comble l'écart en le manifestant. Par le détour provisoire de la non-communication, l'on en arrive à une expression et à une communication plus intenses, à une activation des pouvoirs du langage."³²¹ La répudiation des stéréotypes qui, certes, assurent la lisibilité mais ne portent guère d'information, se résout dans une reconfiguration du langage. Il oppose ensuite deux moments³²² de la littérature : "le milieu culturel admet-il cet écart, le condamne-t-il ou l'encourage-t-il ?" Et sans surprise, il oppose des périodes où "l'originalité fait prime", quand l'œuvre vaut par la profondeur et l'inattendu de ses écarts, et d'autres où "l'écart est non seulement prévu, mais son orientation même est préétablie"³²³.

Dans ce second cas de figure, l'écart au fonds commun des stéréotypes qui anime les communications ordinaires institue alors l'œuvre comme appartenant à une autre sorte de communication, socialement marquée. "C'est un nouveau langage commun qui s'élabore à distance du parler moyen"³²⁴, qu'il s'agisse de la "langue poétique" des cercles lettrés ou du parler argotique des classes populaires dont les codes apparaissent nettement, surtout aux profanes. Starobinski décrit ainsi l'ancrage social des strates de stéréotypes superposées de façon plus ou moins discordantes.

³²¹ "Leo Spitzer et la lecture stylistique" en guise de préface aux *Études de style* de Leo Spitzer, Paris Gallimard, collection Tel, 1970, p. 23.

³²² On peut y voir des périodes, comme semble le faire Starobinski lui-même dans l'ouvrage que nous citons, mais on peut y voir aussi deux tendances profondes, actives à chaque époque de l'humanité. Jean-Louis Dufays note ainsi : "Refusant de choisir entre classicisme et modernisme, la lecture littéraire joue alternativement sur les deux faces de la stéréotypie : elle fait miroiter tour à tour sa valeur référentielle et son arbitrarité, sa cohérence et son caractère réducteur, son aspect rassurant et sa sclérose." *Stéréotype et lecture*, *op. cit.*, p. 230. Les jeunes élèves, innocents des préjugés de l'avant-gardisme, se situent par rapport à l'un ou l'autre de ces moments, souvent selon la quantité et la qualité de leurs lectures antérieures. Quand ils déclarent : "c'est pas normal" ou "c'est bizarre", comme par exemple Léa en A-S3, 137 (p. 226) peuvent aussi bien fonder sur ce jugement un refus de l'œuvre ("J'aime pas tellement l'histoire" déclare Marion en 135, *ibidem*) qu'une adhésion authentique ("c'est sympa" dit Jean-Charles en 129, *ibidem*).

³²³ "Leo Spitzer et la lecture stylistique", *op. cit.*, p. 24.

³²⁴ *Ibidem*.

Dans le champ de la littérature destinée à un jeune public, des analyses d'œuvres montrent comment celle-ci joue parfois de formules pour leurs valeurs sociolinguistiques et convoque ainsi les attraits du snobisme ou les prestiges de l'encanaillement. Isabelle Cani³²⁵, par exemple, démonte ainsi le mécanisme par quoi le texte de J. K. Rowling séduit par la mobilisation des codes stylistiques et mythologiques lettrés et, en même temps, mine cette séduction par ses thèmes qui confinent à l'infantilisme : le lecteur est tout à la fois flatté d'être apparenté à un amateur cultivé et convoqué à renoncer aux complaisances d'une peinture idyllique de l'enfance. Selon elle, le cycle d'*Harry Potter* joue ironiquement de ces adhésions et de ces mises à distance pour dispenser une leçon de morale : il faut répudier Peter Pan, répudier le rêve de ne pas grandir.

2.3. La discordance programmée par l'œuvre

La théorisation de Starobinski correspond à une tentative pour identifier dans le texte même l'origine d'une reconfiguration. Umberto Eco a précisé en ce sens les relations entre l'œuvre et le lecteur. Il insiste sur l'incomplétude du texte, "tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...]. Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative."³²⁶ Une "coopération interprétative" est attendue qui permette d'actualiser la "potentialité significatrice"³²⁷ du texte dans la conscience du lecteur. Devant le danger d'actualisation "aberrantes", il

³²⁵ *Harry Potter ou l'anti-Peter Pan. Pour en finir avec la magie de l'enfance*, Paris, Fayard, 2007, pp. 270 et sq.

³²⁶ *Lector in fabula*, op. cité, p. 64.

³²⁷ *Ibidem*.

s'attache à montrer que le texte programme stratégiquement (le comparant convoqué n'est rien de moins que Napoléon imaginant stratégiquement un Wellington Modèle à la bataille de Waterloo³²⁸) un cheminement de la lecture pour un "Lecteur Modèle", qui ne se confond pas nécessairement avec le lecteur empirique, de chair et d'os, qui va lire. Mieux : qu'elle soit "ouverte" ou "fermée", l'œuvre procure les instructions nécessaires à son complètement, elle "institue" son lecteur³²⁹. La tâche du lecteur empirique est alors d'entrer dans la coopération nécessaire en se laissant "instituer" grâce à son attention aux structures du texte. Il s'agit pour lui de conquérir et d'occuper la place prévue pour le Lecteur Modèle.

3. La place du texte

La métaphore juridique qui oppose "droits du texte" et "droits du lecteur" veut donc décrire un jeu de relations faites d'obligations réciproques et de libertés relatives. Elle suppose aussi un cadre qui puisse définir ces obligations et ces droits. Ce "droit positif" manque, et les présupposés conversationnels tels que Grice les a formulés³³⁰ n'assurent pas une régulation évidente, même si Eco³³¹ semble vouloir leur faire jouer ce rôle *in fine*, dans

³²⁸ *Ibidem*, p. 67.

³²⁹ Il s'agit bien ici de l'"œuvre" et non de son auteur empirique : Eco donne l'exemple de la lecture par Freud de l'*Œdipe Roi*, et conclut ainsi : "que le Sophocle empirique, comme sujet de l'énonciation, ait été plus ou moins conscient de ce que textuellement il était en train de faire [...], cela concerne Freud comme médecin personnel de Sophocle et non pas Freud comme Lecteur Modèle d'*Œdipe Roi*. Ce qui nous amène à dire que le Lecteur Modèle de l'*Œdipe* n'est pas celui auquel Sophocle pensait mais celui que le texte de Sophocle postule." (*Ibidem*, p. 234.) Cette modélisation n'est donc pas contradictoire mais complémentaire de celle que propose Jauss.

³³⁰ Grice, "Logic and conversation", William James Lectures, Harvard University, 1967, cité par Umberto Eco. Grice distingue quatre maximes : "quantité (apporter autant d'information qu'il est nécessaire et ne pas donner d'informations superflues) ; qualité (dire ce que l'on pense être vrai) ; relation (parler à propos) ; modalité (être clair)". Telle est la reformulation synthétique qu'en propose Vincent Jouve dans "De la compréhension à l'interprétation : la question des niveaux de lecture", in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, op. cité, p. 27.

³³¹ *Lector in fabula*, op. cité, *ibidem*.

la mesure où c'est en les observant scrupuleusement que le lecteur empirique peut parvenir à occuper la position prévue du Lecteur Modèle³³². En effet, nombre de textes - qu'on qualifie justement pour cette raison "de littérature" dans une intention plus ou moins laudative - déjouent ces règles et contraignent le lecteur à des détours interprétatifs. Wolfgang Iser y voit d'ailleurs la source essentielle de la jouissance esthétique : "La lecture ne devient plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte nous offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve."³³³

3.1. Compréhension et interprétation

On peut voir un mécanisme d'une projection active dans le sentiment de la compréhension. Bertrand Gervais explique ainsi : "La compréhension est cette fonction, naturalisante dans ses effets, qui repose sur des habitudes interprétatives, confirmées dans leur application."³³⁴ Il est alors clair que les textes lisibles, transparents, que le lecteur comprendrait seulement, comme à son insu, sans qu'il se sente provoqué à un travail interprétatif, ces textes ne donnent aucune prise au jeu, à l'investissement, à la coopération interprétative. Par opposition aux œuvres qui se prêtent à une compréhension lisse, "l'obscurité a une fonction conative : elle sollicite directement et fortement le lecteur"³³⁵. C'est l'opacité, le sentiment d'illisibilité, qui met le lecteur au travail d'interprétation, nous dirions volontiers : à la lecture comme travail.

Interpréter avant ou après que de comprendre

³³² *Ibidem.*

³³³ *L'Acte de lecture*, *op. cité*, p. 199.

³³⁴ "Sans fin, les terres. L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lecture", in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école...op. cité*, p. 39.

³³⁵ Vincent Jouve, "De la compréhension à l'interprétation..." *op. cité*, p.29.

Pourtant, ce travail d'interprétation est parfois présenté comme un accessoire strictement facultatif, qui aurait lieu après que la compréhension est advenue, et qui consisterait à faire signifier le texte en le confrontant à des langages qui lui seraient extérieurs (sociologie, psychanalyse, philosophie...). Dans cette perspective, l'interprétation proviendrait d'une initiative subjective gratuite. Cette tradition herméneutique peut sans doute apporter un surcroît de sens, en particulier quand, par une décision délibérée, le lecteur "suspend le processus automatisé de sa compréhension"³³⁶ ou quand il décide d'entrer dans le jeu de la question décrit par H.-R. Jauss jusqu'à expliciter les contenus de son horizon d'attente.

Mais le travail avec les jeunes élèves demande à l'évidence qu'on suppose aussi un travail interprétatif qui précède l'accès à une compréhension. "C'est beau, mais on n'a rien compris"³³⁷, disent par exemple des élèves de CM à la suite de la lecture de *Pied d'Or* de Rascal³³⁸. Dans ce jugement, on entend à la fois une manifestation de jugement esthétique, c'est-à-dire qu'il y a bien eu lecture, voire une lecture gratifiante, et l'aveu que cette lecture n'a pas conduit au sentiment d'une maîtrise "naturalisante" pour reprendre le mot de Bertrand Gervais. Les élèves n'y ont donc pas "rien compris", ils en ont compris assez pour s'engager dans un travail et souhaiter le poursuivre. En ces circonstances, celui-ci n'est pas la quête d'un surcroît de sens, il est perçu comme le moyen d'accéder à un traitement satisfaisant. À voir les très jeunes élèves de Maternelle réclamer que leur maîtresse leur lise une fois de plus le même livre, ou simplement à considérer par introspection nos propres approches d'un texte poétique, il paraît évident que la compréhension est insérée, tel un noyau plus dense, au sein de l'élaboration interprétative, et que le lecteur ne la produit que lentement, depuis une périphérie où il "y comprend quelque chose" sans nécessairement maîtriser cette chose même.

³³⁶ Catherine Tauveron, "Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant", in *Repères* n°19, Paris, INRP, p. 17.

³³⁷ cf. C. Tauveron *Lire la littérature à l'école*, op. cité, p. 33.

³³⁸ *Pied d'Or*, de Rascal et Isabelle Chatelard, Paris, Pastel, 1997

Inversement, à constater l'ingénuité fréquente d'élèves qui prétendent avoir compris alors que la *leçon* dont ils font état pour le prouver s'avère lacunaire et erronée³³⁹, on peut imaginer que la compréhension est la manifestation idiosyncrasique d'un sentiment subjectif, celui d'avoir achevé une lecture satisfaisante, mais que ce jugement est relativement indépendant de la performance objective des processus interprétatifs.

Pour prendre un exemple de cet effet naturalisant de la compréhension, nous avons naguère³⁴⁰ rapporté l'itinéraire d'une classe de Cours Préparatoire qui lisait *Jojo la Mâche*, d'Olivier Douzou³⁴¹. Nous montrions alors comment l'extinction du questionnement, la résolution des écarts et l'accoutumance à des motifs inaperçus leur avait permis de mettre en cohérence la matière fictionnelle proposée et une intention. Surtout, l'achèvement du travail interprétatif avait engendré chez les élèves un sentiment de maîtrise qui avait effacé jusqu'au souvenir des doutes, des scandales cognitifs et des surprises qui les avaient agités. La *leçon* élaborée occultait en quelque sorte l'œuvre elle-même : ils se sont montrés fort surpris que le texte ne comporte pas le mot "étoile" alors que leur interprétation l'avait rétabli parce que leur *leçon* supposait sa présence³⁴².

L'événement de la compréhension correspond à un moment spécifique : celui où une *leçon* - fût-elle erronée³⁴³ - recouvre la lecture, où du coup

³³⁹ Le cas est très fréquent chez les élèves de 7 ou 8 ans. Les plus âgés, familiers des habitudes scolaires de contrôle de la compréhension, se montrent beaucoup plus prudents. Peut-être aussi, leur histoire intellectuelle s'étoffant, disposent-ils d'une pratique lectorale suffisante pour indexer leur jugement sur les exigences construites par les gratifications des lectures antérieures.

³⁴⁰ Dans "Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement", in *Repères* n°13, 1996, pp. 62-63.

³⁴¹ Olivier Douzou, *Jojo la Mâche*, Rodez, éditions du Rouergue, 1993.

³⁴² De fait, le récit représente le devenir d'une vache cosmique qui se délite peu à peu : elle perd ses cornes, sa queue, les tâches de sa robe, ses pis et sa mamelle. C'est dans l'illustration que les cornes sont présentées comme une figure de la lune, sa queue comme une étoile filante, ses tâches comme des nuages... Des jeux de mots font des instructions de lecture : la queue a *filé*, les tâches se sont *évanouies*... À la fin, c'est dans la voie *lactée* que le narrateur peut revoir tous les morceaux de sa vache disparue.

³⁴³ On connaît dans les classes maints exemples d'élèves qui peinent à sacrifier une *leçon* erronée, alors même qu'ils en reconnaissent les biais. Celle-ci est toujours susceptible de

l'œuvre devient mémorisable, reformulable, assimilable, et où sa littéralité plus ou moins opaque devient oubliable. D'un point de vue subjectif, la compréhension nous apparaît donc comme un cas particulier - ô combien particulier ! - de "lévitation"³⁴⁴, pour reprendre l'expression imagée de Catherine Tauveron³⁴⁵. Et la particularité de ce cas de figure tient à la coïncidence de la *leçon* produite par le cheminement interprétatif interne, avec la *leçon* dont peut convenir le lien social où s'insère le lecteur.

Inter-subjectivité

Une définition seulement intra-subjective de la lecture littéraire paraît ainsi fragile, du moins si l'on assigne comme fait l'école la compréhension comme but à la lecture ou si on la tient pour indispensable.

Umberto Eco ne dénie aucunement le statut de communication à la fréquentation de l'œuvre. En conséquence, il insiste sur les "devoirs philologiques" du lecteur empirique³⁴⁶. Il écrit ainsi que celui-ci "se doit de récupérer, avec la plus grande approximation possible, les codes de l'émetteur". Il en déduit que la lecture suppose la figure d'Auteur Modèle, construite à partir de "traces textuelles"³⁴⁷. Alors la situation est complexe, puisque elle repose sur quatre instances, deux étant réelles (l'auteur et le lecteur réels) et deux des figures abstraites supposées par le texte (le Lecteur

faire retour, comme un "retour du refoulé". Par exemple, Leïla reprend une erreur déjà traitée quand elle suppose un rapport familial entre Ivan et Nicolai en B-S11, 2 (p. 405) qu'elle fonde à nouveau en interprétant littéralement la formule "de la même famille" (p. 62 du roman). Parfois, comme dans cet exemple où Leïla en vient à évoquer l'odeur de sa mère, les élèves semblent ainsi soumis à l'illusion numineuse d'un *lu* (au sens de Picard), parfois il semble que la *leçon* en question assure une stabilité et confère un sentiment de maîtrise autrement confortable que l'exercice de la lecture.

³⁴⁴ Vincent Jouve dit semblablement : "La compréhension immédiate [...], loin d'éclairer le texte, le dissimule sous les préjugés de l'opinion commune." "De la compréhension à l'interprétation..." *op. cit.*, p. 28.

³⁴⁵ Catherine Tauveron, "Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture", in *Repères*, n°31.

³⁴⁶ *Lector in fabula*, *op. cit.*, p. 78.

³⁴⁷ *Ibidem*, p. 82.

Modèle et l'Auteur Modèle). Pour que la communication soit efficace, il convient que le lecteur ne se tienne pas dans un pur "tête à texte"³⁴⁸, mais qu'il s'entretienne avec cet Auteur Modèle pour identifier les codes utilisés, détecter les instructions de lecture et conquérir la position de Lecteur Modèle.

Cette théorisation fait du texte le dépositaire, non pas simplement de la signification, Eco s'en défend, mais des traces qui permettent d'établir cette partie à quatre où se joue l'actualisation d'une coopération. Dans ces conditions, la compréhension fait la preuve d'une saisie et d'un traitement adéquat à l'*intentio operis* des instructions de lectures.

Stanley Fish propose une tout autre perspective. Dans son ouvrage *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*³⁴⁹, il propose une hauteur supplémentaire en mettant en évidence l'appartenance à la même communauté du lecteur et de l'auteur, dans la mesure où celui-ci semble, comme pour Eco, un effet de la lecture. Selon lui, le partage des "présupposés, préoccupations, distinctions, tâches, obstacles, récompenses, hiérarchies et protocoles"³⁵⁰ constitue un préalable qui préforme en quelque sorte la rencontre avec l'œuvre. Le texte n'est donc pas "donné" au lecteur depuis une extériorité totalement exotique, mais il se "fait" par application des "protocoles intériorisés de la communauté"³⁵¹. Ainsi, quand Stanley Fish prend un exemple anecdotique où des étudiants prennent pour poème une liste aléatoire, il montre que "ce n'est pas la présence de qualités poétiques qui impose un certain type d'attention, mais c'est le fait de prêter un certain type d'attention qui conduit à l'émergence de qualités poétiques"³⁵². Dès lors, il n'y a pas de lecteur ingénu en relation - plus ou moins pertinente - avec un texte qui lui serait étranger, il y a "un ensemble de notions conventionnelles qui,

³⁴⁸ selon l'expression de Marlène Lebrun.

³⁴⁹ *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, Paris, Les Prairies ordinaires, 2007.

³⁵⁰ *Op. cité*, p. 128.

³⁵¹ *Ibidem*, p. 130.

³⁵² *Op. cité*, p.60.

une fois mises en marche, constituent à leur tour un objet conventionnel, vu conventionnellement."³⁵³

La lecture advient donc "à l'intérieur de situations et, d'être en situation, c'est déjà être en possession d'une (ou d'être possédé par une) structure de présupposés, de pratiques comprises comme pertinentes par rapport à des finalités et à des objectifs qui sont déjà en place."³⁵⁴ La compréhension n'est plus alors une pure adéquation au texte, à sa littéralité ou à des instructions décelables, elle apparaît aussi comme la marque d'une intégration réussie dans la communauté interprétative, comme le bénéfice d'une intériorisation des protocoles qui y ont cours.

3.2.2. À l'école : un choix d'œuvres

Dans la mesure où l'école a pour tâche de témoigner d'un état du monde et d'y instruire les enfants qu'elle accueille³⁵⁵, il est légitime de poser comme connus et intangibles les us et coutumes interprétatifs de la communauté culturelle à laquelle l'école veut introduire. Il est à ce compte légitime de prendre appui sur la connaissance qu'on en a pour déterminer quels textes présentent "du jeu et le sens du jeu"³⁵⁶ et de les proposer comme terrains d'exercice pour une lecture scolaire qui expérimentera ou entraînera procédures interprétatives, expérience de la compréhension et inscription dans un lectorat cohérent.

C'est ainsi une théorie du jeu qui peut permettre ainsi d'esquisser empiriquement une sorte de jurisprudence à l'usage de la classe. Pour cela, Catherine Tauveron passe outre les réticences qu'on peut manifester à situer la littérature dans un corpus déterminé³⁵⁷, ne s'embarrasse pas d'une recherche

³⁵³ *Ibidem*, p. 69.

³⁵⁴ *Op. cité*, p. 47.

³⁵⁵ Voir Hanna Arendt, *La Crise de la culture*, Gallimard, coll. "idées", 1972.

³⁵⁶ *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier, 2002, p. 17.

³⁵⁷ Voir *supra*, p. 183. Mais, finalement, Alain Viala (*Naissance de l'écrivain*, Paris, Minuit, 1985) ne se résout-il pas de même à réduire la littérature au corpus des œuvres qui

de critères à la littérarité. Et elle retient pragmatiquement pour l'usage scolaire des œuvres qui ne s'offrent pas à une compréhension immédiate eu égard aux routines des élèves. Dans le numéro 19 de la revue *Repères*³⁵⁸, elle privilégie dans l'objectif d'une didactisation de la lecture littéraire, les textes qu'elle appelle "résistants". Parmi ceux-ci, les textes *proliférants*, caractérisés par une ouverture polysémique qui débouche sur des zones d'indécidabilité qui n'opposent pas nécessairement d'obstacles à une compréhension immédiate de l'intrigue, se prêtent néanmoins à des interprétations herméneutiques d'après coup – lesquelles peuvent en retour venir modifier la compréhension d'abord élaborée par "une suite d'élections locales de sens là où il y a pluralité de choix"³⁵⁹. La première compréhension apparaît alors comme une interprétation inconsciente d'elle-même mais révélée comme discutable, par l'interprétation ultérieure. Quant aux textes qu'elle qualifie de *réticents*, ils dérogent aux présupposés conversationnels ordinaires pour programmer délibérément une compréhension erronée que, parvenu à la fin, le lecteur devra réviser, ou pour entraver les reconnaissances automatiques qui conduiraient à une compréhension aisée. Et elle convoque Christian Vandendorpe pour proposer de parler ici aussi d'une interprétation d'avant la lisibilité qui se met en marche "si le texte oppose une résistance, ne se laisse pas comprendre de façon évidente ou exige la convocation de savoirs contradictoires"³⁶⁰.

La lecture de la littérature se conçoit alors comme une coopération interprétative dans les limites du respect des droits du texte, laquelle mobilise compréhension (processus de reconnaissance) et interprétation (mise en

permettent de "codifier la façon de lire les œuvres, définir des modèles et compétence de lecture tenus pour nécessaires et pertinents, donner des normes à la rhétorique du lecteur" ?

³⁵⁸ L'article est intitulé : "Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant", *Repères* n° 19, Paris, INRP, 1999, pp. 9 à 38.

³⁵⁹ *Ibidem*, p. 20.

³⁶⁰ "Comprendre et interpréter", in C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.) *La lecture et l'Écriture. Enseignement et apprentissage.*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992. Cité par C. Tauveron, *ibidem*, p. 17.

relation avec des savoirs venus du dehors du texte) dans un rapport dialectique (cas d'une interprétation herméneutique) ou dans un rapport de coalescence (cas d'une interprétation qui vise à établir une lisibilité).

Typologie(s) des lieux de résistance

Catherine Tauveron a proposé à plusieurs reprises une typologie des formes de résistance des textes³⁶¹. Elle analyse ces formes de résistance en pointant dans les textes (nous résumons, non sans scrupules³⁶²) :

- l'adoption d'un point de vue inattendu, biaisé ou contradictoire ;
- la rétention d'information (ellipse, blanc, effacement d'indicateurs habituels) ;
- le brouillage dans les unités que nous avons appelées catatextuelles (personnage, chronologie...) ;
- l'enchâssement ou intrication de récits et de scènes narratives ;
- le brouillage sur les relations entre le monde posé par le livre et le monde réel ;
- le recours massif à des marques (allusion, citation, réécriture, recyclage de stéréotypes...) d'un intertexte qui n'est pas nécessairement maîtrisé ;
- l'éloignement des canons du genre ;
- le masquage ou perturbation de valeurs éthiques ou idéologiques attendues ;
- la construction d'univers non cartésiens.
- la mise en scène métanarrative de la lecture ou de l'écriture ;
- la dissémination d'indices ambigus.

On peut voir que le roman que nous avons choisi, *Taïga*, de Florence Reynaud, présente la plupart de (sinon toutes) ces caractéristiques...

³⁶¹ Dans, "Comprendre et interpréter le littéraire à ...", *op. cit.*, p18- 19, ou dans "La Lecture comme jeu, à l'école aussi", in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Crdp de Versailles, 2004, p. 42 – 43.

³⁶² Un des intérêts de cette typologie gît dans les exemples proposés et commentés, qui la transforment en une sorte de panorama critique de la littérature pour la jeunesse.

Dans la perspective qui est la nôtre, il est peut-être utile de saisir ces lieux de résistance non pas seulement du point de vue d'une description des œuvres mais du point de vue des types d'opacités programmées, lesquelles mettent le lecteur au travail d'interprétation. Nous proposons donc une manière de regrouper un peu différent. Il nous semble qu'on peut réunir autour de la *construction du monde représenté* les traits suivants :

- le brouillage dans les unités catatextuelles ;
- la rétention d'information ;
- la dissémination d'indices ambigus.

Dans ces trois cas, le lecteur se trouve en difficulté quant à l'usage qu'il peut faire des processus d'intégration qui sont les siens. Il doit exercer une vigilance particulière pour compléter le texte par inférence, ou pour sélectionner l'organisation la plus puissante de l'information. Rétablir l'ordre chronologique en passant outre les nombreuses achronies, restituer les motivations des personnages sont des tâches que *Taïga* ne facilitent pas.

Sous la rubrique *statut de la règle fictionnelle*, nous regroupons :

- l'adoption d'un point de vue inattendu, biaisé ou contradictoire, laquelle d'une manière ou l'autre, pose le problème de la fiabilité des informations véhiculées par un narrateur insaisissable ;
- l'éloignement des canons du genre, qui empêche d'appliquer à l'œuvre la règle habituelle à ce genre³⁶³ ;
- la construction d'univers non cartésiens.

Dans tous ces cas, le lecteur ne peut pas importer simplement ce qu'il sait du monde réel ou d'un monde fictif similaire. Il doit tenir compte de filtres

³⁶³ Catherine Tauveron ne donne pas d'exemple dans cette catégorie. Nous pensons par exemple à *La Citadelle du vertige*, d'Alain Grousset (Hachette, livre de poche jeunesse, 1991), texte hybride, à moitié roman historique (on ne peut le lire sans connaissance sur la construction des cathédrales au Moyen Âge), à moitié roman de Science-Fiction (cette cathédrale-là n'est plus reliée à la terre mais flotte dans le ciel). Il devient délicat de savoir le statut aléthique des informations de détails, sur les techniques de construction de voûtes, par exemple. Les élèves que nous avons observés hésitent parfois à traiter le roman de *Taïga* comme une pure fiction fantaisiste ou comme une sorte de documentaire narrativisé.

déformants, et pour cela, identifier et stabiliser le principe de déformation. De plus, la déformation peut intervenir dans le cours de l'œuvre, aussi incluons nous encore l'intrication de scènes narratives, comme en présentent les œuvres qui, comme *Taïga*, enchâssent des "voix" ou des épisodes oniriques...

Enfin, sous la rubrique *perception de l'intention*, nous regroupons :

- le masquage ou la perturbation de valeurs attendues, qui demande au lecteur une prise de responsabilité éthique ;
- l'enchâssement de récits ;
- la mise en scène métanarrative d'épisode de lecture ou d'écriture ;
- le recours massif à des marques d'un intertexte.

Ces derniers points imposent au lecteur de s'interroger sur le rapport entre récits enchâssés et récits enchâssants (clairement les trois derniers), entre texte et intertexte, ou sur le sens de la rupture du contrat de fictionalisation qu'introduit la métanarrativité. Face à *Taïga*, les élèves hésitent à comprendre l'enjeu idéologique que suggèrent les commentaires du narrateur dans notre passage sophocléen sur l'opposition des hommes et des bêtes (p.32), ou la digression sur la circulation des peaux trafiquées (pp. 43-44).

Lecture naïve et lecture perspicace

On peut aussi remarquer avec Umberto Eco que, jouant délibérément avec son destinataire, l'œuvre littéraire programme régulièrement deux lectures : une lecture naïve et une lecture perspicace (Eco parle de "lecteur critique"). Il le démontre brillamment à propos de la nouvelle d'Alphonse Allais *Un Drame très parisien*³⁶⁴ : un faisceau dense d'allusions et d'indices conduit délibérément le lecteur à lire une histoire d'adultère que la fin dément magistralement, au prix d'une pirouette qui attribue aux personnages un

³⁶⁴ *Lector in Fabula*, op. cité, p. 255 et sq.

savoir que seul détient le lecteur. Mais il nous semble qu'on peut élargir l'image d'une double programmation à plusieurs ensembles d'œuvres :

Il y a le cas où la lecture perspicace, reconstruite après coup (en particulier après avoir lu la fin de l'histoire), disqualifie la compréhension naïve d'abord élaborée. Le lecteur est alors volontairement *fourvoyé*. L'intérêt tient pour beaucoup à cette rétroaction : le lecteur s'interroge sur les moyens stratégiquement utilisés pour l'égarer et il vérifie l'absence ingénieuse de contradictions avec l'intrigue finalement avérée. Plus que la nouvelle d'Allais, à laquelle Eco attribue la valeur d'une littérature autoréférentielle, voire d'un art poétique, le genre du roman policier à énigme, tel que l'a pratiqué Agatha Christie, nous en paraît une illustration exemplaire³⁶⁵.

Il y a le cas où la lecture s'affole parce qu'elle n'arrive pas à se constituer en ces deux pôles de lecture naïve / lecture perspicace, où le lecteur construit des îlots de sens sans parvenir à tout intégrer. C'est le cas, par exemple, de certains albums qui manipulent des figures culturellement codées du temps³⁶⁶ sans les motiver dans une intrigue et dans la densité une fiction. L'esprit cherche alors une clef qui permette de rendre compte de la perception kaléidoscopique, et, s'il la trouve, la lecture perspicace prend toute la place de la lecture naïve. Il nous semble alors qu'on peut parler *d'allégorie*, dans la mesure où les figures manipulées ne valent pas pour elles-mêmes mais que leur singularité s'efface dans l'idée qu'elles évoquent.

Il y a le cas où une lecture perspicace se construit en contrepoint de la lecture naïve, où la tension ne débouche pas sur une disqualification mais où la naïveté se trouve subsumée dans une ré-élaboration. Le lecteur construit sur deux plans parallèles deux significations conjointes. Eco dit qu'on lit

³⁶⁵ On voit que nous utilisons le couple "lecture naïve" / "lecture perspicace" dans un tout autre sens que celui que Vincent Jouve attribue au couple "lecture avertie" / "lecture naïve" puisque il réserve la "lecture avertie" aux "critiques, spécialistes et théoriciens - disons : des lecteurs de profession", *L'Effet-personnage*, op. cité, p. 21.

³⁶⁶ *L'Heure vide*, Anne Herbauts, Casterman, coll. "les albums Duculot", 2000, *Au fil des nombres*, Laura Rosano, Bilboquet, 2002 *Mister Tempo*, Olivier Douzou, éditions du Rouergue, 1995, par exemple.

ainsi "une séquence d'énoncés [...], parce qu'elle violerait sinon la règle conversationnelle de l'importance : l'auteur raconte avec trop de détails des événements qui ne paraissent pas essentiels au discours, et par conséquent il induit à penser que ses mots ont un deuxième sens"³⁶⁷. Il utilise de terme d'allégorie pour désigner ce mode de lecture, mais ce terme nous paraît ne pas rendre compte de la persistance opiniâtre de la lecture naïve, surtout quand ce mode de lecture n'est pas déclenché par toute une séquence d'énoncés mais un faisceau isotopique d'éléments disséminés. Nous nous appuyerons plutôt sur Colridge : "On ne saurait mieux définir le *Symbolique* par opposition à l'*Allégorique* qu'en disant qu'il est toujours lui-même une partie du tout qu'il représente"³⁶⁸. La donnée d'une allégorie s'efface dans l'interprétation élaborée au point que la fiction où elle s'insère paraît parfois artificielle parce qu'elle n'y prenait guère consistance ; celle d'un symbole, à recevoir un surcroît de sens, ne perd rien d'une matérialité digne d'intérêt.

Il y a enfin le cas où il n'y a pas de tension entre une lecture naïve et une lecture perspicace. L'enjeu est que le destinataire trouve pleine confirmation de son anticipation. Il n'est pas certain qu'on ait affaire à une écriture littéraire, à moins que la fluidité, au-delà de la simple lisibilité, soit justement l'intention artistique. Si la tradition retient comme telles les *Oraisons Funèbres* d'un Bossuet plutôt que celles d'un Bourdaloue, c'est peut-être que la précision de leur style non seulement satisfait l'horizon d'attente de son lecteur mais le re-fonde exemplairement avec une puissance tout à la fois singulière et typique.

Il va sans dire qu'une même œuvre peut se prêter successivement ou simultanément à ces différentes modalités de lecture. Ainsi notre roman, *Taïga*, concerte assurément le fourvoiement de ses lecteurs dans son concert de points de vue contrastés. Sa lecture demande aussi qu'elle se développe

³⁶⁷ *Les limites de l'interprétation*, op. cit., pp. 158 et sq.

aussi sur un plan symbolique, que le lecteur traite la confrontation entre humanité et animalité pour que soient intégrables, par exemple, les marques de l'inhibition d'Ivan, les scrupules de Louve et de Nicolaï, l'opposition entre la chasse artisanale du trappeur et la chasse industrielle à l'hélicoptère... Et cette lecture n'efface nullement la tension dramatique que ménagent l'exténuation du personnage principal ou la menace qui plane sur l'animal. Enfin, le pari de notre dispositif était que le roman puisse aussi être lu comme la confirmation exemplaire d'un élément déjà constitué dans la culture des élèves des classes B et C.

4. En guise de conclusion : la lecture comme altération

Nous avons posé avec Roland Goigoux la lecture comme rencontre. Nous pouvons filer la comparaison. Pour que la rencontre soit propice, le lecteur se doit d'y mettre du sien, de son "encyclopédisme", de son inventivité, de sa flexibilité entre naïveté et perspicacité. Il doit y mettre du respect, accepter l'altérité, ajuster ses codes, éviter de trop négliger les allusions discrètes. Et même s'il s'agit d'une rencontre arrangée au sein d'une communauté interprétative, si pèsent ses attentes, ses préjugés et ses modes d'approche, il doit envisager le jeu de miroir identitaire et d'être lu, il ne doit pas répugner à la transformation, il doit endurer l'altération féconde.

Bernard Sève attribue quatre "figures" au concept d'altération, qu'il développe pour analyser l'esthétique de l'art musical³⁶⁹. Pour lui, l'altération est d'abord "travail d'une extériorité qu'elle élit et façonne". Elle est aussi "création de différences actives, de tensions structurées en un système plus ou moins strict." Elle est encore "œuvre, processus mis en mouvement dans et

³⁶⁸ Cité dans le *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov, Paris Le Seuil, 1972, p. 331.

³⁶⁹ *L'Altération musicale. Ce que la musique apprend au philosophe*, Paris, Seuil, 2002, p. 329.

par le jeu de ces différences." Elle est enfin la "rencontre de ce processus et d'un sujet qui s'y confronte, processus au second degré donc, exposition et réponse." Si nous bousculons quelque peu l'ordre de présentation proposé ici, ce concept nous paraît pouvoir aussi rendre compte de la lecture.

Quand il s'agit de lire littérairement de la littérature, le sujet s'expose à l'effet intime de l'œuvre, se place dans sa ligne de mire, ce qui suppose, bien sûr, une sorte de consentement fait de renoncement provisoire à ses préoccupations immédiates et une sorte d'adhésion spéculative. Il ajuste ses formats et ses compétences antérieurs de façon à obtenir la satisfaction de ce qui anime sa lecture, de façon à parvenir à son terme. Celui-ci, le *télos*³⁷⁰ qui peut justifier une altération positive, est pensé sous différentes espèces. Tout d'abord, la fin de la lecture peut être la complétude du texte, l'établissement d'une *leçon*, la satisfaction du cruciverbiste qui achève le puzzle de sa grille, la gratification que représente la conquête d'une compréhension. Le terme peut consister encore dans la satisfaction de s'insérer dans le lectorat, d'en partager les références, d'accéder aux instruments d'un pouvoir symbolique. Il peut enfin, par projection du souvenir d'une lecture antérieure gratifiante, se constituer autour des gains que nous mentionnions, gains aléthique, éthique, idéologique ou esthétique.

Mais cette altération du lecteur, nous le disions, suppose confrontation à l'altérité. Cette altérité prend certes figure dans les points de résistance des œuvres qu'analyse Catherine Tauveron. Mais elle se constitue dans le "processus mis en mouvement dans et par le jeu [des] différences". C'est parce que l'œuvre, musicale ou littéraire, à proprement parler *concerte* des reprises et des variations, des combinaisons polyphoniques ou contrapuntiques, des oppositions de timbres et de rythmes, c'est parce que son réseau plus ou moins serré d'isotopies et d'obligations catatextuelles se disperse dans le temps que le lecteur (et l'auditeur) est sommé de quitter son

³⁷⁰ Bernard Sève fait (*op. cit.*, p. 203) une analyse passionnante du concept d'altération chez Aristote, à qui il l'emprunte. Nous ne pouvons qu'y renvoyer.

temps propre et de ménager une mémoire spécifique qui engrange moins le texte (car la "compréhension suppose l'oubli des mots"³⁷¹) que le dynamisme qui les saisit et les met en œuvre. Par exemple, le personnage se déploie dans une temporalité propre, qui est celle de sa quête ou celle de son destin, mais aussi dans le temps d'une typification et d'une émergence progressive de ses déterminations ; un élément du décor, une métaphore filée se révèle dans la régularité d'un ostinato ou s'avère finalement principe explicatif ; une isotopie se remarque comme un trait de la perception de l'énonciateur ou comme porteur d'un discours sous-jacent... Aussi, le lecteur est convié à sortir de la linéarité de l'information, - la linéarité de l'intrigue -, et à investir l'épaisseur d'une temporalité qui permet de surplomber la contemporanéité des éléments de l'œuvre disjoints dans son nécessaire déroulement. Le lecteur est donc déjà dans la duplicité de cette faille temporelle qui, dans le temps du lecteur (le temps du *liseur* de Picard dans l'acte lexique) institue le temps de la lecture. Cet interstice temporel d'ailleurs a souvent été décrit comme "rêve éveillé" dans les souvenirs de lecture des grands lettrés³⁷², ou comme "échappée hors des urgences"³⁷³. Il a aussi été mis en scène dans maintes œuvres³⁷⁴.

L'œuvre altère encore parce qu'elle crée en elle-même des tensions, des ruptures, des enjambements - et le plus souvent des résolutions - qui engendrent des différences entre son début et sa fin. Par exemple, le personnage connaît un manque qu'il cherche à combler, la seconde

³⁷¹ Catherine Tauveron (dir.), *Lire la littérature à l'École*, op. cité, p. 81.

³⁷² Le passage si célèbre de Proust, bien sûr : "Son livre va nous troubler à la façon d'un rêve, mais d'un rêve plus clair que ceux que nous avons en dormant", *Du côté de chez Swann*, Paris, Gallimard, coll. "Folio", 1972, p. 106. Voir aussi Jean-Baptiste Pontalis, dans toute son œuvre, et en particulier *L'Amour des commencements*, Paris, Gallimard, coll. "Folio", 2002.

³⁷³ L'expression est de Michèle Petit, *L'Éloge de la lecture*, Paris, Belin, 2002.

³⁷⁴ La figure du lecteur qui s'endort sur le livre est un topos de la littérature pour la jeunesse. Mais certaines œuvres thématisent explicitement les discordances entre temps de la lecture, temps de l'intrigue et temps du lecteur... Par exemple, dans le domaine de la littérature pour la jeunesse, *Le Tyran, le luthier et le temps*, Christian Grenier et François Schmidt (ill.), Lachaux (Puy-de-Dôme), L'atelier du poisson soluble, 2003.

manifestation d'une isotopie laisse attendre sa répétition ou une actualisation qui la motiverait, une irruption métanarrative suggère un programme narratif qui organiserait l'ensemble en un système orienté... L'auditeur comme le lecteur s'implique dans ce jeu de sujets et contre-sujets, de questions et réponses qui traverse l'œuvre.

Enfin, comme la vague altère le galet qu'elle use en le roulant, l'œuvre altère parce que l'auditeur ou le lecteur y est comme naturellement disposé. Hors les cas pathologiques ou les situations pathogènes, on ne connaît guère d'enfants qui n'apprennent à parler ou qui ne goûtent dans leur jeune âge qu'on leur conte des histoires, qui n'aient plaisir au bruitage ou au rythme. Bien sûr, les difficultés de l'apprentissage du système de l'écriture, la lenteur et l'austérité de la conquête d'une autonomie, et, sans doute, parfois, le caractère désobligeant de certaines formes d'enseignement éloignent parfois durablement certains élèves de la lecture. Mais il n'est que d'assister à quelques leçons dans les classes de Maternelle pour constater l'intérêt des enfants pour la chose écrite... et pour constater, avec Marie Bonnafé, que *Les livres, c'est bon pour les bébés*³⁷⁵.

Mais "comparaison n'est pas raison", dit la sagesse des nations. Un point nous semble d'interdire d'importer simplement le concept d'altération pour notre propos. Car la matière première des œuvres littéraires, ce sont les mots, alors que dans l'expérience musicale, la matière sonore n'a pas de signifié ni de référent, elle n'a pas comme les mots une fonction de dénomination d'un réel, qu'il soit attesté ou fictionnel, intime ou extérieur au sujet. Une forme sonore ne renvoie qu'à une autre forme sonore - comme reprise, variation ou écart - , elle ne dit rien du monde ni de soi. Les formes linguistiques au contraire sont les mêmes, du moins dans l'aire culturelle qui

³⁷⁵ Paris, Hachette, 2003 pour l'édition utilisée.

est la nôtre³⁷⁶, qu'elles servent aux interactions sociales les plus ordinaires, à celles qu'organise la pratique monologique et dialogique de la lecture ou à celles que suscite une "attention esthétique"³⁷⁷ ou une attention de soi-même à soi-même en train de lire. Pour ainsi dire, l'altérité de l'œuvre n'est pas immédiatement donnée, mais souvent construite par l'expérience même de la lecture et la discipline qu'on y applique. C'est même cette absence de frontière qui trouble souvent les élèves, quand, par exemple, un mot familier se révèle comme étranger à lui-même. Comme l'écrit Catherine Tauveron : "[Le problème] n'est pas tant dans les mots jugés *a priori* difficiles (sur quels critères ?) que dans les mots connus, parce que fréquents et pour cette raison polysémiques dont le sens "tremble" en contexte."³⁷⁸ "Les nouvelles strates de sens"³⁷⁹ que les lecteurs découvrent quand ils perçoivent le dynamisme qui les commande les conduisent à remettre en chantier le travail de dénomination peu à peu figé dans des référenciations automatiques. Pour le dire en empruntant un peu à la manière de Ricœur, l'œuvre littéraire configure un réel fictionnel, mais cette configuration inédite se réfléchit dans la reconfiguration³⁸⁰ du réel (réel du monde ou réel psychique) que le lecteur opère incidemment.

³⁷⁶ On sait qu'en d'autres lieux ou en d'autres temps, il en est allé autrement. Les dorismes ou les éolismes qui émaillent les poésies dramatique (Eschyle surtout) et lyrique (Sappho et Pindare...) de la Grèce ancienne, l'emprunt aux cultures pré-indoeuropéennes de leurs rythmes poétiques par les latins, sans parler du recours au latin par du Bellay pour une partie de son œuvre, modifiaient profondément l'impression d'un continuum entre la langue de la littérature et celle de la vie ordinaire. Ces écarts sont extrêmement codifiés dans les cultures citées alors que ceux qu'évoque Starobinski sont toujours soumis à discussion faute d'un introuvable "degré zéro" de référence. Cette sorte de bilinguisme est peut-être à l'origine de la conception selon laquelle la langue littéraire serait à séparer de la langue ordinaire et à l'origine de la quête d'une littérarité théorique, ou de la revendication souveraine d'un Mallarmé qui voulait "écarter les mots de la tribu".

³⁷⁷ C'est Gérard Genette qui définit ainsi ce qui répond à une "intention artistique" perçue et ce qui fonde ainsi une relation artistique. *L'Œuvre de l'art, la relation esthétique*, Paris, Seuil, 1997.

³⁷⁸ *Lire la littérature à l'École*, op. cité, p. 82.

³⁷⁹ *Ibidem*.

³⁸⁰ ou configuration, car nous ne négligeons pas le rôle des comptines et des imagiers dans la construction du langage chez les très jeunes.

Au concept utile à la description de l'esthétique musicale³⁸¹, nous sommes donc tenté d'ajouter une cinquième figure : l'œuvre altère la langue qui structure le lecteur, langue par quoi il donne corps à sa relation au monde, aux autres et à lui-même. La "réponse à l'exposition"³⁸², dans le cas de la lecture d'une œuvre, peut alors se manifester sous diverses formes, en positif (dans un acquiescement à l'altération) ou en négatif (dans un aveuglement ou un refus).

Une de celles-ci est l'attitude du lecteur qui opère une sorte de prédation, comme le sujet lecteur de Langlade qui élit certains éléments en dehors des hiérarchies proposées par l'œuvre elle-même, comme le *museur* de Gervais qui s'attache aux éléments qui entrent en résonance avec sa propre scène intime. On songerait aussi à la métaphore de l'ingestion et à ce que Joachim du Bellay dit, dans sa préface à *l'Olive*, de sa possible "innutrition" : "Si, par la lecture des bons livres, je me suis imprimé quelques traits en la fantaisie, qui après venant à exposer mes petites conceptions selon les occasions qui m'en sont données, me coulent beaucoup plus facilement en la plume qu'ils ne me reviennent en la mémoire, doit-on pour cette raison les appeler pièces rapportées ?" Le lecteur agrège à sa propre faculté langagière, par bribes ou par pans entiers, des fragments ou des structures qui servent à ses propres conceptions... Les exemples ne manquent pas d'élèves qui s'approprient tours, vocabulaires ou idées qui proviennent de lectures diverses. Il s'agit même parfois d'un objectif explicite de l'enseignement de l'écriture³⁸³.

³⁸¹ Cependant il n'est pas sûr que ce point n'ait aucune correspondance dans l'influence musicale. Peut-être que *Le Rappel des oiseaux* de Jean-Philippe Rameau ou l'œuvre d'Olivier Maessian peut amener à entendre autrement le caquetage et le ramage des oiseaux. Et la musique concrète n'engage-t-elle pas à une autre sensibilité aux bruits, comme le suggère le livre pour enfants *Le Rythme de la rue*, (Linda England & Letizia Galli, Circonflexe, 1997) ? Il est vrai que cette œuvre combine les moyens linguistiques, typographiques et iconiques pour associer la musique évoquée - rythme, stridences et polyphonie -, et l'univers urbain représenté - bariolage, contrastes et unanimité.

³⁸² Bernard Sève, *op. cité*, p. 326.

³⁸³ C. Tauveron et P. Sève, *Vers une écriture littéraire*, *op. cité*, pp. 110 et sq.

Une autre manifestation, négative, est ce qu'Umberto Eco³⁸⁴ stigmatise sous le terme d' "utilisation" ou Catherine Tauveron sous le celui de "lévitation"³⁸⁵. Le lecteur ne se situe plus dans une ligne de mire de l'œuvre, dans l'*intentio operis*, mais ses préoccupations personnelles occultent les exigences du texte. Il opère une sélection conforme à son *intentio lectoris* qui contrevient aux droits du texte, qui néglige son altérité. Réagissant à quelques éléments qui lui conviennent, il recouvre le texte effectivement écrit par un autre texte, issu de sa propre conception, mieux en conformité avec ses attentes. Il s'autorise de ses propres configurations pour vouloir seulement les reconnaître et ne pas s'exposer au risque de l'altération.

Un dernier argument *a contrario* de l'altération en ce cinquième sens serait à tirer des refus de lecture, beaucoup moins étudiés dans le détail de leur émergence³⁸⁶. Nous évoquerons seulement le cas d'une classe de CM1³⁸⁷ qui lisait *Entre fleuve et canal*, de Nadine Brun-Côme³⁸⁸. À partir du moment où les élèves ont perçu que l'intrigue tournait autour du divorce probable des parents de l'enfant, ils ont massivement répugné à entrer plus avant dans l'œuvre. L'un d'eux a même déclaré : "on ne veut plus lire, parce qu'on ne veut pas comprendre." Il était pour eux insupportable qu'un texte séduisant, que d'aucuns trouvaient "poétique", voire "enchanteur", puisse parler d'une situation qu'ils voulaient considérer comme tragique. L'itinéraire du héros enfantin auquel ils s'étaient identifiés est effectivement peint sous des couleurs mélancoliques mais ténues et gracieuses. Ils refusaient d'avoir à reconsidérer sous ces couleurs somme toute acceptables la réalité de

³⁸⁴ *Les limites de l'interprétation*, op. cité, p. 30.

³⁸⁵ "Que veut dire évaluer la lecture littéraire", in *Repères* n°31, p. 73.

³⁸⁶ Pour plusieurs raisons, sans doute. D'abord parce qu'il est délicat d'évoquer des rencontres manquées, que les élèves ne se l'autorisent guère ; peut-être aussi parce qu'un échec est facilement occulté dans la mémoire ; enfin, parce que les refus de lecture sont plus souvent antérieurs à la perception de l'œuvre, qu'ils sont souvent liés au refus de l'injonction sociale à lire. C'est ce point auquel les sociologues de la lecture arrêtent souvent leurs investigations.

³⁸⁷ École Aristide Briand, classe de F. Lalot, 2001.

³⁸⁸ Nadine Brun-Côme & Anne Brouillard (ill.), *Entre fleuve et canal*, Cergy-Pontoise, Points de suspension, 2002.

séparations familiales - que certains avaient effectivement vécues - qu'ils voulaient voir dans les sombres couleurs du drame. Dans ce cas comme dans d'autres semblables³⁸⁹, c'est quand s'esquissent les structures de l'œuvre et l'obligation qu'elles nouent, c'est quand le lecteur doit suspendre ses propres conceptions pour faire place à celles de l'œuvre, c'est quand l'altération est sur le point d'opérer que se déclare pareil refus de se laisser entamer. Le lecteur répugne alors à la méta-abduction à laquelle sa lecture l'obligerait.

Chapitre 3 : À l'école

Le modèle de lecture de notre tableau n° 6 bis est élaboré pour rendre compte de l'activité d'un lecteur solitaire. Mais la classe met en présence autant de lectures qu'elle contient d'individus. De plus, un de ces individus jouit d'un crédit singulier car il est adulte et sa compétence de lecteur est garanti par l'institution scolaire : le risque est grand que s'impose une hiérarchie qui privilégie une "lecture-compréhension"³⁹⁰ et qui minore les droits du lecteur au profit de ceux du texte³⁹¹. La modélisation que nous proposons de l'acte lexique que nous proposons *supra* à la page 181, pour être utile à décrire l'activité des élèves, est affectée d'une spécification particulière.

³⁸⁹ Pour un autre exemple, voir Christiane Pintado, "Jeux, pièges et détournements pour des sujets lecteurs novices. Lecture d'un conte en CM2", in *Le Sujet lecteur, op. cit.*, pp. 343-351. Les élèves qu'elle évoque avaient répugné à lire le tragique destin de jeunes garçons rabattus par une jeune fille afin de constituer le dessert d'une grand-mère louve...

³⁹⁰ Nous reprenons l'expression à Yves Reuter, voir *supra* p. 184.

³⁹¹ Sur la base de cette asymétrie et du rôle fondamental du maître, dans l'espoir d'aider notre lecteur à distinguer rapidement les trois pratiques observées, et avant de présenter les analyses qui peuvent les justifier et les nuancer, nous proposons dès maintenant des qualifications imagées et caricaturales : le maître A, tel un "pilote qui tient fermement le cap" conduit la classe là où il a décidé de la conduire ; la maîtresse B, telle une "bergère rassemblant ses ouailles" amène chaque élève à collaborer à une lecture collective qui serait celle de la classe ; la maîtresse C, comme un "Petit Poucet", s'emploie à poser des jalons pour baliser un cheminement...

1. Influence de la prescription scolaire

Devant une œuvre nouvelle, l'ensemble des opérations que nous évoquions paraît pertinent pour décrire l'activité lexicale des élèves. On constate aisément l'oscillation entre reconnaissance et exploration, spéculation, inscription dans une socialité... Cependant, le contexte scolaire en infléchit notablement certains aspects. La prescription obligatoire pèse d'un poids déterminant.

Ainsi, l'injonction sociale (la case 1) ne laisse aucune hésitation quant à sa forme. Et toute la sphère sociale (cases 1 et 7) ne laisse place à aucune autre incertitude que la conformité aux impératifs déterminés par les programmes officiels de la République : le choix du maître s'inscrit-il dans ce que prévoit l'institution scolaire ? Il est des élèves qui n'hésitent pas à interroger ainsi le projet d'enseignement auquel ils sont soumis. Mais cette attitude se rencontre plutôt au niveau du secondaire ; et rien ne l'atteste dans les données que nous avons recueillies. En revanche, les jeunes élèves du premier degré identifient le type de lectorat auquel ils imaginent que l'œuvre s'adresse hors de la sphère scolaire. C'est sans doute pour cette raison que la maîtresse B ne montre pas les supports écrits authentiques de *Martin le Marin*, *Didier le Sous-marinier*... dont l'aspect éditorial les auraient fait ranger dans la catégorie des livres "pour petits" et qu'elle adopte un dispositif qui exige d'emblée, dans le travail intellectuel proposé, une hauteur métalexique dont des "petits" ne seraient pas capables... De même, la maîtresse C écarte des références envisagées quelques romans dont la crudité pouvait les faire apparaître comme réservés à des "grands". Par ces décisions, elles esquivent un refus de s'identifier au lectorat pressenti comme "naturel", au lectorat visé par l'éditeur, elles évitent le désengagement qui s'en serait suivi.

La prescription scolaire détermine encore la première approche de l'œuvre (nos cases 2 et 6). Le contrat peut en effet se passer moins avec l'œuvre elle-même qu'avec le rôle qu'elle va pouvoir jouer dans le cursus scolaire. Dans la mesure où il est clair qu'on est à l'école pour apprendre - ce qui, nous ne l'ignorons pas, n'a pas la même évidence pour tous les élèves - , le gain escompté est largement subordonné au projet d'avoir entraîné, appris ou découvert, ou simplement au projet de s'être montré bon élève, digne de la confiance du maître. Ainsi l'interrogation spéculative sur la règle fictionnelle et l'instance énonciatrice, par exemple, peut nourrir un gain aléthique, elle peut aussi nourrir (et se nourrir de) la réflexion déjà conduite en aval sur les formes ou les moyens des brouillages : dans la classe B, le jeu des points de vue ne suscite pas d'abord un intérêt sur le vrai et le faux ou sur les moyens de l'illusion, mais sur l'objet d'enseignement sous-jacent. Dans la tâche 7, sous-tâche c de la séance 1, donc en B-S1 T7, c (p. 280) selon notre codage, le fonctionnement de la périphrase est vite réglé par Simon B., mais il est ramené immédiatement à l'objet d'enseignement antérieur par Maxime :

c - préciser le référent de "oiseau"

EE - *L'avion*

Simon B. - *C'est que Louve, elle connaît pas...*

Maxime - *On a déjà vu ça... Ils prenaient la fusée pour une étoile filante.*

De même dans la classe C, l'interrogation sur le statut et le rôle de Taïga nourrit une réflexion déjà amorcée sur l'inadaptation de l'humanité à l'environnement plutôt qu'elle sert une lecture idéologique. En situation scolaire, le projet d'enseignement que les élèves pensent pouvoir identifier sous-jacent plombe les opérations de contrat et d'estimation du gain.

Par voie de conséquence, les tâtonnements pour cadrer l'œuvre soumise et pour en élaborer une image globale (nos cases 3 et 5) sont eux aussi déterminés. Dans la mesure où les élèves supposent une continuité aux choix du maître, la mémoire des travaux antérieurs suggère souvent d'actualiser telle ou telle connaissance antérieure (dans notre case A) à propos

de tel ou tel élément fourni par le texte (dans notre case B). C'est bien ainsi qu'émergent dans la classe B la première référence au corpus d'œuvres lues au premier trimestre. Voici l'extrait, B-S1, (p. 268) :

- 12 - M [...] De quel personnage parle-t-on d'abord ?
13 - Boubéker ...de Louve...
14 - M De Louve. Et comment fait le... l'auteur de cette histoire ? avec son lecteur... Qu'est-ce qu'il fait, l'auteur ? Oui ?
15 - Apolline C'est un peu comme... euh... *l'Histoire à quatre voix*... C'est un peu pareil.
[...]
21 - Fanny Moi, j'attends... enfin... qu'ils se rejoignent. Comme dans *l'Histoire à quatre voix*. [...]

De l'apparemment opéré par Apolline, Fanny retire un modèle pour sa lecture, qui lui laisse anticiper les rencontres de personnages attestées dans les œuvres lues au premier trimestre.

Il est vrai que la présence dans la classe du même chercheur aux deux moments favorisait grandement l'hypothèse d'une continuité... Mais quand, par exemple, dans la classe A, Lucien recycle un savoir grammatical fraîchement acquis (en A-S5, 12, p. 243), il manifeste plus généralement cette tendance à la quête d'une cohérence et d'une continuité dans les activités de la classe rapportée à une intention du maître. Et de fait, ici, le maître, sans la valider puisque son interjection manifeste de la surprise, la légitime :

- 12 - Lucien C'est comme ce matin... C'est peut-être parce que comme la meute, elle a été tuée - ça c'est sûr, on en est persuadé - il n'y aura qu'un seul mâle et qu'une seule femelle qui pourront s'accoupler au printemps.
13 - M Ah, oui... Ça nous renvoie à ce qu'on disait ce matin sur le présent qui aurait le sens du futur...

Dans cette perspective, la tâche scolaire de lire paraît définie par cette projection des élèves sur les intentions supposées des maîtres. Il n'y a cependant aucune raison pour penser qu'une lecture plus subjective pourrait ne pas avoir lieu, à haut comme à bas bruit.

Symétriquement, les maîtres œuvrent sous la dépendance du même pacte social qui fonde l'école, ils anticipent les remodelages de l'encyclopédie des élèves que l'œuvre a des chances de provoquer, ou l'élaboration de postures métalexiques qu'elle peut nécessiter. Bref, ils prévoient ce que l'œuvre va donner l'occasion d'entraîner, d'apprendre ou de découvrir. Se fondant sur leur connaissance des savoirs disponibles chez leurs élèves (notre case A), ils identifient les probables zones de résistance que présentera le texte (case B), ils imaginent les parts de reconnaissance et d'exploration que suscitera l'œuvre (nos cases 3 et 5).

Cependant, du moins quand il ne s'agit pas d'exercices, ils n'imposent pas de lecture dont ils pensent qu'elle n'aurait pas d'intérêt pour les élèves. Ils imaginent le type d'intérêt aléthique, idéologique, éthique ou esthétique qui peut engendrer une interaction féconde avec l'œuvre (nos cases 2 et 6). C'est dire qu'ils pratiquent à leur niveau une lecture complexe. D'une part, en adultes lettrés, ils prennent connaissance de l'œuvre, ils en apprécient les intérêts. D'autre part, en professionnels, ils anticipent une lisibilité pour la classe, ils anticipent pour leurs élèves une lecture avec ces trois caractéristiques : elle doit être praticable - et l'on a vu que la maîtresse C écartait certains récits, tels que *Julie des Loups* ou *Lova*, dont elle pensait qu'ils n'étaient pas supportables pour la sensibilité des élèves - ; elle doit être suffisamment adéquate aux données du texte et, sans recouvrir exactement la lecture experte, du moins ne pas lui faire belligérance ; enfin, elle doit s'inscrire dans un curriculum et servir les objectifs assignés à tout enseignement de la lecture, de l'ordre de l'entraînement, de l'acculturation ou de l'apprentissage... C'est en fonction de cette lecture hypothétique que les maîtres peuvent décider de leurs interventions. Par exemple, dans la classe C le titre du roman n'a pas été divulgué avant la toute fin de l'étude en sorte que son dévoilement achève la réflexion sur le rôle déterminant de la taïga dans l'intrigue. Autre exemple : les maîtresses B et C lisent systématiquement à haute voix le texte, car elles l'estiment d'une langue peu familière aux élèves

et supposent qu'ils ont besoin de s'appuyer sur cette mise en voix pour endurer les difficultés liées à la rareté du vocabulaire ou à la complexité de la syntaxe. De façon très générale, la décision de choisir tel ou tel récit pour la classe dépend largement de cette lecture probable que les maîtres anticipent en se fondant sur leur connaissance des élèves, de leurs compétences et de leur culture.

Il y aurait donc dans l'espace de la classe, à propos du même texte, plusieurs sortes de lectures. Deux font un arrière plan : la lecture subjective des élèves, tantôt déclarée, tantôt souterraine et souvent imperceptible, et la lecture experte du maître, elle aussi cantonnée dans les coulisses ; deux occupent l'espace de la séance : la lecture programmée par le maître, et la lecture conduite par les élèves en interaction avec cette attente du maître. On notera cependant que ces lectures ne sont pas symétriques : quand la lecture experte du maître est volontairement passée sous silence, la lecture subjective des élèves constitue souvent un moteur puissant. Et ce qui est d'abord donné à voir à l'observateur, c'est d'abord l'interaction entre les lectures - subjectives ou déterminées - des élèves et la lecture programmée par le maître.

Quoi qu'il en soit, cette pluralité apparaît nettement dans les données que nous avons recueillies. Nous en donnons quelques exemples pour mieux assurer la lisibilité de notre modélisation.

1.1. Des lectures différentes en présence

La lecture experte du maître

Dans la mesure où la séance de lecture vise à faire lire les élèves, la *leçon* experte du maître n'a pas de légitimité à se manifester au grand jour, mais les élèves ne sont pas inconscients de son existence. Dans la classe B, lors de la séance terminale de retour sur les écrits des élèves, à propos de la dernière phrase du roman, en B-ST, 671 (p. 125), Leïla formule cette demande :

- 671 - Leïla Et personnellement... qu'est-ce que vous dites ?
 672 - Chercheur C'est pas moi, personnellement, qui...
 673 - Leïla Moi personnellement, moi, je dis que c'est : Nicolai !

Son choix de l'adverbe semble indiquer que Leïla distingue clairement dans l'enseignant un lecteur expert "personnel", dont il n'est pas fait état en classe, du lecteur "professionnel" qui a calculé une lecture moyenne. On peut penser que cette demande est liée au caractère d'indécidabilité que présente la phrase d'excipit : le maître n'a justement pas prévu de lecture accessible aux élèves, puisque toutes sont recevables. Sans doute Leïla a-t-elle du mal à endurer l'incertitude. Mais il semble que cette expérience fasse vaciller le contrat didactique ordinaire. Et effet, la sorte de transgression que manifeste sa demande suggère que d'une relation d'élève à maître, Leïla souhaite passer à une relation non institutionnelle ; réticente à l'effort qu'il faut pour se tenir à la hauteur de la polysémie, elle disqualifie la posture lentement construite, s'affranchit du jeu scolaire et veut imposer un dialogue direct de subjectivité à subjectivité.

La lecture programmée par le maître

Le jeu des relations dont s'affranchit Leïla peut donc se définir à partir de la cible du maître qui ne se confond pas avec la *leçon* que sa propre lecture a produite, mais qui n'est pas encore actualisée dans la classe, et qui constitue, en quelque sorte, le but de la lecture des élèves. Dans la classe A, le maître fait souvent état de la lecture qu'il avait anticipée de la part des élèves. Ainsi, dans ce passage de A-S2 (p. 210), on voit que le maître est animé d'une attente précise : il souhaite que les élèves identifient la relation de compétition entre Louve et Nicolai pour les proies potentielles.

- 33 - M Oui... Donc ils se disputent... Ça pourrait... ça pourrait s'appeler comment, une dispute comme ça, pour des... pour des proies ?
 34 - Jean-Charles Parce qu'ils ont tous les deux le même... le même but... donc...
 35 - M ...même but... On est tout près d'une réponse très intéressante, là.

- Comment ça pourrait s'appeler... ce qui les habite, tous les deux... ?
- 36 - E L'habitude...
- 37 - Laurie La vie !
- 38 - M Oui... Pas loin ! La... ?
- 39 - Laurie La... La...
- 40 - M Oh, tu en es tout près...
- 41 - Laurie ...là... enfin... l'envie de vivre.
- 42 - M L'envie de vivre ? Bon. Donc je vais marquer pour l'instant, sous cette forme-là, hein... Donc, ça, c'est un peu ce qui les rapproche, hein...

La *leçon* attendue par le maître est nettement perceptible : en 35, il évoque l'existence d'une "réponse très intéressante" indépendante de la lecture des élèves ; en 38, son exclamation apparente quasiment leur travail à une partie de bataille navale ; en 42, sa déception est peu dissimulée. Si la mise en concurrence de la *leçon* attendue et de celle que produit la lecture des élèves peut permettre de mobiliser leur attention, on voit que la tâche de lire se redécrit ici comme la tâche de reconstituer la *leçon* attendue par le maître.

Plus explicitement, dans la classe B, la maîtresse propose souvent aux élèves de commenter ses interventions et leur cible. Elle suppose ainsi que les élèves ont la capacité de décrypter le jeu engagé. Ainsi, en B-S1 (p. 268) :

- 9 - M [...] Et qu'est-ce que je veux dire quand je dis : on est avec qui ? Qu'est-ce que je veux dire par là ? Vous l'avez tout de suite délimité quand on était avec Louve. Mais qu'est-ce que je veux dire par là, Mathilde ? Vous me dites : on est avec Louve, on est avec le petit garçon... Comment ça se fait ? Boubéker ?
- 10 - Boubéker On parle de ce personnage.
- 11 - Simon B. Le narrat-

Ici, la maîtresse donne à interpréter la reprise à son compte d'une expression à valeur métadiscursive qu'elle a sélectionnée dans les propos des élèves, en fonction de la lecture programmée. Elle demande effectivement ici de reconstituer cette *leçon* attendue. Mais pour atténuer l'effet d'imposition que pourrait provoquer sa formule, elle suggère de reconstituer la lecture qui la produit : "Comment ça se fait ?". Cette dernière question ouvre en effet la possibilité de s'appuyer sur le texte aussi bien que sur la fonctionnalité de la formule. C'est bien que l'entendent les élèves quand ils reprennent leur analyse du récit.

La lecture subjective des élèves

L'autre terme à partir duquel définir le jeu d'une séance de lecture est la lecture spontanée des lecteurs empiriques que sont les élèves. Le poids de son existence est particulièrement manifeste quand elle perturbe l'édification de la posture lectorale que le maître entend promouvoir. Ainsi, dans la classe C, à plusieurs reprises, la maîtresse est amenée à interrompre un développement incontrôlé. Par exemple, en C-S9, T1, m (p.520), à propos de l'amour de la liberté qui anime Nicolaï :

Louis - *Peut-être qu'il a été élevé par des loups*
M - *Tu tiens à cette idée, toi, Louis, hein !*

Ou encore, en C-S11, T3 (p. 543), à propos de l'hésitation de Louve à abandonner Ivan pour rejoindre la horde :

Roxane - *Parce qu'elle se demande comment Ivan serait accueilli.*
M - *C'est comme ça dans le texte ? C'est ton interprétation !*

Dans les deux cas, les élèves poursuivent des projections déjà attestées de leur part. Louis a déjà attribué à Nicolaï un parcours semblable à celui d'Ivan (C-S8, T7, h, p. 517), et Roxane a déjà évoqué la scène où la horde ferait mauvais accueil au petit d'homme (C-S8, T1, p. 509). Cette constance permet de rapprocher ces élaborations des paradigmes intérieurs dont parle Gérard Langlade³⁹². Il semble bien que cette lecture subjective, investie narcissiquement, puisse continuer souterrainement son chemin. Du moins chez certains élèves, et dans certaines classes...

La lecture construite en interaction avec l'attente du maître

³⁹² "Le sujet lecteur, auteur de la singularité de l'œuvre"... *opus cité*, p. 84.

Cependant, ordinairement, on observe souvent que ces lectures spontanées s'infléchissent, se modèlent, voire émergent en fonction de la lecture programmée par le maître. Dans la classe B, sans doute parce que le projet d'enseignement paraît très évident, les exemples sont innombrables où les élèves devancent l'attente de la maîtresse. Pour ne prendre qu'un exemple bien net, dès la séance B-S1 (p. 278), à l'imitation de ce qui avait été établi lors des lectures du premier trimestre, il a été posé comme convention de tracer une croix dans la marge du texte, en face du passage qui indique la rencontre entre deux personnages.

- 323 - M [...] Et donc, si vous voulez, [...] entre la Louve et Nicolaï, il y a une rencontre autour du renard.
324 - Fanny On fait une croix ? Ou on attend ?
325 - M Oui. Mais vous êtes obligés de la faire deux fois. Vous êtes obligés de la faire deux fois, la croix ! Oui ? Parce que ça se situe pas l'un sur l'autre. On dit : "différée"...

Fanny anticipe la consigne. De la part d'un élève docile, et dans d'autres circonstances, on pourrait penser que la proposition d'attendre demanderait l'autorisation de passer à l'acte et dispenserait le maître d'en donner l'ordre. Ici on perçoit plutôt sa compréhension du développement déjà annoncé par la maîtresse :

- 321 - M [...] C'est une rencontre... on dit : c'est une rencontre différée. C'est-à-dire : elle n'a pas lieu tout de suite pour les deux en même temps, elle a lieu l'un après l'autre. Mais... ils se sont un peu rencontrés à travers le renard [...]

D'une certaine manière, Fanny se montre ici collaboratrice, et fournit l'occasion du développement qui suit (en 326 - 329). Elle a compris qu'à la perception de Nicolaï par Louve va répondre celle de Louve par Nicolaï, et que le souci de la maîtresse est de faire apparaître ces deux points de vue de l'un sur l'autre.

1.2. la séance de lecture comme un espace de tensions

Notre dernière illustration ne doit pas faire illusion : entre la lecture programmée par le maître et la lecture subjective des élèves, des tensions apparaissent souvent, qui font comme la matière première du travail.

La force d'inertie des premières lectures subjectives

La résistance la plus simple, et la plus commune, mais non pas toujours la plus évidente à repérer, est l'inertie qui fait se maintenir certaines interprétations erronées. Ainsi, en A-S8, 12 (p. 262), à la toute fin de la séquence donc, Arnaud fait état d'un contresens :

12 - Arnaud En fait... je croyais, Nicolaï, c'était son oncle !

Cette erreur avait émergé très longtemps auparavant, en A-S3, T1, f (p. 218) puis en A-S5, T3, d (p. 242). Elle avait été dûment, mais peut-être pas très vigoureusement, combattue en A-S7, T9, a (p. 260). Manifestement, elle a perduré dans l'esprit d'Arnaud.

L'explicitation de la leçon experte du maître

Une autre forme de distance se manifeste quand un élève démasque la lecture qu'impliquent les interventions de la maîtresse. C'est le cas en B-S11, 861 et sq. (p. 435), à la fin de la longue discussion pour établir le rôle de la chouette, entre Simon B. qui l'assimile au narrateur et les autres élèves de la classe qui y voit un élément de décor.

857 - Maxime [à M] Est-ce que tu sais si la chouette, c'est le narrateur ou pas ?
 [...]
861 - Simon B. En plus, Maîtresse, vous avez... vous avez fait un lapsus révélateur...
 Vous avez dit : "NOUS, EUH, VOUS pensez que c'est pas la chouette."
862 - M [rire]
863 - Simon B. C'est révélateur, ça !
864 - M Mais ça veut pas dire que j'ai raison !

Il s'agit en fait d'un faux souvenir, nous n'en retrouvons pas la trace dans nos enregistrements. Mais cette reconstruction est en quelque sorte validée par la réaction de la maîtresse, qui visiblement en admet la vraisemblance. Dans cet épisode, Simon B. se place dans une sorte de "hors-jeu", il ne commente plus le récit, mais la manière dont la discussion a été pilotée : il met au jour l'artifice d'une maîtresse qui fait semblant d'orchestrer avec neutralité les propos enfantins mais qui adhère en réalité à une des positions défendues, "personnellement" aurait dit Leïla. La maîtresse en est réduite à tempérer la réalité de son expertise pour ne pas priver d'enjeu les efforts d'intellection accomplis lors de la discussion...

L'incompréhension de la démarche du maître

Si certains élèves, comme Simon B., peuvent sauvegarder leur propre lecture en dénonçant après coup le jeu scolaire, d'autres peuvent manifester la distance qui sépare leur propre lecture de celle attendue par le maître par l'incompréhension de sa démarche. Ainsi, en C-S9, 59 et sq. (p. 526), la maîtresse avait fourni un corpus de phrases tirées des différents livres lus en amont, mais qui auraient pu s'appliquer au personnage d'Ivan, et elle demandait que les élèves identifient les rapports possibles.

- 59 - Roxane Elles [les phrases à examiner] sont pas toutes sur Ivan... Enfin... elles sont pas toutes du livre.
- 60 - M Est-ce que ça peut t'aider à comprendre Ivan...
[...]
- 63 - Manon Mais ça a pas de rapport avec Ivan... ?
- 64 - M Beh, d'après toi, est-ce que ça peut en avoir un ? Qu'est-ce que ça peut expliquer ?
[...]
- 67 - Julia Et si c'est pas Ivan ?
- 68 - E Et si ça dit rien ?
- 69 - M Ben, si ça dit rien, ça dit rien.
- 70 - Roxane Maîtresse, je comprends pas ce qu'il faut faire !
- 71 - Marie P. Maîtresse, si ça a peu de rapport avec Ivan ?
- 72 - M Eh ben, tu dis ce que ça a comme rapport !
- 73 - Marie P. Ben si il y a... Je comprends pas !
- 74 - Louis Mais si, on marque...

75 - E Moi non plus, je comprends rien.

Plusieurs obstacles apparaissent ici. Pour Manon (en 63) et Julia (en 67), il semble impossible d'estimer un jugement à propos d'Ivan alors que ce jugement avait été émis à propos d'un autre personnage. Il s'agirait alors d'un respect scrupuleux de la relation attributive qui lie l'énonciateur, le prédicat et le référent dans une convention aléthique d'assertion. Pour Roxane (en 59), qui introduit la question de la provenance, il semble qu'elle répugne à outrepasser la frontière entre les œuvres, elle ne veut ou ne peut pas fonder sa lecture sur la cohérence de l'ensemble du corpus, elle décline la proposition de Marie Nimier d'envisager une même question traitée d'œuvre en œuvre... Enfin, E (en 68) et Marie P. (en 71) ne se drapent pas dans la même revendication de probité, mais ils semblent escompter un bénéfice trop maigre. Ce qu'il y a de remarquable dans cet épisode, c'est que la maîtresse ne fait ici que déployer un mouvement largement attesté auparavant. En effet, la comparaison de personnages a été largement pratiquée à l'initiative des élèves eux-mêmes, en particulier en C-S6, 76 et 78 (p. 501) : comparaison entre Ben et Ivan autour de l'animalisation, C-S6, 124 et sq. (p. 502) : comparaison autour de leur mutisme, C-S7, 8 (p. 507) : comparaison entre Louve et la Mère Blaireau autour de leur deuil... Il nous semble donc qu'on peut comprendre la réticence des élèves non pas tant comme un refus d'une entreprise comparatiste mais comme une façon de décliner l'imposition d'une lecture attendue par la maîtresse. De fait, l'opposition s'éteint quand, à la séance suivante (C-S10, 1, p. 528), la maîtresse explicite l'opération mentale de comparaison et en propose le matériel en laissant ouvert le résultat :

1 - M [...] Et ces phrases, elles vont nous aider peut-être à faire des comparaisons entre ces trois personnages.

Les élèves ont alors le sentiment d'avoir en leur pouvoir de contester le choix des phrases, et d'élaborer eux-mêmes leur lecture, à tout le moins, ils sont en

situation de redécrire la tâche et de s'approprier la prescription. Ils effectuent alors le travail proposé.

Le refus conflictuel

L'opposition est parfois en même temps plus nette dans la vigueur de la contestation et plus diffuse dans son objet. Ainsi, dans ce passage de B-ST (p. 122), où le chercheur fait état des commentaires de la phrase d'excipit livrés par les élèves. Fanny vient d'en développer une interprétation subtile : la vision de Taïga serait une illusion de la part d'Ivan. Elle s'en prend alors à une formule d'un camarade.

- 614 - Fanny À un moment donné, c'est marqué : "la maison d'Ivan parce que dans le texte on dit qu'Ivan a déménagé. C'est pour ça qu'il est allé sur Taïga". Mais il l'a pas fait exprès ! C'est que l'avion est tombé sur Taïga, il l'a pas fait exprès !
[...]
- 618 - Chercheur Il l'a pas fait exprès, bien sûr. Et alors ?
- 619 - Fanny C'est marqué : "il est allé SUR Taïga"...
- 620 - C [agacé] Il est allé sur Taïga parce que, justement, il est bien dit que la nouvelle maison d'Ivan est près de Taïga.
- 621 - Fanny ... est PRÈS, mais pas SUR !

Elle reprend ici une distinction qu'elle avait déjà évoquée en 568, dans un contexte où l'enseignant admettait la valeur de l'interprétation de Thibault et protégeait le développement de sa pensée.

- 553 - Thibault Moi, je pense pas que ça peut être que Nicolaï, parce que... euh... il y a aussi Ivan, vu que son papa, il a trouvé du travail, euh... sur la Taïga...
[...]
- 558 - C Il est dit... il est dit, dans le roman, que... euh... que Piotr, le papa d'Ivan, a trouvé du travail, alors, vers la Taïga.
[...]
- 569 - Fanny C'est PRÈS de la taïga.
- 570 - C Près de la taïga. Ça veut dire... ça veut dire ici... entre la maison et la taïga, il y a une certaine distance. Oui ?
- 571 - Fanny C'est jamais dit précisément que... c'est jamais dit dans le texte... que... du moins... euh... du moins noir sur blanc... que... ils ont... ils ont une maison... à côté de la taïga. C'est pas vraiment marqué.
- 572 - C C'est pas marqué. Ils disent... Attendez, je vais retrouver le passage... Att-... Alors, c'est dit : "Tu verras la Sibérie d'en haut, et la taïga. C'est beau, la taïga. C'est une chance que ton père ait trouvé du travail là-

bas." (p. 41). Là-bas, c'est-à-dire pas loin de la taïga.

Dans ces deux épisodes, il affleure sans doute des conflits relationnels entre les élèves concernés. Il est probable aussi que joue la substitution du chercheur à la maîtresse dans le rôle d'animateur de la classe. Cependant, parce que l'enseignant prend sérieusement en compte l'interprétation de Thibault et qu'il semble vouloir la faire accréditer, Fanny manifeste un refus de cette imposition qui contrevient à sa propre interprétation, elle augmente la charge agressive et sollicite de manière spécieuse les distinctions lexicologiques échafaudées pour la circonstance³⁹³.

Le conflit ne trouve pas ici de résolution car l'enseignant, estimant inacceptable le ton de l'échange, y met autoritairement fin en 623. Cependant l'intérêt de ces épisodes est de bien mettre en lumière comment le texte de l'œuvre constitue le lieu commun de toutes les lectures contemporaines, sinon concurrentes, dans l'espace d'une séquence. On perçoit en effet la *leçon* établie par Thibault et relayée par l'enseignant, la *leçon* établie par Fanny, on voit comment Fanny puise son argumentation d'abord sur les failles de la *leçon* d'autrui en 569 avant de devoir revenir à la mémoire qu'elle a du texte en 571, on voit comment, en 572, l'enseignant en rétablit la littéralité à des fins argumentatives. On constate cependant que cette littéralité est vite oubliée puisque Fanny revient en 619 à la *leçon* écrite de son camarade. Le texte, labile dans les mémoires, vite recouvert par l'image qu'on s'en est faite, s'il est bien le déclencheur des lectures, si Fanny et l'enseignant le posent bien en instance de régulation de leur conflit, apparaît pourtant plutôt comme un gisement d'arguments potentiels que comme un objet bien distinct.

Sa construction, en effet, n'a pas le caractère d'évidence que les lecteurs experts, aveuglés par leur expertise même, lui attribuent parfois.

³⁹³ De fait, on note dans cette classe un emploi très élargi de la préposition "sur" à la place de "à propos de", de "dans" ou de "du point de vue de". Cet élargissement semble conforme à une évolution de la langue. Voir Grevisse, *Le Bon Usage*, Duculot, Gembloux (Belgique), 1975, p. 1062.

Pierre Bayard rappelle opportunément : "l'indice est moins un signe déjà présent qu'un signe qui se constitue après coup dans le mouvement herméneutique de l'interprétation, laquelle, en proposant un sens définitif, hiérarchise les données et construit à rebours une structure textuelle plausible."³⁹⁴ Il développe ainsi une perspective selon laquelle l'intention interprétative commande l'attention au texte et donne consistance à sa littéralité.

Dans les classes que nous avons observées, l'intention interprétative, et conséquemment la construction du texte, se présente souvent en réponse à une prescription du maître. Mais pour mieux définir le rôle du maître, il convient d'observer ce qui se passe hors de sa présence. Qu'advient-il quand, parmi les lectures en présence, il n'y a plus ni la lecture experte du maître ni la lecture qu'il avait programmée, que, donc, il n'y a plus la lecture des élèves construite en réponse à celle-ci ? Que produit une juxtaposition de lectures subjectives ?

2. Une lecture "sans maître" : gros plan sur une séance où les élèves sont laissés à eux-mêmes

Rares sont les moments où l'on peut saisir la relation des élèves au texte sans qu'elle soit trop marquée par la pression de la classe, les consignes du maître ou les arguments des camarades. Mais parmi nos données, il y a un moment (séance A-S4, pp. 229 à 240) où les élèves d'une de nos classes se confrontent au texte du chapitre 3, en petit groupes, c'est-à-dire, justement, hors de la présence - sinon épisodique - du maître, et sans la pression d'une consigne trop étroite. Nous avons décidé d'enregistrer le travail d'un groupe que nous trouvions représentatif : il est composé d'un élève plutôt habile (Jean-Charles), de deux élèves moyennes (Marion et Anissa) et d'un élève

³⁹⁴ *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, Minuit, 1998.

moins prévisible (Erwan), dont les performances sont régulièrement inférieures aux attentes. Aucun n'est trop timide, ils ont tous accepté la présence du caméscope. La consigne de travail elle-même est assez floue ; elle consiste en ces deux questions : "qu'est-ce qu'on apprend de nouveau ?" et "qu'est-ce qu'on n'a pas compris ?" Elle suppose donc une lecture susceptible d'identifier des zones d'opacité et d'isoler un apport d'information par rapport au co-texte, c'est-à-dire qu'elle suppose une assez belle conscience cognitive des opérations lexiques de mise en cohérence avec les informations déjà constituées et la détection des éléments divergents.

2.1. Le texte à l'étude

Il s'agit du passage qui correspond aux pages 36 à 44 du roman. Il comporte trois rêves d'Ivan, celui du jeu de cubes, celui du chien de l'épicier et celui où sa mère lui annonce son séjour chez l'oncle, et trois de Louve, celui où elle revoit une chasse au cerf avec son compagnon, celui où elle revoit le plaisir de la chasse en horde, et celui où elle revoit le massacre qui dispersa la horde à laquelle elle appartenait.

Le problème de compréhension le plus évident, du moins aux yeux du maître, et qui avait entraîné le choix de ce dispositif d'enseignement, était l'obscurité produite par le jeu de point de vue dans le dernier des rêves de Louve. En effet, le lecteur n'a accès à la scène de massacre que filtrée par une série de déformations : l'agent humain n'est jamais mentionné ; l'hélicoptère est désigné comme "un oiseau sombre, sans ailes, une bête inconnue qui vole de plus en plus bas" ou "un oiseau au ventre rond, surmonté d'une chose qui tourne en ouragan" ; les coups de feu apparaissent comme "une multitude de bruits secs, tonnants. Cela ressemble au feulement de la foudre, et, comme la foudre, cela jette un feu mortel." ; Louve, qui a survécu au carnage, et son compagnon sont évoqués à la troisième personne : "Un seul mâle et une seule femelle s'accouplent parmi les fleurs roses de Taïga". Le maître escomptait

que les élèves éventeraient la stratégie narrative et identifieraient le référent assez facilement puisqu'ils étaient parvenus à mettre au clair les déformations similaires au travers desquelles est raconté l'accident d'avion au premier chapitre.

Ce texte présente aussi d'autres enjeux. L'image du bonheur partagée avec la horde préfigure la tentation de Louve d'en rejoindre une au chapitre 4, Et le brusque réveil d'Ivan constitue une étape dans le recouvrement de sa mémoire. Surtout, le lecteur apprend par le truchement des rêves analeptiques la relation passée d'Ivan avec le chien de l'épicier, laquelle explique l'illusion qui assimile Louve à un chien ; il apprend aussi clairement d'où venait et où allait l'avion qui transportait Ivan ; il apprend comment s'était déroulée la rencontre entre Louve et le père de ses petits, c'est-à-dire les périodes transitoires entre l'appartenance à une horde et sa solitude actuelle. En quelque sorte, ce chapitre apporte des informations qui complètent le puzzle, il permet d'achever les mouvements inférentiels amorcés dès auparavant. Le maître escomptait bien que les élèves en prendraient conscience. Il nous a confié ces deux attentes dans une rapide discussion pendant la séance, quand il nous annonçait qu'au vu des difficultés des élèves et de l'intérêt de leurs discussions, il prenait la décision de consacrer à ce travail de groupe tout le temps disponible pour cette séance. Chaque membre de sa consigne double devait, dans son esprit, conduire au traitement de ces deux aspects. Cependant, rien n'est allé simplement.

2.2. Les impasses d'une "lecture sans maître"

Pour clarifier le cheminement parfois labyrinthique de la lecture des élèves, et avant d'entrer plus précisément le détail, nous proposons une reformulation succincte du point d'arrivée. L'ordre de leur préoccupation suit à peu près l'ordre du texte.

Les rêves d'Ivan

Les rêves d'Ivan ne paraissent pas soulever de difficultés insurmontables. Le contenu référentiel est vite établi de manière consensuelle par Erwan : "Ils sont entrés dans le petit terrier, là, et puis ils sont allés s'endormir et ils ont rêvé." (en 32), puis complété : "[...] il voit sa mère, et après il voit le chien de l'épicier. Il lui donne son goûter [...]" (en 42). Anissa dégage rapidement la conclusion inférable du rêve des cubes : "Elle aime bien son fils"(en 10) ; Erwan en suggère une justification : "En fait, c'est comme avec... euh... Louve." (en 107), ce qu'Anissa synthétise ainsi : "Il rêve à la tendresse" (en 109). Jean-Charles le resitue dans le processus de ré-humanisation d'Ivan : "Mais peut-être ça veut dire : il commence à retrouver un peu sa mémoire..." (en 75), ce que Marion reformule : "Il retrouve des souvenirs" (en 108).

Simplement, le rêve où la mère annonce son voyage à Ivan est purement passé sous silence. Les élèves semblent aussi ressentir une sorte de défaut de maîtrise ; en effet, à la question du maître : "qu'est-ce que vous ne comprenez pas là-dedans ?", Jean-Charles, loin de protester, répond : "Je sais pas..." (en 88 – 89). En 92 aussi, l'exclamation de Marion suggère une intégration qu'elle vient juste d'effectuer : "Ben, j'ai compriiiiiiiiis..."

Les rêves de Louve

En revanche, les rêves de Louve opposent de multiples difficultés enchevêtrées. Une première difficulté tient à la contiguïté des trois rêves et des commentaires du narrateur. De fait, les trois rêves mettent en scène la chasse, et plusieurs éléments se retrouvent de l'un à l'autre. Il est fait mention du compagnon dans le rêve de la chasse au cerf et dans celui du massacre, la horde est le personnage essentiel dans le rêve de la chasse au caribou et dans celui du massacre. Le thème du sang, du sang versé et du sang transmis, se

retrouve dans le rêve de la chasse au cerf et dans le propos du narrateur. Mais les élèves supposent aussi que la foudre mentionnée dans le rêve du massacre pourrait déjà apparaître dans le rêve de la chasse au cerf, d'abord au titre de "coup de foudre". Ce rapprochement intempestif brouille les données : on ne sait plus trop qui chasse qui dans le rêve du massacre. Anissa déclare ainsi, en 219 :

219 - Anissa Elle rêve parce qu'elle a faim et... elle se rappelle d'une partie de chasse avec... euh... avec son compagnon... et dans... dans sa partie de chasse, il y a eu la foudre qui est arrivée...

puis, en 221 :

221 - Anissa ...et après, dans sa partie de chasse, il y eu la foudre... le feu mortel...

Il semble bien que dans son esprit, le possessif ("dans *sa* partie de chasse") signale une détermination subjective (c'est Louve qui chasse), que Louve soit dépositrice de la foudre. L'expression qui désignait très nettement la chasse au cerf en 219, se met à désigner la chasse où intervient le "feu mortel". Bref, les deux chasses sont confondues, et l'identité des chasseurs et chassés est singulièrement opacifiée.

Une autre difficulté se noue autour de l'interprétation de l'expression : "Louve... sans mémoire peut-être, si ce n'est celle du sang transmis" (p. 38). Le sens évident pour l'adulte n'est pas évoqué, il n'est jamais question dans les propos des élèves ni d'instinct ni de transmission héréditaire. La question devient alors celle du statut qu'il faut donner aux deux rêves qui précède et qui suit la formule : y rêve-t-elle de ses propres souvenirs ou bien y rêve-t-elle de ses ancêtres ? Les branches de cette alternative sont bien clairement explicitées ; en 153 – 154 Anissa et Marion déclarent : "Alors, les souvenirs de Louve, elle se rappelle... / ...de ses ancêtres", et en 157, Anissa : "Elle... elle se rappelle en fait de... son passé...".

Cependant, et bien que la première possibilité ait été retenue pour le compte rendu écrit (en 163), seule la seconde est discutée. D'un côté, les élèves cherchent argument dans leur perception des régularités de l'œuvre. Ainsi Jean-Charles propose en 149 un parallélisme avec la perte de mémoire d'Ivan : "Peut-être qu'elle a perdu la mémoire... Ivan, il a sûrement perdu la mémoire, et elle aussi...", et en 159 : "En quelque sorte, elle retrouve sa mémoire..." Ailleurs, les élèves s'appuient sur la relation régulière entre les rêves (et les "voix" entendues par Ivan) et leur contexte d'apparition. Le même Jean-Charles expose ainsi en 175 : "Parce qu'elle a très faim, elle rêve [scilicet : elle rêve de chasse]...", mais c'était déjà la motivation probable de l'intervention de Marion en 158 : "Elle a faim...". L'argument semble être : Louve se souvient de la chasse au cerf et de la chasse au caribou parce qu'elle a faim, la relation entre son rêve et sa sensation est la même que lorsque Ivan, en proie à la tendresse de Louve, rêve de sa tendre mère, relation qui avait déjà été bien établie en 107 et 109...

D'un autre côté, ils cherchent argument dans la progression de leur propre information, ou de leur intérêt personnel. Erwan s'oppose ainsi immédiatement à la justification par la faim :

- 182 - Erwan Elle rêve de chasse, ouais ! En fait, là !
- 183 - Jean-Charles Elle a extrêmement faim...
- 184 - Erwan Elle rêve de son compagnon !

Il poursuit ici sa rêverie sur la vie affective de Louve, pour laquelle il a déjà manifesté son intérêt en 55-57, rêverie qu'il poursuit en 190-192, en 202, en 263... Cependant, au-delà de la juxtaposition agressive, le point commun possible n'est pas saisi. En effet, rien n'interdit de penser que Louve rêve de son compagnon parce qu'elle est elle-même prise dans les rets de son attachement à Ivan, que la relation entre rêve et sensation actuelle se noue aussi autour de la tendresse.

La troisième difficulté est, comme il avait été prévu, l'éclaircissement du rêve du massacre. Les points obscurs et les référents proposés sont les suivants :

- auteur du massacre : Nicolai (déjà en 54, puis en 161-162, 268, en 406, en 408-411, 422), "quelqu'un par exemple comme Nicolai" (en 232), un rapace (en 389) ;
- les victimes : les louveteaux de Louve (222-224, 238, 329, 389), la horde à laquelle appartenait Louve (244-248, 393), "tous les loups" (357, 369), les aïeux de Louve (393) ;
- "l'oiseau" : un avion (278-282, 289-291, 348, 419), un avion qui a perdu ses ailes (291, 371, 374), l'avion qui transportait Ivan (307, 311-312, 329, 338, 358), un hélicoptère (350), une fusée lancée depuis une base proche (316), une tornade (355), un avion dont "les ailes se resserrent" (probablement comme les ailes rétractables du Concorde) (372), un oiseau prédateur (389), un oiseau tué par Nicolai, Nicolai qui saute en parachute (414-415) ;
- modalité de la catastrophe : l'avion prend feu (280), un avion tombe en vrille (303-305, 349, 379-380, 401-403), "Nicolai a tué un oiseau et..." (318), la foudre est tombée (405) ;
- modalité de la mort des victimes : coup de feu (232), une fusée a explosé (316), la meute qui se bat (320), la forêt a pris feu (404, 407, 418), les loups se sont approchés de l'incendie (417).

Cette difficulté de construire le référent se trouve de surcroît surplombée par la difficulté à déterminer la règle fictionnelle qui pourrait organiser la relation entre le référent de ce passage et l'intrigue telle qu'elle est connue. La plupart du temps, les élèves paraissent considérer que la matière onirique est de l'ordre du souvenir, mais Marion énonce très clairement une autre hypothèse :

- | | |
|--------------|--|
| 358 - Erwan | Moi, j'ai pensé que c'était l'avion [sc. : du premier chapitre] qui était en train de s'écraser et... et que ses ailes, elles étaient cassées. |
| 359 - Marion | Non, attends ! Elle est dans son rêve [sc. : de bonheur avec son compagnon], et puis là, soudain... euh... Sa famille est morte... Alors là, elle rêve un truc, quoi... Elle cauchemarde... un truc qui fait peur... |

À la *leçon* d'Erwan qui convoque l'élément de l'intrigue déjà connu et que Louve est susceptible de se rappeler, il semble que Marion oppose le fonctionnement onirique susceptible de transposer une expérience traumatique en une vision horrifique dont le matériau est très différent de la situation réellement vécue. Et l'on peut encore identifier un troisième étage à cet empilement de difficultés. En effet, l'opposition entre les perspectives ouvertes ici par Erwan et Marion ne paraît soluble que dans la prise en compte d'une intention auctoriale. C'est bien ce qui affleure çà et là. En 313, par exemple :

313 - Erwan Je pense pourquoi elle rêve... ils ont déjà fait ça... c'est l'avion parce que...

Ou symétriquement en 340 :

340 - Marion Mais c'est pas parce qu'ils mettent "un oiseau sombre et sans..." ... euh... qu'ils mettent ça que c'est forcément l'avion ! Ça peut être autre chose... Si c'est tout le temps l'avion, hein... !

Les élèves n'en ont pas une claire conscience, mais on voit qu'ils s'attachent, pour l'un, à une esthétique de la régularité dans l'œuvre, et pour l'autre, à une esthétique de la variation.

En tout cas, on voit que les propositions ne manquent pas, diverses dans leur provenance, leur pertinence, leur mode de cheminement.

2.3. les dynamismes d'une "lecture sans maître"

Un terreau d'associations d'idées

Le premier constat est que les élèves ne travaillent pas d'abord sur les données du texte lui-même, mais à partir de la mémoire qu'ils en ont. Celle-ci, déterminée par des particularismes singuliers, apparaît constituée autour d'images vagues qui proviennent d'associations d'idées, associations avec l'état connu de la fiction ou avec des connaissances sur le monde parfois fines (par exemple : les base de lancement se trouvent dans des endroits peu peuplés), plus rarement de fragments du texte : la mention d' "ennemis" entraîne celle de combat en 272, et celle de lutte fratricide en 320. C'est ainsi que Marion retient que la mère d'Ivan est blonde (A-S4, 9, 17, 27, 97...), Jean-Charles retient la mention du sang (en 168, 171...).

Sur la base de ces éléments parcellaires, les élèves amorcent des opérations cruciales. Ainsi Marion semble soumettre le rapprochement du texte et d'un stéréotype à une sorte de test :

27 - Marion Elle est blonde ! Donc, ça veut dire que le mec, il est blond.

Elle semble projeter l'image d'un couple dont les deux partenaires seraient blonds. L'origine de cette hypothèse n'est pas discutée, mais on peut conjecturer qu'à partir du type d'attachement qu'Ivan manifeste envers sa mère, Marion mobilise le stéréotype d'un monde idéal, qu'actualise par exemple la blondeur de la "famille Ricoré" dans certaines publicités ou celles des poupées "Barbie et Ken". Il s'agit alors d'élargir sur la fiction telle qu'elle est connue pour éprouver la validité de la projection.

Ailleurs, Jean-Charles parvient à isoler les deux aspects de la thématique sanglante. En 129 et 132, Anissa avait lu deux passages où apparaît presque le même terme : celui de la prédation et du sang des victimes ("gueule sanglante" à la page 38, ligne 3 du roman), et celui de la lignée et du sang des ancêtres ("sang transmis", page 38, ligne 7). Les deux citations qu'elle avait oralisées sont dans la continuité du texte de Florence Reynaud, mais Jean-Charles l'interrompt en 130 : "Eh, attends ! Il manque un truc... ou pas ?". Cette interruption peut correspondre simplement à l'acuité de Jean-Charles qui aurait détecté qu'Anissa avait omis un membre de phrase ("son compagnon et elle sont à la fête") et qu'ainsi un pronom ("ils mangent et dévorent") s'était trouvé sans antécédent exprimé. Mais la disjonction de fait ainsi créée interroge la contiguïté des deux thèmes. La demande que Jean-Charles exprime à nouveau en 134 le suggère : "Eh, attends ! Tu peux recommencer, s'il te plaît ?". Il diffère ainsi l'établissement hâtif d'une conclusion telle que Marion la pose en 133 : "Oui, elle rêve de son passé, quoi !". Dans la suite, Jean-Charles n'évite pas la force d'attraction de l'association entre sang des ancêtres et mémoire, il en fait état en 141, 143, 145, 149, 155, 159... Mais après qu'il a fermement dessiné les contours de ce thème du "sang transmis" qui constitue la seule mémoire animale, il s'intéresse à l'autre panneau du sanglant diptyque en 168 : "On peut parler du sang !", et en 171 : "Mais elle... elle avait bien rêvé du sang, aussi !".

Dans tous ces mouvements de pensée, l'observateur a l'impression que les associations d'idée, là érigées à l'occasion d'un détail réaliste, ici soutenues par l'apparemment lexical, tissent la trame d'une image globale et que cette trame constitue la base à partir de laquelle une prise en compte plus objective du texte devient possible. Mais l'observation en est délicate, parce que ces associations ne sont pas clairement formulées. On ne peut par exemple que formuler de douteuses conjectures sur l'intérêt que porte Erwan au partage du goûter (en 39, 42, 49...) ou sur sa surprise manifeste quand il se représente que Louve et Ivan dorment ensemble (en 55 et 57). Tels les épicycles en astronomie qui dénoncent une force d'attraction dont l'origine reste invisible, seuls des phénomènes périphériques permettent de déceler la présence de configurations intimes qui prélèvent dans le texte leur aubaine et ménagent des ponts entre les données fictionnelles et les "paradigmes intérieurs" évoqués par Gérard Langlade.

Les fonctions de la lecture des autres

Un deuxième constat est l'émergence progressive d'une écoute entre les élèves. Il arrive régulièrement que les remarques soient d'abord juxtaposées dans une indépendance sourde à toute interaction. Dans la séance, on constate fréquemment l'absence de continuité quand un élève impose un nouveau thème. Par exemple, en l'espace de trois minutes d'enregistrement : l'accident (Anissa, en 21), le creusement du terrier (Marion, en 22), la blondeur de la mère (Marion, en 27), l'endormissement (Erwan, en 32), le statut onirique du passage (Anissa, en 38). Ce sont autant d'éléments posés sans ordre, sans cohérence ni dans le propos des élèves qui les introduisent, ni dans le tissu conversationnel. Autre exemple : en 177, Marion introduit brusquement le thème du compagnon, et cette introduction reste sans effet immédiat. Elle ne fait retour qu'en 184 chez Erwan et n'est vraiment prise en compte qu'à partir de 188. Autre exemple : en 54 et en 69,

Jean-Charles indique qu' "on parle de Nicolaï", ce qui ne sera repris que bien après, en 161 dans une semblable intervention en forme de juxtaposition, puis réellement entendue et pris en compte en 232 et sq.

Cependant, peu à peu, les élèves se dégagent de la pression de leurs paradigmes intérieurs et réagissent à la lecture des autres. Plusieurs formes d'interactions sont alors perceptibles. Une première forme d'interaction se manifeste dans la contestation des associations qui ne sont pas partagées. L'effet est celui d'une régulation, mais l'arbitre n'est pas le texte, c'est l'autorité du groupe ou celle du seul contestataire. Ainsi, la projection de Marion autour du thème de la blondeur suscite l'ironie :

- 27 - Marion Elle est blonde ! Donc, ça veut dire que le mec, il est blond.
28 - Anissa Et alors... ? Louve, elle est blonde ?
29 - Jean-Charles [rires] Mais c'est la mère !
30 - Erwan Louve, elle creuse un terrier... et pour aller dans le petit terrier... il faut être blonde...
31 - Marion Ah, mais arrête ! C'est pas drôle !

Dans ce mouvement, les élèves, en étendant indûment la projection au reste du personnel de l'intrigue, dénoncent l'aspect très secondaire de l'objet visé par Marion : peu leur importent la couleur des cheveux du père d'Ivan, et sans doute aussi la couleur des cheveux de la mère elle-même. Ils n'ont alors pas même besoin de disqualifier une projection discutable mais non impossible, puisque sa pertinence n'est pas probante. La lecture de Marion est ici régulée par la réaction de ses camarades. Mais la contestation peut aussi se faire plus directement. Ainsi, l'image de la taupe que propose Erwan en 35 est immédiatement récusée par Anissa comme non pertinente, non adéquate au milieu où s'opèrent les efforts de terrassement de Louve :

- 34 - Marion [...] Elle creuse un terrier... elle creuse... elle creuse...
35 - Erwan Comme une taupe.
36 - Anissa Comme une taupe ?! Mais non, pas du tout ! Une taupe, c'est un trou dans le jardin !

De même, on observe le même appui sur les connaissances sur le monde :

- 287 - M Bon, c'est un oiseau... "Un oiseau sans ailes", hein...
 288 - Jean-Charles Ah !
 289 - Erwan Ben oui, c'est l'avion !
 290 - Jean-Charles Un avion, ça a des ailes !

Cependant, les régulations opérées entre les élèves engendrent parfois une inhibition. En 162, Marion arrête la pensée de Jean-Charles en remarquant qu'il n'a pas encore été question de Nicolai (alors que Jean-Charles l'avait déjà mentionné). Nul ne saura jamais pourquoi Jean-Charles évoquait les jurons habituels du personnage en 161.

Vers une collaboration potentielle

C'est une forme de soutien que sollicite Marion pour parvenir à construire le référent du texte et / ou de la discussion : "Son compagnon... son compagnon... mais c'est qui, son compagnon ?" demande-t-elle en 188. Elle obtient d'ailleurs immédiatement une réponse qui la renvoie non sans pudeur à l'accouplement et lui permet de poursuivre sa rêverie quand elle évoque un "coup de foudre" en 201.

Dans la suite de la séance, c'est autour du jeu d'Erwan que se tissent les imaginaires de chacun. Cet élève est régulièrement habité par l'image de l'accident d'avion, il mentionne avec insistance le rapprochement en 348, 358, 369, 374-376... En 401, il entre dans un jeu qui développe sa rêverie : au grand agacement des autres – d'Anissa, en particulier – il imite avec un stylo la chute en vrille d'un avion. Cependant Marion s'empare de son dispositif pour mieux se représenter le référent supposé et pouvoir estimer la valeur explicative de l'hypothèse.

- 403 - Marion En fait, là... il y a la horde par terre, et là, c'est l'avion... Enfin, imaginons que c'est l'avion... Il a cassé ses ailes... Il arrive, il s'écrase sur la horde...

La désinvolture d'Erwan donne malgré tout forme à la possibilité d'une scène qui donne consistance à la propre recherche de Marion.

Cette forme de coopération peut évoluer vers une sorte de co-élaboration qui n'est pas sans quelque jouissance. Ainsi, à la fin de notre enregistrement, les idées fusent, le plaisir de l'inventivité se double des approbations exclamatives : les "Ah !" (408), "Ah, oui !" (406), "Voilà !" (405, 409, 410) ponctuent une surenchère effervescente de propositions plus ou moins baroques, où l' "oiseau" serait le parachute d'un Nicolai qui aurait autrefois vécu la même infortune qu'Ivan. Les élèves glissent progressivement vers une production qui remplace le texte à lire :

- 415 - Jean-Charles Peut-être qu'il a sauté en parachute ! Peut-être qu'il était aussi dans l'avion... Peut-être que ç'a été un disparu, aussi...
[...]
- 417 - Marion Il y a Louve qui approche... Il y a le feu qui dévore un peu les loups et tout ça, tout ça...
- 418 - Anissa Donc, il y a l'oiseau - on sait pas ce que c'est - il est tombé sur la forêt et ça a enflammé toutes la forêt et c'est comme ça que les loups sont morts...

On voit que Marion construit son intervention avec un dramatisme qui ressemble à celui de Florence Reynaud, nourri d'un présent de narration, de la présentation d'images en gros plan, de la répétition du présentatif, de la mention du danger différée, comme pour enrôler le lecteur dans l'émotion du personnage sur le point de roussir... Seule Anissa, dans son rôle de régulatrice, maintient une réserve sans laquelle nous assisterions à une authentique lévitation.

Un introuvable questionnement du texte

Hélas le cas n'est pas vraiment attesté dans notre enregistrement, mais il arrive que les *leçons* subjectives des élèves soient suffisamment enracinées dans le texte, et que pourtant elles se distinguent, voire s'opposent. Les élèves sont alors conduits à élargir le recueil des données du texte qu'ils peuvent enrôler dans leur propos à des fins argumentatives, et l'attention de tous peut alors se déporter sur les points du texte où les leçons font intersection et sur

ceux où elles se départagent³⁹⁵. Ici, on n'aperçoit qu'une amorce en miniature d'un semblable dynamisme quand les élèves envisagent l'antériorité du massacre sur l'accident d'avion :

- 331 - Marion Oui, mais elle se rappelle de son accouplement où elle a fait ses petits... C'est là où elle a rencontré... euh... son mari !
- 332 - Jean-Charles Non, mais...
- 333 - Anissa Puisqu'ils mettent : "un seul mâle et une seule femelle s'accouplent parmi les fleurs roses de Taïga..."
- 334 - Marion Alors, c'est son premier jour...
[...]
- 342 - Marion En plus, ça peut pas être l'avion puisque... si Louve, elle s'est accouplée ! Il y avait pas l'avion avant ! Puisqu'elle s'est accouplée... Elle s'est accouplée il y a longtemps ! Avant ! Elle s'est pas accouplée aujourd'hui ! Ça peut pas aller ! En tout cas, par rapport... il faut aller par rapport aux... aux renseignements qu'on a déjà.

Les élèves opèrent une inférence essentielle : l'engendrement des louveteaux est la conséquence de la scène du massacre ; or, comme la mort des louveteaux a précédé l'accident subi par Ivan, l' "oiseau sans aile" impliqué dans le massacre de la horde ne peut pas être assimilé à l'avion qui transportait l'enfant. Ce raisonnement est implicite dans l'intervention de Marion en 342, mais il est préparé par la contestation qu'elle manifeste en 331, et largement étayé sur le retour au texte qu'effectue Anissa en 333.

Cependant, le plus souvent, c'est le maître qui supplée d'une certaine manière le fait que les leçons ne sont pas tenues avec vigueur. Après un

³⁹⁵ Dans la classe de CM2 que nous avons observée au moment où elle abordait la lecture des *Îles d'Auvergne*, un "crabe bleu" avait ainsi suscité plusieurs associations d'idées : le bleu des "peurs bleues", les champignons nommés "pieds bleus"... Sur ces bases, il avait été proposé plusieurs *leçons* : la couleur venait d'une catastrophe qui l'avait bleui, c'était une appellation populaire et approximative pour un crabe "pas si bleu que ça", l'observateur était trop troublé pour établir convenablement la couleur... Cette véritable "affaire du crabe bleu" avait constitué le levier pour que la classe établisse la robinsonnade que narre ce récit et l'improbabilité d'une catastrophe qui l'aurait précédé, pour qu'elle attribue - à juste titre - le métier de naturaliste au narrateur et qu'elle identifie le brouillage volontaire entre explicitation de *realia* improbables et implication des buts des personnages pourtant parfaitement vraisemblables. Mais le débat délibératif engagé avait été fort long (plus de deux heures) et avait bénéficié de l'étayage constant de la maîtresse, si bien que le déploiement spiralaire des lectures subjectives et la perception de leurs divergences avaient pu conduire à l'observation précise des données textuelles. Voir *Lire sans comprendre...* *opus* cité, ou, pour plus de détails, *Lire les lectures d'enfants en situation de classe...* *opus* cité.

moment d'observation, il avait constaté que les élèves ne s'écoutaient guère. Il commence donc en 208 par reformuler deux *leçons* distinctes et fait constater leur possible convergence. Il reprend alors une troisième *leçon*, dont il fait constater la divergence. C'est alors qu'intervient le premier retour au texte :

- 210 - M Alors ensuite, Marion disait : elle... elle rêve de la foudre. C'est autre chose, ou c'est pas la même chose ?
- 211 - Jean-Charles C'est autre chose !
- 212 - M C'est autre chose. Bon. Alors, peut-être on peut écouter ce que veut nous dire Marion.
- 213 - Marion Après, c'est marqué... euh...
- 214 - Erwan [montre] "Foudre" !
- 215 - Marion "se met à cracher"... euh... "cela ressemble au feulement de la foudre, et, comme la foudre, cela jette un feu mortel."

On voit que Marion essaie ici de nourrir sa lecture d'éléments prélevés dans le texte. Cependant la puissance numineuse des hypothèses constituées annihile les divergences qui auraient pu prendre consistance, problématiser le texte et fonder une communauté de chercheurs. Très vite, en 222, Jean-Charles empêche tout développement d'une pensée qui commençait à distinguer - la moue d'Anissa est éloquente - les deux scènes de la chasse et du massacre quand il évoque à nouveau la mort des louveteaux :

- 221 - Anissa Oui, oui... et après dans sa partie de chasse, il y a eu la foudre... [moue dubitative] "le feu mortel"...
- 222 - Jean Charles En fait, elle se rappelle du moment où ses enfants ont disparu...

Il semble que cette évocation n'ait pas encore usé sa puissance. Plus tard, bien que Jean-Charles lui-même ait posé en 268 que la victime du massacre était "la horde", l'assimilation avec la mort des louveteaux fait retour et s'impose à nouveau au même Jean-Charles en 329. Elle se trouve alors contestée par l'établissement, en 331 - 336, que le massacre a été l'occasion de la rencontre puis de l'accouplement de Louve et de son compagnon, mais en 389 on la retrouve toujours dans une intervention de Jean-Charles. Les arguments opposés semblent n'être pas reçus, non pas sans doute parce qu'ils ne seraient pas valables - Jean-Charles est accessible à la raison, il le montre à

suffisance -, mais parce que sa relation au texte et à la *leçon* qu'il élabore n'est pas encore rationnelle et ne lui permet pas de les entendre comme arguments.

Un regard scolaire sur le texte

Dans cette séance, c'est donc une autre logique qui commande le regard sur le texte. À la fin de la séance, Anissa résiste à la joyeuse invention débridée, nous l'avons vu. Manifestement, elle ressent une insatisfaction à ce que les histoires inventées n'éclaircissent pas toutes les zones d'ombre. On peut imaginer que pour elle, comme pour Catherine Kerbrat-Orechioni³⁹⁶, une interprétation doit prendre en charge toutes les opacités du texte pour prétendre à la validité. Elle propose alors un retour systématique aux données textuelles.

- 420 - Anissa On devrait recopier tous les adjectifs qui disent... c'est un avion...
421 - Marion Mais c'est ce que...
422 - Jean-Charles Nicolaï était dans l'avion, et c'est lui qui... euh... qui...
423 - Anissa Alors : "sans ailes", "sombre"...
424 - Jean-Charles ..."ventre rond", "surmonté d'une chose qui tourne en ouragan"...

On voit que la proposition ne soulève pas d'enthousiasme. Marion paraît ici la juger superflue, dans la mesure probablement où ce relevé a été plus ou moins effectué au cours de l'ensemble du travail. Quant à Jean-Charles, il préférerait continuer dans le confort de sa lévitation et il faut qu'Anissa, impavide, amorce le travail pour qu'il coopère. On a ici l'impression qu'Anissa s'extrait non sans violence d'une communauté soudée autour des plaisirs de l'invention et qu'elle lui impose par défaut une logique étrangère. Pourtant, cette logique n'est pas inédite dans la séance. Quand

³⁹⁶ Elle écrit : "Une lecture est d'autant meilleure qu'elle reprend en compte un plus grand nombre de signifiants (celle qui fait un sort à tous est incontestablement supérieure à celle qui "écrête" le texte ou le traverse en diagonale), une lecture est d'autant meilleure que la reconstitution à laquelle elle aboutit est plus cohérente (par exemple, l'identification d'une unité de connotation est d'autant plus convaincante que son contenu converge avec d'autres signifiés inscrits dans le cotexte et s'intègre à tel ou tel des réseaux isotopiques qui structurent le texte)". *L'Implicite*, Paris, Armand Colin, 1986, p. 311.

Anissa proposait une synthèse partielle, Marion ne se satisfaisait pas davantage d'une intégration parcellaire et posait elle aussi la même exigence d'une interprétation globale :

336 - Anissa C'est comment ça s'est passé pour son accouplement.
337 - Marion Mais il faut savoir ce que c'est, là, ce truc sans ailes.

Mais, fondamentalement, cette logique, c'est celle que le maître, dans une de ses présences épisodiques, avait suggérée en 294 :

294 - M "l'oiseau au ventre rond"... Essaye de regarder, encore, hein, ce qui est dit de l'oiseau... "l'oiseau au ventre rond, surmonté d'une chose qui tourne en ouragan"...

Quand donc Anissa refroidit l'ardeur de chacun au moment où, à la fin de notre enregistrement, l'ensemble du groupe est saisi par l'ébullition engendrée par la synergie des imaginations, elle rappelle à une rationalité scolaire désenchantée, elle incarne l'exigence magistrale qu'elle a comme intériorisée. Mais ce rôle de "petit maître" qu'elle s'octroie montre combien un étayage par un adulte paraît indispensable au développement de la lecture chez des apprenants confrontés à un texte qui leur résiste.

Bilan

Cette séance s'achève sur un demi-succès. En effet, ces quatre élèves collaborent pour exprimer très clairement à la séance suivante (A-S5, T4, a - e, p. 242) le résultat de la seule inférence qu'ils aient menée à bien. Il est aussi notable que les identifications que demande le texte sont presque toutes énoncées : l'"oiseau" est assimilé à un hélicoptère en 350, la foudre à des coups de feu en 232, les responsables à "des gens comme Nicolai" en 232... Mais ces éléments justes ne sont pas le fruit des inférences programmées par

le texte, ils doivent tout au hasard des tâtonnements, ils ne sont donc pas reconnus comme valides.

C'est donc surtout un demi-échec. La force de séduction des élaborations subjectives, combinée à la faiblesse des retours au texte échoue à conduire jusqu'à une altération des positions initiales. Les élèves, ici, s'en tiennent à un écrêtage approximatif ou à l'importation de procédures scolaires qui opèrent à la façon d'un remords. Il faudra le travail collectif, la confrontation avec certaines *leçons* plus élaborées produites par d'autres groupes et un guidage plus serré du maître pour mener la réflexion à son terme.

Il est bien sûr hasardeux de tirer la moindre certitude de cette seule étude. Assurément, il serait intéressant que d'autres recherches étudient de près à quel résultat parviennent des "lectures sans maître"³⁹⁷. Cependant, les conclusions auxquelles nous parvenons corroborent pour partie nos études antérieures. En effet, même si nous ne pouvons légitimement le naturaliser, il se dégage un dynamisme qui mène d'associations spontanées à des *leçons* divergentes, de ces divergences à la localisation dans le texte des zones d'opacités et à la problématisation des données textuelles, de ces problèmes circonscrits à des inférences contrôlées, de ces inférences à une compréhension globale qui peut autoriser un oubli du texte dans la transparence restaurée, ou la mise en mémoire de ses formules les plus parlantes. Certes, dans cette séance A-S4, le mouvement s'arrête à la troisième étape. Elle a cependant l'intérêt de mettre en évidence la consistance du conflit entre les élaborations subjectives premières et la construction d'une posture de lecture contrôlée : l'aspect récurrent et spiralaire des images dont nos quatre élèves sont porteurs brouillent toutes les procédures apprises. On perçoit aussi le poids des faces sociales entre le

³⁹⁷ Un beau projet serait de comparer des cercles de lecture avec maître ou sans maître confrontés à un texte résistant et à un autre qui le serait moins. De cette étude, on pourrait peut-être retirer confirmation ou infirmation de notre modèle, et peut-être aussi une vision plus claire sur ce qui constitue pour des enfants les zones de résistance les plus coriaces.

"sagace" Jean-Charles qui fournit savoir et inventivité, le "trublion" Erwan dont le hors-jeu permanent démystifie toutes les conventions, la "collaboratrice" Marion qui rappelle les consignes, la "régulatrice" et "gardienne du texte" Anissa qui estime la recevabilité des opinions... et tient le stylo ! Mais, contrairement à d'autres séances³⁹⁸, cette répartition des tâches ne parvient pas à contenir la disjonction entre une posture de "lecteur réactif", enfermé dans son propre monde, d'une part, et une posture de "lecteur récitant"³⁹⁹, faisant soumission à la seule littéralité du texte, d'autre part. Du fait même de son inaboutissement, cette séance dessine en creux le rôle indispensable de la présence magistrale, du moins devant des œuvres à ce point résistantes : une interprétation intégrative restant trop peu accessible, l'effort d'exploration étant trop grand, les gains d'une altération étant hors de portée, le texte reste ici une machine bavarde qui n'offre rien de parlant.

3. Le rôle fondamental du maître

À la lumière de cette étude, nous pouvons mieux estimer les enjeux que recouvre la lecture programmée par le maître. S'il se fie, en effet, à la capacité de ses élèves, s'il se fie au développement d'une communauté de lecteurs dans la classe qui puisse mûrir un cheminement tel que nous l'avons esquissé, alors il peut opter pour une démarche relativement lente : il ouvre un débat. S'il n'a pas cette confiance-là, s'il estime par exemple que le texte est trop résistant ou si son projet d'enseignement se situe au-delà d'un simple développement des compétences lectorales et s'il vise à outiller celles-ci, il peut vouloir seulement accréditer la *leçon* qu'il a programmée en segmentant et étayant les procédures actives dans la lecture prévue.

³⁹⁸ Voir *Lire sans comprendre...* opus cité, ou *Lire les lectures d'enfants...*, opus cité. À propos de la séance inaugurale sur les *Îles d'Auvergne*, nous montrions comment le "trublion" amenait une référence qui permettait ensuite au "régulateur" de dénouer l'aporie interprétative...

³⁹⁹ Nous empruntons ces concepts à Anne Jorro, *Le Lecteur interprète*, Paris, P.U.F., 1999, p. 94.

3.1. Le terme ambigu de "débat"

Cependant le terme de "débat interprétatif" reste très ambigu. Les programmes pour l'école primaire publiés en 2002 l'utilisent, mais ils ne le définissent pas précisément : "Chaque lecture [...] laisse en suspens des émotions et pose de multiples questions qui peuvent devenir des thèmes de débats particulièrement riches."⁴⁰⁰ Les documents d'application des programmes ne sont guère plus explicites : "L'interprétation prend le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvres."⁴⁰¹ Le terme n'apparaît plus dans les programmes pour l'école primaire publiés en 2008, en revanche il s'est répandu dans les ouvrages destinés aux maîtres ou aux futurs maîtres. Mais il y recouvre des pratiques fort différentes, depuis la discussion assez lâche, où le texte peut se dissoudre dans des échanges qui ne le visent plus, jusqu'à des protocoles assez rigoureux où il reste l'unique souci. L'un propose explicitement de "débattre pour dépasser le cadre du texte lu"⁴⁰² tandis qu'un autre suggère au contraire de mettre "en valeur les indices retenus par les élèves pour produire du sens (indices morpho-syntaxiques, hypothèses sur la cohérence du texte, connaissances sur le monde, etc.)"⁴⁰³... Il semble ainsi que chacun interprète donc le terme de "débat" selon la conception qu'il peut avoir de l'interprétation d'un texte.

Pour notre part, nous voudrions ici poser une sorte de définition *a minima* : un débat est une confrontation d'arguments et de contre-arguments,

⁴⁰⁰ *Qu'apprend-on à l'école Élémentaire ?* M.E.N., Paris, C.N.D.P. XO éditions, 2002, p. 187.

⁴⁰¹ *Documents d'application des programmes, Littérature, Cycle 3*, M.E.N., Scéren [CNDP], 2002, p. 6.

⁴⁰² *Enseigner la littérature*, J. Crinon, B. Marin et J.-Cl. Lallias, Paris, Nathan, 2006, p. 94.

⁴⁰³ *Lectures pour le cycle 3, Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*, D. Beltrami, F. Quet, M. Rémond, J. Ruffier, Paris, Hatier, 2004, p. 44.

en relation avec une thèse. Celle-ci peut n'être pas totalement explicite - sa perception s'affine alors à la lumière des arguments échangés -, elle peut aussi entrer en concurrence avec une ou plusieurs autres thèses. Selon qu'une seule thèse est acceptable ou que plusieurs sont admissibles, on distinguera les débats délibératifs et les débats proprement interprétatifs : les premiers ne se closent en droit que sur l'élimination des thèses que contredisent les données textuelles ; les seconds s'achèvent sur une identification des zones d'indécidabilité et sur la licence à opter pour l'une, l'autre, ou encore sur la jouissance esthétique de l'effet produit par cette incertitude même. Dans tous les cas, le débat appelle une conclusion, ou au moins une synthèse provisoire à partir de laquelle il pourra être repris. Nous proposons d'appeler "discussion" les échanges qui ne répondent pas à cette définition.

3.2. les rôles que s'attribue le maître

Dans les données que nous avons recueillies le rôle que s'octroie les maîtres présente une grande variété que nous voudrions maintenant illustrer.

Le maître en retrait

Dans la séance A-S4, quand il est présent auprès du groupe que nous avons suivi, le maître adopte un mode d'intervention qui correspond à la "réserve magistrale" que nous décrivions autrefois⁴⁰⁴, à la "retenue éthique" que décrit Anne Jorro⁴⁰⁵. Ainsi, il ne laisse pas paraître sa *leçon* experte, ni ne propose les modalités d'une lecture programmée, et la forme que ses consignes donnent à l'activité lectorale reste très ouverte. En revanche, il recourt aux interventions que décrit Hélène Crocé-Spinelli comme

⁴⁰⁴ Dans "Lire et éprouver le littéraire...", *opus* cité, p. 66.

⁴⁰⁵ *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2002.

pertinentes⁴⁰⁶. Ainsi, en 236, il "accueille la parole des élèves" en prenant provisoirement à son compte une proposition partiellement erronée, parce qu'elle constitue en même temps une avancée :

236 - M Il y a eu un coup de feu par Nicolăi... et alors ?

Ainsi, en 208, il "amplifie la parole des élèves" et en même temps "accompagne une communauté de lecteurs" en distinguant deux propos enchevêtrés, dont leurs auteurs ne semblent pas s'apercevoir qu'ils sont enchevêtrés :

208 - M Vous pourriez vous écouter, un peu. Toi, tu dis : elle a extrêmement faim, alors elle rêve de nourriture. Et toi, tu dis : elle rêve d'une partie de chasse avec son compagnon où elle mange un cerf. Est-ce que ça marche ensemble, ou pas ?

Il valide aussi des énoncés pour stabiliser des avancées :

113 - Jean-Charles Il retrouve des images...
114 - M Il revoit des images...
155 - Jean-Charles ...qu'il a... qu'il a déjà vues...
156 - M Voilà. Bon.

Il exige une justification appuyée sur le traitement des données du texte :

360 - M [...] Bon, la tornade. Mais tu n'as pas mis [sc. : dans l'écrit où sont consignées les remarques] d'argument ! Pourquoi tu l'as dit, ça ?

361 - Jean-Charles Ben, c'est en hauteur...

On pourrait, sans grand profit pour notre propos, multiplier les commentaires qui tous montreraient qu'il y a là en germe la dévolution aux élèves de la conduite interprétative. Si la séance de travail avorte du fait de la présence trop épisodique du maître, de la résistance apparemment trop importante du texte et de la force d'attraction des élaborations hors de tout contrôle, les options de l'enseignant sont claires : à travers le partage des lectures, conduire

⁴⁰⁶ Hélène Crocé-Spinelli, *Quand l'approche par compétences peut être favorable au développement des processus interprétatifs des élèves*, <http://litterature.inrp.fr/litterature/cabinet%20curiosites/enseignement-de-la-litterature-12019approche-par-compences-a-t-elle-un-sens> (consulté le 20 avril 2009)

les divergences à la révision de la lecture première et à un regard aiguisé sur le texte objectivé. Il s'agit en quelque sorte d'étayer le processus d'une "lecture sans maître"⁴⁰⁷.

Cependant, dans l'ensemble de nos données, le plus souvent, les maîtres ne s'en tiennent pas à la réserve que demande une dévolution aux élèves de l'ensemble de l'activité lectorale. Toutefois, s'ils ne situent pas leur enseignement dans l'idéal d'une élaboration par les élèves, ils ne le situent pas davantage dans une imposition ou dans une démonstration de leur lecture experte ou programmée⁴⁰⁸ ; ils ne sont pas ignorants d'autres manières d'enseigner et les gestes caractéristiques d'un débat auxquels ils recourent sont trop fréquents. C'est donc "en avançant masqués" qu'ils parviennent à promouvoir la lecture qu'ils souhaitent.

Le maître engagé dans le débat

Le long échange de la séance B-S11, entre 326 et 784 (p. 419-432) pour statuer sur le rôle de la chouette dans l'instance narrative illustre une position de compromis.

En effet, nous y trouvons des interventions similaires pour accueillir la parole des élèves, l'amplifier, fonder une communauté de lecteurs, mais la maîtresse s'affranchit à plusieurs reprises d'un strict rôle de régulation : elle

⁴⁰⁷ Cette réserve magistrale semble correspondre à l'idéal d'un "débat interprétatif" tel que le présentent Beltrami *et alii* : l'enseignant [...] ne propose pas de solution aux problèmes qui se posent, mais renvoie ces questions à la classe ; ne refuse pas les propositions de réponse erronée, qui serviront de base à la confrontation entre les élèves, ni n'acquiesce ostensiblement à une réponse correcte, de manière à ne pas interrompre immédiatement le débat en cours...", in *Lectures pour le cycle 3... opus cité*, p. 44.

⁴⁰⁸ Voir Pierre Sève, "Travailler "sur la lecture des élèves" ou travailler "sur les textes" : les termes d'une alternative", *Repères* n°37, pp. 131 - 152. Dans cet article, nous comparions les pratiques déclarées et effectives d'une maîtresse de C.M. (qui se trouve être notre maîtresse C) et d'une enseignante de second degré. Nous y montrions l'importance de la lecture programmée, et comment cette dernière en faisait un but à atteindre alors que pour la première, elle restait un appui pour prendre "à chaud" les décisions nécessaires.

oblige par exemple Simon B. à conformer son argumentation dans les définitions déjà établies antérieurement, précisément à la séance B-S9 :

359 - M Est-ce que c'est le narrateur qui fait le point ? Est-ce que c'est le narrateur qui se met de côté ? Est-ce que c'est le narrateur qui nous met au-dessus ?

Elle prend aussi l'initiative d'introduire un argument en sus de ceux que développent les élèves. Non sans une certaine solennité, elle suggère de réduire le récit aux passages qu'on peut rapporter au point de vue de la chouette :

393 - M Elle représente quoi, par rapport aux autres personnages ? Parce que, au début... Au début, qu'est-ce qu'elle a vu, la chouette ?
[...]
401 - M Et au milieu, qu'est-ce qu'elle a vu, la chouette ?
402 - EE Rien.
403 - E Que dalle !
404 - M Que dalle ! Est-ce qu'elle a conscience de quelque chose ?
405 - Thibault Non.
406 - M Elle sert à quoi, alors, finalement ?
407 - E De décor !

Elle ne dissimule donc pas son parti pris : par cette adjonction d'un argument, elle donne à élaborer une contre thèse qui n'avait pas encore pris consistance. Il semble que le souci de conduire Simon B. à réviser une *leçon* qu'elle estime erronée l'amène à promouvoir ainsi la lecture programmée. Il est vraisemblable que les incertitudes qu'elle manifeste sur les notions de points de vue et de narrateur rendent fragile l'assiette nécessaire pour prendre le risque d'animer un débat en se contentant de "jardiner" ou de "tisser"⁴⁰⁹ les propos des élèves. En tout cas, la discussion ainsi conduite ne peut être décrite comme un débat selon les critères de Daniel Beltrami *et alii*, d'Hélène Crocé-Spinelli ou de Catherine Tauveron. Et les données que nous avons recueillies s'apparentent massivement à ce type de discussion.

⁴⁰⁹ Ces deux expressions sont de Catherine Tauveron, *Lire la littérature... opus cité*, p. 96.

Le maître concepteur de l'activité de lecture

Il arrive que le maître conçoive la séance entièrement en fonction de la signification qu'il estime bonne, sans envisager de possibles cheminements divergents de la part des élèves. Il programme alors une seule *leçon* possible, et pour cela, intervient aux différents niveaux de l'acte lexique pour y conduire.

C'est le cas, par exemple, à la séance A-S5, tâche 5 (p. 244). Le maître pose une consigne très fermée : "mettre les extraits dans l'ordre chronologique"⁴¹⁰, il prescrit donc une reformulation qui rende compte de l'ensemble de l'intrigue, il intervient ainsi sur l'intention de lecture (notre case 3) puisqu'il pose par principe qu'il y a là un problème à résoudre, et sur l'élaboration d'une image globale (notre case 5). Il a sélectionné les phrases adéquates à son projet, il réorganise les données du texte, il intervient donc aussi sur la case C de notre modélisation (voir tableau 6 bis, p. 181). En introduisant la notion de chronologie, il indique la classe des connaissances à mobiliser - celles qui servent à construire le cadre temporel d'une fiction -, il intervient donc aussi sur les connaissances antérieures, notre case A. Il dispense ainsi les élèves de la détection d'une difficulté d'intégration à travers des *leçons* divergentes, du retour au texte et de la sélection des données textuelles pertinentes... Et il est d'autant plus évident que son intention n'est pas d'ouvrir un débat qu'au moment d'une mise en commun des réflexions menées dans les petits groupes, il sollicite de préférence des élèves ordinairement habiles...

De plus, il prend en charge une procédure particulière pour résoudre le problème qu'il a lui-même posé. En T5, a (p. 234), il propose de reconstituer l'ordre de la fiction à partir de son noyau central : les relations entre Ivan et Louve. Il le fait d'emblée, et sa première question demande à identifier les

⁴¹⁰ Il faut bien sûr comprendre : ranger selon l'ordre chronologique les événements rapportés dans les phrases sélectionnées.

"phrases qui parlent des relations entre Ivan et Louve". Mais il y revient pour statuer sur la juste position où il convient de placer le rêve du massacre de la horde :

- 33 - E C'est au début...
34 - Alan Au début du texte
35 - Alexandre Au début de l'histoire...
36 - M Est-ce que c'est véritablement l'histoire, là, qui est racontée ?
37 - EE Non !
38 - M Si vous deviez la résumer en deux mots, cette histoire, qu'est-ce que vous diriez ?... enfin... en deux mots ou quelques phrases...
[...]
41 - Antoine Ben... Louve elle a peur d'un avion où il y avait Ivan dedans...
42 - M Et puis ?
43 - Antoine Ils sont devenus amis...
44 - M Voilà ! Tu dirais ça. Est-ce que ça vous semble un bon résumé ?
45 - EE Oui !
46 - M Louve a peur d'un avion... Il y a Ivan dedans. L'avion tombe. Ils sont devenus amis. Ça, c'est un bon résumé ?
47 - EE Oui.
48 - M Eh ben, ça parle de ça [montre l'extrait E affiché au tableau noir], hein ?

À partir de là, la frise chronologique s'établit au coup par coup, sur la base de relations temporelles duelles et, somme toute, locales :

Jean-Charles - *parce que c'est un souvenir de Louve, et c'est le moment le plus vieux...*

Laurie - *parce que c'était avant que l'avion s'écrase... La meute était pas morte encore...*

Le choix d'une semblable conduite de classe présente des avantages certains : exhibition d'une procédure efficace, obtention d'une *leçon* incontestable... Mais il n'est pas certains que les élèves développent ou entraînent à proprement parler leur compétence à lire, il s'agit plutôt d'une sous-compétence, utile pour stabiliser une compréhension.

Cependant, ici, on peut penser que le maître y a recours parce que, sous couvert d'élaborer la chronologie des événements cruciaux de l'intrigue, il s'agit précisément de revenir sur les avancées antérieures qui n'avaient pas encore la stabilité souhaitée, comme le montre la digression ouverte par Lucien juste auparavant (en A-S5, 1, p. 243) et qui se termine ainsi :

- 27 - M Bon, donc... on n'a toujours pas tranché par rapport à cette question [sc. : l'identité de l' "oiseau sans aile" et "l'oiseau" vu par Louve au premier chapitre] ? On n'a pas tranché. On a simplement dit que la saison évoquée n'était pas la même... et que... lorsque l'avion qui... euh... qui transportait Ivan s'était écrasé, Louve était...
- 28 - E ... seule...
- 29 - M ...toute seule. Enfin, c'est ce qu'on a cru comprendre. D'accord ? Bon. On reviendra là-dessus.

Il semble donc que la consigne de la tâche 5 constitue une autre manière d'aborder la difficulté, à un moment où le maître n'imagine plus d'issue praticable à une discussion bloquée⁴¹¹. Il n'envisage plus de mettre au jour l'inanité des contre-thèses ni la faiblesse des contre-arguments. Par le traitement tactique qu'il propose et par l'appui sur les élèves considérés comme "bons en français", il recourt alors à un dispositif qui, de fait, met en scène un véritable argument d'autorité.

Ce faisant, il ne "jardine" pas le germe d'un débat qui commençait à se développer, il semble ne considérer l'interprétation que du point de vue du résultat qu'elle devrait produire. Mais, en court-circuitant ainsi une lente maturation par les échanges entre pairs, il accélère singulièrement la production d'une signification valide qu'un long débat, convenablement étayé, aurait peut-être pu élaborer.

⁴¹¹ En fait, le maître paraît ne pas saisir la nature de l'obstacle, auquel s'arriment les interprétations déviantes. Pour notre part, il nous semble que cet obstacle gît dans la relation entre le rêve du massacre et l'ensemble de l'intrigue. En A-S5, 1 (p. 243) Lucien déclare : "Si... si elle rêve de ça, faut qu'elle l'ait vu." Et face à l'approbation de Marion, il conclut en 4 : "Donc, c'est le même avion ! C'est ce que je pense..." De l'autre côté, Sébastien amorce en 26 la suggestion d'un phénomène de transposition onirique : "Le fait qu'il(s) [sic] rêve(nt)... ça peut être comme un cauchemar... C'est pas...". Il se répète ainsi dans le collectif de la classe ce qu'on a vu dans le petit groupe de la séance A-S4 : c'est la même incertitude autour de la règle fictionnelle ambiguë qui caractérise les récits de rêve dans la littérature : souvenir, prémonition ou remodelage de la matière narrée ailleurs... De plus, l'hypothèse du souvenir, comme le montre le cas de Lucien, ne suffit pas à trancher ; il faut le détour par l'identification des saisons respectives (le printemps pour le massacre, l'hiver pour l'accident). La différence des saisons est bien explicitée, entre 7 et 11 (p. 233), mais l'argument n'est manifestement pas relevant aux yeux de tous les élèves qui hésitent encore sur la valeur aléthique du rêve...

3.3. Des moyens pour accélérer les processus lexiques d'une "lecture sans maître"

La question du temps n'est assurément pas nulle pour les maîtres quand il s'agit d'organiser l'étude d'un roman relativement long. À s'étendre, la lecture exige un effort de mémoire plus grand et, conséquemment, une abstraction plus poussée pour tenir ensemble toutes les données. De plus, l'intérêt risque de se diluer⁴¹².

Mais, et c'est plus important dans notre perspective, dans ces moyens pour accélérer la prise de connaissance de l'œuvre, on peut voir une forme de compromis entre une conduite directive telle que nous l'avons vue et une conduite de dévolution aux élèves de l'ensemble de l'acte lexique. Ils offrent en tout cas l'occasion de faire une place au lecteur empirique dans un projet qui n'est pas principalement fondé sur lui...

Susciter des associations d'idées

Dans la séance A-S4, le maître s'appuie sur l'opacité évidente du rêve de massacre. La résistance manifeste empêche toute illusion de compréhension et agit comme une provocation à l'élaboration. En effet, les élèves ne peuvent se situer dans une simple - mais souvent illusoire - reconnaissance ; par les exigences de cohérence qu'ils ont déjà pu intérioriser, ils sont contraints pour le moins à une hésitation dans les opérations de cadrage et d'élaboration d'une image globale. À bon droit, le maître peut espérer que se fassent jour des divergences dans les *leçons* premières et que les incertitudes de cadrage conduisent à une attention au texte aiguisée. Il semble que ce soit dans cette même logique que la maîtresse B propose très

⁴¹² Le document d'application des programmes précise : "Il importe avant tout de donner une unité à la séquence et de parcourir l'œuvre en un temps raisonnable. En effet, au-delà d'une semaine, déjà, la mémoire de l'enfant et sa patience sont mises à rude épreuve. [...] On peut donc considérer qu'un module de littérature ne devrait pas durer plus de quinze jours..." *Opus* cité, p. 5.

systématiquement aux élèves de réagir librement après chaque nouveau morceau de texte introduit. Elle se fie alors à la difficulté même du texte et, comme le maître A dans la séance S4, laisse aux élèves le soin de détecter les zones d'incompréhension.

Il arrive aussi que la difficulté soit moins patente. Le maître peut alors tenter d'enraciner le travail dans des réceptions singulières, subjectives et divergentes. Ainsi la maîtresse C propose régulièrement des projections anticipatrices et elle en recueille les écarts. En C-S8, T5, a - d (p. 515 sq.), par exemple, elle interrompt la lecture à la fin du chapitre quatre et propose "d'émettre des hypothèses sur la suite" en se fondant sur l'effet de suspense concerté par la clôture du chapitre quatre autant que sur la réaction des élèves attachés à l'intrigue. Elle obtient ainsi des élaborations qu'elle demande de tisser avec celles obtenues au début de l'étude du roman. Entre autres, celle de Mickaël :

Mickaël - Nicolai, il va peut-être croire qu'Ivan est en danger, il va sûrement tuer la louve sans savoir qu'elle était avec Ivan. Ivan va être triste.

Raphaëlle rebondit un peu après :

- 58 - Raphaëlle L'hypothèse de Mickaël, ça fait un peu comme un film... euh... sur la guerre. Comme dans l'histoire de Troie, en fait. Tout à la fin de l'histoire, ils sont dans le palais, le palais est en feu, ben, il y a... le cousin... le cousin d'une fille, ben, il croit que... euh... la fille, elle est avec un soldat ennemi. Alors elle... elle... Alors il croit qu'elle est en danger et il lui tire dessus avec une flèche. Et il est mort. Mais c'était pas un ennemi. C'est un peu l'histoire.
- 59 - M Louis ?
- 60 - Louis Si on faisait un film... euh... il y a... il y a Ivan qui va... qui va aller vers Louve et... sans faire exprès Nicolai, il va... il va tirer. Il va blesser Ivan...

On voit qu'à cette occasion, les élèves recourent à leur connaissance de scripts stéréotypés, à leur culture personnelle extrascolaire comme à leur imagerie mentale. Le travail ultérieur, de révision, sera bien enraciné dans une réception subjective.

Obtenir les inférences escomptées

Chez nos trois maîtres, les appels à l'acuité du regard sur texte sont fréquents. Quand les élèves avancent une opinion, le plus souvent ils demandent à ce qu'elle s'appuie sur des données textuelles. Mais dans la mesure où celles-ci ne jouent pas nécessairement un rôle d'arbitre pour trancher entre des élaborations divergentes, il n'est pas rare que ce soit le maître qui sélectionne le passage crucial ou qui indique un outil pour produire une déduction. Le cas se présente en face d'approximations peu fécondes, ou en face d'erreurs avérées.

Par exemple, en B-S1, T6 (p. 279), la maîtresse demande d'abord que les élèves reformulent le but des trois protagonistes. Pour Louve et Ivan, ils énoncent rapidement le souci de "survivre". À propos de Nicolaï, Maxime reste très proche du référent textuel qu'il a construit sur la base des scènes représentées, et il propose : "attraper des animaux". La proposition est jugée "pauvre pour la suite"⁴¹³ car elle ne permet pas de saisir le parallélisme entre les personnages et le poids déterminant de l'écosystème de la taïga. La maîtresse organise alors comme une chasse : elle relance sans cesse la reformulation avec la même question : "Et pourquoi il fait ça ?". Maxime énumère alors : "pour prendre leur fourrure" ; "pour les vendre" ; "pour avoir de l'argent" ; "pour acheter ce qu'il faut"... C'est Hugo, sans doute parce qu'il perçoit où la maîtresse veut en venir par cette interrogation réitérée toujours identique, qui interrompt la chaîne et fournit la réponse attendue : "pour survivre. C'est écrit". La maîtresse relit alors le passage pertinent (à la page 16), s'empare de la formule et inscrit au tableau la conclusion escomptée : ils veulent tous survivre sur Taïga.

Autre exemple, à propos d'erreurs ou d'approximations dans la *leçon* produite : en B-S2, 1 (p. 284), Hugo ne comprend pas qu'au premier chapitre,

⁴¹³ Selon le commentaire de la maîtresse à l'issue de la séance, après que le chercheur l'avait interrogée sur la raison de sa pratique.

Nicolaï n'ait pas vu l'épave de l'avion alors qu'il est passé non loin quand il relevait ses pièges. La maîtresse met alors sur la voie de plusieurs explications possibles :

- 3 - M [...] On est sur Taïga.
- 4 - Damien Parce qu'il avait... parce que l'avion, il était recouvert de neige.
- 5 - M [...] Ça s'est passé où, aussi ?
- 6 - Simon P. Dans... dans la forêt.
- 7 - M Dans les sapins. Vous vous souvenez de ça ? Dans les sapins, dans la forêt. [...]

Elle demande alors de retrouver dans leur mémoire du texte l'indice pertinent :

- 7 - M [...] On vous dit, à un moment,... quoi ? ...dans le texte...
- 8 - Tarik Les sapins craquent...

Elle intervient encore sur un schéma qu'elle avait hâtivement tracé au tableau noir. Elle suggère ensuite une dernière explication possible. De plus, elle explicite ici nettement son procédé de suggestion :

- 15 - M C'est bon ? Oui ? Parce que... j'essaie de te montrer quoi, là ? Tu dis : c'est bizarre qu'en allant voir le piège, il ait pas vu l'avion. Mais il peut se passer tout simplement quoi ? ...Hugo, pour qu'il ne voit pas l'avion...
- 16 - Hugo Qu'il passe pas près de l'avion.

Plus tard, après que Simon P. a proposé une explication nettement erronée, elle indique la démarche à suivre pour en contrôler la recevabilité :

- 18 - Simon P. Mais aussi, peut-être qu'il peut pas l'avoir vu... parce que c'était peut-être avant... parce qu'on nous dit dans le texte que Louve, elle le voit après...
- 19 - M Ah ! Alors, écoutez, on va peut-être essayer quand même de voir au niveau du temps comment ça se passe, ça. Vous écoutez ce qu'il me dit, lui, Simon ? Il me dit : oui, mais finalement, peut-être que, euh, Nicolaï, il est passé AVANT tout ça, avant le crash. Alors, on va essayer de retrouver dans le texte... quoi ? ...si on a quoi ? ...il faudrait qu'on trouve quoi, dans le texte ?
- 20 - Apolline Des indices...
- 21 - M Des indices de quoi... ?
- 22 - Hugo Des indices de temps.

Et la classe identifie alors les indicateurs de temps et parvient à établir la chronologie des faits racontés.

Un dernier exemple est le recours récurrent qui est fait dans la classe C à des questionnaires. Ceux-ci peuvent en partie jouer un rôle de provocation à verbaliser les *leçons*, mais ils reposent sur une sélection de citations du texte ou de formulations enfantines qui préfigure nettement la *leçon* attendue. Ainsi, en C-S7, T3 (p. 504), est soumis le questionnaire emblématique suivant :

- 1 - Au début du chapitre 4, quel est l'espoir de Louve ?
- 2 - Il est à nouveau question d'instinct p. 46 : "*La proie vit toujours, mais Louve la sent faible, tellement faible... C'est son instinct de mère qui devine cela, la fragilité de la vie.*" Explique ce que tu comprends de ce passage.
- 3 - Est-ce que le comportement d'Ivan change au début de ce chapitre ? Justifie.
- 4 - p. 51 : "*Il crie, saisi d'une angoisse immense, aussi immense que l'immense taïga, avec ses forêts comme une chevelure, ses enfants munis de poils, de sabots, de dents, de griffes, la taïga pleine de silence.*" Qui sont ces enfants ?
- 5 - Qui est le "*rejeton aussi peu dégourdi*" ? p. 52
- 6 - p. 52 : "*Front buté sur le vide apaisant, il a claqué les portes qui menaçaient de s'ouvrir. Trop grand aurait été le chagrin.*" Explique ce que tu comprends.

La réflexion demandée est encadré par la double tentation de Louve, qui a faim mais renonce à abandonner Ivan pour aller chasser (question 1), et d'Ivan, qui inhibe une mémoire qui ne se laisse pourtant pas négliger (question 6). Il s'agit de mettre au jour ces aspirations symétriques à recouvrer son identité spécifique. Entre les deux, la thématique des relations entre homme et animal s'incarne dans les questions 2 et 4, qui unifient les deux univers derrière l'expression réactualisée d'instinct maternel et le concept général de vie, ou dans la comparaison entre l'angoisse sauvage d'Ivan et les créatures de Taïga. Et la question 5 associe étroitement dans une même locution le petit d'homme peu dégourdi et le rejeton animal tel que le perçoit Louve. Cependant toutes les questions peuvent se lire comme des demandes pour éclairer des points localement obscurs. Formellement, beaucoup portent souvent sur une explication à donner. Mais aussi la première : la mention la plus explicite de l'espoir de Louve n'apparaît qu'à la fin du paragraphe, après la mention de proies potentielles et une plongée dans ses sensations de bête aux aguets. On a donc la nette impression d'être en

face de questions "molles et rusées" qui, sous couvert d'apporter des éclaircissements locaux, engagent en fait un système interprétatif, le ressort d'une lecture programmée. En cela, les questionnaires tels que les construit la maîtresse C ne se réduisent pas aux artefacts qu'analyse Catherine Tauveron, par exemple, dans *Lire la littérature à l'école*⁴¹⁴, ils visent à susciter des réponses à partir desquelles nourrir l'interprétation prévue. La conduite du travail collectif ultérieur confirme ce sentiment : les questions 5 et 6 sont finalement délaissées parce que leur but a été atteint par d'autres voies.

Exiger une compréhension maîtrisée

Dans les trois classes, les maîtres recourent à une batterie d'outils qui, de séance en séance, donnent forme aux *leçons* capitalisables. Sans surprise, on trouve au premier chef la reformulation synthétique, telle qu'elle s'écrit dans la classe A ou qu'elle se prend en notes au tableau noir dans la classe B, on trouve une schématisation du personnel de l'intrigue, sous forme de fiches de renseignements sur les personnages dans la classe A ou sous forme de principe pour ordonner et synthétiser les remarques enfantines dans la classe B. À cette panoplie, assez ordinaire dans les classes, il faut ajouter l'activité de titrage qui, dans la classe C, suit régulièrement la découverte de chacun des chapitres. On peut aussi songer aux schémas de la classe B⁴¹⁵ ou aux tableaux qui fleurissent dans la classe C⁴¹⁶.

Cependant, ces artefacts entrent dans plusieurs logiques. Bien sûr, ils permettent de susciter la verbalisation des réactions premières. Mais ils

⁴¹⁴ *Opus* cité, pp. 88 - 93.

⁴¹⁵ Voir séances B-S2 (p. 293) : schéma des déplacements du chapitre 1 ; B-S4 (p. 317) : schéma des relations entre Ivan et Louve ; B-S6 (p. 344) : les deux aspects de Louve ; B-S9 (p. 391) : critères pour distinguer point de vue du narrateur et point de vue du personnage.

⁴¹⁶ Voir séances C-S1 (p. 464) : déterminations des personnages ; C-S2 (p. 469) : désignations de Taïga ; C-S3 (p. 478) : désignations réciproques de Louve et d'Ivan au chapitre 2 ; C-S6 (p. 503) : fonctions de Taïga ; C-S8 (p. 518) : listage des enfants de Taïga ; C-S10 (p. 539) : parcours comparés d'Ivan, de Ben et de Victor.

ouvrent aussi un espace de partage. Le cas est particulièrement net dans la classe C, lorsque la maîtresse propose de revenir sur les titres proposés pour les différents chapitres. Par exemple, en C-S5, T3, d (p. 489) le titre "Prise au piège" proposé pour le deuxième chapitre suscite ces réactions :

Alexandre - *Ivan fait un piège à Louve*

Marie P. - *C'est pas vraiment qu'Ivan fait un piège à Louve, mais c'est qu'elle est prise au piège, c'est dit dans le texte. C'est qu'en fait, il lui fait un câlin*

Mickaël - *Il la serre un peu fort, et elle ne peut pas s'enfuir*

Manon - *C'est qu'elle se disait tout le temps qu'elle allait le manger, mais quand il lui fait des câlins, elle se dit, ben, non, faut pas*

Louis - *S'il fait un piège à Louve, c'est qu'il joue drôlement bien la comédie*

On voit ici comment les prises de paroles rebondissent les unes sur les autres. L'expression d'Alexandre est paraphrasée de façon complémentaire par Marie P. et, dans une lecture très réaliste, par Mickaël. Manon développe alors la valeur métaphorique qu'impliquait l'expression de Marie P. De son côté, Louis amplifie le correctif que Marie P. apportait à la formule d'Alexandre : ce piège-là est ressenti comme tel par une Louve empêchée d'assouvir sa faim, mais il n'est pas le fruit d'un stratagème d'Ivan.

Mais le recours à ces artéfacts peut se comprendre d'une tout autre manière : ils donnent forme à une exigence. Ainsi dans la séance A-S5, T5, (p. 244) quand le maître demande de mettre dans l'ordre chronologique des événements six phrases qu'il a sélectionnées, l'ordonnancement en schéma selon l'axe temporel de l'intrigue occasionne la mise au jour une difficulté de compréhension : il s'agit de savoir si l'image que développe Nicolai pour s'abstraire de l'angoissante tempête et où il se "voit à la ville, un chapeau neuf sur le crâne..." (p. 36) est une projection dans l'avenir ou une réminiscence du passé :

Jean-Charles - *Ça peut être comme le rêve de Louve : il se rappelle*

Alan - *Non : il pense à ce qu'il fera quand il sera à la ville*

Alexandre - *Quand Nicolai aura vendu toutes les peaux, il sera riche et il pourra s'acheter tout ça*

La discussion ultérieure sur la valeur du verbe introducteur "il se voit" ne permet pas de trancher ce qui constitue une zone d'indétermination. Et la classe conclut seulement que ce séjour en ville n'appartient pas à "l'histoire". Dans cet épisode, c'est la nécessité de renseigner l'artéfact qui conduit à la problématisation. Comme Jack Goody le dit de la mise en liste : "elle me semble être [...] l'un de ces moyens grâce auxquels l'esprit acquiert une certaine maîtrise nouvelle de la "réalité".⁴¹⁷

La formalisation que prescrit l'artéfact peut, symétriquement, agir comme le révélateur d'une élaboration trop fragile. Ainsi, dans la séance A-S4 (p. 238), Marion résiste aux spéculations hasardeuses de ses camarades :

388 - Marion [à Anissa, qui tient le stylo] Mais je parlerais pas de l'oiseau, moi.
Parce que je sais pas ce que c'est.

Ailleurs, dans la séance B-S6, T7 (pp. 341 et sq.), la maîtresse demande de classer les éléments du texte qui apparentent Louve à une mère, et ceux qui l'apparente à une prédatrice. Certains élèves veulent ranger la phrase dans la première colonne : "Louve regarde sévèrement cette face ronde, se penche la gueule armée de crocs... et se met à lécher les joues [...]" (pp. 47-48). Ils fondent leur proposition sur l'adverbe : "C'est les mamans qui regardent sévèrement". Apolline proteste alors :

58 - Apolline Mais il y a "la gueule armée de crocs"... Ça, c'est le côté tueuse, non ?
[...]
84 - Simon B. Mais là, ça va pas... Les crocs, c'est pas qu'elle va le manger. Il faut bien qu'elle ouvre la gueule pour le lécher, la toilette, tout ça.
85 - M Bon, allez, vas-y Simon. Dis ce que tu veux dire.
86 - Simon B. Ben... Elle veut le lécher, alors, il faut bien... il faut bien qu'elle ouvre la gueule. Alors, on voit ses crocs. C'est pas que... elle veut le manger. C'est juste comme...
87 - M Bon d'accord, Simon. Je comprends ce que tu veux dire. C'est... c'est pourquoi qu'on a cette phrase, alors ?
88 - Simon B. C'est pour que ça fasse peur...
89 - M Pour que ça fasse peur... pour qu'on pense qu'elle peut le dévorer.

⁴¹⁷ Jack Goody, *La Raison graphique*, Paris, Minuit, 1979, p. 193.

On voit qu'Apolline dénonce une superficialité certaine dans la première interprétation qui ne prenait en compte que le début de la phrase, et que sa protestation débouche sur une analyse fine de l'effet produit. L'artéfact s'avère donc heuristique ici aussi. Cependant la rigueur formelle à laquelle il oblige a son revers : la stratégie narrative qui permet d'entretenir une tension dramatique et que Simon B. a su expliciter n'entre pas dans le tableau, elle y est alors passée sous silence :

- 90 - Simon B. Mais c'est pas pour de vrai, et...
91 - M Bon. Mais tu comprends que les autres ils veulent le mettre là [dans la colonne "tueuse"] ?
92 - Simon B. Oui...
93 - M Alors, je vais le mettre là [écrit : "la gueule armée de crocs" dans la colonne "tueuse"]. [...]

À ce point, nous pouvons faire deux hypothèses sur cette décision de la maîtresse de respecter la logique de son artéfact : soit elle considère que cette analyse est hors de portée des camarades, soit elle ne veut pas affaiblir la fonction de validation, de capitalisation qu'il assure aussi. À la lumière de la séance B-S7, 1-16 (p. 346), nous retenons la seconde, puisque la maîtresse donne la parole à Simon pour qu'il explique à nouveau en 5 : "Quand on lit la suite [*sc.* : de la phrase], eh ben, on voit qu'en fait, c'est simplement pour faire peur au lecteur..." et puisque l'ensemble de classe adhère assez facilement à cette analyse. De même, cette *leçon* est encore exposée en B-S9, 361 - 403 (pp. 382 sq.) quand la classe tente de définir point de vue des personnages et point de vue du narrateur, pour bien établir, en 403, que le narrateur peut vouloir "mettre la pression au lecteur".

Selon notre seconde hypothèse, la valeur de l'artéfact tient à la synthèse qu'il permet. Immédiatement après que la fine analyse de Simon B. a été écartée, la maîtresse poursuit :

- 93 - M [...] Finalement, elle est comment notre Louve ? Elle est... Un coup elle est... ?
94 - EE ...mère... ..tueuse...
95 - M ...mère, oui. Et un coup elle est... ?

- 96 - EE ...Louve... ...tueuse...
97 - M Oui, c'est ça. Alors, comment ça s'appelle, quand on est d'un côté et de l'autre ? tantôt d'un côté et tantôt de l'autre ?

Elle obtient finalement la réponse attendue : "indécise" (Fanny, en 103). Hors des moments où l'attention se centre sur la "ruse" du narrateur (l'expression est en B-S9, 391, p. 383), c'est sous ce terme d' "indécise" que l'épisode est désormais évoqué. Il semble ainsi que l'artéfact sert à produire une synthèse qui dispense de mettre en mémoire la littéralité du texte et de ses effets. Il provoque un effet similaire à ce que fait la compréhension la plus ordinaire : on a l'impression de maîtriser le texte, on retient les idées et l'on oublie les mots.

C'est bien dans cette logique que le maître A, par exemple, propose régulièrement au début d'une nouvelle séance⁴¹⁸ de revenir sur les avancées de la séance précédente en mettant sous les yeux des élèves la reformulation synthétique qui y avait été produite : le texte de celle-ci remplace le texte de l'œuvre. Cependant, comme on a vu à propos d'un narrateur qui "met la pression", cet oubli n'est pas absolu. Quand une autre logique l'exige, on peut rappeler le texte tel qu'en lui-même.

Contrat de lecture et contrat didactique

La panoplie que nous esquissons n'est pas exhaustive. Elle peut permettre, en revanche, de saisir comment la lecture programmée par le maître joue un rôle crucial dès lors qu'il ne situe pas en retrait. En réponse à ces consignes, une interprétation est assurément élaborée, et si la prescription est stratégique, l'interprétation correspond à une véritable acquisition. Acquisition cognitive quand, par exemple, B-Simon B. détecte dans le jeu des points de vue un procédé pour entretenir la tension dramatique ; acquisition

⁴¹⁸ C'est le cas au début des séances A-S2 (p. 207), A-S3 (p. 217), A-S4 (p. 227), A-S5 (p. 241) et A-S6 (p. 248) même si, dans ce dernier cas, il s'agit de la reformulation synthétique produite par un groupe d'élèves.

symbolique quand les élèves de la classe C repère combien l'attachement peut constituer un piège et dérouter de son propre destin, ou quand les élèves de la classe A éprouvent que les fantasmagories de Nicolaï sont a-temporelles.

Cependant, ce qui échappe irrémédiablement, c'est la qualification de la difficulté où le lecteur se trouve et l'articulation entre la mobilisation d'une (auto-)consigne de travail... L'ambition de favoriser l'autonomie des élèves se trouve limitée parce que la tâche de lire est alors redéfinie comme l'imitation des protocoles qui structurent les séances scolaires et parce que son évaluation reste dépendante, non pas de la satisfaction de gains liés à l'altération, mais à la conformité avec une lecture attendue.

Ce qui donne la forme la plus claire, aux yeux des élèves, à cette attente du maître, c'est sans doute les tâches récurrentes, conçues pour structurer la mémoire du texte déjà découvert. Dans la classe B, les élèves eux-mêmes demandent à "faire le point" sur le dernier chapitre alors que l'œuvre a été entièrement découverte, que tout suspense est éteint, et que la maîtresse pensait avoir clos l'étude :

- 1 - M Vous m'avez dit qu'on avait pas fait le point sur le chapitre cinq. Qu'est-ce que vous appelez "faire le point sur le chapitre cinq" ? Qu'est-ce qu'on pourrait dire ? Océane ?
- 2 - Océane Euh... Dire ce qui se passe pour les personnages, pour chaque personnage...
- 3 - M Oui... Ce qui se passe... Comment ? Est-ce que vous pouvez préciser ? Marine ?
- 4 - Marine En gros...
- 5 - M En gros, oui.
- 6 - Fanny Les rencontres.
- 7 - M Les rencontres.
- 8 - Océane Ce qu'ils deviennent.
- 9 - M Ce qu'ils deviennent. Est-ce que vous êtes d'accord ? Donc, pour faire le point, ça veut dire qu'on va voir... un petit peu ce qui se passe d'exceptionnel dans ce chapitre... et aussi ce qu'ils deviennent. [...]

On voit que les élèves rappellent la maîtresse à un protocole qu'elle a elle-même institué : reformulation synthétique de l'intrigue, suivi du devenir des personnages, récapitulation des "rencontres"... Le manquement à ces tâches de renseignement leur apparaît comme une rupture du contrat de lecture.

Cette perspective est bien sûr caricaturale, et l'on a vu combien les maîtres avaient à cœur d'enraciner le travail dans une réception des élèves grâce aux consignes d'anticipation, de réaction... ou grâce à leur accueil bienveillant des remarques enfantines... On a vu aussi l'habileté de certains élèves à démasquer voire à déjouer l'attente du maître. On ajoutera aussi que, parmi les attentes du maître, il y a aussi celle que les élèves parviennent à s'affranchir de la prescription⁴¹⁹. Cependant, il semble que fonctionne toujours, comme dans un arrière plan implicite, une définition de la tâche telle qu'elle est pertinente quand il s'agit d'exercices. Particulièrement à propos des élèves les moins assurés, on ne saurait négliger les efforts de conformisation à l'attente détectée au travers des tâches prescrites. Pour en rendre compte, nous proposons donc une dernière version de notre tableau.

⁴¹⁹ Nous avons toujours été frappé du jugement des maîtres de C.P. qui déclarent que tel élève a "démarré en lecture" justement quand il s'affranchit des procédures d'identification des mots que le maître proposait et qu'il prend le risque de lire "tout seul". De la même manière, la maîtresse B accueille d'un rire bienveillant la remarque de Simon B. qui démasque le jeu scolaire en B-S11, 861 (p. 435). La docilité est un état provisoire de l'enfance qui débouche sur l'autonomie.

TABLEAU 6 ter : Modélisation de la lecture d'exercices, - ou modélisation de la lecture scolaire, à l'arrière plan de séances d'étude.

"ce que le lecteur a dans la tête"

			case A : Connaissances du lecteur - <i>idem</i> tableau 6 bis - sur le maître et ses attentes habituelles			
case 1 Injonction magistrale	case 2 : Contrat de lecture scolaire	case 3 : identifier l'intention des tâches prescrites	case B / - effectuer les tâches prescrites - renseigner les artéfacts proposés / case 4 inférer la <i>leçon</i> attendue	case 5: fournir la <i>leçon</i> attendue	case 6 : passer pour "bon élève"	case 7 S'inscrire dans le curriculum scolaire
			case C : Données textuelles - <i>idem</i> tableau 6 bis - filtre d'une hiérarchisation selon ce qui a été travaillé précédemment			

"ce que le lecteur a sous les yeux"

TROISIÈME SECTION :

LA RÉCEPTION DES ÉLÈVES D'APRÈS LEURS ÉCRITS TERMINAUX

Chapitre 1 : Méthodologie adoptée

1. Construire les moyens d'une comparaison

Dans notre entreprise de comparaison, deux options étaient *a priori* envisageables. Soit on parvenait à traiter singulièrement les productions de chacun des élèves, à déterminer sur cette base des profils distincts et à établir pour chaque classe la répartition des dynamiques en jeu avant de comparer les trois classes ; soit on établissait un ensemble d'indicateurs qui permettent une investigation dans la riche matière recueillie et l'on opérait une comparaison plus partielle mais plus praticable.

Dans un premier temps, nous avons envisagé de prendre en compte la lecture de chacun des élèves. Nous nous sommes vite heurté à une multitude de difficultés que nous n'étions pas en mesure de surmonter. Plusieurs raisons à notre renoncement. Tout d'abord les traces laissées ne rendent pas nécessairement compte d'une lecture, mais elles reconfigurent une *leçon* et cette reconfiguration répond à plusieurs contraintes parmi lesquelles l'adéquation à la lecture effectivement menée n'est qu'un élément. S'y ajoutent en effet le souci de l'image de lecteur que l'on souhaite transmettre, la conformation à la *leçon* supposée attendue par son destinataire ou la

promotion de sa subjectivité lectorale⁴²⁰. Quand A-R Pauline écrit : *Vous vous demandez ce que je veux dire ? Eh bien, l'auteur raconte cette histoire avec de la grâce...* elle met en scène son destinataire, se met elle-même en scène comme lectrice sensible à la beauté... Et quand C-R Manon écrit : *C'est l'histoire de la louve, Nicolai, Ivan qui font comme une course poursuite sur Taïga...* elle fait la preuve de sa hauteur de vue, de sa compétence à la synthèse et peut-être aussi d'une forme de désinvolture à l'égard des enjeux psycho-affectifs auxquels elle semble ne rien céder, ce que dément pourtant sa participation lors des séances de découverte⁴²¹.

Une autre raison tient à la diversité avec laquelle ils se sont appropriés les consignes. Par exemple, ils n'ont pas tous interprété de manière équivalente la consigne de reformulation mais ont convoqué divers modèles textuels. Il est vrai qu'aucune des trois classes n'avait suivi d'enseignement spécifique sur les résumés, chaque élève a donc eu recours à la référence qui lui paraissait convenable ou qui, tout simplement, lui était disponible. Certains ont ainsi produit des sortes de textes de quatrième de couverture, d'autres se sont employés à condenser drastiquement leur écrit, d'autres se sont astreints à suivre un ordre chronologique malcommode, d'autres enfin à imiter la juxtaposition des parcours telle que la propose l'œuvre de Florence Reynaud. Comment mettre sur le même plan un "résumé tronqué" comme celle de A-R Lola⁴²², un résumé très condensé comme celui de C-R Louis⁴²³ et celui très développé de B-R Tarik⁴²⁴ ?

⁴²⁰ "Les autobiographies de lecteurs [...] construisent à la fois une image du sujet en lecteur et une image du sujet par ses lectures" écrit Brigitte Louichon, "La Littérature après coup. Contribution à une théorisation du sujet lecteur", Mémoire inédit remis dans le dossier de HDR, Université Bordeaux 3, (communication personnelle), p. 147.

⁴²¹ Voir en C-S10, 34 sq. (p. 538) par exemple comment elle s'apitoie sur le sort de Victor...

⁴²² *C'est l'histoire d'Ivan un jeune garçon de 8 ans qui va pour aller dans sa nouvelle maison, de l'autre côté une louve qui vit seule depuis que ses louveteaux ont disparu et de son mâle qui s'est enfui et de l'autre côté Nicolai un chasseur âgé qui vend ensuite les peaux de ses victimes pour vivre. Ces trois vies se rejoignent et n'en font qu'une et belle histoire.* La formule de "résumé tronqué" est emprunté à Catherine Tauveron, *Parcours d'orientation dans le livre*, CRDP de Clermont-Ferrand, 1991. Elle récapitule ainsi les caractéristiques des textes de quatrième de couverture : les informations sélectionnées servent à présenter les personnages et les déterminations qui pèsent sur leur destin ; le rappel des événements est

Une troisième raison tient à l'incertitude de l'expression des élèves. Bien sûr, on ne saurait considérer leurs écrits sans tenir compte de ce filtre de la compétence à écrire, mais les difficultés de traitement engendrées sont parfois insurmontables. Dans l'objectif d'approcher les lectures mêmes des élèves, il aurait convenu d'identifier dans leurs écrits une hiérarchie implicite. Parmi les procédures possibles pour cerner des scènes privilégiées, nous avons testé le traitement des formes verbales que nous suggéraient des productions comme celle de C-R Mathieu : *C'est l'histoire d'Ivan qui était dans un avion qui s'est crashé en pleine Taïga, se fait adopter par Louve qui le nourrira et le protégera. Jusqu'au jour où Nicolai le trouvera et l'emmènera chez lui jusqu'à l'arrivée d'un hélicoptère.* Dans ce cas, comme l'amont en est rapporté au passé et l'aval au futur, on peut légitimement

arrêté avant l'énoncé de leurs plans ou de leurs actions ; le rappel des événements s'achève sur l'énoncé d'un élément de déséquilibre dont le lecteur peut comprendre qu'il va engendrer l'histoire ; l'ensemble est exposé dans une perspective incitative à la lecture. Nous identifions sept productions de ce type : A-R Lola, A-R Antoine, A-R Arnaud, A-R Manon, B-R Mahé, C-R Émeric, C-R Julia

⁴²³ *C'est l'histoire de Ivan un garçon qui a survécu à un crash d'avion en pleine Taïga et qui est recueilli par une louve. Mais un beau jour un chasseur, Nicolai, le trouve et le ramène chez lui.* Ici les expressions sont choisies pour l'économie qu'elles permettent (*recueillir* pour désigner tout le maternage de Louve), on ne trouve ni développement ni commentaire... Cinq productions nous semblent relever de ce type : A-R Lucien, B-R Simon B., C-R Louis, C-R Manon, C-R Roxane.

⁴²⁴ *C'est l'histoire d'un garçon de 8 ans <qui> a pris l'avion pour retourner chez ses parents après un mois chez son oncle et sa tante. Mais l'avion subit un crash. Il atterrit sur une forêt nommée Taïga. Le jeune garçon marche sans relâche entendant la voix de sa mère qui parle d'un garçon nommé Ivan. Louve le loup le traque comme une proie. Nicolai le chasseur traque Louve car elle a mangé un renard argenté pouvant rapporter gros à Nicolai. Louve trouve le jeune garçon troublé, regarde (= regardant ?) le vide dans les yeux du loup. Le garçon se rappelle du chien de l'épicier maintenant Louve est pour lui un chien. Il commence à la caresser. Nicolai va se reposer la nuit. Louve creuse un trou pour que le garçon et elle dorment. Le jeune est Ivan mais il ne le sait pas. Louve rêve de son compagnon et de ses louveteaux disparus un jour laissant une odeur de mort. Ivan rêve de l'amour filial entre lui et sa mère. Nicolai rêve de son ancien ami Mildoi. L'aube se lève. Louve se redresse, va chercher quelque chose à manger, elle pense à la meute massacrée par une sorte d'oiseau au bec rond et aux ailes tourbillonnantes. Une dizaine de survivants seulement. Nicolai sort de chez lui, part à la chasse. Ivan remarque la disparition de Louve. Il se met à crier. Louve revient. Une meute arrive. Ivan ne fait pas attention, il regarde des corbeaux. Nicolai arrive, il croit que Louve a mangé un garçon, il va tirer mais... le gamin s'est levé, il n'est pas mort. Nicolai le met sur son dos. Ivan, le garçon, sait qui est Ivan, c'est lui. Maintenant chacun retourne dans sa famille, Ivan, ses parents, Louve la meute, Nicolai la chasse.*

identifier comme central l'épisode où Ivan, personnage élu comme personnage principal, rencontre Louve. Nous pouvons ainsi identifier clairement dans telle ou telle production des présents de narration, ou symétriquement, des passés simples surgis au milieu d'une perspective au présent, qui affectent d'une importance prépondérante tel ou tel élément. Mais dans bien des cas, dans quasi la plupart en fait, l'incertitude se fait jour. Est-il certain que dans la séquence suivante : *Un hélicoptère emporta Ivan. Louve rejoint la horde. Nicolai resta dans sa cabane* (B-R Hugo), la forme "rejoint" soit réellement un présent ? Ne peut-elle pas avoir été conçue par le scripteur comme une tentative de passé simple ? On sait que ce type d'erreur est fréquent à ce niveau d'enseignement pour les verbes de cette série. Et si le passage du livre correspondant est effectivement digne de frapper la mémoire - il s'agit d'un de ces passages qui inscrivent la fiction dans l'ensemble choral des "enfants de Taïga" -, le parallélisme de cette conclusion ternaire ne paraît pas vouloir ménager un traitement particulier du personnage de Louve. Au total, l'appui sur les formes verbales nous a paru un critère d'une trop grande fragilité pour garantir des résultats convaincants.

Pour analyser notre corpus, nous avons donc renoncé à la construction pyramidale d'abord envisagée, nous avons traité nos données comme une matière uniforme.

2. Statuts des différents écrits dans notre recherche

Cependant, nous n'avons pas traité tout uniment les différents écrits produits. Les réponses à notre quatrième consigne, qui portait sur l'interprétation de la dernière phrase, ne proposent aucun chevauchement avec les autres tâches, elles jouissent donc d'un traitement totalement spécifique.

En revanche, les consignes 1 ("*Tu racontes l'histoire comme tu t'en souviens...*") et 3 ("*Parmi les mots qui suivent, tu choisis ceux qui te rappellent quelque chose...*"), lesquelles supposaient de s'appuyer sur la

mémoire de la fiction, organisent deux modalités d'un même effort de remémoration. Les réponses peuvent donc se mettre sur un même plan, dans la mesure où l'on cherche à identifier ce qui est resté en mémoire. Quand donc nous traiterons de la matière fictionnelle, nous les examinerons simultanément. Mais ces deux modalités renvoient à des cheminements mnésiques distincts. Dans la tâche de reformulation synthétique, le rappel en mémoire se fait sous la dépendance de l'organisation macrostructurale de l'image globale construite et sous la dépendance d'une restitution des liens de cohérence que produisent les unités catatextuelles ; dans la tâche d'évocation, le rappel en mémoire est beaucoup plus arbitraire. On peut donc considérer que la répartition entre la continuité discursive des réponses à la consigne 1 et la discontinuité affranchie de contraintes des réponses à la consigne 3 correspond à une sorte de hiérarchie implicite : les éléments qui apparaissent seulement dans les "résumés" sont utiles à la restitution de l'image globale, les éléments qui n'apparaissent que dans les "évocations" semblent secondaires, facultatifs, investis seulement d'un intérêt subjectif, les éléments qui apparaissent dans les deux espèces d'écrits apparaissent comme particulièrement cruciaux dans l'esprit de l'élève⁴²⁵. Nous présentons donc simultanément mais séparément nos analyses de ces données.

Quant aux réponses à notre consigne 2 ("*Le plus important pour moi, c'est...*"), son statut est complexe. En effet, pour beaucoup d'élèves, et en particulier ceux qui avaient opté pour le modèle des textes de quatrième de couverture, il y a une répartition de la matière entre le "résumé" et la réponse à cette consigne 2. Pour d'autres, ils apportent des précisions ou des amplifications qui n'avaient pas trouvé place dans le "résumé"... Nous avons

⁴²⁵ On pourra objecter, bien sûr, que ces doubles apparitions peuvent être la conséquence d'effet de rémanence, voire de paresse. Il est des cas où une reprise *verbatim* des mêmes expressions pourrait inciter à le soupçonner. Cependant, ces cas ne sont pas si nombreux, et, à l'échelle d'un individu, l'indice n'est pas si convaincant : une reprise exacte peut aussi bien manifester la satisfaction narcissique devant une formulation efficace qu'une forme de négligence. Finalement, nous préférons faire jouer *a priori* une sorte de bienveillance pédagogique.

donc régulièrement fait comme si ces réponses continuaient la tâche de reformulation, et c'est sous ce terme de "reformulation" que nous les avons analysés. Cependant, nous nous sommes attaché à identifier les enjeux qui transparaissent de ces déclarations explicites, nous en proposons une sorte de panorama général. Ce panorama ne permet guère de déterminer des différences entre les classes, mais cette démarche nous a fourni une base pour établir des indicateurs qui ne s'éloignent pas trop des lignes dominantes de la réception enfantine.

3. Prendre en compte la complexité des réponses

Une autre remarque méthodologique liminaire s'impose, parce qu'elle vaut pour l'ensemble de notre étude des traces livrées par les élèves : certaines formules ont été convoquées dans plusieurs rubriques, on ne s'étonnera donc pas que parfois le nombre de mentions traitées excède le nombre de réponses indiqué. Ce traitement multiple peut intervenir dans quatre cas, qui éventuellement peuvent se combiner.

Tout d'abord, certaines formules peuvent se segmenter, comme le suggère nettement B-R Claudie : *le plus important, c'est que Nicolaï trouve Ivan avec Louve : 1- Ivan est sauvé, 2 - Louve ne meurt pas*. Dans ce cas, et dans d'autres dont l'articulation moins explicite se réduit à une coordination voire à une juxtaposition, notre analyse démembré la formule et mentionne séparément les différents éléments associés. Les trois autres cas de figure sont plus délicats à traiter. En effet, certaines expressions condensent brièvement plusieurs faits. Ainsi, derrière la formule de C-R Manon : [...] *trois personnages qui font comme une poursuite sur Taïga*, on entend que Louve piste Ivan et que Nicolaï piste Louve. La formule évoque donc les deux poursuites, notre étude la développe et elle y distingue aussi bien ces deux événements que le parallélisme suggéré entre elles deux. Par ailleurs, d'autres formules juxtaposent des éléments tout en suggérant des liens. Ainsi

fait B-R Fanny : *Le regard entre Louve et Ivan, le regard de la renarde, les yeux pleins de questions de Louve*. La position centrale du regard de la renarde et la symétrie - quoique déséquilibrée - des trois syntagmes autorisent de lire dans cette formule d'une part l'apparement du regard salvateur d'Ivan sur Louve à celui de la renarde sur Nicolaï qui avait autrefois suscité sa pitié, d'autre part l'apparement du regard de Louve "plein de questions" (p. 64) sur Nicolaï à celui de la renarde qui "lui avait tout dit, avec ses yeux jaunes dilatés" (p. 17). Nous avons retenu de cette formule les trois épisodes, les deux apparements et l'attention portée à ce motif essentiel.

Enfin, certaines formules sont (involontairement ?) polysémiques, sans qu'on puisse identifier l'intention de leur auteur. Par exemple : quand A-R-Nicolas écrit que le plus important pour lui est que *Louve et Ivan se comprennent alors que Ivan a perdu la mémoire*, la subordination explicitée peut se lire comme une simple simultanété ou comme exprimant une relation de causalité (interprétation vraisemblable dans le contexte, et autorisée par l'usage enfantin de la conjonction, davantage qu'un sens de concession, même si ce dernier serait plus attendu sous la plume d'un adulte). Il est parfois délicat de trancher s'il convient d'opter pour un seul sens ou de maintenir les deux, - dans le cas précis, s'il convient de démembrer la formule (le lien entre Louve et Ivan d'une part, sa perte de conscience d'autre part) ou de maintenir en sus le rôle de l'inhibition d'Ivan dans sa capacité à entrer en relation avec Louve. Notre ligne de conduite a consisté à considérer le coût pour le scripteur : quand sa formule résultait d'un effort particulier repérable (comme ici : le choix d'une subordination alors que la conjonction "et" était simple) nous nous sommes senti autorisé à maintenir les deux sens, quand en revanche la formule ne suggérait pas d'effort particulier de mise en mots, nous avons décidé d'opter pour le sens qui nous paraissait obvie. Ainsi, dans la formule de C-R Raphaëlle : *Nicolaï ne va pas tuer la louve alors qu'il le veut. Il va sauver Ivan. Il va retourner dans son humanité*, nous avons estimé que ce retour à l'humanité concernait seulement Ivan qui recouvre

mémoire et conscience et non pas Nicolai qui serait accessible à la pitié ; nous avons pensé qu'une maladresse dans la gestion des reprises anaphoriques engendrait une ambiguïté, plutôt qu'une recherche d'expression concertait une polysémie. En revanche, dans une formule comme celle de B-I Léo : *De la cabane de Nicolai. Car la cabane de Nicolai a la vue sur Taïga.*, nous avons entendu autant un argument géographique (la cabane est située de telle sorte que la taïga peut se voir de l'autre côté des vitres) qu'un argument psychologique (Nicolai a construit sa cabane de sorte qu'il jouisse de cette vision qu'il aime). Nous avons en conséquence comptabilisé la remarque dans les deux catégories.

Chapitre 2 : Panorama d'ensemble

La deuxième consigne ("le plus important, selon moi, c'est...") a suscité soixante-trois réponses au total, vingt dans la classe A (donc, six absences de réponse), vingt-quatre dans la classe B (aucune absence de réponse), et dix-neuf dans la classe C (donc, quatre absences de réponse). Selon notre principe de démembrement des réponses complexes ou de déploiement des réponses polysémiques, nous faisons état de trente-six mentions dans la classe A, soixante-six dans la classe B et trent-quatre dans la classe C.

1. Lire la fiction : "C'est une bonne fin" (B-R-Éléonore)

Beaucoup des élèves se sont attachés au devenir des personnages, et en particulier à leur sort final. Huit⁴²⁶ mentionnent ainsi l'issue heureuse pour l'ensemble des personnages.

Ils se sont parfois intéressés essentiellement à deux personnages, Louve et Ivan, qu'ils semblent, par cet intérêt même, avoir élus personnages principaux. Six élèves mentionnent précisément Louve. Ils sont beaucoup plus nombreux - vingt-sept - à s'être attachés à Ivan. Dans cette perspective, Nicolaï n'est guère singularisé, il est régulièrement confondu avec les deux autres, il ne paraît pas être le support d'une identification importante.

Mais c'est aussi qu'il ne court pas de danger. Car l'attention au sort final heureux apparaît largement comme la réduction d'une tension dramatique, ce que B-R Mathilde S. explicite pour l'ensemble des personnages : *la survie sur Taïga alors qu'ils sont en difficulté*. Ailleurs ce sont d'autres procédés linguistiques qui signalent l'importance de cette détente, comme, par exemple, l'emploi d'une forme négative : *que Louve ne mange pas Ivan* (B-R Hugo), le recours à une forme verbale à valeur aspectuelle résultative : *que Louve ait retrouvé les siens* (C-R Pauline). Ainsi, pour la louve, trois élèves⁴²⁷ mettent en relation sa fin avec la solitude qui lui pesait, ou qui lui interdisait la chasse au gros gibier. Par exemple : *donc que Louve est repartie avec sa famille [...]* (B-R Dylan). Quatre⁴²⁸ font le lien avec la menace que constituait pour elle un Nicolaï animé du désir de vengeance. Par exemple : *que Louve ne soit pas morte grâce à Ivan [...]* (A-R Amaury), où il faut comprendre que c'est le fait que Louve ait protégé Ivan qui lui vaut sa grâce. Pour Ivan, deux élèves⁴²⁹ mentionnent l'issue heureuse

⁴²⁶ B-Laurine, B-Boubékeur, B-Clarisse, B-Thibault, B-Océane, B-Mathilde S., B-Dylan B-Éléonore et peut-être B-Rima, si dans sa formule (*qu'ils doivent survivre*) le verbe *devoir* a le sens d'un semi-auxiliaire pour exprimer un futur nécessaire.

⁴²⁷ B-Apolline, B-Dylan et C-Pauline.

⁴²⁸ A-Amaury, A-Dylan, B-Claudie et B-Fanny.

⁴²⁹ A-Erwan et C-Villiers.

en général, d'autres la rapprochent d'un danger particulier : l'accident d'avion⁴³⁰, le risque d'être dévoré⁴³¹, ou le comblement du manque que représente la perte de sa mémoire⁴³². Pour d'autres le lien est fait avec le personnage salvateur : la louve⁴³³, Nicolaï⁴³⁴, les deux⁴³⁵.

Au total, trente-trois réponses relèvent de cette catégorie, dont six dans la classe A, vingt-et-un dans la classe B et six dans la classe C.

2. Lire sa propre subjectivité

Certaines formules laissent entendre que l'enjeu serait dans une résonance subjective de certains thèmes, de certaines scènes proposées par l'œuvre. *Donc que Louve est repartie avec sa famille, Nicolaï a appelé l'hélicoptère (il a fait des signaux) et Ivan est reparti chez lui. Et Nicolaï est resté chez lui tout seul* (B-R Dylan). Certes, on perçoit l'intérêt pour l'intrigue, la fin de la solitude de l'animal, l'issue heureuse pour l'enfant, le retour à la situation antérieure au récit pour le trappeur... Certes, on perçoit l'attention portée au parallélisme des trois destins... Pourtant, il semble que quelque chose échappe, quelque chose d'essentiel. L'attention du lecteur est retenue à la fois par la reformulation qui est proposée entre parenthèses et, dans le segment de phrase qui évoque Ivan, par la première thématization qui met en avant l'action de Nicolaï. On comprend, bien sûr, le lien de cause à effet qui est ainsi suggéré : c'est parce que le trappeur a ainsi alerté l'hélicoptère qu'Ivan a pu repartir chez lui. Mais cette organisation de la phrase fait comme une paille dans le mouvement discursif. On peut faire l'hypothèse que le scripteur avait planifié un propos qui mette en parallèle les trois issues, mais qu'un intérêt particulier pour la scène où Nicolaï fait un feu

⁴³⁰ C-Villiers.

⁴³¹ A-Inès, B-Hugo, B-Fanny, C-Héloïse.

⁴³² B-Bafodé, B-Clarisse, B-Mahé.

⁴³³ A-Myriam, A-Léa B., B-Tarik.

⁴³⁴ A-Laurie, A-Léa B., A-Dylan, B-Claudie, B-Maxime, C-Raphaëlle.

⁴³⁵ C-Manon.

a constitué dans les opérations de mise en mots un élément distracteur. La rupture qui se manifeste en surface par la reformulation et l'irrégularité du parallèle serait le symptôme de cet intérêt singulier. Celui-ci reste cependant obscur : peut-être Dylan a-t-il été séduit par ce motif qui rappelle tant et tant de romans d'aventure, tant et tant de robinsonnades, peut-être a-t-il seulement été impressionné par le geste salvateur de cette figure paternelle. Mais s'il est délicat, voire impossible, d'identifier ce qui a pu motiver l'intérêt de l'élève, son écrit nous paraît en donner à lire la cristallisation, et une forme d'objectivation où peut se refléter l'arbitraire de sa subjectivité.

Dylan, donc, privilégie, lisiblement, dans sa mémoire de l'œuvre l'épisode où Nicolaï fait du feu. Mais d'autres réponses sont plus sobres, qui énoncent laconiquement la scène privilégiée à quoi ils réduisent leur propos : *la rencontre avec la louve et Ivan* (C-R Sophie)⁴³⁶. Si nous rassemblons ces productions, nous constatons que quatre⁴³⁷ élèves se sont attachés au maternage de Louve, six⁴³⁸ à la scène de la rencontre entre Ivan et Louve, deux⁴³⁹ au jeu des souvenirs, deux autres⁴⁴⁰ à la situation dramatique où se retrouve Ivan, trois⁴⁴¹ au face à face entre Louve et son chasseur. B-R Fanny met aussi en valeur le moment où le trappeur, pris de pitié devant son regard interrogatif, achève une renarde prise au piège, et B-R Maxime celui où Nicolaï empoigne physiquement l'enfant. Il nous semble que c'est dans cette

⁴³⁶ Nous n'ignorons pas qu'on pourrait aussi envisager dans ces cas que la sélection opérée par l'élève trouve ses racines non pas dans l'exercice d'un intérêt subjectif mais dans l'estimation de l'importance tenue par la scène dans le développement de l'intrigue. Nous aurions pu ainsi mentionner ces écrits dans l'ensemble suivant, où nous avons regroupé les écrits qui manifestent un intérêt pour la construction démiurgique de la fiction. C'est sur la base d'un constat empirique que nous proposons ce classement : les élèves sont plus nombreux à réagir à ces sollicitations de leur élaboration subjective qu'à prendre la distance nécessaire à l'appréciation des stratégies d'invention. Cette hypothèse est corroborée cependant par les travaux de Dominique Bucheton, qui montrent la prépondérance d'une posture de type "texte-action" dans un public scolaire. Voir "Les postures de lecture au collège", in *Lecture privée et lecture scolaire*, P. Demougin et J.-F. Massol (coord.), CRDP de Grenoble, 1999.

⁴³⁷ A-Léa B., A-Léa F., A-Inès, A-Myriam, B-Tarik

⁴³⁸ A-Léa B., A-Nicolas, A-Sébastien, B-Simon P., C-Sophie.

⁴³⁹ A-Benjamin, A-Nicolas

⁴⁴⁰ A-Jean-Charles, C-Alexandre.

même logique, de coucher par écrit les points de l'œuvre qui ont le plus excité les processus d'élaboration personnelle, que certains élèves privilégient certains thèmes, avec la distance que suppose l'effort de thématisation⁴⁴². Quatre⁴⁴³ élèves signalent ainsi les liens qui se nouent entre Louve et Ivan, et cinq⁴⁴⁴ le jeu de l'amnésie et des réminiscences.

Il semble que parfois l'origine de ces prises de parole soit la conformité ou l'écart d'avec le texte que les élèves aimeraient lire. Nous serions alors autorisé à rapprocher cette modalité de lecture de l'instance du "lu" que Michel Picard a mis en lumière. Ainsi lit-on : *Le plus important selon moi, c'est... qu'il retrouve ses parents : il va enfin retrouver ses parents dans sa nouvelle maison, peut-être avec un chien, ça va être super !* (C-R Salomé) ou encore [...] *Sauf que Louve n'est plus avec Ivan, ça, c'est dommage.* (B-R Éléonore). Dans ces deux formules, se manifeste clairement l'attachement du lecteur à un développement espéré : multiples espérances comblées dans le premier cas, permanence d'une intimité euphorique dans le second. Nous sommes ainsi tenté d'associer à cet ensemble les sept⁴⁴⁵ réponses qui évoquent complaisamment les retrouvailles entre Ivan et ses parents et les huit⁴⁴⁶ qui renouvellent la scène obligée des "drames bourgeois", celle de félicité générale.

Au total, quarante-trois réponses relèvent de cette catégorie, dont seize dans la classe A, quinze dans la classe B et douze dans la classe C.

3. Lire la construction de la fiction

⁴⁴¹ B-Fanny, C-Téline, C-Émeric

⁴⁴² On peut lire une trace de cet effort de thématisation dans la formulation de A-Lorène : *Le plus important, selon moi, c'est... de savoir que Ivan aimait Louve et que Louve aimait Ivan comme son petit.* (Nous soulignons.) Le thème présenté ainsi comme "le plus important" n'apparaît pas seulement comme déterminant dans la construction de l'intrigue mais comme lieu d'un investissement subjectif personnel.

⁴⁴³ A-Myriam, C-Marie P., C-Mathieu, C-Carole.

⁴⁴⁴ A-Benjamin, A-Lola, A-Nicolas, C-Alexandre, C-Carole

⁴⁴⁵ A-Anissa, A-Manon, B-Apolline, B-Mahé, C-Salomé, C-Pauline et C-Roxane.

⁴⁴⁶ B-Boubéker, B-Clarisse, B-Dylan, B-Éléonore, B-Laurine, B-Mathilde S., B-Océane, B-Thibault,

Une élève exprime sans détour cette modalité rationnelle de lecture : *Le crash, sinon il se serait rien passé* (C-R Marie S.). Elle pointe ainsi explicitement un élément de la fiction en tant qu'il est la condition *sine qua non* pour que surgissent la perturbation de l'ordre de la nature de Taïga et le développement de l'intrigue. Cinq autres élèves⁴⁴⁷ mentionnent ainsi l'accident d'avion ou la perte de connaissance d'Ivan.

Neuf élèves manifestent leur intérêt pour la construction des personnages. Quatre⁴⁴⁸ mentionnent leur mobile essentiel : *que chacun des personnages essaie de survivre* (B-R Laurine). Cinq⁴⁴⁹ centrent leur attention sur le rendu des points de vue contrastés ou, plus important que celui de la parole, sur le rôle du regard dans la suggestion d'une intériorité. La structure narrative qui donne à lire le passé des personnages par le truchement de rétrospections importe à trois élèves⁴⁵⁰.

La figure des parallélismes que dessine l'œuvre retient l'attention de plusieurs élèves. B-R Fanny retranscrit le lien thématique entre la scène où Nicolaï se montre accessible à la pitié en regardant le regard éploré d'une renarde prise au piège et celle où il fait grâce à la louve en voyant son regard. A-R Benjamin explicite (*tous les deux*, écrit-il) le fonctionnement des réminiscences à la fois chez Ivan et chez la louve. B-R Dylan met sur un même plan, dans un même rythme ternaire, l'issue heureuse pour chacun des trois protagonistes. Mais, de manière moins explicite, derrière des formules généralisantes du type *tout le monde*⁴⁵¹ ou *chaque personnage*⁴⁵² ou un simple *ils*⁴⁵³, ce sont encore dix élèves qui suggèrent cette même attention à une communauté de destins parallèles. Semblablement, la structure

⁴⁴⁷ A-Marion, A-Jean-Charles, A-Lola, C-Alexandre, C-Villiers.

⁴⁴⁸ B-Rima, B-Océane, B-Laurine, B-Léo

⁴⁴⁹ B-Simon B., B-Leïla, B-Fanny, B-Mathilde D., B-Mathilde S.

⁴⁵⁰ A-Benjamin, A-Léa F., C-Carole

⁴⁵¹ B-Boubéker, B-Clarisse, B-Thibault, B-Marine, B-Éléonore.

⁴⁵² B-Tarik.

⁴⁵³ B-Mathilde S., B-Laurine, B-Rima, B-Léo.

singulière du récit, qui maintient le parcours en parallèle des trois personnages jusqu'aux rencontres à deux, puis à trois, semble pointée par quatre élèves⁴⁵⁴ : dans la lignée de cette construction, ils suggèrent sobrement que le moment de rencontre où sont confrontés Ivan, Louve et Nicolai constitue la clef de voûte de l'ensemble : *le plus important, selon moi, c'est... quand Nicolai trouve Ivan et Louve* (C-R Émeric). Une élève centre son propos sur l'interdépendance des parcours des personnages : *l'amitié avec Louve. Si Louve n'aurait pas été là, Ivan serait mort de faim, de froid* (A-R Myriam). Le but de l'animal qu'on peut inférer du texte ("rattraper" la perte de ses louveteaux, comme le dit B-Leïla⁴⁵⁵) rencontre le but implicite d'Ivan : survivre au froid et à la dérégulation.

Un intérêt se manifeste encore pour le jeu d'illusions qui justifie le renversement de l'attitude de Louve envers sa jeune proie. A-R Benjamin, mentionne la méprise d'Ivan qui prend Louve pour un chien, A-R Léa B., A-R Lorène, B-R Damien explicitent la superposition qui s'opère dans l'esprit de Louve entre Ivan et ses louveteaux disparus. Il est à noter cependant qu'aucun ne retient la symétrie des deux confusions, symétrie qui pourtant motive et scelle le "charme" à la base de l'intrigue.

Plusieurs élèves semblent témoigner d'un intérêt pour l'élément que nous avons appelé "choral" dans notre analyse de l'œuvre⁴⁵⁶. La mention de Taïga apparaît parfois comme un simple cadre susceptible d'englober la fiction⁴⁵⁷, parfois comme le thème essentiel de l'œuvre. Elle est aussi associée à la fin heureuse pour l'ensemble des personnages, considérée elle-même comme un personnage par B-R Éléonore (*Taïga n'a jamais été avec sa famille (sauf ses enfants), elle est aussi heureuse comme ça*). Surtout, elle

⁴⁵⁴ B-Claudie, C-Téline, C-Émeric, C-Julia.

⁴⁵⁵ Voir annexe B-ST 457, p. 124.

⁴⁵⁶ Voir *supra* pp. 87 sq.

⁴⁵⁷ B-Laurine, C-Pierre.

incarne le "cycle de la vie", sorte d'instance qui enchâsse et surplombe les destins racontés.⁴⁵⁸

Dans cet ensemble de remarques, c'est une posture de lecteur qui se dégage, au sens où Michel Picard utilise le terme : les élèves manifestent ici un intérêt qui se déplace de la simple découverte de l'intrigue, de la saisie des issues favorables, et il se centre sur les moyens de la narration.

Au total, quarante-sept réponses relèvent de cette catégorie, dont dix dans la classe A, vingt-sept dans la classe B et dix dans la classe C.

4. Lire l'idéologie

Le personnage de Nicolaï, hors la fonction salvatrice que lui attribue le récit, apparaît le plus important aux yeux de certains dans la mesure où sa figure présente une ambivalence et provoque un jugement éthique. Cinq⁴⁵⁹ élèves posent une sorte d'acquiescement à un procès implicite : *que Nicolaï n'est pas cruel (il n'a pas tué Louve [...])* (A-R Amaury). Il semble que deux griefs lui soient adressés : l'engagement dans un processus de vengeance, et son statut de chasseur, de prédateur d'une nature supposée innocente.

Le personnage de Nicolaï doit son absolution ponctuelle (*il a réussi à faire une exception*, A-R Alan) ou virtuellement plus générale (*[...] Il va retourner dans son humanité*, C-R Raphaëlle) au fait qu'il se montre accessible à la pitié (*[...] Nicolaï n'aurait pas compris qu'il avait un cœur [...]*, A-R Lola ; voir aussi le parallèle fait sous la plume de B-R Fanny entre la pitié manifestée envers la renarde et celle manifestée envers la louve) et à son effort sur lui-même pour lui faire place (*[...] il a réussi à faire une exception* A-R Alan ; *Nicolaï ne va pas tuer la louve alors qu'il le veut* C-R Raphaëlle).

⁴⁵⁸ B-Apolline, B-Marine.

⁴⁵⁹ A-Alan, A-Amaury, A-Lola, B-Fanny, C-Raphaëlle.

Il est clair que pour ces élèves l'enjeu éthique est primordial. Le récit fonctionne alors comme un élément susceptible d'éclairer les données réelles qui informent le jugement qu'on peut porter sur la chasse et sur la prédation. Ainsi le suggère Jérôme Bruner : "Nos grandes métaphores mythiques se fraient un chemin jusque dans le *corpus juris*"⁴⁶⁰.

Au total, sept réponses relèvent de cette catégorie, dont trois dans la classe A, deux dans la classe B et deux dans la classe C.

5. Détecter une orientation

Quelques élèves semblent situer leur lecture à la hauteur d'une perception des intentions de l'auteur. Ainsi, la réponse de B-R Simon B. : *dans cette histoire, le regard des personnages car il veut dire leurs expressions*. La formule restrictive qui ouvre sa phrase souligne l'opposition qu'il semble faire entre le roman *Taïga* et ceux qu'il connaît par ailleurs. Celui-ci aurait l'originalité d'organiser la pénurie des paroles au profit des jeux de regard.

C-R Pauline, dans sa formule : *que Ivan retourne chez lui (nous ne sommes pas sûrs)*, marque un intérêt pour l'effet qui reporte dans un futur probable mais non actualisé les retrouvailles du personnage et de sa famille. Le tour mobilisé peut cependant s'interpréter comme une sorte de frustration, sans doute par rapport à d'autres œuvres où l'issue heureuse est explicitée. Il lui manquerait une clôture comme celles des contes merveilleux canoniques : ils furent heureux et eurent beaucoup d'enfants...

C-R Lina s'appuie sur la clôture effective pour pointer un enjeu spécifique de l'œuvre : *Taïga, car à la fin il y avait la dernière phrase que il y avait écrit : Seule Taïga sera toujours là*. C-R Éliott (*que Ivan se souviendra toujours de la taïga*) adhère à cette même figuration, et peut-être aussi C-R Pierre (*Taïga car c'est sur elle que tout se passe*) si on veut y lire l'attention à

⁴⁶⁰ Jérôme Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz p. 76.

une unité de lieu. Ces formules suggèrent que l'enjeu essentiel consisterait dans la relation d'Ivan (ou du lecteur), non avec Louve, mais avec "la mère des créatures" dont Louve fait partie. La formulation de C-R Eliott est particulièrement frappante parce qu'elle place le personnage comme intermédiaire de l'intérêt : on peut se demander si ce n'est pas plutôt Eliott lui-même qui associera toujours sa lecture à Taïga et si la sorte d'attribution externe à laquelle il se livre ne signale pas une conformation à un projet auctorial.

Cet élargissement peut avoir été amené par la coexistence avec la consigne sur la clôture du roman, par une lecture personnelle sensible au rôle de l'environnement de la fiction, par une projection sur le personnage du ressort de sa propre lecture ou, plus probablement, par le souvenir des propos tenus lors de la découverte de l'œuvre. En tout cas, et même si aucun de ces élèves ne fait allusion au titre, signaler le milieu naturel comme l'essentiel du récit s'éloigne des enjeux ordinairement déclarés à propos d'autres histoires. Et pareille spécification qui ne convient qu'à cette œuvre singulière dénote une lecture qui ne se réduit pas à retrouver des modalités de lecture habituelles.

On peut légitimement conjecturer que ces jugements signalent là où l'œuvre se distingue de la masse des récits déjà lus. Dans ces remarques synthétiques affleurent les écarts spontanément ressentis par rapport à l'horizon d'attente constitué.

Au total, cinq réponses relèvent de cette catégorie, dont une dans la classe B et quatre dans la classe C.

6. Poser un jugement esthétique

Cette position de lecture est peu représentée. Le seul cas évident est celui de A-R Pauline : *Selon moi, le plus important c'est la gravité de cette histoire, l'enfant qui disparaît, il se retrouve seul, perdu dans la taïga. Mais*

c'est aussi la douceur de cette histoire. Vous vous demandez ce que je veux dire ? Eh bien, l'auteur raconte cette histoire avec de la grâce... Et ça passe aussi comment l'auteur raconte l'histoire. Elle expose en effet le balancement entre deux réceptions : l'une souligne la "gravité", et nous croyons pouvoir comprendre sous ce terme les tensions dramatiques lisibles dans la matière fictionnelle, et l'autre la "douceur". Cette douceur peut sans doute être assimilée à la peinture des émotions et aux effets pathétiques, mais elle reformule aussi ce second volet de sa lecture sous le terme de "grâce" - ce que nous croyons pouvoir comprendre conformément à sa dernière phrase comme les choix de narration qui, à chaque tension, ménagent sa détente.

Si ce balancement paraît un indice clair d'une distance qui permet un jugement esthétique, d'autres indices peuvent la suggérer. Nous serions ainsi tenté de voir une sorte de jugement esthétique en germe dans les propos qui mettent au jour les structures de la fiction... Car focaliser son attention sur la structure des enchaînements de causalité, sur la construction des personnages ou sur les parallélismes dans la narration, ne nous paraît pas très éloigné de l'attitude qui les comparerait avec d'autres œuvres pour les apprécier : dans l'un et l'autre cas, il s'agit de passer outre les investissements essentiellement psycho-affectifs, de dominer la matière de la fiction, de tenir l'altérité de l'œuvre.

7. Vue d'ensemble

Pour proposer une synthèse de ces différents enjeux déclarés, nous en proposons une vision rassemblée dans un tableau.

Tableau n° 7 : panorama des enjeux déclarés

	Classe A 20 réponses	Classe B 24 réponses	Classe C 19 réponses
Lire la fiction (c'est une bonne fin)	6	21	6
Lire sa propre subjectivité (attachement à des scènes particulières)	16	15	12
Lire la construction de la fiction (puzzle)	10	27	10
Lire l'idéologie (procès de Nicolaï)	3	2	2
Détecter une orientation (des intentions auctoriales)		1	4
poser un jugement esthétique	1		
TOTAL	36	66	34

On peut tout d'abord voir que les élèves de la classe B ont tous fourni une réponse à cette consigne. De plus, à comparer le nombre de réponses et le nombre d'items renseignés, on remarque que ces réponses présentent une complexité bien plus grande que celles proposées par les élèves des autres classes. Ce constat peut cependant être nuancé, si l'on prend en compte le fait que les mêmes élèves n'ont pas hésité à faire état massivement de leur intérêt pour la fiction : sans cet élément, les déséquilibres sont moins spectaculaires. Cela donne en effet trente réponses pour la classe A, quarante-cinq pour la classe B et vingt-huit pour la classe C.

On peut aussi remarquer que, conformément à nos hypothèses fondamentales, la classe B déclare un intérêt pour la construction du récit bien supérieur aux autres classes. Les autres résultats ne marquent pas de différences très significatives, sinon peut-être l'attachement de la classe C à identifier des intentions auctoriales.

Chapitre 3 : Des indicateurs pour la comparaison des *leçons* produites

1. Établissement de la liste des indicateurs

Tous les types d'enjeux de lecture ne permettent pas également de prédire des différences entre les classes. Il est clair que l'attachement à la fiction ni la centration sur sa propre subjectivité n'ont de vocation particulière, eu égard à notre dispositif, à dessiner des contrastes entre les trois classes. De même, ni la jouissance esthétique ni même ce qui s'explique d'un écart à l'horizon d'attente ne peuvent beaucoup nous éclairer : les formules sont trop vagues, ou bien elles visent des aspects trop locaux ; nous n'en retenons que l'importance assignée à la taïga. Celle-ci devrait se dégager plus manifestement dans la classe C qui a fréquenté des œuvres où l'environnement pesait de son poids sur les destins des personnages, alors que pour les classes A et B il s'agissait d'une thématique nouvelle.

En revanche, la posture qui veut lire l'idéologie, dans la mesure où celle-ci s'actualise dans un procès fait au chasseur, fournit un élément qui devrait faire contraste entre la classe C qui a réfléchi aux relations entre l'homme et l'animal et la classe B qui n'a pas travaillé cette question. Nous retenons donc cet indicateur. Surtout, la posture de lecteur nous procure une matière abondante. L'attention portée aux parallélismes, celle portée aux jeux de méprise, celle portée à la technique des points de vue devraient dans notre hypothèse solliciter davantage les élèves de la classe B.

Nous ajoutons cependant à cette liste un autre indicateur qui tient aux éléments que les élèves ont retenus pour rendre compte de la fiction dans leurs reformulations synthétiques. En effet, certains épisodes réalisent un mouvement d'animalisation de l'enfant perdu : il s'agit du moment où il touche la neige sans la reconnaître, où il étanche sa soif avec "cette blancheur" (p. 21), où il repousse hors de sa conscience la mémoire de son

passé. Inversement, il y a des moments où il retrouve des bribes de son passé, où il parvient à prononcer quelques mots, où il recouvre son identité. On lit encore un mouvement d'humanisation de la louve : moment de délibération qui l'amène à renoncer à sa "proie" humaine, délibération encore quand elle renonce à rejoindre une horde pour continuer à mater son "étrange rejeton" (p. 61). Le personnage de Nicolaï reste, lui, dans une oscillation entre les deux possibilités : il se "change en fauve" (p. 59) quand il se met à l'affût de Louve, mais il sait se reconforter grâce au feu ou à un air d'harmonica. Selon notre hypothèse, les élèves de la classe C devraient retenir ces éléments davantage que les élèves de la classe B.

2. Méthodologie et résultats des investigations

Pour mener notre investigation, nous avons mis à profit les possibilités des logiciels de traitement de texte. Nous avons ainsi pu activer les écrits des élèves, les passer commodément en revue et systématiquement y repérer les éléments qui correspondaient à notre recherche. Ensuite, nous avons tenté de les classer et, ce faisant, d'affiner nos critères pour retenir telle ou telle manifestation en surface. Nous avons aussi été alors en mesure de trancher les cas incertains. Mais peut-être convient-il d'en préciser le détail.

2.1. La matière fictionnelle

À propos de la matière fictionnelle, nous nous sommes d'abord attaché à établir la liste des éléments mentionnés dans les reformulations : déterminations des personnages, scènes et épisodes.

Nous nous sommes ensuite égaré sur plusieurs pistes avant de nous résoudre au plus simple. Il nous avait en effet semblé qu'il était possible de distinguer une hiérarchie dans les mentions, car certaines semblaient investies davantage que d'autres : en premier plan se détachaient des scènes

susceptibles de s'opposer à des sommaires ou à des événements rapportés dans des considérations incidentes. Les critères pour identifier ces scènes étaient ceux qu'on emploie ordinairement : présence d'éléments qui suggèrent une intériorité des personnages (paroles ou pensées transposées ou rapportées, construction d'un point de vue spécifique dans les notations de perception...), recours à des formes verbales qui placent le narrateur en position de témoin (présent de narration ou imparfait coextensif à l'énonciation...) ou à des segments descriptifs qui conditionnent une régie de lecture plus lente... Nous avons renoncé à opérer cette hiérarchisation pour trois raisons. Tout d'abord, nous avons souvent été dans l'incapacité à déterminer précisément des bornes à ces scènes. Par exemple, A-R Marion écrit : *C'est l'histoire de... Ivan qui s'est écrasé dans un avion et ne se souvient plus de rien. Il rencontra Louve et deviennent amis. Ivan commence à avoir des flashes de son passé. Un jour un chasseur (Nicolai) en avait marre que Louve lui mange ses proies, donc il voulut la retrouver pour la tuer puis peu après il trouva Louve avec quelque chose sur son dos : c'était Ivan. Nicolai le prit sur son dos et le ramena chez lui et Ivan retrouva ses parents.* Il semble qu'on puisse distinguer :

- une scène du réveil amnésique : passage d'une forme verbale résultative à un présent qui actualise ;
- une scène de réminiscence : présent de narration, aspect marqué par le verbe inchoactif ;
- une scène de la mise en route de Nicolai : développement de l'émotion du personnage ;
- une scène de la découverte d'Ivan : jeu de point de vue qui restitue l'ignorance de Nicolai...

Mais il s'avère bien délicat de délimiter ces prétendues scènes. Le présent *deviennent* empêche de voir un simple sommaire dans la rencontre d'Ivan avec Louve, la conjonction *donc* focalise la lecture sur la construction du parcours du personnage au détriment d'une adhésion à un spectacle... Pour

qu'un indicateur de ce type soient manipulable, il faudrait sans doute que les écrits proviennent de scripteurs plus efficaces dans la construction de récits, en tout cas qui prennent en charge plus nettement les oppositions entre scènes et sommaires.

Notre deuxième raison de renoncer était l'impossibilité de déterminer si une mise en valeur correspondait à un intérêt subjectif particulier qui nous aurait peut-être renseigné sur les effets des lectures antérieures, ou bien si elle ne correspondait qu'à la hiérarchisation implicite des épisodes de l'œuvre, ce qui n'en apprend guère plus que le phénomène de la mention elle-même. Dans notre exemple, la mention de l'amnésie peut aussi bien relever d'un intérêt de Marion que de son rôle dans l'impavidité d'Ivan face à Louve. Enfin, notre troisième raison, qui n'est pas la moindre, était que les ébauches que nous avons esquissées ne semblaient pas permettre de comparaisons fructueuses entre les classes.

Nous avons finalement établi la liste des items attestés lors d'une première lecture, puis nous l'avons renseignée par une lecture minutieuse qui ne distinguait pas entre les éléments nettement thématiques et ceux qui n'étaient évoqués qu'incidemment.

On trouvera dans le volume des annexes (pp. 579) l'ensemble du tableau que nous avons ainsi établi. Nous en publions ici l'extrait qui comporte exclusivement les épisodes d'animalisation ou d'humanisation (voir notre tableau n° 8, page suivante).

À la lecture de ce tableau, on constate qu'avec quarante-trois mentions, la performance de la classe C est très en deçà des quatre-vingt-une mentions de la classe A et des quatre-vingt-cinq mentions de la classe B. Ce résultat n'est pas conforme à notre hypothèse qui prédisait un intérêt plus grand dans la classe C. Par ailleurs, à comparer les résultats entre les reformulations et les évocations, on voit que les élèves des classes A et B proposent plus de mentions dans les reformulations que dans les évocations, alors que la proportion est inverse pour la classe C. On a ainsi l'impression

Tableau n° 8 : épisodes d'humanisation ou d'animalisation dans les écrits des élèves

	Dans les reformulations			Dans les évocations		
	Classe A 27 réponses	Classe B 24 réponses	Classe C 22 réponses	Classe A 126 mots	Classe B 113 mots	Classe C 95 mots
Ivan a perdu la mémoire / connaissance	13	12	5	3		2
Ivan retrouve des bribes de son passé (voix / rêves)	10	8	3	14	4	13
Ivan retrouve son prénom	1	1	1		1	
Ivan touche la neige sans la reconnaître	1			4		1
Neige pour éteindre la soif				5	2	2
Louve poursuit Ivan comme une proie	8	11	2	6	3	5
-> délibération de Louve	5	5	1			
Inhibition angoissée d'Ivan		5		1	5	
Ivan parvient à parler, à rire		1		3	8	2
Feu qui reconforte les hommes					3	4
Nicolaï mange la soupe					1	
hésitation de Louve à abandonner Ivan	1	3	1			
Nicolaï se transforme en fauve					1	
Ivan recouvre sa mémoire	4	7				
Nicolaï héberge Ivan	2	4				1
TOTAL	45	57	13	36	28	30

que ces épisodes jouaient à leurs yeux un rôle assez central pour que les retienne un effort de synthèse tel que l'exigeait la réponse à la première consigne, alors que les élèves de la classe C ne les mentionnent qu'à la faveur d'une tâche d'évocations qui les laissait très libres dans la sélection des épisodes mentionnés. C'est donc à deux titres que notre hypothèse est contredite. De plus, si l'on affûte la lecture, d'autres résultats sortent de nos prédictions : la négligence de la classe C pour la délibération tragique de Louve, pour l'inhibition d'Ivan, pour son retour à l'humanité ; et, en positif, l'intérêt de la classe A pour les réminiscences dans l'intériorité d'Ivan, pour la perception de la neige - qu'elle ne soit pas reconnue par Ivan ou qu'elle

étanche sa soif - ; l'intérêt de la classe B pour l'inhibition, pour l'accès au rire et à la parole. La classe C se montre cependant attentive, apparemment davantage que la classe B, au phénomène des voix ou rêves par quoi Ivan retrouve des bribes de son passé et au motif du feu comme apanage de l'humanité.

Voici maintenant l'extrait (notre tableau n° 9) qui prend en compte les éléments qui ne sont connus que par le truchement des voix qu'entend Ivan, ses rêves ou ceux de Louve.

Tableau n° 9 : les événements connus seulement par les rétropections (voix ou rêves)

	Dans les reformulations			Dans les évocations		
	Classe A 27 réponses	Classe B 24 réponses	Classe C 22 réponses	Classe A 126 mots	Classe B 113 mots	Classe C 95 mots
Vie de louve avec la horde		2		2	1	1
Massacre de la horde de Louve		3		4	1	
Vie commune de Louve et du loup	1	2		1	2	
Mort des louveteaux, fuite du loup	3	2	1	2	2	
Compagnonnage de Nicolaï et Mildoi		2				1
École et chien de l'épicier	1	1			1	2
Jeu des cubes	1			2		
Projet de déménagement	6	2	4			
Discussion entre Piotr et Ana	1					
Séjour chez l'oncle Micha et la tante	7	5	3			
Fourniture du goûter				4	2	
recommandation de se bien couvrir				1		
TOTAL	20	19	8	16	9	4

Ici, on peut voir que la classe C se trouve là aussi très en deçà des deux autres (A : 36 mentions, B : 28 et C : 12). Et dans les reformulations, elle ne retient guère que les éléments qui constituent les causes premières du

voyage d'Ivan : projet de déménagement, séjour chez l'oncle et la tante. Il semble donc que la classe C n'ait pas particulièrement cultivé une attention à ces réminiscences en tant qu'elles manifestent une restauration de l'humanité d'Ivan, mais seulement pour l'apport d'informations qui permettent la cohérence du récit. On peut ainsi faire l'hypothèse que les élèves de la classe C se sont contentés de mentionner le phénomène des voix et des rêves et que cette mention les dispensaient d'en retenir les apports, tandis que les élèves des autres classes, qui en rapportent le contenu, ont moins ressenti le besoin d'en signaler le phénomène de manière abstraite. Cette hypothèse pourrait expliquer le déséquilibre constaté dans le tableau précédent.

Les deux autres classes sont en revanche quasi équivalentes si l'on confond reformulations et évocations, avec une légère supériorité constatée pour la classe A.

2.2. Différents points de vue sur des mêmes événements

À propos des différents points de vue sur des mêmes événements, il a été délicat d'en systématiser les critères. En effet, les cas sont assez nombreux où un des points de vue est celui du narrateur. Nous avons aussi éliminé les éléments que nous avons retenus au titre des jeux de méprise. Nous n'avons retenu que les configurations où les deux points de vue appartenaient évidemment l'un et l'autre à des personnages, comme, par exemple, dans la proposition de B-R Océane : *Louve entend une horde de loups. Elle répond. Pendant ce temps, Nicolai entend lui aussi la horde.* On voit que l'objet et la perception sont dites deux fois. De la même manière, l'attaque de Louve est vue chez B-R Éléonore par Louve et par Ivan : *Louve marchait cherchant d'autres proies puis elle vit une forme étendue sur le sol. Elle la rejoint et en lui sautant dessus. Ivan voit une forme qui s'approche puis il la voit lui sauter dessus.* Nous avons aussi considéré qu'il y avait deux points de vue, celui de Louve et celui d'Ivan, malgré l'ordonnancement par le

narrateur, dans C-E Manon : *Manger : Ivan a eu beaucoup de mal à réaliser ce qu'il mangeait. Vu que la louve lui donnait à manger comme si c'était un louveteau.* Nous avons aussi admis B-R- Fanny : *Elle abandonne Ivan car Nicolai l'emporte. [...] Puis il le ramène chez lui,* en estimant qu'elle notait ici le point de vue de Louve et celui de Nicolai. Cependant, nous avons parfois négligé l'obstacle de disjonctions parfois importantes quand elles étaient justifiées par la présentation juxtaposée des trois parcours narratifs, comme pour B-R Mathilde S. : *Louve trop (sic) il (=elle) mange un peu d'un renard argenté pris au piège. [...] Ce matin Nicolai part vérifier ses pièges. Il a remarqué qu'un loup avait mangé le renard qu'il avait attrapé.*

Voici le tableau auquel nous sommes parvenu.

Tableau n° 10 : restitution des points de vue différents sur des événements identiques

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A 27 réponses	Classe B 24 réponses	Classe C 22 réponses	Classe A	Classe B	Classe C
dévoration du renard argenté	2	4				
Louve attaque		2				
enlèvement d'Ivan		3				1
passage de la horde		2				
nourriture offerte à Ivan par Louve						1
TOTAL	2	9	0	0	0	2

Conformément à nos prévisions, la classe B se montre évidemment plus attentive à ces confrontations de points de vue.

2.3. parallélismes entre les personnages

À propos des parallélismes, plusieurs évocations proposent des rapprochements divers : entre des personnages, entre un personnage et "les

créatures", entre des moments de l'intrigue, entre des occurrences d'un même motif ou d'un même mot... À titre d'éléments susceptibles de valider ou d'invalider nos hypothèses, nous n'avons retenu que ce que nous pouvons considérer comme des parallélismes entre les personnages singuliers. Ceux-là seulement peuvent témoigner d'un début d'appropriation de la juxtaposition des points de vue, même si cette appropriation est moins convaincante qu'une restitution plus achevée qui, nous l'avons vu, reste assez rare. Dans la même visée argumentative, nous n'avons pas tenu compte des évocations qui se réfèrent à des moments où Louve et Ivan sont ensemble et vivent côte à côte, solidairement, la même situation (la nuit câline dans le trou de neige, l'amitié nouée entre eux, l'irruption de Nicolaï...). Plus exactement, nous avons distingué les cas où ces scènes sont évoquées comme un événement unique, comme : *Tout de suite s'établit un très grand amour* (R-B Éléonore), que nous n'avons pas retenus, et les cas où les deux personnages sont traités singulièrement, comme : *Il l'aime, elle l'aime, donc ils s'aiment* (B-R Dylan) où parataxe et anaphore thématisent le parallélisme. De fait, nos critères ont donc tenus à la manière dont le parallélisme était indiqué, à savoir :

- l'emploi d'un connecteur qui associe deux syntagmes plus ou moins symétriques, par exemple : *Rêve : Ivan pense à son passé. Louve pense à son passé. Nicolaï pense aussi à son passé*, B-Clarisse ;
- l'emploi d'une conjonction qui coordonne les désignateurs de personnages, ainsi associés dans ce qui peut paraître un même procès mais correspond à deux sensations, deux actions mises en parallèle, par exemple : *Louve et Ivan ont faim* (A-E Lucien), où l'on comprend que, comme l'écrit B-E Damien : *C'est que Louve a faim et qu'Ivan a aussi faim*.
- l'emploi d'une parataxe soutenue par une anaphore, par exemple : *Louve le loup le [=Ivan] traque comme une proie, Nicolaï le chasseur traque Louve*. (R-B Tarik).

- l'emploi d'un pronom tonique, par exemple : *Ivan se souvient de l'école, du chien de l'épicier [...].... Louve elle se souvient de son compagnon...* (A-R Benjamin)

- l'emploi d'un conglomérant (*les personnages... tous... ils... on ...*) ; par exemple : *Voir / regarder : cette histoire correspond à ces mots, on se regarde beaucoup.* (B-E Éléonore)

Parfois, nous nous sommes heurté à quelques incertitudes liées aux difficultés syntaxiques d'emploi de ces formules, comme celle que présente B-E Hugo : *Voir / regarder : me rappelle le regard de Ivan qui l'a sauvé de Louve et aussi qui sauve Louve de Nicolai.* Faut-il comprendre que l'antécédent de la seconde relative est "le regard" ou bien "le regard d'Ivan" ? Est-ce le regard d'Ivan qui sauve Louve (ce serait une déformation du texte), où le regard de Louve elle-même ? Quoi qu'il en soit, dans ce cas comme dans les autres, il y a parallélisme, soit entre deux moments soit entre deux regards. Nous avons écarté tous les autres cas peu clairs.

On voit sur ce tableau n° 11 (voir page suivante) que notre hypothèse est largement confirmée : la classe B mentionne quatre-vingt-huit fois ces parallélismes, alors que la classe A ne le fait que vingt-cinq fois, et la classe C, vingt-quatre fois. Le cas est particulièrement net pour le motif du regard (17 mentions pour la classe B, pour 2 dans la classe A et rien pour la classe C). Autre remarque inspirée par ce tableau : les mentions des parallélismes sont bien plus abondantes dans les évocations que dans les reformulations. Est-ce qu'aux yeux des élèves de chacune des trois classes, ils semblent moins essentiels à la saisie de la structure d'ensemble ? Ou bien sont-ils plus difficiles à restituer dans une perspective énonciative cohérente ?

2.4. Jeux de méprises

À propos des jeux de méprises, nous en avons retenu cinq en éliminant les éléments qui relevaient d'un simple jeu de points de vue

Tableau n° 11 : le traitement des parallélismes entre les personnages

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
découvrir sa sensibilité pour les trois	1		1			
amour d'Ivan pour Louve / de Nicolaï pour Taïga		1				
Illusion de Louve / d'Ivan	1	1				
Happy end pour les trois	1	6	1			
amour de Louve pour Ivan / d'Ivan pour Louve	2	1				
Souci de survie Ivan / Louve / Nicolaï		9			1	2
Silence d'Ivan / de Louve					1	
Traces d'Ivan / de Louve				1		
Solitude de Louve / d'Ivan	2	1		2	1	
La faim de Louve / d'Ivan				7	15	11
Mâchoires de Louve / de Nicolaï				1		
La chasse de Louve / de Nicolaï	1	2	1	1	10	2
Les rêves de Louve / Ivan	1	1		2	5	
les rêves de Louve / Ivan / Nicolaï		4			11	5
immobilité d'Ivan / de Louve					1	1
cri d'Ivan / de Louve						
Les regards d'Ivan / de la renarde		1		1	2	
Les regards de Louve / de la renarde		1				
Les regards d'Ivan / de Louve					3	
Les regards de Louve / d'Ivan / des animaux		2		1	8	
TOTAL	9	30	3	16	58	21

différents, à savoir : l'avion pris pour un oiseau par Louve, Ivan pris pour une proie, la double illusion d'Ivan pris pour un louveteau et de Louve prise pour un chien et l'erreur de Nicolaï quand il pense que Louve dévore Ivan alors qu'elle le réchauffe. Ces méprises sont assez simples à identifier dans les écrits des élèves, soit qu'ils recourent à un verbe d'intellection (penser, croire, confondre...), soit qu'ils proposent une sorte de devinette comme A-R Amaury : *une Louve qui entend un bruit de moteur, elle croit que c'est un oiseau, puis elle entend des arbres qui se cassent. Cet oiseau, c'est en fait un*

avion., soit qu'ils posent une comparaison qui à la fois exprime le contenu de l'illusion et la dénonce, comme fait B-R Simon P. : *Louve traite Ivan comme son louveteau.*

Tableau n° 12 : les jeux de méprise

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
Louve prend l'avion pour un oiseau	2	4		3		
Louve prend Ivan pour une proie	2	6	1	1	3	
-> Ivan prend Louve pour un chien	6	3	1	2		1
-> Louve prend Ivan pour un louveteau	20	16	9	4		2
Nicolaï pense que Louve dévore Ivan	11	12	2	1		
TOTAL	41	41	13	11	3	3

Il était attendu que la classe C soit moins attentive à ces jeux de méprise, qui engagent fortement la notion de point de vue. Il est plus étonnant que la classe A obtienne le même score que la classe B dans les reformulations, et même un score supérieur dans les évocations. Autre résultat notable : dans les trois classes, l'illusion de Louve qui prend Ivan pour un louveteau est mentionnée nettement plus souvent que l'illusion symétrique d'Ivan qui prend Louve pour un chien. Pourtant, c'est bien la symétrie qui est essentielle à la cohérence du récit. Sans doute les élèves ont-ils mieux retenu ce qui participait si fort à la tension dramatique, et moins ce qui rendait l'intrigue vraisemblable.

2.5. Images de Taïga

À propos des images de Taïga, nous avons dans un premier temps collecté toutes les occurrences des mots "taïga" et "créatures" dans les

reformulations et les évocations, nous avons dénombré les écrits⁴⁶¹ qui les utilisaient. Nous pouvons ainsi voir combien d'élèves de chaque classe ont accordé de l'importance à ces termes.

Tableau n° 13 : choix des mots "Taïga" et "créatures"

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
Choix du mot "créatures" dans les évocations	<i>non pertinent</i>			13	3	14
nombre d'écrits utilisant le mot "taïga"	27	37	18	46	33	32
nombre d'occurrences du mot "créatures"	0	0	0	23	6	36
Total	27	37	18	69	39	68

Comme il était attendu, la classe C recourt amplement, et davantage que la classe B, aux mots *créatures* et *taïga* dans ses écrits. Cependant, on voit que la classe A y a recours au moins aussi souvent. Par ailleurs, si dans les trois classes les occurrences sont plus fréquentes dans les évocations que dans les reformulations, le déséquilibre est plus prononcé dans les écrits de la classe C que dans ceux des deux autres classes.

Nous avons ensuite tenté de classer les emplois selon les aspects que chaque occurrence du mot "taïga" actualisait. Bien sûr, certaines d'entre elles ont été ainsi mentionnées plusieurs fois. La formule de B-E Tarik : *Faim : La faim de Ivan et de Louve. Seuls dans Taïga*, par exemple, a été comptabilisé sous la rubrique "terre déserte", et la rubrique "terre de famine". Notre seule

⁴⁶¹ Si nous associons sous le terme de reformulation les réponses fournies à la consigne "raconte l'histoire comme tu t'en souviens" et à la consigne "le plus important pour moi, c'est...", nous les considérons ici comme des écrits différents.

difficulté a été de nous résoudre à ne pouvoir retenir des formules quand elles étaient très générales comme celle de C-E Raphaëlle : *Terre : on a dit que Taïga était la terre.*

Voici ce deuxième résultat :

Tableau n°14 : les mentions de Taïga

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A 27 occurr.	Classe B 42 occurr.	Classe C 24 occurr.	Classe A 46 occurr.	Classe B 33 occurr.	Classe C 32 occurr.
L'essentiel de l'histoire	1		4			
Ce qui reste à la fin de l'histoire		3	1			
Une terre				1		2
Une terre immense		1			3	1
Une terre d'errance solitaire	6	4	6	6	1	1
Une terre hostile à l'humanité	3		1	2	2	
Une terre peuplée d'animaux				1	2	2
Une terre de famine	1			2	3	2
Une terre froiduleuse	1		1	4	6	
Un paysage	1	1	3	23	17	6
Un terrain de chasse	2	5			2	2
Le lieu du drame (le crash, la tempête)		1	1		2	1
-> contenant les personnages	5	7				
-> la tempête			1	1	2	1
-> accident d'avion	14	12	7	6		1
-> survol de l'hélicoptère	1	1	1			
Un territoire qui conditionne la vie de ses habitants (à la faim, à la chasse...)	1	10		3	5	1
Une terre animalisée		1		2	2	
Une mère pour ses habitants	2	3		2	1	2
L'indifférence				3		
Les habitants de Taïga sont des créatures				5	1	11
Un objet d'attachement (pour Nicolai)	1	1	2	1		

Ce tableau nous suggère des élaborations assez différentes selon les classes. Pour ne traiter que les déséquilibres les plus nets, on retrouve, comme dans le tableau précédent, dans la classe C les mentions du mot *créatures* associé à la taïga. Cependant, le traitement esthétique de la taïga comme paysage retient l'attention des classes A et B bien davantage que celle

de la classe C, qui ne mentionne pas non plus son animalisation, à peine son immensité ou son climat. Par ailleurs, contrairement aux prévisions, l'inhumanité du lieu (son hostilité, ses basses températures, son indifférence) ne mobilise pas davantage, et même plutôt moins, les élèves de la classe C que ceux des classes A et B. Et, de fait, ce sont ceux de la classe B qui explicitent le plus souvent comment le pays pèse sur le destin des personnages.

Pour affiner ces derniers résultats, il nous a paru opportun de distinguer les occurrences qui mettaient Taïga en relation avec les personnages de celles où elle apparaît comme un paysage ou une force de la nature, car dans ces cas, auxquels la classe C devrait être sensible, elle leur impose un comportement particulier, un mode de survie. Nous avons retenu l'association avec les mentions d'Ivan et de Louve, à qui Taïga complique la survie, et la mention de Nicolaï pour qui Taïga est un lieu de vie et un terrain de chasse. Dans les évocations, nous avons pris en compte l'ensemble de la réponse en passant outre une possible disjonction comme par exemple chez A-E Myriam : *Neige : Taïga était remplie de neige et Ivan marchait avec épuisement.* Dans les reformulations, nous avons ajusté l'empan, du syntagme (B-R Léo : [...] *une louve qui cherche à survivre sur une immensité comme taïga*) à la phrase (C-R Carole : *C'est l'histoire de Taïga qui est une forêt, et de Ivan qui est un enfant.*) Parfois l'abstraction est plus grande, le mot apparaît en relation avec les trois personnages traités en un seul bloc, ou avec l'ensemble de ses "enfants" ou de ses "créatures". Par exemple : *Tous sont sur Taïga (personnage ?) et essaient de survivre.* (B-R Fanny), ou encore : *C'est l'histoire de Taïga et ses enfants, dont Nicolaï et Ivan.* (B-R Rima). On trouvera page suivante ce tableau plus spécifique.

On y voit que dans la classe C, la relation avec les entités diffuses que sont les "créatures" ou les "enfants de Taïga" est notée plus fréquemment que dans les autres classes, mais seulement dans les évocations. Les relations avec les

personnages individualisés sont, elles, bien moins mentionnées que dans les classes A et B ; le personnage de Nicolaï est d'ailleurs quasi inexistant de ce point de vue.

Tableau n° 15 : le mot "Taïga" en relation avec les personnages

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A 126 mots	Classe B 113 mots	Classe C 95 mots
association avec <i>Ivan</i> ou <i>Louve</i>	20	15	16	14	10	5
avec <i>Nicolaï</i>	5	9	2	1		1
avec les trois personnages	4	9				
Sous-total	29	33	18	15	10	6
association avec <i>créature(s)</i>				6	1	12
association avec <i>enfants</i> ou <i>animaux</i>	1	3		1	1	1
Sous-total	1	3		7	2	13
TOTAL GÉNÉRAL	30	36	18	22	12	19

2.6. Images de la chasse

À propos des images de la chasse, nous avons semblablement commencé par collecter toutes les mentions, que nous avons classées. Notre répartition suit la logique majoritaire chez les élèves, c'est-à-dire qu'elle s'est faite selon une lecture attachée à l'intrigue et à la saisie du monde fictionnel posé par le livre. Notre présentation à la page suivante, cependant, vise à favoriser les comparaisons utiles.

Le premier constat est, là encore, la relative rareté des mentions dans la classe C. Si l'on regarde les items aucunement renseignés pour cette classe, on voit que les élèves ont négligé les épisodes qui ne déroulent pas sur la

Tableau n° 16 : mentions des prédatons diverses

	Dans les reformulations			Dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A 126 mots	Classe B 113 mots	Classe C 95 mots
Les animaux (et Louve) chassent pour vivre		3	2	5	15	5
Nicolaï est chasseur de métier	8	16	6	15	15	13
Sous-total	8	19	8	20	30	18
Louve chasse avec son compagnon		1		2	1	
Les louveteaux chassés (et tués)		1		2		
Massacre de la horde de Louve		3		4	1	
Nicolaï donne le coup de grâce à la renarde		1		2	2	
Sous-total	0	6	0	10	4	0
Louve dévore le renard argenté	1	14		2	2	1
Louve chasse un lièvre	1	1		2	1	
Louve piste Ivan	5	11	3	4	1	1
Face à face Louve / Ivan	6	11	2	5	6	
Louve chasse des mulots		2		4	3	
Nicolaï veut tuer Louve	8	14	10	1	4	3
Face à face Nicolaï / Louve	10	16	6	4	3	
Sous-total	31	69	21	22	20	5
TOTAL GÉNÉRAL	39	94	29	52	54	23

scène principale de la fiction et qui sont seulement rapportés dans des analepses. Mais si l'on tient compte de ce fait le résultat reste significativement le même : les élèves de la classe C mentionnent beaucoup moins que ceux des autres classes les scènes de chasse. À l'inverse, on peut remarquer que les élèves de la classe B ont investi ces épisodes bien plus que les élèves de la classe A.

Un autre constat relève des dissymétries parfois importantes entre les évocations et les reformulations. Ainsi, les classes A et C cantonnent dans les évocations la plupart des caractérisations des chasseurs et, pour la classe A,

les mentions des épisodes rapportés dans les rétrospections. Inversement, les épisodes qui influent sur le cours de l'histoire sont massivement mentionnés dans les reformulations. On peut enfin constater que les élèves de la classe C se focalisent sur le déroulement de l'intrigue et ne retiennent que ces épisodes-là, puisqu'ils omettent les prédatons du lièvre et des mulots.

Cependant pour ces épisodes cruciaux dans l'élaboration d'une lecture idéologique, nous avons pensé opportun de préciser des orientations décelables. Ainsi, nous tentons d'abord de mettre au jour un préjugé hostile à la chasse de Nicolaï. Celui-ci se manifeste à la faveur d'une excuse locale envers le trappeur (A-R Alan : *Nicolaï, c'est un chasseur comme les autres, mais il tue pour vivre*), à l'occasion d'une comparaison avec la chasse de Louve (B-E Mahé : *Chasse : Nicolaï chasse les enfants de Taïga tout le temps pour vendre leurs peaux dans la ville. Louve part chasser de la nourriture pour elle et Ivan*), à l'occasion d'un acquittement (A-R Amaury : *Nicolaï n'est pas cruel : il n'a pas tué Louve et a "sauvé" Ivan*), en exprimant un soupçon de cruauté (A-E Amaury : *Chasse : Nicolaï est chasseur, il chasse bêtes "sans défense", il n'a pas de pitié*), en mentionnant le long temps de la prédation (A-R Inès : *Puis un chasseur : Nicolaï, il traque les animaux dans Taïga depuis trop longtemps d'ailleurs*)... Il se manifeste encore plus directement quand A-R Lola évoque les proies en termes de "victimes", quand B-R Fanny prétend qu'il "vole la fourrure" ou quand A-R Pauline parle cruellement de "ses pièges à bêtes".

On voit sur notre tableau n° 17 (page suivante) que la classe C est indemne de ce préjugé, ou bien qu'elle le passe sous silence. On voit aussi que ce préjugé est assez puissant pour figurer dans les reformulations davantage que dans les évocations. Quand il est exprimé, il semble donc avoir structuré la lecture du récit.

Tableau n° 17 : manifestations d'un préjugé hostile à la trappe

	Dans les reformulations			Dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A 126 mots	Classe B 113 mots	Classe C 95 mots
manifestation de préjugé contre la trappe	8	6		4	2	

Sur fond de ce préjugé, il s'organise comme un procès de Nicolaï. Dans le réquisitoire, on peut identifier une incrimination de cruauté, dans les termes de A-R Lola ou B-R Fanny que nous avons rapportés, mais aussi dans l'évocation complaisante du détail des armes, des mâchoires des pièges (A-E Alan, par exemple), fusil qu'on dresse (A-R Anissa), qu'on bande (B-R Hugo), ou qu'on pointe (A-R Jean-Charles)... dans la mention explicite du dépiautage (B-E Léo : *Chasse : Nicolaï est un chasseur d'animaux pour avoir de la peau.*) ou dans l'esquisse d'un point de vue des victimes, comme fait B-E Océane : *Courir : Dans l'histoire au bout d'un moment les personnages ne doivent pas courir parce que si ils courent ils peuvent mourir.* On trouve surtout la mention de l'état émotionnel qui pousse Nicolaï à la vengeance, et le soupçon qu'il n'épargne Louve que dans la crainte de blesser Ivan. Dans le plaidoyer, c'est le respect d'un code d'honneur, l'excuse du métier indispensable pour sa survie, et surtout sa faculté à céder à la pitié et à faire preuve de sensibilité, voire de justice (A-R Jean-Charles : *il a compris que la bête n'est pas méchante*). Notre synthèse sous forme de tableau n° 18 se trouve à la page suivante.

Le premier constat est, là encore, l'investissement de la classe B (42 éléments) dans ce questionnaire, par contraste avec celui de la classe C (16 seulement) alors qu'était attendue un intérêt plus grande de la classe C : là encore, nos prévisions ne sont pas confirmées. On peut cependant constater que la classe C n'affiche guère de répugnance envers la chasse : l'élément

Tableau n° 18 : éléments pour un procès de Nicolaï

	Dans les reformulations			Dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A 126 mots	Classe B 113 mots	Classe C 95 mots
spectacle de cruauté						
aspect concret des armes	3	5	1	4		
geste de prendre des peaux	1			2	4	
mention des victimes	1			3	1	
redondance chasser / tuer					1	
Sous-total	5	5	1	9	6	
réquisitoire contre Nicolaï						
n'épargne Louve que dans la crainte de blesser Ivan	1	1			1	
agit sur le coup de la colère	2	2		1	2	1
comparaison avec Louve en défaveur de Nicolaï						2
Sous-total	3	3		1	3	3
Plaidoyer						
c'est son métier, nécessité pour vivre	2	13	8	2	5	2
accessible à la justice, à la pitié	4	3	2	3	4	
respecte un code d'honneur				1		
Sous-total	6	16	10	6	10	2
TOTAL GÉNÉRAL	14	24	11	16	18	5

retenu contre Nicolaï n'est pas une cause psychologique, mais l'opposition entre la chasse nécessaire de Louve pour qu'elle survive aux prélèvements lucratifs du trappeur. Le cas est particulièrement net à propos des spectacles de cruauté, qui ne supposaient aucun parti pris et qui, d'ailleurs, apparaissent davantage dans les évocations que dans les reformulations.

Un autre constat est que les élèves, massivement, penchent pour un acquittement de Nicolaï (classe A : 12 contre 4 ; B : 26 contre 6 ; C : 12 contre 3).

2.7. Synthèse

Si nous tentons de synthétiser sous forme d'un "tableau des tableaux" les résultats obtenus sur la base des reformulations et des évocations, nous obtenons l'ensemble que représente notre tableau n°19.

Tableau n° 19 : récapitulatif des indicateurs

	Dans les reformulations			Dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A 126 mots	Classe B 113 mots	Classe C 95 mots
animalisation / humanisation dans la matière fictionnelle	45	57	13	36	28	30
événements connus par les flashes back	20	19	8	16	9	4
différents points de vue sur un même événement	2	9	0	0	0	2
parallélismes entre les personnages	9	30	3	16	58	21
jeux de méprise	41	41	13	11	3	3
mot "créatures" dans les évocations	<i>non pertinent</i>			13	3	14
occurrences du mot <i>Taïga</i>	27	42	24	46	33	32
idem en relation avec les personnages	30	36	18	22	12	19
mentions des prédatations	39	94	29	52	54	23
instruction du procès de Nicolai	14	24	11	16	18	5
TOTAL : réactivité à nos indicateurs	216	341	119	228	218	153

On constate que les résultats de la classe C (272 items renseignés) sont très en deçà des résultats de ceux des classes A (444 items) et surtout B (559 items). On voit par ailleurs que la classe B a investi la tâche de reformulation davantage que les classes A et C : 61 % des items renseignés par la classe B le sont dans les reformulations, en face de 48 % dans la classe A et 43, 75 % dans la classe C.

3. Les réponses à la consigne portant sur la clôture du roman

Nous avons de la même manière tenté d'exploiter les écrits des élèves en réponse à la consigne qui portait sur la dernière phrase du roman : "*Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison...*" (p. 77). On proposait d'identifier cette maison à la cabane de Nicolaï, à la nouvelle maison d'Ivan, à la maison du lecteur ou à une autre maison quelconque. La répartition des attributions ne renseigne guère sur la lecture des élèves, peut-être seulement sur le poids des échanges dans la classe lors de la découverte de l'œuvre⁴⁶². Nous l'indiquons cependant par souci d'être complet.

Tableau n° 20 : affectations de la maison citée à la dernière phrase

	Classe A 26 réponses	Classe B 23 réponses	Classe C 22 réponses
cabane de Nicolaï	11	18	6
nouvelle maison d'Ivan	9	5	16
maison du lecteur	3		3
maison de Taïga	1	1	
autre maison	2		

Le premier constat est la plus grande dispersion des réponses dans la classe A, les interprétations proposées y semblent moins consensuelles. On voit aussi que la classe B ne retient pas l'hypothèse de la maison du lecteur. Enfin, nous remarquons un déséquilibre entre l'affection massive à la cabane de Nicolaï dans la classe B, et à la nouvelle maison d'Ivan dans la classe C.

Mais les affectations de maison, fussent-elles contrastées, ne permettent guère d'identifier des réceptions différentes. En revanche, les arguments utilisés manifestent les appuis qui ont permis d'élaborer une

⁴⁶² Voir notre commentaire p. 130.

réponse et dont les élèves sont conscients. Le plus fréquent est un argument géographique : la maison en question doit être dans une proximité visible de la forêt nordique. Un autre argument est psychologique : la vision est motivée par un enjeu d'importance pour celui qui regarde. Une autre source d'argumentation est d'ordre narratologique : la dernière phrase doit être en continuité avec l'ensemble du récit. Plus rarement, on trouve des arguments qui mettent en relation cette clôture et l'impact de la lecture. Enfin, quelques réponses se fondent sur des considérations linguistiques : le refus de passer outre l'indéfinition de l'article et donc de procéder à une attribution abusive (A-I Alan : *Une autre maison, parce que c'est derrière une maison quelconque*) ; le refus de confondre "maison" et "cabane" (A-I Romain : [...]
Nicolai c'est une cabane qu'il a et pas une maison) ; le soin mis à distinguer "dans" la taïga et "à l'orée" de la taïga (B-I Damien : *La maison d'Ivan parce qu'il y a qu'une seule maison à l'écart de Taïga et ça ne peut pas être la maison de Nicolai parce qu'elle est dans taïga.*)

Le recours à un argument géographique montre que les élèves se donnent pour tâche de construire la vraisemblance du monde fictif en appliquant les connaissances qu'ils ont du monde réel. De fait, comme dans la "vraie vie", ces considérations fonctionnent aussi bien en positif, pour élire la maison de Nicolai (par exemple, B-I Fanny : *La maison de Nicolai car la cabane de Nicolai est la seule sur Taïga*) ou celle d'Ivan (C-I Julia : *C'est la maison d'Ivan car il habite à côté de Taïga*). Elles fonctionnent aussi négativement, pour exclure la maison d'Ivan (B-I Éléonore : [...]
Ça ne peut pas être la nouvelle maison d'Ivan parce que Taïga ne va pas suivre Ivan). Mais le poids de cette référence au monde tel qu'on le connaît est patent dans les quelques contorsions rencontrées, comme celle de B-I Mathilde : *La cabane de Nicolai parce que la cabane de Nicolai est de l'autre côté de Taïga*. Pour elle, c'est la taïga qui constitue la frontière (faut-il y voir un investissement symbolique où cette frontière séparerait animalité et humanité aux lieu et place de la fenêtre proposée ?), et la maison en question doit se

situer à sa marge⁴⁶³ ... On trouve encore une étonnante lecture très "réaliste", attestée chez trois élèves⁴⁶⁴, qui ne prend en compte que la localisation de l'un ou l'autre des personnages à la toute fin de l'intrigue narrée et en deçà de l'intrigue encore envisageable : *Il s'agit de la future maison d'Ivan car [...] celle de Nicolai il n'y est pas resté longtemps* (A-I Lorène).

Les arguments psychologiques se fondent sur les enjeux pour les personnages. Il s'agit de la relation "amoureuse" (p. 56) qu'entretient Nicolai avec la taïga, ou bien de sa solitude qu'il veut peupler des souvenirs d'Ivan et de Louve. Pour Ivan, il s'agit d'un effet de la mémoire (C-I Marie P. : *De la nouvelle maison où va habiter Ivan, Taïga sera toujours là, dans le cœur d'Ivan*). Et cet effet peut trouver sa légitimité dans la continuité du texte de Florence Reynaud. Car deux phrases du roman y font écho : "Avec, sur la rive de sa joie, une belle image qui ne veut pas s'effacer, celle des prunelles dorées de Louve, immenses..." (pp. 75-76) décrit le plaisir d'Ivan sur le dos de Nicolai, mais la seconde phrase suggère que le destin promis à cette "belle image" est de s'estomper : "Leur amour [des siens] le guérira, effacera les yeux de Louve..." (p. 77). Notre phrase d'excipit suit immédiatement la seconde citation, on peut donc comprendre que l'expression "Seule Taïga" fait sens par opposition à la rémanence de ces prunelles fascinantes. Voilà peut-être ce qui motive la réponse de B-I Thibault, si l'on considère que "seule" veut dire "solitaire, abandonnée" : *La nouvelle maison où va habiter Ivan. On dit cette phrase juste après que l'on dit qu'Ivan retrouve les siens [...]*.

Tout un faisceau composite d'arguments se fonde sur le sentiment d'une clôture du texte et manifeste une attention à l'ensemble de la narration. Pour certains élèves, il s'agit d'achever le programme d'Ivan et de le conduire au bout de son trajet aérien, comme pour B-I Mahé : *Je pense que c'est la*

⁴⁶³ Autre interprétation possible de cette réponse : le mot "seule" a été compris non comme un quantificateur (il ne reste rien d'autre que Taïga), mais comme une qualification (Taïga est solitaire). Si tel était le cas, on pourrait, au prix d'une approximation lexicale, paraphraser ainsi la formule de Mathilde : parce que la cabane de Nicolai est distincte et séparée de Taïga.

⁴⁶⁴ A-I Lorène, A-I Lucien et B-I Rima.

nouvelle maison où va habiter Ivan car dans l'histoire Ivan part chez son oncle et sa tante pour que ses parents lui fassent une surprise [sc. : surprise de la nouvelle maison]. Il s'agit parfois, et souvent en sus d'un argument géographique, d'achever le triptyque des résolutions heureuses, comme pour B-I Laurine : *La cabane de Nicolai parce que [...] Louve elle a rejoint la horde de loups et Ivan est retourné chez lui.* Il s'agit encore d'une actualisation plus ou moins justifiée de la hiérarchisation des personnages telle que l'élève l'a conçue, comme pour C-I Carole : *La nouvelle maison où va habiter Ivan. Ben parce que on parle plus souvent de Ivan et on parle moins de Nicolai. Donc j'ai choisi celui-là.* Enfin, il peut s'agir d'une vision qui prolonge la personnification de Taïga, comme pour A-I Amaury : *Ce n'est pas une maison au sens propre mais au sens figuré. C'est la maison d'une "région" comme on personnifie Taïga, on lui "attribue" une maison. C'est une image.* Sans doute, l'adulte peut estimer inacceptable ce type de réponse parce qu'elle interprète bizarrement l'expression "de l'autre côté des vitres" et suppose une taïga à l'intérieur de l'habitation regardant on ne sait quoi, mais il ne peut qu'y constater comme une ombre portée de la spectaculaire image de la Taïga zoomorphisée.

Enfin, quelques élèves parviennent à mettre à distance leur propre lecture et considèrent que cette maison peut être celle du lecteur. Cette affectation nous semble supposer en effet une sorte de désolidarisation d'avec la lecture réellement menée et une appréciation de celle-ci. Il s'agit souvent d'une prise en compte de l'impact de la fiction sur la mémoire du lecteur, comme pour C-I Marie P. : *De la maison du lecteur, Taïga est là, dans sa tête.* Il peut s'agir d'une prise en compte rétrospective de la parenthèse au sein de la vie réelle que creuse l'immersion dans un univers fictionnel. Pour C-I Pierre : *Je pense que c'est la maison du lecteur car la taïga existe vraiment avec toutes ses créatures,* le retour à la vie réelle s'accompagne de ce reste non négligeable des connaissances encyclopédiques acquises, et, plus sûrement encore, de cette perception d'une fictionalisation d'un réel attesté. Il

peut encore s'agir de la perception du contrat qu'inaugure un titre, C-I Villiers écrit ainsi : *Il s'agit de la maison du lecteur, puisque Taïga est le titre du livre [...].* Enfin, l'idée de transparence suggère à A-I Lola une fine comparaison entre le mécanisme d'une immersion dans la fiction et la distance esthétique, entre son enrôlement dans le texte et la position de lecture qu'elle a occupée, entre participation symbolique et voyeurisme : *Je pense que c'est la maison de chacun des lecteurs car Taïga est à nous maintenant enfin lorsque l'on lit ce texte on a l'impression qu'on le vit qu'on est transparent à côté d'eux et qu'ils nous voient pas comme si c'était de l'autre côté de nos vitres et cette phrase doit probablement dire cela.*

Si nous résumons notre typologie, nous obtenons notre tableau n° 21.

Tableau n° 21 : les arguments pour le choix des maisons

	Classe A 26 réponses	Classe B 23 réponses	Classe C 22 réponses
Argument géographique			
-> en positif Nicolai Ivan	9 5	14 1	4 5
-> en négatif ça ne peut pas être Ivan ça ne peut pas être le lecteur	1	2 1	
Ivan est dans la cabane de Nicolai au dernier épisode de l'histoire	3		
Tous les personnages sont passés par la cabane	1		
Total	19	18	9
Argument psychologique			
Nicolai est amoureux de Taïga	1	4	
Nicolai se retrouve tout seul et songe à l'aventure	2		1
Ivan se souviendra toujours de son aventure	4		6
Total	7	4	7
Argument linguistique en négatif			
différence entre "maison" et "cabane"	1	1	1
refus de passer outre le choix de l'article indéfini et singulier	1	1	
distinction entre "dans" et "à l'orée" de taïga		1	
Total	2	3	1

Arguments issus de la construction de la narration			
compléter l'esquisse de résolution pour chacun des personnages	1	5	
achèvement du projet de déplacement d'Ivan		3	2
Hierarchie des personnages	2	1	1
suite logique de la personnification de Taïga (mais ce sont des interprétations contestables)	2		
Total	5	9	3
La maison du lecteur			
Rémanence du monde fictionnel dans l'esprit du lecteur	2		1
opposition fiction réalité : la parenthèse de la fiction se clôt	1		1
contrat institué par le titre			1
adéquation avec une pratique de lecture	2		
Total	5		3
TOTAL GÉNÉRAL	48	33	23

De ce tableau, on conclut là aussi au petit nombre des réponses dans la classe C. On constate encore que la classe B est plus attentive à la formulation du texte de la consigne et au texte du roman, mais notre échantillon est si étroit qu'on n'en peut sans doute rien déduire. De plus, les arguments linguistiques ne sont aucunement liés à notre variable, et les arguments géographiques ou psychologiques révèlent des modalités de lecture sans être nécessairement liés à une culture antérieure, mais plutôt à des types d'investissement. Ce qui nous paraît significatif, en revanche, ce sont les écarts dans le recours aux arguments qui réfèrent à la construction de la narration. Sans doute, les lectures faites en amont dans la classe B concernaient le jeu des points de vue, mais il semble que les élèves en aient tiré une attention plus largement aux contraintes de cohérence narrative, puisqu'ils y manifestent une attention plus grande.

Cependant les arguments géographiques et psychologiques renvoient à une lecture qui cherche à construire le référent du texte avant que de s'intéresser aux stratégies narratives. Et l'on peut distinguer entre un type de lecture qui s'appuie sur des connaissances immédiatement importées de la maîtrise du monde réel et un type de lecture "dans l'œuvre"⁴⁶⁵ qui se fonde

⁴⁶⁵ Nous reprenons à notre compte la distinction proposée par Jean-Marc Talpin, "Lire : de l'entre-prise à l'inter-prêt", *op. cit.*, p.105.

sur les connaissances du monde fictif posé par le livre et ses exigences de cohérence. Or si, à l'évidence, les trois classes développent plutôt la première que la seconde, la différence est bien plus importante pour la classe B (14 points d'écart) que pour la classe C (2 points) ou même la classe A (12 points). Les élèves de la classe B semblent donc avoir développé une lecture plus adossée aux compétences encyclopédiques et que les autres élèves qui se seraient montrés sensibles aux effets de cohérence interne. De plus, les arguments qui peuvent affecter au "lecteur" la maison de la dernière phrase du roman supposent qu'on se situe "en face" de l'œuvre et qu'on prenne en compte son propre investissement ou ses propres gains. Or aucun des élèves de la classe B ne fait état d'un argument de cet ordre. Par ces deux résultats, il semble que ces élèves se soient satisfaits d'une compréhension référentielle sans cultiver de distance par rapport à la construction de l'œuvre. Voilà qui relativise encore nos hypothèses de travail.

Pour confirmer ou infirmer notre dernière remarque, on peut encore imaginer que les élèves longuement exposés aux confrontations de points de vue seraient susceptibles de développer plusieurs affectations, d'envisager la pluralité des points de vue. Nous avons donc recherché dans les réponses fournies celles qui ne se contentaient pas d'une option unilatérale. Nous avons cependant distingué les cas où la pluralité des choix était seulement évoquée et où une sélection s'opérait pour ne retenir qu'une affectation, et les cas où le propos se concluait sur une décision d'indécidabilité. Notre tableau n° 22 est à la page suivante.

Dans l'ensemble, cette prise en compte est fort rare : les jeunes élèves ne manifestent pas encore une grande souplesse, ils considèrent spontanément leur *leçon* comme correcte même si on les incite au doute comme faisait notre consigne. Sans doute ont-ils imaginé, comme il est banal dans les questionnaires scolaires, qu'une seule réponse était attendue, à l'exclusion des autres. La rareté même des écrits concernés fragilise par avance toute

Tableau n° 22 : prise en compte de la pluralité des affectations envisagées

	Classe A 26 réponses	Classe B 23 réponses	Classe C 22 réponses
pluralité envisagée	2	7	1
pluralité des réponses proposées			2
Total	2	7	3

conclusion qu'on en voudrait tirer. Cependant, conformément à notre hypothèse, on voit que les élèves de la classe B font état nettement plus souvent que les autres de la pluralité suggérée. Cependant, contrairement à deux élèves de la classe C, cette prise en compte ne débouche pas sur une complexification de la conscience lexicale.

Chapitre 4 : Comparaison entre les classes au vu de ces résultats.

Au vu de ces analyses, il convient maintenant de voir si notre hypothèse est confirmée, si effectivement une culture construite en amont infléchit de manière significative une lecture effectuée en aval comme on s'y attend.

1. Les classes B et C

Certains résultats tirés des consignes visant les éléments mis en mémoire sont conformes à ce que prédisait l'hypothèse d'une influence des lectures antérieures. Ainsi les élèves de la classe C sélectionnent plus souvent

que ceux de la classe B le mot *créatures* pour lui associer une évocation de l'œuvre (classe B : 3 sélections, en face de classe C : 14 sélections). Ou encore, même si ce résultat est peu fiable parce que numériquement faible - il nous paraît cependant significatif dans la mesure où le nombre d'évocation n'est pas équivalent -, les premiers mentionnent plus souvent que les seconds le feu qui reconforte les hommes (B : 3 mentions sur 113 évocations, en face de C : 4 mentions sur 95 évocations).

Ainsi encore les élèves de la classe B mentionnent plus souvent que ceux de la classe C les jeux de méprise (B : 44, mentions en face de C : 16 mentions), des points de vue contrastés sur les mêmes événements (B : 9, en face de C : 2), les parallélismes entre les personnages (B : 88, en face de C : 24), les événements connus par les rétrospections (B : 28, en face de C : 12). De même, la dernière phrase du roman est mise plus souvent en relation avec l'ordre de la narration dans cette classe (B : 9, en face de C : 3).

Cependant, certains de ces résultats ne sont pas conformes à notre hypothèse. Ainsi les élèves de la classe B mentionnent plus souvent que ceux de la classe C les épisodes d'animalisation ou d'humanisation (classe B : 85, mentions en face de classe C : 43 mentions). Ils mentionnent aussi plus souvent les prédatations diverses (B : 148, en face de C : 52) et similairement instruisent plus souvent le procès de Nicolaï (B : 42, en face de C : 16). Enfin, ils recourent plus souvent que les élèves de la classe C au mot "taïga" dans l'ensemble de leurs écrits (B : 75, en face de C : 56) et ils mettent ce mot plus souvent en relation avec l'un ou l'autre des personnages (B : 43, en face de C : 24, ou - si l'on élargit à l'ensemble des personnages, des "créatures" et de "Taïga" - B : 48 mises en relation, en face de C : 37)

Les seuls indicateurs où élèves de la classe C montrent une supériorité inattendue sur ceux de la classe B est la mention des voix ou des réminiscences oniriques (B : 12 mentions, en face de C : 16 mentions), et la reconnaissance d'une zone d'indécidabilité dans la phrase d'excipit.

Au total, il apparaît nettement que la classe B se montre régulièrement plus attentive que la classe C à tout ce qui engage les relations entre l'homme et la nature, hormis les points plus secondaires déjà mentionnés : l'allusion au passage sophocléen sur le réconfort apporté par le feu, la réactivité au mot "créatures" dans la tâche d'évocation. En revanche, la classe B est, conformément à nos prévisions, plus efficace dans l'attention et le rendu des spécificités du mode de narration, hormis les mentions des réminiscences qui permettent à Ivan de retrouver des bribes de son passé et hormis le traitement de la dernière phrase.

Ce résultat global ne peut qu'interroger : comment expliquer que dans la classe C, la culture dont disposaient les élèves n'ait pas assuré une attention plus grande ? Faut-il invalider notre hypothèse principale selon laquelle les lectures antérieures exerceraient une véritable influence sur les lectures à venir ?

2. Comparaison avec la classe témoin

La classe A qui n'avait bénéficié d'aucun parcours de lecture concerté en amont de la découverte de *Taïga* affiche des résultats comparables et parfois supérieurs à celle des classes B et C qui présente les meilleurs. Ainsi les élèves de la classe A mentionnent plus souvent les événements connus seulement par les rétrospections (classe A : 36 mentions en face de la classe B : 28 et de la classe C : 12), les jeux de méprise (A : 52, en face de B : 44 et en face de C : 16), ils mettent davantage Taïga en relation avec les personnages (A : 52, en face de B : 48 et de C : 37). Ils évoquent de manière équivalente, ou avec des différences négligeables vu notre échantillon, les épisodes d'animalisation et d'humanisation (A : 81, en face de B : 85 et de C : 43), ils recourent au mot "taïga" quasi autant que les élèves de la classe B (A : 73, en face de B : 75 et de C : 56), sélectionnent le mot créatures dans la tâche d'évocation au même niveau que les élèves de la classe C (A : 13, en face de

B : 3 et de C : 14), instruisent un procès à Nicolaï presque aussi souvent que les élèves de la classe B (A : 30, en face de B : 42 et de C : 16).

Sur trois points seulement la classe B manifeste une attention plus grande. Il s'agit d'abord des deux indicateurs les plus directement liés aux lectures faites antérieurement, c'est-à-dire la restitution de différents points de vue sur un même événement (A : 2, en face de B : 9 et de C : 2) et la suggestion de parallélismes entre les personnages (A : 25, en face de B : 88 et de C : 24). Il s'agit ensuite des mentions des diverses prédations qui émaillent l'œuvre (A : 91, en face de B : 148 et de C : 52).

Ces résultats ne laissent pas de surprendre : sur neuf indicateurs, six ne permettent pas de supposer une influence bénéfique d'une culture construite en amont. Si l'écart n'est pas plus grand entre une classe d'élèves qui a été nourrie de lectures idoines et une classe qui ne l'a pas été, il serait déraisonnable de constituer les parcours de lecture concertés comme des lieux d'intervention didactique pertinents. On ne peut que s'interroger. Les lectures faites en amont n'ont-elles pas d'influence décisive ? Faut-il renoncer à imaginer une quelconque validité de notre hypothèse en contexte scolaire ?

Sans surprise, nous n'y renoncerons pas complètement, mais nous serons conduit à apporter de sérieuses nuances.

3. Pour tempérer ces résultats

La première hypothèse qui vient à l'esprit tient bien sûr à supposer que les élèves de la classe C disposeraient d'une expertise moins grande et que l'infériorité manifeste des productions serait liée à une maladresse d'origine. Nous n'avions pas pris la précaution de soumettre les trois classes à une évaluation destinée à mesurer un niveau scolaire, parce que les premiers contacts et observations nous avaient immédiatement conduit à supposer que les compétences étaient semblablement partagées dans les trois classes.

Cependant, il nous semble possible, sur la base même des productions finales, d'affirmer que les élèves de la classe C n'ont pas moins d'habileté lectorale, mais sans doute qu'ils se sont investis autrement dans les tâches proposées.

3.1. Des habiletés comparables

Sans entrer dans le détail des séances de lecture que nous aborderons ultérieurement, nous proposons un indicateur certes discutable, mais qui nous paraît refléter la capacité à surplomber la matière référentielle, à objectiver sinon sa lecture, du moins l'œuvre lue : il s'agit de la façon de nommer l'ensemble ou les parties de l'œuvre, ou certains de ses aspects. La capacité à nommer un des pôles de l'interaction que suppose la lecture nous paraît montrer que le lecteur n'est pas seulement soumis à l'illusion référentielle mais que l'instance intelligente du "lectant" est elle aussi à la tâche, elle nous paraît donc susceptible de mesurer quelque chose de la facilité à circuler entre construction du monde représenté, stratégies narratives et intentions auctoriales. Notre tableau n° 23 tente d'en rendre compte.

Tableau n° 23 : indices d'objectivation de l'œuvre

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
désignateur de l'instance énonciatrice (l'auteur, on, le narrateur, ils...)	2		1	3	10	9
désignateur de l'œuvre (aventure, histoire, texte, roman, livre)	3	3	5	2	18	12
vocabulaire utile pour analyser un récit (personnage, point de vue, drame...)	2	22	5		17	3
localisation dans l'œuvre (page, chapitre, épisode...)					4	3
TOTAL	7	25	11	5	49	27

On voit que si les élèves de la classe C ne manifestent pas un tel souci comparable à celle des élèves de la classe B, ils se montrent bien plus capables de cette prise de distance que les élèves de la classe A. Nous en concluons qu'ils ne sont pas particulièrement démunis quant à la circulation dans la longueur et dans l'épaisseur de l'œuvre ; en tout état de cause, ils semblent l'être moins que les élèves de la classe A.

Autre indicateur qui nous paraît utile, c'est le nombre de remplois des expressions du texte. Ces citations implicites supposent en effet que les élèves les aient mémorisées et qu'ils se les soient appropriées de telle sorte qu'elles aient trouvé leur place dans leurs paradigmes personnels - leur dispersion fait foi du rôle de la subjectivité - et qu'elles se soient comme incorporées à leur langage. Cela nous semble donc, non pas une paresse de formulation - surtout dans la distance temporelle qui avait été imposée aux élèves -, mais bien plutôt une marque d'investissement dans le travail de lecture.

Pour les détecter, nous avons systématiquement confronté les expressions qui ne nous paraissaient pas relever de la langue ordinaire des enfants avec le texte de Florence Reynaud. Nous n'avons retenu que les reprises exactes, en éliminant les condensations et les approximations. Nous avons cependant retenu la formule "lèvres violettes" d'Ivan, parce que la déformation que constitue cette association est déjà bien attestée dans les séances de lecture⁴⁶⁶. On voit sur notre tableau n° 24 (page suivante) que là encore, les élèves de la classe C ne manifestent pas un investissement aussi précis et aussi considérable que ceux de la classe B, mais celui dont ils font montre n'a rien à envier à celui de la classe A. Là, encore ce ne saurait être tenu pour la seule cause des résultats décevants que nous avons obtenus.

⁴⁶⁶ Voir en C-S 8, C-S9...

Tableau n° 24 : les remplois littéraires

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
"plis de la peau de Taïga"				1		
"source de vie offerte"				1		
"Taïga mère de toutes ces créatures"				1		1
"C'est cela, la peur"				1		
"cycle de la vie"		2				1
"que ferait un gosse en pleine Taïga ?"		1				
"gâche-métier"		12				
une "forme sombre qui ne bouge plus"		1				
"une fureur sacré"		2				
Nicolaï "vole" de la fourrure		1				
"Les yeux pleins de questions"		2			2	
"elle ne mangera pas cette proie-là"		1				
"tellement absorbé dans ses pensées"		1				
"Un jeune bison ? Non..."		1				
un "oiseau avec des ailes"		1				
les "enfants de Taïga"		2			1	1
"charme"					1	
les hommes "pas assez poilus"					1	
un lièvre est "un festin"					1	
"infinité neigeuse"					1	
Louve "armée de crocs"					3	
"dos de Taïga"					1	1
"Tu verras la Taïga du ciel"			1			
Nicolaï "amoureux de Taïga"			1			
"Seule, Taïga sera toujours là"			1			
"bosses blanches et creux d'ombre"						1
les "yeux dorés" de Louve						1
la "dépouille déchiquetée"						1
les "lèvres violettes"						3
Total	0	27	3	4	11	10

3.2. Des investissements différents selon les classes

Un autre constat nous permet d'adopter un point de vue plus nuancé sur les écrits fournis : il s'agit de l'investissement différent selon les classes dans les tâches terminales. Il apparaît, en particulier que les élèves de la classe C se sont systématiquement moins attachés à répondre aux consignes

proposées. Nous en voulons pour preuve l'intérêt différent accordé aux tâches de reformulation, plus exigeantes, et aux tâches d'évocation, qui impliquent moins de contraintes.

Tableau n° 25 : pourcentage des items renseignés dans les reformulations et dans les évocations

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
pourcentage des items renseignés	48, 64	61, 01	43, 75	51, 35	38, 99	56, 25

On voit que si les élèves de la classe A ont nourri d'informations de manière équivalente les deux travaux demandés, les élèves de la classe B ont nettement privilégié la reformulation de l'histoire et ceux de la classe C ont accordé plus d'importance aux évocations que leur suggéraient les mots proposés. On ne saurait exclure l'hypothèse que ces élèves aient profité de la souplesse de la tâche pour entrer dans une remémoration plus fine sans avoir à s'astreindre aux rigueurs d'une restitution discursivement organisée. Symétriquement, les élèves de la classe B, qui avaient d'abord construit des reformulations très complètes, ont sans doute ressenti la tâche d'évocation comme l'occasion de compléments peu nécessaires.

Un autre élément congruent, modeste mais non dépourvu de pertinence, c'est la longueur des écrits fournis comme le montre notre tableau n° 26.

On voit que les élèves de la classe C déploient leurs réponses sur une étendue beaucoup moins considérable, pas loin de la moitié de l'étendue constatée dans les productions de la classe B, par exemple. Ce résultat suggère qu'ils se seraient moins sentis obligés de faire leurs preuves dans ces circonstances, ou tout au moins des preuves moins prolixes.

Tableau n° 26 : nombre de mots que comportent les écrits fournis

	nombre de mots			moyenne par élève		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
reformulations	3504	4349	1802	129,7	181,2	78,3
évocation	3066	2468	1815	113,5	102,8	78,9
TOTAL	6570	6817	3617	243,3	284	157,3

Eu égard à ce moindre investissement, il convient peut-être de comparer non pas le nombre des réponses apportées, mais l'importance relative qu'elles prennent parmi l'ensemble des réponses fournies. Nous proposons donc de revenir sur les cinq indicateurs qui signalaient une infériorité inattendue de la classe C par rapport à la classe B, soit : les mentions des épisodes d'animalisation ou d'humanisation (notre tableau n° 8), les occurrences du mot taïga (tableau n° 13), la mise en relation de ce mot avec l'un ou l'autre des personnages (tableau n° 15), les mentions des prédatons (notre tableau n° 16), l'instruction du procès de Nicolaï (notre tableau n° 18). Voici donc ces tableaux - du moins les totaux auxquels nous parvenions - à nouveau renseignés non plus avec le nombre des réponses, mais avec le pourcentage de ces réponses par rapport à l'ensemble des réponses fournies.

Si nous comparons ces résultats exprimés en pourcentage, nous voyons que l'écart entre les classes B et C est moins accusé (notamment dans les évocations), mais que, dans l'ensemble des réponses fournies, il subsiste de manière significative.

Tableau 8 bis : épisodes d'humanisation ou d'animalisation (pourcentage des mentions sur le nombre total de mentions)

	Dans les reformulations			Dans les évocations			reformulations et évocations confondues		
	Classe A 319 items	Classe B 429 items	Classe C 184 items	Classe A 218 items	Classe B 196 items	Classe C 128 items	Classe A 537 items	Classe B 625 items	Classe C 312 items
TOTAL	14,106	13,286	7,0652	16,513	14,285	23,437	15,083	18,4	13,782

Tableau n° 13 bis : les occurrences du mot "taïga" (pourcentage des occurrences rapportées au nombre de mots)

	Dans les reformulations			Dans les évocations			reformulations et évocations confondues		
	Classe A 2891 mots	Classe B 3600 mots	Classe C 1802 mots	Classe A 3070 mots	Classe B 2468 mots	Classe C 1815 mots	Classe A 5961 mots	Classe B 6068 mots	Classe C 3617 mots
TOTAL	0,9339	1,1666	1,3318	1,4984	1,3371	1,7631	1,2246	1,236	1,5482

Ici, l'expression des données en pourcentages montre que le poids accordé au terme de taïga est relativement plus important dans la classe C que dans la classe B. Compte tenu du moindre investissement des élèves de la classe C dans les tâches terminales, et malgré un écart qui reste faible, ce résultat apparaît conforme à ce que supposait notre hypothèse initiale.

Tableau n° 15 bis : le mot "taïga" en relation avec les personnages (pourcentage des mises en relation rapportées au nombre total d'occurrences du mot *taïga*, c'est-à-dire en confondant dans ce total les occurrences dans les reformulations et dans les évocations)

	Dans les reformulations			Dans les évocations			reformulations et évocations confondues		
	Classe A 27 occurr.	Classe B 42 occurr.	Classe C 24 occurr.	Classe A 46 occurr.	Classe B 33 occurr.	Classe C 32 occurr.	Classe A 73 occurr.	Classe B 75 occurr.	Classe C 56 occurr.
Sous-total des mises en relation avec l'un, l'autre ou les trois protagonistes	107,40	78,571	75	32,608	30,303	18,75	60,274	57,333	42,857
Sous-total des mises en relation avec les créatures, enfants ou animaux	3,7037	7,1428		15,217	6,0606	40,625	10,959	6,666	23,214
TOTAL GÉNÉRAL	111,11	85,714	75	47,82	36,363	59,375	71,233	64	66,071

Ici encore, une expression des données en pourcentage nous permet de tempérer les résultats précédemment obtenus : on voit qu'au total, les élèves de la classe C accordent comparativement plus d'importance à mettre les mentions qu'ils font de Taïga en relation avec le devenir des êtres qui la peuplent. Cependant, ils proposent nettement moins souvent un lien avec le devenir des personnages. S'ils constituent le milieu naturel comme une détermination pour les animaux, ils envisagent moins qu'elle puisse être la figure du destin tragique des protagonistes.

Tableau n° 16 bis : mentions des prédatons diverses (pourcentage des mentions sur le nombre total des items renseignés)

	Dans les reformulations			Dans les évocations			reformulations et évocations confondues		
	Classe A 319 items	Classe B 429 items	Classe C 184 items	Classe A 218 items	Classe B 196 items	Classe C 128 items	Classe A 537 items	Classe B 625 items	Classe C 312 items
Sous-total des caractérisations comme prédateur	2,5078	4,4289	4,3478	9,1743	15,306	18	5,214	7,84	8,3333
Sous-total des épisodes de prédation connus par les rétrospections	0	1,3986	0	4,5871	2,0408	0	1,8622	1,6	0
Sous-total des scènes de prédation	9,7179	16,083	11,413	10,092	10,204	3,9062	9,8696	14,24	8,3333
TOTAL GÉNÉRAL	12,226	21,911	15,761	23,853	27,551	17,969	16,946	23,68	16,666

Dans ce cas, les données exprimées en pourcentages ne permettent pas davantage que les données brutes de confirmer notre hypothèse. L'écart se maintient, notamment dans la restitution des scènes de chasse ou de dévoration qui rythme le récit de Florence Reynaud. Il semble que, malgré les lectures faites en amont, la prédation ne soit pas au centre des préoccupations des élèves de la classe C.

Tableau n° 18 bis : le procès de Nicolai (pourcentage des mentions sur le nombre total de mentions)

	Dans les reformulations			Dans les évocations			reformulations et évocations confondues		
	Classe A 319 items	Classe B 429 items	Classe C 184 items	Classe A 218 items	Classe B 196 items	Classe C 128 items	Classe A 537 items	Classe B 625 items	Classe C 312 items
Sous-total des spectacles de cruauté	1,5674	1,1655	0,5434	4,1284	3,0612	0	2,607	1,76	0
Sous-total d'un réquisitoire	0,9404	0,6993	0	0,4587	1,5306	2,3437	0,7448	0,96	0,9615
Sous-total du plaidoyer	1,8808	3,7296	5,4348	2,7523	5,102	1,5625	2,2346	4,16	0,641
TOTAL GÉNÉRAL	4,3887	5,5944	5,9782	7,3394	9,1836	3,9062	5,5866	3,04	1,6025

Ici, les données exprimées en pourcentages permettent de lisser quelque peu les résultats exprimés en données brutes. On voit que dans les reformulations, les élèves de la classe C accordent une importance non négligeable au procès de la trappe pratiquée par Nicolai. Cependant, dans l'ensemble de leurs productions, cette préoccupation s'avère moins importante que dans la classe B, et surtout que dans la classe A.

Sur nos cinq indicateurs qui suggéraient un résultat non conforme à ce que suggère notre hypothèse, quelques uns se trouvent estompés, mais non abolis, par une expression en terme d'importance relative, d'autres en revanche se confirment nettement.

3.3. compétence à lire et compétence à écrire

Un autre correctif peut être appliqué à un autre résultat discordant. Il s'agit de l'attention portée aux jeux de méprises. En effet, le décompte effectué dans notre tableau n° 12 ne tient nul compte de l'effet produit sur le lecteur de la reformulation ou de l'évocation proposée. Or, si l'on y regarde de plus près, il apparaît que certaines productions mentionnent simplement la méprise qui affecte les personnages et d'autres font partager cette méprise à leur lecteur. Nous proposons ici encore un regard plus affiné sur nos données, qui tiennent compte de cette compétence à restituer dans l'écriture l'effet produit dans l'œuvre.

D'un point de vue méthodologique, nous avons arrêté les trois catégories selon que la méprise était seulement mentionnée sans que la reformulation convie son lecteur à la partager, que la méprise était restituée sans qu'il soit possible au lecteur de l'identifier comme telle ou que l'illusion suggérée était ensuite dépassée.

Le jeu avec le lecteur est absent quand la relation de méprise est d'emblée explicitée. Ce peut être par un mot de comparaison : "Elle trouve Ivan et elle le prend *pour* son bébé", A-R Alan, "Louve s'occupe d'Ivan *comme* son propre enfant", A-R Marie. Ce peut être aussi un verbe qui explicite l'illusion : "elle [=Louve] croit que c'était un oiseau", A-R Amaury. Parfois aussi, le mécanisme de l'illusion n'est pas mis en œuvre et celle-ci se déduit uniquement par inférence : "Ivan se fait adopter par Louve", C-R Mathieu.

Le jeu est impossible quand le texte ne donne aucun élément pour résoudre l'énigme. Par exemple : "Louve aperçoit un drôle d'oiseau dans le ciel avec des grades ailes [...]. Peu à peu, Ivan se relève très faible...", B-R Océane. Si le lecteur ne connaissait le roman, le passage serait totalement énigmatique.

Nous considérons comme (relativement) ajustées les configurations à deux conditions. Il faut d'abord que la curiosité du lecteur soit sollicitée par l'évidence d'une incongruité. Par exemple : "Elle regarde la forme étrange, ses yeux lui rappellent ceux de ses petits louveteaux", B-Océane ; ou il faut au moins qu'un adverbe indique l'incongruité : "Ivan et Louve se rencontrent *bizarrement*", A-R Benjamin. Il faut aussi que la solution à cette sorte de devinette soit dans la suite du texte : "Ivan s'approche de Louve", écrit ensuite B-R Océane, ce qui permet au lecteur d'identifier la "forme étrange" ; "Elle va s'occuper de lui *comme* d'un de ses bébés", écrit A-R Benjamin, ce qui justifie après coup la bizarrerie de la rencontre.

Le dernier jeu que nous avons retenu est plus complexe. Il suppose de restituer le point de vue de Nicolaï. Dans l'œuvre, la méprise tient à ce que Nicolaï ne connaît pas Ivan (c'est un "gosse") ni les relations amicales qu'il entretient avec Louve. Le jeu est donc un jeu lié à des connaissances inégalement partagées entre le lecteur (qui sait d'emblée que Louve réchauffe Ivan) et le personnage de Nicolaï (qui conforme sa perception au stéréotype du loup dévorant). Dans les écrits des élèves, nous avons considéré qu'il y

avait déjà un début de restitution quand Ivan n'est pas nommé autrement que par un terme possible du point de vue de Nicolaï. Par exemple, A-R Jean-Charles écrit : "Louve se fait piéger par le chasseur mais l'enfant (Ivan) se montre." La mise entre parenthèses du nom de l'enfant est une solution, - peut-être maladroite, mais efficace -, pour donner forme à ce double point de vue de Nicolaï et du lecteur. Par ailleurs, dans l'œuvre, le jeu de méprise est surtout un jeu de déprise : Nicolaï découvre par fragment le corps d'Ivan avant de voir et concevoir son intégrité vivante : un autre aspect de la restitution par les élèves est cette sorte de dévoilement progressif... Les élèves qui s'y risquent (A-R Myriam, A-R Amaury, A-R Benjamin et A-R Léa B ; B-R Bafodé et B-R Éléonore) proposent un jeu totalement ajusté à leur lecteur et qui comportent les deux aspects. D'autres se contentent du jeu sur l'identité de l'enfant censément dévoré : "Soudain Nicolaï vit un enfant. C'était Ivan.", écrit B-R Boubéker. Une troisième configuration présente un jeu à nos yeux pertinent, quand est différée la révélation qu'Ivan est vivant même par un autre moyen que la découverte par fragments - le procédé est alors régulièrement de solliciter une activité inférentielle de la part du lecteur. Par exemple : "il vit Ivan, Nicolaï se demanda si c'était Louve qui l'avait tué. Il le vit se relever", A-R Léa F. Dans cet exemple, le choix de la parataxe comme celui de la forme verbale renforce l'effet. Ou encore : "il croit que Louve a mangé un garçon, il va tirer mais... le gamin s'est levé", B-R Tarik. Ici, la forme verbale et les points de suspension montrent bien que l'effet est calculé.

Notre tableau n° 12 bis rend compte de notre lecture de ces jeux, dans les reformulations seulement. Dans les évocations, on ne trouve pas de tentative pour impliquer le lecteur dans une méprise. Sans doute ces fragments ne construisent pas un modèle de lecteur qu'on informe peu à peu et sur lequel on pourrait agir...

Tableau 12 bis : les jeux de méprise, en tenant compte de l'effet produit

	dans les reformulations								
	Classe A			Classe B			Classe C		
	jeu impossible	jeu absent	jeu ajusté	jeu impossible	jeu absent	jeu ajusté	jeu impossible	jeu absent	jeu ajusté
Louve prend l'avion pour un oiseau	1	1		2	1	1			
Louve prend Ivan pour une proie	1	1			3	3			1
-> Ivan prend Louve pour un chien	2	4			1	2		1	
-> Louve prend Ivan pour un loupveteau	3	14	3		11	5	2	6	1
-> Selon Nicolai, Louve mange "un gosse"		2	2			2		2	
-> révélation différée			3			8			
-> dévoilement progressif de l'intégrité d'Ivan			4			2			
TOTAL	5	22	14	2	16	23	2	9	2

On voit que l'habileté à faire partager les méprises n'est pas également partagée. Si les élèves de la classe A et de la classe B mentionnent à égalité les illusions des personnages, ceux de la classe B s'emploient plus souvent à les faire partager à leur lecteur. Parallèlement, comme ils proposent moins souvent un jeu injouable, ils y échouent moins souvent.

Semblablement, nous avons tenté de décrire plus finement l'insertion des épisodes connus seulement par les rétrospections que ménage l'œuvre. D'un point de vue méthodologique, comme pour les jeux de méprise, nous n'avons repris que les reformulations, car un phénomène de rétrospection suppose un discours narratif construit, que ne demande pas des évocations disjointes.

Nous avons procédé à un découpage des membres de texte qui pouvaient contenir des éléments d'un amont de l'intrigue. Nous n'avons pas alors voulu singulariser les différents épisodes de la trame chronologique.

Cela explique que les chiffres reportés dans nos tableaux 9 et 9 bis soient parfois différents.

Nous avons tenu pour non interprétables les mentions incomplètes, qui signalent que "Ivan réagit comme les enfants de Louve", comme l'écrit par exemple B-R Damien, mais qui n'indiquent pas que Louve avait effectivement été mère avant que commence l'intrigue. Il faut connaître le roman pour rapprocher cette expression de l'épisode maternel de Louve. Nous avons ensuite isolé les nombreuses reformulations qui présentent la succession des épisodes en rétablissant un ordre chronologique. Par exemple, C-R Téliine écrit : "C'est l'histoire de trois personnages, Ivan, Louve, Nicolaï. Ivan va dans sa nouvelle maison en avion. L'avion fait un crash." On voit que le déménagement et le séjour chez l'oncle et la tante sont effectivement mentionnés allusivement, mais on ne perçoit aucune analepse temporelle.

En revanche, nous avons tenu pour valides les formules qui associent l'événement passé à une perception qui l'actualise et placent le rapprochement à l'intérieur de la conscience du personnage. Ainsi A-R Amaury écrit : "en voyant Louve, il [=Ivan] se souvient de chien", où l'absence de déterminant restitue correctement le point de vue d'Ivan sur sa réminiscence. De même, B-R Bafodé écrit : "Ivan lui attire [= adresse] un regard de confiance comme le faisaient ses petits louveteaux." Nous avons aussi retenu les rétrospections qui justifient un sentiment éprouvé, même si l'emploi de temps antérieurs, encore incertain à ce niveau d'enseignement, ne confirment pas notre lecture, comme le propose A-R Léa B. : "Louve creusa un terrier et prit Ivan comme pour son enfant. Elle se sentait seule depuis que ses enfants et son mari ont [=avaient] disparu". Nous avons de même admis les rétrospections auxquelles était conférée une valeur explicative, comme fait B-R Mahé : "Ivan, enfant de huit ans, a fait un crash en avion alors qu'il rentrait chez lui, car il a déménagé avec ses parents." Enfin, quelques élèves ont dispersé sur l'ensemble de leur texte les éléments d'une rétrospection implicite. Ainsi B-R Océane, non sans adresse, ouvre son texte par cette formule : "C'est l'histoire

de trois personnages : Ivan, Louve et Nicolaï qui essaient de survivre sur taïga." Son récit se centre ensuite sur Louve, puis l'on trouve pour revenir à Ivan ce passage : "Ivan se relève très faible, il réussit à marcher...". C'est dans le dernier tiers qu'on trouve : "Ivan se rappelle de ce qui s'est passé (le crash)." Cette production nous paraît remarquable dans la mesure où est longtemps différé l'événement ressenti comme décisif par la plupart des élèves, et qu'il n'est rapporté qu'à la faveur d'une rétrospection dans la conscience du personnage comme il l'est, de fait, dans l'œuvre source.

Notre tableau n° 9 ter comptabilise les différentes occurrences de nos catégories. On y voit que l'écart que nous constatons se trouve, là aussi, nuancé. L'habileté à insérer dans des rétropections les événements connus à travers des rétropections est partagée avec une inégalité comparable : les élèves de la classe B s'y emploient plus efficacement et avec moins d'insuccès.

Au vu de ces deux résultats, il semble qu'on puisse émettre une nouvelle conjecture : même s'il n'a pas eu d'effets spectaculaires sur ce qu'ont retenu les élèves de leur lecture, le parcours vécu dans la classe B aurait permis le développement de compétences scripturales mieux maîtrisées.

Tableau n° 9 ter : les événements connus par des rétropections et restitués par des rétropections

	dans les reformulations								
	Classe A			Classe B			Classe C		
	mention non interprétable	mention dans l'ordre chronolog	rétrospection	mention non interprétable	mention dans l'ordre chronolog	rétrospection	mention non interprétable	mention dans l'ordre chronolog	rétrospection
Ivan allait / revenait de chez son oncle		9	1		9	3		3	
Ivan se souvient de l'accident			1			1			
Louve a eu un compagnon et des louveteaux	3	2	3	2		4			1
Ivan se souvient de l'école, du chien, de sa mère, du jeu de cubes...		1	2			1		1	
massacre de la horde						3			
Compagnonnage avec Mildoï						1			
TOTAL	3	12	7	2	9	13		4	1

Chapitre 5 : Bilan et perspectives

Dans l'ensemble, si les résultats ne confirment pas notre hypothèse, ils ne sont pas en totale contradiction. Par rapport à nos prévisions, ils paraissent plutôt présenter comme une distorsion, en particulier, la classe C ne paraît pas avoir réagi comme il avait été envisagé. Ces résultats suggèrent donc simplement que d'autres facteurs jouent un rôle considérable, peut-être prépondérant. On peut en envisager plusieurs.

Les performances individuelles

Certains candidats à l'explication des résultats échappent absolument à notre étude, comme les compétences individuelles de chacun des élèves. Notre dispositif, sans doute à tort, ne comportait pas de phase initiale où évaluer individuellement et collectivement les habiletés lectorales. Or, elles ne paraissent pas toujours équivalentes. On constate, par exemple, que le chapitre trois présente pour les trois classes les mêmes difficultés : le rêve où Louve revoit sa horde massacrée par des chasseurs en hélicoptère oblige à produire des inférences à partir du point de vue de l'animal, sur la base de données partielles et déformées. Si la classe A passe plusieurs séances (A-S4, T4, p. 229-240, A-S5, T1-T4, pp. 241-244 et A-S6, T1-T3, pp. 248-250) à conquérir une maîtrise satisfaisante du texte, la classe B est beaucoup plus rapide. En B-S5, à peine formulée l'hypothèse qui confondait avion accidenté et hélicoptère en 67 (p. 326), Apolline indique l'argument décisif :

- 75 - Apolline Non, elle était seule, Louve !
76 - M Elle était seule. Essayez de me trouver, et de prouver !... Qui n'est pas d'accord avec Simon ? Qui pense que ce n'est pas du tout l'avion qui a crashé... qui s'est crashé... ? Prouvez-lui ! Parce que ça peut se voir dans le texte. De quel avion s'agit-il, là ?
77 - Apolline D'un hélicoptère.

Il est vrai que les élèves de cette classe sont aguerris à identifier le jeu des points de vue. Mais l'identification juste est proposée tout aussi rapidement dans la classe C, en C-S4, T5, h (p. 482) :

h - déterminer le référent de l' "oiseau sombre, sans aile..." (p. 42 du roman)
Marie P. : *C'est un hélicoptère, parce que, déjà, un hélicoptère ça n'a pas d'aile, et en plus le truc qui tourne, c'est un rotor. Et c'est des gens qui donnent des coups de fusil.*

Il suffit alors de quelques échanges (de 1 à 20, p. 482) pour convaincre toute la classe. Sur cet exemple, on voit que la performance d'élèves singuliers peut entraîner la résolution rapide de problème complexe. Notre dispositif, qui prévoyait une variable portant sur l'ensemble des classes, n'est pas

adéquat pour prendre en charge le rôle de ces influences singulières sur les performances collectives. Il s'agirait d'une toute autre recherche.

La nature des " répertoires " constitués

Un autre facteur a pu peser sur les résultats obtenus, qui tient à la nature même des corpus présenté en amont de la lecture. Plusieurs différences peuvent expliquer une différence de sédimentation, qui peut vraisemblablement être à l'origine de cette différence dans la résurgence.

Il est notable que les effets d'une juxtaposition de points de vue sont spectaculaires. Le lecteur confronté à pareille discontinuité du propos ne manque pas de prendre en compte la difficulté et de mettre au jour les phénomènes linguistiques en jeu. Le renversement du stéréotype du loup (ou blaireau ou yeti) dévorant que concertent *Taïga, La Rencontre, Le Livre de la jungle, Le Roi de la forêt des brumes...* se déploie sur l'ensemble de l'œuvre, il ne suscite pas les mêmes obstacles à la compréhension ni le même souvenir des efforts pour les lever. L'opposition entre la prédation nourricière de l'animal et la trappe lucrative de l'homme est esquissée mais ne s'impose pas au lecteur de *Taïga, Patte-Blanche, L'Ombre du chasseur...* Les mythes de l'animal totem sont sous-jacents à *Taïga, Grand Ours, Chien bleu, Un bout de chemin ensemble...* mais, pour l'y déceler, il faut un peu d'acuité.

Par ailleurs, la maîtresse B avait commencé le travail par l'ensemble de quatre textes dont la langue était très simple, la matière fictionnelle rudimentaire et convenue puisqu'ils s'adressaient à de très jeunes enfants ; les élèves pouvaient vite les maîtriser et le surplomb offert procurait une véritable sécurité lectorale envers ce qui pouvait paraître à des enfants de dix ans un simple jeu de lettrés, dépourvu de véritable épaisseur symbolique. L'effort d'objectivation n'était pas entravé par un fort attachement à l'intrigue. En revanche, *La Rencontre* ou *L'Enfant sauvage* manipulent des images qui impliquent vigoureusement : difficile de ne pas être lu par ses propres

angoisses d'abandon et propres espérances d'intégrité corporelle et psychique quand on suit le destin de personnages à demi autistes⁴⁶⁷, égarés, réduits aux pulsions animales pour survivre. Dans la classe C, ces livres ont donné carrière à des émotions et des interrogations auxquelles l'achèvement de la lecture ne pouvait apporter de réponse définitive.

Dans le mode d'approche aussi, des différences sont manifestes. Dans la classe B, le premier dispositif de présentation mettait en pleine lumière l'effet sur lequel la maîtresse souhaiter alerter l'attention des élèves. De plus, la tâche d'écriture proposée (écrire le texte qui manquait pour compléter le puzzle des quatre aventuriers) exigeait une appropriation intime des phénomènes pour qu'ils soient recyclables. En revanche, dans la classe C, le corpus n'avait pas été construit autour d'un aspect facile à isoler. Soucieuse de ne pas exclure les élèves petits lecteurs et de multiplier les entrées possibles, la maîtresse avait introduit dans la caisse des livres assez éloignés de ce qui aurait pu constituer un noyau stable. Par conséquent, la matière, très vaste à embrasser, se laissait difficilement étreindre : elle ne pouvait se circonscrire ni à un script, ni à une figure - du chasseur humain, du prédateur animal ou du totem -, ni au retournement de stéréotype... Soucieuse de ne pas assécher la complexité des cheminements des élèves, elle avait opté pour un dispositif qui engageait rapprochements et questionnements sans dessiner fermement les contours d'une problématique. Par conséquent, une nouvelle œuvre venait plutôt alimenter un dossier sur les frontières entre animalité et humanité que reconfigurer des réflexions antérieures. Il s'agirait même plutôt d'une énigme, si l'on considère les nombreux commentaires du type de celui que livre C-Manon au détour d'une évocation : "créatures : parce qu'on en parle beaucoup des créatures, mais j'ai pas très bien compris pourquoi..."

Cependant, pour étayer rigoureusement cette hypothèse explicative de nos résultats, il conviendrait de disposer de données que nous n'avons pas

⁴⁶⁷ "Les sujets autistes ne parviennent pas à attribuer croyances et intentions à autrui". David R. Olson, *L'Univers de l'écrit...*, op. cité, p. 263.

recueillies. Sans documentation assez précise sur la réception des œuvres proposées en amont, il est délicat de remonter au-delà du "répertoire" lui-même et d'en préciser le mode de constitution, il est impossible d'établir que la réception de *Taïga* aurait suivi le modèle de la réception d'alors.

Le poids des "communautés interprétatives"

Notre hypothèse première comportait quelque naïveté : nous avons envisagé la relation des élèves au texte et à leur répertoire en faisant abstraction du filtre de la médiation scolaire. Or, comme nous avons vu⁴⁶⁸, Stanley Fish a mis en valeur l'importance hégémonique de la communauté interprétative : "c'est à l'intérieur du présupposé de ses finalités et objectifs que tout énoncé est *immédiatement* entendu."⁴⁶⁹ De plus, l'obligation scolaire contraint les élèves à s'intégrer dans un groupe social, la classe, qu'ils n'ont pas choisi, qu'ils n'ont pas davantage choisi qu'un lecteur choisit la communauté interprétative à laquelle il appartient. Comme l'écrit Fish : "Ce n'est pas une communauté que ses membres choisissent de rejoindre ; au contraire, c'est la communauté qui les choisit dans le sens où ses présupposés, préoccupations, distinctions, tâches, obstacles, récompenses, hiérarchies et protocoles deviennent à la longue, l'aménagement même de leur esprit."⁴⁷⁰ Une hypothèse explicative de nos résultats pourrait donc être recherchée du côté des présupposés, tels qu'ils s'exercent dans les classes ou tels qu'ils s'actualisent dans les projets des maîtres.

Les données dont nous disposons offrent un ensemble de séances limitées à l'objet de notre étude, qui ne comporte aucun moment consacré à une autre discipline ni même à une autre œuvre, mais il est cependant assez

⁴⁶⁸ Voir *supra*, p. 26.

⁴⁶⁹ *Quand lire, c'est faire...* op. cité, p. 47.

⁴⁷⁰ *Ibidem*, p. 128.

vaste. Il doit donc permettre des investigations crédibles. Nous consacrons notre quatrième section à tester cette piste explicative.

QUATRIÈME SECTION :

**LES SPECIFICITES DES ETUDES MENEES
DANS LES CLASSES
ET LEUR INFLUENCE POTENTIELLE**

Chapitre 1 : Des pratiques contrastées

Les trois classes avaient été sélectionnées de manière à atténuer l'effet de variables relativement contrôlables. Et, de fait, les points de similitude entre les trois séquences sont nombreux. Ainsi, chacune s'organise autour d'un outil central : dans la classe A, il s'agit d'une reformulation synthétique qui s'écrit lors des cinq premières séances sur les sept consacrées au roman et d'un tableau des personnages documenté jusqu'à la sixième ; dans la classe B, un tableau des rencontres établi peu à peu et jusqu'à la fin. Aucun des trois maîtres ne situe son activité dans une grande neutralité, les trois s'emploient à promouvoir une *leçon* programmée grâce à une panoplie de gestes assez similaires. Dans les trois classes, les maîtres alertent l'attention des élèves sur tel ou tel détail de la mise en mots du texte en sélectionnant eux-mêmes les passages qu'ils font commenter... Dans les trois classes, les maîtres instaurent un type de dialogue où chaque élève s'adresse au maître lequel renvoie plus ou moins le propos à l'ensemble de la classe, mais qui ne favorise guère l'échange direct entre les élèves. Plus subtilement, pour chacun des trois maîtres, le fait de répondre à une commande et la présence du chercheur dans

la classe engendrent une forme d'insécurité qui se traduit⁴⁷¹ par une vigilance accrue à l'efficacité de leurs dispositifs, par le déploiement d'une forme de créativité et par une variété inhabituelle de modes d'intervention.

Cependant, les différences dans les mises en œuvres sont évidentes. Elles ont pu conduire les élèves à interpréter différemment la tâche de lire comme l'articulation entre la lecture effectuée et les tâches d'évaluation proposées ensuite.

1. Remarques méthodologiques

Les critères sur lesquels on pourrait établir un essai de comparaison entre les trois pratiques d'enseignement sont innombrables. Les données que nous avons recueillies sont elles-mêmes assez abondantes. Pour ne pas nous perdre dans un maquis touffu de rubriques, nous avons arrêté de centrer notre attention sur le sens que les élèves pouvaient élaborer aux tâches terminales et de tenter d'estimer le rôle que les protocoles en usage dans la classe pouvaient y jouer. Pour les approcher en dehors de l'influence directe du maître, nous disposons dans nos données des séances terminales qui ont toutes été animées par le même adulte, en l'occurrence le chercheur, que nous désignerons par le terme d'enseignant puisqu'en ces circonstances, il ne cherche pas mais fait la classe. Bien sûr, d'un groupe à l'autre, son mode de conduite évolue sous l'effet de l'expérience acquise et il varie en fonction des réponses fournies d'une part, des habitudes des élèves d'autre part. Cependant, nous avons estimé qu'au vu des invariants dans la construction de la séance et d'une relative stabilité de son "style éducatif"⁴⁷², les différences de réaction entre les classes pouvaient être considérées comme significatives. Nous avons donc procédé en plusieurs temps. Tout d'abord, nous avons tenté de mettre au

⁴⁷¹ C'est dans des entretiens informels que les maîtres nous ont confié ce sentiment, mais la diversité des interventions du maître A donne parfois l'effet d'un catalogue...

⁴⁷² Nous empruntons cette notion à Pascal Bressoux, "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres", *Revue Française de Pédagogie*, n°108, 1994, p. 107.

jour ces différences de réaction et, pour chaque classe, d'esquisser le système où elles semblaient s'inscrire. Ensuite, nous avons essayé de mettre en regard des attitudes spécifiques de chacune des classes identifiées dans les séances terminales des éléments de notre corpus... Nous nous sommes spécialement attaché aux relations entre l'activité réelle des élèves et la promotion d'une *leçon* par le maître. Nous avons ainsi accordé notre attention aux consignes, aux tâches prescrites et à la manière dont les élèves s'en emparaient. La fragilité de ce premier temps tient à ce que nous n'avons pas eu le loisir de construire un modèle d'analyse qui permette de rendre compte exhaustivement de nos données. Nous proposons seulement l'analyse de moments de classe qui nous paraissent emblématiques parce qu'ils mettent en œuvre des comportements relativement stables dans la pratique de chacun des maîtres et dans les modes de réponses des élèves.

Dans un deuxième temps, nous avons réduit notre investigation à la seule manipulation des lectures faites antérieurement, qu'elles aient ou non été programmées dans le cadre scolaire, qu'elles aient été introduites par le maître ou par un élève, qu'elles soient ou non pertinentes. Pour établir cette perspective, nous avons tenté de construire un outil opératoire, et nous avons analysé la totalité de nos données.

2. Les séances terminales

Dans ces séances conclusives, les finalités sont multiples. Il s'agit de donner une image des écrits remis et de ne pas les laisser sans conséquence, comme s'ils n'avaient pas été lus. Il s'agit aussi de conduire les élèves à surplomber le souvenir de leur lecture, plus précisément à identifier les lectures esthétique, éthiques, idéologique... attestées. Autrement dit, il s'agit d'apprendre aux élèves à tenir dans un rapport dialectique la saisie de l'intrigue et l'élaboration de gains à propos de ce roman qui propose une réflexion sur l'animalité. On peut sans doute réunir ces deux aspects sous ce

seul objectif : stabiliser la posture métalexique adéquate à la réception d'un conte philosophique.

Le fait que cette séance soit la toute dernière engendre une "obligation de résultat" qui renforce le caractère impérieux de la conduite par l'enseignant. Il se situe clairement dans une démarche où il "avance masqué".

Les trois séances sont construites selon le même schéma et les mêmes tâches. Dans un premier temps, une remise dans l'ordre chronologique des événements les plus souvent retenus permet à chacun de se remémorer l'intrigue. Il s'agit de reconstituer au sein de la classe la communauté des références communes. Dans un second temps, le travail s'appuie sur la mise en tableau des mots retenus comme supports d'évocation : chaque mot voit la taille de sa police de caractères augmentée à proportion de la fréquence à laquelle il a été retenu, et chacun est inséré dans la série sémantique qui lui correspond : couleur, motivations des personnages, notation de mouvement, parties du corps, moyens d'expression, éléments naturels... Les élèves sont amenés à identifier la finalité de la tâche proposée dans cette séance de retour : établir, au-delà du jeu des paradigmes intérieurs de chacun, l'image globale hiérarchisée de l'intrigue valide pour l'ensemble de la classe. Dans un troisième temps, l'appariement de propositions pour dire "le plus important" conduit les élèves à préciser les *leçons* en présence. Enfin, dans le quatrième temps, la confrontation d'arguments divergents pour interpréter la phrase d'excipit ouvre naturellement sur la reprise d'un débat où sont engagées lecture de l'intrigue, lecture des stratégies narratives, lecture de l'idéologie...

Pour analyser ces trois séances conclusives, nous nous sommes essentiellement attaché à la relation entre une lecture "scolaire" qui se contente de répondre à une injonction magistrale (voir notre tableau 6 ter, p. 270) et le déploiement d'une lecture plus complexe où, en particulier, les opérations de cadrages et d'élaboration d'une image globale sont largement sollicitées (cases 3 et 5 de notre tableau 6 bis, p. 181). En effet, soit la tâche

apparaissait comme devant seulement conduire à la production d'une image convenue, et elle s'éteignait dès que l'outil était renseigné, soit la tâche rebondissait sur l'élaboration d'une *leçon* inédite et conduisait à une révision. Nous nous sommes donc particulièrement intéressé aux épisodes où les élèves identifiaient, récusaient ou négociaient le sens de la tâche prescrite ou aux épisodes où l'enseignant tentait de resituer la tâche dans une perspective plus large.

Il est à noter que la première tâche (remise dans l'ordre chronologique des événements les plus souvent mentionnés) ne permet aucune discrimination entre les classes. Il est vrai qu'elle ne visait qu'une remémoration du roman, dans le cadre d'une consigne traditionnelle propre à ne surprendre personne. Nous n'en ferons pas plus grand cas. En revanche, les autres tâches permettent de déceler des différences notables.

2.1. La classe A : les élèves peinent à saisir l'intention de l'enseignant

Détecter la fonction d'une tâche

Dans la séance terminale, la seconde tâche (commenter le résultat des évocations) n'offre pas l'occasion de dépasser son effectuation et de parvenir à l'objectif. En effet, les élèves admettent sans la reprendre à leur compte la formule introduite par l'enseignant :

121 - Chercheur [...] Alors, pour l'ensemble de la classe, ça a été une histoire de faim, ça a été une histoire de chasse...

La réflexion sur le classement proposé se réduit à une identification rapide en quatre-vingt-dix échanges seulement (de 126 à 215) sans susciter de discussion. À la fin de ce moment, et malgré l'étrangeté de l'expression "histoire blanche", la même formule est reprise par l'enseignant, acceptée par les élèves sans que rien ait réellement bougé :

- 216 - C Est-ce que ça... ça vous paraît juste...
 217 - EE Oui.
 218 - C ...que *Taïga*, ça soit une histoire de neige, de rêve, de faim et de chasse, une histoire blanche ?

Seul Antoine émet une proposition divergente quand il assemble en une seule locution deux mots souvent retenus :

- 214 - Antoine "créatures des neiges" !

Par cette contraction, il crée un commentaire assurément nouveau, il porte un regard inédit sur l'ensemble de la fiction et suggère l'importance du climat parmi les déterminations qui pèsent sur les personnages. Cependant, il ne livre sa formule qu'à son voisinage immédiat et non à toute la classe : l'enseignant ne l'entend pas et c'est seulement l'enregistrement qui la révèle. Par ailleurs, il s'agit ici davantage d'une expression emblématique qui vaut par sa puissance résumative, qui manifeste une appropriation idiosyncrasique mais qui ne témoigne guère d'une relecture de la tâche.

Dégager une "morale"

La troisième tâche (appariement des formules pour dire "le plus important") mobilise essentiellement la mémoire de l'intrigue - qu'il faut régulièrement ajuster - et l'enseignant doit à plusieurs reprises relancer la réflexion par des incitations de plus en plus explicites à dégager une intention auctoriale. Nous ne prendrons qu'un exemple, dans le seul cas (p. 62) où l'échange débouche *in extremis* sur une lecture qui s'extrait d'une simple adhésion à l'intrigue.

- 243 - Benjamin Moi, je dirais... **que Louve n'a pas été tuée et que...** euh... **que Nicolai n'est pas cruel**, ça va avec **quand Nicolai ne tire pas sur Louve, il a réussi à faire une exception...**
 244 - Chercheur Toi, tu mettrais ces deux-là ensemble... [déplace les étiquettes] Ouais... Et pourquoi tu les mettrais ensemble ?
 245 - Benjamin Ben, parce que ça dit un peu la même chose...
 246 - C Parce que... ?

- 247 - Erwan Ben, c'est la même chose !
 248 - Benjamin C'est un peu la même chose... c'est les mêmes personnages...
 249 - C C'est un peu la même chose... Et c'est quoi, cette chose qui est la même ?
 250 - Erwan Ben, il y a Louve et Nicolaï !
 251 - C On laisse parler Benjamin ! Vas-y, Benjamin.
 252 - Benjamin C'est les mêmes personnages.
 253 - C Oui... Et qui c'est, en l'occurrence ?
 254 - Benjamin Ben, Nicolaï qui tue Louve... et... euh... Louve qui tue... Enfin, l'autre pareil...

On voit qu'en 249, l'enseignant indique clairement qu'il ne se satisfait pas de la seule identité des personnages. Mais les réactions d'Erwan et Benjamin montrent qu'ils ne comprennent pas son attente et se contentent de répéter la relation à l'épisode de l'intrigue. Ils ne parviennent pas à détecter derrière le choix d'une forme passive d'une part, ou derrière la mention d'une "exception" d'autre part le renoncement à la vengeance que consent Nicolaï. La situation paraît tout aussi énigmatique à Arnaud, qui considère l'affaire comme close et qui propose de s'intéresser à un autre appariement en 256. L'enseignant est alors conduit à tenter une nouvelle relance :

- 259 - C [...] Benjamin nous proposait ce rapprochement là... Il disait : à chaque fois, c'est une personne qui n'en tue pas une autre. Et on peut constater que dans les deux formules, c'est deux fois la même personne. Alors, ce qui a été... pour les enfants qui ont dit des choses comme ça, et - j'en ai retenu deux mais il y en avait d'autres - qu'est-ce qui a été le plus important ?

L'enseignant ici prend soin de choisir des termes d'une grande abstraction pour tenir à distance l'impact émotionnel de la scène évoquée et de mettre en valeur la tournure négative. L'effet est une lecture un peu différente, attentive à la fin heureuse du récit :

- 265 - Inès Qu'elle soit pas morte.

L'enseignant relance en marquant encore plus clairement son insatisfaction :

- 266 - C Qu'elle soit encore vivante à la fin. Pas seulement...
 [...]
 270 - C [...] Donc, pour... pour les enfants qui ont eu des formules de ce type-là, l'important c'était que Louve soit sauvée, mais c'était aussi autre chose.

271 - E Que Nicolai, il est pas cruel.

Cette absence de la cruauté attendue est expliquée par des ressorts psychologiques : "il veut pas blesser Ivan" (Inès en 280), ou "c'est aussi émouvant que... euh... Louve ne l'ait pas... euh... mangé" (Pauline, en 284). C'est alors Jean-Charles qui peut appairer quatre formules, apparenter deux épisodes et suggérer un effet commun :

288 - Jean-Charles Alors, on peut aussi assembler... euh... *l'important c'est de savoir que Louve ait adopté Ivan* et *que Louve l'ait adopté* et *que Louve n'a pas tué... que Louve n'a pas été tuée* et *que Nicolai n'est pas cruel*... Ça va ensemble parce que ça montre que les deux personnages ne sont pas cruels.

L'enseignant peut alors amplifier cette remarque et suggérer lui-même une intention auctoriale :

291 - C [...] Et je rejoins un peu ce que disait Jean-Charles [...]
292 - Karim C'est pas l'instinct, c'est pas l'instinct...
293 - C Qu'est-ce qu'il y a de curieux, là, dans cette histoire ?
294 - Karim Parce que normalement les loups, ça... ça mange les gens... [...]
295 - C [...] Peut-être que pour les enfants qui ont eu des formules de ce type-là, ce qui a été important pour eux, eh bien, c'est ce... cette espèce de renversement de la situation ordinaire, la situation réaliste, la situation vraisemblable. On se trouve avec une histoire où on a une louve... nourricière, une louve qui fait comme une maman. [...]

C'est seulement l'appariement par défaut des deux formules restantes, en 352 (p. 66), qui permet de construire une posture réellement distanciée. Ou, plus exactement, le rapprochement permet d'identifier que cette posture est déjà active dans les formules proposées :

362 - Anissa La première étiquette [sc. : *grâce à la perte de connaissance d'Ivan, les trois personnages ont ressenti de l'amour*], c'est un peu... c'est un peu une morale. Et la deuxième, c'est... euh... enfin c'est plutôt... c'est... c'est pas vraiment une morale, quoi... c'est... euh... Parce que la première, c'est grâce... c'est un peu le... enfin... je sais pas comment dire... c'est un peu une morale, quoi...
363 - C Un peu une morale... et là, tu penses, c'est pas vraiment une morale... Et ça, c'est quoi, ça ? Ça c'est quoi ? *Le plus important, c'est la douceur de cette histoire et c'est la gravité de cette histoire*...
 [...]
366 - Antoine Un... un petit résumé...
367 - C Oui... Une sorte de résumé... Mais c'est pas un résumé où on dit ce

- qui s'est passé.
- 368 - E Non...
- 369 - Inès C'est les deux choses qui sont le plus...
- 370 - C C'est les deux choses... Qu'est-ce que tu veux dire ?
- 371 - Inès Euh... les deux sentiments qui sont le plus... euh... mis dans l'histoire.
- 372 - C Les sentiments qui étaient le plus mis dans l'histoire. Le sentiment de gravité et le sentiment de... de... [vérifie au tableau] de douceur. Oui, c'est ça. C'est ça que tu veux dire. Alors, ces sentiments, ils sont dans l'histoire ? ou ils sont chez le lecteur ?
- 373- Inès Ils sont chez le lecteur... mais ils sont un peu dans l'histoire, quand même !
[...]
- 378 - Laurie Ça me fait penser à ce que... ce qu'on ferait pour dire ce que... euh... ce que ressent cette histoire... à des amis par exemple...

On voit que les élèves s'appuient sur des modèles textuels connus (la morale des fables et les commentaires à des amis) pour identifier dans l'un et l'autre cas des lectures distanciées, mais qu'ils n'en construisent pas pour autant eux-mêmes cette posture. L'incitation de l'enseignant en 372 reste sans réel effet : si Inès admet l'élaboration par le lecteur, elle tient à sauvegarder l'autonomie d'un texte clos sur lui-même.

Accepter sa responsabilité de lecteur coopérant

Dans la quatrième tâche (statuer sur la "maison" dont il est question dans la phrase d'excipit), c'est la protestation vigoureuse d'un élève en 513 (p. 74) qui oblige à dépasser la simple identification des arguments réalistes ou des arguments qui envisagent un traitement psychologique.

- 513 - Jean-Charles C'est un peu n'importe quoi, que ce soit... que la maison appartienne au lecteur ! Parce que le lecteur, c'est pas un personnage de l'histoire... Ça n'a rien à voir avec l'histoire !
- 514 - C Ça n'a rien à voir avec l'histoire ?
- 515 - Jean-Charles Le lecteur... euh... c'est juste une personne qui lit pour voir, puis voilà !
- 516 - C Une personne ?
- 517 - Jean-Charles C'est l'auteur qui fait l'histoire... Il n'a aucun rapport avec l'histoire, le lecteur...
- 518 - C Alors, tu dis que le lecteur n'a aucun rapport avec l'histoire. Tu veux dire que le lecteur n'est pas un personnage de l'histoire.
- 519 - Jean-Charles Ouais...

On voit que l'argument principal de Jean-Charles tient à la stricte distinction entre la personne physique du lecteur empirique et les personnages de la fiction. Il semble se représenter la lecture comme une simple prise d'information et ignorer totalement la coopération entre le lecteur et le texte. Il n'accueille pas comme Inès la suggestion de l'enseignant. Celui-ci tente alors d'esquisser une autre représentation de la lecture :

- 520 - C Ouais, là, on est d'accord. Mais est-ce que le lecteur, il a aucun rapport avec l'histoire ?
521 - Arnaud Ben si, il l'a lue ! C'est bien un rapport !
522 - Antoine C'est lui qui la lit...
523 - Laurie Ben, il la lit... et quand il la lit, il la vit !
524 - C Quand il la lit, il la vit. En même temps...
525 - Laurie ...il remplit l'histoire... Ouais... euh... Sinon, ben, euh...
526 - C Tu dis : il remplit l'histoire...
527 - Laurie Ben, il rend vie un peu à l'histoire...
528 - C Ah, il rend vie... il donne vie, un peu, à l'histoire. [à Jean-Charles] Tu en penses quoi, de ça, toi ?

Laurie développe effectivement une représentation où le lecteur joue un rôle important dans l'élaboration des images mentales. La pertinence de ces propos ébranle quelque peu la position de Jean-Charles :

- 529 - Jean-Charles Je parle pas de... du résultat à venir, je parle du scénario.
530 - C Oui. Tu parles des événements. Et le lecteur, il n'a pas de rapport avec les événements qui ont lieu dans l'histoire.
531 - Jean-Charles Ah ben, à part le geste qui écrit, l'histoire, hein...
532 - C Le lecteur ? Il a écrit l'histoire ?
533 - Jean-Charles Ben, c'est l'auteur...

Il semble que Jean-Charles veuille situer dans un "après-coup"⁴⁷³ de la lecture une réflexion - scolaire ?⁴⁷⁴ - sur la lecture et s'en tienne au schéma simple d'une communication "directe" : l'auteur écrit une suite d'événements, le lecteur lit une suite d'événements. Le glissement inopiné en 531 de l'activité du lecteur à celle du scripteur suggère une naturalisation de cette

⁴⁷³ Expression de Brigitte Louichon, qui figure dans son sous-titre. *D'une littérature oubliée à l'oubli de la littérature...* Op. cité...

⁴⁷⁴ Nous ne pouvons exclure l'hypothèse que Jean-Charles préserve ici le charme d'une lecture autonome, attachée à l'intrigue, des prétentions scolaires à une lecture savante et consciente d'elle-même...

représentation posée comme évidente : la suite d'événements paraît externe aussi bien à l'auteur qu'au lecteur. L'enseignant, dans l'espoir d'accréditer l'analyse de Laurie, la reformule dans un premier temps, et, dans un second temps, tente d'induire un nouvel argument en alertant l'attention des élèves sur l'énonciation spécifique de la phrase d'excipit :

- 534 - C Oui, c'est l'auteur qui a écrit l'histoire. Le lecteur, il lit l'histoire... et d'une certaine manière, il la fait vivre. [à Laurie] Hein, c'est ce que tu voulais dire ? Il lui donne vie.
- 535 - Laurie Il voit des animaux, et... hein... il imagine des scènes dans sa tête...
- 536 - C Il imagine des scènes dans sa tête. C'est une façon de donner vie à l'histoire, hein. Donc, euh... donc, il a bien un rapport... avec l'histoire. Il a ce rapport-là. Et la dernière phrase : "Seule Taïga sera toujours là de l'autre côté des vitres d'une fenêtre", est-ce que c'est encore dans la série des événements ? Ce qui est dit juste avant, c'est... euh... ce qui est dit juste avant, c'est... euh... "Ivan va retrouver ses parents".
- 537 - Inès Ben alors ! ...Non, rien...
- 538 - Jean-Charles Ben, oui... C'est pareil.
- 539 - C Pour toi oui... D'accord. D'autres pensent autrement que Jean-Charles ? Non ?

Mais cette tentative reste vaine, car les élèves ne saisissent pas cette modulation de la voix narrative et aucun débat ne s'ouvre. L'enseignant renonce donc à "forcer" plutôt que de "jardiner", il abandonne son entreprise de stabiliser la posture métalexique visée. Cependant, les échanges ne restent sans doute pas totalement inefficaces : quand l'indécidabilité interprétative est mise en pleine lumière, un jugement esthétique atteste de l'élaboration d'une réception dialectique :

- 556 - C [...] Quatre images... Est-ce que le roman nous oblige à choisir entre elles ?
- 557 - EE Non !
- 558 - C Bon... [à Anissa] Tu veux nous dire ?
- 559 - Anissa Ben, c'est un peu... ben... il y a... ben... L'auteur qui a fait ça, c'est... il a... il a voulu... enfin... pas tellement... c'est plutôt... il a voulu... Ben, je trouve que la phrase qu'il a dite, c'est un peu beau... Enfin, il a pas... enfin... C'est un peu... une maison quelconque, quoi... Enfin, il a beaucoup réfléchi... il a pas donné de... enfin... Je ne sais pas mais... euh...
- 560 - C Il n'a pas donné d'instruction claire... C'est un peu pour que le lecteur fasse un travail d'imagination, qu'il ne sache pas et...
- 561 - Laurie C'est un peu poétique... Il nous met sur le chemin... Enfin, plusieurs... plusieurs chemins... On imagine... c'est comme on veut.

Certes, l'expression embarrassée d'Anissa montre la difficulté de la construction, mais Laurie est très claire : l'intention auctoriale n'est pas seulement de jouer d'une poéticité, c'est aussi de donner à son lecteur la responsabilité de sa lecture. On est alors loin d'une représentation de la lecture qui mobiliserait la coopération du lecteur uniquement pour "donner vie" à l'intrigue, encore plus loin d'une réception passive et comme automatique...

Vue d'ensemble

Dans l'ensemble, cette séance terminale de la classe A montre des élèves attachés à une lecture référentielle. La prise en compte d'autres épaisseurs de la lecture semble le fait de quelques élèves particulièrement investis qui s'appuient sur une lecture esthétique (Pauline en A-R, Anissa en A-ST, 559, p. 78) ou une lecture idéologique (A-R Lola, Jean-Charles en A-ST, 288, p. 67). Il semble qu'il n'y ait guère que Laurie (en A-ST, 527, p. 77 et 561, p. 67) qui tienne une position sensible à la poéticité de l'œuvre. Cependant, ces positions restent isolées : malgré les tentatives de l'enseignant, la classe n'embraye ni débat ni discussion à partir des propositions faites.

2.2. Classe B : les élèves détectent et nourrissent l'intention de l'enseignant

Détecter la fonction d'une tâche

Dans la classe B, l'attachement à l'intrigue est aussi prégnant. La deuxième tâche (commenter le résultat des évocations) s'effectue d'abord dans une recherche relativement stérile des relations à la fiction qui pouvaient justifier la sélection de tel ou tel mot :

- 127 - Bafodé Le bleu... Pourquoi on l'aurait mis ?
 128 - C Le bleu, oui ! Pourquoi on l'aurait mis ? Ah ! L'enfant qui l'a mis se souvient-il ?
 129 - E Moi, je sais plus...
 130 - E Le ciel ?

On voit cependant que l'enseignant est pris lui-même dans cette recherche parce qu'elle est l'entrée qui s'impose à l'ensemble de la classe. Sont ainsi commentés : "noir" (en 137, p. 102), "créatures" (en 139), "indifférence" (en 142), "vent" (en 146-148), "jaune" (en 149)... Par rapport à la classe A où elle n'effleurait qu'épisodiquement, cette phase prend une importance qui signale un souci d'entrer dans la lecture des autres.

La réflexion sur le classement des mots est aussi très rapide dans la classe B, mais la présence du mot "créatures" dans l'ensemble qui regroupe les éléments naturels suscite surprise et discussion en 203 - 233 (p. 104), alors qu'elle était passée inaperçue dans la classe A : la relation avec le verbe "créer" et l'image d'une Taïga créatrice des êtres qui la peuplent sont esquissées en 213 - 217. Là encore, la classe B se montre plus attentive au détail du document à commenter. Surtout, elle s'emploie à élaborer le sens de la tâche aussi bien qu'à restituer la lecture des autres. En effet, l'établissement de l'unité de l'ensemble qui regroupait les déterminations des personnages correspond à une posture métalexique qui suscite, p. 104, cette association d'idée :

- 233 - C Ça peut aller ensemble... Oui. Hein ! Oui. Apparemment... Oui, Tarik ?
 234 - Tarik On avait lu quelque chose, c'était *Les Sur-fées*⁴⁷⁵... C'était la fée qui disait que la vie, c'était un symbole.

Selon Tarik, l'activité des élèves en train d'examiner les éléments constitutifs du sort des personnages ressemble à l'activité des inspectrices des contes merveilleux que sont les sur-fées imaginées par Nadja, lesquelles soupèsent les ressorts des intrigues connues pour estimer la moralité des fins proposées.

⁴⁷⁵ *Les Sur-fées*, Nadja, Paris, 2005, l'école des loisirs, coll. Mouche.

Cependant, on le voit, Tarik, habité par l'urgence d'une association d'idée qu'il ne veut pas perdre, vient interrompre une réflexion qui n'est pas achevée. L'enseignant diffère donc une amplification de cette parole, qui n'intervient qu'en 261 (p. 105) :

- 261 - C [...] Alors, euh, est-ce que ça ressemble aux *Sur-fées* ? Qu'est-ce qu'on en pense, euh, maintenant ?
- 262 - Simon B. Alors, euh, les Sur-fées, elles regardent les histoires... Elles... elles disent, comme disait Tarik tout à l'heure... elles disent la morale de l'histoire.
- 263 - C Elles disent la morale de l'histoire. Oui. Et là, on dit la morale de l'histoire ? Oui, Hugo ?
- 564 - Hugo La chasse, la faim... C'est une peu comme si on disait ce qui compte...
- 265 - C Oui... Ce qui compte... La faim de Louve, la chasse de Nicolaï... Leïla, tu veux nous dire ?
- 266 - Leïla Euh... Là, ce qui compte, pour Ivan, faut dire l'amour. L'amour de Louve et d'Ivan... Parce que, ben, ça compte...
- 267 - C Oui. La faim, la chasse, l'amour. Et toi Tarik, qu'est-ce que tu en penses ? Tout à l'heure, tu disais "la vie est un symbole"...
- 268 - Tarik Les fées, elles regardaient l'histoire...
- 269 - C Oui. Nous, c'est nous qui lisons et qui disons la morale de l'histoire. C'est pas tout à fait comme dans *Les Sur-fées*... Là, euh, là, c'est nous qui en parlons, qui disons ce que nous pensons... Taïga, c'est pas une aventure littéraire. C'est nous qui faisons, là, l'aventure, quand... quand nous disons la morale de l'histoire... On fait comme les Sur-fées, hein...

Dans ce passage, l'intuition de Tarik est développée en un commentaire de l'activité induite par la tâche. Et la finalité est assez fermement perçue pour que Leïla, en 266, éprouve la nécessité de compléter le paysage ainsi dessiné : avec justesse, elle ajoute l'amour, qui de fait ne figurait pas (ce n'est pas un mot du texte de Florence Reynaud) dans les mots proposés comme supports d'évocation. Grâce à cette référence à une lecture antérieure, on peut donc dire que l'objectif de la séance est d'ores et déjà atteint.

Dégager une "morale"

Dans la troisième tâche (appariement des formules pour dire "le plus important"), l'activité des élèves se règle parfois comme dans la classe A sur l'identification de références à des morceaux identiques de l'intrigue : ainsi

l'épisode où Ivan retrouve la mémoire (en 303, p. 107), celui où Nicolaï trouve Ivan (en 384, p. 110), celui où Louve ne dévore pas Ivan (en 404, p. 111)... Cependant plusieurs points sont remarquables. Tout d'abord, le premier appariement, en 286 (p. 107) concerne le jeu des points de vue. Ainsi l'attachement à l'intrigue ou à ses effets pathétiques n'est pas le seul centre d'intérêt de la classe...

Ensuite, l'appariement autour du jeu des regards (en 330-352, pp. 108-109) suscite la réminiscence des scènes où ils assurent un rôle important, mais très vite leur fonction apparaît comme trace d'une spécificité de l'œuvre :

- 336 - Bafodé C'est quand Ivan est sur le dos de Nicolaï. Il se demande si c'est son père ou oncle Micha...
- 337 - C Ouais. Il y a un moment où il regarde Nicolaï et où il pense ça. Apolline ?
- 338 - Apolline C'est un texte où... où il y a pas de dialogue, et alors... alors, pour se faire comprendre des choses, ils se regardent.

Ainsi, quand Fanny (en 340), Bafodé (en 342) veulent encore évoquer des scènes où les échanges de regard sont cruciaux, il s'agit pour eux plutôt d'illustrer les "choses qu'ils se font comprendre", il n'est plus besoin de justifier un appariement fondé sur l'originalité d'un roman sans dialogue.

Enfin, on constate une grande souplesse dans les appariements : celui proposé par Mathilde D. en 361 (p. 109) ne se fonde pas sur une scène précise mais immédiatement sur la perception de la fin heureuse. Aussi est-ce sans grande discussion que sont rassemblées les quatre formules qui l'évoquent. Et la référence à l'intrigue sert, pour ainsi dire subsidiairement, à reconstituer des paires annoncées et à se mettre en règle avec la littéralité de la consigne :

- 384 - Simon B. *Quand Nicolaï prend Ivan dans ses bras et le ramène chez lui*, ça va avec *que Nicolaï trouve Ivan avec Louve : Ivan est sauvé*. Comme ça, ça fait la paire.
- 385 - C Alors, tu penses que c'est celui-là qui pourrait bien aller. [Déplace l'étiquette mentionnée]
- 386 - Simon B. Ouais.
- 387 - Fanny Puis c'est un peu après...
- 388 - C C'est un peu après ?
- 389 - Simon B. C'est après qu'ils se sont rencontrés.

Ainsi, il semble que les élèves de la classe B effectuent les tâches proposées, mais qu'ils élaborent en même temps le sens de cette tâche.

Un autre indicateur de cet investissement se trouve dans l'attention déployée pour ressaisir et s'approprier les suggestions de l'enseignant. En 396 (p. 110), par exemple, celui-ci alerte sur la distinction entre le salut d'Ivan dû à une louve qui renonce à le dévorer, et le salut d'Ivan qui réintègre la communauté des hommes :

- 396 - C [...] Mais le salut n'est pas tout à fait le même, il ne vient pas tout à fait de la même chose. Ici, c'est quand Nicolaï trouve Ivan et, hein, que donc un homme trouve cet enfant d'homme, hein, qui était avec la louve. Et là, hum, quand Louve ne mange pas Ivan. Alors, qu'est-ce qu'il y a d'intéressant ici, quand on rapproche ces deux-là ? Qu'est-ce qu'on a trouvé d'intéressant ? Bafodé ?
- 397 - Bafodé C'est qu'un humain a retrouvé Ivan.
- 398 - C C'est qu'un humain a retrouvé Ivan. Ouais. Et alors ?
- 399 - Bafodé Ben...
- 400 - C Ça parle beaucoup d'humanité, de non-humanité, ce roman ?
- 401 - Bafodé Louve, à un moment donné, Louve, quand elle sent Nicolaï, Louve se dit que c'est tout de la même race.

La suggestion est légère : elle tient à l'emploi de l'expression "enfant d'homme", expression, bien sûr, imitée de Kipling, et probablement connue des élèves⁴⁷⁶. Mais elle suffit : Bafodé désigne Nicolaï par le terme générique. Et quand l'enseignant élargit la perspective, Bafodé tente de se l'approprier en rappelant qu'elle était pertinente au moins pour un personnage. L'enseignant peut alors proposer un commentaire :

- 402 - C Oui. Oui. On pourrait dire ici que c'est le moment... ça parle du moment où [écrit] *Ivan retrouve l'humanité*.

Cependant, Simon B. signale une réflexion qui s'amorce :

- 403 - Simon B. Mais ça... ça... ça... Non, je sais pas.

⁴⁷⁶ L'expression de Kipling "petit d'homme" se retrouve dans la transposition en dessins animés proposée par les studios de Walt Disney.

Celle-ci mûrit probablement en contrepoint des échanges ultérieurs, et elle s'exprime à l'occasion de la synthèse opérée par l'enseignant :

- 471 - C [...] J'enlève mes paperoles... Et je vais laisser : on pouvait s'intéresser à une histoire de *louve nourricière*... [...] à une histoire là où il y a un humain qui sort de l'humanité mais qui *retrouve l'humanité*... [...]
- 472 - Simon B. Maître !
- 473 - C Oui ?
- 474 - Simon B. Euh, moi, ça me fait penser à... euh... j'ai l'impression que l'auteur a voulu dévoiler le côté animal de... de... de... ben, de l'humain, mais en fait sans le dire franchement [...]

Les processus d'élaboration du sens de la tâche se nourrissent des suggestions de l'enseignant, mais elles débouchent sur une lecture relativement fine pour des élèves de onze ans, et heuristique. En effet, conscients d'un gain idéologique ou éthique, les élèves ont recadré leur mémoire du texte et ont su en retrouver les éléments qui pouvaient donner consistance à la proposition de Simon B. : animalité des câlins avec Louve, de la quête de chaleur, renoncement à la mémoire... Et le coût de l'animalisation ne passe pas inaperçu :

- 494 - Bafodé Aussi on disait que c'était... qu'il [sc. : Ivan] ne voulait pas se souvenir et mais que c'était toujours... euh... que c'était... que c'était... euh... une immense angoisse...
- 495 - C C'était une immense angoisse... C'était une immense angoisse que de... que de renoncer à la mémoire... de la perdre aussi peut-être... que de sortir de l'humanité... et d'être consentant... Oui.

Assumer sa responsabilité de lecteur coopérant

Dans la quatrième tâche (statuer sur la "maison" mentionnée dans la phrase d'excipit), les arguments réalistes et les arguments qui supposent un traitement psychologique sont identifiés sans grandes difficultés. De même l'hypothèse qu'il s'agisse de la maison du lecteur (en 650-662) n'entraîne pas les résistances qu'elle suscitait dans la classe A. Et le caractère indécidable n'engendre pas d'autres effets que la difficulté à l'endurer qu'on peut constater

dans la tentation de l'esquiver ; il ne suscite pas l'émotion esthétique dont A-Anissa et A-Laurie faisaient état.

En revanche, comme nous l'avons vu⁴⁷⁷, une hostilité latente entre deux élèves a un temps perturbé la sérénité des échanges. De plus, les élèves s'autorisent ce que ne s'autorisaient pas les élèves de la classe A : ils témoignent de leur frustration d'un développement de la fin heureuse.

649 - Fanny En fait... euh... on... Ceux... ceux qui ont écrit ça... Moi, je voulais dire que... euh... en fait, que Ivan... On... on dit pas qu'Ivan... On dit que l'hélicoptère arrive pour survoler le... le... l'avion, mais on... on suppose... C'est... c'est presque sûr qu'il va retrouver ses parents, mais on dit pas tout de suite qu'il... que... On dit pas qu'Ivan monte dans l'hélicoptère et qu'il retrouve sa maison...

On a ainsi l'impression que l'effectuation de la tâche ne se réduit pas à répondre à la consigne, mais elle reste en prise avec les enjeux subjectifs de chacun.

On peut sans doute voir aussi la marque de cette subjectivité distincte des attentes scolaires dans l'étrange image que développe Fanny en 577 : "Derrière la maison de ses yeux [sc. : du lecteur]..." L'image est paraphrasée par Simon B. comme "maison de sa pensée", puis par Tarik : "c'est comme si dans sa tête il avait une porte...". Il s'accumule alors un certain nombre de traits pour vérifier la validité de l'image, et cette accumulation riieuse n'est pas sans rappeler l'inventivité débridée que nous avons constatée dans la "lecture sans maître". L'enseignant y met d'ailleurs fin en 596 par cette formule : "on va peut-être pas délirer longtemps comme ça". En tout cas, les épisodes où les élèves collaborent sont relativement fréquents, tel celui où Fanny évoque quelque manifestation parapsychique, que Simon B. illustre par un phénomène plus courant :

603 - Fanny Mais c'est marrant... quand tu regardes... quand tu... que t'es arrêté dans des endroits que... enfin, pas forcément comme la taïga, mais qui étaient... enfin qui... où il y a eu un avion et un accident et... eh ben peut-être que tu peux... euh... tu peux le revoir sans t'en rendre compte

⁴⁷⁷ Voir *supra* page 229.

parce qu'il y a... qu'il y a des mirages...
[...]
612 - Simon B. Mais... Fa- Fanny, elle a raison quand elle dit ça, parce que, euh moi, pendant les vacances, je vais partir dans un camping que j'aime bien et je le vois déjà par la fenêtre...

On peut penser qu'il s'agit d'un malentendu, que Fanny avait en tête un épisode hallucinatoire de lieu hanté alors que Simon B. développe une situation de rêverie projective. Mais Fanny ne manifeste aucune contestation de la proposition. Une conjecture vraisemblable serait que l'image n'était pas encore constituée chez Fanny avec une précision qui lui impose d'y adhérer. En tout cas, hors de toute incitation de l'enseignant, Simon B. engage une réelle attention au propos de Fanny, et celle-ci permet d'élaborer une représentation opératoire.

Vue d'ensemble

Au total, la classe B se distingue par la mise en jeu, et en débat, d'éléments subjectifs, et par l'élaboration du sens de la tâche contemporaine de son effectuation... Les élèves ne restent pas sur une réserve dont ils ne sortiraient que pour protester, ils font volontiers état d'associations d'idées qu'ils soumettent à l'ensemble de la classe en espérant qu'elles débouchent sur une élaboration coopérative. En effet, si certains élèves, tels Fanny ou Simon B., jouent un rôle déterminant du fait de leur habileté, ils ne s'émancipent pas de la réflexion collective. Ils mettent au contraire leur compétence au service d'une lecture commune.

2.3. Classe C : les élèves entrent à moindres frais dans l'intention du maître

Détecter la fonction d'une tâche

Dans la deuxième tâche (commenter le résultat des évocations), les élèves détectent assez vite sa finalité, alors même que l'enseignant n'a encore mis en circulation aucune expression qui la suggère comme il avait fait dans les autres classes. Voici la première réaction dans la classe :

102 - Marie P. Ben, voilà, hein. Il y a des mots qui résument rien du tout. [...]

Sur un ton, certes, agressif, et sous forme négative, Marie P. affirme bien un usage qu'on pourrait faire du document fourni. Très vite Manon enchérit :

106 - Manon En fait, moi, je pense que ce qui est en gras, "créatures", "rêve", "chasse", "faim", "neige", "blanc", je pense que... enfin "blanc", enfin, si, "neige", un peu... je pense que c'est ce qui forme un peu l'histoire. Euh... Ils chassent, à la base, Ivan, il a faim, Louve aussi d'ailleurs... "Créatures", eh ben, à la base on parle souvent des créatures de Taïga.

107 - C Oui... Oui, oui ! C'est... c'est comme ça que... que la classe a lu le roman.

Comme dans la classe B, l'effort pour comprendre la catégorisation proposée provoque une relance de la réflexion :

150 - Marie P. Je pense que la... enfin... je vais encore rester sur "chasse", "faim" et "vie", alors je pense que c'est au centre de l'histoire. Bien sûr, il y a "créatures", mais c'est... c'est ce qui donne... enfin... [geste vertical de la main ; signifie : "donner un aplomb" ?]... enfin, c'est... c'est... En fait, s'il y avait pas... s'il y avait pas... C'est un peu comme Julia : c'est la faim qui fait avancer l'histoire, en fait.

Cependant, on constate que, comme dans la classe A, les élèves ne dépassent guère la relation entre l'image fournie et l'intrigue de départ. Certes, ils ne s'attachent pas à motiver tous les choix par une lecture référentielle comme dans la classe B lors de la première approche, mais ils se contentent d'une relation de résumé à texte source sans se saisir du rôle de miroir que peut avoir le résultat de ces évocations singulières. Quand l'enseignant le suggère, les élèves ne s'en emparent pas :

167 - C [...] Donc, vous avez lu cette histoire comme une histoire d'immobilité. Ce qui a été le plus important pour vous, c'est les moments où les personnages ne bougent pas. Manon ?

168 - Manon Ben, en fait, moi, je voulais revenir sur "créatures", "neige"... Marie,

elle a dit qu'elle pouvait pas trop classer, ben, moi, je crois que je peux dire quelque chose.

Malgré le côté piquant de la sélection de l'immobilité comme caractéristique d'une histoire de poursuites, les élèves comme Manon en reste à une tâche limitée. S'ils ont bien identifié une valeur à la tâche d'évocation, il s'agit de la plus évidente, et ils s'en satisfont.

Dégager une "morale"

Dans la troisième tâche (appariement des formules qui expriment "le plus important"), l'appui sur la lecture référentielle est vite dépassé au profit d'un thème général :

- 197 - Villiers Ben on pourrait mettre, euh, on pourrait mettre ensemble, euh, *Nicolai ne va pas tuer la louve alors qu'il le veut et que la louve ne soit pas tuée.*
- 198 - C Alors, tu mets ensemble ces deux-là. Oui, et alors ? Les enfants qui ont mis cela, à quoi est-ce qu'ils ont été attentifs... dans l'histoire ? Qu'est-ce qu'ils ont lu dans cette histoire... pour que ce soit le plus important ? Julia ?
- 199 - Julia Ben... Ils ont... Enfin, la vie... En fait, ils ont été très attentifs...
[...]
- 201 - Julia Ils ont été très attentifs à... quand on donne la vie, en fait, un peu. Voilà, c'est ça.

De même, le rapprochement des deux formules qui évoquent la rencontre entre Louve et Ivan pointe immédiatement le paradoxe d'un attachement contre-nature :

- 266 - Roxane Ben, l'amitié entre une louve et un humain.
[...]
- 269 - C Roxane, tu disais UNE louve et un humain. Tu peux expliquer pourquoi tu disais UNE, une louve ?
- 270 - Roxane Ben, parce que... c'est un peu bizarre quand t'as un ami, euh, et c'est un loup.

De même encore, mais avec plus de réticence, entre 211 et 228, le rapprochement *entre le crash sinon il ne se serait rien passé et qu'Ivan soit rescapé, sinon il n'y aurait pas eu d'histoire* suscite la référence à l'épisode

de l'intrigue, mais il est vite relu comme un intérêt pour les conditions de possibilité de l'intrigue. C'est ensuite dans cette même perspective d'une poéticité qu'est opéré le rapprochement entre les deux formules qui évoquent la rencontre finale des trois protagonistes :

260 - Julia En fin de compte, ces deux phrases, ça marque un peu la fin de l'histoire, en fait. Enfin, ça va bientôt finir, Ivan va partir avec... euh... Nicolai... Et si ça se serait pas passé, en même temps, il y aurait eu... en même temps, peut-être qu'on aurait pas su la fin, ou... ç'aurait été différent... il aurait pas trouvé Louve à la fin ou... euh... on aurait pas su pour les personnages les plus importants de l'histoire.

On voit que pour Julia l'intrigue est construite sous la dépendance des exigences d'un narrataire. Elle évoque certes la possibilité de possibles narratifs différents, mais elle range finalement cette scène parmi les contraintes inhérentes à la clôture du récit.

À propos de cette tâche, donc, les élèves manifestent une réelle capacité à s'abstraire d'une lecture de l'intrigue et à identifier des enjeux. Cependant, l'obstacle le plus consistant auquel ils se heurtent vient de leur difficulté à prendre au sérieux des formulations dont ils ne sont pas les auteurs. Pour ne prendre qu'un exemple, l'argument qui prend en compte un projet auctorial manifesté dans la phrase d'excipit suscite une émotion qu'on peut situer entre incompréhension, dédain ou hostilité :

203 - Manon Moi, c'est juste que... enfin, je sais pas mais *Taïga, car... car à la fin il y a la dernière phrase...* C'est normal car, dans un roman, il y a toujours une dernière phrase. Ça n'a rien de très important que Taïga, ce soit la dernière phrase du roman.

204 - C Et pour toi, ça n'est pas important, la dernière phrase d'un roman ?

205 - Manon Si, mais pas forcément dans Taïga. Je sais pas, la phrase c'est... euh... [haussement d'épaule]... Ça me paraît un peu bizarre.

Un peu après, c'est Roxane qui assène son jugement :

232 - Roxane Moi, c'est toujours sur la phrase qu'a dit Manon... Je comprends pas du tout ce qu'elle veut dire, cette phrase, parce que... encore, *Taïga, à la fin...* euh... en gros la phrase, elle dirait : à la fin on voit que Taïga. Mais là, Taïga, vers *la fin, il y a la dernière phrase...* À la fin d'un roman, il y a toujours une dernière phrase ! Enfin, pour moi, ça veut

- rien dire !
[...]
233 - C Roxane, tu m'écoutes. Tu veux parler, parler, parler... Tu m'écoutes !

Il faut que les élèves se soient bien familiarisés avec la tâche, qu'il ne reste que ces deux formules et que donc il soit impératif de justifier leur appariement, pour que l'argument soit pris en compte.

- 326 - Manon *Taïga, car à la fin il y a la dernière phrase* et *Taïga, car c'est sur elle que tout se passe*, ben, à la base, ben, c'est... La dernière phrase, ben, c'est sur Taïga, et puis ça se passe tout sur Taïga, et puis *Taïga, car c'est sur elle que tout se passe*, eh ben, ça va avec ! [...]

Enfin, voici la conclusion de cette discussion

- 329 - C Ma question, c'est pas : qu'est-ce qu'on pourrait mettre ? Ma question, c'est : qu'est-ce qui a été le plus important ? Parce que des enfants, c'était ça le plus important... Qu'est-ce qui les a intéressés dans leur lecture ?
340 - Mickaël Ben... le décor !
341 - C Et pourquoi c'est intéressant, le décor ?
342 - Mickaël Ben, parce que... avec les... Déjà, il y a les phénomènes, la faim, l'histoire... C'est... c'est quelque chose qui va donner de l'action...

Mickaël parvient alors à dégager le principe d'une lecture esthétique, attentive à la cohérence entre les déterminations des personnages et le milieu où ils évoluent, attentive à une allure de "roman d'aventure" où les événements ne viennent pas tous de la logique interne des personnages mais dépendent aussi du hasard des circonstances extérieures.

Assumer sa responsabilité de lecteur coopérant

Dans la quatrième tâche (statuer sur la "maison" mentionnée dans la phrase d'excipit), il est assez frappant que les arguments de type réaliste et les arguments qui supposent un sens imagé à cette vision soit relativement rapidement distingués (échange 354 à 406 puis 444 à 474, soit quatre-vingt-dix tours de parole, en face de 410 à 555, soit cent quarante-cinq pour la classe A et en face de 510 à 662, soit cent cinquante-deux pour la classe B). Il est vrai qu'une des formules enfantines était très claire : "Toutes les

maisons à la fois. De la cabane de Nicolaï on voit la taïga. De la nouvelle maison où va habiter Ivan, Taïga sera toujours là, dans le cœur d'Ivan. De la maison du lecteur, Taïga est là, dans son cœur."

Cependant, une défiance semblable à celle que nous mentionnions scande ce moment de la séance. On relève ainsi :

- 379 - C Il y a une autre phrase à propos d'Ivan : "La nouvelle maison où va habiter Ivan, parce qu'on parle plus souvent de Ivan et on parle moins de Nicolaï."
- 380 - EE Mais ça... c'est pas vrai !
- 381 - C Alors, on lève sa main... Roxane !
- 382 - Roxane Alors, moi, je pense que c'est totalement faux parce que... parce que ça veut rien dire du tout ! On peut parler plus souvent de Ivan et euh... et euh... et que ce soit la cabane de Nicolaï, ou l'inverse. Qu'on parle plus souvent de Nicolaï et que ce soit la maison d'Ivan.

Autre exemple, avec l'aveu qu'on refuse de sacrifier un référent plus simple :

- 454 - C [...] qu'est-ce que vous pensez de la troisième phrase ? Il s'agit de la troisième phrase : "la maison du lecteur, puisque Taïga est le titre du livre."
- 455 - Raphaëlle Moi, je trouve ça totalement faux. Ben, ça peut pas être la maison du lecteur, hm, il peut pas, il va pas s'en aller, il va pas aller voir... ou à la maison... D'ailleurs, on est lecteur, et, euh, on va pas voir, on habite très loin de Taïga.
- 456 - C Donc, toi, tu... tu en tiens strictement à ce que j'ai mis en vert : il faut vraiment être sur la taïga pour voir la taïga. Alors, tu penses que, toi, avec ta rêverie, tu ne peux pas te faire des images dans la tête...
- 457 - Raphaëlle Si, mais bon, ça gâche un peu...

Nous n'allons pas inutilement multiplier les citations qui dénotent ces disqualifications entre pairs⁴⁷⁸. Cependant, nous voudrions souligner combien est ardue l'entreprise de l'enseignant qui doit d'une part protéger les

⁴⁷⁸ Et l'on est très loin de l'accueil, voire des encouragements, avec lesquels les avancées des camarades sont saluées dans la classe B :

- 457 - Leïla Non, mais on dirait qu'elle veut se rattraper avec Ivan. [...] Exemple : quand une maman, elle a pas... elle a pas... euh... elle a pas eu le temps de donner toute [sic] l'amour à son enfant, ben, si elle a plus son enfant, elle essaie de rattraper avec un autre enfant.
- 458 - C Oui.
- 459 - Simon B. C'est bien ce que tu dis, c'est génial !

élèves ainsi malmenés et doit d'autre part recentrer l'attention des élèves sur l'objet de discussion, comme ici :

- 445 - C [...] on n'en a pas fini avec la formule, euh, "la nouvelle maison d'Ivan. Parce qu'on parle plus souvent de Ivan et on parle moins souvent de Nicolai."
446 - Pierre Ben il y a Louve aussi, on parle beaucoup de Louve !
447 - C Je te dis pas... si tu es totalement d'accord avec cette phrase... Je... Je comprends bien que non. Mais cette phrase, elle n'est pas erronée. Cette phrase, elle n'est pas fausse. C'est quoi, l'argument ? Tu comprends ? Ce qu'il faut comprendre...

Voilà pourquoi, sans doute, l'enseignant prend appui sur son usage implicite des couleurs pour contraindre plus étroitement l'identification de sa catégorisation et parvenir à servir son objectif :

- 470 - C [...] En tout cas cet argument, vous n'y adhérez pas forcément, il y a un enfant, lui, qui y adhérerait puisqu'il l'a écrit... Euh, sur le tableau, je le mettrai en quelle couleur ?
471 - Manon Je sais pas, moi !
472 - E Pas en vert, c'est pas pour de vrai...
473 - Julia Peut-être... en rouge ?
474 - C Voilà, en rouge ! Cet enfant-là, il dit : "*Taïga*, c'est le titre du livre", donc *Taïga*, c'est quelque chose d'important dans le projet de l'auteur.
[...]

Vue d'ensemble

Au total, outre cette agressivité latente, cette classe semble caractérisée par une forme d'impatience. Elle se manifeste de quatre manières. Tout d'abord, une fois qu'a été perçu un sens possible de l'activité, les élèves s'en contentent et veulent tout ramener à ce seul sens.

Ensuite, les élèves ne s'astreignent pas à s'en tenir au thème de l'échange en cours. Les formules sont nombreuses qui signalent explicitement que l'élève ne se sent pas tenu par un cadre thématique actuel. On trouve, par exemple, l'irruption d'une image que Mickaël impose sans prévenir du changement de thème :

- 129 - C [...] Ivan souffre parce que ses lèvres sont gercées, ça vous a plus marqués, hein, que les mâchoires.
130 - Mickaël Quand on en parle, c'est qu'elles se ferment.
131 - C Mickaël ?

132 - Mickaël Quand on parle des mâchoires, c'est quand elles se ferment sur le lièvre.

Surtout, les ruptures de thème sont fréquentes. Les retours en arrière se marquent par des formules du genre : "Je vais encore rester sur..." (en 150) ; "Je voulais revenir sur" (en 168) ; "C'est pour... euh..." (en 229) ; "Moi, c'est toujours sur la phrase qu'a dit Manon" (en 232)... Les ruptures de thème se signalent par : "Moi, c'était à côté" (en 188) ; "Moi, pour le crash, je..." (227) ; "C'est pas par rapport à ça, mais..." (308) ; "Non... non en fait, c'est juste pour les... j'ai trouvé quelque chose" (316). On est aussi parfois confronté à de simples parataxes (en 272 ou en 444)... On est en tout cas très loin de la courtoisie d'un B-Damien qui décline l'offre de parole quand il s'aperçoit que son objet est décalé : "Non, ça n'a pas de rapport avec ce qu'on dit là..." (B-ST, 395, p. 114)

Ensuite, on constate une difficulté à seulement exercer son métier d'élève. Les rappels à l'ordre sont nombreux, neuf pour la classe C (en 99, 101, 137, 200, 228, 261, 356, 381), alors qu'aucune intervention de ce type n'a été nécessaire dans la classe A et aucune dans la classe B.

Enfin, l'indécidabilité de la dernière phrase est difficilement acceptée. Certes, on trouve, moins clairement cependant que dans la classe A, un commentaire esthétique :

453 - Marie P. Alors, juste, c'est... c'était par rapport à la dernière phrase. Donc, je pense qu'elle a fait exprès de faire, ça, qu'elle a réfléchi, qu'elle a bien... Justement, c'est pour les lecteurs, ben, ils puissent imaginer le bonheur et tout ça, qu'ils puissent continuer l'histoire dans leur tête... Et surtout, en dernier, elle a voulu... laisser une grande phrase... C'est pas du suspense, parce que le suspense, euh... on saura bientôt, alors que là, euh, on attend, et l'auteur, elle pense toute seule, en fait...

Mais la frustration d'un développement de la fin heureuse est dite sur le mode d'une revendication :

433 - Manon Ben, moi, c'est juste que l'histoire, ben, je ne sais pas pourquoi, je ne m'imaginai pas la fin comme ça... Et quand j'ai vu que ça finissait comme ça, ben, moi... je trouve que l'auteur, elle aurait pu en dire un petit peu plus. Parce que là, elle dit juste qu'il part, hein, bon ben, et qu'il va voir... des vitres de sa maison, il va voir Taïga. Je sais pas...

j'aimerais qu'elle mette d'autres phrases...

Et les élèves semblent se réfugier compulsivement dans le fantasme d'une "suite" ou d'un épilogue :

- 420 - Mickaël Ben, une maison, c'est sûrement une maison particulière, c'est peut-être qu'il va nous la faire découvrir.
421 - C Bon, voilà... C'est ça que tu nous disais tout à l'heure : "c'est peut-être qu'il va nous la faire découvrir..." Est-ce que tu penses qu'on va savoir - là, après notre discussion, là, dans trois minutes, dans cinq minutes - de quelle maison l'auteur... euh, l'auteur... euh avait en tête ?
422 - Manon Ben mais c'est fini de toute façon.
423 - E Comment t'es sûre que c'est la fin de l'histoire ?
424 - Manon Parce qu'il vient de nous le dire.

L'in vraisemblance de cet échange est à la hauteur de la frustration. Le roman a été lu en entier, le livre a été manipulé et l'achèvement de l'œuvre ne fait aucun doute. Pourtant, la réalité de la clôture est remise en cause en 423, et aussi par Manon en 424 puisqu'elle invoque un argument d'autorité au lieu et place d'un constat matériel... Manifestement, dans cette classe, le "principe de réalité" n'arrive pas à s'imposer contre le "principe de plaisir"... Et c'est sans aménité mais avec ironie que Mickaël le souligne :

- 483 - Mickaël [à Louis] Et ben voilà : t'as qu'à écrire la suite !
484 - Louis Ben, c'est pas *Lost* !

Au total, les élèves de la classe C ne paraissent pas moins habiles que ceux des autres classes, mais nettement plus indisciplinés, dans tous les sens du terme que cette séance paraît illustrer.

3. Archéologie possible des attitudes constatées

Ces différentes attitudes sont assurément le fruit d'alchimies complexes que nous ne débrouillerons pas dans le cadre de notre étude. Cependant, il ne nous semble pas impossible de tenter une mise en relation avec les différentes manières qu'avaient eues les maîtres de conduire leur classe. Nous proposons donc ici une sorte d' "archéologie", une plongée dans

les amonts respectifs de chacune des trois classes pour en extraire quelques traits saillants susceptibles d'apporter quelque explication.

3.1. Classe A : le pilote qui tient fermement le cap

Nous avons dit que les élèves de la classe A manifestaient une certaine réserve, faisaient un relatif silence sur leur réception singulière mais qu'ils entraient volontiers dans l'effectuation des tâches prescrites. Au vu de l'ensemble de l'étude du roman, il semble que dans cette classe, la *leçon* promue par le maître soit particulièrement prégnante. Les élèves seraient donc coutumiers d'une attitude où il convient surtout de la reconstituer.

Des débats sans développement

Dès la première séance, le maître indique implicitement le statut qu'il confère aux propositions des élèves : ce qu'il considère comme juste est inscrit dans un "résumé", et ce qu'il considère comme faux est qualifié par lui d' "hypothèse". Voici comment s'amorce l'écriture du "résumé", en A-S1, 24, (p. 187) :

- 24 - M Voilà... "les sapins qui se brisent en un craquement douloureux"...
Donc effectivement, l'histoire se déroule dans une forêt. Tout le monde
est d'accord là-dessus ? Même ceux qui avaient le deuxième extrait ?
- 25 - EE Oui...
- 26 - M Qui peut apporter des précisions ?
- 27 - Myriam On dit qu'il fait froid.
- 28 - Laurie Ah, maître !
- 29 - M [écrit au tableau sous la rubrique "résumé" : *L'histoire se déroule dans
une forêt*]

Mais en 243 (p. 184), Nicolas suppose qu'Ivan rêve la scène où Louve se repaît du renard tandis que l'avion s'écrase. Il est probable que le caractère abrupt du changement de thème : "C'est au milieu de la nuit qu'il se réveille" (p. 6 du roman) joue pour lui le rôle d'un marqueur de genre, et que c'est sur

le modèle des "histoires de rêves"⁴⁷⁹ qu'il échafaude l'hypothèse d'une vision onirique antérieure. Son hypothèse, sans doute parce qu'elle est inattendue pour le maître ou parce que celui-ci est à ce moment-là tendu vers l'établissement du personnel de l'histoire, n'est pas reçue :

- 243 - Nicolas C'est un rêve...
 244 - M Pardon ?
 245 - Nicolas Il est en train de rêver.
 246 - M Qui est en train de rêver ?
 247 - Jean-Charles C'est la louve...
 248 - Nicolas Le petit garçon.
 249 - M Quel petit garçon ? Vous parlez d'un petit garçon... Moi...
 [...]
 251 - M ... pour l'instant... Apparemment, effectivement, il y a un petit garçon ici, mais j'en sais rien du tout. Alors, qu'est-ce que ce... qu'est-ce que c'est que cette histoire d'Ivan ?

Laissée en suspens, cette lecture fait retour : en 252 (p. 185), Antoine la reprend à son compte. Elle est alors écoutée. Voici comment son propos est reçu :

- 252 - Antoine Justement... Ivan... C'était dans un rêve...
 253 - M Ivan, il rêvait, selon toi.
 254 - Antoine Il s'est réveillé en pleine nuit... parce qu'il voulait manger et c'est sa maman qui l'a couvert...
 255 - M Il s'est réveillé en pleine nuit dans l'avion et c'est sa maman qui l'a couvert... Donc, tu fais ça comme hypothèse. Donc, ça, je vais l'écrire... avec les hypothèses et les questions. Donc, Ivan rêve, il est dans un avion, et sa maman l'a couvert. Donc [écrit au tableau sous la rubrique "hypothèses"] ***Ivan... rêve... il est dans un avion...***
 [...]
 260 - Antoine Eh bien, il a rêvé justement que la louve, elle avait tué un renard et que il y avait un oiseau qui arrivait.
 261 - M Ah donc, selon toi, l'histoire de la louve, ce serait le rêve d'Ivan ? Hein ? Il est dans un avion, sa maman l'a couvert, il rêve d'une louve. Pourquoi pas... On va voir.

Outre la différence des rubriques, d'autres marques signalent aux élèves que le maître n'adhère pas à cette "hypothèse" : l'absence du "effectivement" qui ponctue souvent les propos du maître quand il approuve (comme en 24, voir

⁴⁷⁹ La scène du réveil brutal après un épisode onirique est en effet une caractéristique du genre que nous avons ailleurs appelé "histoire de rêve" en reprenant une désignation enfantine. Voir *Lire la littérature à l'école... op. cit.*, p. 270.

ci-dessus), la fréquence du modalisateur "selon toi", le recours à un conditionnel... Dans ce contexte, le "pourquoi pas" sonne plus comme une clause de style qu'il n'incite à prendre la conjecture au sérieux⁴⁸⁰.

En conséquence, ces "hypothèses" ne sont pas traitées comme telles, elles n'entraînent aucun échange d'arguments. Elles sont abandonnées à bas bruit, quand les élèves détectent quelle est la *leçon* attendue par le maître. Ainsi, le modèle des "histoires de rêve" ne se maintient pas quand le maître accrédite implicitement celui d'histoires parallèles :

- 384 - Antoine On dirait, il y a deux histoires... Deux histoires séparées.
385 - M Un petit peu parallèles, pour l'instant. L'histoire de Louve et... ?
386 - EE ...l'histoire d'Ivan.
387 - M ...l'histoire d'Ivan, hein ? Est-ce que pour l'instant il y a une relation entre les deux ?
 [...]
391 - M Alors, qu'est-ce que vous avez comme... comme autres renseignements qu'on pourrait ajouter à ce début de... de petit résumé, là ?
392 - Antoine Ben... Ivan, Ivan, il s'est vraiment crashé.
393 - M Oui. Qu'est-ce qui te fait dire ça ? Qui est-ce qui a des remarques à faire un petit peu sur Ivan, sur... sa façon de se comporter, hein ?

Le maître suggère nettement que les histoires parallèles vont se croiser : "pour l'instant", dit-il en 385, en 387... Il sollicite nettement un autre modèle textuel que celui des "histoires de rêve". L'énonciation d'Antoine en 392, avec le "Ben..." qui marque comme une déconvenue, avec la répétition qui marque l'hésitation, porte témoignage du recadrage qu'il opère. Mais cette révision de lecture s'effectue sans explicitation : la question posée par le maître en 393 est vite délaissée au profit d'un savoir plus positif sur la matière de l'intrigue, au profit de la poursuite du "résumé".

⁴⁸⁰ Pour un autre exemple, dont nous avons hésité à présenter une analyse à la place de celle proposée, voir le moment où Inès suppose que "Taïga" serait le nom de l'enfant :

- 289 - Inès ...que Taïga faisait partie de ceux qui... qui, euh, qui étaient dans l'avion tranquilles, dans l'avion qui s'est écrasé...
290 - M Donc, qu'est-ce qui te fait dire ça ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? C'est une hypothèse. Il faut que tu me donnes des éléments permettant de, euh...

Plus tard dans la même séance, après que l' "oiseau" a été identifié à l'avion, quand le maître revient aux "hypothèses" et aux "questions" inscrites au tableau, un argument décisif est avancé :

- 539 - M Dans ce qu'on vient de dire, qu'est-ce qui est exact ? Qu'est-ce qui ne fait plus de doute ? Laurie ?
- 540 - Laurie C'est pas un rêve ! C'est pas un rêve, là...
- 541 - M Oui, c'est pas un rêve, oui... Puisque effectivement, puisque... Ou si c'est un rêve, c'est le même pour les deux ! Effectivement, Louve a le même, on va dire, hein ! Donc, c'est pas un rêve, c'est bien la réalité... En même temps, qu'est-ce qui est sûr maintenant ?
- 542 - Laurie L'avion, il s'est écrasé, et Ivan, c'est le rescapé...
- 543 - M Voilà.

On a bien l'impression que le maître n'avait pas l'intention de revenir à cette hypothèse-là, qu'il souhaitait surtout établir définitivement dans les esprits l'événement de l'accident. S'il accueille alors cette remarque, c'est qu'il a les moyens de démontrer la *leçon* qu'il promet. Dans ces circonstances, il semble que les *leçons* divergentes ne sont pas inhibées, mais qu'il relève de la responsabilité des élèves, de Laurie en l'occurrence, d'en garder la mémoire et d'en témoigner au moment où la maîtrise de l'intrigue permet de les abandonner.

Une lecture suspendue

Une pratique assez fréquente confirme la tendance à confier un questionnement aux incertitudes de l'avenir : régulièrement, le maître annonce qu' "on verra plus tard". Comme dans les autres classes, il s'agit de mettre en réserve une question qu'il faudra documenter et qu'on ne pourra trancher qu'à la lumière d'une information plus ample. Cependant, l'effet est régulièrement d'obstruer l'élaboration d'un "état de la question" au moment même où elle se pose. Et c'est, là encore, les élèves qui parfois passent outre, comme ici (en A-S1, 82, p. 188) à propos de l'identité de Taïga :

- 82 - M [...] Et qui avait pensé qu'il pouvait s'agir d'un personnage, ou d'un animal ? Ça, ça va être une chose à prendre en compte. On aura un

- choix à faire à ce sujet. Donc... je vais marquer ici, je vais marquer de ce côté-ci du tableau tout ce qui nous pose problème. Donc, Taïga... Taïga... Qu'est-ce que je vais écrire, là ?
- 83 - E Une ville... ?
- 84 - M Alors lieu ou... ?
- 85 - E Lieu ou personnage...
- 86 - M Lieu ou personnage... On verra... on verra plus tard, la fois prochaine également... ce qui, ce qui peut nous permettre de trancher, d'accord ? Voilà.
- Alors, pour les lieux, est-ce que quelqu'un a autre chose à ajouter ?
- 87 - Laurie Moi, c'est par rapport à Taïga... Je ne suis pas sûre, mais c'est à un moment, ils disent "sur la peau de Taïga" (p. 10)...
- 88 - E Ouais !
- 89 - M Oui. "Sur un pli de la peau"... Alors, ça te fait penser à quoi ?
- 90 - Laurie Ben, ça fait penser à un personnage...
- 91 - M À un personnage... puisqu'on dit la peau.
- 92 - Pauline Maître !
- 93 - M Oui... ?
- 94 - Pauline C'est... c'est aussi le pli d'un endroit.
- 95 - M Le pli d'un endroit... Explique-moi un petit peu... ce que tu veux dire par là...
- 96 - Pauline J'imagine..., c'est... c'est... J'imagine un endroit... [elle fait un geste]... un peu plié...
[...]
- 100 - M ...un peu replié... Hein... On verra... Hein...

On voit que Laurie, non sans précaution, amène une analyse qui amorce une réflexion sur la valeur métaphorique de la personnification. Mais le maître, pour attendre d'avoir plus de matière, ou pour respecter une préparation qui prévoyait d'aborder cette question à la séance suivante, préfère différer la mise en tension des interprétations "au pied de la lettre" et des interprétations qui veulent y lire des images.

Désamorcer les effets du texte

Nous avons vu comment l'œuvre aménage l'évolution de Nicolaï, d'abord pétri de colère contre la nature et animé d'une rage vengeresse envers Louve, enfin disposé à lui faire grâce au nom d'une harmonie qui lui échappe entre l'animal et l'enfant. Dès le premier chapitre, le rapide épisode du coup de grâce accordé à une renarde fait un léger contrepoids aux évocations de son indifférence à la cruauté de la trappe ; puis, au troisième chapitre, sa

rêverie sur les moyens de défense comparés élargit le thème, avant que l'aveu d'un amour passionné au quatrième chapitre bouleverse la perspective et laisse prévoir la prise en pitié finale. La classe C (voir *infra*, p. 398 et sq.) a fait un objet d'étude de cette évolution. Mais le maître A, dans l'intention sans doute d'éveiller la vigilance des élèves, anticipe sur cette évolution dès la seconde séance. Le renseignement de la fiche concernant Nicolaï lui donne l'occasion de demander un portrait moral : "Qu'est-ce que vous aimez savoir sur les personnages, au début des histoires ? Enfin, c'est surtout les petits qui aiment bien savoir..." ; la réponse ne manque pas : "S'ils sont gentils ou méchants..."(A-S2, T1, relance, p. 208). Et le maître sélectionne lui-même les deux phrases pertinentes de la page 17 du roman, l'une qui présente une vision horrifique des proies déchiquetées, l'autre qui mentionne l'échange de regard avec la renarde ; il les fait commenter aux élèves et obtient aisément le résultat escompté : la trappe est cruelle, mais Nicolaï n'est pas inaccessible à la pitié. La conséquence de ce procédé est que la classe ne s'est pas laissé impressionner par les humeurs bougonnes du personnage, par la crudité des scènes de capture. Et le renoncement final à la vengeance a paru tout naturel, la délibération cornélienne est passée inaperçue...

L'inattention à cette hésitation de Nicolaï tient aussi au dispositif de présentation du cinquième chapitre. En effet, à la séance A-S7, T7 (p. 258), le maître donne à entendre le début du chapitre jusqu'au moment où Nicolaï est qualifié d' "honnête homme" (p. 63 du roman). C'est ensuite la coda qui est lue (p. 76-77 du roman). Le point de départ - la vengeance sur le point de s'accomplir - et le point d'arrivée - une fin heureuse pour les deux personnages menacés - étant ainsi bien établis, le maître demande alors à formuler des hypothèses sur ce qui a pu arriver dans l'intervalle. Sans surprise, il obtient (en A-S7, T8, f et l, p. 259) des réponses qui s'appuient, hors celle d'Arnaud, sur le souvenir des commentaires faits à propos du premier chapitre :

Marie : *Nicolaï, il a vu ses yeux de Louve... et il a pas osé*
Manon : *C'est la pitié*
Arnaud : *Nicolaï n'a pas osé tirer à cause d'Ivan, pour ne pas le blesser*
Lola : *Louve a "tout dit" à Nicolaï*

La découverte du passage omis se réduit alors à reconnaître dans le texte les éléments qui confirment les anticipations, à l'exclusion de toute exploration. Toute la tension dramatique qu'éprouve Nicolaï devant le corps de l'enfant, son émotion quand il le voit se lever, le "charme" (p. 68) de la rencontre à trois se trouvent pour ainsi dire escamotés. L'effet conduisant progressivement le lecteur d'un Nicolaï prédateur brutal à un Nicolaï qui domine ses passions, qui s'interroge sur les énigmes de la nature et préserve une harmonie supérieure, cet effet n'est plus accessible dans la réélaboration rétrospective programmée par l'œuvre.

Baliser le cheminement des élèves

Dans une logique assez semblable, dans la première séance, le maître annonce par avance la révision de lecture à laquelle il va falloir procéder pour sacrifier l'image d'un oiseau mythique crachant le feu et lui substituer celle d'un avion en perdition. Il s'appuie d'abord (en 269, p. 185) sur la partition du chapitre qu'il a opérée - une partie des élèves disposant d'une partie du texte qui recourt à un vocabulaire plus évidemment en lien avec l'aéronautique :

269 - M Alors ceux qui avaient la deuxième partie du texte, qu'est-ce que vous avez compris ? Donc, on va peut-être prendre la suite de ça, peut-être carrément dire des choses toutes à fait différentes.

L'existence d'un avion accidenté étant bien établi, le maître revient sur le début du chapitre :

480 - M [...] Et est-ce qu'il y a dans le début, - alors, là, je vous demande de vous y reporter - est-ce qu'il y a dans le début de la première partie, disons... disons... jusqu'à cette partie-là du texte [montre sur le texte affiché au tableau] des références à cet avion... ? Si je vous demande ça, c'est qu'il y en a, donc je vous demande de me les trouver, ces références. Et ça va peut-être nous obliger... ça va peut-être nous obliger à reconsidérer les choses qu'on avait dites tout à l'heure... à dire : "c'était pas ça du tout !". [...]

On voit que le maître fait état de sa compétence de lecteur, et organise comme une compétition : "je vous demande de *me* les trouver". Il donne en quelque sorte la solution (il s'agit d'un accident d'avion) avant que le problème ait été vraiment mis au jour par les élèves. Si nous risquons un rapprochement discutable : il "donne la traduction", comme l'on fait parfois dans l'enseignement des langues anciennes. Il ne reste plus aux élèves qu'à justifier la traduction fournie. En tout cas, la dévolution qu'il pratique est ici seulement celle de l'identification des indices. Ce faisant, il annonce mais aussi affadit, voire désamorce l'événement d'une compréhension rétrospective. Le repérage des périphrases se réduit alors à un jeu de devinettes.

À la sixième séance, sans doute parce qu'il souhaite achever l'étude dans le temps qu'il avait prévu, le maître pousse jusqu'au bout cette logique de simplification : il fournit lui-même une esquisse pour le cadrage et la construction d'une image globale. La cinquième tâche de la séance (A-S6, T5, a, p. 250) consiste à lister les thèmes du récit, et les élèves proposent : rêve, chasse, Taïga, amitié, solitude... Mais cette liste est vite remplacée par celle du maître : instinct, peur et détresse, solitude, amour, tentation, survie, beauté, irruption de la réalité, danger... La lecture de la suite du roman s'effectue pour documenter ce qui devient, de fait, un ensemble de rubriques.

Vue d'ensemble

Ce type de conduite de l'activité permet que soit élaborée assez vite une compréhension adéquate à la signification du texte. En revanche il n'est pas certain que l'activité de lecture elle-même ait été travaillée au point de construire de nouveaux savoirs métalexiques opératoires. Par exemple, il nous paraît assez significatif que les élèves ne parviennent pas à identifier dans un autre passage les mêmes stratégies narratives qui commandaient la

compréhension d'un passage précédent. De fait, à la quatrième séance, lors de l'exercice de "lecture sans maître", les élèves ne sont pas moins démunis face au jeu de périphrases qui définissent l'hélicoptère qu'ils l'étaient à la première face aux périphrases qui présentaient l'avion accidenté comme un oiseau.

Nous proposons d'image d'un "pilote qui tient fermement son cap". Il semble bien que la préoccupation principale soit l'accès à l'intrigue, par-delà, et non à travers, les effets programmés par le texte. Ceux-ci, quand ils sont perçus, le sont après que le référent a été dûment établi, et ils le sont à travers leurs manifestations de surface : s'il est question des périphrases, il n'est jamais question de l'étroitesse des points de vue, rarement de leur complémentarité. Ou alors, la présentation du texte redouble l'effet de la juxtaposition des points de vue (en A-S1) ou celui de la tension dramatique (en A-S7) au point qu'elle les rend certes manifestes, mais peu comme énervés par le surcroît d'intelligence alors demandé. Quant aux zones d'opacité ou d'incertitude, elles sont abordées avec le souci de prévenir les errements.

Dès lors, on comprend que, dans la séance terminale, les élèves se montrent assez habiles à détecter les *leçons* attendues par le maître, mais qu'ils ne tentent pas d'élaborer le sens des tâches en même temps qu'ils les effectuent, voire qu'ils se laissent déconcerter comme Jean-Charles quand celles-ci ne visent pas une élucidation de l'intrigue mais le travail de la lecture elle-même.

3.2. Classe B : une bergère qui rassemble ses ouailles

Une étude fortement structurée

La caractéristique la plus frappante des séances dans la classe B est le retour permanent de deux consignes. Tout d'abord, il faut reformuler

l'information sur la fiction, comme dans la classe A. Cependant, cette reformulation n'est pas formalisée et archivée. Si elle s'inscrit en notes sur le tableau noir, elle est promise à l'oubli, elle est soluble dans le retour au texte. C'est dire que son intérêt premier est de mettre au jour les opacités, de susciter les discussions et les élucidations, d'ouvrir un espace de libre parole aux élèves. L'autre consigne récurrente demande à délimiter des segments dans le texte. Il s'agit là d'interventions très concrètes sur les photocopies qui portent le texte : un jeu de couleurs permet de contraster ceux qui concernent les trois protagonistes, auquel s'ajoute ensuite une couleur consacrée au narrateur. Cette consigne contraint à un regard aigu sur le texte. Et la détermination des frontières ne manque pas de soulever obstacles et controverses.

D'une séance l'autre, les avancées sont dûment capitalisées. Régulièrement, à partir de la quatrième séance, les apports de la séance précédente sont repris. Il ne s'agit pas, comme dans la classe A de relire simplement le "résumé" alors négocié, mais comme le travail se fait sans le secours d'un écrit, les élèves doivent retrouver dans leur souvenir le mouvement même de leur lecture. Un outil, en revanche, est entièrement dévolu à la mémoire des *leçons* : dès la première séance, dès que les élèves anticipent au vu du parallélisme des histoires que les personnages vont probablement se rencontrer, un tableau est constitué qui recueille ces épisodes qui scandent l'intrigue. Ce tableau est ainsi repris à la séance B-S3 après que, dans l'intrigue découverte, Louve a adopté Ivan, en B-S10 après que Nicolaï a aperçu la louve... Mais même en dehors de cette matérialisation, le terme de "rencontre" revient sans cesse pour pointer l'avancée dans la construction du puzzle...

Articuler l'épisode en lecture avec l'ensemble de l'œuvre

Cet intérêt pour la mise en mémoire se manifeste encore dans les nombreuses récapitulations qui émaillent les séances. On en rencontre, bien sûr, dans la douzième séance (l'avant-dernière), pour nourrir un regard rétrospectif sur l'ensemble de l'intrigue. Le dispositif évoque, bien sûr, celui de la classe A, mais avec une différence notable : dans la classe A les thèmes généraux énoncés cessaient très vite d'organiser une rétrospection et devenaient rapidement un outil d'investigation pour une lecture accélérée de la fin du roman alors que dans la classe B, tout au long de l'étude, cette sorte de reprises est récurrente. Au début de la dixième séance, par exemple, la maîtresse demande d'énumérer les différents éléments qui tissent des liens entre Louve et Ivan depuis le début du roman. Il s'agit alors vraisemblablement de donner aux élèves les moyens d'apprécier dans la perspective très globale du roman l'information apportée par la lecture du jour : la rencontre des trois protagonistes. Mais constamment, à une échelle beaucoup plus réduite, la maîtresse propose de réinsérer tel ou tel épisode dans une série revisitée. Par exemple, en B-S10, T3, d (p. 400), Hugo mentionne que Louve apparente Nicolaï à Ivan à cause de son odeur. La maîtresse demande immédiatement de retrouver les différentes occasions où Louve a pu déjà sentir l'odeur humaine : sur le piège de Nicolaï, autour de l'avion accidenté... Il s'agit régulièrement de suggérer la cohérence de la matière fictionnelle dans son ensemble, mais aussi d'ouvrir des perspectives interprétatives : "elle a un vague sentiment de danger" déclare Fanny en s'appuyant l'évocation de ces expériences olfactives funèbres.

Une réactivité au service du travail de lecture

Dans le pilotage des séances, comme tout enseignant, la maîtresse réagit "à chaud". Mais à la différence du maître A qui s'appuie alors sur la lecture qu'il a programmée pour les élèves, la maîtresse B tente d'identifier la difficulté à laquelle se confrontent les élèves et d'en faire un objet de travail.

Ainsi, à propos du rêve qui restitue à Ivan d'image du chien de l'épicière, en B-S6, T1, f (p. 336), quand Fanny propose "il retrouve la mémoire", la réponse de la maîtresse est : "Je veux qu'on organise... On verra plus tard cette histoire de mémoire." Elle perçoit que Fanny est déjà dans le traitement de la cohérence du chapitre, alors que la plupart des élèves doivent encore mettre au jour les éléments de la timidité d'Ivan, de sa propension à l'inhibition. Elle achève donc avec la classe cette explicitation avant de faire de la remarque de Fanny l'objet d'une tâche 2 (p. 325) : estimer l'importance de l'épisode dans les processus de recouvrement de son identité et l'impact possible sur le développement de l'intrigue. Elle disjoint ainsi des commentaires qui se regroupent alors, comme naturellement, en d'une part un tableau de la faiblesse physique et psychique d'Ivan, d'une autre part l'actualisation de ces caractéristiques dans l'intrigue et, enfin, la prise en compte d'une salutaire inhibition. Ici, c'est la lisibilité aux yeux de tous de la séance et des propos tenus qui commande une intervention improvisée.

Ailleurs, quand les élèves flottent entre deux narrations d'un même événement, c'est le retour au texte et à sa cohésion qui incarne l'exigence du travail de lecture. En B-S10, p. 398, quand la classe peine à établir la relation entre les deux narrations du passage de la horde, elle exige une plus grande acuité :

- | | |
|----------------|---|
| 138 - M | Trouvez-moi où elle hurle... Non, non, attendez ! On se replonge dans le texte, là ! Parce qu'il y en a qui disent : elle hurle, et d'autres qui disent : elle passe... Elle hu- hurle, la horde ? [à Apolline] Vas-y ! |
| 139 - Apolline | Alors, quand Louve, elle... elle la voit, elle hurle pas parce que... |
| 140 - M | Prouve-le ! |
| 141 - Apolline | ...on dit : "Ils vont en file, silencieux, une dizaine à peine." |

Surtout, la maîtresse prend soin de clore chaque discussion par une formulation solennelle de la conclusion où la classe est parvenue. Les questions "ça va pour tout le monde ?", "c'est bon, là ?" scandent très régulièrement les séances. Elles signalent un point d'arrivée mémorable, et le plus souvent, une conclusion établie à la suite d'une série de mises en

relation avec un amont de l'intrigue, avec d'autres possibles... Pour prendre un bref exemple de cette technique systématique, en B-S5, 1 (p. 322), Fanny compare le lien familial qui unissait Louve à sa horde et celui qu'elle a noué avec Ivan. La maîtresse fait alors explorer cette idée en diverses directions. Elle rappelle le contraste entre la solitude inquiète de Louve et son paisible endormissement à côté d'Ivan.

- 8 - M [...] est-ce qu'elle a l'air d'avoir peur, là, enfouie dans la neige ?
9 - EE Non.
10 - M Non. Elle avait plus peur à quel moment ?
[...]
12 - M Est-ce que vous vous souvenez ? Quand il y a le bruit de l'avion, le bruit et tout ça, elle avait peur, quand même. Et là, est-ce qu'elle a l'air d'avoir peur ?
13 - EE Non, non.

Elle marque le moment où l'évolution s'est faite :

- 15 - M Elle dort, paisible. Depuis qu'il y a Ivan, finalement...
16 - Bafodé Elle est assez rassurée...
17 - Hugo Depuis que elle, elle a plus envie de manger Ivan.

Elle fait reformuler la proposition qui constituait le point de départ

- 18 - M [...] Elle retrouve en fait un peu quoi ? [à Fanny] Toi, tu as dit quoi, par rapport à la horde ? Qu'est-ce qui se passe, par rapport à la horde ? [...]

Comme il s'agit toujours de répéter la même idée, elle ne répugne pas à poser des questions très fermées :

- 18 - M [...] C'est comme... ?

Enfin, elle fait foisonner les termes pour désigner la même idée :

- 20 - M Et elle, elle est comment avec, euh, Ivan ?

Elle obtient ainsi : famille, maternelle, mère, tendresse... Elle peut alors conclure :

- 27 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Ça va pour tout le monde ? Oui ?

On voit ici à l'œuvre une logique qui relève de la tautologie. Lors d'un entretien libre, la maîtresse affirmait qu'elle souhaitait que tous ses élèves "montent dans le bateau", c'est-à-dire que tous accèdent aux avancées

cruciales, celles qui commandent l'accès à la signification de ce qui reste à lire.

L'attention accordée aux élèves

De fait, la classe B se caractérise aussi par une atmosphère chaleureuse et la grande bienveillance de la maîtresse. Elle reprend à son compte les expressions parlantes des élèves, fussent-elles familières⁴⁸¹. Elle n'hésite pas à utiliser pour encourager tel ou tel élève timide ou hésitant des termes affectueux tels que : "Coco", "ma cocotte", "mon grand", "ma chère", "ma puce"... Elle interroge en priorité les élèves fragiles, et n'hésite jamais à leur faire reformuler les échanges d'une discussion et leur conclusion. Elle met en évidence l'événement d'une réponse juste à une question délicate quand elle émane d'un élève qui peine ordinairement, comme en B-S11 (p. 408) :

- 57 - M [...] Et puis d'abord, à votre avis, qui parle, là ?
58 - Mathilde D. Le narrateur...
59 - M C'est le narrateur. Bravo ! Bravo. Vous êtes d'accord pour dire que c'est le narrateur ? J'ai même pas pris le temps de demander l'avis des autres, tellement je suis contente que Mathilde repère ça.

Elle traite avec délicatesse les erreurs de compréhension, comme par exemple en B-S1 (p. 277), quand il est question de la double narration de la dévoration du renard :

- 268 - Éléonore "Un matin, il y a bien longtemps, c'était une renarde, prise par une patte seulement, qui se débattait, gueule ouverte par la frayeur. [...]" (pp. 17-18)
269 - M Est-ce que vous êtes d'accord avec Éléonore ?
270 - EE Non !
271 - M Pourquoi non... ? C'est bien une renarde, là, pourtant ?
272 - Hugo Oui, mais celle-là, il a réussi à la prendre !
273 - M Celle-là, il a réussi à la prendre... Tu écoutes, Éléonore, ce qu'il te dit ? Qu'est-ce qu'il a même fait, le chasseur, avec cette renarde-là ?
 [...]

⁴⁸¹ Nous en avons donné plusieurs exemples chemin faisant : "que dalle !" (B-S11, 422, p. 408), "mettre la pression" (B-S9, 403, p. 383)

- 280 - Dylan Il lui a tiré une balle...
[...]
- 287 - M [à Éléonore] Est-ce que c'est de cette renarde-là qu'on parle ? Non, parce que celle que Louve a mangée, tu crois qu'il a eu le temps de lui tirer une balle dans la tête, à celle-là ?
- 288 - Éléonore Non...
- 289 - M Alors, c'est pas bon, Éléonore... C'est pas la bonne renarde...

On voit que la maîtresse renvoie à la classe le traitement de l'erreur. Et elle accompagne ce traitement : elle pose l'erreur en une hypothèse dont elle commence par énoncer le fondement (en 271) ; elle appelle à une interaction entre le premier élève et celui qui pose une objection (en 273) ; elle demande ensuite à celui qui a commis l'erreur de tirer lui-même la conclusion (en 289). Ainsi, même si la maîtresse fournit elle-même une piste pour compléter l'objection, la démarche se situe sur un plan rationnel, elle paraît prendre les précautions pour ne pas froisser.

Après des élèves plus habiles, elle recourt volontiers à l'humour, afin de détendre les tensions. Ainsi, après la longue discussion sur le rôle de la chouette où chacun s'était implicitement accusé de mauvaise foi ("ils en sont presque à la dispute, là...", commentait-elle en B-S11, 666, p. 429), elle remet gentiment Simon B. à sa place en B-S13 (p. 453) :

- 33 - M [...] Et d'ailleurs Simon nous... pensait que le... la chouette... c'était quoi ?
- 34 - Simon B. C'était le narrateur, mais j'ai arrêté de penser...
- 35 - [rires]
- 36 - M T'as arrêté de penser ça... T'as arrêté de penser ou t'as arrêté de penser ça ? Rassure-moi !
- 37 - Simon B. J'ai arrêté de penser ça.
- 38 - M Ah, bon ! Tu continues de penser, quand même ?
- 39 - Simon B. Ouais !
- 40 - M Bon ! Est-ce que vous y êtes ? [...]

Les élèves lui sont probablement grés de l'ambiance paisible et studieuse qu'elle sait ainsi créer. En tout cas, ils se plient sans acrimonie à la forte ordonnance de l'étude. Il est spectaculaire qu'après la lecture du cinquième chapitre, alors que toute l'intrigue est connue et que la maîtresse est satisfaite, ils demandent spontanément à "faire le point" et réclament une séance supplémentaire. Voici, en B-S13 (p. 452), ce qu'ils entendent par là :

- 1 - M Vous m'avez dit qu'on n'avait pas fait le point sur le chapitre cinq. Qu'est-ce que vous appelez "faire le point sur le chapitre cinq" ? Qu'est-ce qu'on pourrait dire ? Océane ?
- 2 - Océane Euh... Dire ce qui se passe pour les personnages, pour chaque personnage...
- 3 - M Oui... Ce qui se passe... Comment ? Est-ce que vous pouvez préciser ? Marine ?
- 4 - Marine En gros...
- 5 - M En gros, oui.
- 6 - Fanny Les rencontres.
- 7 - M Les rencontres.
- 8 - Océane Ce qu'ils deviennent.

Cette demande, qui reprend les consignes habituelles et l'outil de mémorisation, montre combien les élèves ont admis et intériorisé les principes d'organisation.

Cependant, sur un point, ceux-ci restent insuffisants à construire le travail... Les modes de pilotage des séances restent apparemment les mêmes, mais ils posent alors plutôt un cadre que la réflexion déborde largement

Des zones d'incertitude

Les préparations, très rigoureuses, de la maîtresse prennent largement en compte les probables réactions des élèves et désamorcent beaucoup des surprises telles qu'on en voit affleurer dans la classe A⁴⁸². Cependant elle se sent mal assurée dans la manipulation de la notion de point de vue. Il est inutile de souligner toutes les approximations que nos données laissent apercevoir. Cependant, pour la clarté de notre propos, nous en donnerons un exemple.

La maîtresse semble confondre le personnage qui constitue le thème d'un passage et le personnage focalisateur potentiel d'un point de vue que ce passage déploierait : en quelque sorte, quand un paragraphe parle d'un

⁴⁸² Voir ci-dessus l'épisode autour de l'hypothèse d'une "histoire de rêve".

personnage, ce paragraphe présenterait le point de vue de ce personnage⁴⁸³. Il est vrai que durant tout le premier chapitre, le narrateur étant particulièrement discret, les différents segments peuvent se définir aussi justement par le personnage qui assure la cohérence thématique que par le point de vue qui paraît dominant. La classe, pour segmenter, recourt donc plutôt à un critère thématique : "De qui parle-t-on ?" est la question posée en B-S1, T3, a. Le critère semble ensuite, en 9 -18 (p. 268), validé par la maîtresse :

- 9 - M [...] Et qu'est-ce que je veux dire quand je dis : on est avec qui ? Qu'est-ce que je veux dire par là ? Vous l'avez tout de suite délimité quand on était avec Louve. Mais qu'est-ce que je veux dire par là, Mathilde ? Vous me dites : on est avec Louve, on est avec le petit garçon... Comment ça se fait, Boubéker ?
- 10 - Boubéker On parle de ce personnage.
- 11 - Simon B. Le narr-
- 12 - M On parle de ce personnage. D'accord ?

ou encore :

- 100 - M Tu t'arrêtes là ou pas ?
- 101 - Marine Oui... Parce qu'après, il(s)... il(s) parle(nt) de Louve...
- 102 - M Est-ce qu'on est d'accord ? Est-ce que vous avez vu où elle s'est arrêtée ?
- 103 - EE Oui
- 104 - M Tout le monde ?
- 105 - EE Oui.
- 106 - M Donc, pareil [sc. : on entoure de la couleur consacrée à Ivan]... On repère où est de nouveau Ivan [= le passage consacré à Ivan]. Ensuite, on passe à qui ?

Ce n'est cependant pas le seul critère mis en circulation, comme le montre cet échange :

- 155 - Mathilde D. C'est quand qu'il parle... euh... des personnages...
- 156 - M Oui. Et quand il parle de Louve, qu'est-ce qu'on ressent, nous, quand il parle de Louve, le narrateur ? Oui !
- 157 - Léo Ce que Louve elle ressent...
- 158 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Est-ce que vous pourriez trouver dans ce passage, là, de Louve, des choses qui montrent que c'est ce que Louve ressent ?

⁴⁸³ La confusion renvoie peut-être à une difficulté à distinguer entre la focalisation du récit "sur" un personnage et la focalisation sur des éléments de l'intrigue "par" un personnage. Sur cette distinction, voir Vincent Jouve, *L'Effet-personnage, op. cit.*, pp. 126-127.

Pendant un temps assez long la confusion entre thème et point de vue est relativement fonctionnelle, aussi longtemps que les histoires sont strictement parallèles. Mais elle s'effrite devant la récurrence de zones qui résistent à cet écrasement du point de vue sur le thème. Ainsi, en B-S6 (pp. 338-339), Fanny pointe la difficulté :

- 3 - Fanny Mais... "elle commence à grogner, inquiète" (p. 47), ça peut-être le point de vue d'Ivan !
[...]
- 6 M Je vous relis le paragraphe , et on regarde les morceaux qui posent problème. "Louve se fige, ses oreilles s'agitent en mesure afin de ne rien perdre de ces sons : elle écoute avec une expression intéressée." Là on est sur qui, les enfants ?
- 7 - EE Sur Louve.
- 8 - M Oui, on est sur Louve.
- 9 - Fanny Oui, mais c'est pas ça... Moi, je veux dire...
- 10 - M Alors, qu'est-ce que tu veux dire ?
[...]
- 15 - Fanny Ben... euh... "La tête levée, lèvres blanches striées de crevasses..." (p. 47) et tout ça, on a dit que c'était le point de vue d'Ivan... Mais ça peut être comme Louve, elle le voit.
- 16 - Hugo Oui, parce qu'on a dit qu'il était pas conscient.
- 17 - M Il était pas conscient. Oui. Alors, qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que ça peut être comment Louve, elle voit Ivan ? Oui, vas-y, Simon.
- 18 - Simon B. Il sait pas comment il est... qu'il est tout faible... alors, c'est Louve qui le voit, ça. Ça parle d'Ivan, mais c'est Louve qui le voit.
- 19 - M Ah, c'est important, ça. Ça parle d'Ivan, mais c'est Louve qui le voit. Et alors, Fanny, pourquoi tu parlais de l'autre phrase, là, euh... "elle commence à grogner, inquiète" (p. 47) ?
- 20 - Fanny Euh... bien, c'est pareil, c'est comment Ivan il voit Louve... "elle assise sur son derrière..." (p. 47), c'est... c'est Louve et c'est comment Ivan, il voit Louve.

Le fait même que Fanny hésite entre deux phrases pour illustrer son propos montre que c'est bien une incertitude autour de la définition du point de vue qui l'embarrasse. L'argument apporté par Hugo, qui met en avant le rôle des connaissances accessibles aux personnages pour définir le jeu des points de vue, est décisif. Simon B. s'appuie dessus pour énoncer la distinction fondamentale. Elle n'est cependant pas reçue immédiatement comme telle :

- 37 - M [...] On continue. "La tête levée, lèvres blanches..., il a eu peur du grognement", c'est quel point de vue, là ? On parle de qui, là ?
- 38 - EE Ivan...
- 39 - M Oui.
- 40 - Fanny Mais, "la tête levée..."

- 41 - M Toi, tu penses que c'est Louve qui voit Ivan... Alors, qu'est-ce qu'on va faire ? Qu'est-ce qu'on a déjà fait pour les phrases où il y avait deux points de vue ?
- 42 - EE On met les deux couleurs.
- 43 - M Voilà. Ceux qui pensent comme Fanny que c'est le point de vue de Louve, ils entourent des deux couleurs. [...]

En fait, la proposition de Fanny reviendrait à distinguer, à l'intérieur de la même phrase, les notations qui décrivent Ivan ("La tête levée, lèvres blanches striées de crevasses, nez bleui, cernes mauves,...") qui ne peuvent se rapporter qu'à un point de vue extérieur au personnage de l'enfant – celui de Louve ou celui du narrateur -, les notations qui restituent à l'évidence le sentiment d'Ivan ("...il implore il ne sait quoi, car il a eu peur du grognement...") et celles qui relèvent vraisemblablement du point de vue d'un narrateur témoin de la scène puisqu'elles supposent maîtrisés les ressorts de l'action ("...et cette peur revenue pourrait rompre le lien."). À des moments comme celui-là, l'observateur a le sentiment qu'un véritable obstacle épistémologique s'oppose à la construction de la notion de point de vue. D'une part, la proposition d' "entourer des deux couleurs" l'ensemble de la phrase suggère une répugnance à descendre en dessous de l'unité phrastique. D'autre part, l'absence de prise en compte de l'énonciation du narrateur et de ses stratégies entrave la perception du jeu par lequel celui-ci peut mimer fugacement le point de vue d'un personnage sans que ce dernier se constitue pour autant en instance énonciative stable.

Effets de l'incertitude

Confrontée à l'insécurité qu'engendre une maîtrise mal assurée de la notion, la maîtresse donne parfois des signes d'une légère crispation, comme en B-S8 (p. 364) :

- 301 - M Oui, mais du coup, "des cris au loin, très loin. Des loups appellent." Est-ce que ça, quand tu es derrière Nicolăi, il peut l'entendre ou pas ? [à Simon B.] Alors, tu nous mélanges pas tout, là, d'accord ?

Mais souvent, elle donne libre cours à la discussion, quitte à recueillir des arguments qu'elle n'avait pas elle-même anticipés. Ainsi fait-elle à propos du passage où Nicolaï entend les hurlements de la horde (p. 58) : "*Un cri au loin, très loin. Des loups appellent. Les hurlements sont doux, modulés : on peut y entendre ce que l'on veut, la tristesse, [...]. Les grands esprits, les rêveurs, vous* diraient que les loups hurlent leur désespoir d'errer [...]. Nicolaï n'a rien d'un grand esprit ni d'un rêveur. Ces cris-là, combien de fois les a-t-il entendus, à la tombée du jour [...]. Plus jeune, il en était impressionné [...]. À *présent*, il y prête à peine attention, leur fait la nique en jouant de l'harmonica. Là, c'est différent. Nicolaï a sorti *ses crocs* de chasseur."

Le jeu proposé par le texte est ici subtil : certaines expressions ne peuvent être attribuées qu'à un énonciateur présent sur la scène racontée. Nous les avons transcrites en caractères italiques. Une autre, que nous avons soulignée, ne peut relever que d'un narrateur présent à l'énonciation de son histoire puisqu'il met en œuvre le narrataire. Ajoutons à cela l'usage d'un "on" indéterminé, quelques traits d'oralité (phrase exclamative, construction éclatée "ces cris-là... les...", familiarité du tour "faire la nique"...) qui suggèrent un style indirect libre, le sens diffus d' "à présent" qui semble davantage donner un repère chronologique qu'indiquer l'improbable présence d'un harmonica dans la musette du trappeur... L'ensemble concerte un jeu polyphonique où s'entremêlent point de vue de Nicolaï sur la horde, propos d'un témoin, commentaire de narrateur, discours intérieur du personnage... L'effet est celui d'une pause avant la catastrophe, d'une méditation sur la destinée des loups avant que s'actualisent dans l'intrigue toutes les menaces. L'indétermination même sème un soupçon quant à l'indifférence de Nicolaï, tout aussi illusoire que son hostilité affichée envers Taïga...

Toujours soumis à la consigne de délimiter des "points de vue", en B-S8 (p. 363 et sq.) les élèves connaissent un grand moment de flottement. À l'invitation de la maîtresse, ils adhèrent d'abord à un critère lié aux perceptions du personnage :

- 270 - M "Un cri au loin, très loin. Des loups appellent." [...] Mettez-vous derrière Nicolai ! Il entend ça, ou il entend pas ça ?
- 271 - EE Il l'entend.
- 272 - M Il l'entend. Donc, c'est bien... ?
- 273 - Thibault Nicolai.

Le propos du paragraphe suivant, et sans doute parce que la claire désignation d'un énonciateur suggère un discours rapporté, est attribué au narrateur :

- 287 - M [...] "Les grands esprits, les rêveurs vous diraient que les loups hurlent leur désespoir d'errer sur les solitudes glacées de Taïga, depuis des millénaires..."
- 288 - Apolline Ça, c'est le narrateur.
- 289 - M Ça, c'est le narrateur. Et là, vous le sentez bien.

Cependant à propos du passage intermédiaire Simon B. suggère une indétermination potentielle, l'énoncé se rapportant ou bien à Nicolai dans la continuité de la focalisation précédente, ou bien, rétrospectivement, aux "grands esprits" avec lesquels, nous dit-on, il ne se confond pas.

- 300 - Simon B. "on peut y entendre ce que l'on veut, la tristesse, le désir de tuer, la faim bien sûr." On peut penser que c'est les grands esprits, les rêveurs qui peuvent penser ça... et euh... c'est dit plus loin que Nicolai c'est pas un... un rêveur.

Les passages se multiplient alors qui ne peuvent paraître que hautement problématiques si l'on n'a pas conçu l'indétermination comme élément stratégique dans l'économie de la narration.

Face à cela, la maîtresse peine à tenir la cohérence de la séance. Elle tente de marquer des étapes, de capitaliser des avancées avant d'ouvrir de nouvelles discussions, d'organiser le déroulement chronologique de la séance : on entend de nombreuses formules telles que : "Mais tu vas le dire, Simon, tu vas le dire" (en 295, p. 351), ou encore : "Attends ! J'en suis pas là !" (en 283, p. 350)... Cependant, elle renonce à manipuler des indices précis :

- 289 - M Ça, c'est le narrateur. Et là, vous le sentez bien.

Symétriquement, elle ne demande pas de justification :

- 395 - M Alors, dites-moi : "Là, c'est différent. Nicolai a sorti ses crocs de chasseur." Narrateur, ou Nicolai ?
- 396 - EE Narrateur.
- 397 - M Vous êtes tous d'accord ? Alors, passez-le au narrateur, parce que là, au moins, on est d'accord.
- 398 - Dylan Maîtresse ?
- 399 - M Attends cinq minutes. Tu fais ce qu'on vient de dire, parce qu'après, ça nous fait qu'on lâche. Après tu pourras parler. Vous l'avez mis en narrateur, ça ?

Elle tente seulement de susciter une conviction par ses assertions :

- 317- M C'est le narrateur ! [à Apolline] Toi, tu n'as pas l'air convaincue. Ça parle de Nicolai, mais est-ce que Nicolai se dit ça ?
- 318 - Apolline Non.
- 319 - M Est-ce que Nicolai se dit : "je n'ai rien d'un grand rêveur." Est-ce qu'il se dit ça ?
- 320 - Apolline Non.
- 321 - M Non. C'est le narrateur qui te renseigne, qui t'en rajoute, là. Tu le sens, ou pas ?

Elle ne tranche pas entre l'opinion des uns ou des autres :

- 433 - Fanny Finalement, tout le passage : "Nicolai n'a rien d'un grand esprit..." jusqu'à "...en jouant de l'harmonica.", c'est bien le narrateur ?
- 434 - M Eh ben, on sait pas, ça. Il y en avait qui disaient que ça pouvait quand même être Nicolai. Parce que ça appartient à son... passé. Comme si tu étais derrière lui dans son passé. D'accord ?

Elle s'autorise un inhabituel libéralisme :

- 281 - M Ceux qui pensent oui, vous surlignez. [...]

ou encore :

- 309 - M Vous, vous le voyez plutôt du côté de Nicolai, ou pas ? Vous l'avez mis chez Nicolai, vous.
- 310 - Fanny Moi, je suis sur le narrateur...
- 311 - M Alors, tu le mets chez le narrateur.

D'après son témoignage livré à la fin de la séance, ce moment a laissé un assez grand malaise chez la maîtresse : elle ressent la pénible impression de n'avoir pas maîtrisé la matière, et aussi de s'être trouvée embarquée à cause de la rigueur de sa consigne de délimitation, dans une étude hors de la portée

des élèves et peut-être assez vaine⁴⁸⁴. D'ailleurs, dans le cours même du travail, elle confesse à plusieurs reprises combien cette étude est difficile :

252 - M [...] Écoutez-moi, les enfants, c'est difficile, ça. [...]

430 - M [...] C'est très difficile. C'est difficile, les enfants. Qui se sent un peu perdu, là ? Levez la main franchement, en disant : là, moi, je raccroche. Levez la main.

Elle avoue aussi, en se rangeant dans la même ignorance que les élèves :

339 - M [...] Alors, alors, on a pas dénoué l'affaire, les enfants !

Le positionnement de la maîtresse devient ainsi assez différent : elle n'est plus la gardienne du texte et la garante qu'on accèdera à une relative une maîtrise, elle coopère face à une tâche qui risque de déborder chacun.

Disjoindre l'étude de l'œuvre et celle d'un concept convoqué pour l'analyser

Elle prend donc la décision de revenir de manière plus structuré - et plus structurante - sur les critères de détermination entre "point de vue du personnage" et "point de vue du narrateur" : elle programme la neuvième séance qui leur est entièrement consacrée. Lors de cette neuvième séance, elle propose aux élèves une réflexion que naguère on aurait qualifiée de "décrochée", abstraite du flot romanesque de l'œuvre et de sa découverte. L'objectif est de faire sélectionner par les élèves les passages qui leur paraissent les plus limpides et, sur cette base, faire expliciter les intuitions restées implicites jusque-là. Il s'agit encore de proposer des images pour exprimer certains effets produits et certaines configurations : le lecteur est "derrière le personnage" (B-S9, 35, p. 371), ou "dans sa tête" (en 51, *ibidem*)... quand il partage le point de vue d'un personnage ; il est "au-dessus"

⁴⁸⁴ "S'agissant de former des amateurs éclairés de récit de fiction, on perd son temps et on gaspille sa peine à faire distinguer par les élèves des types ou des changements de focalisation" écrit, très radicalement, Jean-Louis Dumortier dans son *Tout petit traité de narratologie... op. cité*, p. 85.

(en 208, p. 377), on le "met à jour" (en 352, p. 382), il subit "la pression" (en 403, p. 383)... quand il partage celui du narrateur.

Le plus intéressant pour notre propos est que la maîtresse donne alors l'occasion de poursuivre l'élaboration de plusieurs critères qui avaient commencé d'émerger dans le moment de flottement de la séance huit. En voici un exemple :

- 487 - M [...] Est-ce que c'est réellement vrai que le... euh... Nicolaï, il y a des crocs qui lui sortent ?
488 - EE Non, non...
489 - M C'est qui, là, qui parle ?
490 - EE C'est le narrateur...
491 - M [...] Il nous fait quoi, le narrateur, là ? Qu'est-ce qu'il fait, le narrateur, sur le... sur le... sur notre chasseur ? Il est en train de faire quoi ?
492 - Dylan Il fait un clin d'œil.

La réponse n'est pas tout à fait celle qui était probablement attendue, à savoir que le narrateur, par une métaphore, apparente le chasseur à sa proie. La formule de Dylan fait plutôt écho à celle de Leïla qui commentait, en B-S8, 429 (p. 368)⁴⁸⁵ :

- 429 - Leïla "Il avance à pas de... euh... de loup justement." (p. 59) C'est une grosse allusion.

Cependant, la discussion amène une évolution :

- 498 - Hugo Il [sc. : le narrateur] fait un commentaire.
 [...]
504 - E Il nous trompe...
 [...]
507 - M [...] Nicolaï, il est train de faire quoi ? Vous me dites qu'il fait quoi ?

⁴⁸⁵ D'ailleurs le mot de Leïla lui-même était une reprise d'un jugement de Simon B. en B-S4, 118 (p. 315) à propos de la formule "entre chien et loup" rencontrée à la page 32 du roman :

- 117 - M [...] C'est entre les deux [sc. : entre le jour et la nuit]. Mais nous, ça nous fait peut-être un peu sourire, quand même. Pourquoi ?
118 - Simon B. Oui, parce que... Parce qu'il y a une grosse allusion, là, c'est Louve, comme Ivan la prenait un peu pour un chien...

Ce point sort du cadre de notre propos. Mais il marque combien il serait intéressant d'étudier, sur ces mêmes données auprès des trois classes, la construction de théories idiosyncrasiques sur les stratégies narratives et l'élaboration de métalangues idiolectales pour en rendre compte.

- Il devient quoi ?
 508 - Hugo Un loup !
 509 - Fanny Un loup ! Un loup pour le lecteur !
 510 - M C'est-à-dire, il fait une sorte de quoi ? Entre...
 511 - Océane ...de transformation.
 512 - M Oui ! Il fait une sorte de transformation de Nicolaï en loup.

La conception sous-jacente à la première intervention n'est pas totalement développée. La maîtresse ne va pas jusqu'à faire tirer la conclusion qu'à toute assimilation d'un comparé à un comparant, il faut un comparateur qui ne se confond ni avec l'un ni avec l'autre. Cependant le moyen de l'illusion est finement alors déplacé du côté de l'artifice :

- 513 - Damien Il [sc. : le narrateur] joue.
 514 - M Oui. Tu as raison, Damien. Redis ce que tu viens de dire bien fort !
 515 - Damien Il joue avec les mots.

Mais l'ensemble de ce développement reprend et amplifie une même intuition qui se faisait jour déjà en B-S8, 364 (p. 366), et où la distinction entre comparé et comparateur transparaisait sensiblement :

- 364 - Leïla Moi, je dis que là, c'est le narrateur, parce qu'ils disent : "Nicolaï a sorti ses crocs de chasseur."
 [...]
 368 - Dylan Mais Nicolaï, il se dirait pas... euh... "je vais sortir mes crocs de chasseur"...
 369 - M Mais il pourrait le faire ?
 [...]
 372 - Dylan Oui. Mais il pourrait pas le dire. Il pourrait pas le penser.

On pourrait, de même, suivre comment la configuration : "le narrateur met le lecteur à côté du personnage" (B-S9, 456, p. 385) ou la configuration : "le personnage fait une action"⁴⁸⁶ (en B-S9, 21, pp. 370 sq.) sont des reprises et amplifications des propos tenus dans la huitième séance. On peut même imaginer que la seconde est issue directement du traitement que la maîtresse avait imaginé à chaud pour traiter une approximation en B-S8 (p. 365) :

- 352 - Bafodé Moi, je dirais pas que c'est Nicolaï, parce que... parce que... quand il dit que... "à l'heure où il ferme bien sa cabane". Quand il ferme sa

⁴⁸⁶ Ce critère, qui nous semble recycler en agent ce qui auparavant paraissait comme un thème, est, certes, éminemment discutable, mais ce n'est pas ici notre propos.

cabane, il va pas se dire ça !
353 - M Ah mais, il ne s'agit pas qu'il se dise ça non plus ! Il est en train de... ?
Si tu veux, il y a des moments où se dit des choses, et d'autres moments où il les FAIT ! Il y a des moments où il fait des choses et on est bien derrière lui !

Ici, comme sur les autres exemples, on a l'impression que la maîtresse fait flèche de tout bois, qu'elle se nourrit autant auprès des interventions des élèves qu'elle les dirige. Ce faisant, elle apparaît comme une co-lectrice, à peine plus assurée dans ce domaine que ses élèves.

Dans ces circonstances, ceux-ci ne sont pas, comme à l'accoutumée, en situation d'effectuer une tâche et d'attendre que la maîtresse en articule le résultat avec la compréhension du reste du récit. De fait, l'effectuation de la tâche laisse dans l'ombre beaucoup de zones d'incertitude, que ce soit pour l'ensemble de la classe, dans l'esprit de tel ou tel enfant, voire dans celui de la maîtresse ; les bénéfices qu'on en peut attendre ne relèvent pas de l'élucidation de l'intrigue, mais du creusement de l'interprétation ou de la saveur potentielle des mots ; les moyens de l'effectuation, peu explicites ou mal assurés, sont en chantier même s'ils s'affinent au fur et à mesure de l'avancement dans la découverte de l'œuvre. Il est ainsi patent que le sens de la tâche est à construire en même temps qu'elle est à faire puisqu'elle ne dépend pas d'un besoin de la compréhension, que son achèvement s'accomplit dans le surcroît éventuel de sens mais surtout dans l'élaboration de l'appareil conceptuel à mobiliser...

Vue d'ensemble

On constate donc deux formes d'étude, l'une très dirigée et qui débouche systématiquement sur des conclusions mémorables quant à l'intrigue, l'autre plus hésitante et qui engendre plus de questions que de certitudes quant aux stratégies narratives. Nous proposons l'image d'une bergère qui rassemble ses moutons. Cette image peut rendre compte de l'alternance, à l'échelle de l'ensemble de la séquence, des moments très dirigés

sur l'évolution de la fiction et des moments plus incertains sur les stratégies narratives.

Mais à une échelle plus réduite, on remarquera une ossature toujours semblable : la maîtresse ouvre toujours les séances par la collecte de réactions individuelles à partir desquelles elle conduit la réflexion jusqu'à la conclusion prévue. On remarquera aussi qu'elle accueille toujours, quitte parfois à en différer la discussion, les digressions qu'ouvrent volontiers les élèves. Les élèves ont donc licence de s'égarer selon leur subjectivité. Mais même dans les séances les plus risquées, comme celle sur le rôle de la chouette (B-S11, 326 sq., pp. 419 sq.), alors qu'au début chacun vaque à ses propres représentations et que la maîtresse se sent pleine d'hésitation, la même ossature rend les mêmes services : la technique de tissage permanent avec ce qui a déjà été lu, déjà été dit lors des séances précédentes (en 341, p. 420, par exemple), avec ce qui vient d'être lu, ce qui vient d'être dit (en 425, p. 422) permet de poser des objets communs à chacun ; la récapitulation de l'état de la question (en 534, p. 425) permet de prendre conscience des arguments qui s'affrontent ; l'épuisement de la liste des candidats au rôle de narrateur (en 583, p. 427) permet enfin de promouvoir la *leçon* la plus vraisemblable aux yeux de la maîtresse.

Dès lors, on comprend que dans la séance terminale, les élèves fassent preuve de bienveillance envers le travail proposé, d'ouverture d'esprit et d'une grande attention au support de travail. Ils ne se situent pas comme les exécutants de tâches prescrites, mais ils engagent leur intelligence à situer ces tâches par rapport à leur activité de lecture, à chercher quel peut être le point d'accomplissement dès lors qu'il ne situe pas dans la maîtrise de la fiction.

3.3. classe C : un Petit Poucet qui pose des jalons

Un pilotage minimal des échanges

Le mode d'enseignement de la maîtresse C n'est pas simple à décrire. Ses interventions ne sont commandées, en effet, ni par la cohérence du texte, ni par la lisibilité des séances de travail, ni même - apparemment - par une lecture qu'elle aurait programmée. Elle semble interagir en sorte de susciter des formules récurrentes qui puissent rendre compte des divers aspects de l'œuvre. Comme ce mode de travail est délicat à saisir, nous proposons d'abord d'analyser en détail une séance, du moins un moment. Dans la séance C-S6, il est question de la scène où Nicolaï se rapproche du feu pour se garantir contre la tempête au début du chapitre 3 (p. 31 - 33 du roman). Le propos du texte reprend un topos ancien : l'opposition entre les animaux munis par la nature de moyens de défense et les humains démunis, mais forts de leur intelligence technique, de leur maîtrise du feu. En même temps, cette opposition est estompée par son actualisation telle qu'elle est proposée dans la scène : le personnage est mû par un "instinct vieux comme le monde des hommes" pour se rapprocher du feu ; de plus, il est présenté soumis à l'inquiétude irrationnelle de la nuit tombante, et il est précisé que "les bébés ne l'aiment pas, qui pleurent dans leur berceau". L'ensemble donne l'image d'un Nicolaï accessible à l'angoisse, comme ensauvagé, que rien ne distingue des animaux sinon une infériorité physique à peine compensée par la maîtrise du feu et l'art consolateur de l'harmonica. Le propos donne à penser sur le statut du "monde des hommes" dont la vérité ultime serait tout aussi instinctive que la survie animale.

Du côté des élèves : une dérive progressive

La première étape amorce une réflexion sur les relations entre humanité et animalité. À propos de ce passage, donc, Louis avait avancé, en T2, d (p. 479), ce commentaire : "il fait comme un animal". Il aurait été logique qu'une réflexion s'ouvre alors sur le sens qu'il faut donner à "instinct" quand il s'applique aux hommes. En fait, comme nous l'avons constaté à

propos de la séance terminale, les interventions des élèves vont dans plusieurs directions concurrentes. Dans un premier temps, ils restent près du texte. Julia cherche un appui dans le contenu référentiel du mot :

- 1 - Julia C'est écrit : "vieux comme les humains"... Je pense que l'instinct, c'est l'instinct de faire et... euh... d'entretenir le feu.

Cependant, Manon tente de dégager une cohérence sur la base d'une mise en relation avec le terme "créature" qui rend possible la comparaison et, selon elle, suggère l'assimilation des humains à des animaux :

- 5 - Manon ...quand on parlait des "créatures démunies", comme c'était les hommes, moi, je trouvais que c'était comme les animaux.

Pierre développe peu après le critère distinctif de l'incapacité physique des hommes, et Éliott ajoute l'autre critère, celui de la maîtrise technique :

- 11 - Pierre On est nu : on n'a pas beaucoup de poils par rapport aux animaux, et on a moins de griffes, parce que les ongles, hein, c'est pas des griffes.
12 - Éliott Après, dans la phrase, on dit : "assez malins pour faire naître le feu...", alors, on revient à l'instinct de tout à l'heure. Il y a très longtemps, les hommes ont su faire le feu avec des silex et tout ça... [...]

Mais à ce moment, Éliott fait état de son besoin d'articuler sa pensée sur des représentations qui lui sont familières. Il a déjà évoqué son appui sur la remarque de Julia, il a introduit sa vision d'une préhistoire de l'humanité. Mais il témoigne d'un obstacle : l'intrigue est censée se dérouler à une époque contemporaine, or le savoir qu'il mobilise n'est pas conforme. Il est probable que cet élève de onze ans ne perçoit pas la continuité entre le geste technique de frotter deux silex, celui d'activer la cellule piézo-électrique d'une gazinière et celui de fabriquer des avions. Mais ce faisant, il se situe dans un "dehors" du texte, il sort en tout cas d'une attention centrée sur lui :

- 12 - Éliott [...] Mais il y a quelque chose que je comprends pas dedans, c'est que maintenant on est des hommes modernes, on n'a plus besoin de pierres ou de truc comme ça...

C'est la réaction de Manon qui ouvre la voie à une véritable dérive vers une relecture des personnages. En effet, de l'opposition entre homme d'autrefois et homme moderne, elle retient l'idée de difficulté liée à un état rudimentaire de la technique, qu'il soit ancien ou moderne. Surtout, fidèle à son intérêt pour la comparaison ou discrimination entre hommes et animaux, elle l'utilise pour envisager les relations entre l'humanité et le milieu naturel.

13 - Manon Ceux comme Nicolai, ben, euh, c'étaient des humains, et, euh... comparés aux animaux, ils étaient désavantagés, à part pour le feu... Donc, euh... ils avaient plus de mal à s'intégrer un peu sur Taïga... à part Nicolai. [...]

Or, il semble bien ici qu'elle range Nicolai du côté des humains qui parviennent à "s'intégrer" parce qu'ils disposent d'une technique, fût-elle minimale, et que, par contraste, elle range Ivan parmi les humains qui ne sont que "créatures démunies", sans technique ou avec une technique insuffisante. Elle glisse ainsi vers l'estimation des ressources d'Ivan pour survivre :

13 - Manon [...] Ivan, il a un peu plus de mal que Nicolai parce que, Ivan, avec le choc, il avait perdu un peu connaissance donc c'était encore un peu plus dur, que, lui, Nicolai, il était là à la base pour avoir de la fourrure [...]

Ivan, donc, n'a ni technique ni même une conscience de ce qui l'entoure, il est donc on ne peut plus démuné. De ce constat, il s'en suit une deuxième étape dans la dérive où elle enrôle ses camarades. De fait, Manon passe à une révision de l'ensemble de l'intrigue qui oppose le calcul – technique ? les "humains" dont elle parle auraient-ils pu être des concurrents ? – du trappeur à l'innocence d'Ivan :

13 - Manon [...] Ivan, avec le choc, il avait perdu un peu connaissance donc c'était encore un peu plus dur, que, lui, Nicolai, il était là à la base pour avoir de la fourrure, bon, il en trouve pas, et je pense que s'il était venu pour trouver de la fourrure, c'est qu'il savait qu'il y avait beaucoup d'animaux et qu'il y avait presque pas d'humains. Et il y en a pas, à part Ivan et Nicolai.

14 - Louis D'un côté, c'est assez logique que Nicolai s'intègre mieux que... qu'Ivan parce que Nicolai, il est chasseur, alors il a... il a l'habitude de Taïga, alors que Ivan, c'est la première fois.

15 - Mickaël Normalement, il devrait pas être là.

16 - Louis C'est une arrivée prématurée.

Une troisième étape est franchie par Julia. Elle résiste à la logique qui ferait de l'inconscience un désavantage pour "s'intégrer" au milieu de la taïga. Elle oppose une autre logique, qui rend mieux compte de l'ensemble des ressorts qui opèrent dans le roman dans son entier, et particulièrement dans les relations entre Louve et Ivan :

17 - Julia Je ne suis pas bien d'accord avec ce que disait Manon. Parce que si Ivan avait été bien conscient, il aurait eu peur, il serait peut-être mort...

On voit qu'ici, le passage de Nicolaï auprès du feu et jouant de l'harmonica pour calmer son angoisse de la tempête est oublié et que la classe en est revenue à la scène de la double illusion qui retient Ivan d'avoir peur, qui retient Louve de dévorer Ivan. Cependant, Manon n'entre pas dans cette reformulation, elle préfère continuer à explorer sur l'ensemble du récit la perspective qu'elle a elle-même ouverte. La comparaison entre les moyens dont dispose Ivan et ceux dont dispose Nicolaï ayant rencontré auprès de Louis et de Mickaël quelque succès, elle rebondit sur les circonstances de l'un et de l'autre et se laisse aller dans une quatrième étape, à une véritable lévitation :

19 - Manon [...] Mais aussi, lui, il y avait peut-être eu un accident pour qu'il vienne sur Taïga. Et si ça se trouve, c'est pas qu'il lui arrive exactement la même chose qu'à Ivan, mais presque ! Parce que, sinon... enfin, je pense... Il est arrivé un peu pareil parce que peut-être qu'il serait parti directement pour la taïga, peut-être qu'il saurait, ou qu'il aurait plus d'outils, plus de provisions pour manger et des choses comme ça.

Elle inaugure ici une hypothèse qui ne restera pas sans échos⁴⁸⁷. En tout cas, elle ouvre une porte où plusieurs s'engouffrent. Marie P., d'abord :

22 - Marie P. [...] c'est peut-être un... un pays oublié. Si tu rentres dedans, il n'y a pas beaucoup de chance que il y a des sauveteurs de France qui viennent nous retrouver. Et puis, c'est dangereux, parce que quand on ne connaît pas comme ça, on ne connaît jamais les dangers que ça peut faire.

⁴⁸⁷ Voir C-S8, T2, h (p. 510) et C-S11, T2 (p. 542)

Puis Manon elle-même, assistée d'Éliott, en vient à écrire une autre histoire :

- 25 - Manon Si l'auteur... Ivan, il part de Paris, il avait atterri à Chamalières, et puis que il s'était crashé, il croise un habitant, qui lui parle, eh ben... ça n'aurait pas été pareil, même si...
- 26 - Éliott Ça n'aurait pas duré longtemps, parce qu'il aurait trouvé quelqu'un, il aurait été accueilli par des gens...

Du côté de la maîtresse : des interventions très tempérées

En face de ce déroulement, la maîtresse joue un rôle assez effacé. Elle recourt à deux éléments pour endiguer les échanges. D'une part, elle rapproche les propos des uns ou des autres pour en dégager la similitude.

- 2 - M Alors... alors, c'est la même remarque que celle de Mathieu : dompter le feu, le produire...

Ou elle tisse la réflexion en cours avec des avancées précédentes :

- 31 - M Par rapport à ce qu'on avait dit, qu'il claque le volet et se rapproche du feu... qu'est-ce que vous en dites, là, de l'instinct ?

D'autre part, elle essaie de faire respecter la logique de la consigne écrite qui avait été fournie :

- 6 - M Attends, on va y venir, aux "créatures démunies"... [sc. : à la question qui portait sur cette expression] [...]

Ou encore :

- 18 - M Oui, mais là, tu parles du B [sc. : de la question B]... Moi, je voudrais qu'on reste encore un peu sur ces "créatures démunies".

Mais ces interventions sont de peu de poids. D'une part, on constate que les élèves n'ont de fait guère le souci d'une avancée cohérente, qu'ils procèdent plutôt, quand ils tiennent compte de la pensée d'un camarade, par amplification ou par dissimulation. D'autre part, s'ils acceptent d'indiquer leurs réponses aux questions écrites, elles n'ouvrent ni ne s'inscrivent pas nécessairement dans un débat :

- 6 - M [...] Alors... "des créatures démunies", j'aimerais bien savoir ce que vous en pensez. Ismaël... qu'as-tu mis ?
- 7 - Ismaël C'est les êtres humains.
- 8 - Pierre On est nu.

On voit que la réponse obtenue était déjà celle que supposait la prise de parole de Manon en 5 ("quand on parlait des créatures démunies, c'était les hommes, moi, je trouvais que c'était comme des animaux"). Il est probable que la maîtresse interroge Ismaël, un élève particulièrement peu impliqué, pour le ramener à une réflexion collective. Mais la pensée plus subtile, quoique maladroitement exprimée, de Manon n'est à cette occasion ni clarifiée ni étayée ni soumise à l'appréciation de tous. Comme il y a un décalage entre cette réponse implicite de Manon et l'interrogation formelle de la maîtresse, comme elle n'est pas alors rappelée, elle reste en quelque sorte flottante, libre de droit, disponible pour toutes les associations... Surtout, il n'y a plus d'articulation perceptible entre les élaborations induites par le questionnaire dont font état les élèves dans leurs échanges d'une part, et la conduite de la classe qui voudrait suivre l'ordre des questions posées à l'écrit. Le recours à des consignes écrites paraît ainsi davantage un instrument pour reprendre en main le pilotage de la classe qu'un moyen de provoquer une lecture réflexive chez les élèves.

Cependant la maîtresse recentre les échanges quand elle reformule le propos du texte :

- 18 - M [...] Et je voudrais bien que vous réfléchissiez là-dessus... Parce que Nicolai, il a la carabine, il a le feu...

Elle obtient alors une réaction utile :

- 19 - Manon Là, il se comporte comme un enfant. [...]

Bien sûr, il lui faut faire l'économie de la lévitation qui suit, dont elle ne retient que l'idée d'un milieu hostile, mais elle arrive à opérer un rapprochement avec un questionnement qui court tout le long de l'étude⁴⁸⁸ :

- 20 - M [...] À votre avis, pourquoi l'auteur a choisi ça, de faire agir Nicolaï comme un enfant ? Est-ce que c'est pareil que pour le choix de Taïga ? Est-ce que vous voyez la même raison ?

On voit qu'elle propose clairement un déplacement depuis la prise en compte de l'animalité manifestée dans l'angoisse de Nicolaï vers les choix de l'auteur. Elle reprend à son compte le glissement amorcé par Manon (en 13) et poursuivi par Julia (en 17). Mais cette prise de distance porte ses fruits. Les réponses obtenues sont relativement anodines :

- 21 - Mickaël Pour que ç'ait un air inquiétant.
 [...]
27 - Raphaëlle La taïga, il n'y a pas beaucoup de gens. Alors, l'auteur a peut-être choisi ce paysage pour que les personnages, ils se débrouillent. Elle l'a fait exprès pour nous faire réfléchir.
 [...]
30 - Villiers C'est juste pour nous faire découvrir la taïga.

Parmi ces propos, la maîtresse sélectionne habilement une formule qui peut conjuguer la représentation de l'ensemble de l'histoire et celle de la scène qui était l'objet de la séance, qui peut aussi engager la relation entre comportement instinctif et comportement rationnel :

- 28 - M Tu dis : se débrouiller. Nicolaï, il faut qu'il se débrouille ?
29 - Raphaëlle Ben, il froid, mais il n'a pas trop de difficultés.
 [...]
31 - M [...] il claque le volet et se rapproche du feu... [...]
32 - Raphaëlle Il se comporte comme un animal.
33 - Louis Il se comporte comme un premier homme qui fait le feu.
34 - M Donc c'est quand même bien une épreuve, ça !, qu'il traverse...
35 - Louis C'est comme s'il était seul au monde, qu'il avait rien, même s'il a un peu d'argent, un peu de peaux et une maison...
36 - Raphaëlle Oui, mais il a un fusil, ça veut dire que s'il est attaqué...
37 - M Bon. On avance, on passe à la question B.

⁴⁸⁸ Voir, par exemple, C-S5, T4, n. p. 493.

Dans cette phase conclusive, on voit que l'ambiguïté affleure dans la juxtaposition des réponses de Raphaëlle et de Louis. La maîtresse, en 34, met alors la scène en lien avec un questionnement déjà amorcé sur le rôle de Nicolaï. Puis elle interrompt les élèves qui repartaient dans leurs directions propres.

Cependant, si l'on compare avec les classes A et B, il est frappant que la conclusion reste aussi allusive. En effet, on ne trouve ni reformulation du point d'arrivée ni retour à la question de départ ni récapitulation d'un cheminement... On a l'impression que la maîtresse étant parvenue à faire prononcer la (les) formulation(s) attendue(s), elle compte sur la mémoire de chacun pour garder le souvenir des avancées mémorables.

Une pratique peu lisible pour les élèves

Dans l'ensemble des séances, on retrouve les mêmes traits que nous venons de voir sur une petite échelle. La plupart, neuf sur douze exactement, s'organisent autour de questions auxquels les élèves doivent répondre par écrit avant une mise en commun. Le procédé est donc essentiel pour tenir la classe⁴⁸⁹. De même, l'absence de synthèse ou d'état de la question à la fin d'échanges est régulière : les formules les plus fréquentes pour signifier un changement de sujet sont, comme ici, "Bon, on avance" ou bien un "On va y réfléchir" qui diffère une vraie conclusion...

Un autre cas spectaculaire de réflexion laissée en suspens se trouve à la séance 5 (pp. 473-478), lors de la réflexion sur les titres proposés par les élèves pour chacun des trois premiers chapitres. Chaque titre est passé en revue, soumis à discussion. Mais aucun critère n'est alors formellement explicité, les élèves se contentent le plus souvent d'évaluer l'adéquation au

⁴⁸⁹ La maîtresse explique ainsi ce choix : "Ça oblige les élèves à se poser. Ils sont obligés de réfléchir, et pas dans tous les sens !" Il s'agit donc bien d'un moyen pour les discipliner.

contenu informatif du chapitre. En revanche, on ne trouve rien sur une fonction stratégique pour le lecteur, qu'elle soit apéritive, emblématique, programmatique... Et le critère informatif même n'est que rarement érigé en moyen d'opérer une hiérarchisation : "si un titre, ça résume ce qu'il y a dans le chapitre, ça [celui-là] donne plus de précision", comme le déclare Pierre en C-S5, T3, c (p. 489), nous semble la seule occurrence. L'impression est alors d'une tâche peu utile, ce dont les élèves ne manquent pas de témoigner à leur manière quand ils demandent avec insistance, en C-S5 (p. 492) les titres effectivement prévus, en tout cas - puisque l'auteur n'a pas titré les chapitres - le titre du livre :

- 46 - M Ah, tu penses que ça pourrait être le titre du livre ?
47 - Manon Ben, tu n'as pas voulu nous le montrer, alors...
48 - M Ben, je fais durer le suspense... !
49 - Raphaëlle Ben, le suspense, c'est de savoir si Ivan va s'en tirer. C'est ça, le suspense, le vrai suspense !

On voit que Raphaëlle n'hésite guère à mettre en cause, non sans insolence, le dispositif même adopté par la maîtresse... L'intention d'enseignement servie par cette consigne de titrage n'étant pas perceptible, l'activité ne peut servir de tremplin pour la moindre activité d'interprétation. Elle paraît vaine aux élèves, loin de leur préoccupation de lecteur.

Faire évoluer à petites touches des formules emblématiques

On constate un grand attachement aux expressions enfantines dans l'usage de la prise de notes, qui souvent dispense la maîtresse de reformuler ou de dresser un état de la question. Ainsi, en C-S3 (p. 475), quand la classe s'interroge sur la délibération de la louve :

- 25 - M Bal- balayez le tableau, là, un peu... Regardez... Regardez... Prenez votre temps. !
Est-ce qu'il y a des choses qui prouverait plutôt qu'elle raisonne... ? [...]

On a ainsi l'impression d'une maîtresse extrêmement précautionneuse envers la parole des élèves et qui souhaiterait que le protocole scolaire s'efface devant elle.

Mais, de même que la maîtresse s'emparait d'une formule parlante pour obtenir des élèves un commentaire utile, certaines formules enfantines font régulièrement retour tout au long de l'étude. Ainsi "Taïga garde l'équilibre entre les hommes et les animaux", apparaît dans les propos de Louis en C-S2, T4 (p. 466), fait retour en C-S3, T2 (p. 418) avant d'être discutée en C-S6, T4 (p. 497) ou bien la notion de "comportement animal" appliquée à Nicolaï dans la séance C-S6 que nous venons de commenter, laquelle fait retour en C-S7, 41 (p. 507), devient un instrument d'analyse – une consigne - en C-S9, T2 (p. 520 et sq.) puis est recyclée par les élèves en C-S10, 155 (p. 533) et en C-S11, T5, i (p. 545). D'un usage à l'autre, la formule s'épaissit de toutes les occurrences, et cette épaisseur est fonction de la prise en compte des multiples perspectives interprétatives explorées. Par exemple, en C-S6, l'idée d'un équilibre tenu par Taïga renvoie ainsi à l'équilibre écologique, au libre-arbitre de Nicolaï pour qui elle représente un choix de vie, à des confins qui obligent à équilibrer en chaque homme sa part animale et sa part humaine : "Taïga, c'est pas facile, alors, il faut être un peu animal aussi", dit finement Roxane. Il semble donc que la maîtresse confie au retour de ces formules le soin de structurer la progression dans l'interprétation du récit.

Dans les questionnaires écrits qu'elle soumet, la maîtresse affiche un attachement similaire pour la littéralité des expressions du texte. Le plus souvent, quand ils ne reprennent pas un commentaire enfantin, ils prescrivent de commenter des syntagmes ou des phrases cités du roman. Cependant, à leur sujet, la maîtresse élabore des questions dont l'empan peut paraître très étroit, comme de préciser une relation anaphorique ou de proposer un

synonyme, mais dont les implications touchent à l'interprétation d'ensemble. Ainsi, en C-S3, T1, ph. 3, a (p. 470), elle demande d'identifier le référent de l'expression "il [Ivan] a besoin de quelque chose." (p. 21 du roman). Elle obtient ces réponses :

Marie P. : *de quelqu'un qu'il connaît, qui le rassure*

Pierre : *je croyais que c'était à manger*

Dans cette juxtaposition de ces deux *leçons*, il y a en germe la distinction entre les besoins physiques et les besoins psychiques, il y a la hiérarchie entre les deux que tout le récit met en œuvre. Mais cet embryon n'est pas ressaisi, n'est pas développé. La maîtresse se contente de poser peu après la même question à propos d'une expression parallèle qui se situe un peu plus loin dans le texte : "ce besoin oppressant dont il pourrait mourir." (p. 22). Les réponses fournies prennent à peu près la même forme :

Julia : *Je ne comprends pas pourquoi il risque de mourir*

Roxane : *il a un malaise parce qu'il a perdu ses parents, il a besoin de ses parents*

Pierre : *il peut pas vivre seul*

Marie P. : *il peut mourir de ne plus avoir l'amour de ses parents*

Julia : *ce n'est pas le froid, pas la faim, mais le contact humain pour le rassurer*

On voit que le procédé n'est pas inefficace : Pierre confirme son changement d'interprétation, Julia entend les propos de ses camarades et modifie elle aussi sa première compréhension. Cependant l'absence de validation, ou seulement de reformulation, de la part de la maîtresse abandonne ces avancées au hasard de la disponibilité de chacun. Il faudra attendre le commentaire de l'inhibition au chapitre 4, en C-S7, T6, e (p. 506), pour entendre un propos définitif :

Héloïse : *Il [Ivan] a la Louve pour son besoin d'affection*

Pour tenir le pari d'une sédimentation quasi spontanée des interprétations les plus judicieuses, la maîtresse prévoit un développement spiralaire de questionnements présumés féconds. Nous avons vu comment

elle remettait périodiquement en avant certaines formulations enfantines tout au long de l'étude. Mais elle concerte aussi de véritables enquêtes. Ainsi, par exemple, elle s'empare d'une remarque incidente de Roxane qui notait l'absence de Nicolaï dans le chapitre 2, en C-S3, T2, (p. 478). Elle y revient en C-S4, T7, (p. 486) en demandant de préciser la fonction de Nicolaï après qu'il a de nouveau été question de lui. Les réponses obtenues ne manquent pas de nourrir la réflexion :

Mathieu : *il sert à rien*

Louis : *il sert à faire le suspense*

Marie P. : *de toute façon, il est un peu méchant, mais comme personne n'est vraiment gentil ni vraiment méchant, il fait son métier*

Elle constitue ensuite le personnage de Nicolaï comme un objet d'étude : on examine ses motivations en C-S5 (21 et sq., p. 491) on perçoit sa valeur d'exemple pour l'ensemble de la prédation humaine en C-S6 (38 et sq., p. 498 sq.), on fait son portrait en C-S8, T7 (p. 516) puis toute la séance C-S9 est consacrée aux ambiguïtés qui le constituent...

Promouvoir une lecture

Cependant, les interventions de la maîtresse ne sont pas toujours aussi discrètes. Quand elle n'obtient pas de formules qu'elle puisse ainsi utiliser, il lui arrive d'interpréter les paroles des élèves au-delà de ce qu'ils voulaient dire pour parvenir à son but. Pour n'en prendre qu'un exemple, en C-S3 (pp. 475-477), la maîtresse souhaite faire émerger l'idée que Louve serait agitée d'une incertitude toute humaine avant de renoncer à dévorer Ivan. Pour y parvenir, elle force l'attention des élèves et opère un déplacement depuis la motivation des personnages vers la sphère de référence qui peut nourrir l'idée d'un raisonnement :

11 - Louis C'est comme si elle avait un ange sur son épaule qui lui disait... euh...
"Ne le mange pas " et un diable sur son autre épaule qui lui dit : "Eh bien, mange-le !"

- [...]
- 15 - M Quand tu réponds ça, Louis, tu raisonnes comme quoi ?
16 - Louis Comme un homme !
17 - M Comme un homme. Et Louve, elle raisonne comme quoi ?
18 - EE Comme un animal !
19 - M Vous êtes sûrs ?

Elle explicite ensuite la question qui est la sienne :

- 25 - M Est-ce que vous pensez qu'il y a des choses qui prouveraient plutôt qu'elle raisonne... D'abord, est-ce qu'elle peut raisonner ?... est-ce qu'elle raisonne comme un... comme un animal ? Ou comme un homme ?

Elle demande que l'élaboration d'une réponse s'appuie sur une lecture réfléchie :

- 27 - M Ah ! Je veux des arguments. Je veux des arguments.

Comme elle n'obtient pas la réponse conforme à la lecture programmée, elle sélectionne elle-même le passage qui lui paraît pertinent :

- 33 - M Tiens, je vous lis ça, hein, regardez ! "Le jeu de la chasse, par lequel passe sa survie, lui paraît faussé."

Probablement, ce passage lui paraît connoter une humanisation de la louve parce que les subtilités et ruses de la chasse sont désignées non comme une technique instinctive de survie, mais comme un "jeu". Cependant, à voir leur réaction, les élèves ne détectent pas cette anthropomorphisation.

- 40 - Mickaël Ben... En fait, c'est le jeu de la survie mais en fait... euh... c'est faussé parce qu'elle a pas attaqué, elle a rien fait et... euh... Le jeu de la chasse, ben, normalement, le but, c'est de... tuer la bête pour la manger.

Pour cet élève, l'intérêt se rapporte au référent de la formule, plus précisément à l'écart entre le référent du texte et le référent attendu par le lecteur selon ses connaissances sur le monde, et attendu par le personnage conformément à ses déterminations. La Louve a seulement fait défaut à sa nature animale... Mais la maîtresse va vite solliciter ces propos. Elle propose d'abord une seconde tentative pour centrer l'attention sur la valeur métaphorique de l'expression :

- 41 - M Alors là, quand on parle du "jeu de la chasse", on est du côté de l'animal... ?
42 - Mickaël Oui.

Devant le nouvel échec, elle change de moyen pour parvenir à la réponse attendue, elle s'appuie sur l'écart justement détecté pour faire émerger la défaillance des déterminations de l'instinct.

- 43 - M Alors, si c'est faussé, on est du côté de quoi ?
44 - Mickaël Ben, de l'homme.
45 - M De l'homme !

Elle obtient ainsi formellement la réponse qu'elle voulait. Cependant, les élèves manifestent comme une répugnance, non pas nécessairement à cette conclusion, mais au cheminement imposé. Julia tient à refonder la discussion sur une nouvelle actualisation de la scène commentée et à tirer les prémisses de sa compréhension du personnage. Elle redécrit l'humanité non pas comme lieu de la délibération morale - ce que faisait Louis implicitement en 11 -, ni comme indépendance par rapport à l'instinct - ce que visait la maîtresse -, mais comme sujet d'attachement affectif :

- 46 - Julia Mais c'est pas non plus qu'un sentiment... un sentiment [*sc.* : un sentiment au sens le plus ordinaire, un sentiment d'attachement] ! C'est aussi un sentiment de peur. Alors c'est pas vraiment que l'homme. Parce qu'elle a peur de cet animal. C'est pas vraiment des sentiments de... de son enfant. Si... si c'est que son enfant, je pense qu'elle le mangerait pas.

Son raisonnement semble celui-ci : si Louve n'éprouvait qu'un attachement à Ivan comme à ses propres petits, alors la question de la dévoration ne se poserait pas à elle et l'attitude de Louve pourrait être classée parmi les attitudes humaines ; mais comme la question se pose, c'est qu'elle est retenue aussi par la peur que lui inspire cette proie inconnue, son attitude est donc aussi entachée d'animalité. La maîtresse, sans doute parce qu'elle est toujours préoccupée d'établir l'humanisation de la louve, n'entend pas vraiment cette argumentation. De fait, elle fait dire à Julia le contraire de ce que Julia paraît

avoir voulu dire : elle récupère une prémisse effectivement discutabile, elle la reformule de manière plus conforme aux représentations communes et opte pour une nouvelle stratégie :

- 47 - M Pour toi, alors, Julia, la peur ça serait quelque chose de commun à l'homme et à l'animal ?
48 - Julia Ben... Ben, oui.

Dans l'hésitation de Julia, en 48, dans le temps de réflexion qu'elle s'accorde (trois secondes), on voit que l'intervention de la maîtresse ne se situe pas exactement dans la perspective où elle avait situé son propos : de fait, la peur y semblait plutôt une caractéristique animale. Mais Julia se plie à l'expérience évidente que la peur est partagée par l'homme et l'animal, et toute la classe peut alors admettre des zones d'intersection entre la sensibilité humaine et la sensibilité animale, et que l'attitude de Louve peut s'y trouver. Face à l'obtention d'une formule manifestement attendue, Louis suggère alors, conformément aux us et coutumes de la classe, de clore la discussion et de passer à autre chose :

- 59 - Louis Mais alors, on peut y aller, hein, on peut y aller, comme ça...

Vue d'ensemble

La position où se trouvent les élèves n'est pas simple à décrypter. De fait, les séances n'explicitant ni des opérations de cadrage ni des opérations d'intégration, elles ne sont guère lisibles. Pour une part, dans la mesure où la maîtresse attend d'eux des jugements précis, ils peuvent se sentir astreints à une lecture programmée par l'adulte. Pour une autre part, dans la mesure où ce sont leurs formules qui organisent l'ensemble de l'étude, ils peuvent se sentir sollicités comme concepteurs de leur lecture, comme maîtres du contrat et des gains escomptés. Pour une dernière part, dans la mesure où le projet d'enseignement n'apparaît ni dans des consignes écrites fermées ni dans des

phases d'explicitation, ils peuvent se sentir libres de divaguer à leur guise, du moins de servir leurs propres investissements. Au total, les arguments ne s'enracinent guère dans une réflexion collective, mais relèvent de la culture de chacun, où leur pertinence s'estime au gré de l'efficacité qu'ils rencontrent chez chacun, où ils s'affrontent plus qu'ils ne se confrontent.

Nous proposons l'image d'un Petit Poucet jalonnant son chemin. Nous voudrions bien sûr évoquer ainsi la collecte de formules enfantines parlantes que la maîtresse s'attache à rendre plus denses. Cependant le conte propose une alternative : le stratagème réussit quand il s'agit de solides cailloux, il manque quand il s'agit de miettes... Le mode de pilotage nous paraît effectivement risqué. Les séances discriminent en effet assez nettement de grands parleurs, assez à l'aise dans la conversation scolaire, et des élèves quasiment mutiques...

En tout cas, on peut comprendre que dans la séance terminale, les élèves ne s'attachent guère à une réflexion collective.

Chapitre 2 : Les souvenirs de lecture

Une autre piste pour expliquer les résultats inattendus des écrits terminaux nous semble pouvoir être cherchée dans les souvenirs de lecture, et surtout dans l'usage qu'en font les maîtres.

1. Remarques méthodologiques

1.1. La légitimité des références

Dès l'abord, il convient de professer notre option : nous avons fait cas de toutes les références attestées, qu'elles soient ou non légitimes dans la perspective d'une culture qu'on eût dite autrefois "bourgeoise". Le film populaire *Spiderman* se trouve ainsi voisiner avec *Le Livre de la jungle* de Rudyard Kipling, la série télévisée *Lost* avec la prière du *Credo* des chrétiens...

S'il faut brièvement justifier cette option, la première raison est qu'on ne saurait exiger sans leur faire violence de jeunes élèves qu'ils sélectionnent leurs références en fonction de critères socio-culturels qui régissent une société lettrée à laquelle ils n'appartiennent pas encore. De plus, comme le montre amplement Bernard Lahire, ces critères semblent de moins en moins impératifs, de moins en moins partagés : "le maintien de rapports socialement différenciés à la culture légitime dominante, qui s'objectivent lorsqu'on mesure les écarts entre groupes ou catégories, n'empêche par la relative hétérogénéité des pratiques et des préférences culturelles individuelles sous l'angle de leur degré de légitimité."⁴⁹⁰

La deuxième raison, plus décisive, est que les objectifs à poursuivre à l'école élémentaire nous semblent du côté des pratiques lectorales – en l'occurrence, la pratique d'une confrontation entre les œuvres – plutôt que du côté d'une maîtrise d'un corpus restreint. Les programmes officiels pour l'école primaire publiés en 2008 précisent clairement : "L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension"⁴⁹¹.

Troisième raison, non des moindres, est qu'il paraît pour le moins aventuré de distinguer des frontières entre des œuvres "légitimes" et des œuvres qui ne le seraient pas. Sans doute, les sociologues peuvent parvenir à

⁴⁹⁰ Bernard, Lahire, *La Culture des individus...* op. cité, p. 95 et sq.

⁴⁹¹ M.E.N., *Nouveaux programmes de l'école primaire*, op. cité, p. 20

mesurer des degrés, définir des seuils sur la base d'études statistiques et du jugement des enquêtés eux-mêmes. Mais, pas plus que pour la littérature, on ne saurait adopter une définition ontologique, laquelle se réduirait "à l'arbitraire du jugement de goût"⁴⁹². Pour notre étude, il est plus opératoire de distinguer entre les références acquises dans la sphère scolaire et celles qui proviennent d'une acculturation personnelle.

Enfin, et c'est l'essentiel, la prise en compte de tout paysage culturel des élèves nous paraît potentiellement indispensable, dans la mesure où son éclectisme même permet un enracinement plus authentique dans une culture si on veut la définir, ainsi que fait Lahire, comme négociation de la dissonance, ou ainsi que Bernard Sève, comme travail de l'altération. C'est parce que l'enseignant n'ignore ni ne dédaigne l'horizon culturel effectif des élèves que ses interventions peuvent ne pas sécréter une simple "langue de bois" ou la seule intention de restituer la *leçon* attendue par le maître, qu'elles peuvent au contraire ménager un dialogue en l'œuvre nouvelle et le répertoire, au sens d'Iser, déjà constitué.

1.2. Difficultés à délimiter les frontières

Pour ménager des objets qui soient manipulables, nous avons dû les isoler de l'ensemble de l'encyclopédie comme la définit U. Eco, de ce continuum qui s'étend depuis la compétence lexicale jusqu'aux systèmes idéologiques, et circonscrire le champ d'étude qui est le nôtre. Conformément à notre hypothèse initiale et à l'élection de parcours de lectures comme variables dans notre dispositif, nous avons centré notre attention sur le souvenir des lectures qui avaient été prévues dans ce cadre. Cependant, pour tenir compte de la culture propre des élèves, nous avons inclus la mémoire d'œuvres que les maîtresses B et C n'avaient pas sélectionnées parmi les lectures du premier trimestre. Dans la même logique, nous avons aussi

⁴⁹² ⁴⁹² *La Culture des individus...* op. cité, p. 250 et sq.

étendu notre recueil aux films ou séries télévisées, qui sont une autre manière de goûter des fictions, aux livres éventuellement non fictionnels qui nourrissent les connaissances des élèves et encore aux savoirs livresques médiatisés par tel ou tel adulte.

D'œuvres précises à des ensembles peu ou mal différenciés...

Certains souvenirs de lecture ciblent une œuvre singulière. Ils apparaissent alors dans un contexte où l'origine du souvenir est mentionnée, sous l'espèce du titre, de l'auteur, d'un personnage emblématique, d'un genre particulier... Par exemple, C-Villiers peut déclarer en C-S8, 54 (p. 515).

54 - Villiers Maîtresse, en fait... J'avais entendu une hypothèse qui disait qu'en fait, Louve elle serait soignée et... euh... sauvée un petit peu, ben ça me rappelle un petit peu *La Rencontre* à la fois...

Quelques références, pourtant relativement précises dans l'esprit des élèves, n'ont pas pu être identifiées. Il s'agit essentiellement des *Oubliés de Pékin* que C-Louis mentionne en C-S2, T6 (p. 467) sans qu'on sache s'il s'agit d'un film ou d'un livre, et d'un film dont C-Raphaëlle raconte l'intrigue d'un épisode en C-S8, 58 (p. 516). D'autres, évidentes pour l'ensemble de la classe, n'ont pas été complètement identifiées par nous : un texte lu l'année précédente et qui comportait l'expression "entre chien et loup" en B-S4, 103 (p. 314), un épisode adapté du *Roman de Renart*, en B-S7, T1, a (p. 345), le contexte d'apparition de l'expression d'"Aigle russe" en B-S8, 34 (p. 353).

Il s'agit parfois d'un ensemble plus nébuleux, évoqué de manière plus évasive. Au plus simple, on distingue des ensembles d'œuvres d'un même auteur. Ainsi, en B-ST, 659 (p. 124), B-Bafodé évoque dans son entièreté le réseau des albums d'Emily Gravett qui avaient été lus dans la classe sans les différencier. Plus radical, C-Pierre, en C-S12, 61 (p. 563) généralise :

61 - Pierre Florence Reynaud, elle fait toujours des histoires de loups. Des loups comme ça [*sc.* : bienveillants envers l'humain égaré].

Le poids de ce regroupement est d'ailleurs assez important aux yeux des élèves pour engendrer des erreurs : à la fin de la séance C-S12, au mépris de la vérité rétablie par la maîtresse en 66, tous les livres qu'évoquent les élèves sont attribués par eux à Florence Reynaud. Pour comprendre cette erreur, une conjecture possible serait la suivante : conceptualiser un élément transtextuel tel un script inédit (en l'occurrence, un script de renversement de stéréotype) serait relativement coûteux, davantage que d'identifier un univers d'auteur ; il serait donc plus aisé d'en indexer la mémoire en référence à un auteur...

Parmi ces ensembles nébuleux, nous pouvons encore isoler des regroupements que nous voudrions décrire comme des genres. Dans les données que nous avons recueillies, ils peuvent être désignés de façon plus ou moins allusive. Par exemple, derrière la formule de Raphaëlle en C-S8, T3, a (p. 512), on peut supposer, étant donné ce qu'elle en retient, que les "romans" qu'elle a en tête appartiennent au genre communément appelé d'un anglicisme : *l'heroic fantasy*.

Raphaëlle : *Les créatures, ça peut être beaucoup de choses, des monstres, des animaux, des humains. Dans les romans, hein...*

De même, c'est tout l'univers des contes merveilleux qui se trouve convoqué sans qu'il soit précisément dénommé, derrière le personnage du géant (C-Julia, C-S9, T3, a', p. 524) ou celui du prince charmant (C-Lina, C-S11, 194, p. 553). De même encore, la figure de Gê, proposée par Louis en C-S12, T5 (p. 562), entraîne dans son sillage l'univers de la mythologie grecque et de ses valeurs de fatalité divine. Le genre apparaît alors sous les espèces du matériau stéréotypé qui hante la construction de son intrigue et qui joue le rôle d'un indicateur suffisant.

Parfois, l'unité de l'ensemble nébuleux s'infère seulement d'une règle fictionnelle assez vaguement évoquée. Comme fait B-Fanny en B-S8, 174 (p. 358) :

- 173 - M Est-ce que ça pourrait être le point de vue de la chouette ?
174 - Fanny Ça pourrait... dans la mesure où c'est plus [= davantage] un texte littéraire !

Fanny semble ici supposer que tous les textes de littérature sont susceptibles de comporter invraisemblances et extravagances ...

Pour donner un autre exemple de cette matière délicate, voici la déclaration de Julia en C-S12, 54 (p. 558) :

- 53 - M Est-ce que c'était juste la façon dont c'était écrit ou est-ce que c'était... il y a quelque chose dans l'histoire de difficile à comprendre ? Julia.
54 - Julia Déjà quelque chose dans l'histoire parce que... au début on savait pas vraiment que Ivan, c'était vraiment Ivan, en fait. Enfin... Moi, au début je croyais que c'était... que c'était un rêve et c'était pas que un rêve, c'était le personnage.

Le propos est assez obscur, mais l'hypothèse à laquelle Julia a renoncé est sûrement semblable à celle de A-Antoine, en A-S1, 252 (p. 194) que nous avons commentée⁴⁹³, et dont elle avait fait état en C-S1, T3, o (p. 462) : l'épisode de Louve qui mange un renard puis aperçoit un avion serait le contenu d'un rêve d'Ivan, sur le modèle du genre : "histoires de rêve". À cette hypothèse de cadrage s'ajoute sans doute la rémanence du passage où le personnage découvre que le prénom prononcé par ses voix intérieures est le sien et qui a pu constituer pour Julia l'indice pour distinguer, irréversiblement et sans plus de confusions borgesiennes, scène narrative et scène de l'intimité d'Ivan. Quoi qu'il en soit, sa formule "c'était un rêve" ne témoigne pas d'une confrontation à sa propre expérience onirique, mais à sa culture des récits de rêve ; l'ancrage dans l'œuvre est en effet fondamental : "quelque chose dans l'histoire", dit-elle. Il ne nous semble pas impossible d'apparenter l'ensemble que vise Julia à un authentique genre.

⁴⁹³ Voir page 370.

L'ensemble nébuleux est parfois clairement défini dans l'implicite de la classe, sans qu'il soit besoin de le préciser puisque tous les élèves partagent les mêmes références. Il s'agit, bien sûr, des livres lus en amont du travail sur *Taïga*. Par exemple :

276 - Julia En fait, dans tous les livres, en fait... il y a l'amitié entre un animal et un humain... Dans tous les livres qu'on a lus, c'était un peu par rapport à ça.

Cependant, la référence peut être beaucoup plus discrète. Quand C-Marie P. déclare en C-S8, T5, d (p. 515) :

Marie P. : *Si Louve ou Ivan mourait, ça serait plus l'histoire...*

il semble bien qu'elle exclut la mort des protagonistes parce que cette hypothèse n'est pas conforme à ce même ensemble des livres lus au premier trimestre. Elle situe sa lecture dans une généricité⁴⁹⁴ suscitée par ce corpus.

L'ensemble nébuleux prend parfois consistance autour d'un enjeu pragmatique ou d'une modalité spécifique. L'échange en B-S5 (p. 333) dont nous citons des extraits nous fournit un exemple :

320 - M [...] C'est des choses qui appartiennent à quoi, quand on dit : "Le cycle reprend, ici ou là, les louveteaux naissent, têtent, grandissent, s'en vont, s'assemblent..."
321 - Fanny C'est un petit peu comme dans un documentaire.
322 - M Oui... C'est quelque chose de plus comment, en fait ? [...]
324 - Mathilde D. C'est le narrateur qui nous impose pas un autre point de vue, mais... euh... la... la...
325 - M Il fait quoi, par rapport à la vie des loups, le narrateur ?
326 - Apolline Il remet un peu tout au point. [...]
342 - Simon P. Un savant.

On aurait quelques scrupules à parler ici de genre, mais il semble que Fanny, rapide à comparer le mode d'énonciation d'une fiction et le mode d'assertion

⁴⁹⁴ "Il y a généricité dès que la confrontation d'un texte à son contexte littéraire (au sens large) fait surgir en filigrane cette sorte de trame qui lie ensemble une classe textuelle et par rapport à laquelle le texte en question s'écrit", écrit Jean-Marie Schaeffer dans "Du texte au genre", in Gérard Genette (dir.) *Théorie des genres*, Paris, Seuil, 1986, p. 204

d'une connaissance encyclopédique, vise sous son terme de "documentaire" le pendant de ce qu'elle évoque en B-S8 sous le terme de "texte littéraire", dans une partition certes sommaire, mais en l'occurrence non dépourvue d'efficacité pour différencier sommaire et commentaire superfétatoire dans le tissu du roman.

...d'ensembles indifférenciés à l'abstraction de stéréotypes...

D'autres souvenirs sont - plus ou moins facilement - décelables qui ne se détachent pas nettement dans un statut d'extériorité par rapport au travail de lecture en cours. Il s'agit alors de stéréotypies constituées dans d'implicites et insaisissables lectures antérieures, mais des stéréotypies mobilisables⁴⁹⁵. On peut assez commodément apparenter à des souvenirs de lectures ceux qui traversent les corpus concertés dans les classes B et C. Ainsi la mise au jour collaborative de C-Louis et C-Mickaël en C-S11, 188 sq. (p. 553) évoque tout à la fois le rôle thématique du loup dévorant, prétendument fréquent, et le renversement de ce stéréotype, prétendument rare mais fort attesté dans l'ensemble des livres proposés à la classe :

- | | | |
|-------|---------|--|
| 188 - | Louis | Ben parce que c'est rare de voir... euh... |
| 189 - | Mickaël | Oui ! C'est rare de voir... quelque chose d'aussi émouvant. |
| 190 - | Louis | ...quelqu'un dans les bras de... enfin un humain dans les bras d'un... d'un loup ! |
| 191 - | Mickaël | Oui, mais non... Parce que normalement, les loups, ça... c'est féroce. |

Ici, le jugement de rareté disjoint l'œuvre lue de l'arrière-plan mobilisé. Ailleurs, (en B-S2, 123, p. 291, par exemple) c'est l'expression d' "anormal"

⁴⁹⁵ Jean-Louis Dufays alerte sur le caractère évolutif de l'établissement d'une stéréotypie : "La formation des stéréotypes progresse par degrés, fait l'objet d'une prise de conscience progressive". Il en tire la conséquence suivante : "du fait que les unités qui les constituent gardent une relative autonomie, ces associations conservent une certaine variabilité interne, mais comme cette autonomie est toujours assez réduite, elles tendent à devenir des blocs monolithiques." *Stéréotype et lecture, op. cit.*, p. 56. Ce sont ces éléments en voie de figement mais non encore réduits à jouer les utilités dans les processus automatiques de reconnaissance qui nous paraissent pouvoir figurer parmi les souvenirs de lecture.

qui confronte les données du texte avec le stéréotype convoqué, ou bien celle de "bizarre" (en A-S3, 139, p. 226).

D'autres circonstances voient apparaître des *topoi* anciens suffisamment fréquents dans la littérature destinée aux enfants pour qu'on puisse les considérer comme l'écho de lectures antérieures. Ainsi, C-Louis donne consistance à l'hésitation de Louve en mobilisant un motif transtextuel, dont on peut situer l'origine dans le prototype d' "Hercule entre le vice et la vertu"⁴⁹⁶, régulièrement actualisé dans la littérature jeunesse, par exemple dans *Tintin au Tibet*, d'Hergé⁴⁹⁷ :

11 - Louis C'est comme si elle avait un ange sur son épaule qui lui disait... euh... "Ne le mange pas" et un diable sur son autre épaule qui lui dit : "Eh bien, mange-le !"

Ainsi encore, le thème des "îles fortunées", magistralement mis en œuvre dans ce classique de la littérature pour la jeunesse qu'est *L'Île rose*, de Charles Vildrac⁴⁹⁸. Il est évoqué en C-S5, T4, m (p. 493)

Éliott : *C'est parce qu'il y a personne... Sur Tahiti, ça serait un autre climat, et il y aurait des gens.*

Il est encore repris, dans la même fonction contrastive, en C-S12, T3, c (p. 559)

Marie P. : *Ça serait pas la même histoire si c'était dans une île. Il fait froid, ce qui explique la faiblesse d'Ivan un peu plus et la faim. C'est le décor, il a une importance...*

Ailleurs, le stéréotype semble avoir besoin d'être encore lesté de son poids de souvenir. Par exemple, le motif des corbeaux qui amène dans les classes l'image d'oiseaux charognards et de mauvais augure, en B-S7, T4, a, (pp. 347-348) :

a – donner des signes de la faiblesse d'Ivan
Maxime : *les corbeaux.*

⁴⁹⁶ Voir Pierre Grimal, *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, Paris, PUF, 1979, p. 190.

⁴⁹⁷ *Tintin au Tibet*, Hergé, Bruxelles-Tournai, Casterman, 1960, planche 45.

⁴⁹⁸ Charles Vildrac, *L'Île rose*, Paris, édition Thierry Magnier, 2006, première édition en 1924.

Hugo : *Ils sont un peu charognards.*

Simon B. : *Quand on voit des corbeaux, c'est un signe que quelqu'un va mourir.*

et en C-S8, T1, j-n (pp. 511-512) :

Pierre : *Les corbeaux, c'est signe de mort.*

[...]

Raphaëlle : *Ivan, il est "bouche bée". Quand tu vois des corbeaux, tu as un petit peu peur, parce que ça a des longs becs, ils sont capables de... Quand tu vois des films, après, ils t'arrachent les yeux...*

On voit que, pour qu'il s'impose, Simon B. ressent le besoin de resituer le savoir encyclopédique énoncé par Hugo comme le résultat de lectures multiples sédimentées. On voit que dans la classe C, Raphaëlle, à la faveur d'une approximation lexicale (elle imagine que la béance d'une bouche est indice de peur), motive l'affirmation de Pierre par l'adjonction de références à des œuvres, même si celles-ci ne sont pas réellement identifiées (on ne manque cependant pas de songer aux célèbres *Oiseaux* d'Alfred Hitchcock). Ces exemples nous suggèrent ainsi la perspective d'une sorte de continuum entre savoirs encyclopédiques, stéréotypes issus de rencontres réitérées au hasard avec des œuvres et authentiques souvenirs de lectures.

...de l'abstraction des stéréotypes aux savoirs livresques

La frontière nous paraît donc ténue entre des savoirs totalement intégrés à la culture des élèves, qu'on ne saurait considérer comme dépendants de souvenirs livresques et que convoque la seule fréquentation du roman de Florence Reynaud, et des stéréotypes qui paraissent encore liés – du moins aux yeux de certains enfants – à des références et qu'ils n'ont pas encore faits entièrement leurs.

Nous avons donc retenu des mentions encyclopédiques que signalaient certaines spécifications. Par exemple, en C-S6, 12 (p. 495), quand Éliott convoque l'image du développement phylogénétique de l'humanité et qu'il la rapproche du comportement de Nicolai, il l'accrédite d'un : "on dit ça en histoire" :

- 12 - Éliott Après, dans la phrase, on dit : "assez malins pour faire naître le feu...", alors, on revient à l'instinct de tout à l'heure. Il y a très longtemps, les hommes ont su faire le feu avec les silex et tout ça... On dit ça en histoire... Mais il y a quelque chose que je ne comprends pas dedans, c'est que maintenant on est des hommes modernes, on n'a plus besoin de pierres ou de trucs comme ça...

Cette formule nous a paru jouer une fonction similaire à celle d'un titre d'œuvre : elle nous paraît tout à la fois mobiliser un argument d'autorité, signer l'appartenance à un ensemble de références valide dans la communauté de la classe, et signaler l'emprunt assez clairement pour que ce signalement autorise la mise en discussion, - bref, tout ce qu'on attend de la référencement d'une citation. D'autres formules peuvent aussi manifester un semblable effort pour situer une assertion, telles que : "ce qu'on disait ce matin" (M, en A-S5, 13, p. 243), "on avait vu ça, hein" (Éliott, en C-S6, T4, p. 498, à propos de la notion de chaîne alimentaire), "j'ai lu quelque part" (Julia, en C-S4, T5, d, p. 481, à propos de l'éthologie des loups), "ça me rappelle quelque chose" (Clarisse, en B-S3, 130, p. 306, vraisemblablement à propos des scripts d'animalisation)...

Dans la même logique, nous avons aussi retenu comme souvenir de lecture (ou plutôt, en l'occurrence, de culture livresque) malgré l'absence de toute formule introductrice la mention que fait B-Simon B. en B-S8, 34 (p. 353) quand il introduit l'expression d' "Aigle russe" sans avoir besoin de préciser qu'elle a été utilisée en leçon d'histoire, puisque toute la classe y avait assisté et que l'énigme n'était que pour le chercheur. En tout état de cause, la réminiscence convoquait un savoir posé, lui aussi, comme extérieur à son énonciateur, déposé dans une "œuvre" (une leçon d'histoire est-elle une œuvre ?), censément partagé par les camarades, et dont la pertinence de l'application est discutable.

En revanche, nous avons éliminé de notre relevé les mentions de savoirs encyclopédiques assez fortement intégrés pour n'avoir pas besoin d'une caution référencée. D'une part, la liste aurait été si longue qu'aucune

étude qualitative n'aurait été possible, d'autre part, l'influence de cette part du répertoire des élèves nous semblerait appeler une toute autre recherche. Symétriquement, nous avons éliminé le recours au dictionnaire, en A-S6, T7, a (p. 252) parce qu'il suggère un savoir nullement intégré.

1.3. Accès direct ou médiatisé

La plupart des souvenirs de lecture que nous avons identifiés comme tels proviennent d'une connaissance directe qu'en ont prise les élèves. Cependant ce n'est pas toujours le cas. En C-S6, 114 (p. 502), Raphaëlle, avec une belle ingénuité, infère de sa compréhension de l'unité du réseau le contenu probable d'un roman qu'elle n'a pas lu. Elle applique ainsi un principe qu'énonce Pierre Bayard : "Être cultivé, ce n'est pas avoir lu tel ou tel livre, c'est savoir se repérer dans leur ensemble [...] ce qui compte dans chaque livre étant les livres d'à côté."⁴⁹⁹

114 - Raphaëlle Dans *La Demoiselle des loups*, Lucile, je crois, elle part avec les loups, et dans *L'Enfant Loup*, ben, je sais pas, je l'ai pas lu, mais je pense qu'il doit y avoir aussi un enfant qui part avec les loups. Et là, c'est pareil.

Un autre cas est celui de C-Louis, en C-S11, 83 (p. 548), quand il énonce abruptement ce vers de Corneille :

83 - Louis À vaincre sans péril, on triomphe sans gloire.

L'intervention ne manque pas de susciter des réactions diverses :

85 - M Bon, explique-moi !
86 - Manon [à Louis] Quoi ? Tu peux pas le redire ? Nous, on n'a rien entendu.
87 - Louis À vaincre sans péril, on triomphe sans gloire.
88 - M Est-ce que tu peux leur expliquer, parce qu'ils ont pas l'air... euh... de comprendre ce que tu veux dire.

⁴⁹⁹ *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus ?*, op. cité, pp. 26-27.

Il n'est guère vraisemblable qu'un élève de C.M.2, quelque habile et cultivé qu'il se montre, ait lu la tragédie du *Cid*⁵⁰⁰... Il l'est davantage qu'il ait entendu ce vers cité en proverbe dans son entourage familial. C'est d'ailleurs bien ainsi qu'il le paraphrase, et non comme l'élément d'une intrigue.

89 - Louis Eh ben, ça veut dire que quelqu'un qui... euh... qui reste debout et, euh, qui se fait attaquer par quelqu'un et... celui qui se fait attaqué il perd et l'autre il gagne, eh ben... euh... vu qu'il aura pas bougé, qu'il se sera pas défendu, euh, ça serait comme si celui qui avait attaqué... il aurait triomphé sans gloire.

Nous pourrions là encore nous appuyer sur le paradoxe de Pierre Bayard : "il n'est nullement nécessaire d'avoir eu un livre entre les mains [...] à condition d'écouter ce que les autres lecteurs en disent"⁵⁰¹ et considérer que Corneille a été intégré par l'élève à sa "bibliothèque intérieure [...] constituée de fragments de livres oubliés ou de livres imaginaires à travers lesquels nous appréhendons le monde."⁵⁰² Il est une autre raison pour intégrer cette pseudo-citation à notre corpus, qui nous importe davantage : cette citation abrupte introduit une espèce d'hétéroglossie ; l'extériorité de la formule provoque la réflexion et permet d'assurer la fonctionnalité des souvenirs de lecture.

On trouvera à la fin du volume d'annexes, à la page 579, un index où nous avons répertorié tous les souvenirs de lecture que nous prenons en compte.

2. Fonctions et pertinence des souvenirs de lecture

Toutes les références que nous avons identifiées s'insèrent dans un processus parfois déclaré de comparaison. Le texte de *Taïga* est confronté aux œuvres que le souvenir de lecture introduit sur la scène de discussion que

⁵⁰⁰ Acte II, scène 2, v. 434.

⁵⁰¹ *Ibidem*, p. 43.

constitue la classe. Cependant, les comparaisons opérées diffèrent largement. Les aspects sous lesquels les œuvres sont confrontées (de la construction d'un personnage à l'intention auctoriale), l'ampleur du point de comparaison (d'un choix lexical à la construction de l'ensemble de l'intrigue), l'usage argumentatif que l'élève en escompte (s'inscrire dans la demande du maître, briller, convaincre, ouvrir une investigation...), l'utilisation qu'en a la classe (induire la validité d'une stratégie de narration, réviser une *leçon* improbable, ouvrir ou diversifier les interprétations, mettre au jour une isotopie insoupçonnée...), tous ces points manifestent des divergences, parfois radicales. Cependant, il se dégage quelques grandes fonctions étroitement liées à la manière dont la comparaison est menée.

La fonction essentielle est, bien sûr, de permettre l'identification des invariants et spécifications qui affectent les termes de la comparaison. C'est celle-là que mobilisent les maîtres quand ils en appellent à des souvenirs de lecture parce qu'elle sert puissamment à l'intellection d'une œuvre, et la manipulation qu'ils en proposent révèle certains aspects de leur projet d'enseignement. Nous étudierons dans notre troisième point ce qu'il en advient dans chacune de nos trois classes. Mais le prestige d'un adossement à des œuvres légitimes, l'impression d'autorité que produit l'insertion dans des références communes engendrent d'autres effets dans la classe, secondaires mais non négligeables. Entre autres, elles peuvent sans doute fournir un éclairage sur les relations qu'entretiennent les élèves face à ces projets d'enseignement. Nous risquons donc une typologie de ces fonctions secondaires en illustrant chacune d'un exemple où les élèves ont pris l'initiative du rapprochement.

2.1. Le souvenir de lecture comme moyen de s'approprier l'œuvre

⁵⁰² *Ibidem*, p. 74.

Faire état d'associations singulières : des souvenirs pour soi-même

Certaines réminiscences apparaissent comme le simple témoignage d'une résonance singulière dans le prolongement du texte. Elles constituent alors une porte d'entrée subjective pour accepter une œuvre inédite.

Ainsi, en B-ST, 490, (p. 118) Damien associe au motif de l'animalisation d'Ivan une référence personnelle, sans doute parce que, comme il le dit lui-même, le plaisir pris à celle-ci dote celui-là d'un intérêt particulier :

- | | | |
|-------|-----------|--|
| 488 - | Damien | Il accepte de retrouver... il refuse de retrouver sa mémoire ! |
| 489 - | Chercheur | Il refuse de retrouver sa mémoire. Pour devenir comme un louveteau, pour se comporter comme un louveteau, il faut qu'il oublie sa mémoire. Il perd sa mémoire, il perd même son langage, puisqu'il parle plus... qu'avec les yeux. |
| 490 - | Damien | Comme Tarzan, ou quoi... |
| 491 - | C | Comme Tarzan... |
| 492 - | Damien | [en <i>a parte</i> , pour lui-même] Moi, je l'ai lu, c'est pas mal... |

De retrouver un même motif, dans l'œuvre lue en classe et dans une fiction appréciée, Damien l'intègre ainsi dans un répertoire qu'il peut s'approprier. C'est le sens vraisemblable de son commentaire en 492. Le motif lui tient peut-être à cœur, car déjà en B-S3, 119 (p. 305), il avait associé l'animalisation d'Ivan à celle de Mowgli...

- | | | |
|-------|--------|---|
| 117 - | M | Il va se comporter comme un animal... hm... |
| 119 - | Damien | Comme dans <i>Le Livre de la jungle</i> . |

Cette réminiscence peut aussi synthétiser en une référence immédiate et stable ce qui, dans le texte, se déroule selon la linéarité d'une mise en mots.

Objectiver une réception singulière

En C-S10, 95 (p. 532), Julia nourrit sa perception du personnage de Ben, dans *La Rencontre*, d'une comparaison avec un conte qu'elle perçoit comme congruent :

95 - Julia En fait, il faisait un peu penser au P... Petit Poucet, parce qu'en fait, il ne parlait pas beaucoup, et en fait, en écoutant, il réfléchissait beaucoup mais... euh... il était pas vraiment comme les autres enfants... il parlait pas beaucoup...

La similarité décelée fournit alors l'occasion d'objectiver et de verbaliser l'image mentale que la jeune lectrice avait élaborée du personnage. L'association de la petitesse, de la réserve discrète et de l'intelligence suggère le rapprochement. Elle aurait pu ajouter la valeur symbolique du "plus petit" (le puîné et le moins haut de taille) qui opère une transformation salutaire sur son entourage familial, car, comme la bonne fortune du Petit Poucet amène ses parents à regretter l'abandon, Ben conduit aussi son père à une attention empathique qui n'était pas d'abord dans ses traits de caractère.

Donner consistance à une incongruité du texte

Au moment où Louve poursuit Ivan comme son gibier, le texte de Florence Reynaud propose à la lecture ces phrases : "C'est de la chair, une proie, de la vie... Elle trotte, avide, le regard oblique." (p. 14 du roman). Le passage en style indirect libre présente crûment Ivan comme un mets appétissant et nutritif. Il est délicat à comprendre puisqu'il faut endurer la brutalité de la représentation et qu'il faut traiter l'ambiguïté du dernier syntagme : "de la vie" peut désigner la promesse pour Louve de rester en vie grâce à cette provende - c'est l'interprétation euphémisante -, l'expression peut aussi être mise en parallèle avec le partitif "de la chair" et présenter la vie d'Ivan comme le principe substantiel de l'aliment - c'est une interprétation plus dérangeante. En tout cas, s'il sert bien la tension dramatique, le propos peut heurter. C'est par un souvenir de lecture qu'en B-S2, T2, o, p. 289, Boubéker édulcore l'effet :

o – qualifier l'odeur d'Ivan

Boubéker : *la chair fraîche*

EE : [*Rires*]

p – opposer cette fraîcheur à ce qu'il y a dans l'avion

Fanny : *c'est de la chair vivante*

La référence à la célèbre réplique du *Petit Poucet* n'est pas explicitée, mais le rire collectif atteste qu'est parfaitement comprise la mise en parallèle avec le conte. Ici, Boubéker assimile l'inquiétante louve à la figure émoussée d'un géant pour enfants, bien connue, quasi apprivoisée. Son intervention respecte parfaitement l'intention du texte, mais elle parvient à opposer l'épaisseur des angoisses de dévoration autrefois surmontées à la cruauté de la scène représentée. À la fois elle donne au passage sa véritable couleur et elle la rend supportable. Le détour est suffisamment efficace pour être repris un peu plus tard, en B-S2, T3, j (p. 290).

En B-S7, T1, a (p. 345), B-Tarik rapproche une situation où Ysengrin présente une piètre apparence et où Renard fait mine de compatir d'une part, et celle de Nicolaï à l'heure où ce dernier se réfugie au coin de son feu d'autre part.

Tarik : *c'est comme dans la Taverne de Renard, de Renard, Ysengrin quand il dit, de lui, il dit : il est tout faible.*

Le jugement : "il est tout faible" appliqué au deux cas permet de mieux prendre en compte le paradoxe : celui qui dispose de la force physique, Ysengrin ou Nicolaï, s'avère vulnérable.

Amplifier un effet du texte

Le recours aux souvenirs de lecture peut éclairer les formulations du texte. Ainsi, en C-S9, T3, a' (p. 524), Julia justifie la qualification de géant appliquée à Nicolaï au moment où il s'apprête à tirer sur Louve à la page 60 du roman :

Julia : *On dit que c'est un géant parce qu'il pourrait la tuer instantanément. Comme un vrai géant, il pourrait la prendre et l'écraser.*

Le "vrai" géant, que Nicolaï n'est pas puisqu'il lui est comparé, est probablement dans l'esprit de Julia le personnage traditionnel des contes merveilleux. La détection de ce possible intertexte permet de donner corps à la comparaison ménagée dans le texte ("tel un géant surgi du néant, Nicolaï se profile sur le ciel...") sans le détour complexe⁵⁰³ pratiqué dans la classe B pour en déterminer le focalisateur. Alors, même si l'on peut douter qu'elle soit vraiment comprise dans sa construction, la composition très cinématographique est appréciée dans son effet : "en tout cas, c'est beau", déclare ensuite Mickaël.

Prolonger ou achever la lecture des camarades

Nous avons déjà vu comment, en C-S8, T1, n (p. 511), Raphaëlle leste de références filmiques le stéréotype des corbeaux charognards identifié par ses camarades. De même, en C-S12, T5 (p. 562), Louis prolonge la réflexion de ses camarades sur le rôle qu'on peut attribuer à Taïga.

Sophie : *C'était la reine des animaux.*

Pierre : *On avait parlé d'une déesse.*

Louis : *Comme Gê dans la mythologie grecque.*

La référence aux légendes grecques n'a pas d'autre utilité que procurer une actualisation possible à la "déesse" dont parle Pierre de manière très abstraite. En quelque sorte, la référence au mythe garantit que la divinisation d'une terre n'est point une absurdité puisqu'elle est déjà attestée dans un corpus connu. Louis achève ici la pensée de Pierre, il lui offre la perspective d'une pratique avérée, il la légitime en déplaçant une assertion subjective vers une figure attestée.

2.2. Le souvenir de lecture donne forme aux opérations lexiques

L'énoncé d'un souvenir de lecture sert encore à prendre du recul par rapport à son activité lexique. Il permet d'en prendre une conscience plus claire. La comparaison fournit en effet un cadre qui autorise qu'on importe explicitement dans la lecture de l'œuvre à lire les processus de compréhension éprouvés dans la lecture de l'œuvre dont on se souvient. Le cas est particulièrement net aux deux bornes initiale et terminale de la compréhension.

Construire une attente

En C-S7, 24 (p. 507) Louis prend appui sur le parallélisme entre les intrigues de *Taïga* et de *La Rencontre* pour imaginer que la Louve assumera un rôle d'éducatrice

- 24 - Louis Peut-être qu'Ivan va apprendre la... la... que Louve va apprendre la chasse à Ivan... comme la mère blaireau...
- 25 - M Ah !, peut-être. Hypothèse : peut-être que la louve va apprendre la chasse... à Ivan comme la mère blaireau avait appris à Ben...

Certes, l'hypothèse n'est pas vérifiée dans la suite du récit, mais elle prend consistance d'un rapprochement déjà récurrent dans la classe. Le "peut-être", que la maîtresse souligne dans sa réplique, indique nettement le statut incertain du cadrage opéré.

Établir un jugement

⁵⁰³ Dans la séance B-S9, 625 à 641 (pp. 390-391), et B-S10, 25 à 50 (pp. 394-395).

En B-ST, 474 (p. 117), Simon B. convoque un souvenir de lecture pour expliciter l'opération de lecture qui consiste à élaborer un jugement sur l'œuvre :

474 - Simon B. Euh, moi, ça me fait penser à... euh... j'ai l'impression que l'auteur a voulu dévoiler le côté animal de... de... de... ben, de l'humain, mais en fait sans le dire franchement, comme les *Fables* de La Fontaine qui voulaient caricaturer la société mais qui passaient par les animaux pour... euh... pour... pour ne pas... pour ne pas se faire prendre !

Le contexte est le moment de la séance terminale où l'enseignant enlève du tableau noir les étiquettes qu'il avait demandé d'apparier pour ne laisser apparaître que les formules synthétiques qui rendaient compte des appariements et des enjeux que ceux-ci révélaient. C'est peut-être ce geste très concret qui suggère à Simon B. l'idée d'un dévoilement. En effet, par un véritable saut intellectif, la classe passe de formulations très proches de l'intrigue (les étiquettes) à des formulations plus abstraites, parfois transposables à d'autres œuvres et définissables *a priori*...

Cependant, Simon B. attribue le dévoilement à un projet auctorial. À l'observateur, cela paraît une illusion, dont, d'ailleurs, Simon B. n'est pas complètement inconscient puisqu'il modalise sa proposition d'un "j'ai l'impression"... et que cette formule témoigne bien de son activité subjective de lecteur. Seulement, le geste de l'enseignant donne forme concrète à un au-delà de la construction du référent. En effet, la formule à laquelle réagit Simon portait : "Ivan retrouve l'humanité", elle devait exprimer le point d'intérêt de certains élèves et elle se voulait la synthèse mémorable de la mise au jour d'une thématique autour des relations homme / animal. Elle posait donc l'enjeu éthique ou idéologique (et son correspondant : le contrat de lecture, nos cases 2 et 6) en relation avec la construction d'une image globale (et son pendant : les opérations de cadrage, nos cases 3 et 5), même si la mise en mots restait très proche d'une reformulation de l'intrigue, afin que chacun puisse se l'approprier. Pour le dire autrement, elle reflétait un mouvement

d'abduction comme les décrit Eco⁵⁰⁴ : sur la base d'une intuition liée à un intérêt subjectif, le lecteur fait l'hypothèse d'une perspective intégratrice qui commande une hiérarchie spécifique des données textuelles. Ici, seulement, l'opération a lieu dans un après-coup, de manière rétrospective.

Simon B. rapproche donc cet épisode de sa lecture de *La Fontaine*. L'interprétation politique dont il fait état - celle qui veut voir dans les *Fables* une sorte de texte à clefs, et dans l'anthropomorphisation des animaux un moyen d'échapper à la censure⁵⁰⁵ - lui avait été transmise par son entourage familial⁵⁰⁶. Il se l'était appropriée et elle l'avait conduit à réviser sa *leçon*, à relativiser son intérêt pour le charme des anecdotes et à recentrer son attention sur les rapports sociaux. Le point commun entre ce souvenir de lecture et *Taïga* n'est donc pas à rechercher dans l'élaboration des enjeux, mais dans le remaniement qui s'opère après qu'un enjeu a été sérieusement explicité et pris en compte. Et nous conjecturons que l'attribution à un prétendu projet d'écrivain fonctionne comme une attribution externe, et qu'elle permet simplement de naturaliser le travail d'objectivation nécessaire pour valider une abduction.

Ici, la référence aux *Fables* paraît fournir un cadre pour dire la prise de conscience d'une opération majeure de l'intellection. Et l'on constate qu'il s'agit bien ici d'un souvenir de lecture, et non simplement du souvenir d'un texte. Accessoirement, cette remarque laisse bien augurer pour cet élève de sa compétence à s'approprier les autres grilles d'interprétation qui pourront lui être fournies dans la suite de son curriculum scolaire...

Prendre conscience d'une modalité de lecture

⁵⁰⁴ Voir *Les Limites de l'interprétation... opus cité*, pp. 262 sq.

⁵⁰⁵ Cette lecture de *La Fontaine* est certes très contestable. Elle est cependant fréquente. On la trouve, par exemple, dans plusieurs manuels destinés aux jeunes élèves.

⁵⁰⁶ Il avait cependant importé dans la classe cette grille d'interprétation.

Dans la même séance B-ST (p. 124) Bafodé achève la pensée d'Hugo et fait état des livres d'Emily Gravett. Ceux-ci reposent régulièrement sur le brouillage des frontières entre univers fictionnel et univers réel, entre lecteur et personnage de la fiction, entre instances du "lu" et du "lectant" pour reprendre les termes de Picard⁵⁰⁷. Bafodé y recourt pour évoquer la puissance de l'illusion référentielle d'un lecteur qui aurait été absorbé dans l'univers du roman :

- 657 - Hugo Il est tellement absordé... absorbé par le livre que... que peut-être à des moments il peut se dire : je... je suis dans Taïga... euh... Il se souvient... enfin, euh... quand il lit, il se dit qu'il est dans Taïga...
- 658 - C Oui
- 659 - Bafodé Comme dans les livres d'Emily Gravett !

Ici, il s'agit de donner consistance à une posture possible, celle où le lecteur s'engloutit dans l'illusion référentielle sur un mode quasi hallucinatoire, qui permettrait de comprendre une des affectations possibles de la "maison" évoquée dans l'excipit. L'enseignant l'entend ainsi, qui inscrit "absorbé" au tableau noir pour qualifier cette modalité de lecture.

2.3. Le souvenir de lecture comme moyen d'investigation

L'intuition d'une comparaison possible peut aussi ouvrir des perspectives inaperçues. Fort d'une première expérience de lecture maîtrisée, le lecteur peut en avoir recueilli un principe, il peut prendre le risque d'un transfert, d'appliquer à un autre support une approche qui s'était alors montrée heuristique.

Ainsi, dans la classe B, en B-S8, 400 (p. 367), Éléonore risque un rapprochement avec un album que la classe avait lu :

⁵⁰⁷ Catherine Tauveron analyse ces brouillages sous le terme de métalepse. Voir "Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres métalepses dans la littérature de jeunesse", dans *Repères* n° 33, pp. 177-196. Dans la classe, c'est l'expression d' "aventure littéraire" qui avait été utilisée.

- 400 - Éléonore Ça fait penser à *Mina, je t'aime* !⁵⁰⁸
 401 - Dylan Ho !
 402 - M Ouiii ! Exact ! Vous vous souvenez, de ça ? [à Dylan] Tu voulais dire ça aussi ? Je suis désolée, Dylan. C'est bien, tu y as pensé.

L'intrigue de l'album mentionné raconte comme une jeune fille séductrice recrute de frais jeunes hommes pour ensuite les offrir en pâture à sa grand-mère Louve. Cette libre variation autour du conte du *Petit Chaperon rouge* ménage les doubles sens et dissémine les indices nécessaires pour que, rétrospectivement, le lecteur puisse admettre la nature ambiguë de la protagoniste. Par exemple, dès sa présentation, elle "fronce le nez en découvrant de petits crocs pointus, secoue sa crinière fauve". La formule "Nicolai a sorti ses crocs de chasseur" suscite la réminiscence parce qu'elle aussi recourt, pour décrire un humain, à l'usage, en apparence inapproprié mais en réalité hautement signifiant, d'un terme normalement destiné à décrire un animal. Le souvenir revêt donc ici une valeur explicative, ou alors il donne seulement consistance à la métaphore. Mais le propos fait ricochet, et Bafodé, puis Mathilde S. s'emparent de la référence :

- 403 - Bafodé Et aussi... si ça se trouve, euh, comme... nous, on croit qu'il veut la tuer, qu'il la tue et va sauver Ivan... Et comme... mais comme on dirait que c'est un loup, ben c'est raté... Peut-être qu'il va pas du tout...
 404 - M Eh ben, ça, c'est... T'es vraiment sur *Mina, je t'aime* !
 405 - Mathilde S. C'est comme... Déjà, au moment où on veut faire croire que Louve, elle... elle va manger Ivan. Quand on dit qu'elle va sortir ses crocs... Et là, c'est à peu près pareil... parce qu'on a l'impression qu'il va... euh...
 406 - M ...qu'il devient quoi, finalement ?
 407 - Mathilde S. Un loup.

On voit que la référence permet alors d'explorer plus avant la lecture de la classe. Bafodé en tire une interrogation sur l'effet programmé sur le lecteur et suppose une narration "à fourvoisement" comme celle de l'album de référence. Mathilde S., de son côté, étend cette attitude métalexique et la met en relation

⁵⁰⁸ *Mina, je t'aime !*, ... la phrase que nous en extrayons ci-après se trouve à la page 4.

avec un épisode semblable déjà commenté dans la classe⁵⁰⁹ : le narrateur paraît familier de ces feintes et jeux d'illusion. Le "déjà" de Mathilde suggère que son intention est bel et bien de mettre au jour dans le texte, derrière l'isotopie attachée aux "cros" qu'elle détecte, la récurrence du procédé narratif.

2.4. Le souvenir de lecture comme argumentation

Dans la mesure où toute comparaison contient en germe un début de catégorisation, celui-ci peut être enrôlé pour défendre une position sur la scène argumentative de la classe. L'exhibition du souvenir de lecture peut dispenser ainsi d'une explicitation du concept pertinent, soit que ce dernier en reste encore à un stade d'élaboration inachevée, soit que le prestige de l'œuvre convoquée épargne un raisonnement autrement coûteux.

Ainsi la question de la vraisemblance d'une chouette qui serait narratrice est provisoirement réglée par le statut de fiction qu'énonce Fanny en B-S8, 174 (p. 358) :

- 173 - M Est-ce que ça pourrait être le point de vue de la chouette ?
174 - Fanny Ça pourrait... dans la mesure où c'est un texte littéraire !

L'argument paraît reposer sur une assimilation de la littérature à un espace où tout peut advenir, même le plus improbable. C'est associer étroitement l'irruption de tel ou tel élément à l'autorité de la seule énonciation du texte. Le crédit accordé au narrateur, indispensable au fonctionnement de l'illusion référentielle, s'étendrait ainsi et rendrait acceptable n'importe quelle fantaisie⁵¹⁰. Mais c'est aussi méconnaître que la relation au réel est réglée par

⁵⁰⁹ Voir B-S6, 58-90 p. (p. 342), où les élèves analysent le passage des pages 47-48 du roman.

⁵¹⁰ Vincent Jouve écrit ainsi que dans le domaine des récits, "le discours est vrai en fonction d'un statut". Il propose ensuite "d'appeler 'sauvage' cette vérité romanesque. Le discours littéraire, suspendant le rapport usuel entre 'réel' et langage, renvoie à un savoir propre,

des codes de vraisemblance qui s'étendent à toute l'œuvre et qui se confondent peut-être avec les lois du genre⁵¹¹...

La partition que paraît imaginer Fanny en texte de fiction et texte qui restitue la "réalité" se confirme si l'on pense que la même Fanny, en B-S5, 321 (p. 333) avait convoqué l'autre catégorie de texte :

- 320 - M [...] C'est des choses qui appartiennent à quoi, quand on dit : "Le cycle reprend, ici ou là, des louveteaux naissent, têtent, grandissent, s'en vont, s'assemblent ..." ?
- 321 - Fanny C'est un petit peu comme dans un documentaire...

Dans le contexte, la discussion visait à qualifier l'énonciation d'une pause ramenée au narrateur. Le point de vue surplombant, qui embrasse le présent et l'avenir, l'ici et le lointain, est confondu par Fanny avec celui d'un savoir encyclopédique qui propose des vérités générales. Dans ces occurrences, les souvenirs de lecture s'organisent comme une partition d'œuvres qui regroupent plusieurs critères : le statut aléthique de ce qui est représenté, les modalités d'accréditation, mais au premier chef l'éthos énonciatif et la règle fictionnelle... Le principe de distinction devient opératoire pour stabiliser non pas la perception de stratégies narratives, mais l'ajustement du cadrage.

C'est bien ainsi que la partition peut être reprise, en B-S9, 234 (p. 378), par Hugo. Dans ce contexte-ci, la discussion vise à identifier la modalité d'énonciation du passage : "Les grands esprits, les rêveurs, vous diraient que les loups hurlent leur désespoir d'errer sur les solitudes glacées de Taïga, depuis des millénaires... Nicolaï n'a rien d'un grand esprit ni d'un rêveur" (p. 58). Différentes positions sont alors en présence. La maîtresse introduit alors dans le débat d'autres éléments afin de conduire les élèves à attribuer un statut textuel : le passage s'adresse au narrataire (en 220), et il ne

déréférentialisé, et comme tel invérifiable dans le monde objectif." *L'Effet-personnage...*, op. cité, pp. 204-205.

⁵¹¹ "La liberté du récit est restreinte par les exigences internes du livre lui-même [...], autrement dit, par son appartenance à un genre ; si l'œuvre appartenait à un autre genre, les exigences auraient été différentes" écrit Tzvetan Todorov dans *Poétique de la prose*, Paris, Seuil, coll. "Poétique", 1971, p. 95.

paraît pas "indispensable" (en 228). C'est alors qu'Hugo propose en 234 la catégorie du documentaire : "Il fait un documentaire ?" Celle-ci semble alors répondre aux jalons posés : morceau superflu dans l'économie du récit, adressé à un énonciataire distingué du narrataire attaché à la suite des événements... Cependant, le détour par la qualification de "commentaire" (en 242-245) n'éteint pas la discussion, et les mêmes positions se retrouvent : hauteur de vue (Tarik, en 246), récit (en 250), description (en 253)...

2.5. Les souvenirs de lecture comme médiation entre élèves et maître

Dans l'articulation complexe entre la lecture programmée par le maître et la lecture subjective des élèves, les souvenirs de lecture ont aussi leur rôle. En effet, ils fournissent, à proprement parler, un *alibi* : si telle ou telle remarque, si tel ou tel mode de réception sont légitimes à propos de textes autres, pourquoi ne le seraient-ils pas à propos de celui-ci ? L'altérité qu'introduit le souvenir de lecture motive un déplacement de l'attention et peut justifier une forme d'extériorité par rapport à l'attente du maître.

Des ballons d'essai

Certains souvenirs de lecture ne trouvent pas d'écho dans la classe. Dans la mesure où les élèves ne soutiennent pas leur intervention, on peut assimiler leur irruption à des "ballons d'essais". Ils seraient alors une manière de tester la recevabilité d'une appropriation idiosyncrasique. Tel est le cas de Jean-Charles, en A-S3 quand il convoque le personnage de Mowgli, héros du *Livre de la Jungle*. À la première mention, en 24 (p. 221), il s'agit de qualifier la relation entre Louve et Ivan, que le maître a lui-même jugée "un peu étrange", en 22. La comparaison avec ce héros, bien connu grâce à l'adaptation de Walt Disney, sert à apparenter la relation à un répertoire connu et à relativiser cette étrangeté : *Taïga* ne ferait qu'actualiser un thème connu

par ailleurs, l'étrangeté n'est pas si grande au regard des fictions connues. Mais le maître ne l'entend pas. En 25 et suivants, il incite à motiver la relation à l'intérieur même de l'univers fictionnel présent. Peu après, en 144 (p. 226), Jean-Charles propose à nouveau la même référence :

- 143 - Dylan Oui, c'est bizarre, parce qu'il y a un loup et un humain qui sont amis...
144 - Jean-Charles Ben, c'est comme Mowgli, ça...

Il s'agit toujours d'accréditer cet élément fictionnel qui paraît "bizarre" à Léa et à Dylan. En cette occurrence, peut-être parce que la classe et le maître sont pressés de mettre un terme à la séance, l'intervention de Jean-Charles n'est pas davantage relayée par un quelconque commentaire.

Semblablement, l'intervention de Lina, en C-S11, 194 (p. 553) reste inaperçue. La classe est alors en train d'explorer les sens possibles du terme de "charme", utilisé pour décrire le moment où se rencontrent les trois protagonistes de *Taïga* (p. 68 du roman). La timide Lina fait alors état de son association d'idées :

- 194 - Lina "Charme", c'est comme les princes charmants...

Le propos repose sur un rapprochement lexical, mais il suggère un apparemment de scènes : la découverte d'Ivan par Nicolaï ressemblerait à la découverte de la princesse par le prince charmant. C'est en tout cas un sortilège qui est ciblé. Et la même incertitude existe, pour savoir si ce sortilège est attaché à la singularité de la scène (la force de l'étonnement de Nicolaï, la force d'un "coup de foudre" entre personnalités princières) ou plutôt à la fonction assignée par l'ensemble de la construction du récit : le charme tire sa force d'avoir été attendu par le lecteur et de condenser le dénouement de toutes les intrigues. Cependant, la fécondité potentielle de ce rapprochement n'est pas ressaisie. Il semble que l'intérêt porté par la

maîtresse à la pensée de Julia l'amène à négliger, ou plutôt à ne pas entendre, la remarque très discrète de Lina.

Légitimer une prise de distance

Nous n'évoquerons que rapidement le cas d'Erwan qui, en A-S4, 39 (p. 230), donc pendant l'épisode de "lecture sans maître", s'appuie sur la mention dans le roman du chien de l'épicier pour mentionner *Le Chien de Baskerville*. Il paraît évident que cette référence totalement hors de propos veut uniquement perturber le travail, voire disqualifier l'application que ses camarades lui apportent.

Plus sérieusement, en B-S8 (p. 353), Simon B. détourne une expression pour l'appliquer à une métaphore bien peu académique proposée par la maîtresse.

- 33 - M [...] Qui prendrait qui... par le fond de culotte pour le soulever ?
Dites-moi un peu. L'auteur, il prendrait qui ? Taïga ? Il prendrait
Taïga pour montrer Taïga ?
34 - Simon B. Alors là, c'est l'aigle russe !
35 - EE [rires]

La maîtresse tente, en 33, d'éliminer une grossière erreur, d'en faire sentir l'absurdité. Elle recourt à une image déjà en circulation dans la classe qui présente le narrateur qui commente comme une puissance capable de saisir le lecteur "par le fond de culotte" et de le hisser à une hauteur de vue telle qu'il puisse embrasser du regard l'ensemble de l'univers où se meuvent les personnages. L'image de l'aigle, capable d'enlever un mouton dans les airs, répond bien à cette figuration, et la qualification de russe est adéquat au monde fictionnel posé par le roman. Cependant, outre la fixation de l'image opératoire proposée par la maîtresse, il est patent que Simon B. cherche ici à faire rire, à désamorcer l'agacement de la maîtresse, en énonçant l'improbable association des deux locutions, la (trop) familière et la solennelle, l'ancillaire

et l'aristocratique, celle dont la modestie convient à l'humble pouvoir des fictions et celle dont la morgue voulait magnifier la majesté impériale des Tsars. Le souvenir de lecture sert ici trois objectifs : il donne consistance à une formule (non de l'œuvre, mais de la maîtresse ici), il révèle l'irrévérence subtile de son énonciation, et il rend imparable l'égratignure portée à l'ire magistrale.

Esquiver une demande du maître

La référence à des souvenirs de lecture peut offrir aussi des formes de raccourcis de pensée et les magnifier de leur prestige. En C-S6, (pp. 494-503), il s'agit de comprendre l'efficacité du choix de la taïga comme décor et clarifier son statut entre animalisation et divinisation, dans un contexte où la comparaison, en l'occurrence avec *La Rencontre*, est déjà active. Louis néglige la discussion où sont pris ses camarades autour des caractéristiques des personnages (à partir de C-S6, 56) et autour de leur mutisme (à partir de 94) :

- 106 - Louis Je sais pourquoi elle a choisi Taïga, parce que... euh... parce que c'est la... c'est la terre des hordes en quelque sorte, c'est la terre des loups... Elle a... elle a déjà écrit *L'Enfant Loup* et *La Demoiselle des loups*.
- 107 - M Ah ! Et alors ?
- 108 - Raphaëlle Donc, elle aime bien les loups.
- 109 - Louis Il y a que des loups là-dedans.

L'argument est spécieux, dans la mesure où justement *L'Enfant Loup* se déroule en Gévaudan et *La Demoiselle des loups* dans un Périgord médiéval... Mais cela permet d'organiser un évitement du cœur de la tâche. Louis opère une réduction : il situe Taïga non comme objet à lire à l'intérieur même de l'œuvre, comme occasion de programmer des effets à investir, mais dans la perspective de l'écriture comme l'élection d'un univers réglée par un souci de vraisemblance et par l'arbitraire d'un goût singulier. Dans cette perspective-là, il apparaît vain de vouloir motiver autrement l'objet.

En C-S12, 61 (p. 563), la mention de ce goût pour les loups fait encore une réponse commode à une question complexe. La maîtresse demandait en quoi les livres lus en amont de l'étude ou laissés à disposition avaient pu constituer une aide. La mention de cette unité thématique dispense en quelque sorte les élèves de réfléchir plus avant, tout en leur évitant d'afficher un refus de répondre... La discrète intervention de Raphaëlle en 67 ("Dans *La Rencontre*, c'est un peu le même principe") paraît vouloir attirer l'attention sur le script et non pas seulement sur le thème, mais son propos n'est pas entendu.

3. Souvenirs de lecture et projet d'enseignement

3.1. Dans la classe A : une lecture pour elle-même

On constate dans la classe A une abondance nettement moindre de souvenirs de lecture que dans les classes B ou C. Si l'on exclut ceux qui apparaissent lors de la séance terminale et si l'on s'en tient à ceux qui émergent lors de l'étude effective du roman, on en compte seulement onze : trois mentionnent une œuvre précise, quatre visent un regroupement plutôt abstrait ("une histoire", "dans un texte", le "roman policier"...), deux font état d'un stéréotype, deux autres de savoirs encyclopédiques. La récolte paraît singulièrement faible : avec la même restriction, on compte vingt-huit souvenirs attestés dans la classe B et dix œuvres mentionnées et, dans la classe C, quelque quarante-neuf souvenirs et treize œuvres signalées d'une manière ou d'une autre. De plus, c'est le maître A qui mentionne cinq de ces souvenirs, il est aussi à l'origine d'un autre. Cette moitié s'oppose nettement aux proportions constatées dans les autres classes : un peu moins d'un tiers

sont provoqués par la maîtresse dans la classe B (six et trois sur vingt-huit), la proportion tombe à moins d'un quart dans la classe C.

Ces résultats chiffrés suggèrent à eux seuls que, dans la classe A, l'œuvre de Florence Reynaud est abordée pour elle-même. L'usage réservé à ces souvenirs de lecture renforce nettement cette impression.

L'empan réduit des rapprochements

Nous avons déjà évoqué le peu d'attention accordée au "ballon d'essai" de Jean-Charles, quand il comparait Ivan à Mowgli en A-S3 (p. 221).

- 22 - M [...] Qu'est-ce qui se passe, quand même, de... de... d'un petit peu étrange, on va dire ! Dylan ?
23 - Dylan Que Ivan, il devient l'ami de Louve...
24 - Jean-Charles C'est un peu comme Mowgli...
25 - M [à Dylan] Alors, toi tu dis : Ivan, il devient l'ami de Louve. C'est le pendant de ce que dit ton camarade... Comment ça s'est passé, ça ?

On voit que le maître annonce un écart par rapport à un stéréotype mais qu'il n'amplifie pas la remarque de Jean-Charles. Il centre tout de suite son attention sur l'événement que constitue dans l'intrigue le renversement des relations.

Quand, un peu plus tard, il évoque lui-même le stéréotype de la peur du loup qu'il avait déjà suggéré en 22, c'est pour rebondir sur une recherche dans l'intrigue des causes qui motivent l'écart :

- 70 - M [...] Est-ce que c'est... une réaction... normale ?
71 - EE Non !
72 - M Alors, on peut se poser la question : pourquoi est-ce qu'Ivan a cette réaction ? Pourquoi est-ce qu'Ivan a cette réaction ? Alan ?
73 - Alan Parce que... parce qu'il se souvient plus de rien...

Dans ces deux exemples, le souvenir de lecture aurait pu exercer une influence sur la réception de l'ensemble du roman. Le rapprochement avec *Le Livre de la jungle*, comme l'écart d'avec le stéréotype du loup dévorant, aurait pu conduire à interroger la représentation des relations entre homme et

animal⁵¹². Mais cette ampleur potentielle n'est pas prise en charge et le souvenir de lecture se réduit à éclairer localement la logique de l'intrigue.

Deux souvenirs s'appliquent seulement à une hypothèse d'Arnaud, qui imagine un moment en A-S2, T2, b (p. 211), que Louve et Nicolaï pourraient sortir de leur concurrence et "faire équipe". Devant le doute de ses camarades, il évoque pour étayer cette idée les licences qu'autorise la fiction : "mais c'est une histoire", dit-il. Très vite, le maître lui objecte : "C'est plutôt dans certaines histoires de petits, où on prête des sentiments humains aux animaux." L'intervention repose probablement sur ce que le maître perçoit du désir qui animait l'hypothèse : Arnaud est un élève timide qui répugne au conflit et qui manifeste ici son goût pour les concordes harmonieuses et les fins heureuses. Mais cette intuition empathique ne saurait être publiée sans humiliation pour Arnaud. En revanche, l'opposition des récits "pour petits" et des récits "pour grands", l'appel à la connaissance des stéréotypes actifs dans la littérature pour les plus jeunes permet d'écarter l'hypothèse tout en rétablissant les élèves, et Arnaud, dans un statut de "grands". Cependant, le fait que ce propos soulève la délicate question de l'anthropomorphisation, le fait que celle-ci soit précisément cruciale dans l'œuvre de Florence Reynaud passe inaperçu. Voire, la disqualification sous-jacente à l'opposition manipulée risque de faire obstacle à la prise en compte de cette thématique pourtant centrale. Le souvenir de lecture semble, ici encore, ne recevoir qu'une fonction locale et stratégique.

Réduction à un objet de savoir

⁵¹² On peut comparer avec la réaction à la même référence en B-S3, 121 (p. 305) :

- | | | |
|-------|----------|---|
| 121 - | Damien | Comme dans <i>Le livre de la jungle</i> ... |
| 123 - | M | Oui. |
| 124 - | Simon P. | Comme Mowgli... ? |
| 125 - | M | Ah, oui. |
| 126 - | EE | [rires] |
| 127 - | M | Si, c'est vrai ! Alors, est-ce que vous êtes d'accord ? Lui aussi, il a évolué. D'accord ? Il est devenu comme un petit animal. |

Deux souvenirs de lecture sont suscités par des détails obscurs du texte, sans que ces obscurités prennent sens dans un ensemble plus vaste. Il s'agit d'abord en A-S5 (p. 243) de la valeur à accorder au présent qui clôt le rêve du massacre : "Un seul mâle et une seule femelle s'accouplent parmi les fleurs roses de Taïga." (p. 43 du roman). La classe n'est pas encore sortie de la phase d'élaborations confuses et dispersées, elle s'interroge entre autres sur la relation d'antériorité et de postériorité qu'il faut établir entre massacre et accouplement. Lucien suggère alors :

- 12 - Lucien C'est comme ce matin. C'est peut-être parce que comme la meute, elle a été tuée - ça c'est sûr, on en est persuadé - il n'y aura qu'un mâle et qu'une femelle qui pourront s'accoupler, au printemps...
- 13 - M Ah, oui... Ça nous renvoie à ce qu'on disait ce matin, sur le présent qui aurait le sens du futur... Oui... C'est une interprétation...

Sur la question débattue, Lucien échafaude une hypothèse inédite : l'accouplement serait à envisager dans la perspective d'une prolepse. Le maître juge plausible l'hypothèse, mais on peut difficilement préciser davantage, faute de connaître exactement le cas de figure grammatical évoqué ce matin du 29 janvier 2007. Mais il est patent que le souvenir de cette lecture, très spécifique, sert ici à étayer une hypothèse qui sera vite abandonnée à la lumière d'une autre, plus intégrative.

En A-S7 (p. 255), il s'agit des points de suspension qui ménagent un fourvoiement très local dans la phrase : "Louve examine sévèrement cette face ronde, se penche, ouvre la gueule armée de crocs... et se met à lécher les joues, le front, le menton d'Ivan" (pp. 47-48 du roman). Lucien manifeste un étonnement à la présence du signe de ponctuation et le maître lui répond :

- 3 - M Alors, justement, pourquoi trois petits points ? Alors, qui est-ce qui a une interprétation à faire à ce sujet ? Dans un texte, il y a beaucoup de choses qui sont dites, mais il y en a d'autres aussi qui ne sont pas dites... qui sont à la charge du lecteur. Alors, qui est-ce qui a une interprétation possible pour ces trois petits points ? [...]

Il semble que le maître veuille ici induire un mode de lecture particulier, qu'il veuille susciter une coopération. Le recul que procure la référence à des lectures antérieures, il est vrai fort générale, encourage les élèves à se détacher de l'effet produit et à en saisir le mécanisme. Ils parviennent ainsi à le décomposer en précisant la fausse piste suggérée, en saisissant le paradoxe et en verbalisant l'effet :

- | | | |
|------|---------|---|
| 4 - | Marie | Elle pourrait le manger !
[...] |
| 8 - | E | Elle veut pas... |
| 9 - | M | Et elle veut pas... Alors, les trois petits points ? |
| 10 - | Lola | D'habitude quand la louve, quand elle... euh [inaudible]... enfin, quand elle ouvre la gueule, c'est surtout pour... euh... attaquer. |
| 11 - | M | C'est surtout pour attaquer... c'est surtout pour... mordre, hein, pour manger. Or... |
| 12 - | Pauline | On est un peu pris... |

Dans ces deux exemples, le point commun entre les lectures qui sont rapprochées apparaît comme un savoir, savoir grammatical en l'occurrence⁵¹³. De fait, puisque ce sont des stratégies narratives, les phénomènes de prolepse ou de fourvoiement seraient probablement plus accessibles à partir d'une comparaison des effets produits, en suscitant le souvenir des histoires de rêve par exemple, puisqu'on les y rencontre fréquemment et qu'elles appartiennent à l'équipement culturel scolaire de la plupart des élèves. Ici comme dans les exemples que nous avons précédemment présentés, le souvenir de lecture apparaît comme dépouillé de toute anamnèse de l'activité lexicale et comme simple illustration d'un mécanisme, d'une règle ou d'un savoir institutionnalisé.

Réduction à l'élaboration de connaissances transférables

⁵¹³ Même si l'on peut discuter cette représentation des points de suspension comme marqueur d'ellipse...

Dans le cas où le maître a prévu par avance d'opérer lui-même le rapprochement entre l'œuvre à lire et une lecture antérieure, il l'utilise dans le but d'amorcer la décontextualisation d'un savoir. En A-S1, 507 (p. 202), après que le fonctionnement des périphrases a été mis en pleine lumière, en particulier à propos de l'avion désigné comme "oiseau aux ailes raides" du point de vue de Louve, il tente de faire appliquer à un autre texte connu la connaissance nouvellement établie.

- 500 - M Pourquoi est-ce que dans la tête de Louve, c'est un oiseau ?
 501 - Arnaud Ben, elle a jamais vu ça !
 503 - Karim Elle ne sait pas ce que c'est !
 [...]

 507 - M Voilà, c'est exactement ça. [va vers l'affichage au fond de la classe, où il y a le texte de *Safari*] Regardez, sur un texte qu'on a déjà travaillé...
 508 - E *Safari* ?
 509 - M Oui... Qu'est-ce qu'il y avait d'un peu similaire dans *Safari* ?
 510 - E Ah, oui !
 511 - Inès Dans *Safari*, la... la... la façon que c'était disposé... on voyait, en fait on voyait chacun des côtés. On voyait... on voyait l'homme et... on voyait un peu le côté terrien... le côté de l'homme et le côté de...
 512 - M [à Dylan] Écoute Anissa, tu vas pas nous arrêter ! Je pense qu'Anissa a quelque chose à dire à ce sujet. Allez, vas-y !
 513 - Anissa Il y avait des objets, qu'on savait pas au début ce que c'était, et puis après, en savant...
 514 - M ... en sachant...
 515 - Anissa ...ben, enfin... le personnage, ben, par exemple, c'était l'homme... on savait tout de suite ce que c'était.
 516 - M Oui, et qu'est-ce qu'il y avait comme objets, notamment, qui nous semblaient un peu étranges ?
 517 - Laurie La voiture...
 [...]

 520 - M Le bateau *et cætera*... C'était décrit par des gens qui n'avaient jamais vu ça ! Et là, c'est un peu pareil avec Louve ! Elle n'a jamais vu d'avion. Et elle rapporte ça à quelque chose qu'elle... ?
 521 - E ...qu'elle connaît !

On voit que le maître encourage les élèves à identifier rétrospectivement l'invariant ("qu'est-ce qu'il y avait d'un peu similaire ?" en 509). Mais si ceux-ci se remémorent assez rapidement la bascule des points de vue (en 511, en 513) qui justifient les périphrases, ils ne les explicitent guère ; en fait, ils s'arrêtent à l'énumération des objets qu'ils avaient dû identifier, dans la remémoration de leur travail d'intellection. C'est finalement le maître en personne qui énonce en 520 à propos de *Safari* le critère mis au jour en 501 à

propos de *Taïga* : l'ignorance. Et c'est lui encore qui conduit à nouveau critère : l'apparemment à un élément connu par le focalisateur (en 520-521). Il veille ainsi personnellement à ce que le savoir soit suffisamment complet pour être opératoire. On voit aussi qu'en 516 il abrège la remémoration du cheminement qui avait permis d'accès à la signification du passage et qu'il provoque la sélection d'exemples. Le rapprochement opéré s'effectue donc moins avec une œuvre qu'avec un texte, et moins avec un texte qu'avec un corpus.

Vue d'ensemble

Au total, dans la classe A, les souvenirs de lecture apparaissent dépouillés de toute réminiscence d'activité lexicale. Le jeu de l'évocation, du moins quand le maître le pilote, se réduit à étayer des opérations d'induction (élaboration de la notion de périphrase) ou de déduction (cas de la partition "textes pour petits" / "pour grands" ; cas des savoirs grammaticaux), il se réduit à assurer la circulation entre des savoirs illustrés dans des textes lus précédemment et ceux qu'illustre le texte de Florence Reynaud. Dans tous les cas, son influence est locale, et soumise à l'élucidation des difficultés pour établir l'intrigue.

Conformément à ce que nous avons établi au vu de sa conduite de classe, son projet d'enseignement paraît pouvoir se définir comme une entreprise pour objectiver le référent du texte d'une part, les moyens de le construire d'autre part. La part d'ombre que comporte toute mémoire et toute lecture est ici passée sous silence.

3.2. Dans la classe B : une lecture stratégique au cœur d'un apprentissage à moyen terme

Sur les vingt-huit souvenirs de lecture, douze concernent deux des œuvres lues au premier trimestre, soit un peu moins de la moitié ; onze autres œuvres sont convoquées de la culture personnelle des élèves ; quatre visent sur des ensembles plus abstraits ; un seul témoigne d'un stéréotype. Neuf souvenirs seulement sont produits à l'instigation de la maîtresse. On ne constate qu'aucune référence ne passe inaperçue, sinon celle au *Credo* des chrétiens que Fanny cite en *a parte*. On constate encore que cinq souvenirs servent à l'appropriation personnelle, trois à seulement donner consistance à une expression ou un paradoxe. C'est donc huit références au moins qui sont partagées avec la classe et validées par la maîtresse, mais d'abord destinées à soutenir l'insertion du roman parmi des références personnelles. De ces chiffres, nous pouvons déjà conclure que les élèves disposent d'un véritable espace pour faire état des associations qui sont les leurs.

Cependant, le plus caractéristique de cette séquence réside dans la manière dont il est fait usage de la référence aux livres lus en amont. De même que dans sa conduite de classe, la maîtresse manifestait un grand souci de maintenir la lisibilité du travail, de même la connaissance de ces œuvres vient structurer la découverte de l'œuvre nouvelle. Dans cette perspective, les souvenirs de lecture paraissent singulièrement instrumentalisés.

Un outil à régler

Dès le début de la première séance, en B-S1, 15 (p. 268), Apolline apparente *Taïga* à *L'Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne, en réponse à la question de la maîtresse sur la posture de lecture que nécessite la juxtaposition des thèmes.

- | | | |
|------|----------|--|
| 14 - | M | Et comment fait le... l'auteur de cette histoire ? avec son lecteur...
Qu'est-ce qu'il fait, l'auteur ? Oui ? |
| 15 - | Apolline | C'est un peu comme... euh... <i>L'Histoire à quatre voix</i> ... |
| 16 - | M | Oui... Vous voyez ce qu'elle veut dire ? C'est comme <i>L'Histoire à quatre voix</i> , dit-elle. Qu'est-ce que ça veut dire Bafodé ? |
| 17 - | Bafodé | Parce que... euh... il parle de Louve, après il parle du... du... de Ivan... |

Cependant, l'outil paraît peut adéquat, il demande à être amélioré. Un peu plus tard dans la séance, l'apparement est contesté, affiné :

- 34 - M Alors, pourquoi tu n'es pas d'accord, toi ?
35 - Simon B. Parce que dans *L'Histoire à quatre voix*, c'est délimité, les parties sont délimitées.
36 - M Oui. Et là ?
37 - Simon B. Et là, non. C'est... le texte... euh... et là... euh... on... on a un petit morceau de texte, et c'est mélangé.

La difficulté est ainsi cernée de plus près : les thèmes s'entrelacent sans que des indices typographiques ou de mise en page manifestent les délimitations. Plus tard encore dans la même séance, elle est encore précisée :

- 133 - M [...] Est-ce que ça fait penser à *Histoire à quatre voix*, ou pas ?
134 - Rima C'est pas les personnages qui parlent...
135 - M Alors, c'est pas les personnages qui parlent...
136 - Simon P. C'est le narrateur.
137 - M C'est un narrateur. Est-ce que vous êtes d'accord ?
138 - Fanny C'est un petit peu comme *Alice, Martin, Didier* et... *Yoyo*.
139 - Mathilde D. Parce que c'est pas... euh... c'est pas en blocs. C'est pas un personnage qui parle, et puis un personnage... et puis encore un personnage.

Ici, au "mélange" évoqué par Simon B. en 37 il s'ajoute un effet de brouillage, puisqu'il n'y a pas de narrateurs distincts, qu'il n'y a pas de changement de voix sur quoi s'appuyer pour isoler le point de vue des personnages parmi l'ensemble de l'énoncé. Le point est nettement établi :

- 144 - M [...] Il y a Rima qui dit : "les personnages parlent pas", mais là, c'est pas pareil parce que dans *L'Histoire à quatre voix*, le texte était en... quelle personne ?
145 - Maxime Euh... en "je"...
146 - M En "je". Dans *L'Histoire à quatre voix*, le texte était en "je". Vous vous souvenez ? Là, le texte, il est en... ?
147 - EE "il" !
148 - M ...en "il" ! Et Fanny dit : "ça fait penser à l'histoire de... ? ...*Martin, Alice, et cætera*." Oui ? [...]

Les narrations à la première personne et à la troisième personne ainsi enracinées dans des œuvres maîtrisées, l'outil paraît assez viable.

Un outil pour cadrer

Il peut servir à proposer un cadrage :

- 148 - M [...] C'est-à-dire, c'est quel type d'histoires, alors ? Comment est-ce qu'on appelle ces histoires-là ?
149 - Mathilde S. C'est la notion de point de vue...

Il sert à imaginer l'ossature d'une image globale :

- 173 - M Donc, tout ça, c'est comme s'il se passait quoi ? quand on lit ces passages-là... Comme s'il se passait quoi quand on lit les passages ? de Louve... de... Oui, Tarik ?
174 - Tarik L'auteur, il fait plusieurs histoires en même temps... il raconte plusieurs histoires en même temps, l'histoire d'un chasseur, l'histoire d'un... d'un... d'un garçon, l'histoire d'une louve.

Il sert aussi bientôt à la construction d'attentes :

- 190 - M [...] Qu'est-ce qui se passe à un moment donné ? Et là, vous l'avez déjà dit. Qu'est-ce qui va se passer à un moment donné ? Ça commence à arriver... Qu'est-ce qui se passe par rapport à ces personnages ? Mathilde ? C'est l'histoire d'une louve, c'est l'histoire d'un chasseur, c'est l'histoire d'un petit garçon et point barre !? Qu'est-ce qui se passe ? Rima ?
191 - Rima Toutes ces histoires, elles ont un point commun parce qu'à la fin, elles se rejoignent.

La formule de Rima est joliment ambiguë : "toutes ces histoires" peut désigner les œuvres mentionnées aussi bien que les trois destins entrecroisés. Mais dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de s'appuyer sur la structure en puzzle identifiée auparavant par Tarik et d'anticiper les rencontres à venir. Il permet enfin de valider les amorces de reconnaissance :

- 218 - M [...] Vous faites une croix pour montrer qu'ils se rencontrent. À la fin de la page numéro deux. "Louve le suit maintenant". Devant "Louve", vous faite une croix. Ou vous marquez un rond... pour montrer la rencontre. Et-ce qu'on est d'accord ? Oui ? Donc, là, ça y est, leurs chemins se rejoignent. Ça vous rappelle quelque chose, ça ? Oui ?
219 - Clarisse Oui ! C'est *Martin, Didier, Alice* et... euh... *Yoyo*...
220 - M Vous vous souvenez de ça ? Qu'est-ce qui se passait entre eux ?
231 - Simon P. Ils se rencontraient tous sur le radeau...

Un outil dans les investigations

Nous avons déjà évoqué comment la référence à *Mina, je t'aime !* avait permis une fructueuse abduction. Mais c'est le seul souvenir de lecture dont la maîtresse reprend à son compte la fonction d'investigation que l'élève lui avait attribuée. Cependant, le souvenir des œuvres lues au premier trimestre intervient aussi dans les processus d'investigation, le plus souvent à titre d'étalon pour une validation.

Dans la séance B-S8 (p. 360), la classe s'intéresse aux apparitions de la horde. La première est perçue du point de vue de Louve et constitue une tentation, la seconde du point de vue de Nicolăi et représente un indice capital dans sa traque. Une difficulté tient à la propension des élèves à confondre déroulement linéaire du texte et déroulement chronologique des événements, celle-ci est étonnamment vite surmontée. Mais une autre difficulté est créée du fait qu'un léger décalage temporel montre dans la première apparition une horde silencieuse, et dans la seconde une horde qui hurle. Pour prendre du recul et clarifier la question, la maîtresse recourt aux souvenirs de lecture :

- 197 - M D'abord du point de vue de Louve, et après du point de vue de Nicolăi. Vous vous souvenez de *Yoyo* et tout ça ? Est-ce que vous vous souvenez de ça ?
- 198 - EE Oui.
- 199 - M Vous vous souvenez de l'étoile filante rouge ?
- 200 - Simon B. Oui. C'était *Yoyo*...
- 201 - M C'était *Yoyo* qui tombait. Oui ?
[...]
- 204 - Rima Une fois, c'est du point de vue de Louve et une autre fois c'est du point de vue de Nicolăi...

On voit que le procédé est efficace : la formule de Rima est claire et définitive, la lecture programmée est obtenue. La maîtresse tient cependant à mieux assurer la relation entre le passage de *Taïga* et l'œuvre mentionnée :

- 205 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ? Comme l'histoire de l'étoile filante rouge... Vous aviez eu combien de points de vue, là-dessus ?
- 206 - Simon B. Trois...
- 207 - M Trois, parce qu'effectivement, il y avait pas d'étoile filante rouge, c'était *Yoyo* qui tombait dans l'eau. Est-ce que vous vous souvenez de ça ? Oui ? Est-ce que vous voyez que c'est un peu le même principe, là ! C'est typique de la notion... ?
- 208 - EE ...de point de vue.

209 - M ...de point de vue ! D'accord ? Vous avez eu le point de vue de Louve, et maintenant, vous avez le point de vue de Nicolai.

On voit que la maîtresse sollicite deux instances de validation. Elle renvoie au concept abstrait de point de vue qui est en voie d'élaboration, mais - contrairement au maître A - elle fait aussi appel au souvenir que les élèves peuvent avoir de leur cheminement intellectuel. C'est vrai au point qu'elle évoque aussi, comme en troisième instance, la forme matérielle que l'intellection avait prise alors sur le tableau noir :

211 - M [...] Vous vous souvenez, pour Yoyo et tout ça, qu'on avait fait quatre rangées, des tableaux... enfin, trois rangées parce que vous aviez pas eu Yoyo... Vous vous souvenez de ça ?

212 - EE Ouais, oui.

213 - Simon B. On avait mis comment ils appelaient ça, pourquoi il dit ça...

214 - M Oui, oui. Là, ça veut dire que si on avait fait un tableau Nicolai, un tableau... euh... Louve, un tableau Ivan, à un moment donné, face à face, on aurait eu quoi ?

215 - Mathilde S. La horde qu'on a entendue... Et quand... euh... Louve, elle aperçoit la horde.

216 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui, ou non ? Tout le monde est bien là-dessus ?

Un outil pour ajuster des approximations

Dans la délicate opération de détermination des points de vue, les élèves ne savent pas toujours sur quel critère s'appuyer. Et le point est d'autant plus délicat que la maîtresse n'est pas totalement assurée de sa compétence. Le recours au souvenir de lecture lui sert parfois de garde-fou et lui permet de contenir certains errements.

Ainsi en est-il, par exemple, en B-S8 (p. 354), quand la classe essaie de statuer sur la phrase : "Il crie, saisi d'une angoisse immense, aussi immense que l'immense taïga, avec ses forêts comme une chevelure, ses enfants munis de poils, de sabots, de dents, de griffes, la taïga pleine de silence." (p. 51 du roman). Léo avance alors un argument irrecevable :

46 - Léo Déjà, c'est pas Ivan, parce que c'est à la troisième personne... C'est pas... euh...

- 47 - M Alors quand c'est pas... Alors quand c'est "il", est-ce que ça veut dire qu'on n'est pas sur le point de vue d'Ivan ?
- 48 - EE [brouhaha indistinct]
- 49 - M Ah, non ! C'est pas lui qui le dit ! Mais Ivan, il dit rien du tout, alors... On ne mélange pas tout ! Il dit pratiquement rien, Ivan ! Vous êtes d'accord ? Quand on est sur le point de vue d'Ivan... Tu te rappelles de *Yoyo* et compagnie ? Quand on était sur leurs points de vue, c'était à quelle personne, le texte ?
- 50 - Léo En "il"...
- 51 - M Et on n'était pas sur le point de vue de *Yoyo*, de... ? Donc, là, c'est pareil. Tu y es, ou pas, Léo ? Oui ? On est bien... on suit Ivan. D'accord ? On est derrière lui.

On voit que Léo applique un critère qui relève de l'organisation ordinaire de la communication orale : le point de vue d'une personne est porté par son discours, et son discours est identifiable grâce au jeu des pronoms embrayeurs. Pour traiter l'erreur, la maîtresse l'amène à se remémorer l'œuvre lue antérieurement. Celle-ci fonctionne comme un contre-exemple de la règle implicite qu'appliquait Léo : il y a au moins un texte où le point de vue est dissocié de l'ancrage énonciatif. La référence dispense d'une théorie de l'esprit et d'une représentation du pouvoir démiurgique de la fiction qui seules pourraient lever l'obstacle épistémologique auquel se heurte Léo. Cependant, la conclusion est un peu abrupte ("là, c'est pareil", dit-elle en 51), et surtout, on peut se demander si la détermination du point de vue sous lequel cette angoisse est comparée à la taïga est réellement la question de Léo ou non pas plutôt celle de la maîtresse...

Vue d'ensemble

Nous avons constaté dans la conduite de sa classe que la maîtresse B adopte deux attitudes contrastées selon qu'elle domine parfaitement sa propre lecture, - c'est le cas dans la construction du référent -, ou qu'elle se sent en insécurité, - c'est le cas dans le traitement des points de vue. Dans le premier cas, elle s'emploie à promouvoir une *leçon*, dans le second, elle fait preuve d'un grand libéralisme. Dans l'usage des souvenirs de lecture, on pourrait identifier une dichotomie similaire, mais symétrique. En effet, quand il s'agit

de références personnelles qui surgissent à l'improviste, la maîtresse les accueille avec bienveillance, elle fait expliciter leur pertinence et les valide libéralement, mais quand il s'agit des œuvres lues au premier trimestre, l'usage devient d'autant plus serré qu'il est, nous l'avons vu, instrumentalisé.

Cette instrumentalisation se constate à un emploi nettement distingué du flot mémoriel que suscite toute lecture, à un emploi conscient et volontaire. C'est bien sûr le cas quand le souvenir de lecture intervient à l'instigation de la maîtresse à des fins d'ajustement, mais on constate aussi plusieurs épisodes où les élèves eux-mêmes recyclent une référence proposée auparavant. Ainsi, en B-S9 (p. 378), la classe parle à nouveau de la méditation sur le hurlement des loups : "les grands esprits [...] vous diraient que les loups hurlent leur désespoir d'errer [...]" (p. 58 du roman).

- 233 - M [...] Ça comment vous pouvez l'appeler ? Pas d'idées là-dessus ?
 Comment ça peut s'appeler, ça ?
234 - Hugo Il fait un documentaire ?

Hugo reprend ici la référence qu'avait utilisée Fanny en B-S5, 321 (p. 325) pour rendre compte d'une autre pause de la narration⁵¹⁴. Dans cette première occurrence, la validation de la maîtresse était mesurée ("Oui... C'est quelque chose de plus comment, en fait ?" disait-elle en 322), car elle cherchait à obtenir une autre formule (sans doute : le terme de "commentaire", qui arrivera dans une séance ultérieure), surtout elle était elliptique, aucune évaluation de pertinence ne venait expliciter des critères. Aussi, quand ensuite Hugo fait timidement sa suggestion, on peut penser que ce n'est pas un concept qu'il applique mais bien le jeu même de la référence.

En effet, le plus souvent, les souvenirs des œuvres lues en amont sont largement discutés, explicités. S'ils servent à soutenir l'intellection du roman de Florence Reynaud, ils servent aussi à élaborer la notion de point de vue et ménagent des degrés dans l'acquisition. D'une part, le rapprochement est une première étape vers la comparaison, et la comparaison vers la

⁵¹⁴ Voir *supra*, p. 411 et p. 429.

conceptualisation : la maîtresse peut conclure régulièrement : "c'est typique de la notion de point de vue" (en B-S8, 207-209, p. 361) ; "C'est ça, la notion de point de vue" (en B-S10, 91, p. 396)... D'autre part, les œuvres sont explicitement étalonnées, à plusieurs reprises et notamment en B-S8 (p. 365) :

339 - M [...] *Histoire à quatre voix*. C'était des "je". Pour vous, c'était plus facile. *Yoyo* et tout ça, c'était aussi des textes... à la troisième personne. Vous vous souvenez de ça ? Mais ils étaient plus simples, hein ! Ils étaient moins enchevêtrés, hein ! Bon, on avait un texte pour chacun. Forcément ! c'était plus facile... alors que là, tout se mélange. [...]

On voit que la maîtresse explicite une progression qu'elle a pensée pour ses élèves ("pour vous", dit-elle) et qu'elle précise les raisons de la plus grande accessibilité.

Au total, il semble que le projet d'enseignement de la maîtresse B puisse se définir à partir d'un objectif notionnel : faire élaborer la notion de point de vue. Cette hypothèse permet en effet de mettre en perspective les traits les plus saillants : l'inhabituelle consigne de segmenter le texte selon les "points de vue" représentés ; le contraste entre les modes d'intervention selon qu'il s'agit d'établir le référent du texte (conduite de classe serrée et accueil libéral des souvenirs de lecture divers) ou qu'il s'agit d'analyser le texte avec la notion visée (dévolution de problèmes et gestion des tâtonnements, mais rigueur dans la manipulation des références) ; la hiérarchisation des œuvres mentionnées selon leur accessibilité. Mais, de même que les élèves se plient de bonne grâce à une conduite de classe qui promeut très clairement une *leçon* déterminée, de même ils entrent majoritairement avec humour et curiosité dans le projet d'étudier une notion difficile.

3.3. Dans la classe C : une lecture au service d'une réflexion au long cours

Ce sont les données recueillies dans la classe C qui offrent la plus grande abondance de souvenirs de lecture. Si nous excluons tant celles qui

apparaissent dans la séance terminale que celles de la séance 10 tâche 1, laquelle est entièrement consacrée à une comparaison entre des œuvres lues, nous atteignons un total de quarante-neuf souvenirs, pour treize œuvres mentionnées (mais rappelons que le dispositif mis en place comportait bien davantage d'œuvres que dans la classe B). Parmi celles-ci, les œuvres lues antérieurement selon le programme de la maîtresse apparaissent vingt-six fois, soit un peu moins de la moitié. Neuf références se font à des œuvres appartenant à la culture personnelle des élèves, quatre à des savoirs, quatre à des stéréotypes et quatre à des regroupement plus abstraits. Notons encore que onze références semblent apparaître à l'instigation de la maîtresse, mais ce dernier chiffre est discutable, parce que certains moments de la séquence visent explicitement un travail de comparaison et il est parfois délicat de discriminer les souvenirs spontanés et ceux qui répondent à la consigne de comparaison.

Et de fait, la caractéristique de l'usage des souvenirs de lecture dans cette classe tient dans l'entreprise comparative relativement systématique que demande la maîtresse. Car pour les réminiscences spontanées, nos conclusions sont similaires à celles que nous énoncions pour la classe B : même si deux références ne sont pas entendues, et même si la validation pour celles qui le sont n'est pas aussi explicite, les élèves disposent d'un véritable espace pour faire état de leurs associations idiosyncrasiques. Leur nombre à lui seul en fait foi.

Les souvenirs comme outil

Nous pouvons tout d'abord constater que les souvenirs des œuvres lues en amont soutiennent les opérations de cadrage comme dans la classe B. Un peu moins rapidement que dans celle-là mais assez tôt cependant, en C-S2, T5 (p. 466), Julia puis Raphaëlle s'appuient sur la référence à *La Rencontre* pour proposer une anticipation assez complète :

Julia : *Ivan et Louve vont se rencontrer, et ils vont faire un peu comme dans La Rencontre, et Nicolai va sauver Ivan, il ne tue pas Louve, sinon le livre ne se termine pas bien.*

Raphaëlle : *Louve va croiser Ivan, un peu comme dans La Rencontre, mais Nicolai va réussir à tuer la louve, comme Burton.*

Rappelons comment, de la même manière, en C-S7, 24 (p. 507), Louis projette sur l'intrigue de Taïga sa connaissance de celle de *La Rencontre* :

24 - Louis Peut-être qu'Ivan va apprendre la... la... que Louve va apprendre la chasse à Ivan... comme la mère blaireau...

Cette connaissance peut aussi servir à lester une anticipation proposée, comme en C-S8 (p. 515) :

54 - Villiers Maîtresse, en fait... J'avais entendu une hypothèse qui disait qu'en fait, Louve elle serait soignée et... euh... sauvée un petit peu, ben ça me rappelle un petit peu *La Rencontre* à la fois...

55 - M Ah !

56 - Villiers ... il y a la... il y a la... la... le blaireau qui en fait est tué... qui est touché par une balle de Burton, puis en fait,... en fait, il le retrouve, le blaireau, il le soigne...

57 - M Peut-être un point commun avec...

Ici, Villiers amplifie l'hypothèse succincte d'un camarade et il l'adosse au souvenir d'une œuvre lue. Mais cette référence paraît avoir une valeur en elle-même. Le "Ah !" que pousse la maîtresse en 55 a l'intonation de celui dont elle use pour signaler à l'attention de toute la classe qu'un propos marque une avancée remarquable dans l'instruction d'une question. Et sa formule de validation, en 57, suggère une hiérarchisation inhabituelle. Car, d'ordinaire, l'émission d'hypothèses relève des opérations de cadrage et trouve son utilité à préfigurer une image globale, à ménager la place d'une reconnaissance dans la lecture à venir. Or ici, ce qui est mis en valeur, c'est la conformité avec l'œuvre mentionnée, comme si l'objectif du moment n'était pas de soutenir l'acte lexique des élèves, mais de vérifier un présupposé implicite, à savoir que toutes les œuvres du corpus présentent des points communs.

Des moments passés à une comparaison systématique

Trois moments de l'étude sont précisément affectés à l'identification de ces points communs. Il s'agit de la séance C-S6, 46 - 134 (pp. 500-502), à partir de cette consigne :

- 46 - M Hier aussi, Éliott, à un moment donné, nous a dit que, dans *La Rencontre*, la... la... la scène où... où la mère blaireau s'occupe de Ben, ça se passait à quel endroit, Éliott, tu pourrais le redire ?
- 47 - Éliott Ben, ça se passe dans une plaine.
- 48 - M ...dans une plaine immense...
- 49 - Éliott Et... et c'est exactement la même chose, aussi, parce que... euh... Louve a... a creusé un terrier et, euh... et, euh... et le blaireau, il creuse un terrier aussi [...]

Il s'agit ensuite de C-S7, 1 - 52 (pp. 506 - 508), à partir de cette consigne :

- 1 - M Je reviens sur ce qu'Éliott avait dit, hier, et la fois d'avant... On avait parlé de Ben. On avait dit que dans l'histoire de Ben, il était dans une plaine... de l'ouest américain... tout seul, perdu, avec... dans le terrier, avec la mère blaireau. Est-ce qu'il y a des points communs entre Ben et Ivan ?
- 2 - Sophie D'un côté, ils sont perdus... Mais... euh... Ivan, c'était un crash... [...]

Il s'agit enfin de C-S10, 1-344 (pp. 528 - 539), à partir d'une consigne dont nous avons déjà vu les difficultés qu'elle avait entraînées⁵¹⁵.

Dans ces deux cas, on voit que, conformément à ce que nous avons dit à propos de sa conduite de classe, la maîtresse C a prélevé dans les propos d'Éliott un élément qui convient à son projet et qu'elle soumet à discussion. Voici précisément ce qu'avait dit cet élève en C-S5, T4, o (p. 493) :

Éliott : *Dans La Rencontre. C'est que Ben, en fait, il était parti parce qu'il en avait marre de comme c'était, il est parti et... c'était une plaine immense et il s'est perdu et... et c'est un blaireau qui l'a élevé.*

La discussion portait alors sur la relation entre un titre proposé pour le chapitre 3 ("Les Colères de Taïga") et les spéculations sur le rôle attribué dans le roman à ce milieu naturel. Les élèves - dont Éliott - avaient d'abord posé que l'histoire aurait été toute différente si l'intrigue avait été située à Tahiti... Puis la maîtresse avait demandé de proposer un rapprochement avec les œuvres lues antérieurement. Notre hypothèse est donc que l'intérêt pour la

⁵¹⁵ Voir *supra*, p. 227.

maîtresse résidait dans l'articulation entre milieu inhospitalier et devenir des personnages. Cependant, probablement pour ne pas suggérer prématurément une interprétation qui serait la sienne, elle n'explique pas son objectif, et guère le point qu'elle soumet à discussion. Or le propos d'Éliott restituait plutôt la tension dramatique vécue par le personnage, l'immensité de la plaine n'y intervenait que pour donner une cause à l'égarement. Certes, en C-S6, 48, (p. 500), la maîtresse mentionne l'adjectif "immense" qui importe à son objectif puisque c'est l'élément descriptif qui signale l'hostilité du milieu. Mais quand en C-S7, 1, elle thématise sa demande autour des personnages, elle abonde ainsi dans le sens d'une anamnèse des effets pathétiques. Sophie amorce donc logiquement en 2 la reformulation du parcours narratif des personnages : l'objectif probable de la maîtresse dans cette comparaison n'est pas perçu, les élèves sont désorientés.

Ainsi, la direction attendue dans laquelle il conviendrait de rapprocher les œuvres leur échappe parfois. Les circonstances où s'opèrent les comparaisons devraient nettement les subordonner à une plus grande attention à l'œuvre de Florence Reynaud. Mais on constate à plusieurs moments un retour en miroir sur la référence mobilisée. Ainsi, en C-S10 (p. 529), la comparaison avec *L'Enfant sauvage* relance la réflexion essentiellement sur le sort de Victor.

- 7 - M [...] Alors, est-ce qu'on peut déjà prendre l'argument de... est-ce qu'il est idiot ou il est pas idiot ?
- 8 - EE Pas idiot !
- 9 - Héloïse [indignée] Ben, quand même !
- 10 - M Pourquoi ?
- 11 - Mathieu Parce qu'il est juste victime du choc.
- 12 - M Il est juste victime du choc. De quoi on disait qu'il était idiot ? De qui on pouvait dire qu'il était idiot ?
- 13 - Raphaëlle Victor.
- 14 - M Victor. Et pourquoi d'après vous, Victor, lui, on le considérait comme un idiot ?

À partir de cette question, l'analyse du comparant s'éternise et se poursuit pour elle-même, tandis que l'objectif de comparaison se dilue puis s'oublie.

Cela est si fréquent que les élèves finissent par ne plus toujours savoir de qui il est question, comme en C-S10 (p. 536) :

- 236 - M Quand est-ce qu'il reste sauvage, Ivan ?
237 - Marie P. Quand il va dans l'arbre... Tout à la f... [sc. : à la fin, à la dernière scène de la pièce de Bruno Castan]
238 - M Non ! Ivan !
239 - Marie P. Ah !? Ivan ?
240 - M Victor, il reste sauvage quand il va dans l'arbre. Mais Ivan, est-ce qu'il reste sauvage ? [...]

La confusion intervient parfois à l'insu de la maîtresse...

- 182 - M [...] À un moment donné, il [Ivan] se transforme en bête. Et à quel moment il va redevenir un peu humain ?
183 - EE [voix confuses]
184 - M On en a déjà parlé !
185 - Raphaëlle Quand il retourne chez ses parents.
186 - M Euh...
187 - Raphaëlle Quand son papa revient le voir !
188 - M [mimique de désapprobation]
189 - Raphaëlle [mimique de découragement]

Raphaëlle fait ici sans aucun doute allusion à Ben, le personnage de *La Rencontre*, car c'est seulement dans ce roman que sont racontées des retrouvailles avec les parents et la scène de confidences entre Ben et son père est particulièrement frappante. Or, par sa mimique, la maîtresse semble plutôt pointer une lévitation, comme si Raphaëlle avait imaginé un épisode qui n'existe pas, qu'une confusion d'œuvre. Mais la maîtresse elle-même se trouve prise dans ces confusions dépourvues de sens, comme en C-S10 (p. 533) :

- 152 - M Il était dans une maison, il était dans le monde des hommes. D'accord ? Quel comportement Ben va avoir avec la louve ?
153 - Raphaëlle Ben ? Avec la louve ?
154 - M Ah oui ! Ben... Pardon, avec la mère blaireau...

Le travail s'épuise ainsi dans une révision sans objet. Les élèves consentent alors à multiplier les points de comparaison mais il devient impossible d'identifier la fonction que le souvenir de lecture peut remplir à leurs yeux. Soient les interventions en C-S7 (p. 506) :

- 2 - Sophie D'un côté, ils sont perdus... Mais... euh... Ivan, c'était un crash...
Donc... euh...
- 3 - M Alors, Ivan, il se retrouve dans la taïga à cause d'un crash. Ben, qu'est-ce qu'il lui arrive, lui ?
- 4 - E Il se perd.
- 5 - M Il se perd. Villiers ?
- 6 - Villiers Il y a aussi... C'est... Ben, il se retrouve avec un blaireau, alors que Ivan... Ivan, ça... c'est... euh... avec une louve. Donc... euh...
- 7 - M Alors, est-ce que... Les deux animaux sont différents. Est-ce que par contre la louve et... et la mère blaireau, elle aurait des points communs par rapport à Ben et à... Ivan ?
- 8 - Mickaël Ben, déjà, c'est deux mères [...]

On voit à l'œuvre d'emblée une logique accumulative, le "aussi" de Villiers (en 6) l'indique encore plus clairement que son changement de thème. Par ailleurs, Sophie comme Villiers sont à la recherche de divergences, les structures oppositives qu'ils emploient le manifeste nettement. Et ils tentent d'imaginer en quoi ces distinctions pourraient être opératoires : les "Donc... euh..." qui terminent leurs prises de parole le suggèrent. Mais dans ces deux cas, ils répondent à la demande de la maîtresse, et on peut nourrir une forte présomption selon laquelle ces réminiscences ne servent encore à rien à leurs propres yeux. Dans notre relevé des souvenirs de lecture⁵¹⁶, nous avons donc été conduit à négliger ces occurrences, ou à les affecter d'un point d'interrogation. De son côté, la maîtresse n'aide pas à formuler l'application possible des divergences évoquées, elle semble au contraire rechercher une somme d'éléments convergents puisqu'elle demande régulièrement : "est-ce qu'il y a d'autres points communs ?" (en C-S6, 56, 75, 115, 126... en C-S7, 44, 46...). Elle ne fait pourtant jamais de synthèse récapitulative de tous les points communs mis au jour. Si, comme il est probable, un de ses objectifs est de mettre en lumière le script commun à ces récits, il n'apparaît pas en toute évidence.

Le travail de la stéréotypie

Malgré l'incertitude où reste ainsi l'objectif de la maîtresse, les élèves accèdent bel et bien à une conception des stéréotypes actifs dans le corpus des œuvres lues. Si l'on voulait procéder à la récapitulation que ne fait pas la maîtresse, on trouverait que les élèves, par petites touches, construisent une sorte de genre "histoires d'enfants perdus recueillis par un animal féroce", avec un script relativement précis (égarement, rencontre hostile avec l'animal, apprivoisement réciproque, épisode d'intempérie ; échanges de services, animalisation de l'humain, séparation due à l'intervention d'une figure paternelle, deuil par l'humain de son animalité), des éléments convenus (humain mutique, mal adapté à la société des hommes ; animal en souffrance ; milieu inhospitalier ; menace de chasseurs...), un enjeu pragmatique et éthique unique (faire réfléchir à la part d'animalité chez l'homme et à la question de l'éducabilité). L'indice le plus spectaculaire que certains élèves ont construit un stéréotype de cette sorte et que cette construction a pris corps est sans doute fourni en C-S8, T5, d (p. 515), à un moment où les élèves envisagent plusieurs fins possibles :

Marie P. : *Si Louve ou Ivan mourait, ça ne serait plus l'histoire...*

C'est bien sûr le singulier qui nous paraît ici significatif. Marie P. compare une fin *a priori* envisageable, et même vraisemblable eu égard aux données de la fiction, et elle l'élimine par souci de conformité avec l'épure de toutes les histoires lues, avec cette sorte de canon générique implicite qu'elle désigne par un singulier généralisant... Cependant, si ce stéréotype peut un jour s'avérer opératoire, il n'a pas permis immédiatement les investigations que la maîtresse espérait. Ce fut tout le malentendu noué autour de la consigne de la séance C-S10, peut-être parce qu'elle était prématurée : les élèves, embarqués dans une phase d'établissement du stéréotype, n'étaient pas disposés à l'employer pour analyser dans une œuvre les éléments de sa conformité et les éléments de son originalité.

⁵¹⁶ Voir notre volume d'annexe, p. 579.

Pourtant, de manière un peu souterraine, la réflexion sur les stéréotypes et leur usage a produit des rejetons à la manière un rhizome. Nous n'en prendrons qu'un exemple, le plus clair, quand les élèves perçoivent comment l'apparition des corbeaux s'insère dans un ensemble symbolique puissant. Nous avons déjà dit comment les élèves avaient identifié leur apparition comme de mauvais augure, et comment Raphaëlle avait étoffé d'une référence filmique leur image de charognards⁵¹⁷. Mais déjà auparavant, dès qu'il en a été question, en C-S8, T1, h (p. 510), une autre fonction avait été évoquée.

Interpréter les deux phrases qui mentionnent les corbeaux (p. 49 et p. 50 du roman)

Julia : *Ils ont un rôle dans l'histoire.*

Mickaël : *Ils rappellent le vol à Ivan, l'avion.*

Julia : *Oui, parce qu'après, il pense à... "Tu voleras vers moi, et je t'attendrai Je guetterai l'avion qui m'amènera mon fils" [...] Louve, l'avion, ça lui avait rappelé un gros oiseau...*

Mickaël interprète comme causalité la proximité immédiate que concerte le texte entre la description du vol des corbeaux, objet de la contemplation d'Ivan, et la réminiscence du mot "avion" dans sa conscience. Julia amplifie cette remarque, et elle commence à la justifier par le souvenir de l'assimilation opérée par Louve. Peu après, en C-S8, T1, p (p. 511), quand la maîtresse interroge sur l'autre élément que le texte rapproche, sur "la page de son histoire" qui s'entrouvre pour Ivan, les mêmes élèves développent la même intuition :

Identifier la "page de son histoire" qu' "entrouvre" Ivan

Mickaël : *C'est l'histoire de l'avion.*

Pierre : *C'est parce qu'un avion, ça ressemble à un gros oiseau.*

Julia : *En même temps, c'est une histoire. Il est ici parce que son avion s'est écrasé, et puis sa maman lui avait parlé, et aussi il y a la louve qui quand elle avait vu l'avion, elle avait cru que c'était un oiseau. C'est un peu un rapport entre l'avion et l'oiseau, parce que la louve, elle, les oiseaux, elle voit bien que c'est des oiseaux, mais l'avion, elle ne va pas dire que c'est un avion, elle va dire que c'est un oiseau.*

Le propos de Julia reprend tous les éléments : elle reformule le mécanisme de la métaphore attribuée à Louve, elle pointe la récurrence du motif aviaire, elle

⁵¹⁷ Voir *supra*, page 420.

assume de manière elliptique le glissement métonymique des corbeaux à l'avion dans l'esprit d'Ivan. Surtout, elle justifie tous ces procédés comme des procédés poétiques propres à une "histoire". Sa conscience du caractère artificiel - ou artistique - d'une fiction lui paraît légitimer un rapprochement qui insère les corbeaux dans un ensemble, ne les réduit pas à une simple fonction signalétique de l'agonie, bref qui motive le stéréotype.

La maîtresse paraît ne pas saisir cette intuition. En effet, en C-S10, 275 (p. 537), il est de nouveau question d'objets perçus dans le ciel :

- | | |
|---------------|---|
| 275 - Roxane | C'est juste que moi, j'avais mis que... les étoiles lui rappellent la raison pour laquelle il est abandonné [sc. : l'accident d'avion], parce que c'est quelque chose... enfin, je pensais que c'était quelque chose dans... dans le ciel, et donc... euh... enfin, ça lui... ça lui rappelle peut-être... euh... |
| 276 - M | Tu penses qu'il arrive à s'en souvenir... quand il voit les étoiles et la lune. |
| 277 - Roxane | Je pense. |
| 278 - M | Peut-être... |
| 279 - Héloïse | Avec les oiseaux qui arrivent... les corbeaux... |
| 280 - M | Ah ! Tu penses que les corbeaux, ça lui rappelle aussi... euh... |
| 281 - Héloïse | [inaudible] |
| 282 - M | Il y a pas autre chose derrière les corbeaux ? |

On voit que la maîtresse tente immédiatement, en 282, de ramener la figure des corbeaux au stéréotype des charognards telle qu'il avait été établi. On peut supposer que l'absence de reformulation ou de validation du lien métonymique signifie qu'il n'appartenait pas à la *leçon* programmée et qu'il échappe à la maîtresse. Cependant, le fait que Roxane, puis Héloïse aient repris le raisonnement de Mickaël et de Julia montre que celui-ci avait rencontré un certain assentiment dans la classe. Et l'ensemble montre que les élèves ne sont pas insensibles aux isotopies que les valeurs des stéréotypes peuvent concerter.

Il est peut-être aventuré d'imaginer que cette attention esthétique à la motivation du stéréotype se soit développée sous l'influence de l'objectif implicite de la maîtresse de mettre au jour des stéréotypes. Nous nous contenterons de le mettre en relation avec la propension de Sophie, de Villiers et de bien d'autres à détecter des écarts plutôt que des conformités... Peut-

être la désorientation des élèves peut-elle s'expliquer par le fait que les stéréotypes dont la maîtresse semble poursuivre la mise au jour étaient en réalité déjà construits implicitement chez les élèves, qu'ils avaient déjà acquis une fluidité opératoire dans leur lecture et que la curiosité des élèves se portaient plutôt à saisir les effets que l'œuvre de Florence Reynaud leur fait rendre.

Vue d'ensemble

La question se pose, bien évidemment, de savoir pourquoi la maîtresse n'indique pas plus clairement ses objectifs, en les énonçant directement ou en assurant un étayage plus ferme des discussions. Il s'agit peut-être ici, comme dans sa conduite de classe, d'une grande ambition : permettre la dévolution aux élèves de la libre détermination du contrat et du gain de la lecture en cours, et de la sélection des connaissances utiles. Mais quant à l'usage des références aux œuvres programmées, nous ajouterons un point d'importance : l'hétérogénéité des trois œuvres les plus souvent comparées. De fait, *L'Enfant sauvage* ne relève pas du sous-genre "histoires d'enfants perdus recueillis par un animal féroce". On ne saurait donc réduire le projet au seul établissement de ce stéréotype, il faut imaginer qu'il vise une réflexion sur l'ensauvagement, sur le thème lui-même plutôt que sur les œuvres qui le représentent, une réflexion nécessairement longue - sur l'espace d'une vie, peut-être. Et en effet, on remarque parfois des amorces de digression qui s'expliquent par un souci de tisser les discussions avec l'expérience réelle des élèves, quitte à délaisser un temps l'intellection des œuvres. Ainsi, en C-S10 (p. 532) :

- 121 - Manon Ben c'est une vraie maman et une de sub-... subs-... [sc. : substitution]
122 - M Ah, tu dis : une vraie maman. C'est quoi, une vraie maman ? Mathieu,
 hé !, c'est quoi une vraie maman ??

De même, la prise de notes au tableau (p. 539) entremêle des éléments qui relèvent de l'intrigue et des éléments qui commentent le thème.

Ivan	Ben	Victor
vient du monde des hommes	vient de sa maison	vient de la forêt
arrive dans la forêt	arrive dans le terrier	arrive en ville
un bébé loup un animal	comme un animal un passage où il ne reste pas	reste un animal
se transforme en bête Louve l'écoute, la parole revient Fond un peu quand il se souvient Il pense que la louve, c'est le chien	Il connaît déjà la mère blaireau	

On voit que d'une part sont notés les points de départ et d'arrivée des trois personnages ainsi que l'évolution de leur animalisation et d'autre part les éléments qui commentent les conditions de possibilité de cette évolution. Mais, les points de départ et d'arrivée sont alignés selon la logique de chaque histoire et non selon une logique géographique : ceci empêche de saisir aisément comment le destin de Victor aurait pu être celui de Ben (ou d'Ivan) si celui-ci était resté plus longtemps livré à la seule compagnie de la mère blaireau (ou de Louve). De fait, le parallélisme que propose Manon en C-S10, 69 sq. (p. 532)⁵¹⁸ entre Louve et le docteur Villeneuve montre qu'elle ne perçoit pas cet emboîtement potentiel. De même, Roxane qui propose, en 223 (p. 536), de transformer un "faire fondre en lui le sauvage" - qui s'appliquait à Victor - en un "faire fondre Ivan" parce qu'elle ne perçoit ce personnage que dans la solitude de son isolement.

Ainsi, la question du sacrifice de sa part d'animalité tel que Ben, de retour chez lui, doit le consentir ou la question de l'éducabilité de Victor, pourtant cruciales dans la réflexion sur ce thème, ne sont plus évidemment articulées avec l'expérience de la régression ; elles sont abordées de manière

⁵¹⁸ Nous ne résistons pas au plaisir de citer ses propos savoureux :

- 69 - Manon Aussi, une des principales raisons, c'est qu'il est docteur. La louve, elle est... elle est pas... elle est pas spécialisée aux enfants... aux enfants qui se crashent... [...]
- 73 - Manon La louve, on ne lui a pas dit : je te donne le diplôme pour que t'apprennes à... à Ivan pour s'habituer ici ! C'est pas pareil.

brève en C-S10, 43-72, (pp. 538 sq.). Là encore, de même que la comparaison entre les formes textuelles n'apparaît pas comme un objectif clair, la comparaison entre les matières thématiques ne fournit pas un cadre solide aux échanges.

Au total, les élèves peuvent donc se sentir en charge de déterminer eux-mêmes le sens qu'il faut donner aux entreprises comparatives, soit au service de l'intellection de l'œuvre, soit pour dégager le stéréotype générique, soit pour nourrir une réflexion sur le thème. Ils n'en font pas état, mais la dispersion de leurs remarques en porte témoignage.

Conclusion

Les maîtres ont chacun interprété la commande qui leur avait été faite en fonction de la représentation de leur apprentissage de la lecture et de l'idée qu'ils se faisaient de l'objet de notre recherche. Ainsi, le maître A respecte la demande de procéder selon ses habitudes. En convoquant régulièrement les textes lus en amont, la maîtresse B fait l'économie du jeu sur le temps, elle définit notre dispositif comme une mise en réseau où toutes les lectures sont contemporaines. De plus, par les segmentations et surlignages qu'elle prescrit, elle transforme le texte de *Taïga* pour le conformer au modèle textuel des œuvres lues au premier trimestre. De son côté, la maîtresse C définit la demande dans le sens d'une investigation quasi philosophique. De la même manière, dans leurs écrits terminaux, les élèves des trois classes respectent la littéralité des consignes données⁵¹⁹, mais ils se les approprient différemment.

Dans la classe A, l'étude avait été dominée par la mise au clair de l'intrigue par-delà les effets programmés par le texte, ou au travers de dispositifs qui en manifestaient les ressorts. Il est donc logique que les élèves aient eu à cœur de restituer le plus précisément possible cette intrigue, et qu'ils se soient moins appliqués aux autres tâches. De fait, nous avons vu que la classe parvenait à un score remarquable dans le renseignement des items qui concernaient la fiction mais que cette restitution portait sur des faits bruts et ne tentait pas de mimer les effets de l'œuvre (nos tableaux n° 8, 9 et 12 bis⁵²⁰). On a vu aussi que les éléments qui dessinent une intériorité aux personnages étaient davantage saisis à travers les précisions factuelles (épisodes où Ivan méconnaît la neige, où Nicolaï découvre Ivan) plutôt qu'à travers leurs méprises ou leurs délibérations. Il est aussi logique que les élèves de cette classe aient retenu le plus souvent un argument géographique pour déterminer la maison désignée dans la phrase d'excipit (tableau n° 21⁵²¹). En effet, ces arguments reposent essentiellement sur une représentation affûtée du monde fictionnel posé par le livre et sur une projection du monde tel qu'on le connaît.

Il semble ainsi que les élèves aient interprété les consignes fournies au terme de l'étude comme l'occasion de montrer leur mémoire de ce qui avait été établi en classe ou de manifester qu'ils avaient bien intégré les attentes d'un maître soucieux de transparence référentielle.

Dans la classe B, la plus grande énergie avait été dépensée à mettre au point la notion de point de vue comme outil pour analyser le récit. Il est donc dans la continuité de cette étude qu'ils se soient employés à restituer les effets de parallélisme, de multiplication des points de vue, de focalisation... De fait, nous avons vu que les écrits terminaux de cette classe étaient ceux qui mentionnaient le plus abondamment les points de vue différents sur des

⁵¹⁹ Hormis les quelques absences de réponse, également réparties sur les classes A et C.

⁵²⁰ Voir *supra*, p. 333.

événements identiques (tableau n° 10), les parallélismes entre les personnages (tableau n° 11), les jeux de méprise (tableau n° 12), et ceux qui les restituait dans des mises en œuvres respectant le mieux les effets de l'original (tableau n° 12 bis). Il n'est pas moins cohérent que les élèves de cette classe aient appuyé davantage l'affectation de la maison mentionnée dans la phrase conclusive à des arguments qui prennent en compte la construction de la narration, puisque celle-ci avait été l'objet d'attention.

Il semble donc que, dans l'ensemble, la classe ait vu dans l'évaluation terminale l'occasion de montrer sa relative maîtrise des procédés narratifs mis au jour, mais que les élèves aient aussi fait état de leur intérêt pour des thèmes tels que la chasse ou la légitimité de la trappe qui, certes, avaient été abordés et discutés, mais qui n'étaient pas les pivots de l'étude. L'ensemble des écrits produits paraît témoigner de cette combinaison entre les objectifs perçus lors de l'étude et des centres d'investissement personnel périphériques.

Dans la classe C, le projet était peu visible et les élèves pouvaient à bon droit se sentir autonomes dans sa détermination. Il est donc logique que les écrits terminaux soient très divers, certains copieux et d'autres laconiques, certains attachés aux effets de narration et d'autres à la structure de l'intrigue... De fait, dans les écrits terminaux de cette classe, nous observons une grande dispersion entre les écrits les plus succincts et les plus prolixes, comme le montre le tableau n° 27 à la page suivante.

On y voit que dans la classe B, la répartition est assez régulière⁵²¹ ; en revanche, dans la classe C, un ensemble important d'élèves peu diserts s'oppose à un ensemble plus restreint d'élèves prolixes. La classe A présente aussi un groupe d'élèves moins diserts, il est cependant nettement moins nombreux que dans la classe C et la répartition est plus régulière.

⁵²¹ Voir *supra*, p. 315.

⁵²² Les six écrits regroupés dans la rubrique supérieure se répartissent ainsi : deux productions présentent 216 mots, une 225, une 295, une 336 et une 350.

L'absence de lisibilité des intentions de la maîtresse peut, pour partie, expliquer l'indépendance des élèves, qui se manifeste entre autres choses par l'absence de restitution des échanges pourtant abondants autour de l'animalisation ou de l'humanisation, autour du rôle de Taïga, autour de la figure du trappeur... Tout semble se passer comme si ces discussions

Tableau N° 27 : distribution des reformulations selon leur nombre de mots

Nombres de mots	Classe A	Classe B	Classe C
de 210 à 350	1	6	
...			
de 200 à 209	2		
de 190 à 199			
de 180 à 189	1		
de 170 à 179	1	3	
de 160 à 169	1	3	
de 150 à 159	2		
de 140 à 149	1	1	
de 130 à 139	1	1	1
de 120 à 129	1	1	
de 110 à 119	1	1	
de 100 à 109	1	1	2
de 90 à 99		1	3
de 80 à 89	3	3	
de 70 à 79	1	2	2
de 60 à 69	1	1	1
de 50 à 59	2		2
de 40 à 49	5		2
de 30 à 39	1		7
de 20 à 29			
de 10 à 19			
de 0 à 9			2

n'avaient pas laissé de traces, ou comme si les traces laissées n'apparaissaient pas aux yeux des élèves comme un objectif scolaire et, donc, comme s'ils n'imaginaient pas qu'elles doivent figurer dans des écrits d'évaluation. Du moins, les traces qu'ils offrent à la lecture fonctionnent comme des leurres : nous avons vu, en commentant nos tableaux n° 14 et 15, que s'ils retenaient souvent les mots "Taïga" ou "créatures", ils ne les investissaient pas d'un sens

important et qu'ils les affichaient, en quelque sorte, pour se mettre en règle avec les préoccupations de la maîtresse sans qu'ils aient partagé celles-ci. C-E Manon l'avoue ingénument : *Créatures : on parle beaucoup de créature de taïga. Mais je ne me souviens plus trop pourquoi.* En revanche, les élèves semblent avoir redéfini la tâche de reformulation dans le sens qu'elle prend le plus ordinairement dans les pratiques scolaires de restituer la fiction ; dans la séance terminale, comme nous l'avons vu, le résultat des évocations est de fait réduit à une valeur résumative et leur part de témoignage subjectif reste dans l'ombre. De plus, nous avons vu en commentant nos tableaux n° 9 et 16 que la matière fictionnelle retenue se limite aux scènes directement narrées, les rétrospections étant moins souvent retenues que dans les autres classes. Ajoutons que la classe C est celle où l'on rencontre le plus souvent des reformulations drastiques - peut-être sous l'influence des tâches de titrage - , et leur redescription de la consigne donne les apparences d'une grande simplification.

L'absence de lisibilité de l'étude menée dans la classe rend aussi compréhensible qu'à propos de l'affectation de la maison mentionnée dans la phrase d'excipit, les élèves de cette classe se soient répartis quasi équitablement entre tous les arguments envisagés puisque cette tâche supposait un travail d'interprétation que les pratiques de la classe n'avaient guère préformé.

Au total, pour la plupart, les écarts constatés entre les résultats de nos investigations sur les écrits terminaux et ce que prévoyait notre hypothèse initiale paraissent explicables à la lumière des pratiques de lecture dans les classes. Ainsi, nous pouvons sans doute conclure que les projets d'enseignement portés par les maîtres, tels que les élèves peuvent les percevoir à travers leur façon de conduire la classe ou le traitement qu'ils réservent aux souvenirs de lecture, constituent un filtre pour discriminer ce qui paraît légitime ou non. À ce niveau d'enseignement, dans des tâches

d'évaluation, les élèves transcrivent ce qu'ils pensent vraisemblablement conforme à l'attente du maître.

CONCLUSION

Au terme de notre parcours, nos conclusions ne peuvent qu'être prudentes. D'abord, notre terrain d'observation étant très étroit, il est possible malgré nos précautions qu'il ne soit pas représentatif, qu'il soit déterminé par des caractéristiques inaperçues et incontrôlées ou qu'il soit simplement d'une trop grande spécificité. Ensuite, notre dispositif de recueil des lectures peut être discutable. Nos consignes pour les écrits terminaux voulaient ouvrir à plusieurs facettes de la lecture, mais il faut bien convenir qu'elles ont été perçues comme scolaires ou bien comme déconcertantes ; elles ont peut-être conduit les élèves à restituer non pas leur lecture personnelle mais ce qui leur semblait dans la continuité de l'étude menée, même dans les cas où - nous l'avons vu à propos de la classe C - les éléments retranscrits dans cette logique n'avaient pas été investis subjectivement. De plus, nous ne sommes pas parvenu à discriminer dans les écrits produits des indicateurs pour identifier des opérations d'appropriations singulières. Enfin, nous avons vu de quel poids pesait le filtre du projet d'enseignement des maîtres.

Cependant, si nos résultats ne valident pas entièrement notre hypothèse sur la relation présumée entre des "répertoires" différents et des réceptions différentes, ils ne l'invalident pas davantage. Nous ne pouvons pas ignorer les multiples éléments qui prouvent comment les élèves enracinent leur réception dans des lectures antérieures : identification explicite d'un "répertoire" du texte dans les classes B et C quand ils déclarent que *Taïga* est "comme *L'Histoire à quatre voix*" (B-S1, 15, p. 256) ou "comme *La Rencontre*" (C-S2, T5, p. 452) ; réminiscences qui donnent consistance à telle ou telle particularité ou qui ouvrent la voie à des investigations interprétatives ; habitudes lectorales dont il est impossible d'établir la genèse mais qui

permettent de percer la devinette derrière laquelle se cache un hélicoptère ou qui facilitent l'esquisse rapide des grands traits d'une intrigue...

Surtout, le résultat de notre recherche montre que notre hypothèse est confirmée par la performance de la classe B. La performance de la classe C, en revanche, suggère que le paramètre que constitue la connaissance antérieure du répertoire de l'œuvre se combine avec d'autres, non moins déterminants. Au premier chef, nous avons vu comment joue le mode de référencement aux œuvres lues précédemment qu'adoptent les maîtres au cours de l'étude de l'œuvre nouvelle. Le mode de présentation des œuvres du répertoire peut aussi influencer, ainsi que la manière dont les élèves se représentent ce qu'on peut attendre d'une fiction.

Sédimentation et résurgence des souvenirs de lecture

Rien n'impose que le lecteur, lors de son identification du répertoire du texte, ait la conscience bien précise de l'opération qu'il effectue ni des éléments de son encyclopédie qu'il convoque. Loin de là, le plus souvent, quand aucune difficulté n'arrête la lecture, la compréhension survient à l'insu du lecteur. C'est dire que la mémoire utile aux opérations de cadrage et d'élaboration d'une image globale se manifeste sous forme de routines lectorales et de réactivité automatique à des indicateurs. Une prise de conscience intervient essentiellement quand surgit un obstacle à la compréhension ou du fait d'une décision souveraine. Les souvenirs de lecture que nous avons collectés sont effectivement suscités par le souci de faire état d'une difficulté, de tracer une voie pour y répondre ou d'argumenter une solution envisagée. Et ils instaurent régulièrement une forme de rupture, à la fois sacrifice d'une première approche, du point de vue de celui qui l'émet, et déplacement de la scène argumentative, du point de vue de ceux qui l'entendent.

Or, la familiarité dont Wolfgang Iser dit qu'elle caractérise le répertoire de l'œuvre⁵²³ suppose une longue fréquentation, une usure de l'étonnement voire un oubli dans l'habitude. Outre la répétition, le travail du temps contribue à l'incorporation des éléments nouveaux dans les strates où sédimentent les acquis de notre "oublieuse mémoire", pour reprendre l'oxymore de Supervielle. Notre dispositif, autant qu'il était possible dans le cadre de cette recherche, tentait de prendre en compte cette dimension et de ménager du temps au temps. Mais, nous l'avons vu, les maîtresses B et C ont scrupuleusement manifesté comment elles recueillaient les souvenirs de lecture dès qu'ils réfèrent aux œuvres lues antérieurement. Elles en ont remis en pleine lumière les intrigues, les stratégies narratives, la littéralité même. Elles en ont réactualisé la découverte dans toute sa fraîcheur. Elles ont conduit des confrontations précises, installé ces références dans un statut d'instrument d'analyse, et fait de ces affleurements une puissante résurgence... Elles se sont approprié le dispositif que nous leur avons proposé en ôtant aux souvenirs de lecture le caractère implicite ou fugace de l'association d'idées qui préside au cadrage des lectures autonomes.

Mais, dans le cadre scolaire et dans l'espace d'une seule année, il n'est sans doute pas possible de laisser œuvrer le temps. Comme chacun sait, comme les élèves le savent, comme le savent aussi les parents d'élèves, l'objectif premier est d'apprendre à lire. Les maîtres sont ainsi conduits, en même temps qu'ils font lire, à mettre en scène la manière dont la lecture s'effectue et dont elle construit une *leçon*, de sorte que leurs élèves capitalisent non pas seulement une référence culturelle légitime mais encore s'approprient tout ou partie des opérations de l'acte lexique, bref, qu'ils apprennent à lire. Le poids institutionnel demande ainsi qu'un souvenir de lecture soit ou bien négligé, non entendu, relégué à la sphère privée, toléré

⁵²³ *L'Acte de lecture... op. cité*, p. 143.

comme irrépressible bruit (ainsi en A-S3, 24 l'allusion à Mowgli, voir notre commentaire *supra* p. 436), ou bien pompeusement accueilli comme un auxiliaire de la compréhension (référence à *Mina, je t'aime !* en B-S8, 400 et *supra* p. 432 de ce volume), comme le ciment d'une intersubjectivité (référence à Perrault en B-S2, T2, o, et notre commentaire page 426), comme le truchement pour la socialisation d'une lecture singulière (référence au rôle des corbeaux en C-S8, T1, j et *supra* p. 462 et sq.)... Et les élèves collaborent à cette obligation quand, par exemple, ils résistent à la promotion de la lecture programmée par le maître dès qu'ils ne perçoivent plus l'articulation entre cette promotion et une proposition d'apprentissage telle qu'ils la conçoivent eux-mêmes (voir leur incompréhension de la consigne en C-S9, T4 et *supra* p. 227). À leur manière, les élèves pèsent donc aussi de leur poids. Certes, ils ne sont ni prescripteurs ni censeurs. Mais l'introduction une œuvre nouvelle négocie nécessairement avec leurs représentations de l'enseignement de la lecture, de la littérature et de ce qu'on peut attendre d'une fiction. Car le contrat de lecture (et solidairement les jugements potentiels) dépendent eux aussi de cautions antérieures et extérieures⁵²⁴.

Mise en réseau et parcours de lectures

La performance de la classe B dans les écrits terminaux illustre l'efficacité - relative, car elle ne tranche pas complètement sur la performance de la classe A - d'une mise en réseau pilotée par le maître quand il s'agit d'explicitier des stratégies narratives inscrites dans le texte et d'élucider des

⁵²⁴ George Steiner écrit : "L'interprétation et le jugement esthétiques, si spontané, si provisoire ou même si peu judicieux qu'en soit l'énoncé, proviennent d'une chambre sonore de présupposés et de cautions historiques, sociales et techniques. (Ici, la "caution" prend son sens juridique : un certain contrat de déchiffrement final, d'évaluation en connaissance de cause garantit la rencontre de notre sensibilité et du texte ou de l'œuvre d'art)." *Passions impunies... op. cité*, p. 120.

problèmes d'intégration. Cette efficacité se confirme dans le travail de la classe C pour élaborer le script commun à *La Rencontre*, à *Taïga*, à *Julie des loups*... Dans ces deux cas, la comparaison ne contrevient pas aux représentations enfantines de ce que peut être une fiction : il s'agit seulement d'identifier dans les données du texte des figures répétables d'une fiction à l'autre, la lecture peut encore se concevoir comme identification d'éléments contraignants contenus dans l'œuvre. En revanche, les résultats régulièrement décevants de la classe C tendent à montrer que, lorsqu'il s'agit de mettre au jour le jeu entre une fiction "à la limite du système"⁵²⁵ qui interroge des présupposés profondément ancrés, le dispositif de la mise en réseau tel qu'il y a été pratiqué peut paraître artificiel. Autant les élèves sont capables de mobiliser des souvenirs de lecture pour donner consistance aux incongruités, pour répondre à des instructions de lecture ou pour envisager de potentielles réécritures⁵²⁶, autant ils peuvent juger intrusives les questions qui interrogent le recouvrement du répertoire de l'œuvre avec les conventions extratextuelles : Mathieu le manifeste clairement autour des figures maternelles en C-S10, 125 (p. 517), par exemple.

Ainsi il nous paraît important de distinguer deux dispositifs envisageables, l'un destiné à faire percevoir une identité et des variations entre diverses œuvres, l'autre destiné à faire saisir l'inscription de l'œuvre dans un ensemble plus nébuleux de présupposés éthiques ou idéologiques et à faire s'édifier les habitudes lectorales pour en saisir le jeu. Nous proposons d'investir en ce sens les deux termes qu'utilisent les Instructions Officielles pour évoquer le rapprochement entre les textes : mise en réseau et parcours de lecture⁵²⁷. Le premier dispositif place ou réactualise dans un même espace et

⁵²⁵ *L'Acte de lecture... op. cité*, p. 133 et *passim*.

⁵²⁶ C'est dans la classe C qu'on rencontre le plus souvent des élucubrations comme "si c'était à Chamalières (C-S6, 25, à la p. 487), si c'était à Tahiti..." (C-S12, T3, c, à la p. 549)

⁵²⁷ Les deux termes apparaissent dans les *Documents d'accompagnement des programmes*, *op. cité*, p. 9. La distinction qui est proposée concerne seulement le temps : rien n'est précisé pour la mise en réseau, mais pour le parcours de lectures, il est recommandé qu'il soit programmé sur l'ensemble du cycle, soit au moins trois ans.

un même temps la lecture des œuvres d'appui, il paraît pertinent pour découvrir et stabiliser un invariant qui peut s'intégrer aux connaissances antérieures du lecteur et devenir un outil d'analyse ; l'élément découvert peut alors contribuer aux opérations de cadrage et d'intégration, il peut aussi soutenir des abductions, il peut conduire à apprécier un gain esthétique. En revanche, à la lumière de nos résultats, il semble ne pas intervenir dans la passation d'un contrat ni dans l'établissement d'une appréciation, du moins dans le domaine de l'idéologie. Le parcours de lecture, quant à lui, s'étale sur un temps assez long pour permettre une lente sédimentation et l'oubli de l'autorité sous laquelle auront d'abord émergé les éléments retenus. On peut imaginer des délais de plusieurs années pour que s'élaborent la reconnaissance et le traitement adéquat de fonctionnements textuels ironiques ou la mise en perspective de problématiques philosophiques. Quand Antoine en A-S1, 260 (p. 185) ou quand Julia en C-S12, 54 (p. 548) convoquent les "histoires de rêve", ils se réfèrent à des œuvres lues trois ou quatre ans auparavant, et ils le font sans avoir besoin d'identifier une source claire tant ils se sont approprié l'élément ciblé, d'ailleurs ce n'est que rétrospectivement que Julia fait état de sa première lecture. Certes, la référence n'est pas pertinente pour *Taïga*, mais elle touchait tout à la fois le contrat de lecture et le jugement (aléthique, en l'occurrence) en même temps qu'elle permettait un cadrage et une intégration car elle insérait dans un système sémantique extratextuel le caractère halluciné que prennent des points de vue non situés, disjoints, pétris de sensations brutes. Sur ce tout petit exemple, il nous paraît possible de reconnaître ce que nous cherchions à observer : le jeu d'un répertoire spécifique sur la réception d'une œuvre.

Les représentations des élèves

Dans les séances de classe que nous avons observées, on peut entrevoir ici ou là des éléments qui laissent mesurer l'écart entre ces

représentations des élèves et les conceptions que reflétaient nos hypothèses initiales. Certes, à chaque fois, il s'agit de manifestations spécifiques, singulières, on ne saurait donc y voir l'expression d'une théorie unifiée, partagée par tous. Cependant, certains traits sont parfois repris par des camarades immédiatement ou à plus long terme, d'autres se retrouvent d'une classe à l'autre : ces traits semblent alors exprimer des représentations répandues. Il ne nous semble donc pas illégitime de les rassembler ici, d'évoquer grossièrement les tensions qui s'expriment et d'esquisser, sous bénéfice de plus ample inventaire, le champ où celles-ci paraissent s'inscrire. Pour le décrire sommairement, nous dirons que l'œuvre est close, qu'elle est l'enveloppe d'un message caché à identifier, que l'auteur est détenteur de la vérité du texte et que la fiction est indépendante de toute réalité.

Nous avons vu *supra*, page 359 et 367, la déception, parfois le dépit, des élèves devant une fin qui ne comblait pas toutes les attentes. Et nous pouvons ajouter le principe d'économie, attesté dans les trois classes⁵²⁸, qui veut confondre Nicolaï et l'oncle. Les élèves évitent ainsi peut-être de démultiplier le personnel de l'histoire ; plus probablement ils surgénéralisent l'attitude qui cherche à l'intérieur même des données fictionnelles celles qui peuvent satisfaire leurs attentes. Il semble que pour les élèves, l'œuvre n' "institue" pas seulement son lecteur modèle, mais qu'elle le renseigne de part en part et lui ménage seulement quelques effets en différant les identifications utiles.

Par ailleurs, nous avons vu *supra* page 350 comment A-Jean-Charles protestait contre la perspective d'une coopération du lecteur. Nous avons aussi vu *supra* p. 430 B-Simon B. attribuer à l'auteur une intention idéologique au moment même où il l'élaborait. Nous ajouterons cet échange assez remarquable dans la classe C où Marie P. combine acceptation de la comparaison exigée par la maîtresse et soumission aux stratégies du texte. En

C-S10 (p. 518) propos de la phrase qui rapportait un jugement sur Victor tiré du documentaire *Victor ou l'enfant sauvage* : "Tout le monde dit qu'il est comme une bête", voici comment Marie P. rend compte de sa réponse écrite :

175 - Marie P. Euh... En fait, j'ai... j'ai mis comme tout le monde... enfin, euh, entre guillemets parce qu'il y a personne pour le prouv-... pour le répéter... Dans la forêt, il y a pas de touristes qui vont dire... euh... c'est, euh, c'est une bête... et... euh...

On voit qu'elle accepte de reprendre à son compte le contenu du jugement porté, et c'est bien la réponse attendue par la maîtresse. Mais elle exprime sa réticence par le détour qu'emprunte sa réponse : "J'ai mis comme tout le monde" suggère qu'elle s'identifie aux énonciateurs du jugement et non pas qu'elle porte à titre de lectrice un jugement identique sur Ivan. Ce qu'elle compare ne semble pas tant les personnages de Victor et d'Ivan ou leurs animalisations respectives que les situations d'énonciation du jugement. Apparemment, elle consent à s'identifier au personnage collectif mis en œuvre qui émet le jugement, elle entre dans le jeu programmé par le récit documentaire, mais, comme elle ne reconnaît pas le même jeu dans *Taïga*, comme au contraire elle affirme l'impossibilité d'un semblable personnage collectif, c'est du bout des lèvres, c'est sous le couvert de guillemets qu'elle risque un jugement de lectrice. Il semble donc que la répugnance manifeste des élèves à la consigne de comparaison en C-S9 est en relation avec une soumission au discours de l'œuvre

Les éléments qui viennent tempérer cette perception de la fiction sont modestes. L'activité du lecteur est réduite à "rendre la vie un peu à l'histoire" comme A-Laurie l'oppose à Jean-Charles en A-ST, 527 (p. 74). Bien sûr, B-Bafodé enchérit en évoquant Emily Gravett et l'engloutissement du lecteur dans l'univers fictionnel comme nous avons vu *supra* à la page 432. Mais l'idée d'une coopération n'est vraiment suggérée que par l'intervention de Tarik quand en B-ST, 234 (p. 104), il apparente l'établissement d'un jugement

⁵²⁸ En A-S3, T1, f (p. 210), A-S8, 12 (p. 251) ; B-S11, 1 sq. (p. 392) ; C-S4, T6, c, (p. 470).

à l'activité des personnages des *Sur-fées* comme nous l'avons vu *supra* à la page 354. Encore ce rapprochement est-il ambigu, puisqu'il l'organise autour de la notion de "symbole". Sous ce terme, il faut probablement entendre que le texte est dépositaire de la signification. Simon B. l'explique ainsi en 262 : "Les Sur-fées, elles regardent l'histoire...", et c'est de cette contemplation que découle la "morale" qu'il faut tirer.

L'étanchéité d'une frontière présumée entre fiction et élaboration du lecteur se théorise encore sous les espèces d'une réflexion autour de la vraisemblance. À plusieurs reprises⁵²⁹, les élèves convoquent dans leur argumentation l'opposition entre fiction et réalité qui, selon eux, autorise dans l'espace fictionnel la plus grande fantaisie. Régulièrement, il s'agit d'isoler un élément et de l'affranchir de l'organisation interne de l'œuvre. Ainsi, l'attribution du rôle de narrateur à la chouette est difficile à justifier car elle s'oppose à l'état du monde tel qu'on le connaît, où les chouettes ne parlent pas et où elles ne vivent pas si vieilles qu'elles puissent rendre compte des trente années de vie solitaire vécues par Nicolaï dans la taïga. Elle s'oppose surtout aux multiples segments qui présentent un narrateur omniscient⁵³⁰. L'hypothèse contrevient donc à tous les éléments de la fiction qui suggèrent une convention réaliste d'isomorphisme entre le monde posé et le monde réel, elle contrevient à toutes les stratégies narratives qui installent la convention réaliste et dont le jeu des périphrases est la plus spectaculaire. L'allusion à une liberté absolue de l'auteur et à sa toute puissance démiurgique sur le monde qu'il crée paraît ainsi une manière de ne pas voir l'objection ou de contourner l'obstacle pour sauver une interprétation personnelle... De même, l'hypothèse que Louve et Nicolaï finissent par "faire équipe" et chasser de conserve ne paraît guère vraisemblable : Arnaud invoque en A-S2 T2, b, (p.

⁵²⁹ Arnaud en A-S2 T2, b (p. 203), Fanny en B-S8, 174 (p. 345) et Simon B., en B-S11, 383 (p. 412), Julia, en C-S8, T1, p, (p. 501).

⁵³⁰ Entre autres passages, celui des pages 43-44 et celui de la page 58, que Fanny (en B-S5, 321, p. 324) et Hugo (en B-S9, 234, p. 369) rapprochent, comme par hasard, des documentaires.

203) le même argument pour défendre son espoir de voir l'œuvre confirmer son horreur des conflits... On assiste donc régulièrement à une sorte de transfert de l'arbitraire d'une interprétation improbable vers l'arbitraire supposé de l'auteur de fiction, sous le prétexte d'une souveraine autonomie de la fiction par rapport aux règles du monde connu comme à celles du monde posé.

Avec une semblable représentation des fictions, il est difficile de concevoir que s'opère consciemment⁵³¹ un travail d'altération. L'opération qu'analyse Wolfgang Iser et qui consiste pour le lecteur à identifier, dans le répertoire du texte, les normes des "systèmes sociaux dominants" puis à constater comment ces normes sont transformées sous l'effet de "l'organisation horizontale"⁵³² interne, cette opération demeure impensable. Non que les élèves en soient nécessairement incapables : l'attention à l'harmonisation que propose l'œuvre ou à son principe de cohésion interne est clairement manifestée, par exemple, par Julia quand elle met au jour l'isotopie associant le vol de l'avion au vol des corbeaux et qu'elle la met au compte de l'artificialité des histoires⁵³³. Mais si l'œuvre est réputée close et si la fiction n'obéit à aucune autre règle que le bon plaisir de son auteur, alors le jeu qui sélectionne un répertoire extratextuel pour le réduire et le remanier est incompréhensible et la consigne proposée en C-S9 ne peut que rester sans réelle portée.

En effet, dans la mesure où une comparaison exige une prise de distance par rapport aux deux termes comparés, cette consigne demandait de dissocier *Taïga* des références qui constituaient potentiellement son répertoire, puis d'identifier les variations possibles entre ces références et leur actualisation, en s'appuyant sur un jugement de lecteur. Elle obligeait ainsi à

⁵³¹ L'importance des reprises *verbatim* d'expressions empruntées à l'œuvre (notre tableau n° 24, *supra*, page 324) suggère cependant qu'une altération a bel et bien lieu, au moins au niveau des mots pour dire cette fiction.

⁵³² *L'Acte de lecture... op. cité*, p. 150 sq.

⁵³³ Voir C-S8, T1, p, p. 501, et notre commentaire, *supra*, p. 462.

tenir en respect sa participation au "système dominant" ; à repérer comment *La Rencontre*, *L'Enfant sauvage* et *Taïga* dévaluent conjointement la prédominance de la technique et de la chasse, de l'asservissement de la nature, de l'homme "prince de la nature"⁵³⁴ et de la conformation individuelle à ces valeurs collectives ; à préciser comment *Taïga* spécifie cette dimension critique en confrontant deux humanités, l'une accessible à l'angoisse, aux sentiments et à la transcendance et l'autre participant de la brutalité institutionnelle ou industrielle. La difficulté des élèves à entrer dans cette proposition de travail suggère une difficulté pour à la fois surplomber leur propre participation au "système dominant" de notre société industrielle et à la fois apprécier la "transvaluation"⁵³⁵ qu'opère la fiction.

On peut alors se demander si la différence entre les résultats des classes B et C ne tient pas simplement à la différence entre les visées d'enseignement : construire plus solidement un stéréotype pour la classe B et montrer que *Taïga* est une variation de ce stéréotype ; et pour la classe C, amener les élèves à apprécier l'usage des stéréotypes, de leur actualisation et de leur mise à la question. Une autre hypothèse est que les élèves, empêtrés (au sens de Schapp⁵³⁶) dans des histoires multiples, ne peuvent reconnaître cette complexité qu'en attribuant aux divers auteurs la responsabilité des perturbations et en ignorant leur propre contribution. C'est peut-être l'effet d'une histoire encore peu étoffée dans le domaine de la lecture, ou peut-être une manière de préserver l'innocence de l'enfance et de différer la responsabilité qui signe l'état d'adulte.

En tout état de cause, une semblable représentation s'oppose à certains postulats de notre construction ou du moins en limite singulièrement la pertinence. Ainsi, la perception d'un continuum entre les œuvres ou des questions qui peuvent les lier, l'efficacité d'une explicitation des stéréotypes

⁵³⁴ L'expression est dans *L'Enfant sauvage*, op. cité, p. 53.

⁵³⁵ *L'Acte de lecture...* op. cité, p. 155.

⁵³⁶ "L'homme est empêtré au point qu'il ne peut plus distinguer la mise en conformité de sa vie propre et l'histoire à laquelle il la conforme." *Empêtré dans des histoires*, op. cité p. 182.

que véhiculent les systèmes idéologiques, la pertinence du dispositif de mise en réseau...

Envoi

Au final, il n'est pas possible de tirer de notre étude quelque principe praxéologique que ce soit. Au mieux, on retiendra les trois portraits de maîtres qui peuvent esquisser une typologie si on y ajoute la figure, non illustrée dans notre corpus mais présentée ailleurs⁵³⁷, du maître maïeuticien qui donne consistance à la lecture des élèves en "jardinant" leurs propos. On disposerait alors de quatre emblèmes pour évoquer quatre manières dont les maîtres peuvent pratiquer une promotion de lectures ou de *leçons* prévues. Peut-être encore notre classement des souvenirs de lecture aidera-t-il à discerner des projets d'enseignement...

Nous espérons cependant que notre étude contribue à éclairer une des limites du dispositif de mise en réseau et l'importance des représentations enfantines que nous avons pu percevoir, qui lui font une butée. Quant à notre projet de constituer en lieu d'intervention didactique des parcours de lecture, envisagés depuis la maternelle jusqu'au cycle 3, voire au-delà, il nous faudra une autre recherche pour en établir, peut-être, le bien-fondé.

⁵³⁷ Nous pensons au portrait tracé par Hélène Crocé-Spinelli, *Quand l'approche par compétences peut être favorable*, op. cité, ou encore à ceux que nous avons nous-même présentés dans "Lire sans comprendre..." op. cité. Il conviendrait, cependant, d'examiner ces cas pour voir comment le "jardinage" suppose, lui aussi, une *leçon* programmée qui seule peut permettre de sélectionner le bon grain de l'ivraie...

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

ADAM Jean-Michel (1976) : *Linguistique et discours littéraire*, Paris, Larousse Université.

AMOSSY Ruth (1991) : *Les Idées Reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan.

AMOSSY Ruth & HERSCHBERG Anne (1997) : *Stéréotypes et clichés*, Paris, Nathan Université.

ARENDT Hannah (1972 pour l'édition utilisée) : *La Crise de la culture*, Gallimard, coll. "idées".

ARISTOTE (1980) : *La Poétique*, traduction par R. Dupont-Roc et J. Lalot, Paris, Seuil, collection Poétique.

ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LA LECTURE (2002) : *Lectures expertes n°1*, Aubervilliers.

BAKHTINE Mikhaïl (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, coll. "Bibliothèques des idées".

BARTHES Roland (1972) : *Sur Racine*, Paris, Seuil.

BARTHES Roland (1977 pour l'édition utilisée) : "Introduction à l'analyse structurale des récits", in *Poétique du récit*, Paris, Seuil

BARTHES Roland (1979 pour l'édition utilisée) : *S/Z*, Paris, Seuil.

BAYARD Pierre (1998) : *Qui a tué Roger Ackroyd ?*, Paris, les éditions de Minuit.

BAYARD Pierre (2002) : *Enquête sur Hamlet. Le dialogue de sourds*, Paris, les éditions de Minuit.

BAYARD Pierre (2007) : *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus ?*, Paris, les éditions de Minuit.

BÉGUIN Annette (1982) : *Lire-écrire. Pratique nouvelle de la lecture au collège*, Paris, L'École.

BÉNICHOU Paul (1983 pour l'édition utilisée) : *Morales du Grand Siècle*, Paris, Gallimard, coll. "idées".

BLANCHOT Maurice (1971 pour l'édition utilisée) : *Le Livre à venir*, Paris, Gallimard, coll. "idées".

BOIMARE Serge (1988) : "Apprendre à lire à Héraclès", in *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n° 37.

BONNAFÉ Marie (2003 pour l'édition utilisée) : *Les livres, c'est bon pour les bébés*, Paris, Hachette Littérature.

BOURDIEU Pierre (1979) : *La Distinction*, Paris, éditions de Minuit.

BOURDIEU Pierre (1993) : "La lecture : une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier", in Roger Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot.

BOYSSON-BARDIES Bénédicte de (1996) : *Comment la parole vient aux enfants*, Paris, Odile Jacob.

BRESSOUX Pascal (1994) : "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres", *Revue Française de Pédagogie*, n°108, 1994.

BRUNER Jérôme (2005) : *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz.

BUCHETON Dominique (1999) : "Les postures du lecteur", in *Lecture privée et lecture scolaire*, P. Demougin & J.-F. Massol (coord.), CRDP de Grenoble.

CABREJO-PARRA Evelio (2002) : "Langue, littérature et construction de soi" in *La Littérature dès l'alphabet*, H. Zoughebi (dir.), Paris, Gallimard Jeunesse, 2002.

CAILLOIS Roger (1938) : *Le Mythe et l'Homme*, Paris, Gallimard, collection Idées.

CALAME-GIPPET Fabienne et DUBOIS-MARCOIN Danielle (1999) : "Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire à l'école", in *Repères* n°19.

CALAME-GIPPET Fabienne, JORRO Anne, PENLOUP Marie-Claude, DELAMOTTE-LEGRAND Régine (2000) : *Passages à l'écriture, Un défi pour les apprenants et les formateurs*, Paris, PUF.

CANI Isabelle (2007) : *Harry Potter ou l'anti-Peter Pan*, Paris Fayard.

CANVAT Karl (1992) : "Interprétation du texte littéraire et cadrage générique", *Pratiques* n°76.

CANVAT Karl (1996) : "Le rôle du cadrage générique dans la lecture littéraire", in *Pour une lecture littéraire (2)*, Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur (dir.), Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996

CANVAT Karl (1998) : "La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture", in *Les Interactions lecture-écriture*, Yves Reuteur (coord.), Paris, Peter Lang, 1998.

CÈBE Sylvie et GOIGOUX Roland (2009) : *Lector, lectrix, apprendre à comprendre des textes narratifs*, Paris, Retz.

CERQUIGLINI Bernard (1989) : *Éloge de la variante. Histoire critique de la philologie*, Paris, Le Seuil.

CERTEAU Michel de (1980) : *L'Invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.

CHARLES Michel (1985) : *L'Arbre et la Source*, Paris, Éditions du Seuil.

CHARTIER Roger (1993) : *Pratiques de la lecture*, Paris, Payot.

CHENOUF Yvanne (2001) : "Apprendre à lire de la littérature à l'école", in *Actes de Lecture*, n° 76.

COMPAGNON Antoine (1979) : *La Seconde Main*, Paris, Seuil.

CRINON J., MARIN B., LALLIAS, J.-C. (2006) : *Enseigner la littérature*, Paris, Nathan, 2006, p. 94.

DAUNAY Bertrand (1996) : "Les questions de compréhension : un outil ou un obstacle pour l'apprentissage de la compréhension ?", in *Recherches* n°25.

DAUNAY Bertrand (1999) : "La lecture littéraire : les risques d'une mystification", in *Recherches* n°30.

DAUNAY Bertrand (2002) : *Éloge de la paraphrase*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes.

DELAMOTTE Régine, GIPPET Fabienne, JORRO Anne et PENLOUP Marie-Claude (2000) : *Passages à l'écriture*, Paris, P.U.F.

DENHIÈRE G. (1984) : *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

DEVANNE Bernard (1992) : *Lire & écrire, des apprentissages culturels*, Paris, A. Colin.

DEVANNE Bernard (2002) : "L'Aide à la compréhension", in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Versailles, Scéren, coll. "Les actes de la desco".

DEVANNE Bernard (2006) : *Lire, dire, écrire en réseaux*, Paris, Bordas, coll. "pratique pédagogique".

DOLY Anne-Marie (1996) : *Métacognition et Médiation*, Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne.

DUBOIS-MARCOIN Danielle (2005) : contribution au colloque "L'Enseignement du français et l'approche culturelle, perspectives didactiques", Chicoutimi (Québec), 5 juillet 2005, (communication personnelle).

DUBOIS-MARCOIN Danielle (dir.) (2008) : *Lire La Petite Sirène d'Andersen*, Lyon, INRP, 2008.

DUCROT Oswald & TODOROV Tsetan (1972) : *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Le Seuil.

DUFAYS Jean-Louis (1994) : *Stéréotype et Lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Madarga.

DUFAYS Jean-Louis, GEMENNE Louis & LEDUR Dominique (1996) : *Pour une lecture littéraire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot.

DUMORTIER Jean-Louis (2005) : *Petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*, Presses Universitaires de Namur, Namur, 2005, p. 87.

- DUPONT Florence (1994) : *Citoyen romain sous la République*, Paris, Hachette Littérature.
- ECO Umberto (1985) : *Lector in fabula*, Paris, Grasset.
- ECO Umberto (1992) : *Les Limites de l'interprétation*, Paris, Grasset.
- FISH Stanley (2007) *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*, traduit par Étienne Dobenesque, Paris, Les Prairies ordinaires, coll. "Penser/croiser", 2007.
- FREUD Sigmund (1967 pour l'édition utilisée) : *L'Interprétation des rêves*, Paris, P.U.F.
- FREUD Sigmund (1971 pour l'édition utilisée) : "L'inquiétante étrangeté", in *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard.
- GARCIA-DEBANC Claudine et PLANE Sylvie (coord.) (2004) : *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier, coll. "Hatier Pédagogie".
- GENETTE Gérard (1972) : *Figures III*, Paris, Seuil, collection "poétique".
- GENETTE Gérard (1982) : *Palimpsestes*, Paris, Seuil, collection "poétique".
- GENETTE Gérard (1997) : *L'œuvre d'art. La relation esthétique*. Paris, Seuil, collection "poétique".
- GERVAIS Bertrand (1993) : *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur.
- GERVAIS Bertrand (2001) : "Sans fin, les terres. L'occupation des sols au risque d'une définition des pratiques de lecture", in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Tauveron (dir.), Paris, INRP.
- GERVAIS Bertrand (2004) : "Trois personnages en quête de lecteurs, une fable", in *Le Sujet lecteur*, A. Rouxel et G. Langlade dir., Rennes, PUR.
- GIASSON Jocelyne (1990) : *La Compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck Université.
- GIASSON Jocelyne (1995) : *La Lecture : De la théorie à la pratique*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin.
- GIASSON Jocelyne (2000) : *Les Textes littéraires à l'école*, Boucherville (Québec), Gaëtan Morin.

GIRARD René (1961) : *Mensonge romantique et vérité romanesque*, Paris, Grasset.

GOIGOUX Roland (2000) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Paris, éditions du CNEFEL.

GOMBERT Jean-Émile, COLÉ Pascale, VALDOIS Sylviane, GOIGOUX Roland, MOUSTY Philippe et FAYOL Michel (2000) : *Enseigner la lecture au cycle 2*, Paris, Nathan pédagogie.

GOODY Jack (1979) : *La Raison graphique*, Paris, les éditions de minuit.

GREIMAS Algirdas Julien & COURTÈS Jacques (1979) : *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette.

GREVISSE Maurice (1975) : *Le Bon Usage*, dixième édition, Gembloux, Duculot.

GUERNIER Marie-Cécile (1999) : "Lire et répondre à des questions au cycle 3", in *Repères 19*, Paris, INRP.

HAMON Philippe (1977) "Pour un statut sémiologique du personnage", in *Poétique du récit, Barthes et al.*, Paris, Seuil.

HÉBERT Manon (2003) : "Coélaboration du sens entre pairs en première secondaire : étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires" in *Enjeux n°58*, Namur, CEDCEF.

HOUYEL Christine & POSLANIEC Christian (2000) : *Activités de lecture à partir de la littérature jeunesse*, Paris, Hachette éducation, 2000.

HUMBERT Jean (1972) : *Syntaxe Grecque*, Paris, Klincksieck.

ISER Wolfgang (1985) : *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Madarga.

JAUSS Hans Robert (1978) : *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard.

JORRO Anne (1999) : *Le Lecteur interprète*, Paris, PUF.

JOOLE Patrick (2008) : Contribution au colloque "Interprétation et transmission littéraire aujourd'hui", Cergy-Pontoise, 8 novembre 2008.

JOUVE Vincent (1992) : *L'Effet-Personnage*, Paris, PUF.

- JOUVE Vincent (1993) : *La Lecture*, Paris, Hachette.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1986) : *L'Implicite*, Paris, Armand Colin.
- KRISTEVA Julia (1969) : *Σημειωτική. Recherches pour une sémanalyse (Extraits)*, Paris, Éditions du Seuil, coll. "Points".
- LAHIRE Bernard (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.
- LAHIRE Bernard (2006 pour l'édition utilisée) : *La Culture des individus, Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte.
- LANGLADE Gérard (1991) : *L'Œuvre Intégrale*, CRDP de Toulouse.
- LANGLADE Gérard (2004) : "Le Sujet lecteur auteur de la singularité de l'œuvre", in *Le Sujet lecteur*, Annie Rouxel et Gérard Langlade (dir.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- LECLAIRE-HALTÉ Anne (2004) : "Un album "polyphonique" au cycle III : *Histoire à quatre voix* d'Anthony Browne", in *Pratiques* n°123/124.
- LOUICHON Brigitte (2008) : "La littérature après coup. Contribution à une théorisation du sujet lecteur", Mémoire inédit remis pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Bordeaux 3 - Michel de Montaigne, communication personnelle.
- MANGUEL Alberto (1998) : *Une histoire de la lecture*, Arles, Actes Sud.
- MANGUEL Alberto (2005) : *Pinocchio & Robinson*, Paris, L'escampette.
- MANNONI Octave (1969) : *Clefs pour l'imaginaire*, Paris, Seuil.
- MARCOIN Francis (2004) : "Topographie et topologie du texte littéraire", in *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. MEN, CRDP de Versailles.
- MARCOIN Francis (2008) : "La fiction comme une réalité", in *Lire La Petite Sirène d'Andersen, interroger la littérature autrement*, sous la direction de Danielle Dubois-Marcoin, Lyon, INRP.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2004) : *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Scéren, CRDP de Versailles.

Ministère de l'Éducation Nationale (2002) : *Littérature, Documents d'accompagnement des programmes*, M.E.N., Paris, Scéren, CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (2004) : *Littérature (2), Documents d'accompagnement des programmes*, M.E.N., Paris, scéren CNDP.

MITTERAND Henri (1963) : *Les Mots français*, Paris, Presses Universitaires de France.

OLSON David R. (1998) : *L'univers de l'écrit, Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2000) : *Maîtriser la lecture*, Paris, Éditions Odile Jacob.

PASSERON Jean-Claude (1985) : "Le pacte de lecture", in *Les Actes de Lecture*, n°17.

PAULHAN Jean (1973 pour l'édition utilisée) : *Les Fleurs de Tarbes ou la terreur dans les lettres*, Paris, Gallimard, coll. "idées".

PERRONNET Jean-Michel (2001) : *Devinettes pour dire, lire, écrire*, Hachette Éducation.

PETIT Michèle (2002) : *L'Éloge de la lecture*, Paris, Belin.

PICARD Michel (1986) : *La Lecture comme jeu*, Paris, éditions de Minuit.

PINTADO Christiane (2004) : "Jeux, pièges et détournements pour des sujets lecteurs novices. Lecture d'un conte en CM2", in *Le Sujet lecteur*, Annie Rouxel et Gérard Langlade (coord.), Presses Universitaires de Rennes.

PLATON (1942 pour l'édition utilisée) : *Œuvres complètes*, Gallimard, collection "Bibliothèque de la Pléiade".

PONGE Francis (1970) : *Entretiens de Francis Ponge avec Philippe Sollers*, Paris, Gallimard.

PONTALIS Jean-Baptiste (2002) : *L'Amour des commencements*, Paris, Gallimard, coll. "Folio".

POSLANIEC Christian (dir.) (1994) : *Comportement de lecteur d'enfants du C.M.2*, Paris, INRP.

PROUST Marcel (1972, pour l'édition utilisée) : *Du côté de chez Swann*, Paris, Gallimard, coll. "Folio".

QUIGNARD Pascal (1995) : *Rhétorique Spéculative*, Paris, Calmann-Lévy.

RABATEL Alain (1998) : *La construction textuelle du point de vue*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

RASTIER François (2003) : "De la signification au sens. Pour une sémiotique sans ontologie." *Texte !* [en ligne] Disponible sur : http://www/revue-texto.net/Inedits/Rastier/rastier_Semiotique-ontologie.html. (consulté le 04/02/09, à 8h.05)

RASTIER François (2009) : "Que cachent les 'données textuelles' ?" in JATD, *9ème Journées Internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles (12-14 mars 2008)*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

RÉMOND Martine et QUET François (1999) : "Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition. L'exemple du C.M.2", *Repères* n° 19.

REUTER Yves (2001) : "Comprendre, interpréter... en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes", in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Catherine Tauveron (dir.), Paris, INRP.

RICŒUR Paul (1986) : *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique*, II, Paris, Seuil.

RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René (1994) : *Grammaire Méthodique du français*, Paris, PUF.

ROBINE Nicole (1984) : *Les jeunes travailleurs et la lecture*, Paris, La Documentation française.

RONVEAUX Christophe et DUFAYS Jean-Louis (2006) : "La littérature comme on l'enseigne : analyse comparée de la construction d'un objet complexe à travers deux pratiques enseignantes", in *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*, Bernard Schneuwly, Thérèse Thévenaz-Christen (dir.), Bruxelles, De Boeck, 2006.

ROUXEL Annie (2004) : "Qu'entend-on par lecture littéraire ?" in *La Lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, CRDP de l'Académie de Versailles.

ROUXEL Annie et LANGLADE Gérard (dir.): *Le Sujet lecteur*, Rennes, PUR, 2004

RUILLARD Jacques & DELBRAYELLE Anne (2003) : "Savoirs sur la langue et étayages des activités de langage écrit au cycle 2", in *Repères* n°28.

SCHAEFFER Jean-Marie (1986) : "Du texte au genre", in Gérard Genette (dir.) *Théorie des genres*, Paris, Seuil, coll. "Points"

SCHAPP Wilhelm (1992) : *Empêtrés dans des histoires, l'être de l'homme et de la chose*, traduction de l'allemand de Jean Greisch, Paris, Cerf, première édition en langue allemande 1953.

SÈVE Bernard (2002) : *L'Altération musicale*, Paris, Seuil.

SÈVE Pierre (1996) : "Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement", in *Repères* n° 13.

SÈVE Pierre (2001) : "La littérature à l'école : le risque d'un dessèchement, la chance d'une merveille", *Actes de lecture*, n° 76, pp. 63 - 70.

SÈVE Pierre (2002) : "Un voyage intellectuel dans l'épaisseur de la lecture en CE1 : Le Voyage d'Oregon", in *Lire / écrire à l'école*, n° 16/17, CRDP de l'académie e Grenoble.

SÈVE Pierre (2003) : "Lire sans comprendre : à la recherche de la lisibilité", in *Enjeux*, n° 58.

SÈVE Pierre (2003) : "Comment les élèves se prescrivent eux-mêmes des tâches en lecture", *Actes du 8° colloque international de la D.F.L.M.*, édition sur CD-Rom, Joaquim Dolz et alii éditeurs.

SÈVE Pierre (2004) : "Peut-on évaluer la lecture littéraire ?", in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, coll. "Les Actes de la Desco", scéren, C.R.D.P. de Versailles.

SÈVE Pierre (2006) : *Lire les lectures d'enfants en situation de classe : la lecture du récit littéraire à l'école à la jonction du social, du cognitif et du symbolique*, mémoire remis pour l'obtention du grade de Master, Université de Haute Bretagne - Rennes 2 (non publié).

SÈVE Pierre (2008) : "Travailler la lecture des enfants ou sur les textes : les termes d'une alternative didactique", in *Repères* n°37.

SIMÉON Jean-Pierre (1996) : "Lecture de la poésie à l'école primaire", in *Repères*, n°13.

STAROBINSKI Jean (1970) : "Leo Spitzer et la lecture stylistique", en guise de préface aux *Études de style*, Leo Spitzer, Paris, Gallimard, collection Tel.

STEINER George (1997) : *Passions impunies*, Paris, Gallimard, coll. folio essais.

STOECKLÉ Rémy (1999) : *L'album à l'école et au collège*, Paris, L'École.

SVENBRO Jan (1988) : *Phrasikleia, Anthropologie de la lecture en Grèce ancienne*, Paris, La Découverte.

TALPIN Jean-Marc (1996) : "Lire : de l'entre-prise à l'inter-prêt", in *La Lecture littéraire. Revue de recherche sur la lecture des textes littéraires*, n°1, Paris, Klincksieck, 1996.

TAUVERON Catherine (1995) : *Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

TAUVERON Catherine (1999) : "Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant", in *Repères* n°19, Paris, INRP.

TAUVERON Catherine et SÈVE Pierre (1999) : "Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes", in *Repères* n° 19.

TAUVERON Catherine (2005) : "Que veut dire évaluer la lecture littéraire", in *Repères* n°31.

TAUVERON Catherine (dir.) (2001) : *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP.

TAUVERON Catherine (dir.) (2002) : *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?*, Paris, Hatier.

TAUVERON Catherine (2004) : "La lecture littéraire, voie possible de (ré)conciliation des élèves en difficulté avec la lecture", in *Actes de l'Université d'Automne, Clermont-Fd, 28-31 octobre 2002, La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, coll. "Les Actes de la Desco", scéren, C.R.D.P. de Versailles.

TAUVERON Catherine & SÈVE Pierre (2005) : *Vers une écriture littéraire*, Paris, Hatier.

TODOROV Tzvetan (1971) : "Comment lire ?", in *Poétique de la prose*, Paris, Seuil, coll. "Poétique", 1971.

TODOROV Tzvetan (1987) : *La Notion de Littérature*, Paris, Seuil, collection "Points".

VANDENDORPE Christian (2001) : "De la socialisation des stratégies interprétatives", in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, C; Tauveron (dir.), Paris, INRP.

VERNANT Jean-Pierre et VIDAL-NAQUET Pierre (1973) : *Mythe et Tragédie dans la Grèce ancienne*, Paris, Maspéro.

VERRIER Jean (2001) : "L'Illusion de lecture", in *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, C. Tauveron (dir.), Paris, INRP.

VIALA Alain (1985) : *Naissance de l'écrivain*, Paris, Minuit.

WINNICOTT Donald (1971) : *Jeu et Réalité – L'Espace potentiel*, Paris Gallimard.

WORTON Michael (1998) : "En lisant, en misant : vers une nouvelle économie de la lecture", in *L'École des lettres*, n°14.

ŒUVRES DE LITTÉRATURE

BERNARD Fred & ROCA François (2000) : *Ushi*, Paris, Albin Michel Jeunesse.

BROWNE Anthony (1998) : *Histoire à quatre voix*, Paris, l'école des loisirs.

BRUN-CÔME Nadine & BROUILLARD Anne (ill.) (2002) : *Entre fleuve et canal*, Cergy-Pontoise, éditions Points de suspension.

CASTAN Bruno (2006 pour l'édition utilisée) : *L'Enfant sauvage*, Montreuil-sous-bois, éditions Théâtrales Jeunesse, [première édition, sous le titre *Babou*, 1991]

CORNEILLE Pierre (1980 pour l'édition utilisée) : *Théâtre II*, Paris, Garnier Flammarion.

DELVAL Marie-Hélène (2003) : *Victor, l'enfant sauvage*, Paris, Bayard, coll. "J'aime Lire".

DESPLECHIN Marie (1998) : *Verte*, Paris, l'école des loisirs.

DOUZOU Olivier (1993) : *Jojo la Mâche*, Rodez, éditions du Rouergue.

DOUZOU Olivier (1995) : *Mister Tempo*, Rodez, éditions du Rouergue.

DU BELLAY Joachim (1971 pour l'édition utilisée) : "Une Louve je vy" in *Songe*, Paris, Garnier-Flammarion.

ECKERT Allan W. (2001) : *La Rencontre*, Paris, Livre de poche.

ENGLAND Linda & GALLI Letizia (1997) : *Le Rythme de la rue*, Paris, Circonflexe.

ESPINASSOUS Louis & ROUTIAUX Claudine (1999) : *Petit Renard perdu*, Paris, Milan.

FAULKNER William (1972 pour l'édition utilisée) : *Le Bruit et la Fureur*, Traduit de l'américain par Maurice Edgar Coindreau, Paris, Gallimard, collection Folio.

GEORGE Jean Craighead (2003) : *Julie des Loups*, Paris, Le livre de poche Jeunesse.

GOLDING William (sans date) : *Sa Majesté des mouches*, Paris, Le livre de poche.

GRENIER Christian & SCHMIDT François (2003) : *Le Tyran, le luthier et le temps*, Christian Grenier et François Schmidt (ill.), Lachaux (Puy-de-Dôme), L'atelier du poisson soluble.

GROUSSET Alain (1991) : *La Citadelle du vertige*, Paris, Hachette, livre de poche jeunesse.

GUDULE (2002) : *Un Bout de chemin ensemble*, Paris, Livre de poche Jeunesse.

HERBAUTS Anne (2000) : *L'Heure vide*, Paris, Casterman, les albums Duculot.

HERGÉ (1960 pour l'édition utilisée) : *Tintin au Tibet*, Paris-Tournai, Casterman.

HOCHAIN Serge (2004) : *La Statue de la Liberté, quatre garçons racontent son histoire*, Paris, l'école des loisirs, coll. "Archimède".

HUGO Victor (1967 pour l'édition utilisée) : *La Légende des siècles*, Paris, Garnier-Flammarion.

JOIRET Patricia & BRUYÈRE Xavier (1991) : *Mina, je t'aime*, Paris l'école des loisirs.

KANTOR Tadeusz (1997) : *La Classe morte*, in *Le Théâtre de la mort*, textes réunis par Denis Bablet, Lausanne (Suisse), éditions de l'âge d'homme.

KIPLING Rudyard (1968 pour l'édition utilisée) : *Le Livre de la Jungle*, Paris, Le Livre de Poche.

MacEWAN Ian (1994) : *Le Rêveur*, Paris, Folio Junior.

MORPURGO Michael (1997) : *Le Roi de la forêt des brumes*, Paris, Gallimard Jeunesse, coll. "Folio Junior".

MORPURGO Michael (1992) : *Le Roi de la forêt des brumes*, Paris, Gallimard, coll. "Folio Junior".

MURAIL Marie-Aude (2005) : *Patte-Blanche*, Paris, l'école des loisirs, coll. "Mouche".

NADJA (1991) : *Chien bleu*, Paris, l'école des loisirs.

NADJA (2005) : *Les Sur-fées*, Paris, l'école des loisirs, collection Mouche

NIMIER Marie (2004) : *La Reine du Silence*, Paris, Gallimard, collection blanche.

PFISTER Marcus (2001) : *Pique-pique câlin*, Zürich (Suisse), éditions Nord-Sud.

PLACE François & POIRIER Philippe (1998) : *L'Ombre du chasseur*, Paris, Albin Michel Jeunesse, collection "Petits Contes de Sagesse".

PLACE François (2005) : *Grand Ours*, Paris, Casterman, les albums Duculot, 2005.

PLUTARQUE (2001 pour l'édition utilisée) : *Vies parallèles*, traduit par Jean Sirinelli, Paris, Robert Laffont, coll. "Bouquins".

RACINE Jean (1964 pour l'édition utilisée) : *Théâtre complet*, Paris, Garnier-Flammarion.

RASCAL & JOOS Louis (ill.) (1993) : *Le Voyage d'Oregon*, Paris, Pastel, diffusion : l'école des loisirs.

RASCAL & CHATELARD Isabelle (ill.) (1997) : *Pied d'Or*, Paris, Pastel, diffusion : l'école des loisirs.

REYNAUD Florence (1993) : *La Demoiselle des Loups*, Paris, Livre de Poche Jeunesse

REYNAUD Florence (1996) : *Le Premier Dessin du monde*, Le Livre de Poche Jeunesse.

REYNAUD Florence (2001) : *L'Enfant Loup*, Paris, Livre de poche Jeunesse.

REYNAUD Florence (2001) : *Maldonada*, Bayard Éditions Jeunesse.

REYNAUD Florence (2001) : *Un Chant sous la terre*, Castor Poche Flammarion.

REYNAUD Florence (2002) : *Matthieu l'oublié*, Bayard Jeunesse, revue *J'aime Lire* n°307.

REYNAUD Florence (2002) : *Un ami en péril*, collection *Dylan le Dauphin*, Pocket Jeunesse.

REYNAUD Florence (2004) : *Enfant de personne*, Bayard Éditions Jeunesse.

REYNAUD Florence (2004) : *Le Sourire d'Ouni*, Le Livre de Poche Jeunesse.

REYNAUD Florence (2005 pour l'édition utilisée) : *Taïga*, Paris, Pocket Jeunesse (première édition : 1999, Bayard Éditions).

RIFF Hélène (2001) : *L'Ours qui a vu l'homme qui a vu l'art*, Paris, Pastel, diffusion : l'école des loisirs.

ROGER Alain (1976) : *Le Misogyne*, Paris, Denoël.

ROSANO Laure (2002) : *Au fil des nombres*, Mont-près-Chambord, Bilboquet.

SIS Peter (1994) : *Komodo, l'île aux dragons*, Peter Sis, Paris, Grasset Jeunesse.

SOPHOCLE (1964 pour l'édition utilisée) : *Théâtre complet*, traduit par R. Pignarre, Paris, Garnier-Flammarion.

SHULEVITZ Uri (1998) : *Il Neige*, Paris, l'école des loisirs, coll. "kaléidoscope".

VILDRAC Charles (2006 pour l'édition utilisée) : *L'Île rose*, Paris, Thierry Manier. Première édition en 1924.

WAECHTER Friedrich Karl (1998) : *Le Loup rouge*, Paris, l'école des loisirs, coll. "Neuf".

WOOLF Virginia (1985 pour l'édition utilisée) : *Journal*, traduit de l'anglais par Colette-Marie Huet, Paris, Stock. Première édition anglaise en 1953.

WOOLF Virginia (1993 pour l'édition utilisée) : *Les Vagues*, traduit de l'anglais par Cécile Wajsbrot, Paris, Calmann-Lévy.

WOOLF Virginia (sans date) : *Mrs Dalloway*, traduit de l'anglais par M. Lanoire, Paris, Stock, coll. livre de poche biblio.

Université de Haute Bretagne (Rennes II)
U.F.R. Arts, Lettres et Communication
Centre d'Études des Littératures Anciennes et Modernes

AVOIR LU ET SAVOIR LIRE LA LITTÉRATURE

*Influence de "répertoires" diversement construits sur la
réception
d'un même récit dans trois communautés interprétatives*

Volume 2 (Annexes)

Thèse remise pour servir à l'obtention du doctorat,
présentée et soutenue publiquement le 5 novembre 2009 par

Pierre SÈVE

Composition du jury :

Bertrand DAUNAY, Professeur, Sciences de l'Éducation, Université
Charles de Gaulle (Lille III)

Jean-Louis DUFAYS, Professeur, Littérature, Université de Louvain-la-
Neuve (Rapporteur)

Vincent JOUVE, Professeur, Langue et Littérature française, Université
de Reims (Président)

Annie ROUXEL, Professeur, Langue et Littérature française, Université
Montesquieu (Bordeaux IV), I.U.F.M. d'Aquitaine (Rapporteur)

Catherine TAUVERON, Professeur, Langue et Littérature française,
Université de Bretagne Occidentale, I.U.F.M. de Rennes (Directeur)

Sommaire des annexes

Notes sur les transcriptions	p. 5
à propos des transcription intégrales	p. 5
à propos des transcriptions avec reformulation	p. 8
conventions de référencement	p. 10
Quelques données sur les classes	p. 13
Aperçu des profils sociaux des élèves	p. 15
Un témoignage de l'amont de la lecture dans la classe B	p. 17
Un témoignage de l'amont de la lecture dans la classe C	p. 19
Données recueillies après la lecture	p. 31
Les consignes données aux élèves	p. 33
Classe A	p. 37
Les reformulations produites (A-R)	p. 37
Les évocations suscitées par une sélection de mots (A-E)	p. 45
Les interprétations de la dernière phrase (A-I)	p. 52
Matériel écrit pour nourrir la séance de retour (A-M)	p. 55
Transcription de la séance terminale (A-ST)	p. 57
Classe B	p. 81
Les reformulations produites (B-R)	p. 81
Les évocations suscitées par une sélection de mots (B-E)	p. 90
Les interprétations de la dernière phrase (B-I)	p. 96
Matériel écrit pour nourrir la séance de retour (B-M)	p. 99
Transcription de la séance terminale (B-ST)	p. 101
Classe C	p. 127
Les reformulations produites (C-R)	p. 127
Les évocations suscitées par une sélection de mots (C-E)	p. 132
Les interprétations de la dernière phrase (C-I)	p. 137
Matériel écrit pour nourrir la séance de retour (C-M)	p. 139
Transcription de la séance terminale (C-ST)	p. 141
Tableaux récapitulatifs des investigations menées sur les écrits des élèves	p. 165
Tableau n°7 : panorama des enjeux déclarés	p. 167
Tableaux n° 8 et 9: la matière fictionnelle	p. 167
Tableau 8 bis : épisodes d'humanisation ou d'animalisation	p. 170
Tableau n° 9 bis : les événements connus seulement par les rétropections	p. 170
Tableau n° 9 ter : les événements connus par des rétropections et restitués par	

des rétropections	p. 171
Tableau n° 10 : restitution des points de vue différents sur des événements identiques	p. 171
Tableau n° 11 : le traitement des parallélismes entre les personnages	p. 172
Tableau n° 12 : les jeux de méprise	p. 172
Tableau 12 bis : Les jeux de méprise, en tenant compte de l'effet produit	p. 173
Tableau n° 13 : choix des mots "Taïga" et "créatures"	p. 173
Tableau n° 13 bis : les occurrences du mot <i>taïga</i> (pourcentage)	p. 174
Tableau n° 14 : les mentions de Taïga	p. 174
Tableau n° 15 : le mot "Taïga" en relation avec les personnages	p. 175
Tableau n° 15 bis : le mot <i>taïga</i> en relation avec les personnages (pourcentage)	p. 175
Tableau n° 16 : mentions des prédatons diverses	p. 176
Tableau n° 16 bis : mentions des prédatons diverses (pourcentage)	p. 176
Tableau n° 17 : manifestations d'un préjugé hostile à la trappe	p. 177
Tableau n° 18 : éléments pour un procès de Nicolaï	p. 177
Tableau n° 18 bis : le procès de Nicolaï (pourcentage)	p. 178
Tableau n° 19 : récapitulatif des indicateurs	p. 178
Tableau n° 19 bis : récapitulatif des indicateurs compte tenu des mises en œuvre	p. 179
Tableau n° 20 : affectations de la maison citée à la dernière phrase	p. 179
Tableau n° 21 : les arguments pour le choix des maisons	p. 179
Tableau n° 22 : prise en compte de la pluralité des affectations envisagées	p. 180
Tableau n° 23 : indices d'objectivation de l'œuvre	p. 181
Tableau n° 24 : les emplois littéraires	p. 181
Tableau n° 25 : pourcentage des items renseignés dans les reformulations et dans les évocations	p. 182
Tableau n° 26 : nombre de mots que comportent les écrits fournis	p. 182
Tableau n° 27 : distribution des reformulations selon leur nombre de mots	p. 182
Séances de lecture	p. 183
Classe A	p. 185
séance 1 (A-S1)	p. 185
séance 2 (A-S2)	p. 207
séance 3 (A-S3)	p. 217
séance 4 (A-S4)	p. 227
séance 5 (A-S5)	p. 241
séance 6 (A-S6)	p. 248
séance 7 (A-S7)	p. 254
séance 8 (A-S8)	p. 262
Classe B	p. 265
séance 1 (B-S1)	p. 265
séance 2 (B-S2)	p. 283
séance 3 (B-S3)	p. 294
séance 4 (B-S4)	p. 307
séance 5 (B-S5)	p. 318
séance 6 (B-S6)	p. 336
séance 7 (B-S7)	p. 345

séance 8 (B-S8)	p. 351
séance 9 (B-S9)	p. 370
séance 10 (B-S10)	p. 392
séance 11 (B-S11)	p. 403
séance 12 (B-S12)	p. 437
séance 13 (B-S13)	p. 452
Classe C	p. 461
séance 1 (C-S1)	p. 461
séance 2 (C-S2)	p. 465
séance 3 (C-S3)	p. 470
séance 4 (C-S4)	p. 480
séance 5 (C-S5)	p. 488
séance 6 (C-S6)	p. 494
séance 7 (C-S7)	p. 504
séance 8 (C-S8)	p. 509
séance 9 (C-S9)	p. 519
séance 10 (C-S10)	p. 528
séance 11 (C-S11)	p. 542
séance 12 (C-S12)	p. 556
Répertoires divers	p. 565
Récapitulatif des sommaires des séances en classe	p. 567
Classe A	p. 567
Classe B	p. 570
Classe C	p. 575
Index des souvenirs de lecture mentionnés dans les séances en classe	p. 579
Index des passages de <i>Taïga</i> cités dans les séances en classe	p. 585

Notes sur les transcriptions

Pour rendre compte des écrits produits par les élèves, nous avons opté généralement pour une remise à la norme orthographique. Il ne nous a pas semblé utile de ralentir la lecture par des écarts orthographiques locaux alors que notre réflexion n'envisageait pas d'en analyser la signification. Cependant, nous avons parfois fait état d'une hésitation ou d'une incapacité à déterminer ce qu'aurait été la forme correcte ; nous l'avons alors fait en recourant aux formes fréquentes, mise entre parenthèses de notre conjecture, précédée d'un symbole d'égalité, accompagnée ou non d'un point d'interrogation selon son degré de vraisemblance. Nous avons aussi été conduits parfois à rétablir un mot que les élèves avaient omis ; nous l'avons alors placé entre soufflets : <...>.

Si nous sommes intervenu sur la forme orthographique, nous n'avons pas modifié la syntaxe ni la ponctuation. On lira donc les ruptures de construction, les manquements aux règles, les familiarités, les incongruités dans l'usage des signes de ponctuation commis par les élèves. En revanche nous ne nous sommes pas astreint à respecter la mise en page proposée, celle-ci paraissant le plus souvent aléatoire. En revanche, quand ils paraissaient concertés, nous l'avons conservée les sauts de lignes. C'est le cas, par exemple, pour la reformulation de Pauline (classe A) dont la structuration graphique épouse le lyrisme, ou pour le résumé proposé par Mahé (classe B) où le saut de ligne reçoit une valeur d'organisateur textuel.

Pour rendre compte des échanges oraux dans les classes, nous avons utilisé des enregistrements audiovisuels réalisés à l'aide d'un caméscope. Cependant, nous n'avons pas eu la possibilité de transcrire précisément la totalité des propos échangés. On trouvera donc des passages intégralement transcrits, *verbatim* pour ainsi dire, et des passages où sont respectées les formulations des élèves, mais où les interventions de l'enseignant sont indiquées sous l'angle de la tâche à effectuer.

À propos des transcriptions intégrales

Pour les transcriptions fidèles à la littéralité des échanges, nous avons commencé par adopter les symboles conventionnels des chercheurs qui travaillent sur les formes de l'oral (⁵³⁸). Nous avons ainsi utilisé les marques suivantes :

M pour désigner le maître ou la maîtresse, parfois *C* pour désigner le chercheur

E pour désigner un élève non identifié

EE pour désigner plusieurs élèves qui parlent simultanément

le tiret - pour signaler un mot dont la prononciation n'est pas réalisée jusqu'au bout

les crochets [...] pour enchâsser nos commentaires

MAJUSCULES pour les mots prononcés avec insistance

Cependant, nous avons renoncé à une grande précision. Nous avons bien conscience que par ce choix, nous nous éloignons de la pureté idéale qui sépare les données recueillies de leur analyse. Plusieurs raisons se sont imposées. La première tient à l'objet de notre réflexion, qui n'envisage pas les formes de l'oralité autrement que comme moyen pour exprimer une pensée tâtonnante, et qui donc ne nous semble pas nécessiter une trop grande rigueur dans leur transcription. Si donc les données strictement linguistiques sont ici restituées à travers le filtre déjà d'une analyse du discours, c'est pour rendre plus vite accessibles les structures argumentatives sous-jacentes. Une seconde tient à la difficulté inhérente à l'entreprise de

(⁵³⁸) Tels qu'ils sont proposés par exemple dans l'ouvrage *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane (coordinatrices), Hatier, 2004.

transcription. En effet, dans un échange oral, l'allocutaire interprète l'énoncé en s'appuyant aussi sur des instructions qui ne sont pas linguistiques et qu'une notation ne peut écrire. La tonicité du corps, la mimique, la ponctuation des gestes de la main peuvent donner à entendre l'intention ironique, dubitative du locuteur, un engagement polémique ou un recul méditatif, une attitude agressive ou bienveillante... Tout codage paraît un peu fruste pour noter même les éléments paralinguistiques tels que la prosodie, la rythmicité du débit ; la force articulatoire, les accentuations émotionnelles ou intellectives... Enfin, la troisième raison, non moins décisive, tient à la difficulté de lecture. Il peut être décourageant d'aborder un corpus parfois long tout hérissé de symboles peu familiers, et qui ne soulagent pas toujours l'effort d'imagination pour restaurer une diction probable. Nous avons donc préféré recourir aux signes de ponctuation ordinaires, dans l'emploi riche et diversifié que proposent, par exemple, l'écriture théâtrale ou celle des bandes dessinées.

Voici un exemple pour expliciter notre usage. Il s'agit d'un extrait de la séance terminale de la classe A (A-ST, 335 à 350). La première présentation correspond à notre première tentative, que nous voulions conforme aux conventions de transcription en usage.

- 335 - Chercheur ↓il n'est pas si cruel que ça +++ euh ++ d'autres enfants se sont intéressés à la louve nourricière+ euh + ↓ce genre d'histoire + ici [montre au tableau] le plus important c'est qu'Ivan soit récupéré par l'hélicoptère+ et c'est qu'Ivan retrouve ses parents + ils se sont intéressés surtout + ↑↑à quoi
- 336 - Karim ah oui euh + que + que + qu'à la fin + qu'il + qu'il
- 337 - E ↓qu'il s'installe
- 338 - Karim il est récupéré par l'hélicoptère et après il retrouve ses parents et
- 339 - Antoine ↓c'est la fin
- 340 - C c'est la fin oui + bref ↓que l'histoire se termine bien pour le personnage principal + ↑qu'est-ce que tu veux nous dire Antoine
- 341 - Antoine ben le deuxième le deuxième petit papier ↓c'est le futur + qu'Ivan soit récupéré par l'hélicoptère
- 342 - C soit récupéré + tu penses que ↑c'est un futur
- 343 - Antoine ↓non non + mais dans le + dans l'histoire Ivan retrouve ses parents c'est le futur ↓par rapport à la première étiquette
- 344 - C par rapport à la première
- 345 - Antoine ↓étiquette + ↓par rapport à la première étiquette ++ ça veut dire ↓c'est à la fin +++ si c'est le futur ↓c'est après
- 346 - C ↑tu veux dire + dans le roman euh il n'est pas complètement dit qu'Ivan retrouve ses parents + ↑mais que dans le roman ↓il est dit Ivan VA retrouver ses parents + ↑↑c'est ça que tu veux dire
- 347 - Antoine non non ++ je dis que dans la première étiquette ben c'est Ivan est récupéré par l'hélicoptère et que ++ la deuxième étiquette + par rapport à la première ↓c'est du futur +++ parce que
- 348 - C d'accord
- 349 - Antoine la première étiquette c'est avant la deuxième étiquette ↓c'est après...
- 350 - C d'abord il part en hélicoptère et après + il retrouve ses parents ++ ↑c'est ça que tu veux dire + oui + ↓tu as raison +++ si on les a rapprochées +++ tout à l'heure+ si on les a rapprochées je pense que ↓c'est autour de la même idée + c'est que eh bien c'est qu'Ivan est sauvé + alors + alors il nous reste deux étiquettes

La deuxième présentation est celle à laquelle nous nous sommes arrêté.

- 335 - C Il n'est pas si cruel que ça. Euh... D'autres enfants se sont intéressés à la louve nourricière... euh... ce genre d'histoire. Ici [montre au tableau], **le plus important c'est qu'Ivan soit récupéré par l'hélicoptère... et c'est qu'Ivan retrouve ses parents...** ils se sont intéressés surtout... à quoi ??
- 336 - Karim Ah oui, euh... que... que... qu'à la fin... qu'il... qu'il...
- 337 - E Qu'il s'installe !
- 338 - Karim ... il est récupéré par l'hélicoptère et après il retrouve ses parents et...
- 339 - Antoine C'est la fin !
- 340 - C C'est la fin, oui. Bref, que l'histoire se termine bien pour le personnage principal. Qu'est-ce que tu veux nous dire, Antoine ?
- 341 - Antoine Ben, le deuxième... le deuxième petit papier, c'est le futur. **Qu'Ivan soit récupéré par l'hélicoptère...**
- 342 - C "soit récupéré", tu penses que c'est un futur ?!
- 343 - Antoine Non, non !, mais dans le... dans l'histoire, Ivan retrouve ses parents, c'est le futur par rapport à la première étiquette...!
- 344 - C Par rapport à la première... ?
- 345 - Antoine ...étiquette. Par rapport à la première étiquette. Ça veut dire, c'est à la fin. Si c'est le futur, c'est après...
- 346 - C Tu veux dire : dans le roman, euh, il n'est pas complètement dit qu'Ivan retrouve ses parents... mais que dans le roman, il est dit : Ivan VA retrouver ses parents... C'est ça que tu veux dire ?
- 347 - Antoine Non, non. Je dis que dans la première étiquette, ben c'est : Ivan est récupéré par l'hélicoptère, et que... la deuxième étiquette, par rapport à la première, c'est du futur, parce que...
- 348 - C D'accord...
- 349 - Antoine La première étiquette, c'est avant. La deuxième étiquette, c'est après...
- 350 - C D'abord il part en hélicoptère et après, il retrouve ses parents. C'est ça que tu veux dire. Oui. Tu as raison. Si on les a rapprochées... tout à l'heure... si on les a rapprochées, je pense que c'est autour de la même idée, c'est que, eh bien, c'est qu'Ivan est sauvé.
Alors... alors, il nous reste deux étiquettes... Est-ce que... est-ce qu'elles vont ensemble ?

Il nous semble que dans cette deuxième tentative, les enjeux des échanges paraissent mieux.

Les bornes sont marquées à nos yeux plus lisiblement : la clôture de la séquence précédente est signifiée en 335 par un *Euh...* précédé d'un point, ce qui permet de lui attribuer une fonction d'articulateur et de le distinguer du *nourricière... euh... ce genre* (même tour de parole) qui n'a ici qu'une fonction phatique, fonction pour signifier que le mouvement phrastique n'est pas achevé et que le locuteur planifie sa pensée, ou du *dans le roman, euh, il n'est pas...* (tour 346) où ce *euh* est une simple occupation de la pause nécessaire au locuteur pour poursuivre l'opération de mise en mots. La fin de la séquence est visiblement marquée dans l'enregistrement audiovisuel par un déplacement du maître qui rompt le rapprochement d'Antoine et se replace dans une posture qui fait mieux face à l'ensemble du groupe. Ce déplacement n'a aucune conséquence sur le débit, la prosodie, la force articulatoire de l'énonciation, il n'existe donc pas de moyen conventionnel de le noter dans notre première transcription. Le saut de ligne de notre deuxième transcription offre une solution lisible simplement.

Les unités phrastiques d'intégration nous semblent mieux préservées. Ainsi dans le tour de parole 349, Antoine énonce sa formule tout unanimement, sans autre segmentation qu'un léger infléchissement de la voix. Pour tenir l'intelligibilité de la transcription, il faudrait faire comme si ces inflexions avaient été assez nettes pour mériter d'être notées, quitte à les caricaturer, alors même que le choix de ce mode d'énonciation manifeste l'hésitation d'Antoine. En effet, il énonce ici ce qui peut apparaître comme un compromis entre son idée (marquer une successivité entre les événements rapportés sur les étiquettes par la successivité des étiquettes) et le formalisme de l'enseignant qui tient à distinguer *futur* et *avenir*, à réserver aux formes verbales le premier terme. Le choix d'une ponctuation traditionnelle permet au lecteur une intégration plus aisée. De même, en 341, le point permet mieux que le repérage d'une pause de comprendre que ce qui suit n'est pas le contenu du deuxième "petit papier", mais un nouveau thème...

Le recours aux signes de ponctuation traditionnels permet encore, nous semble-t-il, de rendre la tension manifeste quand on visionne l'enregistrement. En 337, un élève - Antoine ? - s'agace de la lenteur de Karim à exposer son idée (et les points de suspension qui ouvrent le tour 338 veulent répondre à ceux qui terminent le tour 336 : Karim a été quasi interrompu). Puis en 339, Antoine énonce de manière polémique (ce que veut noter le point d'exclamation) son intérêt pour la logique de l'intrigue. Et en 341 commence le malentendu induit par l'approximation lexicale. L'association d'un point d'interrogation et d'un point d'exclamation voudrait signifier la forte dubitation qui accompagne la réaction du maître. En 343, les deux points d'exclamation signalent l'engagement d'Antoine dans son propos, alors que les mêmes *non, non* prononcés en 347 introduisent une clarification sereine, ce que note l'absence de point d'exclamation.

Enfin, le maintien des guillemets pour noter les formules citées (comme en 342) et la mise en caractères *italiques en gras* des textes manipulés quand ils sont oralisés nous semblent pouvoir soulager le lecteur dans son effort pour construire le contexte des propos. Il nous faut ajouter encore que nous avons transcrit avec ces mêmes caractères *gras italiques* les propos quand ils sont pris en notes au tableau noir. Cette convention a été appliquée aussi bien aux transcriptions *verbatim* qu'aux transcriptions avec reformulation.

Pour récapituler les emplois qui ne sont pas totalement canoniques, nous signalerons :

- les points de suspension : quand ils sont suivis d'un segment commençant par une majuscule, ils notent que la voix reste suspendue et, éventuellement, que le syntagme amorcé reste inachevé ; quand ils sont suivis d'un segment sans majuscule à l'initiale, ils indiquent un effort de reformulation ; quand ils sont suivis d'un point d'interrogation (comme ici, en 344), ils marquent que le locuteur attend que l'allocutaire complète le syntagme amorcé ; à l'initiale d'un segment, ils soulignent la cohérence de celui-ci avec celui qui précédemment s'achevait par des points de suspension, souvent par-dessus une prise de parole intempestive (comme ici, 336, 338) ;

- le doublement d'un point d'interrogation ou d'un point d'exclamation marque le renforcement de la prosodie spécifique des phrase interrogative ou exclamative ;

- l'association du point d'interrogation et du point d'exclamation marque la dubitation, l'ordre inverse dans l'association montrant plutôt l'insinuation ironique.

À propos des transcriptions avec reformulation

Nous pensons plus simple de présenter immédiatement un exemple pour illustrer les modifications apportées. Il s'agit d'un moment (C-S9, T1, digression Raphaëlle) où Raphaëlle

intervient pour faire état d'une contradiction qu'elle perçoit, entre une qualification de tristesse appliquée au personnage de Nicolaï et son choix d'une vie solitaire.

transcription verbatim	transcription réduite
Digression de Raphaëlle : <i>Hier, on avait dit que Nicolaï il était triste. Dans un passage du texte, on dit un peu le contraire : "il aime la solitude, la liberté, et cela ne lui plairait pas de couper des arbres – les arbres à qui parfois il donne l'accolade, comme il le ferait à de vieux amis, saules, bouleaux, sapins, mélèzes." (p. 57) Il aime la solitude, il n'y a pas de raison que ça le rende triste. C'est un solitaire.</i>	
<i>M : Oui. Et qu'est-ce qu'il leur fait, aux arbres ?</i>	g – préciser le comportement de Nicolaï envers les arbres
<i>EE : Il donne l'accolade.</i>	- Il donne l'accolade. [EE]
<i>M : C'est-à-dire ?</i>	h – préciser le sens de "accolade"
<i>Louis : ben, il leur donne un cou d'épaule, hein, ou je sais pas.</i>	- il leur donne un coup d'épaule, ou je sais pas. [Louis]
<i>M : Qu'est-ce que c'est, une accolade ?</i>	
<i>Mickaël : C'est dire bonjour ?</i>	- C'est dire bonjour [Mickaël]
<i>M : Regardez-le, ce mot. De quoi il est fait ? Qu'est-ce qu'il y a dedans ?</i>	i - observer la composition du mot
<i>Marie P. : Accoler...</i>	
<i>M : Et dans "accoler" ? Et alors ?</i>	- Dans accolade, il y a "coller"
<i>Marie-P. : Coller ?</i>	[Marie P.]
<i>Manon : Maîtresse, quand on fait une accolade, c'est qu'on met tout ensemble !</i>	- Quand on fait une accolade, c'est qu'on met tout ensemble ! [Manon]
<i>M : Alors oui ! Quand on fait une accolade avec des codes... avec des groupes de mots, on les met ensemble.</i>	
<i>Manon : Alors en fait, là, c'est pareil... Avec les arbres, on les met tous ensemble.</i>	
<i>M : Ouais. Ça vous paraît pas... bizarre ? pour un trappeur, de vouloir donner l'accolade aux arbres ?</i>	j – qualifier le comportement de Nicolaï qui donne l'accolade aux arbres
<i>Raphaëlle : Mais si parce que, maîtresse, on avait dit que Taïga, c'était une forêt ! Ben, dans une forêt, logiquement, il y a des arbres.</i>	- on avait dit que Taïga, c'était une forêt ! Ben, dans une forêt, logiquement, il y a des arbres. [Raphaëlle]
<i>Marie P. : Mais c'est une terre ! C'est pas une forêt.</i>	
<i>M : C'est la terre qui porte la forêt, Marie.</i>	
<i>Raphaëlle : Ben il aime la forêt, il aime les arbres alors...</i>	- Il aime la forêt, il aime les arbres. [Raphaëlle]
<i>M : Il aime les serrer dans ses bras, alors, les arbres... Et qu'est-ce que vous pensez de ce comportement ? Ça marche avec la solitude, alors... ?</i>	
<i>Marie P. : Ben oui, mais en même temps... peut-être qu'il veut la solitude... Enfin... Les arbres, c'est vivant, mais en même temps, ça parle pas. Donc ça comble pas totalement la solitude, mais en même temps ça...</i>	- Il veut la solitude... Les arbres, c'est vivant, mais en même temps, ça parle pas. Donc ça comble pas totalement la solitude [Marie P.]
<i>M : Ça comble pas complètement la solitude, les arbres.</i>	
<i>Raphaëlle : Ça bouge, ça...</i>	
<i>M : Mais il préfère le monde des hommes, ou il préfère la nature ?</i>	k – indiquer la préférence de Nicolaï : le monde des hommes ou la nature
<i>EE : La nature.</i>	- La nature. [EE]
<i>M : Il préfère la nature. D'accord.</i>	

On voit que nous avons opéré un certain nombre de choix. D'abord, nous avons opté pour une reformulation à peu près régulière des consignes données par les maîtres.

L'inconvénient est, bien sûr, que l'on perd la formulation exacte, qui peut renseigner sur la représentation que se fait le maître de la compréhensibilité et de la faisabilité de la tâche qu'il prescrit ainsi. Mais nous y avons vu deux avantages : d'une part, nous faisons ainsi l'économie de la nécessaire contextualisation pour rendre les formules intelligibles ; d'autre part, la relative stabilité de nos propres formulations favorise les comparaisons éventuelles.

Nous avons aussi décidé d'indiquer par des décrochages typographiques la hiérarchie des consignes données. Cette disposition permet de saisir d'un coup d'œil des logiques différentes, selon que le maître serre de plus en plus près un point qui fait obstacle au déroulement de l'interprétation, que le maître juxtapose des entrées variées pour obtenir un commentaire espéré ou que la succession des consignes organise le déploiement d'un raisonnement. Pour illustrer le premier cas, on voit la hiérarchie entre les consignes g, h et i, et pour le troisième cas, la succession des consignes g, j et k qui visent à établir l'insatisfaction du personnage, et cependant sa préférence. Cette disposition, qui entraîne un alignement au niveau de la consigne des différentes réponses, permet aussi d'identifier à laquelle correspond tel ou tel propos d'enfant, même si ce n'est pas à la consigne qui précède immédiatement. Ainsi, on voit que l'affirmation de Manon ("mettre tout ensemble") répond à la consigne h, et non pas à i. Manon s'appuie sur la spéculation étymologisante de Marie P. pour risquer sa propre réponse.

Dans le rendu des propos, nous avons fait l'économie de tous les éléments phatiques, même et y compris des inflexions interrogatives quand elles avaient une fonction seulement modale, pour suggérer sans réellement faire état d'un questionnement. Ainsi disparaissent les reprises, les relances à l'identique... En revanche, nous avons parfois été conduit à développer discrètement un propos pour garantir son intelligibilité, comme lorsque Marie P. se contente d'un simple "coller" pour désigner la racine supposée du terme commenté. Nous avons aussi fait l'économie des manifestations d'ouverture ou de clôture des échanges, puisque nous confions à la disposition typographique l'intelligibilité du mouvement d'ensemble. L'absence occasionnelle de cohésion représente souvent un flottement dans le traitement du maître, comme ici, quand il laisse en suspens la relation entre les deux sens du mot "accolade" (donner une accolade / tracer une accolade). Nous avons enfin supprimé les mentions secondaires quand elles restaient sans influence et qu'elles apparaissaient nettement comme des prises de paroles parasites. Ainsi, la protestation de Marie P., quand elle imagine que le mot "taïga" désignerait une terre et non pas une forêt, n'apparaît pas dans notre reformulation parce que l'erreur qu'elle manifeste est très rapidement levée et qu'elle reste sans conséquence. Ainsi encore, le développement proposé par Raphaëlle "ça bouge" n'apparaît pas parce que nul n'en fait cas, pas plus elle ni la maîtresse que ses condisciples.

Les conventions de référencement

Pour faciliter la référencement à nos annexes dans le corps de notre propos, nous proposons un système de codage. La première lettre désigne la classe. La lettre suivante - séparée de la première par un tiret - désigne la nature des données visées. Ainsi, R désigne les reformulations, E les évocations suscitées par les mots proposés, I les interprétations de la dernière phrase du roman, M le matériel proposé pour nourrir la réflexion des élèves lors de la séance terminale, S les séances... Le prénom de l'élève qui suit permet de retrouver sa production, puisque celles-ci sont ordonnées selon l'ordre alphabétique. Par exemple, une référence à Pauline (A-R) renvoie à la reformulation de Pauline, élève de la classe A.

Pour les séances en classe, elles sont indiquées par la lettre S. À la suite de cette lettre, on trouve un chiffre, qui indique le numéro de la séance, ou la lettre T, qui indique la séance terminale, celle où il fut rendu compte des écrits d'évaluation. À la suite de ce numéro ou de cette lettre T, il se présente deux cas de figure : soit un chiffre indique le tour de parole dans la

séance, soit la lettre T suivie d'un chiffre indique la tâche principale et sa place dans la séance. Éventuellement, une lettre minuscule précise la consigne sous la dépendance de la tâche principale. Par exemple, (A-ST, 135) désigne le tour de parole 135 de la séance terminale dans la classe A ; (B-S3, 23) désigne le tour de parole 23 de la troisième séance dans la classe B ; (C-S4, T3, b) désigne la consigne b (ou une réponse faite à cette consigne b) qui dépend de la tâche principale 3 dans la quatrième séance de la classe C. Il arrive enfin que le passage visé ne soit pas sous la dépendance d'une tâche définie par l'enseignant, mais sous la dépendance de l'intervention d'un élève, nous avons alors employé le terme de "digression" pour désigner ces prises de parole non prévues et les échanges qui s'en suivent. Ainsi (C-S9, T1, digression Raphaëlle, h) désigne la consigne h, sous la dépendance de la digression que Raphaëlle a introduite dans le déroulement de la première tâche principale, dans la neuvième séance de la classe C. Comme nous n'ignorons pas la lourdeur de ce codage, nous nous sommes efforcé de toujours indiquer le numéro de la page où se trouve la référence ciblée.

Il reste à préciser que nous avons effectué la numérotation des tours de paroles transcrits littéralement après avoir achevé l'ensemble de la transcription d'une séance, souvent en alternant les deux systèmes de transcription littérale et de transcription par reformulation. Nous avons cru pouvoir continuer la numérotation des tours de parole en enjambant, pour ainsi dire, les passages reformulés. Cette numérotation n'a donc qu'une valeur conventionnelle, sa continuité n'implique de continuité qu'entre des tours de parole contigus. Enfin, lors de la relecture, nous nous sommes parfois aperçu d'erreurs difficiles à redresser... C'est la raison pour laquelle nous avons parfois introduit des numéros bis...

QUELQUES DONNÉES
SUR LES CLASSES

Aperçu des profils sociaux des élèves

Les catégories, hétérogènes, sont établies à partir des commentaires des maîtres.

Classe A

	Milieu social	Situation de famille
Alan	Milieu modeste	
Alexandre	Milieu aisé	
Amaury	Milieu aisé	Divorce difficile
Anissa	Milieu aisé	
Antoine	Milieu aisé	
Arnaud	Milieu modeste.	Famille peu structurée
Benjamin	Milieu aisé	souffre d'une timidité gênante
Dylan	Milieu défavorisé	Famille nombreuse où Dylan trouve mal sa place
Erwan	Milieu modeste	
Inès	Milieu peu favorisé.	
Jean-Charles	Milieu aisé	
Karim	Milieu défavorisé	Famille très autoritaire
Laurie	Milieu modeste	
Léa B.	Milieu modeste	
Léa F.	Milieu aisé	
Lola	Milieu aisé	
Lorène	Milieu défavorisé	Divorce vécu difficilement
Lucien	Milieu aisé	
Manon	Milieu modeste	Mère en difficulté
Marie	Milieu modeste	Divorce vécu dans de bonnes conditions
Marion	Milieu aisé	
Myriam	Milieu aisé	
Nicolas	Milieu modeste	
Pauline	Milieu aisé	
Romain	Milieu aisé	Divorce vécu dans de bonnes conditions
Sébastien	Milieu modeste	Père fragile

Classe B

	Milieu social	Situation de famille
Apolline	Milieu défavorisé.	Divorce difficile.
Bafodé	Milieu très défavorisé (les adultes sont au chômage).	Vit dans une famille "élargie" et peu structurée.
Boubéker	Milieu modeste.	Famille d'origine étrangère.
Clarisse	Milieu modeste.	Famille recomposée.
Claudie	Milieu aisé.	Divorce récent, mais vécu dans de bonnes conditions.
Damien	Milieu défavorisé.	Père en difficulté (dépressif). Deuil récent de la sœur aînée.
Dylan	Milieu défavorisé.	Divorce difficile. Ne voit plus son père.
Éléonore	Milieu aisé.	Divorce récent, mais vécu dans de bonnes conditions.

Fanny	Milieu aisé.	
Hugo	Milieu aisé.	Arrivée toute récente d'un petit frère.
Laurine	Milieu modeste.	
Leïla	Milieu modeste.	Père inconnu.
Léo	Milieu défavorisé.	Père absent, mère en difficulté (dépression).
Mahé	Milieu aisé.	Divorce vécu dans de bonnes conditions.
Marine	Milieu modeste.	Divorce vécu dans de bonnes conditions.
Mathilde D.	Milieu modeste.	
Mathilde S.	Milieu aisé.	
Maxime	Milieu aisé.	
Océane	Milieu modeste.	Famille recomposée.
Rima	Milieu très modeste.	Famille d'origine étrangère.
Simon B.	Milieu aisé.	Divorce vécu dans de bonnes conditions.
Simon P.	Milieu modeste.	Divorce très difficile, après des violences familiales. Ne voit plus son père et en souffre.
Tarik	Milieu très modeste.	Famille d'origine étrangère. Père décédé.
Thibault	Milieu modeste.	

Classe C

	Milieu social	situation de famille / situation personnelle
Alexandre	Classe moyenne.	problèmes de communication importants.
Carole	Milieu très défavorisé.	Mère en difficulté (handicap mental).
Éliott	Classe moyenne.	
Émeric	Milieu défavorisé.	
Hélène	Classe moyenne.	Parents séparés. Dyslexie avérée.
Héloïse	Classe moyenne.	
Ismaël	Classe moyenne.	Retard scolaire.
Julia	Classe moyenne.	
Kévin	Milieu défavorisé.	Deux ans de retard scolaire. Dyslexie légère.
Lina	Milieu défavorisé.	Deux as de retard scolaire.
Louis	Milieu favorisé.	
Manon	Classe moyenne.	Parents séparés.
Marie P.	Classe moyenne.	Parents séparés, en conflit.
Marie S.	Classe moyenne.	
Mathieu	Classe moyenne.	
Pauline	Classe moyenne.	Parents séparés, en conflit.
Pierre	Classe moyenne.	Retard scolaire.
Raphaëlle	Classe moyenne.	Parents séparés.
Roxane	Classe moyenne.	
Salomé	Classe moyenne.	
Sophie	Classe moyenne.	Parents séparés.
Téline	Milieu favorisé.	Parents séparés.
Villiers	Milieu favorisé.	Avance scolaire.

Un témoignage de l'amont de la lecture dans la classe B

Voici deux productions d'élèves en réponse à la consigne : "Tu écris le texte le texte de Yoyo la spationaute, pour compléter l'ensemble de *Didier le Sous-marinier*, *Martin le Marin* et *Alice l'Aviatrice*." (Orthographe remise à la norme)

Yoyo la Spationaute

Yoyo la spationaute pilote sa fusée rouge et blanche dans l'espace. Yoyo travaille à la NASA. Elle est perfectionniste. Elle a pour mission de découvrir une planète. Soudain, elle voit devant elle une énorme planète. Elle a tout juste le temps de virer de bord mais le réacteur de droite a été endommagé. Yoyo tombe en faisant une courbe gracieuse rouge et blanche comme une étoile filante, plouf elle tombe dans la mer. Yoyo est furieuse, elle n'a pas rempli sa mission.

Yoyo voit devant elle une drôle de forme jaune : « C'est un sous-marin. Quelle chance ! » Yoyo fait de grands gestes au conducteur. Il lui répond. Yoyo sort de sa fusée. Elle nage vers le sous-marin, mais il y a un coffre accroché au sous-marin. Elle rentre dans le sous-marin. Il s'appelle Didier. Mais Didier lui dit : « Maintenant qu'on est deux à bord mon sous-marin est trop lourd pour remonter. » Yoyo est bien embêtée mais elle propose : « N'y a-t-il pas un moyen d'alléger le sous-marin ? » Bien sûr, elle se souvient du coffre mais elle n'ose pas en parler à Didier. Yoyo voit que Didier a l'air bien embêté. Il tire la manette et le sous-marin remonte.

Tout à coup, bing ! le sous-marin heurte quelque chose de dur. Didier et Yoyo sont secoués. Didier se cogne même le nez. Ils sortent du sous-marin. Yoyo est furieuse. Tiens, c'est un radeau avec trois naufragés. Comment s'appellent-ils ? Ils s'appellent Martin, Alice et Grobec le perroquet. Ils montent sur le radeau. Soudain, Yoyo voit Didier devenir tout blanc : « Mais ce coffre, on dirait mon trésor ». Martin lui explique qu'il vient de pêcher ce coffre. Mais, Martin dit : « maintenant qu'on est quatre, ce trésor prend trop de place. » Et plouf ! il jette le trésor à l'eau.

.....

Grobec chante en dansant : « Tu vois il vaut mieux avoirrr des amis que de tout fairrre toute seule » !

Au beau milieu de l'océan, Yoyo Didier, Alice et martin se laissent pousser par le vent. Ils sont heureux. Et Yoyo dit : « pourvu que ça dure... longtemps. »

Yoyo la Spationaute.

Yoyo la spationaute pilote sa fusée au-dessus des airs... Yoyo la spationaute doit accomplir un but : défier ses collègues. Elle se dit : « je sais que si eux ils y arrivent moi aussi je peux y arriver. Qu'est-ce qu'ils ont de bizarre alors ? » Yoyo est fatiguée, tout à coup elle s'endort et la fusée bascule. Et justement, Yoyo bascule aussi. « Je crois que je n'aurais pas dû faire de pause. » Yoyo redescend sur terre. Elle se dit : « Maintenant que je redescends sur terre, je

vais perdre le pari». Yoyo a le vertige, elle se rend compte que la fusée va beaucoup moins vite.

En rentrant dans les profondeurs de l'océan la spationaute voit une fille qui est en train de tomber dans l'eau. Quand Yoyo rentre dans les profondeurs de l'océan, elle voit un troupeau de baleines, elle les fait remonter à la surface. Yoyo voit un sous-marin, elle est vexée car elle voit que celui qui est dans le sous-marin est surpris. Yoyo sort quand même de sa fusée. Le garçon la fait entrer dans son sous-marin. Comment s'appelle-t-il ? Il s'appelle Didier. Didier et Yoyo essayent de remonter à la surface. « Ah non, dit Didier, maintenant le sous-marin est trop lourd. Yoyo dit : « Y a-t-il pas moyen d'alléger le sous-marin ? » Didier hésite et répond : « Si il y a un moyen » et il tire sur la manette. Petit à petit, ils remontent à la surface.

Didier sort du sous-marin et il aperçoit un radeau, puis Yoyo sort à son tour. Les deux naufragés les invitent sur le radeau. Puis Didier et Yoyo font connaissance avec Alice et Martin. Didier est triste, car il a perdu son trésor. Yoyo réfléchit et se sent coupable. Finalement, Yoyo pense qu'il vaut mieux pas tout le temps se défier à eux. Grobec dit : « Il vaut mieux être soi que d'être tout le temps défié ».

Au beau milieu de l'océan, Yoyo Didier, Alice et Martin se laissent pousser par le vent. Ils sont heureux. Et Yoyo dit : « Pourvu que ça dure... longtemps. »

Un témoignage de l'amont de la lecture dans la classe C : la séance C-S0, récapitulative des lectures autonomes

- 1 - M Aujourd'hui, je vous amène un cadeau... Ce cadeau, c'est un cadeau de lecture, c'est un rêve. Vous êtes prêts ? Je vais vous le dire.
- 2 - Récitation
par la
maîtresse
- Une Louve je vis, sous l'ancre d'un rocher
Allaitant deux bessons, je vis à sa mamelle
Mignardement jouer cette couple jumelle
Et d'un col allongé la Louve les lécher.
- Je la vis hors de là sa pâture chercher,
Et courant par les champs, d'une fureur nouvelle,
Ensanglanter la dent et la patte cruelle
Sur de menus troupeaux pour sa soif étancher.
- Je vis mille veneurs descendre des montagnes
Qui bordent d'un côté les lombardes campagnes
Et vis de cent épieux lui donner dans le flanc.
- Je la vis de son long sur la pleine étendue,
Poussant mille sanglots, se vautrer en son sang,
Et dessus un vieux tronc, sa dépouille pendue.
- Joachim du Bellay, *Songe*, VI
Orthographe modernisée
- 3 - Louis On dirait un poème...
- 4 - Raphaëlle Il y a des rimes
- 5 - M D'autres choses à dire... Vous voulez encore réagir ?
- 6 - Eliott C'est un peu bizarre, il y a quelque chose qui cloche.
- 7 - M Tu peux nous dire quoi ? Qu'est-ce qui cloche, à ton avis ?
- 8 - Eliott Ben, c'est bizarre... Tout va pas... Je sais pas, mais c'est... comme quelque chose qui cloche...
- 9 - M Tu as peut-être besoin que je le redise pour que tu trouves bien ton idée.
- 10 - Nouvelle récitation du sonnet en entier
- 11 - Raphaëlle Ça parle d'une louve qui allaite.
- 12 - M Oui... et qui est-ce qu'elle allaite ?
- 13 - Raphaëlle C'est des frères, elle allaite des frères
- 14 - M Oui, elle allaite des petits...
- 15 - Raphaëlle Des enfants... Ça y est ! Des enfants d'homme ! Je crois qu'ils étaient deux...
- 16 - M Oui. C'est dit comme ça : "allaitant deux bessons", c'est-à-dire deux jumeaux.
- 17 - Pierre Ça me rappelle une histoire connue...
- 18 - Raphaëlle Une légende, en Italie... Je l'ai lue il y a longtemps... Je ne me souviens plus bien... C'était deux frères, ils se battaient pour savoir qui aurait le

- royaume...
- 19 - M Oui, ces enfants, après, ils ont fondé la ville de Rome, et c'est vrai, ils se sont disputés...
- 20 - Raphaëlle Ah, c'est ça...
- 21 - Pierre Oui, la statue... Ça me rappelle une statue que j'ai vue...
- 22 - M À quelle statue tu penses ? Tu peux nous dire comment elle était, cette statue ?
- 23 - Pierre Il y avait la louve, et dessous il y avait les deux bébés.
- 24 - M Oui, c'est bien de cette louve qu'il s'agit. Tu te souviens d'où elle venait, cette statue ? Non ? Ben ce n'est pas l'Italie toute entière, c'est Rome, la ville de Rome.
- 25 - Pierre C'était des dieux.
- 26 - M Non, pas tout à fait. Mais les Romains, ils pensaient qu'ils devaient leur ville à ces deux enfants-là, alors ils les honoraient. Mais c'est vrai aussi qu'on disait qu'ils étaient peut-être les fils du dieu Mars, le dieu de la guerre.
- 27 - Salomé Mais c'est pas un rêve, on dirait une poésie.
- 28 - M C'est une poésie... On l'a dit tout à l'heure.
- 29 - Raphaëlle C'est toi qui l'as écrit ??
- 30 - M Non, non... C'est pas moi, c'est un poète... Bon, si on ne peut pas aller plus loin, je vous le redis, ce poème.
- 31 - Récitation par la maîtresse du sonnet en entier
- 32 - Raphaëlle On dirait que tu as vécu plusieurs vies...
- 33 - M Eh, mais c'est pas moi... Oui, il y a un *je* dans le texte, mais ce n'est pas moi, c'est le poète. Ou plutôt, comment on va dire, comment ça s'appelle un *je* qui raconte ?
- 34 - Louis Un narrateur...
- 35 - M Oui, c'est le narrateur...
- 36 - Louis C'est quoi, un veneur ?
- 37 - M Ah ? Qui a compris ? Qu'est-ce que ça peut-être ? "Je vis mille veneurs... et vis lui donner dans le flanc"
- 38 - Pierre Des chasseurs...
- 39 - M Oui, c'est un mot pour dire chasseur. Est-ce que vous connaissez un mot de la même famille ? De quelle famille ça vient ?
- 40 - Salomé Peut-être, ça vient ... de *venir* ?
- 41 - M [écrit au tableau : veneur / vénerie] : Il y a le mot vénerie... Le mot vénerie, c'est quand on parle de la chasse, quand on considère la chasse comme un art. Il y a des musées de la vénerie.
Bon. Mais je reviens à l'idée de tout à l'heure... Combien de choses le narrateur voit ? Il en voit combien ?
- 42 - Eliott C'est pas un rêve, ça se suit... Ça continue tout le temps... C'est pas comme dans un rêve, ça se suit...
- 43 - E Il y a un mot que je comprends pas... C'est... Je le retrouve plus...
- 44 - M C'est normal que tu aies du mal, puisque justement tu ne le connais pas. Je te redis le morceau, et tu vas le retrouver.
- 45 - Récitation par la maîtresse du premier quatrain

- 46 - E C'est ça, "mignardement"... Qu'est-ce que ça veut dire ?
- 47 - M [écrit au tableau] : Ah, celui-là... Mign-ard, ça commence comme mign-on. Ici, c'est l'adverbe. Mign-arde-ment, c'est mign-onne-ment, si tu veux.
- 48 - M Alors, je reviens à la question : qu'est-ce qu'il voit ? Il voit combien de choses ?
- 49 - Raphaëlle Ben, il voit la louve, les deux bessons, la louve les lèche, les veneurs...
- 50 - M Oui, oui... On s'arrête là. Il voit la louve avec les bessons, qui les lèche.
- 51 - Récitation par la maîtresse du second quatrain
- 52 - Raphaëlle Il y a le sang...
- 53 - Julia C'est cruel...
- 54 - Pierre Il voit sa patte coupée.
- 55 - M On lui a coupé la patte ?
- 56 - Raphaëlle Et il y a la dent. Elle a la patte et la dent...
- 57 - Pierre Moi, ça me fait penser à l'histoire de *Patte Blanche*...
- 58 - M Ah ? Pourquoi ça te fait penser à cette histoire ?
- 59 - Pierre Le loup, il a sa patte coupée... Et tant qu'on n'a pas retrouvé sa patte, eh bien...
- 60 - Louis [raconte toute l'histoire du roman]
- 61 - M Oui, il y a un échange de patte, dans *Patte Blanche*. Je le note, ça... [écrit au tableau]. Le loup et la petite fille, ils échangent leur patte, en quelque sorte.
Bon. Mais je vous redis ce morceau. On va peut-être mieux comprendre cette histoire de patte.
- 62 - Pierre Moi, j'en connais plein, des histoires où il y a des échanges...
- 63 - M Ah oui ? T'en connais plein ? Tu peux nous en dire ?
- 64 - Pierre Ben, il y en a une, c'est avec des oies... Il y a un homme qui une tête d'oie, et une oie qui a une tête d'homme...
- 65 - M Tiens, je ne la connais pas celle-là... Mais c'est possible. C'est une chimère, c'est ce qu'on appelle une chimère. Un homme avec un morceau d'animal ou un animal avec un morceau d'homme... Des fois, on sait pas trop si c'est un homme ou un animal, du coup... comme ils ont un morceau de l'autre... Mais vous en connaissez vous aussi. L'homme qui a une tête de taureau...
- 66 - Louis Ah, ça, c'est en Grèce, c'est le minotaure...
- 67 - M Il y a aussi la femme à queue de poisson...
- 68 - Raphaëlle La Petite Sirène...
- 69 - M Bon, vous voyez bien ces chimères. Mais là, il y a pas d'échange. Dans ces histoires de Minotaure ou de Petite Sirène, il y a pas d'échange... Je vous redis le poème. On va voir si on y voit plus clair...
- 70 - Récitation par la maîtresse du second quatrain
- 71 - E C'est quoi la pâture ?
- 72 - M Ah ? Tu n'as d'idée ? Non ? C'est de la famille de pâître, des pâturages... des pâtres, des bergers, quoi... [il écrit au tableau : pâture, pâturage]... Ça veut dire, sa nourriture, de quoi manger, quoi.
- 73 - Julia On dirait qu'elle a soif... Elle a la rage, et après, elle a soif...

- 74 - M "Ensanglanter la dent et la patte cruelle / sur des menus troupeaux pour sa soif étancher", pour étancher sa soif... C'est-à-dire, pour la calmer, pour ne plus avoir soif.
- 75 - E C'est quoi, "menus troupeaux" ?
- 76 - Raphaëlle Menu, c'est petit... Quelqu'un qui est menu, c'est quelqu'un de petit...
- 77 - Louis Elle veut noyer sa soif.
- 78 - M Oui. Et pourquoi ils sont petits les troupeaux ?
- 79 - Eliott C'est des troupeaux qui passent par là...
- 80 - M Non, c'est pas qu'elle prend ce qu'elle trouve. C'est des petites bêtes, pas des grosses.
- 81 - Eliott Ah !! Des agneaux, des moutons...
- 82 - M Oui, c'est ça. C'est pas des vaches, quoi. Les loups, ils mangent plutôt les moutons, les chèvres...
- 83 - Eliott Les vaches, elles se défendraient...
- 84 - Raphaëlle On essaie de la tuer... Elle fuit...
- 85 - M " Je la vis hors de la sa pâture chercher"... Qui est-ce qu'il voit, le narrateur ?
- 86 - Louis Il voit les veneurs...
- 87 - M Oui, après... Mais là, "je la vis chercher sa pâture" ? "la", c'est qui ?
- 88 - Louis Ben, elle s'en va...
- 89 - M Ah, oui... "hors de là", ça veut dire loin de cet endroit... Elle va en dehors de là... Mais dans "Je la vis...", qui c'est, "la" ?
- 90 - Raphaëlle C'est la Louve... ?
- 91 - M Oui c'est la louve. Alors, elle cherche sa pâture, elle cherche des troupeaux de moutons... Alors, c'est le sang de qui qui est sur la patte et sur la dent ?
- 92 - Pierre Ah, ben, comme ça... c'est, c'est le sang des moutons.
- 93 - M Oui. Avec sa patte et avec sa dent, elle mange les moutons. Alors, il y a du sang... "Je la vis ensanglanter LA dent et LA patte sur de menus troupeaux pour étancher sa soif". On voit bien qu'elle a la rage, et que c'est cruel.
- 94 - Récitation par la maîtresse des deux tercets
- 95 - Pierre Là, les chasseurs la tuent.
- 96 - Mickaël Mais je comprends pas bien. Les chasseurs la pendent ? Pourquoi faire ?
- 97 - M "Et dessus un vieux tronc sa dépouille pendue" C'est la louve qu'ils pendent, les chasseurs ?
- 98 - Louis C'est leur trophée...
- 99 - M Oui ? Qu'est-ce que tu as dit ? J'ai pas bien entendu...
- 100 - Louis C'est comme leur trophée...
- 101 - M Et qu'est-ce que c'est un trophée ?
- 102 - Louis C'est ce qu'ils gardent... Des fois, les chasseurs, ils gardent des choses...
- 103 - M Quelles choses ? Qu'est-ce qu'ils gardent, les chasseurs, des fois ?
- 104 - Louis Des têtes, des pattes...
- 105 - M Et ils en font quoi ? À ton avis, qu'est-ce qu'ils en font ?
- 106 - Louis Ben, ils les mettent dans leur maison, en souvenir...
- 107 - M Oui, c'est une bonne idée... Les veneurs, ils la pendent pour avoir un trophée. Et là, les chasseurs, qu'est-ce qu'ils pendent ?
- 108 - Eliott La dépouille...

- 109 - M Et c'est quoi, la dépouille ? À ton avis, qu'est-ce que ça peut bien être, "la dépouille" ?
- 110 - Louis La tête.
- 111 - M Ils pendent la tête ? Tu crois qu'ils lui pendent la tête ?
- 112 - Elliott Moi, ça me fait penser aux lapins. On les pend, et on prend les choses à manger dedans... La louve, c'est peut-être pareil...
- 113 - M Tu crois que c'est bon, dans un loup ? Tu crois qu'il y a du bon à manger ? Le lapin, on prend les bonnes choses à manger pour faire le rôti de lapin... C'est bon, le rôti de lapin... Et puis après qu'on a pris les bonnes choses ?
- 114 - E ...
- 115 - M Dites-moi, les loups, ils ont quoi sur le dos ? Ils ont des écailles ?
- 116 - E ...
- 117 - Louis La peau...
- 118 - M Oui, et on fait quoi avec la peau du loup ?
- 119 - Louis Des tapis...
- 120 - Raphaëlle des manteaux... Je crois... on fit des manteaux de loup...
- 121 - Julia On va la mettre devant la cheminée...
- 122 - M Oui. On fait des manteaux avec la fourrure des loups. C'est comme les lapins, après qu'on a pris ce qu'il faut pour manger, avec la peau, on peut faire des choses...
- 123 - Julia On ferait pas ça avec des hommes...
- 124 - M Oui, on ne leur prendrait pas la peau (rires)... Mais si on dit qu'un voleur a dépouillé quelqu'un, le voleur, qu'est-ce qu'il a pris ?
- 125 - Louis C'est voler les gens...
- 126 - Raphaëlle Ben, le portefeuille... Des choses comme ça...
- 127 - M Oui, le voleur, il prend l'argent. Dépouiller, c'est prendre ce qui a de la valeur. Alors, là, la dépouille, c'est la peau.
Bon. Je vais redire tout le texte pour voir si on veut ajouter encore des choses...
- 128 - Récitation par la maîtresse du sonnet entier
- 129 - Julia La louve, elle a sauvé les petits... Elle a sauvé des êtres humains, et on tue la louve pour la remercier !
- 130 - M Ah oui, tu trouves ça pas juste ? C'est ça ? C'est injuste de tuer la louve alors que la louve, elle avait sauvé les bébés ?
- 131 - Louis Peut-être on a pendu la louve pour faire un piège. Après d'autres loups peuvent venir. Et on le tue aussi...
- 132 - M Oui, c'est une idée. On peut vouloir chasser les loups, peut-être ça fait un piège. Je le note, ça.
- 133 - Julia C'est bizarre... La louve sauve des humains. Moi, je la verrais plutôt les manger.
- 134 - Louis C'est comme la louve de la bête du Gévaudan.
- 135 - M Ah, toi, ça te fait penser à la Bête du Gévaudan, cette histoire d'un loup qui mangeait les gens
- 136 - Mickaël Une louve qui mangeait les gens... plein de gens...
- 137 - M Pour de vrai, on ne sait pas bien... C'est un peu une légende. Ce qu'on sait, c'est que des gens sont morts, peut-être à cause d'un loup. Mais peut-être qu'il y en avait plusieurs, des loups, et peut-être c'était

- quelqu'un...
- 138 - Pierre Les malfaiteurs, ils en profitaient...
- 139 - M Oui, peut-être c'est un mélange de plusieurs choses : des loups, des criminels...
- 140 - Pierre Elle mangeait le monde...
- 141 - M On le raconte, mais on ne sait pas très bien, c'est une histoire comme ça, avec une bête qui mange le monde. C'est une légende. On en connaît d'autres, des histoires où les loups, ils mangent des êtres humains ?
- 142 - Julia Ben, le *Petit Chaperon rouge*...
- 143 - M Oui. Il y a le *Petit Chaperon rouge*. Il y en a plein d'autres encore.
- 144 - Julia Oui, mais là, la louve, elle sauve des êtres humains. Elle mange personne !
- 145 - M Oui... C'est pas ordinaire, on pourrait s'attendre à ce que la louve, elle mange les bébés. Mais on en connaît d'autres, des histoires où les loups, ils ne mangent pas les êtres humains ?
- 146 - Mickaël Mowgli...
- 147 - Marie S. Oui, le *Livre de la Jungle*.
- 148 - M Oui, c'est bien... Dans cette histoire, les animaux, ils sauvent les êtres humains, enfin, ils sauvent Mowgli...
- 149 - Sophie *Chien Bleu*
- 150 - M Ah, dans *Chien Bleu*, est-ce que c'est tout à fait pareil ? Le chien, oui, on peut dire qu'il sauve la petite fille... Ça, quand il combat contre l'esprit de la forêt... Mais à la fin, qu'est-ce qu'il se passe ? Comment ça se finit ?
- 151 - Lina Les parents, ils adoptent le chien...
- 152 - M Oui. Ça fait comme un service : le chien, il met sa force à la disposition de la fillette, il la sauve. Et la fillette, elle réussit à faire adopter le chien, il aura sa pâtée, une famille... Ils se rendent service l'un et l'autre... C'est comme un service réciproque. Je l'écris, ça.
- 153 - Louis Moi, ça me fait penser à *Le Loup et la Cigale*
- 154 - M Je connais pas ça... C'est quoi, cette histoire ?
- 155 - Louis Non, *Le Loup et le Renard*...
- 156 - Pierre C'est un renard qui...
- 157 - E Mais non, c'est un chien...
- 158 - E Non, c'est *Le Loup et...*
- 159 - Louis *Le Loup et le Chien*...
- 160 - M Ah, tu penses à la fable de La Fontaine ? Je m'y retrouve ! C'est ça, tu penses à La Fontaine ?
- 161 - Louis C'est le loup qui rencontre un chien [suit un résumé approximatif, rétabli plus justement par la maîtresse...]
- 162 - M Oui, d'accord. Mais là, c'est un débat sur la liberté... Le chien, il préfère avoir sa pâtée, quitte à être attaché tout le temps. Le loup, lui, il préfère être libre même s'il doit avoir faim de temps en temps... C'est pas une histoire de service réciproque entre les humains et les animaux sauvages. C'est pas ce dont nous parlons maintenant... Nous on parle des relations entre les animaux et les hommes...
- 163 - E Et *le Coq et le Renard*... Avec les chiens qui arrivent, là, et le renard qui file...
- 164 - M Ah, non ! Là, ils se chassent entre animaux. Il s'agit bien de chasse, mais c'est les animaux entre eux... Allez, on va pas dire toutes les fables

qu'on a lues, hein ! Je vais vous redire notre sonnet, pour repartir...

165 - Récitation par la maîtresse du sonnet en entier

166 - Julia La louve, elle chasse pour se sauver... Pour se défendre. C'est pas pour le plaisir de la chasse. Elle chasse pour manger.

167 - M Oui, c'est important, ça. Je le note [écrit au tableau, en dessous de la référence à la bête du Gévaudan].

Et là ? Est-ce qu'on ne connaît pas encore d'autres histoires où des animaux sauvages s'occupent des hommes ? Où ils les aident ? Où ils aident des êtres humains ? Moi, je sais que vous en connaissez...

168 - Pierre Les livres dans la caisse ?

169 - E *La Demoiselle des loups*... Il y a *La Demoiselle des loups*...

170 - M Il y a aussi la légende, là, dont se souvenait Raphaëlle... La légende de... de... ? Non, ça revient pas ? Raphaëlle, tu ne te souviens pas comment ils s'appelaient, les jumeaux ? La légende de Romulus et Remus...

171 - E Il y a *La Demoiselle des loups*, quand elle se réfugie chez les loups...

172 - M Oui, tu as raison... [écrit au tableau]

173 - E Il y a la *Rencontre*, quand le blaireau donne à manger à Ben...

174 - M Oui [écrit à la craie jaune]

175 - Marie S. Il y a aussi *l'Enfant Loup*.

176 - M Oui... [écrit le titre au tableau à la craie jaune]. Et ce livre, *l'Enfant Loup*, ça vous a pas fait pensé à une autre histoire ?

177 - Eliott Ah ben oui... À *l'Enfant Sauvage*, ça nous a fait pensé à *l'Enfant Sauvage*...

178 - Pierre Ben, non... L'enfant sauvage, il a vécu tout seul...

179 - M Dans la pièce de théâtre qu'on a lue ? On en sait quelque chose, dans la pièce de théâtre ?

180 - Pierre Non, non... Dans le livre, là. On nous le dit. Attends. [prend le livre documentaire dans la caisse et lit la quatrième de couverture : "il a vécu seul dans la forêt..."]

181 - M Bon. "Il a vécu seul", ça veut dire quoi ici ? Tu crois qu'il a vécu sans les arbres pour grimper dessus ? Sans les noix pour manger ? Il était avec toute la nature ! Il y avait pas rien que lui ! Il y avait toute la forêt... Alors, ça veut dire quoi, "tout seul" ?

182 - Raphaëlle Ben, sans sa famille...

183 - M Oui ! Ça veut dire qu'il n'y avait personne d'humain avec lui... Il était tout seul, ça veut dire qu'il n'y avait personne de sa famille, il n'y avait pas ses parents... Mais il y avait toute la forêt, et peut-être aussi des animaux. On n'en sait rien. Peut-être qu'il avait fait amitié avec des écureuils, qu'il était devenu leur copain...

184 - Mickaël ... ou avec des loups... C'est souvent des loups, dans ces histoires...

185 - M Oui, avec des loups... C'est vrai, t'as raison, c'est souvent des loups... On n'en sait rien du tout. Il a vécu comme un animal, alors peut-être que c'était aussi avec des animaux... Des fois, on peut faire amitié avec des animaux... Vous connaissez la légende de Jérôme ?

186 - EE Non...

187 - M Jérôme, c'était un homme, il vivait dans le désert. Pour penser beaucoup à son dieu, il s'était éloigné des hommes, il était allé dans le désert. Un

- jour, il y a un lion qui arrive, qui lui demande quelque chose. Jérôme ne sait pas bien quoi, il regarde, et il voit une épine. Alors il lui enlève l'épine.
- 188 - Lina Une quoi ?
- 189 - M Une épine... Une écharde, si tu veux. Il y avait une écharde dans la patte du lion. Alors Jérôme, il la lui enlève, il enlève l'épine. Alors le lion, ben, il est resté tout le temps avec Jérôme. Comme un petit chien, vous voyez ?, le lion. Il avait fait amitié avec Jérôme qui lui avait rendu service. Alors il mettait sa force à la disposition de Jérôme, il le protégeait... Comme un chien. Des fois, dans les églises ou les musées, on voit l'image de Jérôme avec son lion... [ajoute à la craie jaune "Légende de Jérôme"]
- 190 - Raphaëlle Moi, je pense à quelque chose, je sais pas si ça a un rapport avec ce qu'on parle...
- 191 - M ...ce dont on parle...
- 192 - Raphaëlle Oui, je sais pas si ça a un rapport, mais je pense à un film... *Les Deux frères*, ça s'appelait... C'est des tigres... [résumé du film de J.-J. Annaud qui met en valeur le combat entre les deux frères. Hélène reprend le résumé en rétablissant la reconnaissance entre les deux frères, et surtout la situation de dressage]
- 193 - M C'est intéressant, ça. Mais Raphaëlle, elle se demandait si ç'avait un rapport avec ce dont on parle. On parle de quoi, en fait ? C'est quoi, tout ça ?
- 194 - E ...
- 195 - M Regardez ce qu'on a déjà écrit... Là, "sauve des êtres humains" [entoure le mot sauve à la craie rouge]... Et là, j'ai écrit "services réciproques" [entoure à la craie rouge]... Là, on a dit "chasse pour manger" et là "pour le plaisir de la chasse" [entoure "pour manger et plaisir de la chasse"]... De quoi on parle, alors ? C'est quoi, tout ça ?
- 196 - Julia Ben, des hommes et des animaux...
- 197 - M Oui. On parle des hommes et des animaux, de comment sont les hommes avec les animaux, là et là [montre plaisir de la chasse], et là de comment sont les animaux avec les hommes [montre sauve les êtres humains, et bête du Gévaudan]...
- Bon. Dans les *Deux frères* qu'Hélène nous a raconté... Dans ce film, on disait : il y a un tigre qui a été dressé pour combattre... Cette histoire de dressage, je la mets où ? Là où les animaux sont accueillants avec les hommes ? Là où il y a une solidarité ? Ou bien je la mets avec... avec la chasse ?
- 198 - Julia Euh... Avec la chasse...
- 199 - M Bon, d'accord. Je la mets là, avec la chasse. Et pourquoi parce que tu veux que je le mette là ?
- 200 - Julia Ben, euh, parce que les hommes, quand ils dressent... quand ils font du dressage, c'est pour montrer dans un cirque... C'est pas pour être gentils avec les animaux, c'est pour les utiliser...
- 201 - M D'accord. Alors, là, on utilise les animaux. On les chasse pour les manger, pour la peau... ou on les dresse. D'accord.
- 202 - M Et les histoires d'échange... d'échange de services... Vous en connaissez pas d'autres ? Il y en avait pas d'autres dans la caisse ?
- 203 - Eliott Peut-être le *Roi de la forêt des brumes* ? Je l'ai pas lu jusqu'au bout, mais

- c'était une histoire formidable qui m'a bien plu...
- 204 - M Et tu l'as lue jusqu'où ? Tu es allé jusqu'au passage où il trouve des animaux ?
- 205 - Eliott Euh... Je sais plus...
- 206 - M Et pourquoi tu ne l'as pas lu en entier ? C'était trop long ?
- 207 - Eliott Ben, j'l'avais gardé longtemps...
- 208 - M Mais si ça te plaisait, tu pouvais la garder le temps qu'il fallait...
- 209 - M Dans cette histoire, c'est un garçon qui... un garçon en Chine. Il s'en va parce que c'est la guerre. Il monte dans la montagne, et là il se perd. Mais il va rencontrer des animaux qui vont l'aider, qui vont l'accueillir... C'est un peu une histoire d'animaux qui sauvent un être humain... Je vais la mettre là [écrit en jaune sous *l'Enfant Sauvage*].
- 210 - M Et des histoires de services ?? Il y en avait dans la caisse... Un homme et un animal qui se rencontre, qui restent un peu ensemble...
- 211 - Eliott Ben, c'est un peu la *Rencontre*... Il y a un service réciproque...
- 212 - M Ah oui ? Explique-nous...
- 213 - Pierre Moi, je pense... Ben il aide aussi la mère blaireau...
- 214 - M Ah oui, quand le voisin veut l'abattre ?... Il la sauve ? Je me souviens plus bien, elle meurt, à la fin, ou pas ?
- 215 - Pierre Non, elle meurt pas...
- 216 - Louis Eh puis, il la sauve aussi quand il la lèche...
- 217 - M Ah oui, c'est vrai. Alors, cette histoire, on peut aussi la mettre là [fait une flèche jusqu'à la colonne du milieu].
- 218 - M Et les autres histoires ? Il y en a d'autres ? Des histoires où les hommes et les animaux font un chemin ensemble ?
- 219 - Kévin Ah, c'est moi qui l'ai, celle-là... *Un bout de chemin ensemble*...
- 220 - E Ah, c'est ça qu'on la trouvait pas dans la caisse...
- 221 - M Et alors, qu'est-ce que ça raconte, *Un bout de chemin ensemble* ...?
- 222 - Kévin Ben, je l'ai pas lu en entier...
- 223 - M Et ce que tu as lu ?
- 224 - Kévin ...
- 225 - M Alors, c'est des histoires... des petites histoires. À chaque fois, c'est un homme qui rencontre un animal. Et ils se ressemblent... Alors, ils font un "bout de chemin ensemble"... C'est le titre
- 226 - Pierre Moi, ça me rappelle *L'Œil du Loup*... Le garçon et le loup. C'est un service réciproque, non ?
- 227 - M Ah, ouais, on peut dire... C'est des histoires parallèles, en tout cas [écrit le titre et "histoires parallèles" à la craie jaune]. Le loup qui a atterri au zoo après sa capture et l'enfant qui est venu d'Afrique... L'histoire des yeux fermés, ça fait bien le parallélisme. Et puis il y a le parallélisme de leurs histoires à tous les deux. Chacun, son histoire, elle est parallèle à l'histoire de l'autre. Oui, oui, c'est une bonne idée.
- 228 - M Et puis, dans la caisse... Personne a lu l'histoire du garçon avec son chat ? Là aussi, il y a un échange... Un formidable échange... Non ? Personne n'a lu *Le Rêveur* ?
- 229 - E [fouillant dans la caisse] L'est pas dans la caisse... C'est quelqu'un qui l'a...
- 230 - Raphaëlle Ah, c'est moi l'ai... Mais je l'ai pas encore lu...
- 231 - M Bon, bon... C'est pas grave. Mais au fait, vous comprenez maintenant comment on l'a faite, la caisse ? Comment on a fait pour choisir les

- livres qu'on a mis dedans ?
- 232 - Raphaëlle Ben, pour la séance d'aujourd'hui !
- 233 - M [rire] Ah ben oui... Mais aujourd'hui, qu'est-ce qu'on fait ? À quoi on réfléchit ?
- 234 - Julia Aux relations entre les hommes et les animaux...
- 235 - M Oui ! Vous voyez ? Là [colonne de droite], on a mis quoi ? La chasse, le dressage... C'est quoi ? On va dire, c'est quelles relations ?
- 236 - Raphaëlle Des relations méchantes...
- 237 - M [écrit en bleu, en titre de la colonne] : Oui. C'est des relations méchantes... Et on peut dire comment encore ? "Ensanglanter LA dent et LA patte..." ?
- 238 - Julia C'est cruel...
- 239 - M Oui, c'est cruel. On peut dire aussi, c'est violent. J'écris ça "relations violentes"... Et là ? Comment ils sont les animaux envers les humains ? La louve avec les bébés, la mère blaireau avec Ben... ?
- 240 - E comme des mamans.
- 241 - M Oui... Je vais écrire ça, "des relations maternelles"... Ça vous va, ça ?
- 242 - Salomé Ah, mais "maternelle", ça veut dire "maman" ?
- 243 - Mickaël Ben oui... Paternel, papa... Et fraternel, ça va avec frère...
- 244 - M Ça vient du latin, tout ça. *Mater*, mère et *pater*, père. Alors maternel, *mater*, c'est la mère... Et paternel, *pater*, c'est le père...
- 245 - Eliott Et pour les sœurs, alors ? Il y a pas de mot ?
- 246 - M Si. Il y en a un, mais il est pas bien fréquent. On dit sororal... *Soror*, en latin, c'est la sœur... On dit sororal, ça peut se dire. Mais on le dit pas souvent, hein... Mais on peut le dire.
- 247 - M Bon. Mais là pour nos histoires d'échanges réciproques, d'échanges et tout ça... Comment on va appeler ça ?
- 248 - EE ...
- 249 - M On a dit, il y a le parallélisme des relations. L'animal, il rend des services à l'homme et l'homme, il rend des services à l'animal... Alors, ils font amitié, en quelque sorte... Comment ça s'appelle ? Allez, vous imaginez : Vous êtes dans la forêt et vous voyez un écureuil... Vous avez envie de devenir ami avec cet écureuil... Alors, vous lui apportez des noisettes tous les jours, vous espérez qu'il va s'approcher de vous...
- 250 - Eliott Ben, si on veut un écureuil, on va plutôt... Faut être un dresseur, non ? Nous on va pas...
- 251 - M Bon, d'accord. J'avais dit "vous imaginez"... Alors, si on prend un chat, on le laisse venir, on lui donne sa main à renifler... on lui donne à manger... Comment on dit ça ?
- 252 - EE ...
- 253 - M Non ? Rien ? Il y a rien qui vous vient ? Moi, je vous propose *apprivoiser*. On l'apprivoise. Pour faire amitié avec un animal, il faut apprivoiser l'animal... et il faut aussi que l'animal nous apprivoise... Je l'écris [en titre de la colonne du milieu, à la craie bleue]
- 254 - M Bon, on a bien avancé... Je vais vous redire tout le poème.
- 255 - Récitation par la maîtresse du sonnet en entier
- 256 - M Des réactions ? Vous voulez dire quelque chose, oui.
- 257 - E Si c'est pas toi qui l'as écrit...

- 258 - M Ah, oui. C'est du Bellay, un poète des temps anciens. Il vivait à l'époque de François Premier. Vous voyez, François Premier ? À la Renaissance... On s'intéressait beaucoup à l'histoire de Rome à l'époque...
Et puis, vous voyez, du Bellay, quand il fait son rêve, enfin quand il écrit son poème de rêve, il voit d'abord la Louve qui lèche les petits, ça c'est le tout début de Rome. Ensuite, il voit la louve qui chasse, c'est-à-dire Rome qui fait des conquêtes, qui fait la guerre... qui fait tout son empire romain... Il parle de Rome comme d'une louve... Après, quand il voit les chasseurs qui descendent des Alpes, ben, ce sont les Grandes Invasions... Les Lombards, c'était des envahisseurs, des germaniques... Et puis après, quand il voit la dépouille pendue, c'est comme les ruines qu'il y a encore à Rome... Vous voyez, il raconte l'histoire de Rome comme si c'était l'histoire de la louve. C'est pour ça, c'est comme un rêve...
Bon. Maintenant, je vous donne le texte. Ensuite, j'ai mis le texte de la légende de Romulus et Remus. Ça, c'est Tite-Live qui nous la raconte...
259 - Mathieu C'est un drôle de nom...
260 - M Oui, c'est un drôle de nom. Tite-Live, ça, c'est un Romain. En latin, on l'appelle Titus Livius, et en français, on dit Tite-Live. Il vivait à l'époque de l'Empereur Auguste, le premier empereur de Rome... Il écrivait en latin, c'est une traduction, bien sûr...
Bon. On s'arrête là.

État du tableau à la fin de la séance :

Relations maternelles	Relations d'apprivoisement	Relations méchantes Violence
Dans le poème de Joachim du Bellay : La Louve <u>sauve</u> des êtres humains		On pourrait penser que la louve mangerait des êtres humains La louve <u>chasse pour manger</u> On ne ferait pas ça à des hommes Les humains tuent la louve pour <u>le plaisir de la chasse</u> , pour <u>l'argent</u>
Des histoires où des bêtes sauvages <u>recueillent</u> des humains La légende de Romulus et Rémus <i>Demoiselle des loups</i> <i>Le Livre de la jungle</i> <i>L'Enfant Loup</i> <i>Le Roi de la forêt des brumes</i> <i>La Rencontre</i>	<u>Échange</u> dans <i>Patte-Blanche</i> <u>services réciproques</u> - dans <i>Chien Bleu</i> - dans la légende de Jérôme et son lion - dans <i>La Rencontre</i> <u>histoires parallèles</u> - dans <i>L'Œil du loup</i> - dans <i>Un bout de chemin ensemble</i>	Des histoires où des bêtes sauvages chassent pour manger : La légende de la Bête du Gévaudan Le Petit Chaperon rouge Dans le film <i>Les Deux Frères</i> un des tigres est <u>dressé</u> pour combattre en spectacle

DONNEES RECUEILLIES
APRES LA LECTURE DU ROMAN
DE FLORENCE REYNAUD
INTITULE *TAÏGA*

DANS TROIS CLASSES DE C.M.2

Les consignes données aux élèves

Prénom :

Tu racontes l'histoire de *Taïga* comme tu t'en souviens...

C'est l'histoire de...

Le plus important selon moi, c'est...

Prénom :

Parmi les mots qui suivent, tu choisis ceux qui te rappellent quelque chose de l'histoire de *Taïga*. Tu écris ce que ça te rappelle (ce n'est pas grave si ce n'est pas très exact).

blanc	feu	neige	sentir
bleu	gigoter	noir	terre
bouche	goûter	parler	toucher
chanter	hurler	patte	vent
chasse	immobile	peau	ventre
courir	indifférence	ramper	vert
créatures	jaune	rêve	vie
crier	lèvres	rire	voir / regarder
entendre	mâchoires	rouge	yeux
faim	manger	se balancer	

Mot choisi :

souvenir de l'histoire :

Mot choisi :

souvenir de l'histoire :

Mot choisi :

souvenir de l'histoire :

Mot choisi :
souvenir de l'histoire :

Mot choisi :
souvenir de l'histoire :

Mot choisi :
souvenir de l'histoire :

Mot choisi :
souvenir de l'histoire :

Prénom :

La dernière phrase du roman, c'est :

Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison...

À ton avis, de quelle maison est-ce qu'il s'agit ? La cabane de Nicolai ? La nouvelle maison où va habiter Ivan ? La maison du lecteur ? Une autre maison ? Explique ta réponse...

CLASSE A

LES REFORMULATIONS PRODUITES (A-R)

Alan

C'est l'histoire de

Ivan, son avion en direction de la ville de taïga s'est écrasé, il a perdu la connaissance. Louve elle, a été rejetée de sa tribu, elle trouve Ivan et elle le prend pour son bébé. Nicolaï, c'est un chasseur comme les autres, mais il tue pour vivre. Nicolaï est en face à face avec Louve. Nicolaï voyant que elle ne s'enfuit pas, ne tire pas. Il va chercher l'enfant et le ramène à sa maison. Quelques jours après, ses parents viennent le chercher.

Le plus important, selon moi, c'est... quand Nicolaï ne tire pas sur Louve, il a réussi à faire une exception.

Alexandre

C'est l'histoire de

Ivan, un petit garçon qui s'est écrasé en avion et qui perd un peu la mémoire. Il rencontre une louve qu'il prend pour un chien. Ensuite un chasseur nommé Nicolaï le trouve et le ramène dans sa cabane. Les secours arrivent et l'enfant retrouve ses parents.

Amaury

C'est l'histoire d'

une Louve qui entend un bruit de moteur, elle croit que c'est un oiseau, puis elle entend des arbres qui se cassent. Cet oiseau, c'est en fait un avion qui va se crasher. À l'intérieur se trouve Ivan, petit garçon de 7 ans. Ivan se réveille, il a perdu connaissance, il a froid, faim, il met ses mains dans la neige et se demande ce que c'est. Il essaie de se relever mais n'y arrive pas. Enfin, il marche. Après il rencontre une louve (Louve). Depuis le début il entend des courtes phrases en voyant Louve, il se souvient de chien. Louve avait faim avant que l'avion s'écrase elle avait mangé une zibeline que Nicolaï avait capturée. Nicolaï furieux se met à la poursuite de Louve. Louve et Ivan restent ensemble. Nicolaï finit par repérer Louve, il vise, s'apprête à tirer mais voit une main d'enfant, il relâche son fusil, s'approche et voit Ivan. Il le ramène chez lui, appelle des secours et l'envoie chez ses parents.

Le plus important, selon moi, c'est... que Louve ne soit pas morte grâce à Ivan et que Nicolaï n'est pas cruel (il n'a pas tué Louve et a "sauvé" Ivan).

Anissa

C'est l'histoire de

Ivan est un petit garçon qui part tout seul chez son oncle et sa tante. L'avion où il est s'écrase au beau milieu de Taïga. Ivan est le seul survivant. Il rencontre sur son chemin une louve qui veut l'attaquer, mais Louve voit dans les yeux d'Ivan une espèce de confiance et ça lui rappelle ses petits. Elle l'emmène avec elle et Ivan la suit. Elle creuse un terrier où ils se blottissent tous les deux. Louve entend les bruits d'une meute et veut les rejoindre mais il y a Ivan. Quand soudain un chasseur dresse son fusil sur Louve mais quand il voit Ivan, il n'ose pas tirer pour ne pas le blesser. Il va chez lui et y emmène Ivan et là il

retrouve toute sa mémoire. Le chasseur, Nicolaï, fait un grand signe à un hélicoptère qui ramène Ivan "chez" son oncle et sa tante.

Le plus important, selon moi, c'est... quand Ivan retrouve les siens.

Antoine

C'est l'histoire de

Taïga, Louve, Ivan et un petit peu Nicolaï qui sont les personnages que l'on rencontre dans l'histoire. Taïga est une grande forêt qui abrite Louve, Nicolaï et d'autres mais il y a un petit nouveau : Ivan. Il s'est crashé en allant chez ses parents.

Le plus important, selon moi, c'est... que Ivan soit récupéré par l'hélicoptère.

Arnaud

C'est l'histoire de

Aventure du petit garçon qui s'est écrasé sur cette taïga. Un pays où laquelle y habite un chasseur et une louve qui voulait manger le petit garçon. Le chasseur Nicolaï voulait plutôt tuer Louve. On dit que taïga protège les animaux.

Benjamin

C'est l'histoire de

d'Ivan et de Louve. Ivan a eu un accident d'avion. Il revenait ou allait chez son oncle car ses parents étaient en train d'aménager leur nouvelle maison. Louve était comme son nom l'indique une louve solitaire. Autrefois elle avait des louveteaux mais ils se sont fait tuer. Elle avait aussi un compagnon mais il disparut du jour au lendemain il disparut. Ivan était seul il avait froid et faim il avait à peu près huit ans. Nicolaï lui est un trappeur, il traite Taïga, il l'insulte mais pourtant il l'aime en secret... Son travail : poser des pièges pour tuer et prendre leur peau pour ensuite la revendre. Alors qu'il a ramassé les peaux il découvrit un animal mangé (un renard) donc devint (= *devenu*) invendable. Il voulut se venger et se mit donc à la recherche de Louve. Ivan et Louve se rencontrent bizarrement : Ivan n'a pas peur de Louve, normal car il la prend pour un chien. Elle va s'occuper de lui comme d'un de ses bébés. Un jour Ivan fuit. Louve va le chercher mais Nicolaï arrive et vise Louve avec son canon de fusil. Tout à coup il voit un bras, c'est celui de Ivan. Tout d'abord il pense que Louve est en train de le manger mais il aperçoit une jambe puis une deuxième. Il comprend ensuite qu'Ivan est vivant et en dessous de Louve. Il le prend et l'emmène dans sa cabane. Un hélicoptère survole alors la cabane. Nicolaï allume un grand feu pour qu'il se fasse repérer. Ivan retourne donc chez lui avec ses parents. Du côté de Louve après le "départ" d'Ivan elle se fit "adopter" par une meute de loups.

Le plus important, selon moi, c'est... Lorsqu' Ivan et Louve se rencontrent, ils retrouvent tous les deux quelques souvenirs. Ivan se souvient de l'école, du chien de l'épicier (d'ailleurs, il pense que Louve est un chien), de sa mère, jeune blonde, de quand il jouait aux cubes... Louve elle se souvient de son compagnon...

Dylan

C'est l'histoire de

Ivan qui a pris l'avion qui s'est écrasé sur Taïga. Ivan avait perdu connaissance et il rêvait <de> quand sa mère lui parlait avant de prendre l'avion. Pendant

quelques jours Ivan dormait dans la neige. Un jour Louve a pas mangé depuis quelques <jours> et a vu les traces de pas de Ivan, puis Louve l'a retrouvé mais l'a pas mangé et Louve <l>élève comme son enfant. Et un jour un chasseur qui s'appelait Nicolaï a voulu tirer sur Louve et Louve s'est enfuie. Un moment Louve et Ivan s'étaient mis devant la maison de Nicolaï et Nicolaï a voulu tirer sur Louve et il a vu un enfant et il l'a emmené chez lui et le lendemain matin un hélicoptère est passé et ils ont <l'idée> d'allumer un feu pour prendre Ivan.

Le plus important, selon moi, c'est... que Louve n'a pas été tuée et que Ivan a été <sauvé> grâce à Nicolaï qui l'a ramené chez lui et qui l'a mis dans l'hélicoptère.

Erwan

C'est l'histoire de

Louve et d'un enfant nommé Ivan. Ivan est tombé avec un avion dans la Taïga. Il se réveilla gelé. L'avion avait pris feu avant qu'il ne se réveille. Louve avait entendu l'avion tomber. Ivan se mit à marcher dans la neige. Peu après, Ivan tomba allongé, immobile dans la neige. Quand il se réveilla Louve le pistait. En chemin, Louve mangea un lapin. Quand elle trouva Ivan, elle l'attaqua. Mais Ivan l'attrapa par le cou, la serra contre lui. Pendant la nuit Louve fit un terrier pour elle et Ivan. Ivan rentra dans le terrier et s'endormit contre Louve. Nicolaï trouva Ivan et Louve. Il prit Ivan et l'emmena à sa cabane.

Le plus important, selon moi, c'est... que Ivan est vivant.

Inès

C'est l'histoire de

Louve et d'Ivan. Louve, c'est un loup, elle a eu des enfants... Mais un jour, ils ont disparu, le "mari" de Louve part à la recherche des louveteaux et il ne revient <pas>. Quant à Ivan, c'est un enfant qui a perdu la mémoire à cause du crash de l'avion qui devait l'emmener dans sa nouvelle maison pas très loin de Taïga. À un moment, Louve et Ivan se rencontre, Louve a tellement faim qu'elle veut manger Ivan. Elle le suit. Mais Ivan ne se rappelle que de vagues souvenirs sur sa mère... Et quand Louve l'attaque, il n'a pas peur alors Louve l'adopte. Puis un chasseur : Nicolaï, il traque les animaux dans Taïga depuis trop longtemps d'ailleurs et il tente d'enlever Ivan de Louve. Quand Nicolaï ramène Ivan, le petit enfant n'a plus peur de la vérité. Et à ce moment-là un hélicoptère vole au-dessus de la cabane de Nicolaï. C'est un hélicoptère qui vient chercher Ivan. L'enfant pleure il connaît maintenant la vérité.

Le plus important, selon moi, c'est... que Louve ait adopté Ivan et que Louve ne l'ait pas mangé.

Jean-Charles

C'est l'histoire de

un enfant qui <a> eu un accident d'avion. Le choc donna un traumatisme qui lui a fait perdre la mémoire peu à peu il entend des phrases qui lui apprennent qu'il s'appelle Ivan. Un jour une louve nommée Louve devient (la mère adoptive) du garçon. Un chasseur nommé Nicolaï veut tuer Louve jusqu'à demain où Louve se fait piéger par le chasseur mais l'enfant (Ivan) se montre. L'homme enleva le fusil pointé devant Louve, il a

compris que la bête n'est pas méchante. Nicolaï ramena Ivan chez lui et en entendant les voix le gamin a retrouvé la mémoire

Fin

Le plus important, selon moi, c'est... (le naufrage) de Ivan.

Karim

C'est l'histoire de

Taïga. Au début il y a un avion qui a crashé. Le loup a confondu un avion avec un oiseau. Puis il a trouvé Ivan par terre. Il disait Ivan tout le temps car il a entendu Ivan. Et il y a eu un feu devant une maison.

Laurie

C'est l'histoire d'

Ivan dont son avion s'est écrasé. Il est seul et a soif et faim. Il est à Taïga. Le garçon a perdu la mémoire lors de son accident. Louve une jeune femelle avance, elle meurt de faim. Ivan marche et laisse des traces derrière lui. Louve qui les aperçoit décide de les suivre. Mais en chemin, elle rencontre un lièvre qu'elle tue. Elle est rassasiée et abandonne son autre proie. Ivan continue d'avancer. Le lendemain, Louve se réveille et elle a faim. La femelle se rappelle très vite de sa proie de la veille et se remet à la poursuivre. Louve arrive enfin auprès d'Ivan. Elle s'apprête à le tuer quand elle ressent de l'amour pour lui. Alors elle l'abrite pour la nuit. Nicolaï avait suivi les pas de Louve. Quand il est arrivé à eux, il a pris l'enfant sur son dos. Ivan retrouva vite ses parents.

Le plus important, selon moi, c'est... que Nicolaï ait retrouvé Ivan.

Léa B.

C'est l'histoire de

Ivan qui va prendre l'avion seul pour aller chez son oncle et sa tante, pour que ses parents puissent aménager. La mère était inquiète, elle avait peur qu'il y ait un problème. Au retour ils ont eu un accident. Ivan a perdu la mémoire. Un loup, Louve, prend Ivan pour une proie. Quand elle lui saute dessus, elle l'a regardé. Dans ses yeux elle voyait qu'il n'avait pas peur d'elle, mais elle a vu de la confiance. Elle décida de ne pas le tuer. Louve creusa un terrier et prit Ivan comme pour son enfant. Elle se sentait seule depuis que ses enfants et son mari ont disparu. Ivan entendait des phrases dans sa tête. Un moment où elle est sortie du terrier, elle a vu Nicolaï qui voulait la tuer. Mais Nicolaï a vu la main de Ivan, il croyait que c'était Louve qui l'avait tué. Mais après il a vu Ivan en entier et vivant. Il porta Ivan qui retrouva la mémoire. Nicolaï envoya Ivan parmi les siens et Louve rejoignit une horde de loups.

Le plus important, selon moi, c'est... quand Louve croise le regard d'Ivan et qu'elle s'occupe de lui comme si c'était son fils. Que Nicolaï ait découvert Ivan et qu'il le ramène chez lui.

Léa F.

C'est l'histoire de

Un avion s'est écrasé un garçon nommé Ivan était dedans. Il se retrouva en pleine Taïga. Il marcha pendant des heures c'était la nuit. Nicolaï un trappeur faisait sa tournée pour voir s'il avait attrapé des animaux. Louve avait mangé un de ces animaux. Ivan

lui continuait de marcher, Louve avait senti son odeur alors elle le suivit. Au bout d'un moment elle se mit devant Ivan elle montra ses crocs mais Ivan n'avait pas peur alors elle se rappela de ses louveteaux qui étaient morts. Donc elle décida d'adopter Ivan. Nicolaï avait deviné que c'était Louve qui avait mangé son animal donc il décida de la tuer. Lorsqu'il la trouva, il vit Ivan, Nicolaï se demanda si c'était Louve qui l'avait tué. Il le vit se relever. Le prit et l'emmena avec lui. Puis Ivan retrouva ses parents.

Le plus important, selon moi, c'est... lorsque Ivan rencontre Louve tout en pensant à sa mère.

Lola

C'est l'histoire d'

Ivan un jeune garçon de 8 ans qui va pour aller dans sa nouvelle maison, de l'autre côté une louve qui vit seule depuis que ses louveteaux ont disparu et de son mâle qui s'est enfui et de l'autre côté Nicolaï un chasseur âgé qui vend ensuite les peaux de ses victimes pour vivre. Ces trois vies se rejoignent et n'en font qu'une et belle histoire.

Le plus important, selon moi, c'est... que si Ivan n'avait pas perdu connaissance, il n'aurait pas survécu car il aurait eu peur de la louve, aurait crié et peut-être qu'elle l'aurait mangé à cause de la faim qui la faisait souffrir et Nicolaï n'aurait pas compris qu'il avait un cœur. Grâce à la perte de connaissance d'Ivan les trois personnages ont ressenti de l'amour.

Lorène

C'est l'histoire de

Ivan un petit garçon qui devait passer quelques jours ou plus chez son oncle mais l'avion s'écrasa dans la Taïga. Le garçon perd connaissance et se retrouve tout seul. Au bout d'un jour il rencontre Louve qui "l'aidera" jusqu'à <ce> que Nicolaï qui cherchait Louve pour la tuer s'est aperçu que avec elle il y avait un petit garçon. Nicolaï l'emmena avec lui dans sa cabane jusqu'au moment où les secours sont venus le chercher Ivan pour le ramener chez lui.

Le plus important, selon moi, c'est... de savoir que Ivan aimait Louve et que Louve l'aimait comme son petit.

Lucien

C'est l'histoire de

un petit garçon qui s'est perdu dans la Taïga. Il rencontre une louve qui l'élève. Mais un chasseur du nom de Nicolaï veut tuer Louve. Il réussit à l'attraper mais la relâche. Et héberge le garçon jusqu'à l'arrivée des secours. L'enfant peut rentrer chez lui.

Manon

C'est l'histoire de

Ivan un petit garçon, il doit déménager avec ses parents. Pendant que ses parents <déménagent> leurs affaires Ivan doit aller en avion chez son oncle. Mais en plein vol l'avion se crashe en plein milieu de la Taïga !

Le plus important, selon moi, c'est... que Ivan retrouve ses parents.

Marie

C'est l'histoire de

un garçon qui s'appelait Ivan. Un jour Ivan a pris un avion qui s'est écrasé sur la Taïga. Ce dernier rencontre Louve. Louve s'occupe d'Ivan comme son propre enfant, elle le nourrit, le nettoie... Un jour Louve et Ivan se promenaient quand Nicolaï les a vus. Ce dernier prit son fusil, s'approcha des deux amis et prit Ivan. Nicolaï se dirigea vers sa cabane. Il donna à manger à Ivan. Le lendemain Ivan retrouva ses parents.

Marion

C'est l'histoire de

Ivan qui s'est écrasé dans un avion et ne se souvient plus de rien. Il rencontra Louve et deviennent amis. Ivan commence à avoir des flashes de son passé. Un jour un chasseur (Nicolaï) en avait marre que Louve lui mange ses proies, donc il voulut la retrouver pour la tuer puis peu après il trouva Louve avec quelque chose sur son dos : c'était Ivan. Nicolaï le prit sur son dos et le ramena chez lui et Ivan retrouva ses parents.

Le plus important, selon moi, c'est...

quand Ivan s'est écrasé dans la taïga.

Mathilde

C'est l'histoire de

Ivan un petit garçon qui pendant son voyage d'avion s'est écrasé. Il rencontre une louve. Mais la louve part avec une troupe et Ivan est secouru par Nicolaï.

Le plus important, selon moi, c'est...

l'amour qu'a Louve pour Ivan.

Myriam

C'est l'histoire de

un petit garçon qui s'appelait Ivan. Ses parents voulaient l'emmener chez son oncle pour quelques jours afin qu'ils puissent déménager tranquillement et l'inscrire à l'école. Sa mère était très inquiète à l'idée de savoir que son fils prenne l'avion tout seul. Mais le père d'Ivan l'a rassurée. Ivan a pris l'avion tout seul. Mais l'avion s'écrasa et le jeune garçon a été assommé par la chute. Il se réveilla la peur au ventre, il avait faim et il avait froid. Il marcha pendant plusieurs heures. Il était très fatigué. Mais après quelques heures, il rencontra une louve qui avait l'air affamée. Il n'avait pas peur et resta immobile. Quelque temps plus tard, la louve et le jeune garçon étaient amis. Elle le prenait pour son fils. Par un beau matin d'hiver, elle devait partir chasser et laissa Ivan tout seul. La louve laissa des empreintes vers la cabane de Nicolaï jusqu'à sa tanière. Le chasseur les avait vues et il les suivit. Vers la tanière de Louve, il s'apprêtait à tirer lorsqu'il vit un bras puis une tête. Il prit l'enfant et le fit manger. Peu de temps après il entendit un avion. Et Ivan rentra chez lui.

Le plus important, selon moi, c'est...

l'amitié avec Louve. Si Louve n'aurait pas été là,

Ivan serait mort de faim, de froid.

Nicolas

C'est l'histoire de

Ivan un petit garçon qui va déménager en Taïga alors il va une semaine chez son oncle et sa tante. Une semaine plus tard il prend l'avion pour aller dans sa nouvelle maison mais son avion se crashe dans la Taïga. Le garçon a tout oublié quand l'avion s'est crashé, mais des fois il revoit des images d'avant. Il rencontre Louve et ils se comprennent, ils deviennent amis, mais dans Taïga il y a un chasseur qui s'appelle Nicolaï, il veut tuer Louve. Un jour il allait tuer Louve quand il a vu Ivan alors il prit le petit garçon et il l'emmène chez

lui, trois jours après un avion passe pour retrouver Ivan, alors Nicolaï fait un feu et Ivan rentra chez lui.

Le plus important, selon moi, c'est... que Louve et Ivan se comprennent alors que Ivan il a perdu la mémoire.

Pauline

C'est l'histoire d'

Ivan, un jeune garçon russe qui était de nature très timide et qui n'aimait pas jouer aux jeux de guerre.

Il vivait avec ses parents, son père et sa mère Ana.

Son père trouva du travail dans une ville où la vie n'était pas facile pour un petit garçon, lui avait dit son père. Alors il était parti. Parti chez son oncle et sa tante. Il allait pouvoir traverser la belle Taïga, avait rajouté sa maman.

Quelques jours plus tard, il partit la peur au ventre.

C'était la première fois qu'il prenait l'avion comme un grand.

Il prit l'avion, mais un drame se produisit.

L'avion s'était écrasé. L'enfant avait posé ses petites mains sur ses yeux.

Quand il se réveilla, il était tout seul, un grand vide se logeait dans sa tête.

Il avait perdu connaissance.

Il errait comme une âme en peine.

Jusqu'au jour où il rencontra Louve (une jeune Louve qui était elle aussi seule). Il la prenait pour une chienne.

Petit à petit, les souvenirs revenaient.

Un beau jour, un homme, Nicolaï (chasseur), qui cherchait ses pièges à bêtes découvrit l'enfant et l'emmena chez lui.

L'enfant fut sauvé et Louve rejoignit la meute qu'elle regardait s'éloigner chaque jour.

Le plus important, selon moi, c'est...

Selon moi, le plus important c'est la gravité de cette histoire, l'enfant qui disparaît, il se retrouve seul, perdu dans la Taïga.

Mais c'est aussi la douceur de cette histoire.

Vous vous demandez ce que je veux dire ?

Eh bien, l'auteur raconte cette histoire avec de la grâce...

Et ça passe aussi comment l'auteur raconte l'histoire.

Romain

C'est l'histoire de

un petit garçon qui s'appelle Ivan et qui a pris l'avion pour rentrer chez lui mais l'avion va s'écraser dans la Taïga. Ivan reprend conscience et il se perd. Il sera alors nourri par Louve jusqu'au moment où Nicolaï trouvera Ivan. Le lendemain un hélicoptère survole la Taïga alors Nicolaï fait un feu pour se faire voir. Ivan retrouvera les siens, Louve est acceptée dans la meute de loups et Nicolaï continuera ce qu'il fait jusqu'en été.

Sébastien

C'est l'histoire de

l'avion transportant le jeune homme Ivan qui s'écrase dans taïga. Ivan reste toujours en vie mais il est amnésique et fait des rêves de ce qui s'est passé avant de prendre l'avion. Un loup le protège et le traite comme son bébé. Nicolaï voit le loup et Ivan et les raccompagne chez eux.

Le plus important, selon moi, c'est... quand le loup adopte Ivan.

LES EVOCATIONS SUSCITEES PAR UNE SELECTION DE MOTS (A-E)

Alan

Chasse : Nicolaï qui chasse les bêtes.

Blanc : La neige dans la taïga.

Mâchoires : les mâchoires d'acier que Nicolaï a posées.

Rire : les rêves d'Ivan.

Sentir : Ivan touche la neige, première texture.

Immobile : Louve reste sans bouger devant Nicolaï. Il ne tire pas parce que la bête ne fuit pas.

Faim : Ivan a l'envie de manger.

Alexandre

Chasse : Nicolaï le chasseur.

Faim : Ivan a envie de manger.

Lèvres : Ivan sent ses lèvres qui lui font mal car elles sont sèches.

Manger : Ivan trouve des gâteaux dans sa poche et il les mange.

Patte : Ivan fait connaissance avec Louve et il touche sa patte.

Peau : Ivan caresse Louve.

Vent : Louve creuse un petit abri dans la neige pour se protéger, elle et Ivan, de la tempête de neige.

Amaury

Blanc : Tout est blanc, ils sont dans la neige blanche, il y a des nuages blancs.

Chasse : Nicolaï est chasseur, il chasse bêtes "sans défense", il n'a pas de pitié. La chasse c'est son métier, il prend les fourrures des bêtes pour faire des manteaux.

Faim : Louve a faim, elle a réussi à manger un loup pris par Nicolaï mais peu après la faim la reprend.

Feu : Louve se souvient de coups de feu des loups tués gisant par terre inertes, il y avait les bruits des fusils et du moteur.

Neige : Taïga est couverte de neige, les pas de Ivan et Louve font des dessins dans. Ivan ne sait plus de qu'est la neige, ça lui donne une sensation de froid. Il goûte à la neige.

Rêve : Louve rêve du printemps, de la chasse, de la meute de ses enfants qu'elle a retrouvés morts une fois en se levant, elle rêve aussi de son mari. Ivan lui rêve de personne qu'il sait pas ou plus qui ils sont.

Yeux : Louve a failli tuer Ivan en lui tranchant la gorge mais elle a vu dans ses yeux de l'amitié, de la tendresse comme celle qu'elle voyait dans les yeux de ses enfants. Une fois Nicolaï a senti la souffrance dans les yeux d'une renarde et n'a pas hésité à la tuer.

Anissa

Chasse : Ça me rappelle le chasseur Nicolaï.

Vie : Ça me rappelle quand les loups doivent chasser pour la vie.

Neige : À Taïga il y a que la neige.

Ventre : Quand Ivan se blottit contre le ventre de Louve.

Indifférent : Quand Ivan a perdu la mémoire après la chute de l'avion.
 Blanc : Là-bas à Taïga tout était blanc (neige).
 Créatures : Toutes les créatures de Taïga.

Antoine

Blanc : La neige blanche de taïga.
 Bleu : Le ciel parfois bleu de taïga.
 Chasse : la chasse de Nicolaï.
 Créatures : les loups.
 Courir : Louve qui court derrière la proie.
 Crier : Nicolaï qui crie des insultes à Taïga.
 Entendre : Ivan qui entend des voix de sa tante, son oncle et
 Faim : Ivan a faim quand il est dans la neige.
 Feu : Quand Nicolaï fait un feu pour attirer l'hélicoptère.
 Gigoter : Quand Ivan gigote blotti contre Louve.
 Goûter : Ivan goûte la neige froide.
 Hurler : Quand les loups hurlent la mort quand les chasseurs en hélicoptère tirent avec la mitraillette.
 Immobile : Quand Nicolaï regarde Louve immobile.
 Indifférence : Taïga indifférente.
 Mâchoires : La mâchoire de Louve prête à trancher la gorge d'Ivan.
 Manger : Quand Ivan mange ses gâteaux dans sa poche.
 Neige : La neige de Taïga.
 Noir : La nuit noir de Taïga.
 Parler : Quand Ivan parle à Louve croyant que c'est un chien.
 Patte : Louve qui est blessée à la patte.
 Peau : La peau de Taïga recouverte de neige.
 Ramper : Ivan qui rampe dans la neige.
 Rêve : Les rêves de Louve sur la mort de sa meute.
 Rouge : Le sang rouge du lièvre que Louve a tué.
 Sentir : Ivan qui sent les gâteaux dans sa poche.
 Toucher : Ivan touche Louve.

Arnaud

Blanc : La neige blanche dans Taïga.
 Chasse : Le chasseur Nicolaï qui veut chasser Louve.
 Faim : Louve a très faim.
 Mâchoires : Louve qui voulait manger le garçon avec la grosse mâchoire.
 Créature : La louve qui se promène.
 Hurler : Le petit garçon qui hurlait parce qu'il était perdu.
 Rêve : Le garçon qui rêvait de ses pensées d'avant.

Benjamin

Faim : Ivan a faim, il cherche à manger, il met ses mains dans ses poches et trouve un paquet de biscuits. Louve elle aussi a faim, elle voit un lapin et le mange. Plus tard dans une fois que Louve et Ivan se sont rencontrés Ivan va avoir <faim> et Louve ira essayer de prendre des petites souris.

Chasse : Nicolaï un trappeur "chasse" la peau des animaux en posant des pièges. Un jour Louve lui mange un des animaux qu'il avait "attrapés". Cela l'énerva, il voulut alors tuer Louve. Lorsqu'il vit et qu'il pouvait la tuer, il y avait Ivan avec elle. Au début il croyait qu'elle le mangeait. Une fois avoir compris que ce n'était pas le cas, il "oublia" Louve pour ramener Ivan dans sa cabane.

Hurler : Lorsque la meute de loups passa devant Louve, elle hurla pour qu'ils viennent vers elle et qu'elle se fasse "adopter" par ces loups.

Rêve : Ivan se souvient d'avec sa mère lorsqu'il jouait avec des cubes et que sa mère (Ana) lui disait que cela n'était pas de son âge. Louve elle se souvient quand avec son compagnon ils couraient après les cerfs. Du moment où il ne revint plus et du jour où ses petits étaient morts.

Feu : Louve se souvient des coups de feu tirés et lorsque ses "camarades" se firent tuer. Aussi du moment où l'avion où se trouvait Ivan en train de s'écraser, elle croyait que c'était un oiseau.

Dylan

Feu : car à la fin Nicolaï a allumé un feu pour que l'hélicoptère les voie et vienne prendre Ivan dans l'hélicoptère pour le ramener à ses parents.

Toucher : c'est quand avec Louve Ivan s'est touché la figure et elle était toute gelée.

Lèvres : la lèvre c'est quand il a pris de la neige et se l'est mis sur la lèvre en léchant ses lèvres.

Neige : La neige c'est quand Ivan et Louve s'amuse à lécher la neige sur les lèvres.

Rêve : Le rêve, c'est quand la nuit il rêve et il entend ses parents lui dire de bien se couvrir car tu pourrais avoir froid.

Goûter : Le goûter, c'est quand ses parents quand il dit de pas oublier sa tartine à la confiture.

Entendre : entendre, c'est quand <on> lui a dit des mots avant de prendre l'avion et de s'écraser à taïga.

Erwan

Faim : Louve est une belle louve qui a faim car elle n'a rien mangé depuis longtemps.

Feu : Ivan tombe en plein milieu de la taïga dans un avion qui a pris feu.

Lèvres : Les lèvres de Ivan sont gelées.

Manger : Louve mange un lapin avant de s'attaquer à Ivan.

Neige : Louve creuse un terrier pour elle et Ivan dans la neige après qu'ils soient devenus amis.

Rêve : Ivan rêve de son passé.

Rire : Ivan rit quand il dit "chien" à Louve.

Chasse : Louve chasse des animaux.

Courir : Louve se met à courir quand l'avion de Ivan tombe.

Goûter : Louve veut goûter à Ivan.

Parler : Ivan n'arrive plus à parler.

Sentir : Ivan sent la chaleur de Louve près de lui.

Vie : Dès que Nicolaï a ramené Ivan à sa cabane, il pense que la vie de Ivan prendra un cour (*sic*... = son cours ?).

Peau : La peau de Ivan est gelée à cause de la neige.

Immobile : Ivan reste immobile dans la neige.

Terre : Ivan et Louve dorment dans la Terre.

Inès

Crier : Quand Louve prend Ivan pour son enfant, elle laisse Ivan seul pour aller chasser, Ivan se met à crier car Louve l'a laissé seul.

Indifférence : On dit que Taïga est indifférente à ses enfants animaux.

Blanc : Quand Ivan se relève, il voit une épaisse couche blanche de neige.

Faim : Ivan a terriblement faim quand il se relève du crash de l'avion.

Neige : Quand Ivan essaye de se relever, il tombe dans la neige et comme il a très soif, il "boit" la neige.

Noir : Pendant la nuit, Ivan a froid, peur car il fait noir dans Taïga de plus il entend des bruits.

Rêve : Ivan revoit les images de sa mère quand elle lui parle, il ne veut pas les voir, ses images lui font du mal car il ne veut pas savoir la vérité.

Jean-Charles

Blanc : Ça me rappelle l'hiver de la Taïga.

Créatures : Louve est me fait rappeler au mot créature. Louve est une femelle loup.

Chasse : Je vois Nicolai (le chasseur) comme j'entends le mot chasse.

Manger : Le verbe manger me fait rappeler à la famine de Louve.

Rêve : Ce mot me fait rappeler au mot que entend Ivan (le personnage principal).

Terre : Taïga me fait rappeler à la terre.

Goûter : À un moment Ivan entend une phrase qui que sa maman lui a mis des gâteaux dans sa poche et bien cette phrase me fait rappeler à ce mot.

Karim

Feu : je me souviens qu'il y a eu un feu devant une maison.

Faim : Au début Taïga avait faim. Alors il a confondu un oiseau avec un avion.

Crier : quand l'avion a crashé on a entendu un cri.

Rêve : Ivan a rêvé.

Laurie

Blanc : La neige était blanche. Tout était blanc.

Bouche : La bouche d'Ivan était gelée, il ne pouvait pas la bouger.

Chasse : Nicolai chassait les bêtes.

Créatures : Dans Taïga, il y avait plein de créatures.

Faim : Ivan avait très faim, il a mangé un gâteau qu'il avait trouvé dans sa poche.

Indifférence : On disait que Taïga était indifférente.

Neige : Taïga était remplie de neige. Ivan en mange un peu pour atténuer sa soif.

Léa B.

Neige : Dans la Taïga il y a beaucoup de neige l'hiver, car il fait très froid.

Voir / regarder : Louve voulait manger Ivan, mais quand elle a regardé Ivan, elle a senti qu'il n'avait pas peur d'elle.

Faim : Louve avait faim et comme les animaux hibernaient (la plupart) elle avait du mal à trouver la nourriture.

Rêve : Ivan rêve, il voit sa mère lui parler et ses souvenirs lui reviennent peu à peu.

Chasse : c'est le métier que Nicolaï fait l'hiver et après il va à la ville.

Peau : la peau de Louve est toute douce pour Ivan quand il dort contre elle.

Yeux : Ivan rampe jusqu'à Louve, c'est comme ça que Nicolaï trouve Ivan et qu'il le ramène chez lui.

Léa F.

Bleu : Le bleu du ciel étoilé (le soir)

Faim : Il y a la faim d'Ivan et la faim de Louve.

Chasse : Lorsque Louve chasse les mulots et lorsque Nicolaï chasse les animaux.

Mâchoires : La mâchoire de Louve, lorsqu'elle tue les animaux, et les mâchoires de Nicolaï (les pièges).

Yeux : Les yeux de Ivan qui brillent, les yeux de Louve, et les yeux des animaux que Nicolaï tue.

Rêve : Les rêves de Ivan lorsqu'il rêve de sa mère et de son père.

Jaune : Les yeux jaunes de Louve.

Lola

Lèvres : C'est quand Ivan n'arrive pas à parler tellement ses lèvres lui font mal de froid

Chasse : C'est quand Louve laisse Ivan pour partir chercher de la nourriture

Faim : Ivan et Louve ont très faim. Louve doit se nourrir et son "adopté" Ivan

Goûter : C'est quand Ivan a des flashes et qu'il revoit des moments passés dont quand sa mère lui dit qu'il faut qu'il mange sinon les mouches vont venir ou quand sa mère lui avait donné des gâteaux pour le trajet dans l'avion.

Manger : Lorsque Ivan retrouve les gâteaux que sa mère lui avait mis dans sa poche s'il avait un petit creux.

Rêve : quand Ivan pense à sa vie auparavant avant que l'avion tomba dans la Taïga.

Yeux : Quand Nicolaï regarde dans les yeux Louve et qu'il a pitié d'elle tandis qu'il s'apprêtait à la tuer. Ses yeux jaunes lui ont sauvé la vie.

Lorène

Chasse : Il fallait chasser pour survivre, c'est comme ça que Ivan et Taïga se sont rencontrés.

Faim : Ivan mourrait de faim et la plupart des animaux aussi.

Immobile : Ivan est resté immobile à la rencontre avec Louve. Il avait peur.

Indifférence : Louve était indifférente à la présence d'Ivan.

Lèvres : Ivan avait tellement froid que ses lèvres étaient gelées.

Neige : La Taïga était recouverte de neige.

Manger : Pour manger Ivan a dû se "battre" jusqu'au moment où il a rencontré Louve.

Lucien

Faim : Louve et Ivan ont faim.

Neige : Taïga est dans la neige.

Vent : Il y a du vent à Taïga.

Chasse : Louve chasse pour manger.

Blanc : Taïga est tout blanc.

Créature : Louve est une créature.

Patte : Louve caresse Ivan avec cette patte.

Manon

Faim : Louve a faim, elle veut manger Ivan. Mais elle a eu pitié de lui.
 Feu : L'avion où était Ivan a pris feu et il s'est scratché. Ivan est le seul survivant.
 Parler : Ivan entend sa mère lui parlait constamment, Ivan commence à se souvenir.
 Chasse : Nicolai est un chasseur qui chasse pour revendre les fourrures.
 Noir : Quand Ivan se réveille après le crash, c'est le trou noir. Ivan a tout oublié.
 Mâchoires : les mâchoires des pièges de Nicolai ont pris au piège une renarde argentée.

Marie

Vie : Louve avait qu'un objectif : rester en vie.
 Mâchoires : Nicolai pour chasser posait des pièges à mâchoires.
 Manger : Louve ne mangeait pas beaucoup.
 Faim : Louve avait toujours faim.
 Neige : Sur la Taïga il y a de la neige.
 Blanc : La neige de la Taïga est blanches.
 Créatures : La Taïga est remplie de créatures.

Marion

Chasse : les bêtes chassaient pour survivre car c'était l'hiver.
 Créatures : car dans l'histoire on parlait de créatures.
 Faim : car les gens et les bêtes avaient faim car quand c'est l'hiver et il fait froid.
 Goûter : car c'est le moment où Ivan se souvient de sa mère quand il prenait un goûter.
 Neige : Il y en avait partout et Ivan trouvait ça froid.
 Parler : car Ivan n'arrive pas à parler, il ne sait dire que bonnet et avion, maman et quelque autre
 Rêve : c'est quand Ivan rêve sur Louve.

Mathilde

Blanc : Le petit garçon Ivan voit la neige blanche qui recouvre Taïga.
 Neige : Taïga est recouverte de neige.
 Chasse : Nicolai chasse les loups.
 Créature : L'avion que Ivan a vu.
 Entendre : Quand Ivan entend l'avion.
 Faim : La louve et Ivan ont faim.
 Immobile : Ivan la première fois qu'il voit Loup, il reste un petit moment immobile.
 Noir : La nuit noire.
 Voir / regarder : Louve voit l'avion.

Myriam

Immobile : c'est quand Ivan reste immobile devant Louve, la louve.
 Blanc : c'est quand Ivan est arrivé. Le paysage était tout blanc.
 Créatures : Ivan marchait et oyait plein de créatures dans Taïga.
 Faim : Ivan marchait dans Taïga épuisé et il avait faim.
 Chasse : Depuis longtemps Nicolai chassait des loups.

Neige : Taïga était remplie de neige et Ivan marchait avec épuisement.

Rêve : Quand l'avion s'est écrasé, Ivan était évanoui et il rêvait de ses parents.

Nicolas

Chasse : Les animaux de Taïga doivent chasser pour vivre et du coup Louve a fait pareil.

Faim : Louve a faim mais Ivan lui n'a pas faim, il ne ressent plus rien, il a tout oublié.

Feu : C'est quand au début de l'histoire, l'avion d'Ivan se crashe dans Taïga.

Immobile : Ivan a perdu la mémoire quand son avion s'est crashé du coup il est immobile, il ne sait plus trop marcher.

Neige : Il neige sur Taïga quand l'avion d'Ivan se crashe sur Taïga. Ivan ne ressent pas la neige.

Pauline

Yeux, indifférence : Je me souviens des beaux yeux jaunes de Louve, qui est tentée de l'abandonner après avoir adopté le petit Ivan. Ces yeux compatissants. Je me souviens aussi des yeux de Taïga, la belle Taïga toujours indifférente. Même de ses enfants, les animaux.

Sentir, vie : Je me souviens d'Ivan et de Louve qui se blottissaient l'un contre l'autre, comme deux âmes perdues, mais ils s'étaient trouvés et quand Ivan avait senti cette fourrure de poils en bataille tout près de lui, cela l'avait rassuré. Quant à Louve, elle avait adopté Ivan comme son propre louveteau. Ivan était en vie.

Rire : Je me souviens des rires d'Ivan, le pauvre enfant croyait que Louve était un chien. Mais la confiance qu'il dégageait envoûta Louve qui peu à peu s'approcha et l'apprivoisa.

Faim : Je me souviens de la faim que ressentait Ivan et Louve. Pourtant leurs destins ne s'étaient pas encore croisés. Mais tous deux avaient faim et froid. Leur âme perdue errait sur Taïga. Il était seul. Elle était seule.

Créatures : Je me souviens de plusieurs créatures dont l'avion qui s'était écrasé (celui d'Ivan). Cette créature qui était inconnue pour Louve. Je me souviens de ces différentes créatures qui erraient en vain. Les créatures qui vivaient grâce à Taïga.

Blanc : Je me souviens de la neige blanche qui recouvrait les différents plis de la "peau" de Taïga.

Romain

Vie : La chair du renard est source de vie offerte.

Créatures : Taïga est la mère de toutes ces créatures.

Noir : Ce froid glacial et le noir c'est ça la peur.

Neige : Ivan a soif et mange la neige.

Manger : Ivan a soif et mange la neige.

Goûter : Ivan a soif et goûte la neige.

Feu : Nicolaï fait du feu pour que l'hélicoptère les voie.

Sébastien

Rêve : Ivan rêve de son passé : avant qu'il prenne l'avion et qu'il s'est écrasé.

Hurler : Ivan hurle quand il y a une meute de loups qui arrive.

Feu : L'avion emportant Ivan s'écrase et s'enflamme.

Vie : Ivan reste en vie quand l'avion s'écrase.

LES INTERPRETATIONS DE LA DERNIERE PHRASE (A-I)

La dernière phrase du roman, c'est : *Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté d'une maison...* À ton avis, de quelle maison est-ce qu'il s'agit ? La cabane de Nicolaï ? La nouvelle maison où va habiter Ivan ? La maison du lecteur ? Une autre maison ? Explique ta réponse...

Alan

Une autre maison, parce que c'est derrière une maison quelconque.

Alexandre

C'est la cabane de Nicolaï car c'est la seule maison que l'on connaît de la Taïga.

Amaury

Ce n'est pas une maison au sens propre mais au sens figuré. C'est la maison d'une "région" comme on personnifie Taïga, on lui "attribue" une maison. C'est une image.

Anissa

C'est la cabane de Nicolaï car il habite à Taïga et il vient de sauver Ivan qui est parti "chez" les siens.

Antoine

La cabane de Nicolaï, car il n'y a que la maison de Nicolaï dans Taïga.

Arnaud

C'est la maison de Nicolaï parce que ils le disent dans le livre.

Benjamin

Cette maison c'est celle de Nicolaï car on ne parle que de SA maison et puis aussi car il n'y a que lui qui habite dans la Taïga.

Dylan

La cabane Nicolaï. C'est que Nicolaï a sauvé Ivan de Louve et l'a ramené chez lui.

Erwan

- de la cabane de Nicolaï : car c'est le seul dans la Taïga.

Inès

~~Toutes les maisons car~~ la maison de Ivan. Car on dit que Ivan habite pas très loin de Taïga.

Jean-Charles

C'est la maison de Nicolaï car il sera maintenant le seul homme dans taïga après le départ de Ivan.

Karim

C'est la maison du texte car le loup y va pour se protéger.

Laurie

La nouvelle maison où va habiter Ivan, car Ivan va habiter à Taïga.

Léa B.

La maison du lecteur : car chacun part de son côté, et c'est une histoire et pas la réalité donc il n'y a pas de vitre d'une maison au sens propre.

Léa F.

Il s'agit de la nouvelle maison où va habiter Ivan car Ivan pourra toujours penser à Louve et à Nicolaï.

Lola

Je pense que c'est la maison d chacun des lecteurs car Taïga est à nous maintenant enfin lorsque l'on lit ce texte on a l'impression qu'on le vit qu'on est transparent à côté d'eux et qu'ils nous voient pas comme si c'était de l'autre côté de nos vitres et cette phrase doit probablement dire cela.

Lorène

Il s'agit de la future maison d'Ivan car sa maison se trouvera dans la Taïga et que celle de Nicolaï il n'y est pas resté longtemps.

Lucien

La cabane de Nicolaï car à la fin le petit est chez le chasseur.

Manon

La maison du lecteur car après avoir lu le livre il peut penser à la Taïga ou la nouvelle maison où va habiter Ivan car après il va toujours voir la Taïga.

Marie

La nouvelle maison où va habiter Ivan car il connaît la Taïga.

Marion

La cabane de Nicolaï car elle est dans la Taïga.

Mathilde

La nouvelle maison d'Ivan. Maintenant Ivan habite avec ses parents.

Myriam

La nouvelle maison où va habiter Ivan car quand il dit de l'autre côté des vitres d'une maison, c'est que Ivan pensera toujours à cette aventure dans Taïga.

Nicolas

La nouvelle maison où va habiter Ivan parce que Ivan ne sera plus dans la forêt de taïga mais dans une ville de taïga il ne verra plus Taïga.

Pauline

À mon avis c'est la maison de Nicolaï, car il habite à côté de Taïga.

Romain

Une autre maison parce que la maison d'Ivan elle se trouve dans un village et Nicolai c'est une cabane qu'il a et pas une maison.

Sébastien

La nouvelle maison d'Ivan, parce qu'il habite à une des frontières de Taïga.

MATERIEL ECRIT POUR NOURRIR LA SEANCE DE RETOUR (A-M)

Les mots choisis dans la classe

Blanc

Bleu
Jaune
Noir
Rouge

Bouche
Lèvres
Mâchoires
Patte
Peau
Ventre
Yeux

Chasse

Faim

Vie

Courir
Gigoter
immobile
Ramper

Crier
Hurler
Parler
Rire

Rêve

Créature

Neige

Feu

Terre
Vent

Voir / regarder

Entendre

Indifférence

Goûter

Manger

Sentir

Toucher

Coche les arguments avec lesquels tu es plutôt d'accord.

- La maison de Nicolaï, car c'est la seule maison dans la taïga.
- Ça ne peut pas être la maison de Nicolaï, parce que Nicolaï habite une cabane, pas une maison.
- La nouvelle maison d'Ivan, parce qu'il va habiter à une des frontières de Taïga.
- La nouvelle maison d'Ivan, car quand on dit "de l'autre côté des vitres d'une maison", c'est qu'Ivan pensera toujours à cette aventure dans Taïga.
- La maison du lecteur, car après avoir lu le livre, le lecteur peut penser à la taïga.
- Ce n'est pas une maison au sens propre, mais au sens figuré. On personnifie Taïga, on lui "attribue" une maison. C'est une image.
- Une maison, c'est une maison quelconque.

Apparier les phrases (travail au tableau, en collectif)

Le plus important, c'est :

A : Le plus important, c'est qu'Ivan retrouve ses parents.

B : Le plus important, c'est que Louve n'a pas été tuée et que Nicolaï n'est pas cruel.

C : Le plus important, c'est qu'Ivan soit récupéré par l'hélicoptère.

D : Le plus important, c'est la gravité de cette histoire [...], mais c'est aussi la douceur de cette histoire.

E : Le plus important, c'est de savoir que Louve ait adopté Ivan et que Louve ne l'ait pas mangé.

F : Le plus important, c'est que [...] grâce à la perte de connaissance d'Ivan, les trois personnages ont ressenti de l'amour.

G : Le plus important, c'est quand Nicolaï ne tire pas sur Louve, il a réussi à faire une exception.

H : Le plus important, c'est quand Louve croise le regard d'Ivan et qu'elle s'occupe de lui comme si c'était son fils.

TRANSCRIPTION DE LA SEANCE TERMINALE (A-ST)

- 1 - Chercheur Bonjour, les enfants ! Alors, ce début d'après-midi, c'est moi qui vais faire la classe. Parce que j'ai lu attentivement ce que... ce que vous avez écrit à propos de *Taïga*. Alors je voudrais qu'ensemble, on en reparle... de ce que vous avez mis. Avec cette question : qu'est-ce que vous... qu'avez vous gardé dans la tête, de ce roman ?
Alors... alors, dans un premier temps, peut-être pour bien se remettre l'histoire, euh, en tête... je vais vous dire les... les éléments que vous avez le plus... gardés. Je les ai trouvés dans les résumés, dans les... dans les bribes de souvenirs que vous aviez à propos des mots etc. Puis on va... on va les remettre dans l'ordre, dans l'ordre de l'histoire. Première chose : vous avez cité... vous en avez parlé... vingt-trois d'entre vous en ont parlé, c'est l'accident d'avion.
- 2 - Lucien L'accident d'avion ?
- 3 - C Ouais, l'accident d'avion. Donc, je vais mettre ça [écrit au tableau : **accident d'avion**]. Ensuite vous êtes dix-sept à avoir parlé du moment où Nicolai retrouve Ivan. On va le mettre avant ou on va le mettre après l'accident d'avion ?
- 4 - EE Après !
- 5 - C Après ! Et même... ?
- 6 - Arnaud Longtemps après !
- 7 - C Longtemps après... Donc... voilà ! On va le mettre... par là ?
- 8 - EE Oui.
- 9 - C [écrit : **Nicolai découvre Ivan**] Dix-sept à avoir mentionné le moment où Nicolai ramène Ivan dans sa cabane. Où est-ce qu'on le met ?
- 10 - E Après
- 11 - Lucien Un peu après...
- 12 - C Un peu après... [écrit et oralisant] **Nicolai ramène Ivan à sa cabane**. Seize : Louve s'occupe d'Ivan comme si c'était un de ses petits. Ça, on va le mettre où ?
- 13 - Erwan Avant !
- 14 - Alan Ben, euh... Un peu en dessous de l'avion...
- 15 - C Un peu en dessous de l'avion...
- 16 - Alan ...vers le milieu...
- 17 - C Vers le milieu... Ouais... [écrit en oralisant] **Louve s'occupe d'Ivan comme si c'était un de ses petits**. Ensuite, vous êtes quinze à avoir mentionné : Ivan retrouve ses parents. Où est-ce qu'on le met, ça ?
- 18 - E Tout en bas.
- 19 - C Tout en bas. [écrit] **Ivan retrouve ses parents**. Ensuite vous avez mentionné... vous êtes treize à avoir mentionné la perte de mémoire d'Ivan... Ivan perd la mémoire... Où est-ce que je vais le mettre ?
- 20 - Erwan Euh... Après l'accident...
- 21 - C Après l'accident... Oui ? Vous êtes d'accord ? Donc... [écrit] **Ivan perd la mémoire**. Ensuite, vous êtes douze à avoir mentionné le moment où Nicolai piste Louve.
- 22 - Antoine Euh... C'est quoi... "piste" ?

- 23 - C Alors, piste... recherche Louve... Il est en train de chasser Louve...
- 24 - Inès C'est... euh... un petit peu ... un peu avant... Un peu avant que Nicolaï...
- 25 - C Avant que... que Nicolaï retrouve Ivan.
- 26 - Inès Non. Encore [geste pour monter : vers le haut]
- 27 - C Bon... À quel moment est-ce qu'il chasse Louve ?
- 28 - EE [à Karim] Toi, montre, montre !
- 29 - C Tout au début... Est-ce que tout au début il en train... il est sur la piste de Louve en train de la rechercher ?
- 30 - EE Non ! non...
- 31 - C C'est à quel moment ?
- 32 - E Avant la rencontre...
- 33 - E C'est quand...
- 34 - Dylan C'est quand le renard s'est fait piéger et que... que Louve elle l'a mangé...
- 35 - C Alors tu penses que c'est au moment... où la Louve est en train de manger le renard argenté ?
- 36 - Dylan Et après, il retrouve le renard qui est mangé...
- 37 - C Et après, qu'est-ce qu'il... Il se met tout de suite en chasse ?
- 38 - Dylan Non, après... il attend le matin.
- 39 - C Il attend le lendemain. Oui.
- 40 - Antoine C'est parce que Louve se [inaudible] vraiment le lendemain.
- 41 - C C'est un peu avant que Nicolaï se met... se met à chasser, euh, et à poursuivre Louve ?
- 42 - Karim C'est avant... c'est avant que Nicolaï retrouve... euh... Ivan.
- 43 - C Oui...
- 44 - Karim Parce que... euh...
- 45 - C Qu'est-ce qui te fait dire ça ?
- 46 - Karim Ben parce qu'il l'avait pas encore retrouvé, Ivan.
- 47 - C À quel moment est-ce qu'il retrouve Ivan ?
- 48 - E À la fin, c'est presque à la fin...
- 49 - Karim Enfin... au milieu...
- 50 - C Ben, au moment... au moment où il est en train de chasser Louve. Il chasse Louve, il va retrouver Louve, et c'est au moment où il trouve Louve... qu'il trouve Ivan ! D'accord ? Alors, c'est... un peu avant, qu'il se met en chasse et qu'il se met sur la piste de Louve. [écrit] **Nicolaï piste Louve**. Ensuite, vous êtes douze à avoir dit que... Ivan est perdu dans la taïga. Où est-ce qu'on va le mettre, ça... que Ivan est perdu dans la taïga ?
- 51 - Inès Après... euh... Ivan perd la mémoire ?
- 52 - C Oui... Peut-être en même temps.
- 53 - Lucien [opine]
- 54 - C En même temps, il a perdu la mémoire... et il se retrouve perdu dans la taïga. [écrit] **Ivan est perdu dans la taïga**. Vous êtes dix à avoir parlé de la rencontre... du moment de la rencontre entre Louve et Ivan.
- 55 - Dylan C'est un petit peu avant... Louve s'occupe d'Ivan comme si c'était un de ses petits.
- 56 - C D'accord, je vais le mettre ici. On est tous d'accord ?
- 57 - Dylan C'est-à-dire entre... euh... entre "Ivan est perdu" et "Louve s'occupe de lui"...

- 58 - C [écrit] *Ivan et Louve...*
59 - E ... *se rencontrent.*
60 - C ...*se rencontrent.* Euh... Ensuite, neuf ont parlé... de l'arrivée des secours...
61 - Alan C'est tout à la fin !
62 - C ... de l'arrivée de l'hélicoptère.
63 - Lucien C'est avant...
64 - EE Tout à la fin...
65 - Lucien Non, c'est avant... avant...
66 - C Alors ? Je le mets où ? Lucien ?
67 - Lucien Avant "Ivan retrouve ses parents".
68 - C Donc, je vais le mettre peut-être ici ? Vous êtes d'accord ?
69 - EE Oui.
70 - C [écrit en oralisant] *Arrivée des secours.* Ensuite, vous êtes... vous êtes huit à avoir mentionné le moment où Nicolaï s'apprête à tirer sur Louve... Il sort son fusil et...
71 - Dylan Entre "Nicolaï retrouve Ivan" et "Nicolaï piste Louve". C'est entre les deux.
72 - C C'est entre les deux... Entre le moment où il chasse et le moment où il va retrouver Ivan.
73 - Benjamin Oui, parce qu'il va tuer Louve, et il s'aperçoit qu'il y a un enfant.
74 - Alan Il va... il va...
75 - C Il va tuer Louve et là, il s'aperçoit qu'il y a un enfant. Cet enfant, c'est Ivan. [écrit : *Nicolaï s'apprête à tirer sur Louve*]. Ensuite, [toux] vous êtes sept à avoir dit qu'Ivan entend des voix. Où est-ce qu'on va le mettre, ça ? Quelqu'un a-t-il une idée ?
76 - Alexandre C'est presque dans toute l'histoire...
77 - C C'est presque dans toute l'histoire... Hein... Comment on va pouvoir faire ?
78 - Jean-Charles Ben... Au commencement où il entend des voix.
79 - C Au commencement où il entend des voix ?
80 - Jean-Charles Oui.
81 - Pauline Il se souvient des choses qu'il avait fait avant... Par exemple, euh... jouer aux cubes... euh... prendre son goûter...
82 - C Oui. "Ivan, prends ton goûter" Oui, effectivement... mais il entend des voix... Est-ce que vous êtes d'accord pour dire qu'il entend des voix à partir de ce moment-là, à partir du moment où il perd la mémoire... mais assez vite il entend des voix ?
83 - Karim Non, mais c'est après que... c'est après que... quand "Louve s'occupe d'Ivan comme de son fils" et entre... et avant que Nicolaï... que "Nicolaï s'apprête à tirer"...
84 - Alexandre Non ! Il en entend tout le temps ?
85 - C Il en entend tout le temps ? Déjà au moment de l'accident d'avion ?
86 - E Non après !
87 - Karim Ça commence ici [montre de loin], après... euh... c'est que... ça commence après "comme si c'était son fils".
88 - Antoine Non, ça commence avant. C'était après l'accident d'avion...
89 - E Pas du tout !
90 - Antoine C'était après... entre l'"accident d'avion" et "Ivan perd la mémoire".
91 - C Mais il me semble qu'il commence à entendre des voix avant de

- rencontrer Louve...
- 92 - Antoine Oui Il a encore la tête dans la neige, et là il mange de la neige, après il mange ses gâteaux...
- 93 - C Après... Au moment où il entend, il mange des gâteaux... il retrouve des gâteaux, il mange des gâteaux et il entend... il entend la voix qui lui dit : "Ivan, je te prépare ton goûter". D'accord ?
- 94 - EE Oui... oui...
- 95 - C Donc il commence à entendre des voix ici [commence à tracer un trait vertical]... Et... et à quel moment est-ce qu'il... est-ce que ça s'arrête, ces voix ?
- 96 - EE À la fin ! Avec Nicolai ?
- 97 - C Oui ?
- 98 - Erwan Quand Nicolai le réchauffe...
- 99 - C Quand ?
- 100 - Erwan Quand Nicolai lui donne à manger... euh...
- 101 - C Oui ?
- 102 - Anissa Quand il le porte sur son dos.
- 103 - C Quand il le porte sur son dos. C'est au moment où Nicolai le porte sur son dos que Ivan retrouve TOUTE sa mémoire.

[interruption due à une maladresse technique]

- 104 - C "Louve piste Ivan"... c'est-à-dire Louve est à la poursuite d'Ivan, pourchasse Ivan.
- 105 - Antoine Euh... c'était... quand Ivan est perdu dans la taïga... C'est avant qu'ils se rencontrent.
- 106 - C Ouais... Ben, il va falloir que j'écrive petit, parce que j'ai pas laissé assez de place !
- 107 - Antoine Non ! [geste tournant]
- 108 - C Heureusement ?
- 109 - Antoine Ben, déjà on a du mal à lire ton écriture !
- 110 - C D'accord ! Bon, je vais faire comme ça, hein ? [trace une flèche de renvoi, et écrit : *Louve piste Ivan*].
Bon. Voilà... voilà ce que tous ensemble vous avez retenu. J'en ai laissé, bien sûr, des éléments que deux ou trois avaient retenus... Là, c'est l'image de ce que la classe a retenu. Je relis : *Les parents d'Ivan déménagent...* Il y a *l'accident d'avion... Ivan perd la mémoire... Ivan est perdu dans la taïga... Ivan commence à entendre des voix...*
- 111 - E Il y a *Louve piste Ivan*
- 112 - C *Louve piste Ivan...* Et puis *Ivan et Louve se rencontrent...* *Louve s'occupe d'Ivan comme si c'était son fils...* *Nicolai piste Louve...* *Nicolai s'apprête à tuer Louve...* *Nicolai retrouve Ivan...* *Nicolai ramène Ivan dans sa cabane...* *Les secours arrivent...* et *Ivan retrouve ses parents*. Voilà ce qui a été dans vos mémoires. Qu'est-ce que vous en pensez ? Il y a des choses qui manquent... Bien sûr. Mais est-ce qu'il y a des choses qu'il faudrait ajouter, là, maintenant ? Non ? Voilà, ce sont les morceaux de l'histoire qui sont restés le plus présents dans votre mémoire. Oui. Et c'est un résumé qui est... qui est juste. Il y a eu, j'ai été frappé, il y a eu peu d'erreurs dans... dans... dans vos propositions. En même temps, c'était... c'est normal que la mémoire déforme un peu...

ça faisait longtemps que vous aviez lu ce roman, je m'attendais à ce qu'il y ait plus de transformations. Voilà.

[état du tableau à la fin de ce segment de séance]

Les parents d'Ivan déménagent

Ivan entend des voix [*Accident d'avion*
Ivan perd la mémoire
Ivan est perdu dans la taïga
Ivan et Louve se rencontrent
Louve s'occupe d'Ivan comme si c'était son fils
Nicolai piste Louve
Nicolai s'apprête à tuer Louve
Nicolai retrouve Ivan
Nicolai ramène Ivan dans sa cabane
Arrivée des secours
Ivan retrouve ses parents.

Louve piste Ivan

- 113 - C C'était pas... c'était pas la seule chose... ce n'était pas la seule chose qu'on vous demandait... Vous vous souvenez de ce qu'on vous demandait après le petit résumé ?
- 114 - Inès Il fallait essayer de...
- 115 - C Oui...
- 116 - Inès Les mots... les mots, on devait, euh... et de dire ce que ça rappelait...
- 117 - C Des mots... qui vous rappelaient des morceaux d'histoire. Voilà. Alors... alors, je vais vous montrer ce que ça donne. J'ai repris les mots que vous aviez choisis. Et... plus souvent ils étaient choisis par un grand nombre d'entre vous et plus j'ai mis des gros caractères. Le mot, chaque fois que je le trouvais choisi, chaque fois j'augmentais d'un point les caractères... la taille des lettres...
- 118 - E Chasse !
- 119 - C Alors, qu'est-ce que vous voyez de loin ? Qu'est-ce qu'il y a d'écrit en gros ?
- 120 - EE [à la fois] Chasse, Faim, Rêve, Neige...
- 121 - C Vous voyez d'un peu loin... Vous voyez... mais même de loin je pense que vous voyez le mot "faim", le mot "chasse"... Alors, pour l'ensemble de la classe, ça a été une histoire de faim, ça a été une histoire de chasse...
- 122 - E Ouais
- 123 - C ...ça a été une histoire de rêve, ça a été une histoire de neige et une histoire de... de créature... Oui. Alors... [commence à distribuer] Ensuite je vous donne à chacun la feuille. Comme ça, vous pourrez la lire... et faire... les commentaires que vous avez envie de faire.
- 124 - EE Oh là là ! Maître !
- 125 - C Vous y êtes ? Bon, vas-y !

- 126 - Arnaud Ils sont rangés par catégories...
127 - C Ah, ils sont rangés par catégories !
128 - Lucien Il y en a c'est des couleurs...
129 - C La première catégorie... alors, on va vérifier. Blanc, bleu, jaune, noir, rouge, ce sont...
130 - Lucien ... des couleurs.
131 - C ... des couleurs. Ensuite, "bouche, lèvres, mâchoires, patte, peau, ventre, yeux", ce sont...
132 - Laurie ...des parties du corps.
133 - C Ce sont... des parties du corps. Ensuite...
134 - E Je sais !
135 - Dylan Ensuite... la survie !
136 - Antoine La survie !
137 - C La survie, hein, ce qui concerne la survie...
138 - Lucien Après c'est des... des... Quand on gigote, quand on marche, quand on rampe, c'est des...
139 - Antoine ...des actions... qu'on bouge.
104 - C Oui...
141 - Erwan Des actions...
142 - C ...des actions qui font bouger !
143 - Lucien Ben, pas forcément...
144 - Antoine En même temps, il y a immobile
145 - C Ou des actions qui ne font pas bouger ! Hein ? Mais ça a à faire avec le mouvement. Ça a rapport avec le mouvement ou l'absence de mouvement. Ensuite, "crier, hurler, parler, rire, rêver" ?
146 - Lucien Les paroles...
147 - Antoine C'est les paroles...
148 - Lucien C'est la tête... C'est ça ?
149 - C C'est la tête... c'est la voix
150 - Alan C'est la bouche, hein, tout ça...
151 - C C'est pas vraiment la bouche...
152 - Nicolas Oh !, non. C'est le cerveau !
153 - Erwan Ben non, c'est la bouche
154 - EE C'est la bouche... C'est le cerveau...
[ensemble]
155 - C Quand on dit la bouche, c'est... c'est une partie du corps. D'ailleurs elle est là. Euh... Le mot "bouche" est... est dans la catégorie des parties du corps... Ici, c'est quelle catégorie ?
156 - Karim La tête ?
157 - Alexandre Des actions ?
158 - C Action pour dire, rire, crier, des choses comme ça. Le rêve, c'est pas la voix...
159 - Alexandre Si, un peu !
160 - C Peut-être un peu... dans le roman...
161 - Pauline Des actions de s'exprimer ?
162 - C Quand on s'exprime, oui... Quand on s'exprime... Mais "crier, hurler", vous ne pouvez pas vous rappeler le texte, sur les mots, là ?
"Crier, hurler, parler, rire... euh... rêve"... quand on s'exprime... est-ce qu'on pourrait faire une seule catégorie, là, ou pas ?
163 - E Ben oui.

- 164 - E On peut en faire plusieurs...
- 165 - C Alors... ça serait quoi ?
- 166 - E Ben, rêve tout seul...
- 167 - C Oui...
- 168 - Lucien ... "crier, hurler, parler, rire" parce que c'est avec la bouche... euh...
- 169 - C Ouais... C'est une façon de faire...
- 170 - E "Crier" et "hurler"...
- 171 - Pauline Moi, je ferais plutôt avec les bonnes choses et les mauvaises choses...
- 172 - C Oui... Alors, tu mettrais quoi du côté des bonnes choses, et quoi du côté des mauvaises ?
- 173 - Pauline Euh... "Rêve" dans les bonnes choses parce que... à part les cauchemars... c'est souvent bien...
- 174 - C Eh oui !
- 175 - Pauline "Rire" aussi dans les bonnes choses
- 176 - C "Rire" dans les bonnes choses, oui...
- 177 - Pauline "Parler" dans les deux choses... Ça dépend de ce qu'on dit...
- 178 - C "Parler", oui... Intermédiaire
- 179 - Pauline "crier" et "hurler" dans les deux choses aussi... parce qu'on peut, euh, hurler de joie, aussi...
- 180 - C On peut hurler de joie... et on peut...
- 181 - E ... hurler de tristesse
- 182 - C On peut hurler de tristesse, oui... Donc tu les mettrais un peu intermédiaires... Oui... Quelqu'un aurait une autre idée ? Non ? Bon.
- 183 - Alan Moi, je me rend compte... "Créature, neige, feu, terre, vent", eh ben, ça serait, enfin, euh...
- 184 - C Mais on n'en est pas là. On en est à "crier, hurler, parler, rire, rêve". Si on veut en faire une seule catégorie ou pas. Donc il y avait... il y avait la proposition de mettre... euh... ce qui renvoie à une émotion positive, à de "bonnes choses" disait Pauline et ce qui renvoie à de mauvaises choses. Ou bien ce qui renvoie à la voix, et ce qui ne renvoie pas à la voix. La catégorie suivante, "voir, regarder, entendre, indifférence, goûter, manger sentir, toucher"
- 185 - EE Moi, moi !
- 186 - Lucien Les sens !
- 187 - Antoine Les sens !
- 188 - Lucien Les sensations...
- 189 - C Les sensations, les cinq sens... Euh... "créature, neige, feu, terre, vent"
- 190 - Arnaud Maître ! Maître !
- 191 - Alan Ce sont des parties de... de la terre... enfin...
- 192 - Erwan C'est la nature !
- 193 - Arnaud Les saisons
- 194 - C Les saisons, les éléments...
- 195 - Alexandre C'est naturel...
- 196 - C ...les choses de la nature... les choses de la nature... Alors, vous voyez ? Une couleur, massivement, tient l'essentiel de la place, c'est le blanc. Une partie du corps, essentielle...
- 197 - EE ...mâchoires
- 198 - C ...les mâchoires.
- 199 - E Et les lèvres...
- 200 - C Et un peu les lèvres. Un élément de... de la survie...

- 201 - E La chasse !
- 202 - C La faim... la faim et la chasse...
- 203 - Jean-Charles Oui, la faim : c'est écrit plus gros...
- 204 - C Les mouvements, vous avez choisi surtout l'immobilité... Les moyens d'expressions, vous avez retenu surtout...
- 205 - E ...le rêve
- 206 - C ...le rêve... Les perceptions... les sensations, vous avez retenu essentiellement "manger" et "goûter"...
- 207 - E "Indifférence"...
- 208 - E Il y a aussi un petit peu "indifférence"...
- 209 - C Oui, il y a aussi "indifférence"...
- 210 - E Un tout petit peu !
- 211 - C Et puis... les éléments naturels, massivement,...
- 212 - Nicolas "Créature, neige, feu"...
- 213 - C ... la neige.
- 214 - Antoine "créatures des neiges " !
- 215 - Erwan Il y a "feu" aussi...
- 216 - C Un peu le feu et un peu les créatures... mais davantage : la neige... Est-ce que ça... ça vous paraît juste... ?
- 217 - EE Oui.
- 218 - C ... que *Taïga*, ça soit une histoire de neige, de rêve, de faim et de chasse, une histoire blanche ?
- 219 - Karim ... les mâchoires...
- 220 - C ... de mâchoires... Ça vous paraît...
- 221 - EE Oui.
- 222 - E Il y a la neige, alors, ils ont faim et ils chassent...
- 223 - C On peut pas nier ça. Oui.
- 224 - Inès À ce moment-là, elle est en neige, euh, *Taïga*, on est en hiver...
- 225 - C Oui, elle est enneigée...
Alors, ça c'était les mots. Ensuite, vous vous souvenez de ce qu'il avait d'autre à faire ?
- 226 - Manon Fallait répondre... euh... sur la dernière phrase du texte... euh...
- 227 - C ...oui...
- 228 - Manon Il y avait plusieurs maisons, il fallait dire laquelle...
- 229 - C Oui... Il y avait autre chose aussi...
- 230 - Léa Fallait... fallait répondre aux questions... euh... sur la fin...
- 231 - C Ça c'est la même idée... C'est la même chose, tu le dis autrement, seulement...
- 232 - Marion Euh... Dire ce qu'il y avait de plus important ?
- 233 - C Dire ce qui était le plus important. Alors là, vous avez eu... euh... vous avez eu plusieurs idées. Je les ai un peu regroupées. Mais... j'ai choisi certaines de vos formulations... Alors, la formule d'entrée, c'était [écrit au tableau] **le plus important, c'est...** [dispose en dessous les étiquettes tout en les oralisant] **quand Nicolai ne tire pas sur Louve, il a réussi à faire une exception...** Le plus important, c'est **quand Louve croise le regard d'Ivan et qu'elle s'occupe de lui comme si c'était son fils...** le plus important, c'est **que grâce à la perte de connaissance d'Ivan, les trois personnages ont ressenti de l'amour...** Le plus important c'est **qu'Ivan soit récupéré par l'hélicoptère...** Le plus important, c'est **qu'Ivan retrouve ses parents...** Le plus important, c'est **que Louve n'a**

- pas été tuée et que Nicolai n'est pas cruel...* Le plus important, c'est *la gravité de cette histoire, mais c'est aussi la douceur de cette histoire* et le plus important, c'est *que Louve ait adopté Ivan et que Louve ne l'ait pas mangé*. Alors... J'ai pensé qu'on pouvait peut-être mettre ces formules deux par deux... parce qu'elles disent un peu la même chose...
- 234 - EE Maître ! Maître !
- 235 - C On va pouvoir comme ça voir qu'est-ce qui, dans la classe, a été le plus important pour certains d'entre vous.
- 236 - EE Maître !
- 237 - C Je vous les relis. Le plus important, c'est *quand Nicolai ne tire pas sur Louve, il a réussi à faire une exception...* Le plus important, c'est *quand Louve croise le regard d'Ivan et qu'elle s'occupe de lui comme si c'était son fils...* Le plus important, c'est *qu'Ivan retrouve ses parents...* Le plus important, c'est *la gravité de cette histoire, mais c'est aussi la douceur de cette histoire...* Le plus important, c'est *que grâce à la perte de connaissance d'Ivan, les trois personnages ont ressenti de l'amour...* Le plus important c'est *qu'Ivan soit récupéré par l'hélicoptère...* Le plus important, c'est *que Louve n'a pas été tuée et que Nicolai n'est pas cruel...* Et le plus important, c'est *que Louve ait adopté Ivan et que Louve ne l'ait pas mangé*.
- 238 - Myriam Moi, je pense... *quand Louve croise le regard d'Ivan et qu'elle s'occupe de lui comme si c'était son fils* ça va avec *que Louve ait adopté Ivan et que Louve ne l'ait pas mangé...*
- 239 - E *Louve ne l'ait pas mangé...*
- 240 - C ...*Louve ne l'ait pas mangé*. Donc, toi, tu proposes d'associer ces deux-là. Voilà, je vais les déplacer [les déplace]. Oui. *quand Louve croise le regard d'Ivan et qu'elle s'occupe* de son fils comme si c'était... euh... *de lui comme si c'était son fils* avec *que Louve ait adopté Ivan et que Louve ne l'ait pas mangé...* Ça va, ça ? On est tous d'accord ?
- 241 - EE Oui.
- 212 - C Benjamin ?
- 243 - Benjamin Moi, je dirais... *que Louve n'a pas été tuée et que...* euh... *que Nicolai n'est pas cruel*, ça va avec *quand Nicolai ne tire pas sur Louve, il a réussi à faire une exception...*
- 244 - C Toi, tu mettrais ces deux-là ensemble... [déplace les étiquettes] Ouais... Et pourquoi tu les mettrais ensemble ?
- 245 - Benjamin Ben, parce que ça dit un peu la même chose...
- 246 - C Parce que... ?
- 247 - Erwan Ben, c'est la même chose !
- 248 - Benjamin C'est un peu la même chose... c'est les mêmes personnages...
- 249 - C C'est un peu la même chose... Et c'est quoi, cette chose qui est la même ?
- 250 - Erwan Ben, il y Louve et Nicolai !
- 251 - C On laisse parler Benjamin ! Vas-y, Benjamin.
- 252 - Benjamin C'est les mêmes personnages.
- 253 - C Oui... Et qui c'est, en l'occurrence ?
- 254 - Benjamin Ben, Nicolai qui tue Louve... et... euh... Louve qui tue... Enfin, l'autre pareil...
- 255 - C Là, c'est... là, il s'agit justement de Nicolai qui ne tire pas sur Louve et de Louve qui n'a pas été tuée par Nicolai. Donc il s'agit plutôt de... de

- Louve et Nicolaï...
- 256 - Arnaud Hé, Monsieur !
- 257 - C Oui ?
- 258 - Léa ***Qu'Ivan soit récupéré par l'hélicoptère*** avec... euh... ***Ivan retrouve ses parents...***
- 259 - C Alors, toi, tu... tu es sur un autre classement que... que tu nous proposes. On verra tout à l'heure... Mais j'aimerais bien qu'on revienne à celui-là. Benjamin... J'espère bien ne pas me tromper dans les prénoms... Je les ai un peu oubliés, peut-être... Euh... Benjamin nous proposait ce rapprochement-là... Il disait : à chaque fois c'est une personne qui n'en tue pas une autre. Et on peut constater que dans les deux formules, c'est deux fois la même personne. Alors, ce qui a été... pour les enfants qui ont dit des choses comme ça, et – j'en ai retenu deux mais il y en avait d'autres - qu'est-ce qui a été le plus important ?
- 260 - E Maître, maître !
- 261 - Erwan Le sommet...
- 262 - C Alors ?
- 263 - Inès Que Nicolaï il a pas tué Louve, puisque Louve... euh... ben...
- 264 - C Que louve soit... soit sauvée, d'une certaine manière...
- 265 - Inès Qu'elle soit pas morte...
- 266 - C Qu'elle soit encore vivante à la fin. Pas seulement...
- 267 - Alexandre Ivan, il a réussi à survivre... à l'accident et... euh...
- 268 - C Ouais, mais ça, c'est... c'est pas dans ces deux formules-là qu'on le dit. Ces deux formules-là ne parlent pas d'Ivan.
- 269 - Erwan Ça parle seulement... de Nicolaï et de Louve...
- 270 - C Oui, ça parle de Nicolaï et de Louve. Donc, pour... pour les enfants qui ont eu des formules de ce type-là, l'important c'était que Louve soit sauvée, mais c'était aussi autre chose.
- 271 - E Que Nicolaï, il est pas cruel.
- 272 - C ...que Nicolaï ne soit pas cruel. Hein, on découvre à la fin... tout à la fin de l'histoire, hein, que finalement Nicolaï a réussi à faire une exception, que Nicolaï n'est pas cruel...
- 273 - E Oui.
- 274 - C Comme si... hein... comme si pendant toute la lecture du roman, on pouvait se dire que Nicolaï, qui chassait les animaux, eh bien, il était cruel. Sauf que tout à la fin, il sauve Louve... et on se dit... qu'il est pas... cruel. Non ?
- 275 - E Si !
- 276 - Laurie Parce que... si... s'il était cruel, eh ben, il aurait tué Louve, euh... à cause du renard...
- 277 - C S'il avait été cruel, il se serait vengé ! À cause du renard argenté qu'elle lui avait mangé.
- 278 - Laurie Oui... mais peut-être qu'il l'a pas tuée, parce qu'il y avait Ivan.
- 279 - C Ouais...
- 280 - Inès Il y a aussi le petit Ivan... Il veut pas blesser Ivan !
- 281 - C Oui, il y a le petit Ivan, aussi.
- 282 - Inès Aussi, il regarde ! Il regarde Ivan qui... qui dit... comme ça [geste qui marque l'hésitation]... euh... enfin...
- 283 - C Oui, il y a un jeu de regard... Oui, Pauline ?
- 284 - Pauline Mais c'est aussi émouvant que... euh... Louve ne l'ait pas... euh...

- mangé.
- 285 - C Oui, il l'a trouvé aussi émouvant. Et, à un moment il me semble qu'il dit... il me semble qu'il est dit dans le texte... euh... : "va savoir ce qui s'est passé entre ces deux-là". Et Nicolaï pense... on peut penser que Nicolaï – "va savoir ce qui s'est passé entre ces deux-là"... Nicolaï perçoit que... euh... que Louve, d'une certaine manière... a protégé Ivan. Il la remercie de cette protection en ne la tuant pas. Il renonce... à la tuer. Oui. Euh... Alors... Ici [montre au tableau], une attention sur Nicolaï qui finalement n'est pas aussi cruel que ce qu'on aurait pu le penser. Ici, une attention à quoi ? "Le plus important c'est que... quand Louve..."
- 286 - Dylan [inaudible]
- 287 - C Alors... Jean-Charles ?
- 288 - Jean-Charles Alors, on peut aussi assembler... euh... *l'important c'est de savoir que Louve ait adopté Ivan et que Louve l'ait adopté et que Louve n'a pas tué... que Louve n'a pas été tuée et que Nicolaï n'est pas cruel...* Ça va ensemble parce que ça montre que les deux personnages ne sont pas cruels.
- 289 - C Oui... oui... Alors voilà... On aurait pu penser à des personnages cruels, et dans l'histoire, ils ne sont pas cruels. Oui. Antoine, tu voulais nous dire ?
- 290 - Antoine C'est... euh... c'est le moment de la rencontre entre Ivan et Louve.
- 291 - C C'est le moment de la rencontre entre Ivan et Louve. Oui. Et... hum... quand on regarde aussi... et je rejoins un peu ce que disait Jean-Charles... *quand Louve croise le regard d'Ivan et qu'elle s'occupe de lui comme si c'était son fils...* COMME SI c'était son fils... hein ? Et puis *l'important c'est de savoir que Louve ait adopté Ivan et que Louve ne l'ait pas mangé...* Qu'est-ce qu'il y a d'intéressant, là ?
- 292 - Karim C'est pas l'instinct, c'est pas l'instinct...
- 293 - C Qu'est-ce qu'il y a de curieux, là, dans cette histoire ?
- 294 - Karim Parce que normalement les loups, ça... ça mange les gens...
- 295 - C Normalement, les loups, c'est... ce sont des prédateurs... Dans la vraie vie, on pourrait penser que, dans une situation de ce type-là, Louve mangerait l'enfant... Parce qu'elle a faim ! Il faut... il faut ce hasard, que Ivan la prend pour un chien et que elle, elle a perdu ses louveteaux... hein... pour que finalement, elle ne le mange pas. Eh bien, voilà ! Peut-être que pour les enfants qui ont eu des formules de ce type-là, ce qui a été important pour eux, eh bien, c'est ce... cette espèce de renversement de la situation ordinaire, la situation réaliste, la situation vraisemblable. On se trouve avec une histoire où on a une louve... nourricière, une louve qui fait comme une maman. Euh... Vous en connaissez d'autres, des histoires où la louve fait comme une maman ?
- 296 - Alan Euh... *L'Œil du loup* !
- 297 - C *L'Œil du loup* ? Mais la louve ne s'occupe pas d'un enfant, c'est pas dans l'humanité ! Vous en connaissez d'autres, j'en suis sûr...
- 298 - Antoine Je suis pas sûr... C'est un chien... Il passe des messages... C'est *Un chien contre les loups*
- 299 - Karim Les loups, et ben... c'est pas des loups... c'est les Allemands...
- 300 - C Ouais...
- 301 - Lucien Mais c'est pas... c'est pas... Ça n'a rien à voir...

- 302 - C Ça... ça c'est le roman que vous êtes en train de lire, je pense.
- 303 - E Oui...
- 304 - C Oui, oui... c'est vrai... Un chien qui aide les hommes... Et... et d'autres histoires très... Une histoire très célèbre ?
- 305 - E ...
- 306 - C Vous ne connaissez pas l'histoire de deux petits jumeaux qui avaient été abandonnés...
- 307 - EE Ah ! Si !
- 308 - Lucien Oui ! Romulus et Rémus
- 309 - Antoine Au bord du fleuve...
- 310 - Alexandre En fait, c'était...
- 311 - C Romulus et Rémus
- 312 - Lucien C'est Romulus qui a fondé Rome
- 313 - C On ne parle pas tous à la fois !
- 314 - Dylan Il y avait des enfants
- 315 - EE Mais non !
- 316 - C Alors, Dylan pense à une histoire où il y a un loup qui élève des enfants.
- 317 - Dylan Oui. Il y avait deux enfants, et elle lui donnait du lait et...
- 318 - EE [brouhaha]
- 319 - Alexandre La louve et les enfants, c'est... euh... c'était une statue... ancienne... italienne... En fait, c'est Romulus et Rémus deux... euh... des anciens italiens... ont été... euh... obéis, euh, adoptés par... et élevés par une louve...
- 320 - C Élevés, pas tout à fait, hein ? C'était un paysan, hein, Faustus qui les a recueillis et qui a été en situation de les élever, hein, de les faire grandir. Mais il y a eu un moment où c'est la louve qui les a effectivement nourris... euh... protégés...
- 321 - Antoine C'est la statue de la louve, ça...
- 322 - Lucien *Taïga*, c'est un petit peu ça... non ?
- 323 - C Peut-être ! Peut-être *Taïga*, c'est un petit peu ça. En tout cas, ça fait plusieurs histoires... il y a plusieurs histoires où il y a la louve qui s'occupe... qui s'occupe des bébés. Euh... Une... une autre histoire où il y a un... un petit humain qui se retrouve parmi des animaux...
- 324 - Laurie *Le Petit Chaperon rouge* ?
- 325 - Antoine *Le Livre de la Jungle* ?
- 326 - C Pas *Le Petit Chaperon rouge*, hein ? Le loup, là, il n'est pas vraiment nourricier, hein... C'est lui qui se nourrit !
- 327 - EE [rire]
- 328 - E Mais dans le Livre de la jungle, il y a pas de louve... C'est Bagheera... c'est un ours.
- 329 - E Mais non, ça c'est Baloo !
- 330 - E Ben, il y a Akéla...
- 331 - C C'est pas Akéla, c'est pas la Louve qui va s'occuper précisément de Mowgli, mais il va s'intégrer dans la société des loups, hein, dont... dont le chef est Akéla. Bon. En tout cas, vous voyez, il y a plusieurs histoires et Jean-Charles disait : peut-être que *Taïga* s'est inspiré de l'histoire de Romulus et Rémus. Peut-être qu'elle s'est inspirée, cette histoire-là, de toutes les histoires où il y a des louves nourricières, euh, où il y a des louves qui nourrissent des enfants humains.
- 332 - Jean-Charles Ben, Louve, c'est la louve de Rome... Ivan c'est Remus, Louve, c'est la

- louve qui les a... qui les a... qui l'a nourri... et, euh, Nicolaï, c'est le paysan qui s'est arrêté... enfin qui les a élevés...
- 333 - C Oui, on peut faire ces rapprochements-là... Donc. Des enfants, pour eux, l'important c'était la transformation de Nicolaï qui n'est pas si cruel que ce qu'on aurait pu croire. D'autres enfants...
- 334 - Arnaud C'est pas une transformation ?
- 335 - C Pas une transformation, si tu veux, cette révélation, si tu veux. Il n'est pas si cruel que ça. Euh... D'autres enfants se sont intéressés à la louve nourricière... euh... ce genre d'histoire. Ici [montre au tableau], **le plus important c'est qu'Ivan soit récupéré par l'hélicoptère... et c'est qu'Ivan retrouve ses parents...** ils se sont intéressés surtout... à quoi ??
- 336 - Karim Ah oui, euh... que... que... qu'à la fin... qu'il... qu'il...
- 337 - E Qu'il s'installe !
- 338 - Karim ... il est récupéré par l'hélicoptère et après il retrouve ses parents et...
- 339 - Antoine C'est la fin !
- 340 - C C'est la fin, oui. Bref, que l'histoire se termine bien pour le personnage principal. Qu'est-ce que tu veux nous dire, Antoine ?
- 341 - Antoine Ben, le deuxième... le deuxième petit papier, c'est le futur. **Qu'Ivan soit récupéré par l'hélicoptère...**
- 342 - C "soit récupéré", tu penses que c'est un futur ?
- 343 - Antoine Non, non !, mais dans le... dans l'histoire, Ivan retrouve ses parents, c'est le futur par rapport à la première étiquette...
- 344 - C Par rapport à la première... ?
- 345 - Antoine ...étiquette. Par rapport à la première étiquette. Ça veut dire, c'est à la fin. Si c'est le futur, c'est après...
- 346 - C Tu veux dire : dans le roman, euh, il n'est pas complètement dit qu'Ivan retrouve ses parents... mais que dans le roman, il est dit : Ivan VA retrouver ses parents... C'est ça que tu veux dire ?
- 347 - Antoine Non, non. Je dis que dans la première étiquette, ben c'est : Ivan est récupéré par l'hélicoptère, et que... la deuxième étiquette, par rapport à la première, c'est du futur, parce que... il les retrouve après.
- 348 - C D'accord...
- 349 - Antoine La première étiquette, c'est avant, la deuxième étiquette, c'est après...
- 350 - C D'abord il part en hélicoptère et après, il retrouve ses parents. C'est ça que tu veux dire. Oui. Tu as raison. Si on les a rapprochées... tout à l'heure... si on les a rapprochées, je pense que c'est autour de la même idée, c'est que, eh bien, c'est qu'Ivan est sauvé.
- Alors... alors, il nous reste deux étiquettes... Est-ce que... est-ce qu'elles vont ensemble ?
- 351 - EE Oui !
- 352 - C **Le plus important, c'est que grâce à la perte de connaissance d'Ivan, les trois personnages ont ressenti de l'amour...** et puis : **le plus important, c'est la gravité de cette histoire mas c'est aussi la douceur de cette histoire.** Est-ce que ça va ensemble ?
- 353 - EE Oui ! Non ! Oui !
- 354 - E C'est pas possible !
- 355 - C Certains d'entre vous disent oui, d'autres sont moins convaincus...
- 356 - Laurie Le plus important, c'est la gravité de cette histoire... on le relie à "grâce à la perte de connaissance d'Ivan"... "Les trois personnages ont ressenti de l'amour", c'est... euh... "c'est la douceur de cette histoire".

- 357 - C D'accord. Donc, toi, tu associes, ici, l'expression "la douceur de cette histoire", tu l'associes au fait que les trois personnages ont ressenti de l'amour. Et puis ce qui s'appelle ici "la gravité de cette histoire", tu l'associes au fait de... la perte de connaissance d'Ivan.
- 358 - Laurie Oui.
- 359 - C C'est ça ?
- 360 - Laurie Oui.
- 361 - C Vas-y...
- 362 - Anissa La première étiquette, c'est un peu... c'est un peu une morale. Et la deuxième, c'est... euh... enfin c'est plutôt... c'est... c'est pas vraiment une morale, quoi... c'est... euh... Parce que la première, c'est grâce... c'est un peu le... enfin... je sais pas comment dire... c'est un peu une morale, quoi...
- 363 - C Un peu une morale... et là, tu penses, c'est pas vraiment une morale... Et ça, c'est quoi, ça ? Ça c'est quoi ? ***Le plus important, c'est la douceur de cette histoire et c'est la gravité de cette histoire...***
- 364 - Karim C'est une partie de l'histoire, comme un poème... Ça ressemble à un poème... Il y a un certain rythme...
- 365 - C Comme un poème... Oui...
- 366 - Antoine Un... un petit résumé...
- 367 - C Oui... Une sorte de résumé... Mais c'est pas un résumé où on dit ce qui s'est passé.
- 368 - E Non...
- 369 - Inès C'est les deux choses qui sont le plus...
- 370 - C C'est les deux choses... Qu'est-ce que tu veux dire ?
- 371 - Inès Euh... les deux sentiments qui sont le plus... euh... mis dans l'histoire.
- 372 - C Les deux sentiments qui étaient le plus mis dans l'histoire. Le sentiment de gravité et le sentiment de... de... [vérifie au tableau] de douceur. Oui, c'est ça. C'est ça que tu veux dire. Alors, ces sentiments, ils sont dans l'histoire ? ou ils sont chez le lecteur ?
- 373 - Inès Ils sont chez le lecteur... mais ils sont dans l'histoire, un peu, quand même !
- 374 - C Alors, si ils sont chez le lecteur, c'est parce qu'il y a quelque chose dans l'histoire qui... euh...
- 375 - Anissa ...qui n'existe pas...
- 376 - C ...qui existe pas... Et cette histoire, elle mobilise, hein, ces deux sentiments chez le lecteur. Elle vient susciter, elle vient appeler dans le... chez le lecteur le sentiment de gravité et le sentiment de douceur. C'est ça que tu veux dire ?
- 377 - Inès Oui.
- 378 - Laurie Ça me fait penser à ce que... ce qu'on ferait pour dire ce que... euh... ce que ressent cette histoire... à des amis par exemple...
- 379 - C Ouais... Ça serait comme des conseils de lecture... comme ce qu'on trouve au... à l'... au dos des livres, à la quatrième de couverture. Voilà : c'est une histoire de douceur et de... euh... et de gravité.
- 380 - Laurie Oui.
- 381 - C Tu as retrouvé ce que tu voulais dire quand tu parlais tout à l'heure de poème ?

- 382 - Karim J'arrive pas... j'arrive pas à expliquer...
- 383 - C T'arrives pas bien à expliquer...
- 384 - Anissa Ben, c'est un peu la manière dont s'est déroulée l'histoire...
- 385 - C Pardon ?
- 386 - Anissa C'est un peu la manière dont s'est déroulée l'histoire...
- 387 - C Un peu la manière dont s'est déroulée l'histoire... Et alors vous pensez que dans l'histoire, dans son déroulé, il y avait effectivement cette espèce de contradiction entre des... des choses douloureuses... des choses graves, et des choses douces ?
- 388 - Anissa Oui.
- 389 - Pauline Quand on lit ça, ben, on lit ça, on lit l'histoire... mais... c'est pour dire l'histoire, mais j'ai vraiment dit... c'est ce que j'ai ressenti...
- 390 - C Oui... Oui. C'est-à-dire que les enfants qui ont écrit ces formules-là ou des formules un peu similaires, ça veut dire que eux, ils ont été sensibles... bien sûr il y a la transformation de Nicolaï – du moins on s'aperçoit que Nicolaï n'est pas si cruel que ça - , il y a l'histoire de la louve nourricière, il y a... euh... il y a le personnage, il y a le fait que le personnage principal est sauvé... mais il y a aussi le fait que cette histoire est écrite avec des contraires, de la gravité et de la douceur... et que... on la lit avec des sentiments un peu mélangés... Hein ? On est conduit à des sentiments mélangés. Jean-Charles !
- 391 - Jean-Charles Ben moi, je pense que l'histoire est en même temps... est aussi un petit peu basée sur un fait réel... C'est-à-dire le naufrage, un peu... sur la taïga... Les enfants disparus... Donc...
- 392 - C Oui...
- 393 - Jean-Charles Ça m-... montre le... le réel d'un... d'un chasseur ! D'un Nicolaï !
- 394 - C Oui. Toi, tu veux dire que... on peut apprendre des choses de la vie réelle en lisant ce roman ?
- 395 - Jean-Charles Oui.
- 396 - C Oui. C'est vrai. Et je crois qu'aucun enfant n'avait écrit ça dans... dans ce moment-là, ce jour-là... Mais ceci dit, c'est vrai ! On apprend ce que c'est qu'une zibeline si on le savait pas. On se représente mieux comment vivent les trappeurs. Voilà... Peut-être plein d'autres choses, encore. C'est vrai ! Mais... euh... pour aucun enfant ça n'a été le plus important. Mais par contre, là, voilà : le plus important, c'est que le personnage principal soit sauvé ; le plus important, c'est l'évolution du personnage de Nicolaï ; le plus important, c'est la louve nourricière et le plus important, c'est cette espèce de jeu de contradiction entre gravité et douceur. Voilà ce que vous avez... écrit.

[état du tableau à la fin de ce segment, après que les étiquettes ont été ôtées]

Nicolaï n'est pas cruel comme on le pensait
Le personnage principal est sauvé !
Louve nourricière
contradiction entre gravité et douceur

- 397 - C Alors, la dernière chose, c'était... la dernière phrase... la dernière phrase... du roman. Vous vous souvenez ? "Seule, Taïga sera toujours

- là...
- 398 - E ... de l'autre côté des vitres d'une maison."
- 399 - C ... de l'autre côté des vitres d'une maison."
- 400 - E D'une maison... On savait pas...
- 401- C Alors... "d'une maison"... Voilà... On disait que ça pouvait être... je vous le proposais, je vous faisais des propositions... la maison de Nicolai, la nouvelle maison d'Ivan, la maison du lecteur ou une autre maison. Et puis je vous demandais... voilà, qu'est-ce que tu en penses ? Alors... j'ai... j'ai collecté, hein, j'ai recueilli plusieurs ar-... plusieurs arguments... plusieurs petites phrases, chez l'un, chez l'autre... Ce que je vais vous proposer là, c'est de prendre un moment, hein, chacun, je vais vous donner la feuille, de prendre un moment et puis de cocher les arguments qui vous semblent, là, aujourd'hui... les plus convaincants... les arguments qui vous semblent les plus justes... les phrases avec lesquelles vous êtes le plus d'accord. Ça marche ? Et ensuite, on en parle ensemble.
- 402 - [distribution des feuilles, les élèves lisent et réfléchissent silencieusement]
- 403 - C Alors, on va en parler tous ensemble... Il y a des doigts levés...
- 404 - Nicolas Moi, j'ai rien coché, j'ai pas trouvé d'argument... Il y en a aucun qui [inaudible]
- 405 - C Il n'y en a aucun qui... ?
- 406 - Nicolas [inaudible]
- 407 - C J'ai pas compris... Il y a aucun argument qui... ?
- 408 - Nicolas Il y a aucun argument qui me corresponde...
- 409 - C Il n'y a aucun argument qui te soit assez convaincant... Tu en penses quoi, toi, alors ? Tu as une réponse à la question, ou pas ?
- 410 - Nicolas On peut pas le savoir...
- 411 - C On peut pas le savoir. Alors tu penses un peu comme le dernier argument, là, **une maison, c'est une maison quelconque**... Si c'est écrit UNE maison, c'est que c'est une maison quelconque, qu'on ne peut pas savoir. Ouais, peut-être... Karim, qu'est-ce que tu penses ?
- 412 - Karim Ben... moi, j'ai mis la deux.
- 413 - C La deux ? **Ça ne peut pas être la maison de Nicolai, parce que... euh... Nicolai habite une cabane, et une cabane, c'est pas une maison.** Qu'est-ce que vous en pensez ?
- 414 - Pauline Ben, c'est... enfin... c'est un peu un sens...
- 415 - C C'est un peu... ?
- 416 - Pauline C'est un mot, une maison... Moi, je pense que... c'est... ça a le même sens...
- 417 - C Toi, tu penses que... que c'est pas un argument très important, parce qu'après tout, une cabane... Dire une maison, c'est pour dire aussi une cabane...
- 418 - Pauline Oui.
- 419 - C Oui. Quand on dit qu'on va dans sa maison, ça peut vouloir dire dans sa cabane, si on habite une cabane. C'est chez lui, quoi.
- 420 - Léa Moi, j'ai mis : **la nouvelle maison d'Ivan, parce qu'il va habiter à une des frontières de Taïga.**
- 421 - C Oui.

- 422 - Léa Et puis, j'ai mis... euh... **la maison du lecteur, parce qu'après avoir lu le livre, le lecteur peut penser à la Taïga...**
- 423 - C D'accord. Alors, toi, tu penses, donc, deux choses.
- 424 - Léa Oui.
- 425 - C D'accord. Lola ?
- 426 - Lola Moi je pense : **ça n'est pas une maison au sens propre, mais au sens figuré** peut-être... **On personnifie taïga, on lui attribue une maison, c'est une image...** Parce que, finalement... euh...
- 427 - C Oui.
- 428 - Lola on aurait pu... euh... prendre Taïga ... euh... parce qu'on raconte... euh... cette histoire...
- 429 - C Laquelle, tu dis ?
- 430 - Lola Taïga qui parle dans... cette histoire, on va dire, parce que... c'est... essentiel.
- 431 - C Oui
- 432 - Jean-Charles Ben, moi, j'ai mis : **la maison de Nicolai, car c'est... la seule maison dans la taïga.**
- 433 - C D'accord. Toi, tu passes à un autre argument que celui de ta camarade. Mais je préférerais qu'on essaie de... hum... de répondre à ce que dit Lola. Oui Léa ?
- 434 - Léa Vous pourriez dire ce que ça veut dire la phrase... euh... sur Taïga, je la comprends pas.
- 435 - C Laquelle phrase ?
- 436 - Léa Euh... **Ce n'est pas une maison au sens propre, mais au sens figuré. On personnifie Taïga, on lui attribue une maison. C'est une image.**
- 437 - C D'accord. Alors... **On personnifie Taïga**, ça veut dire quoi... dans l'histoire... Taïga est personnifiée... ? Ça veut dire quoi ? Peut-être... peut-être vas-tu te souvenir... Au début, quand vous commencez à lire ce roman, il y avait une question que vous vous étiez posée, dès la première séance.
- 438 - Sébastien Si Taïga, c'était un animal... ou quelque chose comme ça... Si c'était un personnage...
- 439 - C Oui... Voilà... Si c'était un personnage ou pas. Alors, quand on dit qu'on personnifie la taïga, ça veut dire qu'on fait comme si Taïga était un personnage. Donc, il y a des romans où l'on personnifie, je crois que vous l'avez vu aussi, hein ? Il y a des romans où l'on personnifie la mer
- 440 - Antoine Oui, c'est la mer... euh...
- 441 - C C'est comme si la mer était un personnage... comme si la mer... parlait. Non ?
- 442 - M titulaire Non, non... On l'a pas lu. J'avais pensé leur donner des extraits, mais on l'a pas lu.
- 443 - C D'accord. Bon, c'est un roman qui s'appelle *Bulle ou la voix de l'Océan*.
- 444 - E Ah, oui ! Moi, j'ai... je l'ai lu.
- 445 - C Tu le connais... Bon, c'est l'océan, la mer, qui parle, hein, qui raconte... euh... les choses... Euh... Voilà.. Et, ici, si la taïga est personnifiée, si on fait comme si... si Taïga était un personnage, alors on pourrait dire... euh... on pourrait faire comme si la taïga avait une maison. Simplement... euh... donc, on parlerait de la maison de la taïga. Et la taïga, elle serait où ? Euh... Oui, Pauline ?

- 446 - Pauline Euh... on disait... euh... la maison [inaudible] Taïga ... c'est pas la maison de la taïga ?
- 447 - C Je redis la phrase... Euh... "Seule, Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison". Alors, ma question c'est : Taïga, où est-ce qu'elle est quand vous entendez cette phrase ? est-ce que vous comprenez que taïga est à l'intérieur de la maison ou Taïga est à l'extérieur ?
- 448 - EE À l'extérieur... de l'autre côté...
- 449 - C "de l'autre côté"... "De l'autre côté", ça veut dire l'un ou l'autre ! Hein ? Si je suis à l'intérieur de la maison, "de l'autre côté", c'est dehors... mais si je suis dehors, "de l'autre côté", c'est dedans ! Alors, je vous redis la phrase... Vous vous souvenez, à la fin du roman, Ivan va retrouver ses parents, blabla... "Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison". Taïga est à l'extérieur ?
- 450 - Karim À l'extérieur de la maison ! Taïga, elle est à l'extérieur... Puisque là, c'est... sur... sur une maison, elle est à l'extérieur... à l'extérieur de la maison...
- 451 - C Taïga, elle est à l'extérieur ou à l'intérieur ?
- 452 - EE À l'extérieur ! À l'intérieur !
- 453 - C Il y a les deux propositions... Qu'est-ce qu'on trouve habituellement à l'intérieur des maisons ?
- 454 - EE Des gens... Des cheminées... Des meubles...
- 455 - C Il y a des gens... des cheminées... des meubles... et cætera... Des gens !
- 456 - E Oui, mais on peut dire...
- 457 - C Alors, si je vous dis la phrase "seule, Taïga sera de l'autre côté des vitres d'une maison.", on peut penser que Taïga va être à l'extérieur ou à l'intérieur de la maison... ?
- 458 - Karim À l'extérieur !
- 459 - C À l'extérieur ! C'est la maison... de gens ! On peut penser ! On le sait pas, on ne le saura effectivement pas. Chacun peut construire sa réponse. Mais on peut penser plutôt qu'il s'agit... il s'agit... cette maison, UNE maison, ça va être une maison de gens, et de gens qui vont voir Taïga à l'extérieur. D'accord ? C'est important, ça, la relation entre les gens d'un côté et la forêt de l'autre dans cette histoire ? C'est quelque chose d'important dans l'histoire ?
- 460 - Pauline Entre Nicolaï et Taïga...
- 461 - C Entre Nicolaï et Taïga, oui. Et puis ?
- 462 - Inès Mais la taïga, ça peut être une maison, puisque... elle accueille les animaux... Et il y a des gens dedans... Euh... Nicolaï, Ivan, ils vivent dans la taïga... Pour eux, c'est une maison...
- 463 - C Alors toi tu imagines... c'est autre chose... Tu imagines que c'est la taïga toute entière... que c'est la forêt entière qui serait comme la maison des animaux, de Nicolaï et, enfin, provisoirement, aussi la maison d'Ivan. Oui. Mais là, "de l'autre côté des vitres d'une maison", Taïga, elle est plutôt en dehors de la maison. C'est pas Taïga, la maison. Je pense pas. Bon. Bon, on reviendra peut-être à ça tout à l'heure. Alors, maintenant, vas-y.
- 464 - Alan Alors, moi j'ai mis *la nouvelle maison d'Ivan, parce qu'il va habiter à une des frontières de Taïga*, et puis *la maison d'Ivan, car quand on dit*

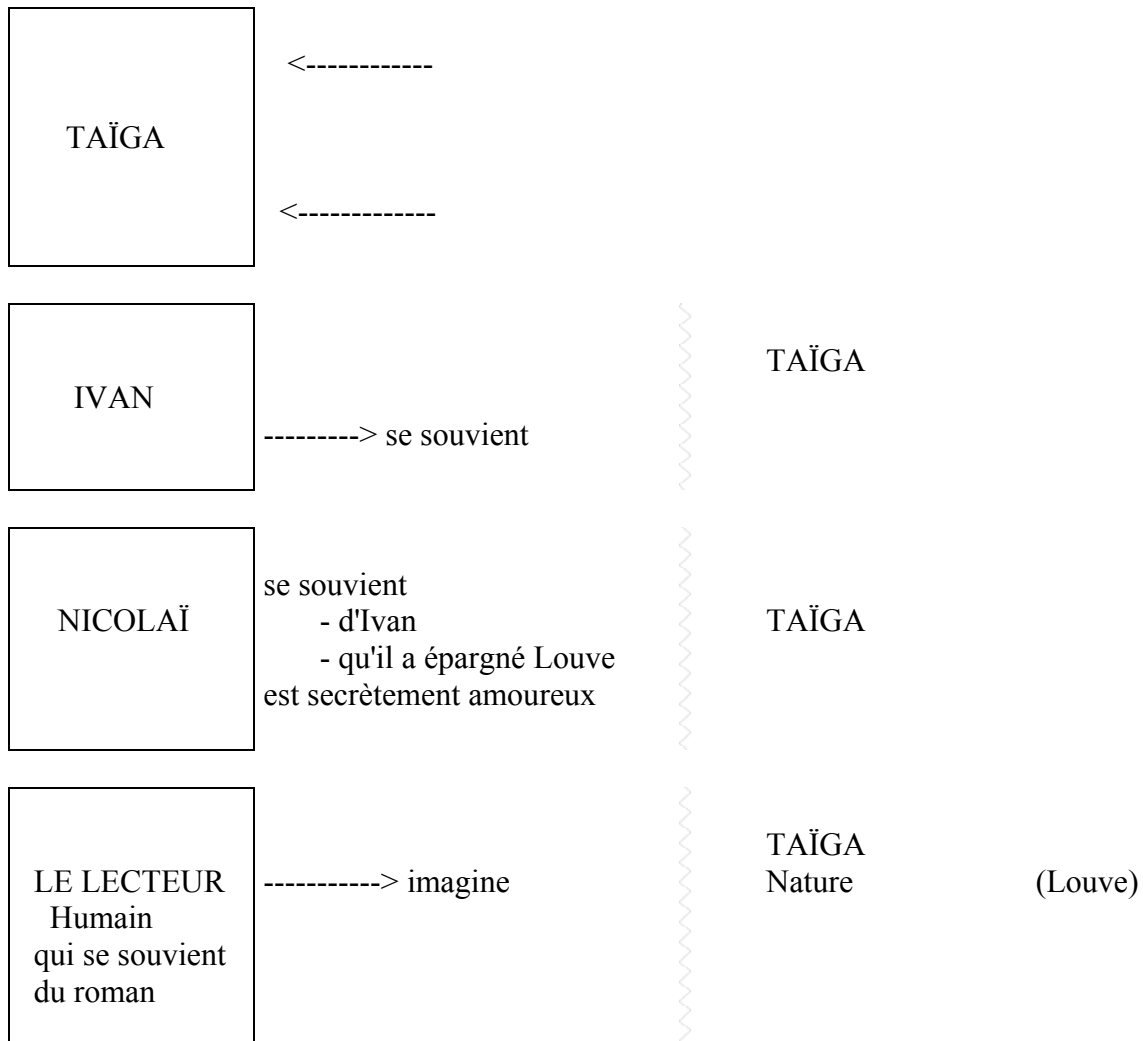
- "de l'autre côté des vitres d'une maison... euh... c'est qu'Ivan pourra toujours penser... pensera toujours à Taïga. Et puis aussi, c'est une maison... euh... quelconque. Et euh..."*
- 465 - C D'accord. On va peut-être ensuite revenir à la maison quelconque... On va s'occuper tout de suite de *la nouvelle maison d'Ivan parce qu'il va habiter à une des frontières de Taïga* et de *la nouvelle maison d'Ivan...* euh... *parce que cette phrase voudrait dire que Ivan pensera toujours à cette aventure.* Alors là, dans ces phrases-là, qui est à l'intérieur de la maison ?
- 466 - E Ivan
- 467 - C Qui est à l'extérieur ?
- 468 - EE Taïga !
- 469 - C Taïga ! C'est possible étant donné que dans cette histoire, sa famille va déménager pas loin de Taïga... Et puis, c'est aussi qu'Ivan se souviendra de Taïga. [inaudible] C'est possible, pas possible... ? Euh... crédible ? Ça vous convainc, cette fin-là, ou pas ? Benjamin, qu'est-ce que tu penses, toi ?
- 470 - Benjamin Il peut pas se souvenir de tout ce qui est arrivé. On dit que ça va s'effacer...
- 471 - C Oui... Il ne se souviendra pas de tout ce qui est arrivé.
- 472 - Benjamin Il se souviendra juste de la taïga.
- 473 - C ...mais juste... juste de la taïga. Peut-être qu'il aura oublié tout, sauf la taïga.
- 474 - [silence attentif, quasi religieux]
- 475 - E Ben oui !
- 476 - Dylan Il pourra se souvenir aussi des personnages...
- 477 - Alexandre Mais c'est dit qu'il oubliera...
- 478 - C Oui... mais c'est qui qu'il oubliera, surtout ?
- 479 - Dylan Ça peut pas être Nicolaï... parce que Nicolaï, il avait repris conscience quand il le portait, quand il le ramenait à la maison sur le dos.
- 480 - C Oui, peut-être il se souviendra de Nicolaï. En tout cas il oubliera pas Taïga...
- 481 - Alexandre Il oubliera...
- 482 - C Ouais... ? Bon !
Alors, et les autres... est-ce qu'il y a d'autres arguments ? "La maison du lecteur, car après avoir lu le livre, le lecteur peut penser à la taïga". Vous en pensez quoi, de ça ? Oui ?
- 483 - Antoine C'est possible... La taïga, elle est très loin, et le lecteur, il est en France...
- 484 - C Oui.
- 485 - Antoine ...mais il peut imaginer la taïga... très loin.
- 486 - C Oui... On peut l'imaginer très loin, enfin la taïga, elle EST très loin. Mais si on l'imagine... ? Vous imaginez qu'elle est loin ?
- 487 - Antoine Euh... on l'imagine proche.
- 488 - C Proche ! Est-ce qu'on peut imaginer... à la lecture de ce roman est-ce qu'on peut imaginer qu'elle est proche... comme juste de l'autre côté d'une fenêtre ?
- 489 - Nicolas Ben oui...
Parce que... euh... ça peut être le lecteur... Et quand on dit "de l'autre

- côté des vitres d'une maison", c'est... ça sera toujours Taïga... C'est un peu... euh... comme s'il la voyait...
- 490 - C Bon, d'accord. Toi, tu penses que c'est possible... que cette maison-là soit la maison du lecteur... parce que le lecteur après qu'il a lu le roman... peut se souvenir du roman... peut se souvenir de la taïga... et qu'il peut s'imaginer la taïga de l'autre côté des vitres de sa fenêtre. Oui ?
- 491 - Nicolas Mais... euh... avec l'imagination... C'est comme pour Ivan !
- 492 - C C'est pareil, oui.
- 493 - Anissa Euh, enfin... C'est plutôt... Par exemple, quand... euh... Pour la maison du lecteur, Taïga, ça existe... enfin... ça restera toujours là...
- 494 - C Oui...
- 495 - Anissa Ben... elle bougera jamais ! C'est... c'est comme le livre, ça bouge pas, ça, hein ?!
- 496 - C Oui...
- 497 - Anissa Et "de l'autre côté d'une maison", ben, enfin, c'est un peu... comme on est très loin... c'est un peu... de l'autre côté du mur, quoi ! Enfin, pas du mur, mais...
- 498 - C de l'autre côté... ? Qui est-ce qu'il y a dans une maison, habituellement ?
- 499 - E Ben, il y a des gens !
- 500 - C Il y a des gens... Et de l'autre côté des vitres ? En dehors de la maison ?
- 501 - E Ben, il y a... la terre...
- 502 - C Il y a la terre, il y a le paysage... Il y a... ?
- 503 - EE La taïga !
- 504 - C La taïga ! Moi je dis... c'est bien, hein... il y a la nature, aussi. Tout ce qui n'est pas l'humanité, tout ce qui n'est pas "les hommes". Et vous vous souvenez, hein ? comment les hommes, ils ont besoin... ils ont pas de griffes, ils ont pas de dents, ils ont pas de poils, et ils sont obligés de pouvoir faire... du feu... Vous vous souvenez de ce qui se passe pendant la tempête, pour Nicolaï ?
- 505 - E Ah, oui ! Il fait du feu, il fait de la soupe !
- 506 - C Oui ! Du feu, de la soupe... et il pense à Taïga. Dans sa cabane, bien calfeutré dans sa cabane. Ouais.
Alors, pour l'instant, on a trois images... Une image [trace le schéma au tableau] où on a Taïga à l'intérieur de la maison. C'est une image, hein... Taïga est personnifiée, on lui attribue une maison et Taïga est à l'intérieur de la maison, elle est... comme elle est enclose dans le roman. On a une autre image, on a Ivan à l'intérieur, sa maison est au bord de la taïga et de l'autre côté... de l'autre côté des vitres de sa maison, il y a la taïga... et Ivan se souvient de la taïga. Et la taïga sera toujours là, Ivan pourra toujours se souvenir... de la taïga...
- 507 - E Et la troisième ?
- 508 - C Alors, la troisième... On a le lecteur... Il se souvient... il se souvient de l'histoire... et on a... Et un lecteur qui, lui... ben, c'est un humain... qui, lui, imagine la Taïga et... et la nature, la nature sauvage... la nature où il y a des loups... et la nature où il y a des loups qui, parfois, nourrissent les êtres humains.
- 509 - E Monsieur ?
- 510 - C Oui ?
- 511 - Léa Dans la nature Taïga, on a vu qu'il y a un loup... mais peut il y en avoir

- d'autres
- 512 - C Oui ! Le lecteur, il se souvient de Taïga, parce qu'il se souvient de Louve... Il y a Louve, qui est une prédatrice, qui est un danger pour les humains, mais... exceptionnellement, hein, peut être une louve nourricière.
- 513 - Jean-Charles C'est un peu n'importe quoi, que ce soit... que la maison appartienne au lecteur ! Parce que le lecteur, c'est pas un personnage de l'histoire... Ça n'a rien à voir avec l'histoire !
- 514 - C Ça n'a rien à voir avec l'histoire ?
- 515 - Jean-Charles Le lecteur... euh... c'est juste une personne qui lit pour voir, puis voilà !
- 516 - C Une personne ?
- 517 - Jean-Charles C'est l'auteur qui a fait l'histoire... Il n'a aucun rapport avec l'histoire, le lecteur...
- 518 - C Alors, tu dis que le lecteur n'a aucun rapport avec l'histoire. Tu veux dire que le lecteur n'est pas un des personnages de l'histoire.
- 519 - Jean-Charles Ouais...
- 520 - C Ouais, là, on est d'accord. Mais est-ce que le lecteur il a aucun rapport avec l'histoire ?
- 521 - Arnaud Ben si, il l'a lue ! C'est bien un rapport !
- 522 - Antoine C'est lui qui la lit...
- 523 - Laurie Ben, il la lit... et quand il la lit, il la vit !
- 524 - C Quand il la lit, il la vit. En même temps...
- 525 - Laurie ... il remplit l'histoire... Ouais... euh... Sinon, ben, euh...
- 526 - C Tu dis : il remplit l'histoire ...
- 527 - Laurie Ben, il rend vie un peu à l'histoire...
- 528 - C Ah, il rend vie... il donne vie, un peu, à l'histoire. [à Jean-Charles] Tu en penses quoi, de ça, toi ?
- 529 - Jean-Charles Je parle pas de... du résultat à venir, je parle du scénario.
- 530 - C Oui. Tu parles des événements. Et le lecteur, il n'a pas de rapport avec les événements qui ont lieu dans l'histoire.
- 531 - Jean-Charles Ah ben, à part le geste qui écrit, l'histoire, hein...
- 532 - C Le lecteur ? Il a écrit l'histoire ?
- 533 - Jean-Charles Ben, c'est l'auteur...
- 534 - C Oui, c'est l'auteur qui a écrit l'histoire. Le lecteur, il lit l'histoire... et d'une certaine manière, il la fait vivre. [à Laurie] Hein, c'est ce que tu voulais dire ? Il lui donne vie.
- 535 - Laurie Il voit des animaux, et... hein... il imagine des scènes dans sa tête...
- 536 - C Il imagine des scènes dans sa tête. C'est une façon de donner vie à l'histoire, hein. Donc, euh... donc, il a bien un rapport... avec l'histoire. Il a ce rapport-là. Et, la dernière phrase : "Seule Taïga sera toujours là de l'autre côté des vitres d'une fenêtre", est-ce que c'est encore dans la série des événements ? Ce qui est dit juste avant, c'est... euh... ce qui est dit juste avant, c'est... euh... "Ivan va retrouver ses parents".
- 537 - Inès Ben alors ! ... Non, rien...
- 538 - Jean-Charles Ben, oui... C'est pareil...
- 539 - C Pour toi oui... D'accord. D'autres pensent autrement que Jean-Charles ? Non ? Donc, toi, tu serais sur l'une ou l'autre de ces images-là. Laquelle des deux ? Ou bien, Taïga personnifiée qui serait dans une maison... ou

- bien, Ivan qui regarde taïga de l'autre côté des vitres ?
- 540 - Jean-Charles Ben... Ivan...
- 541 - C Alors, tu es plutôt sur cette image-là. Oui. Toi, tu étais plutôt sur la phrase...
- 542 - E Et Nicolaï ?
- 543 - C Ah, oui. Il y a aussi l'image où c'est Nicolaï qui est dans sa maison, dans... dans sa cabane et qui regarde Taïga.
Mais, on disait : Ivan, regardait Taïga en se souvenant de son histoire...
Oui, Antoine, tu veux dire ?
- 544 - Antoine Il y a aussi "une maison quelconque"... On parle de Taïga, et il y a Taïga qui... ben... Taïga peut être tout autour d'une maison...
- 545 - C "Une maison", c'est une maison quelconque, hein... c'était une proposition... une proposition qui vous était faite... Ben, on peut pas savoir... on peut pas savoir laquelle que c'est... Je repose ma question... Nicolaï regarderait Taïga de l'autre côté des vitres de sa maison, mais pourquoi il regarderait Taïga ?
- 546 - Romain Parce qu'il se souviendrait d'Ivan.
- 547 - C Alors, parce qu'il se souviendrait d'Ivan.
- 548 - Alan Il se souviendrait qu'il a réussi à... à... enfin, qu'il a laissé la vie sauve pour une fois à un... à un animal...
- 549 - C Oui. Il se souvient d'Ivan... Il se souvient donc qu'il a fait grâce à la louve, qu'il a épargné Louve, hein. Il se souvient d'Ivan, se souvient qu'il a épargné Louve...
- 550 - Arnaud Il se souvient de l'histoire qu'il a vécue...
- 551 - C Oui, il se souvient de l'ensemble de l'histoire qu'il a vécue. Avec Ivan et Louve...
- 552 - Jean-Charles Il la regarde aussi parce qu'il est amoureux de Taïga.
- 553 - C Alors, aussi... C'est pas parce qu'il se souvient...
- 554 - Alexandre Il est amoureux SECRÈTEMENT de Taïga.
- 555 - Jean-Charles Ben oui, secrètement, c'est bien ce que je pense.
- 556 - C Par amour pour Taïga. Alors nous voilà... nous voilà avec ces quatre images différentes. Une taïga personnifiée, qui a une maison... Ivan, qui serait dans sa maison et qui se regarderait de Taïga en se souvenant de son histoire... Nicolaï qui serait dans sa maison et qui regarderait Taïga en se souvenant de cette histoire et aussi, peut-être, par amour pour Taïga... et puis l'image du lecteur qui est dans sa maison et qui imagine de l'autre côté des vitres de sa maison la nature, Taïga, la nature dangereuse mais aussi [geste de balancement de la main] accueillante...
Quatre images... Est-ce que le roman nous oblige à choisir entre elles ?
- 557 - EE Non !
- 558 - C Bon... [à Anissa] Tu veux nous dire ?
- 559 - Anissa Ben, c'est un peu... ben... il y a... ben... L'auteur qui a fait ça, c'est... il a... il a voulu... enfin... pas tellement... c'est plutôt... il a voulu... Ben, je trouve que la phrase qu'il a dite, c'est un peu beau... Enfin, il a pas... enfin... C'est un peu... une maison quelconque, quoi... Enfin, il a beaucoup réfléchi... il a pas donné de... enfin... Je sais pas mais... euh...
- 560 - C Il n'a pas donné d'instruction claire... C'est un peu pour que le lecteur fasse un travail d'imagination, qu'il ne sache pas et...

- 561 - Laurie C'est un peu poétique... Il nous met sur le chemin... Enfin plusieurs... plusieurs chemins... On imagine... c'est comme on veut.
- 562 - C C'est poétique... et c'est libre...
- 563 - Alan Dans la quatrième image... Louve, elle pourrait être ailleurs (⁵³⁹)...
- 564 - C Tu penses que Louve serait... dans la maison ?
- 565 - Alan Je sais pas... Non. Elle serait à l'extérieur... elle serait dans la taïga.
- 566 - C Oui, oui... Je l'ai mis ici, on pourrait le mettre ailleurs, hein ! La taïga, Louve, les autres animaux...



(⁵³⁹) Allusion probable à une disposition au tableau, qui n'était pas concertée. D'où le malentendu.

CLASSE B

LES REFORMULATIONS PRODUITES (B-R)

Apolline

C'est l'histoire d'

un garçon nommé Ivan qui part en avion rejoindre ses parents mais l'avion se crashe en pleine Taïga et le garçon s'endort. Lors de son réveil, le garçon a perdu la mémoire, mais il entend des voix qui viennent de sa maman. Alors il commence à marcher. Louve marche, elle a faim, elle vient de manger un renard argenté pris dans les pièges de Nicolaï. Elle suit les traces d'Ivan. Nicolaï rentre à sa cabane, regarde ses pièges et voit qu'une louve lui a mangé son renard. Ivan et Louve se croisent. Ils ne forment plus qu'un. Puis Louve rencontre Nicolaï, celui-ci veut la tuer mais Ivan sort. Nicolaï l'emmène. Ivan rejoint ses parents.

Le plus important, selon moi, c'est... qu'Ivan rejoint ses parents, Louve les siens pour reprendre le cycle de la vie.

Bafodé

Quatre personnages sur une terre appelée Taïga, l'un des personnage s'appelle Nicolaï, c'est un chasseur. Il y a aussi une louve et un petit garçon Ivan. Il est victime d'un crash d'avion. Il voulait aller chez son oncle et au retour a eu lieu ce crash. Louve affamée voulait se rendre là-bas devant la carlingue. En arrivant, elle trouve des morts et un seul survivant gravement blessé, Ivan. Il est inconscient et il a perdu la mémoire. Louve veut manger Ivan, mais Ivan lui attire un regard de confiance comme le faisaient ses petits louveteaux. Le petit garçon touche le museau de Louve. Elle, qui ne veut plus le manger, le prend avec elle. Nicolaï s'ennuie tout seul dans sa cabane, il pense à la ville et se sent seul. La nuit tombée, Louve et Ivan dorment. Ils rêvent de leur passé. Soudainement, pendant une seconde Ivan est conscient et il se rappelle qui il est. Le lendemain, Louve a toujours faim. Elle hésite entre laisser tomber le garçon ou partir à la chasse pour manger. Finalement, elle part. Elle aperçoit au loin une horde de loups qui l'appelle, mais elle ne veut pas abandonner ce garçon. Louve se méfie. Elle a vu Nicolaï, celui-ci est avec une arme. Il avance en fixant la louve. Soudain Nicolaï voit une main, il panique, il croit que Louve est en train de manger un gosse et il se demande ce que fait un gosse ici, en pleine Taïga. Ensuite, il réalise que la louve ne le mange pas mais que le petit garçon la prend dans ses bras. Finalement, il ne tire pas : il pourrait blesser le garçon. Nicolaï avance, il prend Ivan et le ramène dans sa cabane. Peu à peu les souvenirs d'Ivan reviennent. Louve s'en va. Nicolaï voit l'avion dans lequel Ivan était, il réalise enfin que ça a du sens, arrive à la cabane. Nicolaï lui donne à manger et il appelle les secours. Ils viennent chercher Ivan qui va retrouver ses parents.

Le plus important, selon moi, c'est... C'est quand Ivan retrouve la mémoire.

Boubekeur

C'est l'histoire d'

un enfant de huit ans nommé Ivan qui allait chez son oncle en avion, puis il retourna mais il s'écrasa sur Taïga.

Sur Taïga il y avait quelqu'un qui s'appelait Nicolaï, il chasse des animaux pour vendre leurs peaux, il rêve de partir et d'aller en ville.

Louve est une jeune loup (sic) qui vit seule, elle chasse toute seule, elle vit dans la solitude.

Un peu plus tard, Louve rencontre Ivan, il la prend pour un chien et elle le prend pour un louveteau. Un jour Nicolaï très <?> décida de tuer Louve. Il l'a cherchée mais il ne l'a pas trouvée, puis il rentra dans sa cabane. Le soleil se couche, il fait nuit. Tout d'un coup, il entend une horde de loups dehors. Il prit son fusil et il voit Louve. Ensuite Nicolaï la visa avec son fusil, elle, qui avait très peur, s'enfuit. Soudain Nicolaï vit un enfant. C'était Ivan. Il ramena dans sa cabane. Le lendemain un hélicoptère arriva et Ivan rentra chez lui.

Le plus important, selon moi, c'est... que tout le monde reste en vie et qu'ils peuvent recommencer leur vie.

Clarisse

C'est l'histoire d'

un garçon nommé Ivan qui part en avion pour rejoindre ses parents. Le problème c'est que l'avion s'est crashé sur Taïga. Ivan perd la mémoire. Ivan rencontre un loup (Louve). Louve est comme la mère d'Ivan. Louve protège Ivan ou sinon il peut mourir. Nicolaï veut tuer un gâche-métier, c'est un loup. Nicolaï passe à côté de l'avion. Nicolaï voit Ivan, il emmène le garçon chez lui. Le lendemain un hélicoptère survole l'avion. Ivan retrouve ses parents et Louve les loups.

Le plus important, selon moi, c'est... tout le monde est en vie et aussi ils retrouvent leurs siens. Ivan retrouve la mémoire

Claudie

C'est l'histoire de

trois personnages :

- Ivan, un enfant de 8 ans survole la taïga dans un avion. Mais, malheureusement, l'avion tombe sur la terre enneigée. Ivan perd la mémoire. Il passa la nuit sous un sapin. Le lendemain matin, il rencontra Louve. Il resta avec elle. Le matin suivant, Ivan rencontra Nicolaï. Sur le dos du chasseur, la mémoire de l'enfant revient petit à petit.

- Louve mange un renard pris dans les mâchoires d'un piège. Mais un énorme oiseau la fait fuir. Le lendemain, elle suit les traces d'Ivan. Quand elle le rencontre, à sa grande surprise, la proie a un regard d'une immense confiance. Elle resta toute la nuit avec la proie. Le matin, Nicolaï arriva tel un géant surgi du néant. Louve fuit, laisse Ivan. Après, elle court pour retrouver les siens.

- Nicolaï va relever ses pièges, le dernier est vide. Le lendemain, il part à la recherche de Louve pour la tuer. Arrivé devant elle, il trouva Ivan. Le loup fuit, laisse l'enfant. Nicolaï le ramène chez lui.

Le plus important, selon moi, c'est... que Nicolaï trouve Ivan avec Louve :

1 - Ivan est sauvé

2 – Louve ne meurt pas.

Damien

C'est l'histoire de

Louve, Ivan et Nicolaï. Louve cherche à manger et trouva Ivan. Elle se jette sur lui pour le dévorer mais Ivan réagit comme les enfants de Louve. Après, Louve va chercher à manger mais Ivan pleure. Louve revient et gronde Ivan qui se calme. Louve rêva de chasser. Ivan essaie de la retrouver, et après Louve apparaît et Ivan est content. Nicolaï le chasseur déteste Louve, c'est son gâche-métier. Il trouva Louve, il croyait que Louve était en train de manger Ivan jusqu'à ce qu'il voie le bras se lever. Il hésita. Nicolaï appela Ivan, Louve fuit quand elle entendit Nicolaï. Ivan se fit pris (= *prendre* ?) par Nicolaï. Après, un hélicoptère avait vu la cabane de Nicolaï et ramena Ivan chez lui.

Le plus important, selon moi, c'est... Louve prend Ivan pour son fils.

Dylan

Un enfant nommé Ivan part chez son oncle et sa tante un mois après il repart chez ses parents en avion mais l'avion s'écrase sur Taïga. Il rencontre Louve qui est un loup. Il la considère comme sa mère. Il l'aime et elle l'aime, donc ils s'aiment. Mais Nicolaï la cherche car elle a mangé son trophée de chasse, un renard. Puis un jour Nicolaï voit Louve avec Ivan. Il croit que Louve a mangé mais il voit Ivan câliner Louve. Il baisse le fusil qu'il avait levé pour tuer Louve. Puis Ivan s'approche de Nicolaï et Nicolaï lui <dit> de monter sur son dos et ils partent. Louve va rejoindre les siens qu'il (=elle) a abandonnés lors d'une bataille face aux hommes de la ville. Elle et son loup et ses louveteaux partent mais un jour les louveteaux ont été tués et son loup est parti seul. Elle aussi. Mais ce jour les loups qui restaient l'ont appelée et elle partit.

Le plus important, selon moi, c'est... donc que Louve est repartie avec sa famille, Nicolaï a appelé l'hélicoptère (il a fait des signaux) et Ivan est reparti chez lui. Et Nicolaï est resté chez lui tout seul

Éléonore

C'est l'histoire de

trois personnages qui vivent sur Taïga. Les personnages sont : Louve, une jeune louve qui cherche à manger. Nicolaï est un chasseur qui chasse, vend et achète. Ivan est un petit garçon qui est arrivé sur Taïga lors d'un "crash" en avion, il perdit la mémoire.

Louve mange une bête prise dans un piège. Louve marchait cherchant d'autres proies puis elle vit une forme étendue sur le sol. Elle la rejoint et en lui sautant dessus. Ivan voit une forme qui s'approche puis il la voit lui sauter dessus. Tout de suite s'établit un très grand amour. Nicolaï lui, ramasse ses pièges. Il en voit un vide, il regarde mieux et voit qu'un loup a dévoré son renard argenté. Il décide d'aller tuer ce loup, il part. Louve creuse un trou pour Ivan et elle. Nicolaï perdu dans ses pensées passe à côté de la carlingue de l'avion. Puis il aperçoit Louve. Il voit aussi un bras, il se met dans une fureur sacrée, mais il voit petit à petit un autre bras et une tête. Il avance en mettant dans la tête plein d'idées fausses. Et décide de prendre Ivan. Il l'appelle, puis le prend. Ivan veut retrouver sa mémoire. Tout le monde retrouva ses proches. Ivan alla chez ses parents, Louve retrouva une horde de loups. Seule Taïga restera là.

Le plus important, selon moi, c'est... que tout le monde (les personnages) retrouve les siens, Louve aussi. Taïga n'a jamais été avec sa famille (sauf ses enfants), elle est aussi

heureuse comme ça. Tous les personnages sont bien comme ça. C'est une bonne fin. Sauf que Louve n'est plus avec Ivan, ça, c'est dommage.

Fanny

C'est l'histoire de

trois points de vue : Ivan, Louve, Nicolaï. Tous sont sur Taïga (personnage ?) et essaient de survivre. Ivan est tombé sur Taïga à cause d'un crash, il perd la mémoire. Il rencontre Louve et devient son protégé. Ivan entend des voix (sa mère, son père...), il ne veut pas se souvenir car cela pourrait rompre le lien qu'il a avec Louve. Il mourrait si Louve <n'était> pas là. Puis il part avec Nicolaï. Louve a faim, elle part sur les traces d'Ivan. Elle le rencontre. Elle ne le mange pas car elle lit une grande confiance dans ses yeux, elle le protège. Elle voudrait rejoindre les autres loups. Elle abandonne Ivan car Nicolaï l'emporte. Louve rejoint les siens. Nicolaï vole la fourrure aux animaux car c'est son métier. Il veut tuer Louve car elle lui a mangé un renard argenté. Nicolaï la trouve, s'apprête à la tuer quand il aperçoit Ivan. Puis il le ramène chez lui. Le lendemain il voit un hélicoptère, il allume un grand feu.

Le plus important, selon moi, c'est... le regard, entre Louve et Ivan : une confiance qui empêche Louve de manger Ivan. Le regard dilaté de la renarde qui pousse Nicolaï à tirer. Les grands yeux pleins de questions de Louve ce qui fait que Nicolaï hésite.

Hugo

C'est l'histoire d'

un petit garçon nommé Ivan. Il retournait de chez son oncle en avion. Mais malheureusement pour lui l'avion fit un crash et tomba dans la forêt de taïga. Une louve vit l'avion mais pensa que c'était un oiseau énorme, elle prit peur et se sauva laissant le renard qu'elle dégustait dans son piège. Nicolaï était chasseur. Il allait retirer ses pièges. Nicolaï a fait de bonnes prises sauf un renard argenté déchiqueté. Il jura. Le chasseur trouva les traces d'un jeune loup seul. Ivan a perdu la mémoire mais il entend des voix dans sa tête. Il est seul et il a froid. Louve a faim, elle sent une odeur, elle prend Ivan en chasse. Ivan est épuisé, il a faim et soif, il tombe dans la neige. Louve voit sa proie, elle avance. Ivan voit une forme noire, elle lui rappelle un chien et la regarda avec des yeux confiants. Louve réfléchit : la proie la regarde avec des yeux confiants. Les autres animaux auraient peur... Elle ne mangera pas cette proie-là. Ivan est content, il caresse Louve. Louve fait un trou pour abriter Ivan et elle. Ils rêvent tous : Ivan de sa vie, Louve de la horde et Nicolaï de la ville. Soudain Ivan retrouve la mémoire mais ne veut pas l'ouvrir sinon Louve le mangera. La tempête se déchaîna. Le lendemain Louve partit chasser. Une horde de loups passa, elle voulut les rejoindre mais avec Ivan on ne l'accepterait pas. Nicolaï partit à la recherche de Louve. Il est tellement absorbé dans ses pensées qu'il ne voit pas l'avion. Il entend Louve répondre à une horde de loup. Nicolaï banda son fusil et voulut tirer sur son gâche-métier. Louve vit une présence. Nicolaï était horrifié, il voyait une main s'agiter, il crut que Louve mangeait Ivan. Il eut une fureur sacrée. Mais l'enfant sortit en caressant Louve. Alors Nicolaï prit l'enfant sur ses épaules et rentra chez lui. En chemin, il trouva l'avion et comprit tout. Ivan retrouva la mémoire. Un hélicoptère emporta Ivan. Louve rejoint la horde. Nicolaï resta dans sa cabane.

Le plus important, selon moi, c'est... que Louve ne mange pas Ivan.

Laurine

C'est l'histoire de

trois personnages : Louve, Ivan et Nicolaï. Ils essaient de survivre sur Taïga. Nicolaï habite dans une cabane et met des pièges autour de chez lui. Il vend ensuite la peau des animaux en ville. Louve, elle, essaie de survivre en chassant les rongeurs. Ivan, lui, était dans un avion qui l'amenait à sa nouvelle maison. Mais l'avion s'est écrasé sur Taïga. Il rencontre Louve. Louve a une relation maternelle avec lui. Elle pense tout d'abord que c'est une proie mais elle s'attache à lui ensuite. Comme Louve avait volé un renard à Nicolaï, celui-ci essaya de la retrouver. Il aperçut Ivan qui s'agrippait au cou de la louve. Il monta Ivan sur son dos et le ramena dans sa cabane.

Ivan retourna chez lui, Louve rejoignit une horde de loups et Nicolaï resta seul dans sa cabane.

Le plus important, selon moi, c'est... que chacun des personnages essaie de survivre sur Taïga et qu'ils s'en sortent tous.

Leïla

C'est l'histoire

du petit enfant Ivan qui était dans un avion qui s'est écrasé. Il est adopté par Louve, la douce Louve. Nicolaï, un trappeur, veut se venger de Louve, son "gâche-métier", qui a mangé ses proies. Il voit, tout à coup, Ivan. Nicolaï l'emporte chez lui et le nourrit. Louve repart avec la horde de loups. Un hélicoptère va chercher Ivan.

Le plus important, selon moi, c'est... Le regard car tout se défile pour les personnages entre "Louve et Ivan", "Nicolaï et Ivan".

Léo

C'est l'histoire de

trois personnages : un garçon qui s'est crashé en avion, une louve qui cherche à survivre sur une immensité comme taïga (manger, dormir...). Et Nicolaï, un chasseur solitaire qui prend la peau des animaux et qui cherche à rester en vie lui aussi. Le petit garçon appelé Ivan qui rencontre Louve et Nicolaï qui suit leurs traces.

Entre Louve et Ivan, c'est comme si c'était une famille (de l'amour entre louveteau et louve).

Entre Nicolaï et taïga, il y a de l'amour aussi.

Ivan a perdu sa mémoire dans le crash de l'avion, mais parfois il entend des voix de sa mère et de son père.

Louve <est> solitaire car on lui a tué sa horde.

Nicolaï qui travaille depuis des années dans son <?, mot illisible> à taïga.

Le plus important, selon moi, c'est... qu'ils essaient tous de survivre.

Mahé

C'est l'histoire de

plusieurs personnages. Ivan, enfant de huit ans, a fait un crash en avion alors qu'il rentrait chez lui, car il a déménagé avec ses parents. Qu'ils ont envoyé chez son oncle et sa tante. Louve, jeune louve solitaire. Sa meute a été réduite par des chasseurs en hélicoptère.

Nicolaï habite sur Taïga et se nourrit en chassant les animaux de Taïga pour vendre leur peau à la ville.

Taïga, là où se passe l'histoire.

La chouette est au début et à la fin de l'histoire.

Le plus important, selon moi, c'est... quand Ivan retrouve la mémoire et qu'il retrouve ses parents.

Marine

C'est l'histoire de

Louve, Nicolaï et Ivan. Ivan partait pour voir ses parents en avion mais l'avion s'écrase sur Taïga. Ivan a perdu la mémoire. Nicolaï habite sur Taïga, il a même une cabane. Il vend des peaux d'animaux. Louve essaie de survivre sur Taïga. Ivan et Louve se rencontrent. Louve veut protéger Ivan. Ivan a perdu la tête à cause du crash. Louve ne veut pas que Ivan retrouve la mémoire sinon Ivan la (=sinon Louve le) mangerait. Ivan a retrouvé la mémoire. Nicolaï voit Ivan et Louve, il prend Ivan et le ramène dans sa cabane. Ivan retourne <chez> lui.

Le plus important, selon moi, c'est... que tout le monde reprenne le cycle de la vie.

Mathilde D.

Cette histoire est une notion de point de vue. Il y a 3 personnages : Ivan, Louve et Nicolaï. Tous, ils essaient de survivre sur Taïga, en hiver.

Un moment, Louve suit Ivan. Elle se demande de quelle proie s'agit-il. Un bison ? Non... Ivan entend des voix, celles de sa mère. Entre Louve et Ivan, il y a une relation maternelle (comme sa mère). Entre Ivan et Louve, il y a une relation filiale (comme un de ses louveteaux).

Ivan est dans un avion, il s'écrase sur Taïga. Il perd la mémoire, il ne se souvient de rien du tout. Ivan a faim.

Nicolaï avait mis des pièges. Il alla les relever et vit que le renard argenté avait été mangé. Louve cherche toujours de la nourriture. C'est Louve qui a mangé le renard argenté de Nicolaï. Tout à coup, Nicolaï voit un petit bras, il croit que Louve est en train de manger le petit bras. Après, il voit le corps entier de Ivan. Nicolaï pense que Louve n'est pas vraiment méchante. Nicolaï <est> soulagé. Nicolaï essaie de piéger Louve, mais prêt à tirer. Il regarde Louve, il voit que Louve a des yeux remplis de questions. Donc il ne tire pas. Louve se sépare d'Ivan. Nicolaï prend Ivan chez lui. Fin

Le plus important, selon moi, c'est... C'est le point de vue des différents personnages

Mathilde S.

C'est l'histoire de

trois personnages, Louve, Ivan et Nicolaï. Leur but : survivre sur Taïga. Ivan qui va emménager dans une nouvelle maison. Il prend l'avion pour rejoindre ses parents là-bas. Louve est une jeune louve solitaire à la recherche de nourriture. Nicolaï vit sur Taïga dans une cabane, il est chasseur. Au milieu du vol de l'avion que prend Ivan, il se crashe. Ivan survit mais il a perdu la mémoire. Louve trop (*sic*) il (=elle) mange un peu d'un renard argenté pris au piège. Louve rencontre Ivan un amour maternel, ils vont dormir ensemble. Ce matin Nicolaï part vérifier ses pièges. Il a remarqué qu'un loup avait mangé le renard qu'il avait attrapé. Ivan commence peu à peu à retrouver la mémoire. En suivant les traces, Nicolaï aperçoit Louve, puis Ivan. Il ramène Ivan dans sa cabane. Puis les secours arrivent. Ivan retourne chez lui, Louve rejoint une horde de loups et Nicolaï reste dans sa cabane sur Taïga.

Le plus important, selon moi, c'est... le point de vue des différents personnages et la survie sur Taïga alors qu'ils sont en difficulté.

Maxime

C'est l'histoire de

trois personnages, Ivan, Louve et Nicolaï. Un garçon nommé Ivan qui part en avion pour rejoindre ses parents. Soudain l'avion s'écrase et Ivan rencontre un loup. Elle a faim. Louve croit que Ivan est une proie. Nicolaï voit son gâche-métier et il va lui tirer dessus mais tout à coup il voit une main relevée puis un corps d'enfant et Nicolaï crie. Ivan ne répond pas. Nicolaï le ramène chez lui. Il voit un avion échoué et il... et maintenant Nicolaï sait d'où vient Ivan. Le lendemain, il entend un avion et fait un feu et Ivan retrouve ses parents.

Le plus important, selon moi, c'est... quand Nicolaï prend Ivan dans ses bras et le ramène chez lui.

Océane

C'est l'histoire

de trois personnages : Ivan, Louve et Nicolaï qui essaient de survivre sur taïga. Louve aperçoit un drôle d'oiseau dans le ciel avec des grandes ailes, après avoir mangé un renard argenté que Nicolaï avait attrapé. Peu à peu, Ivan se relève très faible, il réussit à marcher. Derrière un arbre se trouve Louve. Elle regarde la forme étrange, ses yeux lui rappellent ceux de ses petits louveteaux. Ivan s'approche de Louve et se blottit contre elle. Tous les personnages rêvent. Nicolaï part à la recherche de son gâche-métier. Mais il commence à faire nuit, alors il rentre chez lui. Louve creuse un trou pour elle et Ivan. Elle sent la pluie arriver. L'orage éclate d'un coup. Louve entend une horde de loups. Elle répond. Pendant ce temps, Nicolaï entend lui aussi la horde. Il reconnaît le hurlement de son gâche-métier. Il se décide à partir chasser le gâche-métier. Ivan se rappelle de ce qui s'est passé (le crash). Nicolaï aperçoit son gâche-métier avec un enfant. Il se fait des idées. Il hésite à tirer, Nicolaï pourrait blesser Ivan (l'enfant). Du coup, il prend Ivan avec lui. Louve s'écarte. Elle rejoint la horde de loups. Le lendemain, Nicolaï aperçoit un hélicoptère et lui fait signe. Ivan partit dans l'hélicoptère.

Nicolaï reste seul sur Taïga.

Le plus important, selon moi, c'est... de survivre et reprendre le cours du temps d'avant le crash.

Rima

C'est l'histoire de

Taïga et ses enfants, dont Nicolaï et Ivan. Nicolaï habite sur Taïga. Son but, c'est de survivre comme Louve, son gâche-métier, et les autres habitants. Ils repensent souvent à leur passé. Ils se sentent seuls. Louve rencontre Ivan, un petit garçon <qui> devait rentrer chez lui mais son avion s'est échoué, il est le seul survivant. Ensuite Nicolaï rencontre Louve et Ivan. À ce moment-là, Louve et Ivan se séparent. Ils retrouvent tous leur ancienne vie.

Le plus important, selon moi, c'est... qu'ils doivent survivre.

Simon B.

C'est l'histoire de

Ivan, un petit garçon, qui a vécu un crash d'avion. Il se retrouve en pleine taïga. Il est recueilli par Louve, une louve justement. Il y a aussi Nicolaï, un trappeur, qui pose des pièges. Un jour, il vit à côté de la dépouille dévorée d'un renard argenté des traces de pas de Louve. Il veut traquer ce "gâche métier". Il le retrouve avec un enfant (Ivan) et un hélicoptère vient le chercher pour le ramener chez ses parents, Ana et Piotr.

Le plus important, selon moi, c'est... dans cette histoire, le regard des personnages car il veut dire leurs expressions.

Simon P.

C'est l'histoire de

trois personnages : Nicolaï, Ivan et Louve. Ivan est sur Taïga car il a survécu à un crash d'avion et il rencontre Louve sur son chemin. Louve traite Ivan comme son louveteau. Nicolaï vit tout seul dans sa cabane, il passe ses jours à chasser les enfants de Taïga. Et tout à la fin, il retrouve Ivan qui est avec Louve, puis il l'amène chez lui et Ivan retourne chez ses parents.

Le plus important, selon moi, c'est... quand Ivan rencontre Louve.

Tarik

C'est l'histoire d'

un garçon de 8 ans <qui> a pris l'avion pour retourner chez ses parents après un mois chez son oncle et sa tante. Mais l'avion subit un crash. Il atterrit sur une forêt nommée Taïga. Le jeune garçon marche sans relâche entendant la voix de sa mère qui parle d'un garçon nommé Ivan. Louve le loup le traque comme une proie. Nicolaï le chasseur traque Louve car elle a mangé un renard argenté pouvant rapporter gros à Nicolaï. Louve trouve le jeune garçon troublé, regarde (= *regardant* ?) le vide dans les yeux du loup. Le garçon se rappelle du chien de l'épicier maintenant Louve est pour lui un chien. Il commence à la caresser. Nicolaï va se reposer la nuit. Louve creuse un trou pour que le garçon et elle dorment. Le jeune est Ivan mais il ne le sait pas. Louve rêve de son compagnon et de ses louveteaux disparus un jour laissant une odeur de mort. Ivan rêve de l'amour filial entre lui et sa mère. Nicolaï rêve de son ancien ami Mildoi. L'aube se lève. Louve se redresse, va chercher quelque chose à manger, elle pense à la meute massacrée par une sorte d'oiseau au bec rond et aux ailes tourbillonnantes. Une dizaine de survivants seulement. Nicolaï sort de chez lui, part à la chasse. Ivan remarque la disparition de Louve. Il se met à crier. Louve revient. Une meute arrive. Ivan ne fait pas attention, il regarde des corbeaux. Nicolaï arrive, il croit que Louve a mangé un garçon, il va tirer mais... le gamin s'est levé, il n'est pas mort. Nicolaï le met sur son dos. Ivan, le garçon, sait qui est Ivan, c'est lui. Maintenant chacun retourne dans sa famille, Ivan, ses parents, Louve la meute, Nicolaï la chasse.

Le plus important, selon moi, c'est... Louve et Ivan ont un rapport filial. Chaque personnage est solitaire.

Thibault

Ivan fait un crash en avion, il est le seul survivant. Louve le suit, pour elle c'est une proie. Ivan ne le sait pas. Après s'être rencontrés, Louve fabrique une tanière pour se mettre au chaud. Ivan avait faim, très faim. Louve avait mangé un lièvre, voyant qu'il avait faim, elle

en recracha un morceau. Le lendemain elle voit passer une horde de loups. Nicolaï qui chassait avait perdu un renard argenté, c'était le gâche-métier qui l'avait mangé, il était énervé. Le soir même il part chasser, il trouve Louve soi-disant le gâche-métier, il voit un bras devant Louve, il croit que Louve mange un homme, puis après il voit le corps se lever, peu à peu il laisse tomber son fusil et va chercher Ivan. Louve recule et abandonne Ivan. Nicolaï amène Ivan dans sa cabane. Louve appelle la horde puis les rejoint. Le lendemain un hélicoptère survole Taïga. Nicolaï fait un grand feu, après Ivan va retrouver les siens.

Le plus important, selon moi, c'est... que tout le monde retrouve les siens.

LES EVOCATIONS SUSCITEES PAR UNE SELECTION DE MOTS (B-E)

Apolline

Chasse : Ce mot fait penser à Nicolaï quand il chasse pour récupérer la peau des bêtes.
 Faim : *Faim* me fait penser que les trois plus importants personnages ont toujours faim et cherchent à manger.
 Manger : Ils cherchent tous à manger pour survivre.
 Neige : *Neige* me fait penser à Taïga car elle est dans la neige blanche.
 Rêve : Tous les personnages rêvent soit de leur passé soit de leur futur.
 Sentir : Louve sent l'odeur de la mort et aussi de Ivan et Nicolaï qui ont la même odeur.
 Voir / regarder : Cette histoire est une histoire de regard : confiance, question, amour, solitude.

Bafodé

Lèvres : Dans le livre, Ivan a les lèvres blanches à cause de la fatigue.
 Neige : Dans le texte le sol est recouvert de neige.
 Manger : Dans le livre Ivan et Louve ont envie de manger.
 Chasse : Dans le texte, la chasse est un élément primordial pour Louve, Nicolaï et les autres animaux de Taïga.
 Ramper : Pour venir à Louve Ivan a rampé.
 Faim : Ivan et Louve ont faim.
 Goûter : Pour goûter Ivan a mangé des biscuits.

Boubéker

Blanc : Sur Taïga tout est blanc, c'est la neige.
 Faim : Louve chasse quand elle a faim.
 Chasse : Nicolaï chasse les animaux pour vendre leur peau.
 Rêve : Quand Louve et Ivan dorment pendant la tempête sur Taïga, ils se serrent et ils rêvent de leur passé.
 Mâchoires : Quand le narrateur fait une transformation à Nicolaï.
 Crier : Quand Ivan crie où on répète trois fois le mot *immense*.
 Yeux : Au chapitre 2 au moment où Ivan lance un regard à Louve.

Clarisse

Chasse : *La chasse* me rappelle quand Nicolaï veut chasser les animaux et aussi quand Nicolaï veut tuer Louve. Louve veut chasser.
 Créatures : Quand Louve pense qu'Ivan est une créature.
 Faim : Louve a faim, elle veut chasser.
 Blanc : Quand on dit : "Taïga couverte de blanc".
 Rêve : Ivan pense à son passé. Louve pense à son passé. Nicolaï pense aussi à son passé.
 Rire : Quand Ivan se met à rire.
 Voir / regarder : Le regard entre Louve et Ivan, Louve et Nicolaï.

Claudie

Voir / regarder : Il y a beaucoup de regard dans cette histoire. Exemple : Ivan a le regard dans le vide.

Rêve : Ivan retrouve son nom dans un rêve, donc pour moi c'est important.

Immobile : Dans l'histoire, vers la fin, Louve, Ivan et Nicolaï sont immobiles. On dit qu'il y a un "charme".

Hurler : Quand Louve laisse Ivan pour aller manger, Ivan pense à son passé proche puis finit par hurler.

Jaune : À la fin de l'histoire Ivan pense aux yeux jaunes de Louve.

Neige : C'est l'hiver sur la taïga, donc il y a de la neige.

Noir : Quand Ivan est dans la carlingue échouée de l'avion il fait noir.

Damien

Faim : C'est que Louve a faim et qu'Ivan a aussi faim.

Immobile : Quand Louve reste immobile parce qu'elle a vu Nicolaï.

Mâchoires : C'est que Louve en avait marre d'Ivan alors elle a menacé Ivan avec ses mâchoires.

Neige : parce qu'en parlant, Ivan en a mangé.

Rire : Parce qu'Ivan rigola quand il vit Louve.

Toucher : Parce que Louve se faisait toucher par Ivan.

Yeux : Parce que on en parle avec la fiche "Louve".

Dylan B

Chasse : *Chasse* me rappelle Nicolaï quand il cherche Louve pour la tuer.

Faim : *Faim* me rappelle Louve qui tuait des animaux pour les manger avec Ivan. Et Ivan regarde les corbeaux.

Gigoter : *Gigoter* me rappelle Ivan quand il bouge dans le trou avec Louve quand elle dort.

Hurler : *Hurler* me rappelle les loups qui appellent Louve pour qu'elle vienne avec eux.

Manger : *Manger* me rappelle Nicolaï qui mange une soupe dans sa cabane.

Neige : *Neige* me rappelle la neige sur Taïga.

Toucher : *Toucher* me rappelle Ivan qui câline Louve pour la première fois.

Éléonore

Faim : Le mot *faim* me fait penser à tous les enfants de Taïga qui ont faim. C'est l'hiver.

Rêve : Le mot *rêve* me fait penser à Ivan et Louve qui rêvent dans le trou de neige.

Neige : Le mot neige me fait penser que dans le roman nous sommes en hiver et il y a de la neige.

Voir / regarder : Voir / regarder, cette histoire correspond à ces mots, on se regarde beaucoup.

Lèvres : On parle des lèvres d'Ivan. Ses lèvres sont crevassées, bleues...

Gigoter : Au début de la rencontre entre Louve et Ivan, Ivan n'arrête pas de gigoter.

Chasse : Louve pour manger doit chasser.

Fanny

Rire : Ivan rit quand il voit l'oiseau, Ivan rit quand il voit Louve.

Yeux : Il y a beaucoup de regard : Ivan (la confiance avec Louve), une renarde (la peur, la souffrance, avec Nicolaï), Louve (les yeux pleins de questions avec Nicolaï).

Feu : Le feu est sur Taïga le seul moyen pour l'homme de survivre longtemps. Les hommes n'ont pas de poils pour se réchauffer.

Faim : La faim est partout sur Taïga surtout pour les animaux qui ont une seule chose en tête : survivre. Louve trouve qu'un lièvre est un festin, ce qui prouve qu'elle a faim.

Hurler : Louve appelle les autres loups pour qu'elle puisse s'assembler. Pour cela elle doit hurler, c'est sa façon de les appeler.

Neige : Taïga en hiver : une immense étendue de neige. Ivan pour apaiser sa soif mange de la neige qui fond avec la chaleur de sa bouche.

Rêve : Ivan rêve d'autrefois : il entend des voix (sa maman, son papa, sa maîtresse). Louve rêve d'autrefois : de son passé avec son compagnon. Nicolaï du futur, quand il vendra ses peaux et se fera plaisir avec l'argent qu'il gagnera.

Hugo

Chasse : me rappelle Louve qui chasse Ivan et Nicolaï qui chasse Louve.

Feu : me rappelle le crash de l'avion.

Neige : me rappelle Taïga, infinité blanche et neigeuse.

Noir : me rappelle la fourrure de Louve, la nuit et les pensées d'Ivan.

Rêve : me rappelle les rêves de tous les personnages.

Sentir : me rappelle Louve qui sent Ivan ou qui sent l'odeur du crash.

Voir / regarder : me rappelle le regard de Ivan qui l'a sauvé de Louve et aussi qui sauve Louve de Nicolaï.

Laurine

Chasse : Louve allait chasser pour manger. Louve chassait les mulots. Nicolaï chassait les animaux de Taïga pour vendre leur peau en ville.

Voir / regarder : Le regard a sauvé beaucoup de personnages de Taïga. Ivan ne regardait pas Louve comme les autres proies. C'est pour ça que Louve n'a pas mangé Ivan.

Rêve : Tous les personnages rêvent. Nicolaï rêve au futur, un nouveau fusil, de nouvelles balles. Ivan rêve au passé, le chien de l'épicier, les gestes avec sa maman, l'accident. Louve rêve au passé, la vie avec son compagnon, avec ses louveteaux, les chasseurs.

Mâchoires : Louve a la mâchoire armée de crocs.

Hurler : La meute hurle pour que Louve la rejoigne.

Feu : Le feu de la cheminée, dans la cabane de Nicolaï.

Immobile : La proie, immobile, semble respirer.

Leïla

Faim : Ivan avait faim, il était très très faible car la faim est à son comble. Les personnages qui avaient faim : Louve, Ivan.

Rêve : Les personnages rêveurs : Ivan rêve à sa vie avant le crash, Louve pense à ses louveteaux, Nicolaï rêve d'aller en ville.

Rire : Ivan rigole beaucoup avec Louve.

Neige : Il y a de la neige sur Taïga (personnage)

Chasse : Les personnages de l'histoire comme : Louve doit chasser pour survivre sur Taïga, Nicolaï doit chasser pour survivre sur Taïga.

Voir / regarder : Le regard est très important car tout se défile (car on lit dedans le regard)

Sentir : Louve sent sur Ivan une odeur de la mort, Louve sent pareil pour Nicolaï une odeur de la mort.

Léo

Neige : Taïga est une immense étendue de neige.

Chasse : Nicolaï est un chasseur d'animaux pour avoir de la peau.

Manger : Tous les personnages essaient de survivre et de "manger".

Indifférence : Ils essaient tous de survivre sur Taïga, ils sont indifférents.

Parler : Ivan parle de plus en plus dans la progression de l'histoire.

Rêve : Ils rêvent tous. Ivan, de son passé ; Louve, de son passé aussi, Nicolaï, d'un futur qu'il aimerait bien avoir.

Peau : Nicolaï chasse pour avoir des peaux.

Mahé

Chasse : Nicolaï chasse pour gagner de l'argent et pour pouvoir acheter à manger. Louve chasse pour survivre.

Faim : Ivan a très faim. Louve hésite au début de manger Ivan car elle le considère comme une proie.

Lèvres : Ivan a les lèvres blanches à cause du froid et de la neige.

Manger : Ivan a mangé que des gâteaux secs dans toute l'histoire. Louve n'a mangé que des petits mulots.

Neige : Toute l'histoire se passe sur Taïga donc sur la neige.

Rêve : Tous les personnages rêvent (sauf Taïga et la chouette)

Sentir : Louve sent Ivan et trouve qu'il est de la même famille que Nicolaï qui sent l'odeur de mort.

Marine

Chasse : Louve chassait pour manger. Louve chassait des mulots.

Neige : L'histoire de Taïga se passe en hiver.

Voir / regarder : Le regard entre Louve et Ivan.

Vent : Quand il y eut la tempête sur Taïga, il y eut beaucoup de vent.

Rire : Quand Ivan se met à rire.

Rêve : Quand Ivan repense à son passé, il rêve.

Mâchoires : Dans le texte on parle de Louve en disant que sa mâchoire est armée de crocs.

Mathilde D

Faim : Louve a faim tout au long de l'histoire. Elle cherche de la nourriture.

Voir / regarder : Il y a un jeu de regard entre Louve et Ivan. Un moment Ivan regarde Louve et il dit : "Ses yeux en pattes [sic] d'amande". Aussi entre Louve et Nicolaï. Il dit : "Ses yeux remplis de pleines [sic] de questions".

Chasse : Nicolaï est un grand chasseur et il vend les peaux qu'il attrape au marché.

Mâchoires : Au début, dans le point de vue de Louve, le narrateur explique que Louve s'est fait prendre par les mâchoires, elle est morte.

Neige : L'histoire de Taïga se passe en hiver.

Rêve : Ivan rêve de ses souvenirs. Il ne veut pas se souvenir d'avant.

Manger : Ivan a envie de manger, même si sa maman lui avait préparé des tartines avec de la confiture.

Mathilde S

Yeux : Ivan a les yeux remplis de confiance quand il regarde Louve. Et les yeux du renard (la souffrance) quand il regarde Nicolaï.

Entendre : Louve entend la horde de loups hurler.

Sentir : Louve sent l'odeur d'Ivan (l'odeur de mort)

Rêve : Louve et Ivan rêvent de leurs passés blottis l'un contre l'autre dans le terrier.

Chasse : Nicolaï chasse les enfants de Taïga tout le temps pour vendre leurs peaux dans la ville. Louve part chasser de la nourriture pour elle et Ivan.

Feu : Le feu de la chaudière de la cabane de Nicolaï.

Faim : Louve a faim car elle n'a rien mangé que des restes d'un renard. Ivan a faim, il mange les gâteaux de son sac.

Maxime

Chasse : Quand Nicolaï veut tuer Louve parce que Louve a mangé le renard. Louve veut chasser.

Créatures : Quand Louve pense qu'Ivan est une créature.

Faim : Louve a faim, elle veut chasser.

Blanc : quand on dit que la belle Taïga est blanche.

Rêve : Quand on dit qu'Ivan rêve auprès de Louve.

Voir / regarder : Le regard entre ... [*illisible*]

Rire : Il y a un jeu de regard entre Louve et Ivan.

Océane

Voir / regarder : Dans l'histoire le regard est important parce que c'est grâce à ça que se jouent les rencontres puis la survie des personnages.

Neige : C'est important pour moi car sur Taïga il y a de la neige puis c'est l'hiver et aussi il fait froid.

Rêve : Dans l'histoire au bout d'un moment tous les personnages rêvent.

Chasse : Nicolaï chasse dans l'histoire et Louve aussi.

Courir : Dans l'histoire au bout d'un moment les personnages ne doivent pas courir parce que si ils courent ils peuvent mourir.

Immobile : Ivan ne doit pas bouger sinon Louve peut le tuer.

Faim : Dans l'histoire Louve et Ivan ont faim.

Rima

Chasse : Louve chassait avec la meute de loups. Nicolaï chasse des animaux.

Faim : Ivan et Louve n'ont pas mangé, ils ont faim.

Rêve : Louve et Nicolaï [= Ivan ?] rêvent de leurs passés.

Parler : Les personnages ne parlent pas.

Vie : Ils essaient de vivre.

Regarder : Ils communiquent par le regard.

Neige : La neige recouvre Taïga.

Simon B

Chasse : Les personnages (surtout Louve et Nicolaï) doivent chasser pour survivre.

Faim : Les personnages ont faim.

Gigoter : Ivan gigote beaucoup.

Manger : Les personnages veulent manger.

Neige : Il y a de la neige sur la taïga.

Rêve : Les personnages rêvent. Nicolaï veut aller à la ville ; Louve pense à ses louveteaux ; Ivan pense à sa vie d'avant le crash.

Voir / regarder : Le regard est important dans cette histoire, car on "lit" dans le regard.

Simon P

Faim : Faim me rappelle quand Ivan a très faim.

Goûter : Quand Ivan goûte les biscuits.

Immobile : Quand Louve voit Ivan au début.

Lèvres : Quand Ivan a les lèvres bleues.

Voir : Quand Nicolaï voit Ivan.

Rêve : Quand Nicolaï, Louve et Ivan rêvent.

Patte : Quand Ivan prend la patte à Louve.

Tarik

Rêve : Le rêve des personnages, leur passé, leur famille, leur ami.

Créatures : Les créatures de Taïga (animaux de Taïga).

Blanc : La neige blanche, le dos de Taïga.

Toucher : Quand Ivan touche et caresse Louve.

Parler : Quand Ivan essaie de parler en disant : Chien, chien et Ivan, Ivan...

Chasse : La grande chasse de Nicolaï solitaire.

Faim : La faim de Ivan et de Louve. Seuls dans Taïga.

Thibault

Chasse : Nicolaï veut chasser (tuer) Louve.

Crier : Quand Ivan veut se souvenir mais Louve l'empêche (comme un mur) alors il crie.

Hurler : Quand Louve voit passer la horde de loups puis quand elle abandonne Ivan après elle leur hurle.

Mâchoires : On dit : "la mâchoire armée de crocs".

Manger : Quand Ivan a faim et que sa maman (dans sa mémoire) lui donne des gâteaux.

Parler : Quand Ivan dit à Nicolaï : "Chien, mon chien... Chien d'Ivan".

Rire : Quand Ivan pleurait Louve en avait marre, alors elle lui met un coup de tête.

LES INTERPRETATIONS DE LA DERNIERE PHRASE (B-I)

La dernière phrase du roman, c'est : *Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté d'une maison...* À ton avis, de quelle maison est-ce qu'il s'agit ? La cabane de Nicolaï ? La nouvelle maison où va habiter Ivan ? La maison du lecteur ? Une autre maison ? Explique ta réponse...

Apolline

C'est la cabane de Nicolaï, parce que la cabane de Nicolaï est sur taïga. Alors, quand on dit "*de l'autre côté des vitres d'une maison*" Seule taïga qui sera de l'autre côté de la maison de Nicolaï.

Bafodé

Je pense que c'est la maison d'Ivan parce que dans le texte ont dit qu'Ivan a déménagé. C'est pour ça qu'il est allé sur Taïga.

Boubéker

C'est la maison de Nicolaï parce qu'il y a qu'une maison sur Taïga et quand on dit *Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison...* il parle d'une seule maison.

Clarisse

C'est la cabane de Nicolaï parce que Nicolaï, sa cabane se trouve à Taïga. Alors quand on dit *de l'autre côté des vitres d'une maison...* Seule Taïga sera de l'autre côté des vitres d'une maison de Nicolaï.

Claudie

Je pense que c'est la cabane de Nicolaï car :

- 1 – parce qu'on ne parle pas de Nicolaï.
- 2 – Nicolaï est amoureux de la taïga, il dit qu'elle lui sert de compagne et qu'elle est toujours là.

Damien

La maison d'Ivan parce qu'il y a un qu'une seule maison à l'écart de Taïga et ça ne peut pas être la maison de Nicolaï parce que elle est dans taïga, et ça ne peut pas être celle du lecteur parce qu'on n'en parle pas.

Dylan

Il s'agit d'une autre maison... La maison de Taïga, c'est-à-dire ville de Taïga, car maintenant elle <est> seule, Ivan parti chez lui, Louve avec les siens et Nicolaï chez lui.

Éléonore

La cabane de Nicolaï parce que Nicolaï est amoureux de Taïga.

1 – La maison de Nicolaï est dans Taïga

2 – Nicolaï aime Taïga

3 – Nicolaï est bien sur Taïga

4 – On ne parle pas de Nicolaï à la fin, je suppose qu'il est avec Taïga.

Ça ne peut pas être la nouvelle maison d'Ivan parce que Taïga ne va pas suivre Ivan.

Fanny

La maison de Nicolaï car la cabane de Nicolaï est la seule sur Taïga. Nicolaï est amoureux de Taïga, il l'admire peut-être derrière les vitres de sa maison.

Hugo

C'est la cabane de Nicolaï parce que Nicolaï reste sur Taïga seul parce qu'il est secrètement amoureux de Taïga.

Laurine

La cabane de Nicolaï parce qu'il est le seul à habiter dans une cabane, sur Taïga. Louve elle a rejoint la horde de loups et Ivan est retourné chez lui.

Leïla

Il s'agit de la cabane de Nicolaï car c'est la seule cabane sur l'immense Taïga.

Léo

De la cabane de Nicolaï. Car la cabane de Nicolaï a la vue sur taïga.

Mahé

Je pense que c'est la nouvelle maison où va habiter Ivan car dans l'histoire Ivan part chez son oncle et sa tante pour que ses parents lui fasse une surprise.

Mathilde D.

La cabane de Nicolaï, parce que la cabane de Nicolaï est de l'autre côté de Taïga. C'est pourquoi on dit : "*Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison*".

Mathilde S

La cabane de Nicolaï car Nicolaï est le seul homme qui habite sur Taïga et le seul aussi à vivre dans une cabane. Aussi parce qu'Ivan est retourné chez lui et Louve a rejoint la horde. Nicolaï reste derrière la vitre de sa cabane avec Taïga.

Maxime

C'est la cabane de Nicolaï parce que la cabane de Nicolaï est seule sur Taïga. Parce qu'on dit de l'autre côté des vitres d'une maison et la maison de Nicolaï.

Océane

La cabane de Nicolaï. Parce que c'est la seule maison sur taïga et aussi le seul humain puisqu'Ivan est parti chez lui pour rejoindre sa famille. Louve est un enfant de taïga.

Rima

La cabane de Nicolaï car dans la cabane de Nicolaï les personnages qui étaient sur Taïga sont tous passés par la cabane.

Simon B.

Il s'agit de la cabane de Nicolaï car c'est la seule maison qu'il y a sur la taïga.

Simon P

La maison (la nouvelle maison d'Ivan) parce que ça ne peut pas être celle de Nicolaï parce qu'on aurait dit *Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une cabane...*

Tarik

C'est la cabane de Nicolaï car <c'est> le seul à avoir une cabane dans Taïga où, quand il dit : "Souffle tant que tu veux", il parlait de Taïga.

Pour Ivan, ce n'est pas possible : juste il survole Taïga en avion pour rejoindre sa nouvelle maison.

La maison du lecteur ? Non. Le lecteur n'habite pas sur Taïga.

Une autre maison ? Il y aurait Louve, mais Louve est un animal.

Thibault

La nouvelle maison où va habiter Ivan. On dit cette phrase juste après que l'on dit qu'Ivan retrouve les siens et en plus son père a trouvé du travail sur Taïga.

MATERIEL ECRIT POUR NOURRIR LA SEANCE DE RETOUR (B-M)

Les mots choisis par la classe

Blanc

Bleu
Jaune
Noir
Rouge

Bouche

Lèvres

Mâchoires

Patte

Peau

Yeux

Chasse

Faim

Vie

Courir

Gigoter

immobile

Ramper

Crier

Hurler

Parler

Rire

Rêve

Voir /

regarder

Entendre

Indifférence

Goûter

Manger

Sentir

Toucher

Créature

Neige

Feu

Vent

Coche les phrases avec lesquelles tu es plutôt d'accord.

- Il s'agit de la cabane de Nicolaï, car c'est la seule maison sur l'immense Taïga.
- C'est la cabane de Nicolaï parce qu'il est secrètement amoureux de Taïga.
- La maison de lecteur ? Non. Le lecteur n'habite pas sur Taïga.
- La nouvelle maison d'Ivan, où il va habiter : on dit cette phrase juste après que l'on dit qu'Ivan retrouve les siens.
- Ça ne peut pas être celle de Nicolaï, parce qu'on n'aurait pas dit *maison*, mais *cabane*.
- La maison de Nicolaï parce qu'on ne parle pas de Nicolaï à la fin.
- La maison d'Ivan, parce que dans le texte on dit qu'Ivan a déménagé. C'est pour ça qu'il est allé sur Taïga.
- La cabane de Nicolaï parce que dans la cabane de Nicolaï les personnages qui étaient sur Taïga sont tous passés.

Apparier les phrases (travail au tableau, en collectif)***Le plus important, c'est :***

- A : Louve prend Ivan pour son fils
- B : que Louve ne mange pas Ivan
- C : qu'Ivan rejoint ses parents, Louve les siens, pour reprendre le cycle de la vie.
- D : que chacun des personnages essaie de survivre sur Taïga et qu'ils s'en sortent tous.
- E : quand Nicolaï prend Ivan dans ses bras et le ramène chez lui.
- F : que Nicolaï trouve Ivan avec Louve : Ivan est sauvé.
- M : qu'ils essaient tous de survivre.
- N : qu'ils doivent survivre.
- G : Ivan retrouve la mémoire.
- H : C'est quand Ivan retrouve la mémoire.
- I : C'est le point de vue des différents personnages.
- J : Le point de vue des différents personnages.
- K : Le regard des personnages car il veut dire leurs expressions.
- L : Le regard car tout se défile pour les personnages entre "Louve et Ivan", "Nicolaï et Ivan".

TRANSCRIPTION DE LA SEANCE TERMINALE (B-ST)

- 1 - Chercheur Bon. Voilà, c'était... ça faisait déjà quelque temps qu'on avait lu le roman, il y avait des choses que vous aviez pu avoir oubliées, c'est pas grave. Mais... hum... voilà... vingt-trois enfants... et alors, voilà, je vais l'écrire... [écrit : **accident d'avion**] Ce que je vais vous dire après on va essayer de le situer dans l'ordre chronologique. Il y a dix-neuf enfants qui se souviennent que Nicolaï, qu'à un moment Nicolaï se met à la poursuite pour chasser Louve. On va le mettre où ? Maxime ?
- 2 - Maxime Après l'accident d'avion.
- 3 - C Après l'accident d'avion...
- 4 - Maxime Parce que il y a des enfants qui n'en parlent pas, de l'accident d'avion, dans le résumé ?
- 5 - C Et même... je vais mettre, je vais laisser un peu de place, donc je vais... on aura des choses à écrire ici, je vais l'écrire ici. [écrit : **Nicolaï se met sur la piste de Louve**]. Ensuite, dix-neuf enfants, aussi, qui se souviennent que Nicolaï a ramené Ivan à sa cabane. Je le mets où ? Marine ?
- 6 - Marine Après l'accident...
- 7 - Hugo Non !
- 8 - C Après... ?
- 9 - Maxime Après que Nicolaï se met sur la piste de Louve
- 10 - C Après que Nicolaï se soit mis en chasse de Louve. Après qu'il a commencé à chasser Louve. Tu te souviens ? Il a rencontré Louve et... Ivan, et c'est après qu'il prend Ivan sur son dos pour l'amener à la cabane. Alors [écrit : **Nicolaï ramène Ivan à sa cabane**]. Ah, mon b... je trace trop mal mes lettres... Je vais essayer de faire attention... à comment je trace mes lettres. Euh... Dix-huit enfant qui se souviennent du moment où Nicolaï découvre Ivan... Ce moment, vous savez, où il voit d'abord la main, ensuite il voit le bras qui se lève... Oui, Bafodé ?
- 11 - Bafodé C'est quand Nicolaï ramène Ivan dans sa cabane...
- 12 - C C'est AVANT que Nicolaï ramène Ivan. [écrit : **Nicolaï découvre Ivan**]. Ensuite, seize enfants ont mentionné le moment où... se sont rappelés du moment où Louve et Ivan se rencontrent.
- 13 - Fanny Euh... après l'accident d'avion...
- 14 - C Après l'accident d'avion.
- 15 - Fanny Avant que Nicolaï se soit mis en chasse...
- 16 - C Ouais [écrit **Louve et Ivan se rencontrent**]. Quatorze enfants : Ivan retrouve ses parents. Oui, Damien, on le met où ?
- 17 - Damien On le met... euh... Tout en dernier ?
- 18 - C Tout en dernier. [écrit **Ivan retrouve ses parents**]. Treize enfants : Louve s'intègre à une horde. Oui ? Alors Simon ?
- 19 - Simon P. Euh... Tout en dernier.
- 20 - C Tout en dernier... Après *Ivan retrouve ses parents*...
- 21 - Simon P. Non... En dessous...
- 22 - C En dessous, tu crois.
- 23 - Bafodé On peut le mettre après ou avant, parce que... on le dit à peu près en même temps.

- 24 - C On le dit à peu près en même temps. Oui. Tarik, tu voulais dire quelques chose ? Non ? Bon. [écrit *Louve s'intègre à une horde*]. Je vais faire un trait comme ça, pour montrer que ça se passe à peu près en même temps. Alors douze enfants : Louve se met en chasse... se met sur la piste d'Ivan.
- 25 - Clarisse Après *l'accident d'avion*...
- 26 - C Après *l'accident d'avion*... Et, après ou avant *Louve et Ivan se rencontre* ?
- 27 - Clarisse Avant...
- 29 - C Avant... [écrit *Louve se met sur la piste d'Ivan*]. Ensuite douze enfants se sont souvenus du moment où Louve dévore le renard argenté de Nicolaï. Tarik ?
- 30 - Tarik En premier...
- 31 - C En premier, et alors on le met où ? Ici [montre après *l'accident*]
- 32 - Tarik [rire] Avant *l'accident d'avion*.
- 33 - C Avant *l'accident d'avion*. [écrit : *Louve dévore le renard*]. Ensuite, onze enfants se souviennent que Ivan a perdu la mémoire. À quel moment est-ce qu'il perd la mémoire ? Leïla ?
- 34 - Leïla Après *l'accident d'avion*.
- 35 - C Après *l'accident d'avion*. [écrit : *Ivan perd la mémoire*]. Ensuite... Oui, Fanny ?
- 36 - Fanny C'est pas après... c'est quand il reçoit le choc, quand même !, c'est pas après, c'est en même temps... c'est sous le choc...
- 37 - E Oui, mais c'est après que c'est dit !
- 38 - C On le dit après, mais ça a lieu au moment de *l'accident*.
- 39 - Fanny Hum, hum...
- 40 - Dylan C'est après *l'accident* qu'il se réveille.
- 41 - C Toi, tu penses, c'est après *l'accident* qu'il se réveille et qu'il s'aperçoit qu'il a perdu la mémoire ?
- 42 - Dylan [opine de la tête]
- 43 - Simon B. Non, non, attends... C'est juste, euh, c'est peut-être une seconde après que... *l'accident*, donc, ça fait, euh, *l'avion s'écrase* et... pof ! Ivan perd la mémoire.
- 44 - C Donc, il y a quand même un délai très très court, mais il y a un petit délai. Oui, Damien, tu voulais nous dire quelque chose ?
- 45 - Damien Mais d'abord il s'évanouit. C'est après *l'accident* qu'il perd la mémoire. Parce qu'il va pas perdre la mémoire... euh... dans le choc... C'est quand il se réveille.
- 46 - C D'accord, bon... Là, on avait mis un petit trait, là, peut-être on va mettre le même petit trait pour dire que ça se passe presque en même temps, mais je le mets en pointillé puisque peut-être il y a... Simon suggère que peut-être il y a un petit... un petit moment de décalage. Euh... Ensuite, dix enfants mentionnent... se rappellent que Louve traite Ivan comme son fils. Oui ?
- 47 - Apolline Après, euh, après que Louve... Louve et Ivan se rencontrent.
- 48 - C Vous êtes tous d'accord ?
- 49 - EE Oui !
- 50 - C [écrit *Louve traite Ivan comme son fils*] Ensuite sept enfants se souviennent que Nicolaï fait un feu pour attirer l'hélicoptère des secours. Il fait un feu devant sa cabane pour que l'hélicoptère les voit bien. Oui ?

- 51 - Damien C'est avant *qu'Ivan retrouve ses parents* et... c'est entre *Nicolaï il ramène Ivan à s-* euh... à sa cabane...
- 52 - C Donc, je le mets là ?
- 53 - Damien Oui.
- 54 - C Vous êtes tous d'accord ? [écrit *Nicolaï fait un feu pour l'hélicoptère des secours*] Ensuite vous êtes six enfants à avoir mentionné la horde de loups qui passe... à un moment... dans le livre... Bafodé ?
- 55 - Bafodé C'est avant... avant... C'est après que Nicolaï se met sur la piste de Louve...
- 56 - C C'est après que Nicolaï se met sur la piste de Louve. Et c'est avant que Nicolaï découvre Ivan ?
- 57 - Bafodé Oui.
- 58 - C Alors je vais le mettre là. [écrit *Une horde de loups passe*] Ensuite, il y a six enfants qui ont mentionné qu'Ivan retrouve la mémoire.
- 59 - Thibault C'est... euh... après que... que Nicolaï ramène Ivan dans sa cabane.
- 60 - C Oui...
- 61 - Damien Non, c'est en même temps. C'est en même temps puisque... euh... pendant que Nicolaï le ramène à sa cabane, Ivan il retrouve sa mémoire... en voyant... euh... la chemise de Nicolaï...
- 62 - Hugo Moi, je... moi, je... Euh...
- 63 - C Oui ?
- 64 - Hugo Après Louve traite Ivan comme son fils... C'est quand... euh... Ivan il rêve, il se réveille en voyant qu'il y a plus Louve...
- 65 - C Oui... Avec sa mère qui ne peut revenir que sur le fil du rêve... Vous vous souvenez de cette phrase ?
- 66 - Simon B. Oui... oui. Mais... mais il se souvient que de sa mère et qu'il s'appelle Ivan, il ne souvient pas qu'il y a... qu'il y a eu un crash d'avion... C'est juste quand... quand Nicolaï le porte sur son dos qu'il se souvient qu'il y avait un employé à côté de lui qui lui a dit : panique pas, panique pas... Et après il se... il se souvient du... du crash.
- 67 - C Oui.
- 68 - Tarik [inaudible]
- 69 - C Oui, attends... Alors, on peut dire qu'il retrouve complètement la mémoire au moment où il se souvient de l'accident... de ce qui lui a fait perdre la mémoire... mais que... il avait déjà commencé à retrouver la mémoire. Alors, peut-être on va le mettre ici, parce que c'est là que Ivan retrouve complètement sa mémoire... Il retrouve même la mémoire de l'accident. J'écris : *Ivan retrouve sa mémoire*. Mais déjà... avant... il retrouve des petits morceaux... des petits morceaux de sa mémoire. Et puis... vous avez mentionné... six enfants ont mentionné le regard entre Louve et Ivan. Où est-ce qu'on va le mettre ? Où est-ce qu'on va le mettre ? Boubéker ?
- 70 - Boubéker Ben, juste... avant Louve et Ivan se rencontrent...
- 71 - C Louve et Ivan se rencontrent... Et à quel moment est-ce qu'ils se regardent ? Tu l'écris juste avant quoi ?
- 72 - E Quand ils se rencontrent ?
- 73 - C Dylan ?
- 74 - Dylan Ils se rencontrent et après ils se voient.
- 75 - C Après... ?
- 76 - Dylan Oui.

- 77 - C Bon [commence à écrire].
- 78 - Léo Ben moi, je le mettrais presque au début de l'histoire, après l'accident... quand... après la chasse...
- 79 - C Pourquoi tu le mettrais... Tu le mettrais ici, toi, donc ?
- 80 - Léo Parce que Louve, elle voit Ivan, mais, mais... lui, il la voit pas. Puis après, c'est quand il se retourne que... après ils se regardent...
- 81 - C Oui
- 82 - Léo Enfin... Louve, elle chasse Ivan... alors, c'est bien une sorte de rencontre...
- 83 - C Oui.
- 84 - Léo *Louve traite Ivan comme son fils*, c'est justement après le regard.
- 85 - C Tu dis : "justement, après le regard". Tu peux expliquer pourquoi tu dis : "Justement, après le regard" ?
- 86 - Léo Parce que, le regard, ça... ça donne presque un message à ... à Louve.
- 87 - Simon B Oui...
- 88 - C "Ça donne presque un message à Louve". Et ça lui donne quel message, à Louve ?
- 89 - Simon B Euh... en fait, normalement, ses proies, elles... elles la regardent avec un regard... euh... de peur. Et là, il la regarde avec un regard... avec un regard de confiance.
- 90 - C Avec un regard de confiance... Pourquoi est-ce que Louve se met à traiter Ivan comme... comme son fils ? Apolline ?
- 91 - Apolline Parce que ses louveteaux la regardent pareil.
- 92 - C Parce que ses louveteaux la regardent pareil. Donc, c'est à cause du regard que Louve va traiter Ivan comme son fils. Dylan, qu'est-ce que tu en penses ?
- 93 - Dylan Je suis d'accord.
- 94 - C Alors, tu es... tu es d'accord pour qu'on le mette là ?
- 95 - Dylan [opine]
- 96 - C [écrit : *Louve et Ivan se regardent*]. Alors, ce que vous avez le plus mentionné, ce que vous vous êtes le mieux rappelé... je le relis : *Louve dévore le renard*. Ensuite : *l'accident d'avion*. *Ivan a perdu la mémoire*. Ensuite : *Louve se met sur la piste d'Ivan*. *Louve et Ivan se rencontrent*. *Louve et Ivan se regardent*. *Louve traite Ivan comme son fils*. Après *Nicolaï se met sur la piste de Louve*. *Une horde de loups passe*. *Nicolaï découvre Ivan*. *Nicolaï ramène Ivan à sa cabane*. *Ivan retrouve la mémoire*. *Nicolaï fait un feu pour attirer l'attention des secours*. *Ivan retrouve ses parents*. Et *Louve s'intègre à une horde*. Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce qu'on a oublié des choses essentielles ? Leïla ?
- 97 - Leïla Monsieur... Est-ce que avec *ses parents*, il y a un -s à la fin ?
- 98 - C Heu ! [ajoute le -s manquant au tableau] Très bonne remarque... Très, très bonne remarque. Merci Leïla. Tarik ?
- 99 - Tarik On n'a rien dit... de quand, euh, quand Louve... et Nicolaï il rêve du futur... Quand Ivan, il rencontre sa mère, avec les cubes...
- 100 - C Oui. Il n'y a pas que cet endroit-là... où les trois personnages sont chacun dans un rêve. Louve rêve à son passé, Ivan rêve à son passé et Nicolaï pense à ce qu'il fera en ville. Où est-ce qu'on le mettrait, ça ?
- 101 - Damien C'est après *Louve traite Ivan comme son fils* ?
- 102 - C Entre la rencontre... Enfin, tout ça, ça arrive un peu entre la rencontre entre Ivan et Louve et le moment où Nicolaï se... se met en chasse. Oui

- ? Vous êtes d'accord ?
- 103 - EE Oui...
- 104 - C Alors... Moi, je peux dire ça... *Les personnages rêvent.* Simon ?
- 105 - Simon B. Alors, euh, on a oublié aussi que Nicolai il est amoureux de Taïga..
- 106 - E C'est pas la même importance, ça !
- 107 - C Tu penses que ça n'est pas très important. C'est pas trop important dans notre résumé.
- 108 - Bafodé Ça n'entre pas dans le détail...
- 109 - C Voilà. Là, ça n'entre pas dans le détail. Autre chose ?

Au tableau :

Louve dévore le renard

l'accident d'avion.

Ivan a perdu la mémoire.

Louve se met sur la piste d'Ivan.

Louve et Ivan se rencontrent.

Louve et Ivan se regardent.

Louve traite Ivan comme son fils.

Les personnages rêvent.

Nicolai se met sur la piste de Louve.

Une horde de loups passe.

Nicolai découvre Ivan.

Nicolai ramène Ivan à sa cabane.

Ivan retrouve la mémoire.

Nicolai fait un feu pour attirer l'attention des secours.

Ivan retrouve ses parents.

Louve s'intègre à une horde

- 110 - C Bon. Alors, il y avait une autre tâche. Il y en avait plusieurs autres...

[interruption technique]

- 111 - Thibault Chasse
- 112 - C Chasse
- 113 - Thibault Neige
- 114 - C Neige
- 115 - Apolline Rêve
- 116 - C Rêve
- 117 - Maxime Voir / regarder
- 118 - C Voir et regarder. Alors, une histoire de chasse, de faim, de rêve, de neige et de regard.
- 119 - Mathilde - Et de manger.
- 120 - C ...et de manger... Ça vous semble, euh... ?
- 121 - Simon B Oui, oui, c'est ça.
- 122 - C Oui, c'est assez juste, hein ?
- 123 - Simon P. Manger, quand c'est possible...
- 124 - C Bon... Alors, je vous donne la feuille. Comme ça, vous allez bien voir. Vous allez pouvoir réagir. Est-ce qu'il y a des choses qui vous

- surprennent ?
- 125 - EE Il y a des mots... ben... ça surprend...
- 126 - C Un petit peu, oui... Bafodé ?
- 127 - Bafodé Le bleu... Pourquoi on l'aurait mis ?
- 128 - C Le bleu, oui ! Pourquoi on l'aurait mis ? Ah ! L'enfant qui l'a mis se souvient-il ?
- 129 - E Moi, je sais plus...
- 130 - E Le ciel ?
- 131 - C Oui... Le bleu, c'est le bleu du ciel.
- 132 - Bafodé Voilà !
- 133 - Mahé Ah, oui !
- 134 - C À deux moments, il est question du ciel... du ciel bleu...
- 135 - Simon Après, c'est le noir...
- 136 - C Noir...
- 137 - E Noir, c'est la nuit...
- 138 - C Oui... Tarik ?
- 139 - Tarik Créature, c'est les créatures de Taïga.
- 141 - C Je ne te demande pas ce que tu avais écrit sur ta feuille, mais simplement si... s'il y a des choses qui te surprennent dans... dans ce que ça donne. Voilà, on a dit, c'est une histoire... Voilà, on la classe. C'est une histoire de chasse, de faim, de rêve, de neige et de regard. Damien, vas-y !
- 142 - Damien Il y a aussi de l'indifférence... de Louve ?
- 144 - C Indifférence. Euh... C'est un mot pour : Taïga est indifférente.
- 145 - E Sinon, c'est aussi...
- 146 - Hugo Vent ! Vent !
- 147 - E C'est facile...
- 148 - C Le vent ? Le blizzard, la tempête... au moment où ils sont dans le terrier... Fanny ?
- 149 - Fanny Le jaune, je vois pas pourquoi il y a quelque chose de jaune ?
- 150 - E Ah, oui... Les yeux de Louve !
- 151 - C Personne n'a pensé au petit oiseau...
- 152 - Mahé Le rouge... je vois pas... à part le sang...
- 153 - C Quoi ?
- 154 - Mahé Le rouge.
- 155 - E Si, le nez... le nez...
- 156 - Mahé Ah, oui, c'est vrai.
- 157 - C Dans vos réponses, c'était le sang... hein... le sang... le nez... Vous trouvez pas qu'il y a... Enfin, le premier paquet de mots, là... J'ai... j'ai mis...
- 158 - Fanny Que des couleurs...
- 159 - C Que des couleurs.
- 160 - Fanny Et après, t'as mis que des... euh... parties du corps...
- 161 - C Ouais... On y reviendra... Mais, dans les couleurs, il y en a pas une qui... n'y est pas ?
- 162 - E Non...
- 163 - E Ah, si, si !
- 164 - C Vous l'avez quand même assez souvent choisie...
- 165 - Simon B Le vert ?
- 166 - E Ah, oui, le vert !
- 167 - C Ouais...

- 168 - E Les sapins...
- 169 - C Les sapins. Et alors, pour vous, vous n'avez pas vu le vert. Vous avez lu l'histoire, vous vous êtes souvenus de l'histoire, vous ne vous êtes pas souvenus du vert.
- 170 - E Ah ! Si !
- 171 - E On a pris que des mots qui étaient importants.
- 172 - C Oui, mais pour vous, c'était pas très très important.
- 173 - Mathilde Mais moi, ben, j'ai pas pris que les couleurs...
- 174 - C C'était tous des mots, et j'avais choisi des mots qui revenaient souvent... dans le texte... hein.
- 175 - Hugo Il y a un groupement aussi, c'est... c'est des verbes. Il y a courir, gigoter, ramper... il y a beaucoup de verbes.
- 176 - C Oui. Alors, on avait dit, le premier paquet, c'est un paquet où on avait mis...
- 177 - Hugo ...les couleurs.
- 178 - C Et alors le paquet dont parle Hugo... où j'ai mis courir, gigoter, immobile, ramper... qu'est-ce que c'est qui se passe là ?
- 179 - E Je sais !
- 180 - Mahé C'est pour bouger !
- 181 - C C'est pour bouger. Oui. Ce sont des mots qui indiquent qu'on bouge ou qu'on bouge pas. Léo ?
- 182 - Léo [inaudible]
- 183 - C Là, on se déplace ou pas. C'est des verbes de mouvements. Oui, Bafodé ?
- 184 - Bafodé Le groupement d'après, par exemple parler, crier ... euh...c'est tout ce qu'on dit.
- 185 - C Tout ce qu'on dit, tout ce qu'on pense...
- 186 - Mathilde S. Il y a rêver... Tout ce qu'on fait... euh... c'est tout ce qui nous fait réfléchir...
- 187 - C Tout ce qui nous fait réfléchir... Oui, Tarik ?
- 188 - Tarik C'est... euh... les cinq sens : regarder... toucher... manger...
- 189 - C Ah, mais toi, tu es passé sur un autre paquet. On parlait de crier, hurler parler, rire, rêve. Tout ça, ce sont des mots... qui sont autour de... ce qu'on a dans la tête, aussi de ce qu'on exprime... hein... de ce que l'on fait sortir de ce qu'on a dans la tête. Oui ? Alors, Tarik, vas-y. Toi, tu parles de quel paquet ?
- 190 - Tarik C'est... c'est... voir / regarder, entendre, indifférence, goûter, manger, sentir, toucher
- 191 - C Oui...
- 192 - Tarik C'est... quand on touche... touche, sent, mange...
- 193 - C Oui
- 194 - Tarik C'est ...
- 195 - Simon B C'est les cinq sens !
- 196 - C Ça ce sont les cinq sens. Oui. Alors, les autres paquets... Oui, vas-y !
- 197 - Mathilde Il y a un paquet où il y a les... parties du corps...
- 198 - C Il y a un paquet où il y a les parties du corps. Bouche, lèvres, mâchoires, patte, peau, yeux. Et puis ? Dylan ?
- 199 - Dylan Il y a un paquet, ce sont les éléments...
- 200 - C Vas-y !
- 201 - Dylan Créature, neige, feu, vent.

- 202 - C Oui.
- 203 - Dylan Mais il y a créature...
- 204 - E C'est sur la terre ! Sur Taïga !
- 205 - C Oui, c'est sur la terre de Taïga... Plusieurs fois il est question des créatures de Taïga...
- 206 - E Les enfants de Taïga
- 207 - C Les créatures de Taïga, les enfants de Taïga... C'est qui ?
- 208 - E ...les animaux...
- 209 - Bafodé C'est tout ce qui s'est passé...
- 210 - C Non, c'est pas tout ce qui c'est passé.
- 211 - EE C'est les animaux.
- 212 - Mathilde D. Ceux qui vivent sur Taïga...
- 213 - C Ceux qui vivent sur Taïga... Donc, créatures, peut-être... Oh ! J'ai perdu la craie ! [reprend la craie tombée à terre] Donc, créature [écrit le mot], est-ce qu'on reconnaît une partie de mot ? Léo ? Une partie de mot ?
- 214 - Léo Ben, création...
- 215 - C Création... Oui... On reconnaît quoi encore, aussi ? Un verbe !
- 216 - Maxime Créer
- 217 - C Maxime, oui... Créer. Alors, une créature, c'est ce... c'est un être vivant qui a été créé. Et on le dit souvent en parlant des animaux. Mais pas seulement. Oui, Tarik ?
- 218 - Tarik À la place de créature, on pourrait dire... des êtres...
- 219 - C Ah, là, tu penses que c'est le verbe être ?
- 220 - Tarik Non, non, non ! Un être...
- 221 - C Ah, une créature, c'est un être... Oui... Oui, oui ! C'est un être. Donc les créatures, euh, voilà, je les ai mises dans les éléments. Parce que... quand on dit une créature, c'est pas une personne... C'est un être, qui est là. En relation avec ce qui le crée, la Taïga. Oui, euh... On a parlé de tous les paquets ? Je ne crois pas.
- 222 - Hugo Non ! Chasse, faim, vie.
- 223 - C Chasse, faim et vie. C'est quoi tout ça ?
- 224 - EE Je sais, je sais !
- 225 - C Vous en pensez quoi de ce groupement ? Mahé ?
- 226 - Mahé Pour la vie, euh... Pour vivre, faut manger...
- 227 - C Oui...
- 228 - Mahé On a faim...
- 229 - C Oui.
- 230 - Mahé Et pour manger, faut chasser...
- 231 - C Oui...
- 232 - Mahé Ça peut aller ensemble.
- 233 - C Ça peut aller ensemble... Oui. Hein... Oui. Apparemment... Oui, Tarik ?
- 234 - Tarik On avait lu quelque chose, c'était *Les Sur-fées*... C'était la fée qui disait que la vie, c'était un symbole...
- 235 - C Alors... Tu peux nous redire plus fort ?
- 236 - Tarik On avait lu... L'année dernière, on avait lu un livre, c'était *les Sur-fées*. Et dans le livre, ils disaient, la vie c'était un symbole...
- 237 - C La vie, dans... dans *les Sur-fées*, dans ce roman, *Les Sur-fées*, la vie était un symbole. C'est pas un roman, d'ailleurs, c'est plutôt une pièce de théâtre. Ou une BD. Oui.

- 238 - Maîtresse titulaire Tu sais, c'était pour l'aventure littéraire...
- 239 - C Oui. Simon parlait tout à l'heure de l'amour... l'amour que Nicolaï... que Nicolaï a pour Taïga. Et si on... si j'avais retenu le mot amour, je l'aurais mis dans ce paquet-là. Est-ce que vous voyez pourquoi ?
- 240 - Simon B. [en *a parte*] Parce que c'est sa passion !
- 241 - C La faim, l'amour... Oui, Leïla ?
- 242 - Leïla Parce que ça concerne Nicolaï ?
- 243 - C Il y a pas... Il y a pas que Nicolaï que ça concerne dans cette histoire... Il n'y a pas que Nicolaï qui soit... qui aime, dans cette histoire. Il y a aussi Louve qui a aimé son compagnon, il y a aussi Ivan qui aime sa mère, il y a aussi...
- 244 - EE Je sais, Monsieur !
- 245 - C Ouais ?
- 246 - Mathilde C'est ce qui représente la vie. On mange, enfin on a faim... on vit, on chasse... on... enfin, quand on y arrive !
- 247 - C Il y en a qui chassent...
- 248 - Mathilde On chasse, on aime aussi...
- 249 - C Ouais !
- 250 - Simon B. C'est tout ce qui fait vivre !
- 251 - C C'est tout ce qui fait vivre... ?
- 252 - Simon B. Parce que l'a... l'a... l'amour, ça fait vivre, quand même.
- 253 - E On vit pas sans amour, hein !
- 254 - C Oui... C'est tout ce qui fait vivre, c'est tout ce qui fait qu'on a envie de choses, que les personnages, ils ont envie de choses...
- 255 - Simon B. [après échange privé avec Léo] Je parle pas de l'amour amoureux. Pas forcément, hein !
- 256 - C Oui !
- 257 - Simon B. Mais aussi de l'amour amical.
- 258 - Léo De l'amitié...
- 259 - C Mais quand Ivan aime sa maman, du coup il a envie de la revoir. Oui, Tarik ?
- 260 - Tarik Mais on pourrait mettre le contraire de l'amour, ça serait la solitude...
- 261 - C On aurait pu le mettre là aussi, peut-être. C'est ce qui détermine les personnages, tout ce qui font que... les raisons pour lesquelles ils agissent. Oui.
Alors, euh, est-ce que ça ressemble aux *Sur-fées* ? Qu'est-ce qu'on en pense, euh, maintenant ?
- 262 - Simon B. Alors, euh, les *Sur-fées*, elles regardent les histoires... Elles... elles disent, comme disait Tarik tout à l'heure... elles disent la morale de l'histoire.
- 263 - C Elles disent la morale de l'histoire. Oui. Et là, on dit la morale de l'histoire ? Oui, Hugo ?
- 264 - Hugo La chasse, la faim... C'est un peu comme si on disait ce qui compte...
- 265 - C Oui... Ce qui compte... La faim de Louve, la chasse de Nicolaï... Leïla, tu veux nous dire ?
- 266 - Leïla Euh... Là, ce qui compte, pour Ivan, faut dire l'amour. L'amour de Louve et d'Ivan... Parce que, ben, ça compte...
- 267 - C Oui. La faim, la chasse, l'amour. Et toi Tarik, qu'est-ce que tu en penses ? Tout à l'heure, tu disais "la vie est un symbole"...

- 268 - Tarik Les fées, elles regardaient l'histoire...
269 - C Oui. Nous, c'est nous qui lisons et qui disons la morale de l'histoire. C'est pas comme dans *Les Sur-fées*... Là, euh, là, c'est nous qui en parlons, qui disons ce que nous pensons... *Taïga*, c'est pas une aventure littéraire. C'est nous qui la faisons, là, l'aventure, quand... quand nous disons la morale de l'histoire... On fait comme les sur-fées, hein... Alors, pour nous, c'est une histoire de chasse, de faim et d'amour... oui, d'amour. De vie.
- 270 - C On avait d'autres choses... encore à faire. Vous vous souvenez ?
271 - E Ah, oui ! Après, il y avait la dernière phrase...
272 - C Oui, mais on parlera tout à l'heure.
273 - EE La vitre !
274 - C Après, sur la même feuille ! On vous demandait de faire le résumé... *Raconte l'histoire comme vous vous en souvenez...* et puis après ?
275 - E Le plus important...
276 - C Fallait dire le plus important. Alors, je vais vous montrer ce que ça a donné. J'ai pris les choses les plus importantes... qui revenaient plusieurs fois... que plusieurs enfants avaient signalées. C'était pas toujours pareil, pas toujours les mêmes phrases, mais les mêmes idées. Alors, je vais les mettre au tableau, et puis je vais vous demander... Pour chaque idée, j'ai mis deux fois... deux expressions... qui venaient de l'un ou l'autre d'entre vous. Je vais vous demander que vous reconstituez les paires. [affiche les formules inscrites sur des étiquettes en même temps qu'il les énonce] Alors, le plus important c'est ***le regard car tout se défile pour les personnages entre "Louve et Ivan" et "Nicolai et Ivan"***. Le plus important ***c'est quand Ivan retrouve la mémoire***. Le plus important, c'est ***qu'Ivan rejoint ses parents, Louve les siens, pour reprendre le cycle de la vie***. Le plus important, ***c'est le point de vue des différents personnages***. Le plus important, c'est que ***chacun des personnages essaie de survivre sur Taïga et qu'ils s'en sortent tous***. Le plus important c'est qu'***Ivan retrouve la mémoire***. Le plus important, c'est ***le regard des personnages car il veut dire leurs expressions***. Le plus important c'est qu'***ils doivent survivre***. Le plus important c'est que ***Louve ne mange pas Ivan***. Le plus important, c'est ***quand Nicolai prend Ivan dans ses bras et le ramène chez lui***. Le plus important c'est qu'***ils essaient tous de survivre***. Le plus important, c'est que ***Nicolai trouve Ivan avec Louve : Ivan est sauvé***. Ah, il n'y a plus d'aimants... Ah, si ! Là ! Le plus important, c'est ***le point de vue des différents personnages***. Le plus important, c'est que ***Louve prend Ivan pour son fils***. Voilà.
Vous pouvez me rappeler ce que l'on va faire ?
277 - E Les mettre dans le bon ordre...
278 - C C'est ça ?
279 - Mathilde D. On va les mettre ensemble ?
280 - C Ils sont pas ensemble ?
281 - Marine Deux par deux...
282 - C On va les mettre deux par deux. On va les mettre par paires. Vous arrivez à les lire ? Oui ?

- 283 - EE Oui, moi !
- 284 - C Alors Maxime en a trouvé un.
- 285 - EE Moi aussi, moi aussi !
- 286 - Maxime ***C'est le point de vue des différents personnages avec Le point de vue des différents personnages***
- 287 - C Alors, ces deux-là. Là, c'est facile, c'est presque pareil. [déplace les étiquettes pour constituer la paire] ***Le point de vue des différents personnages***. Chut, chut ! On baisse les bras. On baisse les bras. ***C'est le point de vue des différents personnages et Le point de vue des différents personnages***. Alors, comment est-ce qu'on l'a lu ? Les deux enfants qui ont écrit ça, si c'était pour eux le plus important, ils ont lu... qu'est-ce qui les a le plus intéressés ?
- 288 - Dylan Les points de vue...
- 289 - C Les points de vue... Et quoi, des points de vue, à ce moment-là ?
- 290 - Dylan Ben...
- 291 - C Il y a le point d'Ivan, le point de vue de Nicolai, le point de vue de Louve.
- 292 - Mathilde D. Un peu comme ils racontent leur histoire... c'est différent...
- 293 - C Oui...
- 294 - Mathilde D. Ils te donnent à voir... ils te racontent... euh... comment ils te racontent...
- 295 - C Oui. Et pourquoi c'est intéressant, ça ?
- 296 - Mathilde D. Parce qu'il y a plusieurs points de vue... Il y a plusieurs façons de la voir.
- 297 - C Il y a plusieurs façons de voir...
- 298 - Mathilde D. Ben... euh... ben, l'histoire !
- 299 - C Ouais... Il y a plusieurs façons de voir l'histoire. Oui, Bafodé ?
- 300 - Bafodé Ben, pour eux, comment ils voient l'histoire. Dans leur tête.
- 301 - C Oui... pour chacun des personnages ? À ce moment-là, c'est le plus important, dans ce qui a été intéressant dans le livre, c'était de suivre... d'être dans la tête de chacun des personnages... d'être derrière chaque personnage.
- 302 - Mathilde D. ... de savoir ce qu'ils pensaient...
- 303 - C Ouais ! À ce moment-là, le plus intéressant dans la lecture, c'était être... [écrit au tableau] ***être derrière les personnages***. Alors, est-ce quelqu'un a idée d'une autre paire ?
- 304 - Marine ***Ivan retrouve la mémoire et quand Ivan retrouve la mémoire***.
- 305 - EE Moi ! Maître !
- 306 - C [déplace les étiquettes] Alors, là... les enfants qui ont mis cela... qu'est-ce qui... qu'est-ce qui les a intéressés dans l'histoire ? Oui ?
- 307 - E Ivan !
- 308 - C C'est Ivan... Et encore ? Oui, Thibault ?
- 309 - Thibault C'est que Ivan... il retrouve sa mémoire.
- 310 - C Oui... Leïla, tu veux rajouter ?
- 311 - Leïla Non, c'est pour en trouver une autre...
- 312 - C D'accord, alors c'est pour autre chose. Tu nous diras tout à l'heure.
Bon, là, les enfants pour qui c'était quand Ivan retrouve la mémoire qui était le plus important, ces enfants-là se sont surtout intéressés... à quoi ?
- 313 - Leïla À la mémoire d'Ivan.
- 314 - C Oui. À Ivan, à ce qui lui arrivait. [note *Ivan* au tableau].
- 315 - EE Moi, moi !
- 316 - Boubéker Ils essayent... ***qu'ils essayent tous de survivre... qu'ils doivent***

- survivre...*
- 317 - C Oui. Pour l'instant, ce rapprochement-là, qui est assez évident... Vous êtes tous d'accord ?
- 318 - EE Ouais
- 319 - C Oui... Ce rapprochement-là, qu'est-ce qui a intéressé dans la lecture du roman ? Thibault ?
- 320 - Thibault C'est... euh... que tout le monde survive...
- 321 - C Oui. Et alors, qu'est-ce... qu'est-ce qu'on a lu surtout, à ce moment-là ?
- 322 - E Les personnages... Tous les personnages...
- 323 - C Tous les personnages. Et quoi pour tous les personnages ? Dylan ?
- 324 - Dylan Personne meurt...
- 325 - C Personne ne meurt...
- 326 - Dylan Parce que au début on aurait pu croire qu'ils allaient se faire tuer. Ivan et Louve.
- 327 - C Ouais... C'est que Ivan est en danger... parce qu'il fait froid, parce qu'il a faim, parce qu'il est faible... Louve est en danger... parce que Nicolaï veut lui faire la peau. Donc, on a deux personnages en danger... et... on est attentif pendant l'histoire, hein, on peut être attentif en lisant l'histoire au fait que les personnages... est-ce qu'ils vont mourir ? est-ce qu'ils ne vont pas mourir ? Alors, le plus important, eh bien c'est que tout le monde s'en sorte. Ouais. Donc, [écrit] on est attentif ici au *sort des personnages*. Alors ?
- 328 - EE Moi, Monsieur !
- 329 - C Vous avez trouvé d'autres paires, c'est ça ? Dylan !
- 330 - Dylan *Le regard car tout défile*, là, et... euh... *le regard des personnages*
- 331 - C ... *car il veut dire leurs expressions*... Alors... Le plus simple c'est que je les mette là, il y a plus de place [déplace les étiquettes]... Alors : *Le regard des personnages car il veut dire leurs expressions* et *le regard car tout se défile pour les personnages entre "Louve et Ivan"* et entre *"Nicolaï et Ivan"*. Alors... les enfants pour qui c'était ce regard entre les personnages qui était le plus important, comment... comment est-ce qu'ils ont lu le roman ? Tu veux nous dire, Rima ?
- 332 - Mathilde D. L'amour entre... euh... Ivan et Louve...
- 333 - C L'amour entre Ivan et Louve ? Il est question aussi ici de Nicolaï et Ivan.
- 334 - Mathilde D. Oui...
- 335 - C ...hein... du jeu de regard... du regard entre... que Nicolaï porte sur Ivan et qu'Ivan... Bafodé ?
- 336 - Bafodé C'est quand Ivan est sur le dos de Nicolaï. Il se demande si c'est son père ou oncle Micha...
- 337 - C Ouais. Il y a un moment où il regarde Nicolaï et où il pense ça. Apolline ?
- 338 - Apolline C'est un texte où... où il y a pas du dialogue, et alors... alors, pour se faire comprendre des choses, ils se regardent.
- 339 - C Oui. C'est vrai. C'est un texte où il n'y a pas de dialogue. Très peu. Très, très peu de dialogues. Fanny !
- 340 - Fanny C'est aussi... Il y a qu'Ivan il attrape Louve... Et... euh... et en fait il a failli être mangé par Louve.
- 341 - C Oui. Mais c'est pas vraiment ça. *Le plus important, c'est le regard des personnages car il veut dire leurs expressions*. Et *car tout se défile pour les personnages*. Bafodé ?

- 342 - Bafodé On peut aussi ajouter le... le... le regard de Nicolai.
- 343 - C Oui, oui. Il y a d'autres jeux de regard. Mais c'est pas tout à fait ça, ma question. C'est, à votre avis, première idée, on peut lire le roman en s'intéressant au fait qu'on est derrière le personnage. Et qu'on vit avec les personnages, qu'on ressent les choses avec les personnages. On peut lire le roman en s'intéressant à Ivan, à ce qu'il lui arrive avec sa mémoire, avec ce moment où il retrouve peu à peu, par bribes, et puis finalement complètement, sa mémoire. On peut lire le roman en s'inquiétant pour les personnages parce qu'ils sont en danger pour leur survie et en étant à la fin soulagé quand ils sont... quand ils sont... ils sont tous sauvés. Et là ? Fanny ?
- 344 - Fanny qui passent par le regard
- 345 - C Oui... Par des expressions qui ne passent pas, comme en temps ordinaire, par des dialogues, qui ne passent pas par la parole, hein, mais passent par le regard. C'est... c'est ordinaire ça ? Vous connaissez beaucoup d'histoires où les choses se passent souvent par le regard ?
- 346 - EE Non.
- 347 - C Il y en a. Le roman de *Taïga* n'est pas le seul roman.
- 348 - Simon B. Comme quoi ?
- 349 - C Il y en a d'autres, mais, là, j'ai que des titres pour les adultes... *La Princesse de Clèves*, par exemple. Mais c'est pour les adultes, ça.
- 350 - Maxime Mais on comprend, hein !
- 351 - Simon B. C'est marqué sur la couverture, hein, si c'est dur...
- 352 - C Alors... Ici [écrit]... c'est une autre *façon... de s'exprimer* qui n'est *pas habituelle*.
Alors il nous en reste encore...
- 353 - Damien S'il vous plaît ! S'il vous plaît !
- 354 - C Rima ?
- 355 - Maîtresse titulaire C'est pas Rima...
- 356 - C Ah ! Excuse-moi !
- 357 - Mathilde D. C'est pas grave.
- 358 - C Rappelle-moi ton prénom, tu veux bien ?
- 359 - Mathilde D. Mathilde
- 360 - C Alors, Mathilde ?
- 361 - Mathilde D. ***Que Nicolai trouve Ivan avec Louve : Ivan est sauvé et que Louve ne mange pas Ivan.***
- 362 - C Oui [déplace les deux étiquettes]
- 363 - Mathilde D. Ça se rapproche un peu.
- 364 - C Ça se rapproche un peu. Et pourquoi ça se rapproche un peu ?
- 365 - Mathilde D. Ben... parce que... il voit que Louve a pas mangé Ivan... puisque... il bouge.
- 366 - C Oui...
- 367 - Hugo Moi, je pense qu'en fait... euh... c'est moi qui l'ai dit... ***Louve mange pas Ivan***, quand j'ai dit ça, c'était quand... euh... quand ils se rencontrent.
- 368 - C Oui.
- 369 - Léo Mais moi je l'aurais plutôt mis... en fait... avec... euh... avec ***Louve prend Ivan pour son fils***.
- 370 - C Ah, tu l'aurais mis avec ça [rapproche des deux en débat l'étiquette].

- 371 - Simon B. Moi aussi...
- 372 - Damien Moi aussi !
- 373 - C Tu les aurais mis ensemble. Pourquoi ?
- 374 - Léo Parce que... euh... c'est tous les deux à la rencontre, et c'est tous les deux... euh... c'est Ivan qui est sauvé.
- 375 - C C'est Ivan qui est sauvé. Oui.
- 376 - Léo Et c'est à la rencontre, hein...
- 377 - C Oui. Il y en a pas hein... un quatrième, là...
- 378 - Simon B. Si, si, si ! Je sais !
- 379 - C Je les relis tous, ceux qui nous restent. *Que chacun des personnages essaie de survivre sur Taïga et qu'ils s'en sortent tous.*
- 380 - E Ça, ça va aussi...
- 381 - C *Qu'Ivan rejoint ses parents, Louve les siens, pour reprendre le cycle de la vie.* Et *quand Nicolaï prend Ivan dans ses bras et le ramène chez lui.*
- 382 - E S'il vous plaît !
- 383 - C Alors ? Oui, Simon, tu as une idée ?
- 384 - Simon B. *Quand Nicolaï prend Ivan dans ses bras et le ramène chez lui*, ça va avec *que Nicolaï trouve Ivan avec Louve : Ivan est sauvé.* Ça fait la paire.
- 385 - C Alors, tu penses que c'est celui-là qui pourrait bien aller. [déplace l'étiquette mentionnée]
- 386 - Simon B. Ouais.
- 387 - Fanny Puis c'est un peu après...
- 388 - C C'est un peu après ?
- 389 - Simon B. C'est après qu'ils se sont rencontrés.
- 390 - C C'est... c'est le même passage... du roman... hein ? Là, c'est un autre passage. Comme nous le disait Léo. C'est un autre passage du roman. Euh...
- 391 - Simon P *Que chacun des personnages essaie de survivre sur Taïga*, ça va avec *Qu'Ivan rejoint ses parents, Louve les siens, pour reprendre le cycle de la vie...*
- 392 - C Ça, on en parle tout à l'heure...
- 393 - Damien C'est juste ce que je voulais dire !
- 394 - C Damien, qu'est-ce que tu veux nous dire ?
- 395 - Damien Non, ça n'est pas en rapport avec ce qu'on dit là...
- 396 - C Bon, d'accord. Alors, ici, les quatre fiches nous disent que Ivan est sauvé. On est d'accord ? Il s'agit toujours du salut d'Ivan. Mais le salut n'est pas tout à fait le même, il ne vient pas tout à fait de la même chose. Ici, c'est quand Nicolaï trouve Ivan et, hein, que donc un homme trouve cet enfant d'homme, hein, qui était avec la louve. Et là, c'est, hum, quand Louve ne mange pas Ivan. Alors, qu'est-ce qu'il y a d'intéressant ici, quand on rapproche ces deux-là ? Qu'est-ce qu'on a trouvé d'intéressant ? Bafodé ?
- 397 - Bafodé C'est qu'un humain a retrouvé Ivan.
- 398 - C C'est qu'un humain a retrouvé Ivan. Ouais. Et alors ?
- 399 - Bafodé Ben...
- 400 - C Ça parle beaucoup d'humanité, de non-humanité, ce roman ?
- 401 - Bafodé Louve, à un moment donné, Louve, quand elle sent Nicolaï, Louve se dit que c'est tout de la même race.
- 402 - C Oui. Oui. On pourrait dire ici que c'est le moment... ça parle du moment

- où [écrit] *Ivan retrouve l'humanité.*
- 403 - Simon B. Mais ça... ça... ça... Non, je sais pas.
- 404 - C Bon. Le moment où Ivan retrouve l'humanité. Nicolaï, c'est un humain et il trouve... il découvre un petit enfant d'homme. Oui ?
Et ces deux-là, alors ? Ces deux-là ? ***Que Louve ne mange pas Ivan et Louve prend Ivan*** pour son enf- ***pour son fils.*** Qu'est-ce... Voilà : qu'est-ce qu'on a lu ? Qu'est-ce qui est intéressant dans le roman pour qu'on trouve que le plus important ce soit ça ? Hein ? C'est difficile, ça, hein ? Apolline, tu veux nous dire ?
- 405- Apolline À un moment, si... euh... si... quand ils se rencontrent, Louve déjà, elle veut manger Ivan, et APRÈS elle le prend pour son fils.
- 406 - C Oui. Et alors ? Qu'est-ce qu'elle veut dire ta grimace ? Tu faisais une grimace en disant "après". T'es dégoûtée ?
- 407 - Apolline Je sais pas.
- 408 - EE [rires]
- 409 - M titulaire [qui tient le caméscope] En tout cas, j'ai fait un gros plan. Sur la grimace.
- 410 - C Alors... ? Bafodé ?
- 411 - Bafodé Si Louve ne mange pas Ivan, c'est que... euh... Louve le prend pour son fils. Il est sauvé. Il va pas se faire manger.
- 412 - C Oui. Il est sauvé. Il passe pas... euh... sous les... dans les mâchoires de Louve. Dylan ?
- 413 - Dylan Il passe pas à la casserole !
- 414 - C Il passe pas à la casserole, oui. D'ailleurs, ça ferait une drôle de casserole... Oui.
- 415 - EE [rires]
- 416 - C Euh... Vous en pensez quoi... Qu'est-ce que vous pensez du fait que Louve, affamée, ne mange pas un enfant ?
- 417 - E L'a pas si faim que ça...
- 418 - C Boubéker ?
- 419 - Boubéker Il l'a regardée dans les yeux.
- 420 - C Oui, il l'a regardée dans les yeux. Mais...
- 421 - Boubéker Il a pas eu peur.
- 422 - C Oui, il a pas eu peur. Mais... C'est ordinaire, ou c'est pas ordinaire ?
- 423 - E Non, c'est pas ordinaire !
- 424 - Simon P. Pas ordinaire, d'habitude c'est pas ça du tout.
- 425 - Damien C'est impossible !
- 426 - C C'est impossible !?
- 427 - Simon P. Ils touchent pas à l'homme.
- 428 - Damien Non, les loups, ils s'attaquent jamais aux humains.
- 429 - C Ils s'attaquent jamais aux humains, les loups, euh... Dans la réalité, il est arrivé que les loups s'attaquent aux humains, c'est rare, mais en particuliers, les humains qui sont fragiles...
...quand ils ont vraiment faim...
- 430 - Simon P. ... les enfants ou les vieillards. Oui, quand ils ont vraiment faim.
- 431 - C Sinon, ils sont gentils...
- 432 - Mathilde S. Mathilde !
- 433 - C Mathilde !
- 434 - Mathilde S. Sinon, les loups sont gentils.
- 435 - C Sinon, oui, les loups sont gentils.
- 436 - E Même quand on les chasse, ils attaquent pas.

- 437 - C Tout à fait.
- 438 - Bafodé C'est pour ça que dans ce roman, le regard est très important, c'est ce qui sauve Ivan.
- 439 - C C'est pour ça que le regard est très important.
- 440 - Boubéker Ivan le prend pour un chien...
- 441 - C Pardon ?
- 442 - Boubéker Ivan le prend pour un chien.
- 443 - C Oui. Il y a une espèce de... de... de... Ils se trompent l'un l'autre, hein ? Ivan, il prend, euh, il prend Louve pour un chien. Et louve, elle prend Ivan à un moment pour un louveteau.
- 444 - Mathilde S. ...pour son louveteau... parce qu'ils sont morts.
- 445 - Simon B. Monsieur
- 446 - C Oui
- 447 - Simon B. En fait, Ivan, elle sait que c'est pas un louveteau mais elle veut se consoler... Elle est quand même assez fine, euh, elle veut se consoler à la fin.
- 448 - C Je ne sais pas si elle est "fine" !
- 449 - Simon B. Mais lui, il a complètement perdu la mémoire, donc... euh...
- 450 - C Oui...
- 451 - Simon P. Il est complètement légume !
- 452 - Simon B. Voilà !
- 453 - Damien C'est un légume !
- 454 - Dylan Il est à la masse.
- 455 - C Un légume...?! Non. Il est inconscient.
- 456 - Simon B. ...inconscient...
- 457 - Leïla Non, mais on dirait qu'elle veut se rattraper avec Ivan. Parce qu'en fait, avec ses louveteaux, c'était... elle a... Comment on dit ? Euh... Par exemple... Exemple : quand une maman, elle a pas... elle a pas... euh... elle a pas eu le temps de donner toute l'amour à son enfant, ben, si elle a plus son enfant, elle essaie de rattraper avec un autre enfant.
- 458 - C Oui.
- 459 - Simon B. C'est bien ce que tu dis, c'est génial.
- 460 - C Tu l'as très bien expliqué. Et... tu l'avais déjà dit au moment où... où on lisait le roman, cette idée-là... que Louve, elle compense, en quelque sorte, avec Ivan ce qu'elle n'a pas pu vivre, hein, avec ses louveteaux parce que ses louveteaux sont morts. Oui. Moi, je dirais, c'est... il y a quelque chose qui est étonnant, que Louve, un animal qui est ordinairement un prédateur, et que... que cette louve, ce prédateur, devienne maternelle. Il y a quelque chose d'un peu étonnant. Certains d'entre vous avaient à un moment... quand on lisait le roman, certains d'entre vous avaient pensé à d'autres histoires où il y a des louves comme ça, qui sont... nourricières. Est-ce que vous vous souvenez de deux petits jumeaux, qui avaient été abandonnés au bord d'un fleuve qu'on appelle le Tibre... Et alors, une louve les avait entendus pleurer... Thibault, tu t'en souviens ? Non ? Dylan ?
- 461 - Dylan C'est... c'est à Rome, je crois...
- 462 - C Oui, c'est l'histoire de Romulus et Rémus.
- 463 - Thibault Ah, je le savais...
- 464 - Boubéker C'est des Anglais... c'est une fille, elle avait été abandonnée par ses parents, et il y a une louve qui... euh...

- 465 - C Oui, ça c'est... c'est une... Il y a une histoire en Indes, comme ça...
l'histoire de petites filles, de deux petites filles qui avaient été abandonnées et puis recueillies par des loups... Donc, il y a d'autres histoires... de louves nourricières... Et là, peut-être c'est... c'est... comment dire... c'est cette image de la louve, et de la louve nourricière qui a intéressé. La louve nourricière, hein, la louve qui est comme une nourrice, qui va nourrir les petits d'homme. [écrit : *Louve nourricière*]
Alors, il nous en reste deux. ***Que chacun des personnages essaie de survivre sur Taïga et qu'ils s'en sortent tous et qu'Ivan rejoint ses parents, Louve les siens, pour reprendre le cycle de la vie.*** Mahé ?
- 466 - Mahé ***Que chacun des personnages essaie de survivre sur Taïga et qu'ils s'en sortent tous*** c'est un peu comme... comme ***Ils essaient tous de survivre.***
- 467 - C Oui... C'est-à-dire que ce qui a intéressé à ce moment-là dans la lecture, c'était quoi ?
- 468 - Mahé Le sort des personnages.
- 469 - C Le sort des personnages... et le fait ici que TOUS les personnages...
- 470 - Mahé ...s'en sortent...
- 471 - C ...s'en sortent. Oui... Alors... J'enlève mes paperoles... Et je vais laisser : On pouvait s'intéresser à une histoire de louve nourricière... à une histoire où on ne s'exprime pas de façon ordinaire, mais où les personnages s'expriment par le regard... à une histoire là où il y a un humain qui sort de l'humanité mais qui retrouve l'humanité... on s'est intéressé à une histoire où on est derrière les personnages...
une histoire où c'est peut-être Ivan le personnage principal, et une histoire où on s'intéresse au sort des personnages.
- 472 - Simon B. Maître !
- 473 - C Oui ?
- 474 - Simon B. Euh, moi, ça me fait penser à... euh... j'ai l'impression que l'auteur a voulu dévoiler le côté animal de... de... de... ben, de l'humain, mais en fait sans le dire franchement, comme les *Fables* de La Fontaine qui voulaient caricaturer la société mais qui passaient par les animaux pour... euh... pour... pour ne pas... pour ne pas se faire prendre !
- 475 - C L'auteur voudrait dévoiler... l'huma- euh... le côté...
- 476 - Léo ...le côté animal...
- 477 - C ...le côté animal qu'il peut y avoir chez les hommes. Ouais. Parce que Ivan... c'est quoi... comment... comment est-ce qu'il s'y prend l'auteur... pour dévoiler le côté animal ? Ivan se comporte comment ? Maxime ? Ivan se comporte comme un humain ou non ?
- 478 - Maxime Un petit peu...
- 479 - C Un petit peu. Et pourquoi ? Comment ?
- 480 - Boubéker Quand sa mère lui dit "t'auras pas peur"... Puis après, il joue aux cubes. Il fait des tours...
- 481 - C Oui. Alors, ça c'était avant l'accident... c'était... même si... c'est pas faux, mais... qu'est-ce qu'il a perdu, Ivan ? Oui, Fanny ?
- 482 - Fanny Elle fait comme si elle était sa mère... alors il fait comme s'il était le petit de Louve.
- 483 - C Il fait comme s'il était le petit de Louve. Et qu'est-ce qu'il fait pour faire comme s'il était le petit de Louve ?
- 484 - Boubéker Il fait un câlin...
- 485 - C Il fait un câlin.

- 486 - Thibault Il lui fait confiance.
487 - C Il a confiance, oui... Et puis à un moment... il refuse quelque chose... pour justement rester le petit de Louve.
488 - Damien Il accepte de retrouver... il refuse de retrouver sa mémoire !
489 - C Il refuse de retrouver sa mémoire. Pour devenir comme un louveteau, pour se comporter comme un louveteau, il faut qu'il oublie sa mémoire. Il perd sa mémoire, il perd même son langage, puisqu'il parle plus... qu'avec les yeux.
490 - Damien Comme Tarzan, ou quoi...
491 - C Comme Tarzan...
492 - Damien [en *a parte*] Moi, je l'ai lu, c'est pas mal...
493 - C C'est... c'est encore une histoire, Tarzan, d'un... d'un être humain qui est perdu parmi les animaux... et qui est recueilli par les animaux.
494 - Bafodé Aussi on disait que c'était... qu'il voulait pas se souvenir et mais que c'était toujours... euh... que c'était... que c'était... euh... une immense angoisse...
495 - C C'était une immense angoisse... C'était une immense angoisse que de... que de renoncer à la mémoire... de la perdre aussi peut-être... que de sortir de l'humanité... et d'être consentant...
Oui.

[État du tableau après que les étiquettes ont été ôtées]

façon de s'exprimer pas habituelle (regard)

Louve nourricière

Ivan retrouve l'humanité

être derrière les personnages

Ivan

sort des personnages

- 496 - C Alors. Il restait une toute dernière chose... à faire. Vous vous souvenez ?
497 - Hugo Il fallait réfléchir à "Taïga sera derrière une maison"...
498 - C "Seule, Taïga"... C'est la dernière phrase du roman. "Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison".
499 - Hugo Ah, oui !
500 - C Alors [commence le schéma au tableau]... je vais vous proposer plusieurs maisons...
501 - E La maison de Nicolaï !
502 - C Je vais vous proposer... la maison de Nicolaï...
503 - E ... la maison du lecteur...
504 - C ... la maison... d'Ivan, la nouvelle maison d'Ivan... Je vais vous proposer la maison du lecteur.
505 - EE Et si c'était une autre maison...
506 - C Et je vais vous proposer une autre maison. Avec... des vitres, et de l'autre côté, Taïga.
Alors... là aussi, vous avez eu plusieurs idées. Alors j'ai recueilli, quand il y avait plusieurs fois la même idée, j'ai recueilli vos formules et je l'ai mise par écrit, cette idée. Là, ce que j'aimerais bien, c'est que vous regardiez la feuille, que vous preniez un crayon et que vous cochiez les

phrases avec lesquelles vous êtes plutôt d'accord. Ça marche ? Et ensuite, on en parle tous ensemble.

507 - Bafodé Et si... si on n'est pas d'accord... avec aucune phrase... ?

508 - C On va en parler ensemble.

[Distribution des feuilles, travail individuel des élèves.]

[Changement de cassette.]

509 - C À entendre les bruits que vous faites, je pense que vous avez fini de réfléchir. Alors, on peut faire tous ensemble. Damien ?

510 - Damien Moi j'ai choisi : "Il s'agit de la cabane de Nicolaï, car c'est la seule maison sur l'immense Taïga."

511 - C Ouais.

512 - Damien Et j'ai aussi choisi : "La maison du lecteur ? Non. Le lecteur n'habite pas sur Taïga."

513 - C D'accord. Est-ce que ces deux phrases, est-ce que dans ces arguments, il y a quelque chose qui se ressemble, là ? Hugo ?

514 - E Faut donner ses réponses ?

515 - Hugo Ben, je trouve la maison du lecteur... c'est possible quand même qu'il y a un lecteur qui habite sur Taïga et qui lit le livre...

516 - C Oui... C'est possible, ce roman, effectivement, il peut être lu par les... par des habitants de la taïga. Mais toi, toi aussi, tu as aussi été lecteur... Tarik ?

517 - Tarik On n'habite pas sur la Taïga...

518 - C Tu l'as lu et tu n'es pas sur la taïga. Nicolaï, oui. Mais nous... nous aussi on est lecteur de ce livre, et on n'habite pas sur la taïga.

519 - E Il y a "seul" !

520 - C Pas le "seul lecteur"

521 - Bafodé Moi, je dirais que c'est le lecteur parce que... Nicolaï, il habite sur Taïga... et sur la phrase, on dit... euh... on dit "de l'autre côté"...

522 - C De l'autre côté... de quoi ?

523 - Bafodé ...de Taïga.

524 - EE Non, de la fenêtre !

525 - C ...de la vitre d'une fenêtre. Alors est-ce que, Nicolaï, de ses fenêtres, est-ce qu'il peut voir la taïga ?

526 - EE Ben oui !

527 - C Ben, oui. Alors, moi, je vais vous demander... qu'est-ce que vous avez pensé de... euh... de la deuxième phrase. Qu'est-ce que vous en pensez ?

528 - EE [brouhaha inaudible]

529 - C Qu'est-ce que vous en pensez ? "C'est la cabane de Nicolaï parce qu'il est secrètement amoureux de Taïga." Vous vous souvenez... Alors ? Vous posez vos crayons, s'il vous plaît... Alors, Simon, tu voulais nous dire...

530 - Simon P. Moi ?

531 - C Oui.

532 - Simon P. Alors, c'est ça, parce que... quand même, il est amoureux... mais c'est... c'est bien de sa cabane mais...

533 - C Et alors, il regarde la taïga, mais parce qu'il est amoureux de la taïga...

534 - Simon P. Mais non, avant ! C'est parce qu'il est amoureux !

535 - C D'accord. Alors pour toi, c'est... ça serait parce qu'il est amoureux [trace au tableau une flèche rouge depuis la "maison de Nicolaï"]. D'autres

- 536 - Fanny enfants avaient choisi cette phrase-là. Pourquoi ? Fanny ?
Parce que... comme il est amoureux... donc il... euh...
même s'il y a personne sur la taïga, il en profite d'être dans sa maison
pour... euh... pouvoir la regarder...
- 537 - C Ouais... Vous êtes tous d'accord avec ce que... avec ce que dit Fanny ?
- 538 - E Ouais...
- 539 - C Que c'est en quelque sorte par timidité... qu'il attend d'être dans sa
maison pour regarder Taïga.
- 540 - EE Non...
- 541 - Fanny Quand même, parce qu'il la connaît !
- 542 - C Oui.
- 543 - Fanny Il attend, pour voir...
- 544 - C Oui. Tu...
- 545 - Boubéker S'il la connaît, pourquoi est-ce qu'il aurait peur ?
- 546 - C Boubéker ?
- 547 - Boubéker Pourquoi est-ce qu'il aurait peur ?
- 548 - C Ah !
- 549 - Damien Parce qu'il essaie de montrer qu'il la déteste, comme il l'aime ! Il veut
pas qu'on sache qu'il l'aime !
- 550 - C Il veut pas qu'on sache qu'il l'aime...
- 551 - Hugo Ça c'est la colère... aussi, ça, c'est... c'est la colère...
- 552 - C ...de la colère...
- 553 - Thibault Moi, je pense pas que ça peut être que Nicolai, parce que... euh... il y a
aussi Ivan, vu que son papa, il a trouvé du travail, euh... sur Taïga...
- 554 - EE NON !
- 555 - Thibault ...sur Taïga...
- 556 - EE Non !
- 557 - E PRÈS de la taïga !
- 558 - C Il est dit... il est dit, dans le roman, que... euh... que Piotr, le papa
d'Ivan, a trouvé du travail, alors, vers la taïga.
- 559 - E Voilà !
- 560 - C ... dans une petite ville qui est dans la taïga. Et Thibault a raison, hein,
c'est dit. Euh... Ça veut dire que la nouvelle maison d'Ivan... parce que
la nouvelle maison d'Ivan n'est pas loin de la taïga. [écrit au tableau] Il
est même dit... euh... c'est la mère à un moment qui dit... dans un rêve
la mère dit... euh... : "C'est de la chance"...
- 561 - E Oui...
- 562 - C ..."c'est de la chance parce que tu verras Taïga".
- 563 - E Oui, ce qu'elle dit...
- 564 - Hugo C'est pas parce qu'elle dit ça...
- 565 - Mahé Quand elle dit "c'est de la chance", elle dit... euh... le voyage en avion.
- 566 - C "Tu verras la Taïga", ça c'est dit à propos du voyage en avion...
- 567 - Mahé Oui.
- 568 - C ...mais elle dit à un autre moment du roman... que... euh... c'est de la
chance d'avoir trouvé du travail près de la taïga.
- 569 - Fanny C'est PRÈS de la taïga.
- 570 - C Près de la taïga. Ça veut dire... ça veut dire ici... entre la maison et la
taïga, il y a une certaine distance. Oui ?
- 571 - Fanny C'est jamais dit précisément que... c'est jamais dit dans le texte... que...
du moins... euh... du moins noir sur blanc... que... ils ont... ils ont une

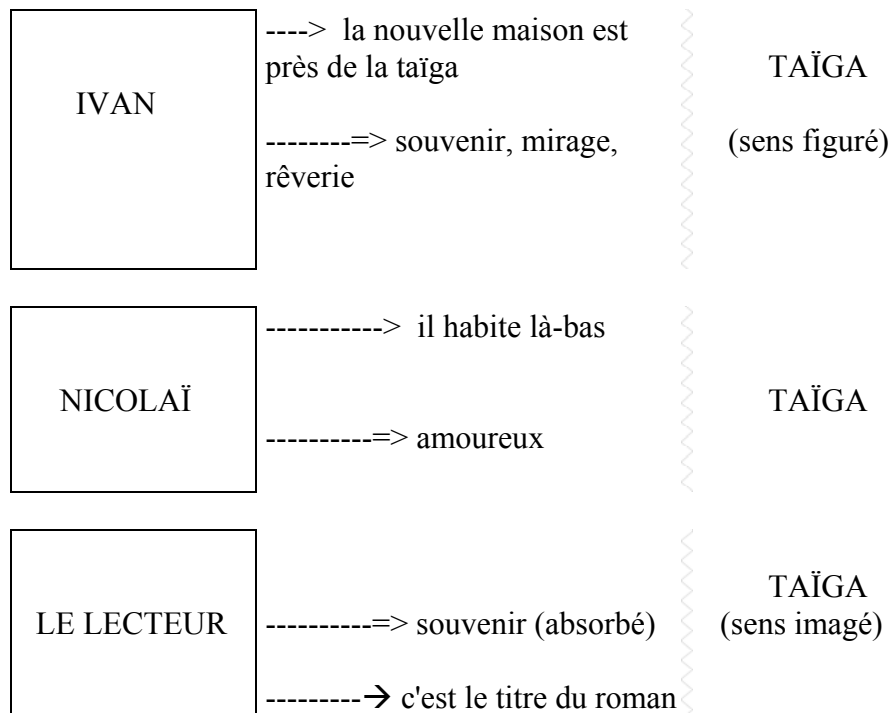
- maison... à côté de la taïga. C'est pas vraiment marqué.
- 572 - C C'est pas marqué. Ils disent... Attendez, je vais retrouver le passage... Att-... Alors, c'est dit : "Tu verras la Sibérie d'en haut, et la taïga. C'est beau, la taïga. C'est une chance que ton père ait trouvé du travail là-bas." (p. 41). Là-bas, c'est-à-dire pas loin de la taïga.
- 573 - Mathilde S. Donc, il peut pas voir la taïga si... euh... s'il est pas... juste à côté
- 574 - C Donc, il ne peut pas voir la taïga, hein, s'il n'est pas juste à côté... Ah, je ne retrouve pas sur la feuille... Je l'ai pas retenu... Euh... Un enfant parmi vous disait que peut-être ça pouvait être la nouvelle maison d'Ivan parce qu'Ivan se souviendra de la taïga. Qu'est-ce que vous en pensez de ça ? Bafodé ?
- 575 - Bafodé Moi, je pense que... je pense que... il a pu mettre ça parce que... euh... il sait toujours qu'il y a été... euh... quoique... euh... ça arrive de se souvenir... quoi.
- 576 - C Oui... et que... oui... Ivan se souviendra de la taïga non pas forcément parce que la taïga sera juste derrière ses fenêtres, mais parce qu'Ivan se souviendra... de la taïga... Même si la taïga n'est pas juste derrière ses fenêtres.
- 577 - Fanny Derrière la maison de ses yeux...
- 578 - C ... derrière la maison de... ?
- 579 - Fanny De ses yeux.
- 580 - C Derrière la maison de ses yeux...
- 581 - Simon B. ...sa pensée...
- 582 - C Dans sa pensée... Hein, derrière les vitres de sa pensée.
- 583 - Fanny Oui, mais non... "derrière la maison de sa pensée", c'est pas une maison, ça, il peut pas voir dehors... ça peut pas...
- 584 - C Ah ouais. Tu penses ça.
- 585 - EE [rires]
- 586 - Simon B. Qu'est-ce qu'elle a dit ?
- 587 - C C'est pas vraiment une maison... Ça serait... ça serait... comment on pourrait lui faire comprendre ? Tarik ?
- 588 - Tarik C'est comme si dans sa tête, il avait une porte... une porte... Et derrière cette porte, il verrait Taïga.
- 589 - C ...derrière cette porte, il verrait Taïga... Enfin, ça serait qu'il verrait...
- 590 - Fanny ...Taïga... Oui, mais... il y a une maison dans la phrad-... phrase... Dans sa tête il y a pas... Il peut y avoir une fenêtre ou... une porte, mais il y a pas une maison ! Je sais pas...
- 591 - C Oui.
- 592 - Fanny Ben, la maison, c'est sa tête, mais...
- 593 - C Oui, d'accord...
- 594 - Simon B. Si jamais il y a une porte ou une fenêtre, c'est qu'il y a une maison !
- 595 - EE [rires]
- 596 - C Bon, c'est pas... On va peut-être pas délirer longtemps comme ça... On pourrait dire... on pourrait dire... En tout cas, l'enfant qui a écrit ça : "parce qu'Ivan se souviendra toujours de... de la taïga", c'est qu'il considère que la maison où il habite, c'est une image. "De l'autre côté des vitres d'une maison", c'est une image... Écoutez, c'est... c'est une expression imagée. Ça veut dire... Vous savez, enfin, je sais pas, mais parfois quand on regarde par la fenêtre, eh bien, on regarde pas vraiment

- ce qu'il y a à côté de la fenêtre... mais on imagine un peu, on rêve un peu, hein... on est dans une rêverie. Eh bien, Ivan, quand il se souviendra de la taïga, il sera dans la rêverie, il se souviendra de la taïga. Bon.
- 597 - Simon P. par exemple, si... euh...quand... quand on est à la maison... dans sa maison de campagne, on imagine, c'est un autre lieu...
- 598 - C Oui.
- 599 - Simon P. Des fois, on s'imagine ça aussi... Ça peut être ça, aussi.
- 600 - C Ça peut être ça. Pour Ivan et pour Nicolai. Et... Ivan, devant... euh... les vitres de sa fenêtre, il peut se souvenir, imaginer, rêver...
- 601 - Simon P. Il peut imaginer par exemple qu'il est encore sur Taïga et qu'il est avec Louve.
- 602 - C Par exemple. Fanny ?
- 603 - Fanny Mais c'est marrant... quand tu regardes... quand tu... que t'es arrêté dans des endroits que... enfin, pas forcément comme la taïga, mais qui étaient... enfin qui... où il y a eu un avion et un accident et... eh ben peut-être que tu peux... euh... tu peux le revoir sans t'en rendre compte parce qu'il y a... qu'il y a des mirages...
- 604 - E Mais c'est vrai !
- 605 - E Mais oui, c'est vrai...
- 606 - Fanny Peut-être qu'en regardant les vitres, sans s'en rendre compte, il voit la taïga. Enfin...
- 607 - C Tu penses que ça serait ca-... carrément une illusion, ou ça serait une rêverie ?
- 608 - Fanny Ben, une illusion, un mirage... Enfin...
- 609 - C Un mirage, ouais...
- 610 - Fanny ... quelque chose en même temps qu'il se rappelle...
- 611 - C Quelque chose qu'il se rappelle... un endroit qu'il se rappelle... Ça peut être quelque chose qui est de l'ordre du souvenir [écrit], quelque chose qui est de l'ordre du mirage. Et moi, je proposerais, hein : quelque chose qui soit de l'ordre de la rêverie. Oui ?
- 612 - Simon B. Mais... Fa- Fanny elle a raison quand elle dit ça, parce que, euh, moi, pendant les vacances, je vais partir dans un camping que j'aime bien et je le vois déjà par la fenêtre... alors... J'ai hâte... euh... d'y aller...
- 613 - C D'accord. Oui. Tu l'espères, alors tu l'imagines... C'est ton souhait. Bon. Alors, je reviens à la deuxième phrase. "Il en est secrètement amoureux". Oui, Fanny !
- 614 - Fanny J'ai juste une... À un moment, c'est marqué : "la maison d'Ivan parce que dans le texte on dit qu'Ivan a déménagé. C'est pour ça qu'il est allé sur Taïga." Mais il l'a pas fait exprès ! C'est que l'avion est tombé sur Taïga, il l'a pas fait exprès !
- 615 - EE [rires]
- 616 - M Oui.
- 617 - E Il l'a fait exprès, de l'exploser !?
- 618 - C Il l'a pas fait exprès, bien sûr. Et alors ?
- 619 - Fanny C'est marqué : "il est allé SUR Taïga"...
- 620 - C [agacé] Il est allé sur Taïga parce que justement il est bien dit que la nouvelle maison d'Ivan est près de Taïga.
- 621 - Fanny ...est PRÈS, mais pas SUR !
- 622 - E Ben, oui !

- 623 - C [plus agacé encore] D'accord. Si on veut être extrêmement précis, alors PRÈS ce n'est pas SUR. Si on regarde les lettres, on dirait, effectivement, que ça n'a rien à voir. Et puis, là, c'est une petite ville qui est dans la taïga. La taïga, c'est un... c'est un écosystème, un territoire immense. Et dans la taïga, il y a des petites villes, il y a des bourgs, il y a des villages. Assez peu, mais il y en a. C'est là qu'il va, Ivan, dans une petite ville ou dans un village... Sûrement. Voilà !
Euh... Alors je ne sais plus ce que je voulais dire... On parlait de la deuxième phrase. "Nicolai est secrètement amoureux". Donc, euh... Ivan... si on dit que ça peut être la maison d'Ivan, alors ça peut être aussi parce qu'Ivan, il est pris dans une rêverie, un mirage, une illusion, un souvenir de Taïga... et à ce moment-là, ça a un sens figuré. C'est pas que la taïga serait vraiment là, mais c'est que... on peut imaginer en regardant par la fenêtre... il pourra s'imaginer en regardant par la fenêtre voir la taïga, souhaiter la taïga. Et Nicolai, qui en est amoureux... Hein ? On dit qu'il est amoureux de la taïga. Euh... Ça peut être... Il peut voir la taïga parce qu'il habite juste à côté de la taïga, de fait, il y a la taïga de l'autre côté de... euh... sa fenêtre
- 624 - Simon P. Et peut-être qu'il peut aller à sa fenêtre pour voir les animaux...
625 - C Il peut aller à sa fenêtre pour voir s'il y a des animaux... Mais est-ce que ça ne peut pas être aussi comme Ivan, il peut... rêver à la taïga... parce qu'il en est amoureux ?
- 626 - E Oui.
627 - Fanny Oui, mais Ivan qui rêve de la taïga, il... il... ou alors, il s'endort, enfin...
628 - C Il rêverait de la rêverie... ou du souvenir... ou du mirage...
629 - Fanny Mais oui, mais le souvenir... Il est sur la taïga ! Parce qu'il peut pas... il peut pas s'en aller.
- 630 - C Oui, mais quand toi, tu es dans ta maison... tu te souviens, des fois...
631 - Simon P. Quand il est en vacances
632 - C ...tu te souviens de la cour de l'école. Et tu n'y es pas dans la cour de l'école.
- 633 - Simon P. Peut-être...
634 - C Oui ?
635 - Simon P. Peut-être il part en vacances, alors, il est loin de Taïga et il se l'imagine.
636 - C Ouais ! Peut-être...
637 - Fanny Mais quoi, en vacances ! Où ? Parce que Taïga...
638 - C Quand il est en vacances et... et qu'il est à la ville. [à Simon] C'est à ça que tu penses ? Loin de Taïga, quand il peut plus la voir ? Bon. On va peut-être arrêter là.
Juste une phrase qui avait... euh... une proposition qui avait étonné certains d'entre vous... C'est la quatrième phrase. "La nouvelle maison d'Ivan, où il va habiter : on dit cette phrase juste après que l'on dit qu'Ivan retrouve les siens." Hugo ?
- 639 - Hugo C'est... c'est pas... On la dit pas, la phrase qu'il va habiter... euh... dans cette... dans cette maison-là.
- 640 - C Non, on dit qu'il va retrouver les siens. Et la phrase d'après, c'est : "Seule, Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison." C'est juste après. T'es d'accord ?
- 641 - Hugo Oui.
642 - C Tarik ?

- 643 - Tarik C'est intéressant, parce qu'en orthographe, on dit... euh... Par exemple... Ivan... Ivan va retrouver ses parents. Et alors, pour pas faire une répétition... Comment on appelle ça ? Alors il met "une", il dit comme ça... pour pas mettre "sa maison"... il a trouvé une technique... C'est intéressant... parce que c'est... parce que... c'est à cause de la répétition...
- 644 - C Ah, tu penses... ! Pour éviter la répétition... "Sa maison"... ?
- 645 - Tarik Oui.
- 646 - C Toi, tu penses qu'en mettant "sa maison", il aurait fait une répétition... il aurait pu penser... à... à cette difficulté linguistique. Mais dans "sa maison", il n'y a pas le mot Ivan, ça n'aurait pas vraiment été... euh... une vraie répétition. Oui.
- 647 - Léo Maître !
- 648 - C Peut-être... On peut penser aussi... que... euh... on parle de... euh... d'Ivan : "Ivan va retrouver ses parents" et "Seule taïga sera toujours là de l'autre côté des vitres d'une maison". Voilà ! Il y a une espèce d'association entre la nouvelle maison d'Ivan et puis cette maison-là. Fanny !
- 649 - Fanny En fait... euh... On... Ceux... ceux qui ont écrit ça... Moi, je voulais dire que... euh... en fait, que Ivan... On... on dit pas qu'Ivan... on dit que l'hélicoptère arrive pour survoler le... le... l'avion, mais on... on suppose... C'est... c'est presque sûr qu'il va retrouver ses parents, mais on dit pas tout de suite qu'il...que... On dit pas qu'Ivan monte dans l'hélicoptère et qu'il retrouve sa maison...
- 650 - C "Il va retrouver ses parents". On ne dit pas qu'il retrouve ses parents, on dit qu'il VA retrouver... Mais on le comprend bien. Bon, on va arrêter là. Juste... Si Ivan peut se souvenir de... et être dans cette image de Taïga de l'autre côté des vitres de sa maison, est-ce que c'est possible pour le lecteur ou non ?
- 651 - EE Non !
- 652 - EE Oui, oui !
- 653 - E Oui, parce que *Taïga*... c'est le titre du livre !
- 654 - C Alors... Oui, on peut penser que le lecteur, il peut aussi... [écrit]
- 655 - Hugo Il est tellement...
- 656 - C ...se souvenir de l'histoire d'Ivan et penser à Taïga...
- 657 - Hugo Il est tellement absorbé... absorbé par le livre que... que peut-être à des moments il peut se dire : je... je suis dans Taïga... euh... Il se souvient... enfin, euh... quand il lit, il se dit qu'il est dans Taïga...
- 658 - C Oui
- 659 - Bafodé Comme dans les livres d'Emily Gravett !
- 660 - C Comme dans les livres... ah, oui !
- 661 - Simon B. Là, c'est le loup qui sort.
- 662 - C Dans le livre d'Emily Gravett... Oui, oui ! [écrit]
- 663 - Mahé Et vous, vous pensez que c'est quoi, vous, comme maison ?
- 664 - C Moi ? Ce que je pense ? Alors, moi, je pense que l'auteur a dit : "UNE maison" et que l'auteur a fait exprès de dire UNE maison pour qu'on ne sache pas. Et pour moi, je pense que ça peut être la maison de Nicolaï...
- 665 - Léo Pour moi aussi !
- 666 - C Ça peut l'être parce qu'il l'habite... parce que... euh...
- 667 - E ...parce qu'il habite à Taïga...

- 668 - C Ça peut l'être aussi parce qu'il rêve à Taïga parce qu'il est amoureux d'elle...
- 669 - Damien ...et puis que c'est sa maison, aussi, c'est chez lui !
- 670 - C ...et que il rêve, - mais d'une rêverie, il rêve pas endormi-, et il... il songe à Taïga Ça peut être la nouvelle maison d'Ivan parce que la nouvelle maison d'Ivan n'est pas loin de la taïga... et puis il peut se souvenir de son aventure et ça peut être un... un sens figuré, hein, une image. Et je pense que ça peut être aussi la maison du lecteur... qui lui n'habite pas sur Taïga... les lecteurs de ce roman qui habitent sur taïga, ils ne doivent être bien nombreux... mais que les lecteurs, ils peuvent se souvenir de taïga et... quand il est - le lecteur - dans l'humanité, il peut penser à cette histoire de l'autre côté des vitres de la maison, cette histoire où un enfant perd son humanité et la retrouve. Voilà. Et je pense... moi, je pense que c'est UNE maison, c'est indécidable, on peut pas savoir. Et en même temps, voilà, il y a toutes les interprétations.
- 671 - Leïla Et personnellement... qu'est-ce vous dites ?
- 672 - C C'est pas moi personnellement qui...
- 673 - Leïla Moi, personnellement, moi je dis que c'est Nicolaï.
- 674 - C Toi, tu dis que c'est Nicolaï...
- 675 - EE Moi aussi, moi aussi, moi aussi !
- 676 - C Tu dis que c'est Nicolaï, mais tu as entendu que ça peut être les autres...
- 677 - Simon B. Monsieur !
- 678 - C Oui ?
- 679 - Simon B. Mais il y a un truc quand même dans l'histoire, parce que la dernière phrase, c'est "SEULE, Taïga..." et il y a quand même une maison. Donc elle est pas seule ! Il y a quelqu'un derrière cette maison !
- 680 - EE "Seule Taïga sera de l'autre côté des vitres" !
- 681 - C Oui ! C'est-à-dire que les autres personnages, ils sont pas de l'autre côté des vitres de la maison. Ils sont dans la maison, pas dehors, pas avec Taïga.
- 682 - Simon B. Ah, j'avais pas compris comme ça !
- 683 - C Oui, il y aurait encore beaucoup à dire... Mais vous y repenserez, peut-être vous le relirez... Mais là, on arrête.
- 684 - Leïla Excusez-moi, mais ça veut dire quoi, mirage ?
- 685 - C Mirage ?
- 686 - E Ça veut dire que tu vois des choses qui n'existent même pas !
- 687 - EE [explications qui se superposent]
- 688 - C C'est quelque chose que l'on voit, qu'on ne peut pas s'empêcher de voir même si on sait que c'est faux. Un peu comme une illusion... L'illusion, c'est à cause de la façon dont fonctionne l'œil. Et le mirage... ben, le mirage, c'est un phénomène de l'air... Tiens, pour l'illusion... tu connais ce jeu-là, qu'on trouve parfois dans les magazines ? [trace deux traits au tableau] Tu vois, j'ai fait les deux traits à peu près égaux et à peu près parallèles
- 689 - Leïla Oui...
- 690 - C [trace les pointes en angles] Regarde maintenant. Tu dois en voir un plus long que l'autre, alors que tu sais qu'ils sont à peu près égaux... Tu vois ? C'est ça une illusion.
Bon, on s'arrête là. On a bien travaillé.



code couleur :

--> : rouge

-----> : jaune

----> : vert

CLASSE C

LES REFORMULATIONS PRODUITES (C-R)

Alexandre

C'est l'histoire de

Ivan, Louve, Nicolaï. Ivan découvre Taïga. Louve cherche une proie. Nicolaï est un chasseur. Mais il veut tuer Louve. Mais lorsqu'il voit Louve avec Ivan, Nicolaï laisse son fusil. Alors, il voit Ivan, seul, dans la neige. Nicolaï l'emmène chez lui. Un hélicoptère survole Taïga pour aller chercher Ivan.

Le plus important, selon moi, c'est... quand Ivan était dans l'avion, et que il a perdu la mémoire.

Carole

C'est l'histoire de

Taïga qui est une forêt, et de Ivan qui est un enfant. Ivan a eu un accident d'avion et il est tombé sur Taïga. Et après il est devenu ami avec un animal. Cet animal, c'est une louve. Et après, ils ont vécu ensemble. Et à la fin il a retrouvé ses parents, Ivan. Mais j'ai oublié de dire que pendant l'histoire, Ivan fait des rêves où il entend ce prénom : Ivan, Ivan, Ivan, et après il se rend compte que c'est son prénom, Ivan. Et que ceux-là qui disent Ivan, c'est ses parents qui disent Ivan dans sa tête.

Le plus important, selon moi, c'est... quand Ivan il a vécu avec la louve et que tout ce qui s'est passé avec la louve, les émotions, les souvenirs, les habitudes. La louve prenait Ivan pour son enfant comme elle avait perdu ses vrais enfants. Et ce qui est important aussi, c'est les rêves d'Ivan.

Éliott

C'est l'histoire d'

un enfant qui part de chez lui pour aller habiter quelques temps chez son oncle parce qu'ils vont déménager près de son oncle. Il va prendre l'avion pour la première fois tout seul. Mais un drame se produisit. L'avion se crashe en terre presque inconnue. Ivan est le seul survivant. Quand il se réveille, il rencontra une louve. Ivan l'aimait bien, elle lui faisait penser à un chien de son enfance qu'il aimait bien aussi. Cette louve l'a nourri, protégé... Un chasseur voulait tuer Louve mais un jour ce chasseur découvrit Ivan, mais Ivan voulait pas quitter Louve alors Nicolaï, le chasseur, décide de prendre Louve avec. Et puis un jour un hélicoptère survola la maison de Nicolaï, alors Nicolaï alluma un feu, ils ont vu le feu, ils ont pris Ivan et l'ont ramené chez lui.

Le plus important, selon moi, c'est... que Ivan se souviendra toujours de la taïga.

Émeric

C'est l'histoire de

Louve, Ivan, Nicolaï est un chasseur qui veut tuer Louve. Louve cherche à manger et trouve Ivan avant Nicolaï. Et Ivan un enfant perdu dans taïga qui a huit ans, son avion a crashé sans ses parents.

Le plus important, selon moi, c'est... quand Nicolaï trouve Ivan et la louve.

Hélène

C'est l'histoire de

la famille. Il y a Ivan et ses parents. Ses parents lui disent qu'il doit rester sage pendant que l'avion l'amène chez son oncle et tu survoleras Taïga.

Le plus important, selon moi, c'est...

Héloïse

C'est l'histoire d'

un enfant qui a fait un crash sur la Taïga. Il se souvient de quelques souvenirs (sa mère, son père...) Il rencontre une louve et Nicolaï essaie de la tuer. Nicolaï va rencontrer Ivan et il va le séparer de la louve. Un hélicoptère vient chercher Ivan.

Le plus important, selon moi, c'est... que la louve (=qu'Ivan) ne soit pas mangée.

Ismaël

C'est l'histoire de...

Le plus important, selon moi, c'est...

Julia

C'est l'histoire d'

Ivan, la louve, Nicolaï. Ils ont tous un passé très différent mais ils ont tous un seul moment de leur vie identique. Ivan survit à un crash. Louve est toute seule et elle a faim. Nicolaï, chasseur amoureux en cachette de Taïga. Tous ces personnages forment l'histoire. Grâce à une rencontre. Le temps de comprendre eux-mêmes ce qu'il faut faire : tuer, donner la vie, sauver...

Le plus important, selon moi, c'est... la rencontre entre tous les personnages, car c'est très émouvant.

Kévin

C'est l'histoire de

la Taïga.

Lina

C'est l'histoire de

Taïga c'est une forêt, et il y avait Ivan qui était dans la Taïga et qui était enfoncé dans la forêt. Et puis Nicolaï était impressionné car il était resté vivant.

Le plus important, selon moi, c'est... Taïga car à la fin il y avait la dernière phrase que il y avait écrit : seule Taïga sera toujours là.

Louis

C'est l'histoire de

Ivan un garçon qui a survécu à un crash d'avion en pleine Taïga et qui est recueilli par une louve. Mais un beau jour un chasseur, Nicolaï, le trouve et le ramène chez lui.

Manon

C'est l'histoire de

la louve, Nicolaï, Ivan qui font comme une poursuite sur Taïga. Ils se sauvent tous. Ivan a eu un accident d'avion. Il(s ?) rêve(nt ?) beaucoup. À la fin tout le monde va mieux.

Le plus important, selon moi, c'est... Nicolaï car il a sauvé Ivan tout comme la louve. Selon moi, c'est Nicolaï et la Louve.

Marie P.

C'est l'histoire d'

un jeune garçon qui a survécu à un crash d'avion, d'une louve seule qui cherche à manger. Le garçon et la louve sont amenés à se rencontrer. Et ce qui devait arriver arriva. Louve et Ivan (le jeune garçon) se croisèrent. Dans cette histoire, il y a aussi Nicolaï. Nicolaï, c'est un chasseur célibataire. Il vit seul dans la forêt de Taïga, il est à la recherche de Louve. Ivan et Louve devinrent très vite attachés l'un de l'autre. Mais Nicolaï rencontre Louve et Ivan, il prend Ivan pour le ramener chez lui.

Le plus important, selon moi, c'est... Les sentiments qui se sont créés entre Louve et Ivan.

Marie S.

C'est l'histoire de

Taïga. Sur la taïga, il y a un avion qui a fait un crash. Il y avait dans l'avion un petit garçon qui s'appelait Ivan. Il ne se souvient de rien. Il a rencontré la Louve. Il s'est perdu dans la taïga. Louve l'a fait manger, elle l'a gardé bien au chaud. Mais Nicolaï poursuit la Louve. Et à la fin Nicolaï ramène Ivan chez lui. Et il appelle des gens pour qu'ils viennent chercher Ivan.

Le plus important, selon moi, c'est... Le crash, sinon il se serait rien passé.

Mathieu

C'est l'histoire d'

Ivan qui était dans un avion qui s'est crashé en pleine Taïga, se fait adopter par Louve qui le nourrira et le protégera. Jusqu'au jour où Nicolaï le trouvera et l'emmènera chez lui jusqu'à l'arrivée d'un hélicoptère.

Le plus important, selon moi, c'est... Louve qui aidera Ivan à s'en sortir.

Pauline

C'est l'histoire d'

un petit garçon qui prend l'avion pour aller chez son oncle et sa tante, pendant ce temps son père va chercher une nouvelle maison. Pendant le trajet, l'avion fait un accident et ce petit garçon survit. Il sera trouvé par une louve qui était seule. La louve le protège pendant un certain temps mais un jour elle a vu une meute de loups et voulait aller les rejoindre. Un jour Nicolaï les découvre, il s'approche et louve se recule. Il prend Ivan sur ses épaules et l'emmène chez lui. La louve va rejoindre les siens. Le lendemain des hélicoptères sont là. Ils vont emmener Ivan chez lui.

Le plus important, selon moi, c'est... que la Louve s'est bien occupée d'Ivan et qu'elle ait retrouvé les siens puis que Ivan retourne chez lui (nous ne sommes pas sûrs).

Pierre

C'est l'histoire de

trois personnes qui se rencontrent au fur et à mesure de l'histoire. Tout d'abord Ivan, il est arrivé sur Taïga à cause du crash de son avion.

Le plus important, selon moi, c'est... Taïga car c'est sur elle que tout se passe.

Raphaëlle

C'est l'histoire d'

un petit garçon qui survit à un crash. Il va vivre avec une louve jusqu'au jour où un chasseur prénommé Nicolaï, qui traque la louve, va les rencontrer. Il ne va pas la tuer, il va ramasser Ivan et attendre qu'un hélicoptère vienne le chercher, il va de nouveau vivre avec ses parents.

Le plus important, selon moi, c'est... Nicolaï ne va pas tuer la louve alors qu'il le veut. Il va sauver Ivan. Il va retourner dans son humanité.

Roxane

C'est l'histoire d'

un garçon qui a eu un accident d'avion. Il se fait recueillir d'abord par une louve, puis par Nicolaï (un trappeur). Il fait des rêves. Il retrouve ses parents à la fin de l'histoire.

Le plus important, selon moi, c'est... que Ivan se fait recueillir. Et aussi qu'il soit heureux avec ses parents.

Salomé

C'est l'histoire d'

Ivan pendant qu'il est dans l'avion, il va se crasher. Il va perdre la mémoire. Une louve va le trouver et va s'en occuper. Nicolaï un jour trouve Ivan avec la louve, il n'en revient pas. Un avion va arriver et va l'amener chez lui.

Le plus important, selon moi, c'est... c'est qu'il retrouve ses parents : il va enfin retrouver ses parents dans sa nouvelle maison, peut-être avec un chien, ça va être super !

Sophie

C'est l'histoire d'

un enfant de huit ans qui s'appelle Ivan et qui a survécu à un crash. Il va s'adapter à un climat très froid, la Taïga. Une louve va adopter Ivan, une grande amitié va se former entre eux deux. Mais ils ne sont pas seuls, il y a Nicolaï, un grand chasseur, qui essaie de chasser la louve depuis très longtemps. Un jour, Nicolaï va croire que la louve mange l'enfant, alors que la louve lui fait sa toilette. La louve va partir et l'enfant va être ramené chez ses parents.

Le plus important, selon moi, c'est... La rencontre avec la louve et Ivan.

Téline

C'est l'histoire de

trois personnages, Ivan, Louve, Nicolaï. Ivan va dans sa nouvelle maison en avion. L'avion fait un crash. Ivan perd connaissance. Louve le voit et veut le manger. Louve et Ivan deviennent amis, ils restent ensemble. Nicolaï veut chasser la louve. Il voit la louve et Ivan ensemble et il croit que la louve est en train de manger Ivan. Il découvre ensuite que la louve a sauvé Ivan. Nicolaï prend Ivan et laisse la louve sans la tuer. Louve retourne vivre avec les autres loups. Ivan va retourner chez lui.

Le plus important, selon moi, c'est... quand Ivan, Louve et Nicolaï se rencontrent. Quand Nicolaï est prêt à tuer la Louve.

Villiers

C'est l'histoire de

trois personnes, un trappeur, un enfant survivant à un crash d'avion et d'une louve. La louve traque l'enfant (Ivan) et le retrouve. Curieusement, elle ne le mange pas mais l'adopte. Pendant ce temps, le trappeur (Nicolaï) part à la recherche de la louve qui a mangé la viande dans ses pièges. Il finit par la retrouver mais ne la tue pas en voyant Ivan. Il l'amène chez lui. Le lendemain, un hélicoptère arrive et prend Ivan.

Le plus important, selon moi, c'est... qu'Ivan soit rescapé – sinon il n'y aurait pas d'histoire -, et le fait qu'Ivan soit sauvé.

LES EVOCATIONS SUSCITEES PAR UNE SELECTION DE MOTS (C-E)

Alexandre

Créatures : parce que ce sont les habitants de Taïga.

Immobile : Nicolai voit Ivan dans la neige. Louve ne bouge pas et regarde.

Neige : Il y a que des creux et des bosses.

Vie : Tous les personnages ont une vie.

Yeux : Louve a des yeux dorés.

Rêve : Les trois personnages font un rêve.

Sentir : Louve sent l'odeur d'une proie : Ivan.

Carole

Créatures : Dans l'histoire, je ne sais qui le dit, mais ils disent créature. Donc c'est tout ça que je me souviens.

Faim : Dans l'histoire, je sais que la louve a faim et que Ivan a faim. Voilà, ça me fait se souvenir de ça.

Immobile : C'est Ivan qui est immobile dans l'histoire devant la louve. Il est immobile au début et à la fin devant Nicolai.

Patte : Dans l'histoire, patte, ça me dit les pattes de la Louve et de tous les animaux qui vivent sur taïga. Ils en parlent des pattes de Louve de Taïga.

Sentir : Dans l'histoire, sentir, c'est... la Louve qui sent un peu tout, qui sent même Ivan et que il sait tout, tout, tout...

Vie : Dans l'histoire, la vie, c'est que tout le monde vit, en fait. Voilà, je crois que c'est ça qu'ils disent.

Rêve : Dans l'histoire, on parle (que) des rêves d'Ivan.

Éliott

Chasse : Ça me fait penser quand Nicolai chassait Louve.

Faim : Ils ont souvent faim (Louve, Ivan).

Parler : Je me rappelle qu'Ivan ne sait pas parler.

Rire : Un moment, dans le texte, Ivan rigole.

Émeric

Blanc : Blanc comme la neige.

Chasse : Nicolai chasse avec ses pièges, son fusil.

Créature : Créatures de Taïga.

Faim : Quand Louve et Ivan avaient très faim.

Immobile : Louve et Ivan étaient immobiles.

Noir : Quand ils dorment, Louve et Ivan.

Hélène

Neige : Taïga en est recouverte de neige et la louve creuse

Chasse : Nicolaï veut se venger du loup à sa fourrure couleur argentée que la louve a déchiquetée.

Héloïse

Blanc et neige : Blanc me fait souvenir à la neige.

Chasse et créature : Nicolaï chasse les créatures de taïga.

Voir et regarder : Quand Ivan voit la louve pour la première fois, elle la regarde et vu.

Faim, manger et ventre

Gigoter

Hurler, lèvres et mâchoires

Patte, peau.

Ismaël

Neige : La neige me fait penser à la neige qu'il y avait sur taïga.

Chasse : Le mot *chasse* me fait penser à Nicolaï quand il chassait les animaux de Taïga.

Créatures : Les créatures me font penser aux créatures de Taïga.

Crier : Le mot *crier* me fait penser quand Ivan criait quand il avait faim.

Mâchoires : Le mot *mâchoires* me fait penser à la mâchoire de la louve.

Faim : Le mot *faim* me fait penser quand Ivan avait faim.

Patte : Le mot *patte* me fait penser à la patte de Louve.

Julia

Blanc : Ça me rappelle que Taïga est blanche, tout est blanc.

Chasse : Si il n'y a pas de chasse, pas d'histoire, pas de rencontre.

Créatures : Dans cette histoire, on parle beaucoup de créatures. Les créatures de Taïga ou les animaux de Taïga, ça parle beaucoup.

Faim : Pendant l'histoire, la faim est la rencontre d'Ivan et la louve. La louve partagée entre la faim et l'amour pour Ivan. Pendant toute l'histoire, Ivan a faim, la Louve a faim.

Manger : Manger, c'est presque la seule chose qui passe dans la tête de Louve.

Neige : Le neige, le blanc, c'est la même chose.

Toucher : Toucher, sentir. Toutes les choses qu'il faut pour deviner notre environnement.

Kévin

Chasse : Ça me rappelle Nicolaï.

Créatures : Ça me rappelle la louve.

Faim : C'est la louve qui n'avait rien mangé.

Lèvre : C'est Ivan qui a les lèvres gelées.

Toucher : Ivan touche la louve.

Rêve : C'est quand Ivan rêve de ses parents.

Voir / regarder : Ivan regarde les corbeaux.

Lina

Créatures : Ça me rappelle quand il y avait les créatures de Taïga.

Immobile : car il y avait Ivan qui était immobile sur la taïga.

Rêve : Le rêve de Ivan, il avait rêvé de sa maman.

Voir / regarder : Ça me fait penser à Ivan, car il était en train de regarder le chien du fermier.
 Faim : La faim (=fin ?) de l'histoire *Taïga*.
 Vie : Quand Ivan a survécu, quand il est enfoncé.
 Chasse : Quand il voulait chasser Ivan.

Louis

Toucher : comme quand Ivan touche la fourrure de Louve
 Blanc : comme la neige
 Goûter : comme quand Ivan mange la neige
 Rêve : comme quand Ivan rêve de sa maman

Manon

Feu : Car Nicolaï savait en faire et que il avait donné à manger à Ivan.
 Manger : Ivan a eu beaucoup de mal à réaliser ce qu'il mangeait. Vu que la louve lui donnait à manger comme si c'était un louveteau.
 Rêve : Ivan est sous le choc, il rêve de ses parents.
 Chasse : La louve chassait pour donner à manger à Ivan tout comme Nicolaï. Ils ne chassent pas tous les deux de la même façon.
 Faim : La louve a très faim. Comme Ivan, il essaye de s'en sortir. La louve aide beaucoup Ivan.
 Peau : La louve se demande quelle sorte d'animal est Ivan tout au début. Ivan croit que la louve est un chien.
 Créature : On parle beaucoup de créatures de taïga. Mais je ne me souviens plus trop pourquoi.

Marie P.

Créatures : Sur Taïga, des créatures féroces, des créatures craintives, des créatures victimes, des créatures inoffensives.
 Faim : La faim, la faim fait avancer l'histoire, la faim se fait savoir dans le ventre de Louve et d'Ivan.
 Manger : Ivan et Louve veulent manger.
 Neige : L'histoire se passe en hiver, il y a de la neige. Neige égal faim. Faim égale difficulté.
 Rêver : L'histoire est basée sur Louve, Ivan et Nicolaï, tous les trois rêvent. Ils rêvent du passé.

Marie S.

Chasse : Parce que Nicolaï chassait la Louve et d'autres animaux.
 Créatures : Parce que dans le livre, on dit : "Taïga mère de toutes ces créatures".
 Feu : Parce que quand Nicolaï a ramené Ivan chez lui, Ivan se réchauffe auprès du feu.
 Neige : La Taïga est recouverte de neige.
 Rêve : Ivan n'arrête pas de faire des rêves quand il était avec ses parents.
 Ventre : Quand Ivan et Louve étaient couchés par terre, Ivan était collé contre Louve et il caressait son ventre.

Mathieu

Rêve : Ça me rappelle quand Ivan rêve de ses parents.

Chasse : Ça me rappelle Louve qui chasse pour manger et Nicolaï qui chasse pour la peau.

Ramper : Ça me rappelle quand Ivan rampe pour aller sous l'arbre.

Pauline

Crier : Ivan criait quand Louve n'était plus là. Louve criait pour appeler les autres loups.

Rêve : Dans l'histoire, tous les personnages rêvent. Ivan rêve de son passé. Louve rêve d'aller rejoindre la meute de loups. Nicolaï rêve de son copain d'avant.

Vie : On ne savait pas si Ivan allait survivre.

Yeux : À la fin de l'histoire, Nicolaï et Louve se regardent les yeux dans les yeux.

Pierre

Chasse : Cela me rappelle Nicolaï.

Faim : Cela me rappelle quand Ivan crie famine.

Ramper : Cela me rappelle le début quand il n'a plus de force.

Raphaëlle

Chasse : Nicolaï chasse la louve.

Créatures : Dans le texte, on parlait souvent des créatures de Taïga. Ce sont tous les animaux de Taïga.

Manger : Tout le monde cherche à manger sur Taïga.

Neige : Sur Taïga, il y a plein de neige. Ivan, lors du crash, a la tête dans la neige.

Parler : Après le crash, Ivan commence à parler de mieux en mieux.

Rêve : Ivan rêve de sa mère et de son père.

Terre : On a dit que Taïga était la terre.

Roxane

Blanc : La neige que mange Ivan.

Chasse : Nicolaï qui chasse les animaux.

Créatures : La Louve qui est amie avec Ivan.

Lèvres : Les lèvres violettes d'Ivan.

Rêve : Les rêves d'Ivan.

Yeux : Les yeux bleus de la louve que Ivan aime beaucoup.

Salomé

Chasse : Nicolaï, il chasse les créatures. Nicolaï est chasseur.

Créatures : C'est toutes les créatures de Taïga. Les animaux, la louve, les loups, tous les animaux.

Faim : Quand la louve a faim et Ivan aussi. Ils cherchent leur proie.

Feu : Quand Nicolaï fait un feu pour chauffer sa nourriture.

Lèvres : Ivan a les lèvres sèches parce qu'il fait froid.

Neige : Quand il neige sur Taïga, il y a beaucoup de neige.

Patte : La patte de la louve est recouverte de neige.

Rêve : Ivan, il fait souvent des rêves la nuit, il pense à sa famille, à son école et au chien.
 Vie : La vie d'Ivan est un peu en danger.
 Yeux : Les yeux d'Ivan sont rouges tellement il fait froid.
 Terre : Taïga la terre est aussi la mère des animaux ou terre des animaux.

Sophie

Blanc : Le blanc me rappelle <la> neige qui est un élément important dans l'histoire.
 Chasse : La chasse me rappelle Nicolaï quand il allait voir ses pièges et qui allait chasser la Louve.
 Créatures : Les créatures me rappellent <les> animaux dans la forêt.
 Crier : Le cri me rappelle quand Ivan criait car il y avait plus Louve.
 Faim : La faim me rappelle Louve, Ivan. Car il y avait pas de viande.
 Immobile : Le mot *immobile* me rappelle quand Nicolaï et Louve étaient face à face.
 Patte : Le mot *patte* me rappelle les pattes de Louve qui était dans la neige.
 Rêve : *Rêve* me rappelle quand ils dormaient tous et qu'ils rêvaient. Ivan rêvait de son père et de sa mère. Nicolaï rêvait de la ville quand il allait y aller. Et Louve rêvait de courir dans la forêt.
 Terre : La Terre de Taïga.
 Toucher : Toucher la pelure de Louve. Toucher la neige.

Téline

Créatures : Il y a plusieurs créatures comme des loups, des humains, plusieurs animaux différents. Ce sont les créatures de Taïga.
 Faim : Ivan et Louve ont faim.
 Lèvres : Les lèvres d'Ivan sont violettes de froid.
 Neige : L'histoire se passe à Taïga et il y a de la neige.
 Chasse : Nicolaï chasse des animaux.
 Rêve : Ivan, Louve, Nicolaï font un rêve.

Villiers

Blanc : La neige de la Taïga est blanche, c'est une étendue de blanc.
 Chasse : Avant d'"adopter" Ivan, Louve le chasse.
 Faim : Quand Ivan marche dans la taïga, il a faim.
 Feu : Nicolaï allume un feu dans sa cabane pour se réchauffer.
 Peau : Nicolaï est trappeur.
 Rêve : Il se souvient de sa mère dans ses rêves.
 Entendre : Nicolaï entend les cris d'une meute de loups.

LES INTERPRETATIONS DE LA DERNIERE PHRASE (C-I)

La dernière phrase du roman, c'est : *Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté d'une maison...* À ton avis, de quelle maison est-ce qu'il s'agit ? La cabane de Nicolaï ? La nouvelle maison où va habiter Ivan ? La maison du lecteur ? Une autre maison ? Explique ta réponse...

Alexandre

La nouvelle maison où va habiter Ivan, c'est la seule maison qui existe sur Taïga.

Carole

La nouvelle maison où va habiter Ivan. Parce que ça ne peut pas être la cabane de Nicolaï, parce qu'on parle plus souvent de Ivan et on parle moins de Nicolaï. Donc, j'ai choisi celui-là.

Éliott

La nouvelle maison où va habiter Ivan, parce que dans le texte, ils disent "tu vas voyager tout seul, tu dormiras chez <ton> oncle avant qu'on achète une nouvelle maison.

Émeric

C'est la nouvelle maison où va habiter Ivan.

Hélène

La nouvelle maison où va habiter Ivan... Car Ivan a été retrouvé par des gens et il va soit chez son oncle soit chez ses parents.

Héloïse

La cabane de Nicolaï ! Moi, je pense que c'est ça, mais pas sûr ! Nicolaï seul habite sur Taïga.

Ismaël

Je pense que c'est la nouvelle maison où va habiter Ivan parce que les souvenirs sont renfermés derrière les vitres d'une maison

Julia

C'est la maison d'Ivan, car il habite à côté de Taïga.

Kévin

La nouvelle maison où va habiter Ivan, Parce que il habite vers la Taïga quand il était rentré chez lui après être resté dans la forêt de Taïga.

Lina

La nouvelle maison d'Ivan, car il y avait Ivan enfoncé dans la Taïga.

Louis

C'est la nouvelle maison où va habiter Ivan.

Manon

Car à travers son carreau il verra toujours la Louve et Nicolaï et Taïga. Car c'est grâce à eux si il est toujours en vie avec ses parents.

Marie P.

À mon avis, il s'agit de toutes les maisons à la fois. De la cabane de Nicolaï on voit la Taïga. De la nouvelle maison où va habiter Ivan, Taïga sera toujours là, dans le cœur d'Ivan. De la maison du lecteur, Taïga est là, dans sa tête.

Marie S

La nouvelle maison d'Ivan. Parce que Ivan se souviendra toujours de la Taïga, grâce à la Louve, Nicolaï et toutes les autres créatures qui les ont fait vivre toutes ces aventures.

Pauline

C'est la maison de Nicolaï car Nicolaï pensera toujours à Ivan quand il se sentira seul.

Pierre

Je pense que c'est la maison du lecteur car la Taïga existe vraiment avec toutes ses créatures.

Raphaëlle

C'est parce qu'Ivan va rentrer là où il va de nouveau vivre. Il déménage donc il va pouvoir la regarder de sa nouvelle maison.

Roxane

La cabane de Nicolaï. Car Nicolaï sera toujours là à chasser les enfants de Taïga.

Salomé

Parce qu'on dit que Ivan va habiter pas très loin, donc c'est pour ça. Parce que Taïga n'est pas loin de l'autre côté d'une vitre, Taïga sera toujours dans son cœur.

Sophie

C'est la cabane de Nicolaï, car sa cabane est dans la Taïga.

Téline

La cabane de Nicolaï car elle se trouve à Taïga

Villiers

Il s'agit soit de la maison du lecteur, puisque Taïga est le titre du livre, ou la nouvelle maison d'Ivan puisqu'il a vécu dans la Taïga.

MATERIEL ECRIT POUR NOURRIR LA SEANCE DE RETOUR (C-M)

Les mots choisis dans la classe

Blanc

Noir

Lèvres

Mâchoires

Patte

Peau

ventre

Yeux

Chasse

Faim

Vie

Gigoter

immobile

Ramper

Crier

Parler

Rire

Rêve

Voir / regarder

Entendre

Goûter

Manger

Sentir

Toucher

Créature

Neige

Feu

terre

Coche les phrases avec lesquelles tu es plutôt d'accord.

- C'est la maison d'Ivan, car il va habiter à côté de Taïga.
- La cabane de Nicolaï. Nicolaï seul habite sur Taïga.
- Il s'agit de la maison du lecteur, puisque Taïga est le titre du livre.
- La nouvelle maison d'Ivan. Parce que Ivan se souviendra toujours de la Taïga
- La nouvelle maison où va habiter Ivan. Parce qu'on parle plus souvent de Ivan et on parle moins de Nicolaï.
- c'est la maison du lecteur car la Taïga existe vraiment avec toutes ses créatures.
- toutes les maisons à la fois. De la cabane de Nicolaï on voit la Taïga. De la nouvelle maison où va habiter Ivan, Taïga sera toujours là, dans le cœur d'Ivan. De la maison du lecteur, Taïga est là, dans sa tête.

Apparier les phrases (travail au tableau, en collectif)

Le plus important, c'est :

- A : Taïga car c'est sur elle que tout se passe.
- B : Taïga car à la fin il y a la dernière phrase.
- C : Que la louve ne soit pas tuée.
- D : Nicolaï ne va pas tuer la louve alors qu'il le veut.
- E : C'est qu'il retrouve ses parents.
- F : Le fait qu'Ivan soit sauvé.
- G : Quand Ivan, Louve et Nicolaï se rencontrent.
- H : La rencontre entre tous les personnages, car c'est très émouvant.
- I : Le crash, sinon il ne se serait rien passé.
- J : qu'Ivan soit rescapé, sinon il n'y aurait pas d'histoire.
- K : La rencontre avec la louve et Ivan.
- L : Les sentiments qui se sont créés entre Louve et Ivan.

TRANSCRIPTION DE LA SEANCE TERMINALE (C-ST)

- 1 - Chercheur Bon. On va commencer. Vous vous souvenez de l'évaluation... de... de ce qu'il y avait à faire ? Est-ce que vous vous souvenez, là, de ce qu'on vous demandait dans l'évaluation... ce qu'il fallait faire ?
- 2 - Éliott Fallait raconter l'histoire.
- 3 - C Oui, c'est bien. Fallait écrire *c'est l'histoire de...* etc. Vous vous souvenez du reste ?
- 4 - Roxane Ben, il y avait des mots, fallait choisir, et dire ce que ça nous disait.
- 5 - C Oui...
- 6 - Julia ...ce qui nous marquait le plus...
- 7 - C Oui, on devait choisir les mots qui nous marquaient le plus et dire ce que ça nous disait. Et puis ?
- 8 - Héloïse Et puis, ça parlait de la dernière phrase du texte... On devait dire, euh...
- 9 - C Oui, la dernière phrase. *Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison.* Et il fallait voir ce que c'était que cette maison, qu'est-ce que l'auteur, il voulait dire, avec ça.
Alors, j'ai lu ça attentivement et, ce matin, je vais vous faire un... un retour, de ça... de ce que vous avez fait, de ce qui a été le plus important dans la classe.
Alors, d'abord, les choses qui ont été écrites dans les... dans les résumés, ce qui est revenu le plus souvent. Je vais vous le dire dans l'ordre d'importance dans ce que vous avez écrit. Et nous, on va le remettre dans l'ordre chronologique des événements. D'accord ?
Alors, la première chose, la chose la plus importante, vous l'avez citée dix-huit fois dans la classe, c'est l'accident d'avion. Donc... ça va être notre point de repère. [écrit au tableau]. Ensuite vous avez mentionné quatorze fois la rencontre entre Louve et Ivan. On va la mettre avant ? après ?
- 10 - EE Après, après !
- 11 - C Après. [écrit] Ensuite vous avez mentionné treize fois le fait que la Louve... euh... traite Ivan comme s'il était son fils.
Tu veux nous dire ?
- 12 - Marie P. Euh... moi, je voulais demander : c'est dans quel exercice que vous prenez... quand vous dites qu'on a mentionné...
- 13 - C Là, dans quel exercice ? Là, c'était dans les résumés.
Attends, où est-ce qu'on va le mettre, cela, le fait que Louve traite Ivan comme si c'était son fils ?
- 14 - E Après.
- 15 - Manon On va le mettre après... après la rencontre entre Louve et Ivan.
- 16 - C D'accord. [écrit au tableau]... Ensuite dix ont mentionné que Nicolai pourchasse Louve. Où est-ce qu'on peut le mettre ? Alors, ça serait bien si tu levais le doigt, Julia... Vas-y !
- 17 - Julia [geste de dénégation] C'est avant la rencontre entre Louve et Ivan...
- 18 - C C'est là que Nicolai, il chasse Louve ?
- 19 - Raphaëlle Avant l'accident d'avion... ?
- 20 - Éliott Oui, parce que [inaudible] Nicolai il chasse et ça fait longtemps que... qu'il essaie d'avoir Louve.

- 21 - C Ça fait très longtemps que Nicolaï, il chasse Louve ?
- 22 - EE Non !
- 23 - Pierre C'est après l'accident d'avion, parce que Louve, elle a peur de la bête... et c'est le lendemain matin que Nicolaï se rend compte qu'elle a mangé le renard argenté.
- 24 - C Oui
- 25 - Héloïse C'est avant, c'est avant... qu'elle le mange.
- 26 - C Oui... mais c'est avant qu'il se rend compte ?
- 27 - Héloïse C'est avant... Ils le disent avant...
- 28 - C C'est à quel moment qu'il se dit : ça doit être Louve etc... c'est à quel moment qu'il se rend compte que son renard argenté a été mangé ?
- 29 - Marie P. C'est après l'avion, euh, après le crash de l'avion parce que... euh... avant, Louve, elle mange le renard argenté, déjà, et puis... après... elle voit l'avion, elle croit que c'est un oiseau, je crois. Puis elle court... Puis, il y a la nuit sur eux... Après Nicolaï arrive sur ses pièges, il voit les traces de Louve... qui est partie... Donc c'est là.
- 30 - C Oui... Donc ça serait là [montre : après *Louve traite Ivan comme son fils*]
- 31 - Marie P. Ben, non...
- 32 - C [en montrant l'ensemble de ce qui a déjà été écrit au tableau] Parce que le renard argenté, il est mangé à quel moment ? Avant ou après l'accident d'avion ?
- 33 - E Entre l'accident d'avion et...
- 34 - C Avant ou après l'accident d'avion ?
- 35 - Marie P. Avant l'accident.
- 36 - C Avant l'accident d'avion. Ça, c'est la cause pour laquelle Nicolaï va vouloir pourchasser Louve.
Mais Nicolaï s'aperçoit que le renard a été mangé avant ou après l'accident d'avion ?
- 37 - E Après...
- 38 - C Après !
- 39 - Louis [en protestant] Avant !
- 40 - C Après ! C'est après qu'il fait sa tournée et qu'il s'aperçoit que le renard argenté a été mangé.
C'est à peu près en même temps que la rencontre [fait un trait vertical en accolade en face de *rencontre entre Louve et Ivan* et de *Louve traite Ivan comme son fils* et ajoute *Nicolaï pourchasse Louve*]... Et c'est après... après la nuit, la nuit de tempête, la nuit où la louve creuse le terrier, c'est après, c'est le lendemain que Nicolaï se met effectivement à la poursuite de Louve.
- 41 - Marie S. Non parce que... enfin... Nicolaï chasse Louve avant que Louve creuse le terrier.
- 42 - C Non, il prend la décision que... qu'il fera la peau de son gâche-métier. Hein, il l'appelle "gâche-métier" avant... avant la nuit de tempête. Mais il se dit, c'est comme ça dans le texte, il se dit : "ça suffira bien demain". C'est le lendemain, hein, après la nuit de tempête qu'il prend son fusil etc.
- 43 - Pierre Ça dure longtemps, la rencontre entre Louve et Ivan.
- 44 - C Oui, ça dure longtemps. Ça dure tout le roman. Ça, c'est une journée et une nuit et une autre journée ensemble.
Alors ensuite, vous êtes neuf à avoir mentionné que Nicolaï va ramener

- Ivan... chez lui... Où voyez-vous ça ?
- 45 - E Alors ça, c'est à la fin.
- 46 - EE À la fin !
- 47 - C À la fin. On va le mettre là [écrit].
Ensuite, huit, vous êtes huit à mentionner l'arrivée de l'hélicoptère... des secours.
- 48 - Pierre Là, c'est encore après...
- 49 - C Là, c'est après. [écrit]
Ensuite, vous êtes sept à mentionner qu'Ivan retrouve ses parents.
- 50 - Héloïse Après...
- 51 - C C'est encore après. [écrit]
- 52 - Roxane Mais on ne sait pas finalement, s'il retrouve ses parents...
- 53 - C Oui ?
- 54 - Roxane En fait, on sait pas parce que... en fait, l'histoire se finit quand on dit que Ivan va retrouver ses parents, il les a pas retrouvés... C'est possible qu'il les retrouve pas, en fait.
- 55 - C C'est possible.
- 56 - E Il aura peut-être eu un accident, et puis...
- 57 - E On sait pas, peut se passer beaucoup de choses...
- 58 - C Ce qui serait épatant, c'est que vous leviez la main, avant de prendre la parole, pour demander la parole !
Ensuite vous êtes sept à avoir mentionné le moment où Nicolaï, il découvre Ivan. Où est-ce qu'on va le mettre, ça ?
- 59 - Mickaël Après que Nicolaï pourchasse Louve...
- 60 - C Donc, on va le mettre ici ?
- 61 - Mickaël Oui.
- 62 - C [écrit au tableau]
Vous êtes cinq à mentionner le fait que Nicolaï renonce à tuer Louve. Où on le met ?
- 63 - E Après...
- 64 - C Après que Nicolaï a découvert Ivan. Vous êtes d'accord ?
- 65 - Louis C'est avant.
- 66 - Roxane Avant, avant !
- 67 - E Avant ! Après, ils sont bien ensemble...
- 68 - C Il découvre Ivan... C'est parce qu'il découvre Ivan, que Louve ne l'a pas mangé...
- 69 - Marie S. Ah, oui !
- 70 - C ...qu'il ne tue pas, hein. [écrit au tableau]
Et puis vous êtes quatre à dire que Ivan entend des voix.
- 71 - Héloïse Ben, c'est après... l'accident d'avion...
- 72 - C C'est après l'accident d'avion ? Vous êtes tous d'accord ?
- 73 - E Non !
- 74 - E Si !
- 75 - C Ah, quelqu'un a dit : non...
- 76 - Sophie C'est plutôt, euh, après que Louve traite Ivan comme son fils.
- 77 - C Ouais... Donc toi, tu le mettrais plutôt là.
- 78 - Mickaël Je sais pas, mais il entend bien des voix bien avant qu'il rencontre Louve...
- 79 - C Oui. Tu te souviens ?
- 80 - Mickaël Oui. Il entend la voix de ses parents, il entendait son oncle...

- 81 - C Il entendait son oncle, il ne savait pas que c'était son oncle, il entendait son oncle. Il entendait la voix qui lui disait, euh, : "J'ai préparé ton goûter". Hein, il retrouve ses biscuits avant de rencontrer Louve, avant que lui, il s'aperçoive que Louve est en train de le poursuivre.
- 82 - Pierre C'est au moment où il retrouve les biscuits, je crois...
- 83 - C Euh, pas forcément. En tout cas, il entend des voix dès l'accident d'avion [comme à tirer un trait vertical depuis *accident d'avion*], et il va entendre des voix jusqu'à ce qu'il retrouve complètement sa mémoire. Et à quel moment, il retrouve complètement sa mémoire ? Oui ?
- 84 - Marie S. Euh, c'est pour demander : Euh, c'est sûr qu'il était dans l'avion Ivan ?
- 85 - C À ton avis ?
- 86 - EE Oui
- 87 - C Ben oui...
- 88 - Mickaël Il commence à retrouver... à retrouver son esprit juste quand Nicolaï, euh, l'a découvert.
- 89 - C Oui... C'est quand il se dit : "Oncle Micha, c'est oncle Micha", par là... À ce moment-là... Mais quand est-ce qu'il se souvient de ce qui lui a fait perdre sa mémoire ? Et là, on peut dire qu'il a retrouvé complètement sa mémoire...
- 90 - Pierre Quand il est sur le dos de Nicolaï.
- 91 - C Quand il est sur le dos de Nicolaï, il se souvient de l'accident.
Donc il entend des voix jusqu'à ce que Nicolaï...
- 92 - E ...le ramène chez lui...
- 93 - C Voilà, jusqu'à ce que Nicolaï le ramène chez lui [termine le trait commencé]. Jusqu'au moment où il est sur le dos de Nicolaï. Donc, pendant tout ce temps-là, Ivan entend des voix [écrit à côté du trait vertical].
Voilà, ensuite il y avait d'autres choses que vous n'étiez pas nombreux – un ou deux - à mentionner.
Donc [lit ce qui est inscrit au tableau] accident d'avion, l'accident d'avion, la rencontre entre Louve et Ivan, et Louve traite Ivan comme son fils, puis Nicolaï pourchasse Louve, Nicolaï découvre Ivan, Nicolaï renonce à tuer Louve, Nicolaï porte Ivan chez lui, puis il y a l'arrivée des secours, enfin Ivan retrouve ses parents. Et pendant tout un temps, Ivan entend des voix.
Qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce qu'on a oublié des choses importantes ? Non ? D'accord !

[État du tableau à la fin de ce moment de la séance]

*Ivan
entend
des
voix*

Accident d'avion
Rencontre entre Louve et Ivan
Louve traite Ivan comme son fils.
Nicolai pourchasse Louve
Nicolai découvre Ivan
Nicolai renonce à tuer Louve
Nicolai porte Ivan chez lui
Arrivée des secours
Ivan retrouve ses parents.

- 94 - C Alors, une autre tâche que vous aviez à faire, une autre chose que vous aviez à faire, c'était de choisir les mots, choisir les mots et puis écrire ce que ça vous évoquait. Alors, pour vous en rendre compte, simplement, j'ai repris les mots, que vous aviez choisis, les uns ou les autres, puis j'ai enlevé les mots que personne n'avait choisis. Et les mots, je les ai mis et, euh, chaque fois qu'ils avaient été choisis, j'ai augmenté d'un cran la taille des caractères. Donc plus les mots sont écrits gros, plus les mots ont été beaucoup choisis. Plus les mots ont été peu choisis et plus les mots sont petits. D'accord ? Alors, vous allez voir de loin...
- 95 - E Et si c'est tout petit ?
- 96 - C Quand c'est tout petit, c'est que ça a été très peu choisi.
Vous allez voir de loin les mots qui ont été les plus importants pour la classe. [montre sa feuille depuis l'estrade] Alors, qu'est-ce que tu arrives à lire ?
- 97 - EE
[ensemble] "faim", "créature", "rêve", "chasse", "neige"
- 98 - Marie P [sur un signe du M] "Créature", "rêve", "Chasse"...
- 99 - C "Créature", "rêve" et "chasse" et "faim"... Une histoire de chasse, une histoire de faim, une histoire où il y a des créatures. Ouais. Je vous le donne [distribue le relevé]. Comme ça, vous pourrez réagir.
Oui, Louis, tu veux dire quelque chose ? Ah, c'était juste pour ta voisine, alors... Marie ?
- 100 - Marie P. Non, rien.
- 101 - C Qu'est-ce que ça vous suggère ?
Éliott... On range sa trousse, on n'en a pas besoin là.
- 102 - Marie P. Ben, voilà, hein. Il y a des mots qui résument rien du tout... Il y a des mots, ben, enfin... En fait, "créature, rêve, faim"... Il y a une lettre, aussi, qui... En fait... C'est un peu classé...
- 103 - C Oui...
- 104 - Marie P. Il y en a, il y en a c'est beaucoup, d'autres moyens et d'autres pas beaucoup... Il y a des mots tout petits, je pense que c'est... "noir", "gigoter", "ventre"... Tout petits, je pense que c'est...
- 105 - C Oui... Manon, tu voulais dire ?
- 106 - Manon En fait, moi, je pense que ce qui est en gras, "créatures", "rêve", "chasse", "faim", "neige", "blanc", je pense que... enfin "blanc", enfin, si, "neige",

- un peu... je pense que c'est ce qui forme un peu l'histoire. Euh... Ils chassent, à la base, Ivan, il a faim, Louve aussi d'ailleurs... Créatures, eh ben, à la base on parle souvent des créatures de Taïga.
- 107 - C Oui... Oui, oui ! C'est... c'est comme ça que... que la classe a lu le roman.
Raphaëlle, tu voulais dire quelque chose ?
- 108 - Raphaëlle Non, non... C'était comme Manon.
- 109 - C Bon, voilà.
Marie, elle disait qu'on aurait pu les classer autrement... On aurait pu les classer par nombre de fois où ç'avait été choisi. Hein, c'était ça ton idée, Marie ? Est-ce que... est-ce qu'ils sont en désordre, là, les mots ?
- 110 - EE Non, non.
- 111 - C ... ou est-ce que j'ai classé ? Mathieu ?
- 112 - Mathieu Par ordre alphabétique.
- 113 - C Par ordre alphabétique ?
- 114 - EE Oui... Non... Si...
- 115 - C Par exemple, "lèvres", si c'était par ordre alphabétique, "lèvres"...
- 116 - EE [brouhaha]
- 117 - C Quoi donc ?
- 118 - Manon Tu les as classés... Mais, moi, j'ai l'impression que tu les as pas vraiment classés. Parce que il y en a des gros, des p... enfin il y en a qui sont écrits en un petit peu plus petit... Et puis...
- 119 - C Ça, je vous ai expliqué pourquoi...
- 120 - Manon Non, non, mais oui, oui, oui... et puis il y a pas d'ordre alphabétique...
- 121 - C Ça n'est pas par ordre alphabétique, ça n'est pas par taille... Alors, c'est par quoi ?
Alors, évidemment, j'ai mis "blanc" et "noir"... Personne d'entre vous n'a parlé du rouge du sang, ni du bleu du ciel, ni du jaune du regard de Louve. Vous avez lu cette histoire en blanc et noir, vous avez supprimé toutes les autres... ??
- 123 - E ...couleurs...
- 124 - C ... couleurs ! Mais, voyez, ma première liste c'était les mots où l'on voyait les couleurs, vous n'en avez gardé que deux, le blanc et le noir. Vous avez lu cette histoire en blanc et noir. Vous voyez, c'est ça qui importe, de votre... de votre lecture, Et après, le second paquet, "lèvres", "mâchoires", "pattes",... c'est quoi ?
- 125 - Pierre Je vois pas trop... enfin, "lèvres", je vois pas ce que ça a comme rapport avec l'histoire !
- 126 - Kévin Ben les lèvres froides de...
- 127 - C Les lèvres, il en est question plusieurs fois, il est question des lèvres d'Ivan et des lèvres qui sont, euh, qui sont abîmées par le froid, qui sont gercées par le froid.
- 128 - Julia C'est pas très important.
- 129 - C C'est pas trop important. Mais ça a été important pour certains, ç'a quand même été choisi davantage que les "mâchoires".
L'histoire [geste qui évoque une réélaboration dans la tête]...hein, où Ivan souffre parce que ses lèvres sont gercées, ça vous a plus marqués, hein, que les mâchoires.
- 130 - Mickaël Quand on en parle c'est qu'elles se ferment.
- 131 - C Mickaël ?

- 132 - Mickaël Quand on parle des mâchoires, c'est quand elles se ferment sur le lièvre.
133 - C Oui.
134 - Mickaël Mais on parle pas qu'à cet endroit, non ?
135 - C Il y a plusieurs endroits. Le mot "mâchoires" désigne aussi parfois les pièges... de Nicolaï. Oui.
136 - Roxane En fait, je crois savoir comment... comment tu les as classés un petit peu. Au début, la première liste, on a dit, c'est...
137 - C Pierre, tu n'as pas besoin de crayon. Tu ranges ça.
138 - Roxane Donc la première liste, on a dit que c'était les couleurs. Après, je pense que la deuxième liste, c'est... euh... c'est un peu, euh, euh, les organes un petit peu de, euh, de Ivan et de Louve, et de Nicolaï.
139 - C Oui...
140 - Roxane Après, le troisième paquet, c'est euh un peu... les actions on va dire, un petit peu de, euh, la chasse, la faim, la vie. Et je pense que "Gigoter", "immobile" et "ramper", je pense que ça va pas du tout avec...
141 - C Non.
142 - Roxane Après je pense que là, c'est des actions qui... euh... qui, qu'ils font... enfin, qui, qu'ils produisent... Après, là, euh, "crier", "parler", "rire", c'est, c'est ce qu'ils font, en fait... Et après, les autres, je sais pas.
143 - C D'accord !
144 - Louis Il y a beaucoup de mots quand même qui, euh, qui peuvent parler d'Ivan.
145 - C Oui, oui ! Oui, oui, ils peuvent parler d'Ivan, de Nicolaï ou de Louve, hein. En fait.
146 - Julia Je suis pas complètement d'accord avec Marie. Enfin, pour le troisième paquet. En fait c'est plutôt, c'est plutôt autour de la faim... Si tu vis, c'est parce que tu manges, parce que t'avais faim. Si tu chasses, c'est pour manger... Enfin moi, c'est plutôt comme ça que je le vois.
147 - C Alors, tu disais, c'est plutôt... ?
148 - Julia C'est tout vers la faim, en fait. C'est tout rassemblé. Si tu vis, c'est grâce à la faim, si tu chasses, c'est parce que t'as faim...
149 - C D'accord. Alors ? Marie !
150 - Marie P. Je pense que la... enfin... je vais encore rester sur "chasse", "faim" et "vie", alors je pense que c'est au centre de l'histoire. Bien sûr, il y a "créatures", mais c'est... c'est ce qui donne... enfin... [geste vertical de la main ; signifie : "donner un aplomb" ?]... enfin, c'est... c'est... En fait, s'il y avait pas... s'il y avait pas... C'est un petit peu comme Julia : c'est la faim qui fait avancer l'histoire, en fait. Le reste, ça fait pas tellement avancer...
151 - C La chasse, ça fait pas avancer l'histoire ?
152 - Marie P. C'est comme un peu la neige, aussi, ça fait avanc-... La chasse, si ! Mais la neige, ça fait avancer l'histoire aussi, parce que c'est en hiver et que... en hiver, on a du mal à trouver de la nourriture.
153 - C Oui, mais c'est pas "hiver" qui est marqué, c'est pas "nourriture"
154 - Marie P. Oui, mais c'est "neige", et la neige, c'est l'hiver et...
155 - C Oui ? D'accord ?
Alors, si je reprends ce qu'ont dit vos camarades, "Blanc" et "noir" : les couleurs. "Lèvres", "mâchoires", "pattes", "peau", "ventre" et "yeux" : elle disait "les organes", moi je dirais bien volontiers les parties... du corps. Euh, "gigoter", "immobile" et "ramper" ...
156 - E ...les actions...

- 157 - C Ouais, c'est intéressant... Et il y avait aussi "courir", il y avait aussi... euh... Ce ne sont pas n'importe quelles actions. C'est pas "agir", c'est pas "lire", c'est pas "écrire", c'est pas "penser"... C'est... "Gigoter", "ramper", "courir" : qu'est-ce que ça pourrait être, comme action ?
- 158 - Louis Ben, c'est des actions, c'est ce qu'il fait...
- 159 - C Oui, mais Louve aussi, elle court, Louve aussi elle est immobile. Nicolaï aussi, il court, Nicolaï aussi il est immobile.
- 160 - Pierre Des actions pour survivre.
- 161 - C C'est plus précis que ça ! "Immobile", ça veut dire quoi ?
- 162 - Éliott Ben, ils bougent pas.
- 163 - C On ne bouge pas. "Courir", ça veut dire quoi ?
- 164 - E Bouger vite
- 165 - C "Ramper", ça veut dire quoi ?
- 166 - EE Bouger
- 167 - C On bouge. Ce sont tous des verbes... bon il y a l'adjectif "immobile"... ce sont tous des mots qui disent comment on bouge, ou comment on ne bouge pas. Et, intéressant !, le mot qui a été le plus choisi dans ce paquet-là, c'est le mot qui dit qu'on ne bouge pas, "immobile". Donc, vous avez lu cette histoire comme une histoire d'immobilité. Ce qui a été le plus important pour vous, c'est les moments où les personnages ne bougent pas.
Manon ?
- 168 - Manon Ben, en fait, moi, je voulais revenir sur "créatures", "neige"... Marie, elle a dit qu'elle pouvait pas trop classer, ben, moi, je pense que je peux dire quelque chose. "Créatures", c'est quelque chose qu'on ne sait pas vraiment à quoi ça ressemble... Ben, la "neige", hein, c'est de la neige... Le "feu", il faudrait... En fait, je pense que c'est plutôt pas des matières mais...
- 169 - C Ce sont des éléments...
- 170 - Manon Voilà... C'est des éléments. Après "crier", "parler", "rire" et "rêver", ben, c'est tous des verbes et puis ça fait une action...
- 171 - C Et quelle action ?
- 172 - Manon Ben, de parler, de rire, de rêver...
- 173 - C Oui, mais faut être plus précis... On a dit "gigoter", "ramper", c'est le mouvement...
- 174 - Manon Ben, "crier", c'est... Ben, "crier", c'est quand... en général, on crie plutôt quand on a peur...
- 175 - C Oui, mais "crier", "parler", "rire", "rêve", tout ça, ça marche ensemble.
- 176 - Manon "Parler", ben, c'est quand Ivan, on a dit, il faisait... ses premiers mots. Je pense que ça a rapport avec ça... "Rire", eh ben, des fois, Ivan, il rigolait. Et puis "rêver", eh ben, il rêvait beaucoup, Ivan...
- 177 - C C'est des mots qui désignent tous des façons de s'exprimer. D'accord ? Le paquet d'avant c'était comment on bouge, ce paquet-là, c'est comment on s'exprime. Julia ?
- 178 - Julia Moi, en fait, "créatures", "neige"... je pense, c'est un peu naturel.
- 179 - C Oui. Ce sont les éléments... les éléments de la nature.
- 180 - Julia Et ben, "voir / regarder", "Entendre", "Goûter", "manger", "sentir", "toucher"... ce sont un peu des choses pour... euh... enfin... pour... pour sentir dans quel endroit où est-ce qu'on est. Parce que, si on touche, on va voir si c'est froid...

- 181 - C Oui !
- 182 - Julia "Manger", quand on mange, on va sentir un petit peu... "Sentir", tu sens l'odeur...
- 183 - C Oui...
- 184 - Julia "Goûter", ben, c'est pareil que manger... "Entendre", ben, t'entends les bruits qui sont autour de toi... "Voir", ben... c'est pour voir, quoi.
- 185 - C Oui... Roxane, tu veux nous dire ?
- 186 - Roxane Alors, moi...
- 187 - C C'est à propos de ce paquet-là ?
- 188 - Roxane C'était... euh... Moi, c'était... euh... à côté, là...
- 189 - C Ben, tu le diras tout à l'heure, alors... Marie !
- 190 - Marie P. Là... euh... à mon avis, c'est les cinq sens...
- 191 - C Oui, ce sont les cinq sens. Donc j'avais... organisé... les mots, hein, dans différentes catégories. D'abord la couleur, ensuite les parties du corps, ensuite ce qui meut les personnages... ce qui fait que les personnages font des choses... et rester en vie, chasser, la faim... Ensuite, les verbes, les mots qui disent les mouvements, ensuite les mots qui disent l'expression, ensuite les mots des cinq sens et ensuite les mots des éléments naturels. Alors, Roxane, tu veux nous dire...
- 192 - Roxane Moi, c'est juste que tout à l'heure... euh... en général on nous dit... quand on parle d'Ivan, quand il a parlé, on dit : "ses premiers mots". C'est pas vraiment ça, parce que il savait parler avant, enfin, c'est juste que... euh... il... il... enfin, vu qu'il était un peu dans... dans le coma, un petit peu, enfin, il était un petit peu évanoui quand il s'est... enfin... il...
- 193 - C Il dit... Ce sont ses premiers mots APRÈS sa perte de connaissance... Pas ses premiers mots dans la vie, puisqu'il savait parler.
- 194 - Roxane Oui... voilà.
- 195 - C Nous sommes d'accord.
-
- 196 - C Alors, ensuite... euh... il y avait à dire ce qui vous était apparu comme étant le plus important. J'ai pris des formules dans ce que vous aviez écrit. Et quand il y avait la même idée qui apparaissait plusieurs fois, j'ai retenu à chaque fois deux expressions dans ce que vous aviez écrit. Et je vais vous demander de reconstituer les paires. Je vais mettre au tableau... et je vais vous demander de reconstituer les paires... pour voir... ben voilà, dans la classe, qu'est-ce qui a été... qu'est-ce qui a paru le plus important, et du coup, quel type de lecture est-ce que vous avez eu. [affiche les étiquettes au tableau à l'aide d'aimants, les oralise au fur et à mesure]
- Nicolai ne veut pas tuer la Louve alors qu'il le veut.* Autre formule : *Quand Ivan, Louve et Nicolai se rencontrent.* Alors, c'est toujours la phrase : *le plus important, c'est quand Ivan, Louve et Nicolai se rencontrent.* Le plus important, c'est *Taïga, car à la fin il y a la dernière phrase.* À la fin du roman. Le plus important c'est *les sentiments qui se sont créés entre Louve et Ivan.* Le plus important, c'est *le fait qu'Ivan soit sauvé.* Le plus important, c'est *qu'Ivan soit rescapé sinon il n'y aurait pas d'histoire.* Le plus important, c'est Taïga, car c'est sur elle que se passe toute l'histoire. Pardon : le plus important,

c'est *Taïga, car c'est sur elle que tout se passe*. Le plus important, c'est *qu'il retrouve ses parents*, "il", bien sûr, c'est Ivan. Le plus important, c'est *la rencontre entre tous les personnages, car c'est très émouvant*. Le plus important, c'est *le crash, sinon il ne se serait rien passé*. Le plus important, c'est *la rencontre avec la louve et Ivan*. Et, le plus important, c'est *que la louve ne soit pas tuée*.

Alors, je vais vous les relire. Et vous réfléchissez pour trouver comment est-ce qu'on peut les mettre par deux.

Le plus important, c'est qu'il retrouve ses parents. La rencontre entre tous les personnages, car c'est très émouvant. Le crash, sinon, il ne se serait rien passé. La rencontre avec la louve et Ivan. Que la louve ne soit pas tuée. Nicolai ne va pas tuer la louve alors qu'il le veut. Qu'Ivan soit rescapé, sinon il n'y aurait pas d'histoire. Quand Ivan, Louve et Nicolai se rencontrent. C'est Taïga, car c'est sur Taïga que tout se passe. Taïga, car à la fin il y a la dernière phrase. Le fait qu'Ivan soit sauvé. Et : Les sentiments qui se sont créés entre Louve et Ivan.

Alors, Villiers, qu'est-ce que tu en penses ?

197 - Villiers Ben, on pourrait mettre, euh, on pourrait mettre ensemble, euh, *Nicolai ne va pas tuer la louve alors qu'il le veut et que la louve ne soit pas tuée*.

198 - C Alors, tu mets ensemble ces deux-là [déplace les deux étiquettes pour les rapprocher sur le tableau]. Oui, et alors ? Les enfants qui ont mis cela, à quoi est-ce qu'ils ont été attentifs... dans l'histoire ? Qu'est-ce qu'ils ont lu, dans cette histoire... pour que ce soit ça qui soit le plus important ? Julia ?

199 - Julia Ben... Ils ont... Enfin, la vie... En fait, ils ont été très attentifs...

200 - C Salomé, ça va ? Tes petits trafics, ils sont pour la cour de l'école ! Ça peut attendre la récréation ? Vas-y, Julia. Excuse-moi.

201 - Julia Ils ont été très attentifs à... quand on donne la vie, en fait, un peu. Voilà, c'est ça.

202 - C Quand on donne la vie... Ouais. [écrit au tableau sous le couple d'étiquettes : *don de vie*]. Ouais, ça touche... ce... ce don de vie. Manon ?

203 - Manon Moi, c'est juste que... enfin, je sais pas mais... *Taïga, car... car à la fin il y a la dernière phrase*... C'est normal car, dans un roman, il y a toujours une dernière phrase. Ça n'a rien de très important que Taïga, ce soit la dernière phrase du roman.

204 - C Et pour toi, ça n'est pas important, la dernière phrase d'un roman ?

205 - Manon Si mais pas forcément dans *Taïga*. Je sais pas, la phrase c'est... euh... [haussement d'épaule]... Ça me paraît un peu bizarre.

206 - C Ça te paraît un peu bizarre... Alors, je vais te dire, mais je pense que tu le sais, que... à la fin d'une histoire, on calcule la dernière phrase. Parce que c'est avec cette dernière phrase que le lecteur va fermer le livre. C'est avec cette dernière phrase que le lecteur va revisiter toute sa compréhension. Donc la dernière phrase, quand tu écris une histoire, tu fais attention à ce qui vient là.

207 - Manon Oui, mais ça n'est pas que Taïga à la dernière phrase.

208 - C "Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison".

209 - Manon Voilà... Ben "de l'autre côté des vitres de la maison", ben, c'est encore

- plus important que Taïga, moi, je trouve.
- 210 - C Tu trouves... Bon, d'accord, on en reparlera tout à l'heure. Alors ?
- 211 - Raphaëlle Moi, je mettrais bien *le crash sinon il ne serait rien passé* et... avec *qu'Ivan soit rescapé, sinon il n'y aurait pas d'histoire*.
- 212 - C Toi, tu mets ces deux-là ensemble [déplace les étiquettes]. Et pourquoi tu les mets ensemble ? Tu peux nous expliquer ?
- 213 - Raphaëlle Ben, parce que ça parle... enfin... ça, ça pose, ça a un peu le même rapport, enfin, Ivan, il serait pas là s'il n'y avait pas le crash. Enfin, il serait pas sur Taïga.
- 214 - C Oui. C'est-à-dire que les enfants qui ont mis ça, ils ont été attentifs à quoi, alors, dans leur lecture ? Mickaël !
- 215 - Mickaël Au début de l'histoire.
- 216 - C Au début de l'histoire, oui...
- 217 - Mickaël Car déjà, le crash, c'est le tout début...
- 218 - C Alors... Oui...
- 219 - Mickaël ...et s'il sera pas rescapé... euh... par quelqu'un... ben il serait peut-être mort après, je sais pas.
- 220 - C Oui... Alors, il est question du crash dans les... deux phrases, mais il est question de quoi d'autre, aussi, dans les deux phrases ?
- 221 - Mickaël Du sens du début...
- 222 - C Du sens de l'histoire ? Il s'agit du sens de l'histoire, là ?
- 223 - Mickaël Non ! Il se serait rien passé... Il y aurait pas d'histoire !
- 224 - C Il y aurait pas d'histoire. Donc, il ne s'agit pas tellement du sens de l'histoire mais...
- 225 - Mickaël Le début ! C'est le début !
- 226 - C ... mais c'est les conditions pour qu'il y ait une histoire. Héloïse ?
- 227 - Héloïse Moi, pour *le crash*, là, j'aurais mis *le fait qu'Ivan soit sauvé*.
- 228 - C Ouais... Attends juste, on va d'abord en finir avec cette idée-là, hein ? Alors, ce qu'il y a de commun là, dans ces deux phrases, c'est pas seulement qu'il est question du crash, dans les deux phrases, mais qu'il est question... du fait que... il faut cet élément-là, il faut des éléments pour que l'histoire soit possible. En quelque sorte, les enfants qui ont été... qui ont proposé ces formules-là sont des enfants qui ont été attentifs à comment est fabriquée l'histoire.
- N'est-ce pas, Kévin ? À la fin, cette chose finit par m'agacer... fort ! [s'approche pour faire les gros yeux]
- Hein, à... à la façon dont l'histoire est fabriquée. [écrit sous le couple d'étiquettes : *fabrication de l'histoire*].
- Sophie, tu voulais dire ?
- 229 - Sophie C'est pour... euh...
- 230 - C C'est une autre paire ?
- 231 - Sophie Oui.
- 232 - Roxane Moi, c'est toujours sur la phrase qu'a dit Manon... Je comprends pas du tout ce qu'elle veut dire, cette phrase, parce que... encore, Taïga, à la fin... euh... en gros, la phrase, elle dirait : à la fin on voit que Taïga. Mais là, Taïga, vers la fin, il y a la dernière phrase... À la fin d'un roman, il y a toujours une dernière phrase ! Enfin, pour moi, ça veut rien dire !
- 233 - C Alors, tu veux dire que la formule est un peu maladroite ?
- 234 - Roxane Ben, oui, parce que...

- 235 - C Il y en a d'autres, des formules un peu maladroites !
- 236 - Roxane À la... À la fin, il y a...
- 237 - C Roxane, tu m'écoutes. Tu veux parler, parler, parler... Tu m'écoutes ! Et je te dis : tu trouves que sa formule est un peu maladroite. C'est possible, peut-être qu'on pourrait le dire plus élégamment. Il y en a d'autres, des formules un peu maladroites. J'ai gardé vos formules, les formules que j'ai lues sous votre plume.
- 238 - Manon Fallait pas tout garder !
- 239 - C J'ai pas tout gardé, je ne les ai pas toutes gardées. Euh, ici, on comprend ce que ça veut dire. Euh... C'est pas la dernière phrase, bien sûr ! mais il y a CETTE dernière phrase, justement, si vous voyez ce que je veux dire. CETTE dernière phrase qui est : "Seule Taïga sera toujours là de l'autre côté des vitres d'une maison". C'est-à-dire que la dernière phrase parle de Taïga. D'accord ?
- Alors, Sophie !
- 240 - Sophie Ben moi, je mettrais quand *Ivan, Louve et Nicolai se rencontrent* avec *la rencontre entre tous les personnages, car c'est très émouvant*.
- 241 - C Ouais.
- 242 - Sophie Je trouve que ça a un rapport parce que déjà il y a les trois personnages, et puis, c'est... euh... ben c'est... Ça... a rapport...
- 243 - C Tu trouves que ça a un rapport...
- 244 - Sophie Oui.
- 245 - C Tu peux pas nous le préciser, ce rapport ?
- 246 - Sophie Ben, c'est parce que c'est... Dans les deux phrases, il y a la rencontre... Ils... Elles parlent toutes les deux de la rencontre. Je trouve ça, euh, important.
- 247 - C Mais là aussi [montre *La rencontre avec la louve et Ivan*], il y a une rencontre.
- 248 - Sophie Oui, mais il y a que Ivan et... la louve. Alors que là, il y a Nicolai aussi.
- 249 - C Oui... Alors là, c'est la rencontre entre les trois personnages, Ivan, Louve et Nicolai.
- 250 - Sophie C'est important... moi, je trouve que c'est important, qu'il y ait les trois personnages...
- 251 - C Oui, c'est important. Et les enfants qui pointent cette scène... où ils sont tous les trois... ils ont été attentifs à quoi ? Ils ont lu comment cette histoire ? Pourquoi cette scène-là, elle peut paraître plus importante... elle est apparue à certains enfants plus importante que la rencontre entre Ivan et Louve ? Émeric ? Tu sais pas ? Éliott ?
- 252 - Éliott Eh ben, parce que... Nicolai, c'est un peu un chasseur. Il voulait, euh, chasser Louve. Quand ils se rencontrent et qu'il peut, il tue pas Louve... Ça fait bizarre...
- 253 - C Ça fait bizarre... que Nicolai ne tue pas Louve... Donc, toi, tu reviens là [montre : *Que Louve ne soit pas tuée / Nicolai ne va pas tuer Louve alors qu'il le veut*]
- 254 - Éliott Ben ouais...
- 255 - C Ben ici [montre l'association en débat], on était sur les trois personnages. Mickaël ?
- 256 - Mickaël Déjà, si Ivan avait pas trouvé Louve, ça aurait pas donné... euh... euh... vraiment du sens à l'histoire, ça serait pas vraiment l'histoire. Et déjà entre les trois personnages, si il y aurait pas Ivan avec Louve, Louve elle

- serait morte... Si... si Ivan avait pas rencontré Louve, là, il serait jamais rentré chez lui.
- 257 - C D'accord... Là, tu nous parle de ce... ce... cette expression : "c'est très émouvant".
- 258 - Mickaël Oui.
- 259 - C Julia !
- 260 - Julia En fin de compte, ces deux phrases, ça marque un peu la fin de l'histoire, en fait. Enfin, ça va bientôt finir, Ivan va partir avec... euh... Nicolaï... Et si ça se serait pas passé, en même temps, il y aurait eu... en même temps, peut-être on n'aurait pas su la fin, ou... ç'aurait été différent... il aurait pas trouvé Louve à la fin ou... euh... on n'aurait pas su pour les personnages les plus importants de l'histoire.
- 261 - C Ouais... et... vous vous souvenez...
Salomé ! Tu veux offrir à boire à tout le monde ? Allez ! Range, range cette bouteille !
Alors, vous vous souvenez, au début de l'histoire, on suit d'abord Louve, ensuite, on suit Ivan, et ensuite, on suit Nicolaï. On a ainsi trois morceaux, comme si on avait trois brins. Ensuite, il y a deux brins qui se rejoignent, qui se... [geste de tressage]. C'est la rencontre entre Louve et Ivan... Mais au départ, on avait trois brins. Et on a toujours gardé les trois brins. Et au moment de cette scène-là, c'est la scène où les trois brins se rejoignent, justement... les trois fils se rejoignent. D'accord ?
Voilà. Alors, les enfants qui ont mis en avant cette troisième scène, pour qui c'était cette scène-là, la rencontre des trois personnages, la plus importante, ils ont lu en quelque sorte comment cette histoire, elle est fabriquée. Ils ont lu, hein, comment, cette histoire, on a trois morceaux, et avec ces morceaux-là, on va constituer une scène. Ils ont lu en quelque sorte comme un puzzle.
N'est-ce pas Kévin !
Comme un puzzle ! On a trois morceaux, qui se rejoignent à la fin, qui s'emboîtent à la fin. [écrit : *puzzle*]
Alors, ensuite ? Est-ce qu'il y a d'autres paires ? Roxane ?
- 262 - Roxane *Les sentiments qui se sont créés entre Louve et Ivan...*
- 263 - C Oui...
- 264 - Roxane ... et *la rencontre entre Louve et Ivan...*
- 265 - C Oui, tu les mets ensemble [déplace les étiquettes]. Alors, à ton avis, les enfants qui ont noté cela... comme étant le plus important... comment est-ce qu'ils ont lu l'histoire ? Qu'est-ce qu'ils ont lu dans cette histoire ?
- 266 - Roxane Ben, l'amitié entre, euh, une louve et un humain.
- 267 - C L'amitié entre une louve et un humain. Oui.
- 268 - Marie Ça me paraît que c'est plus marrant... euh... c'est pas AMOUREUX, mais c'est peut-être de l'amour aussi.
- 269 - C Oui. [énonce oralement et écrit au tableau] *Amour, amitié...*
Et, Roxane, tu disais UNE louve et un humain. Tu peux nous expliquer pourquoi tu disais UNE, une louve ?
- 270 - Roxane Ben, parce que... c'est un peu bizarre quand t'as un ami, euh, et c'est un loup.
- 271 - C [écrit : *entre un prédateur*] Donc, c'est un peu bizarre quand c'est entre un prédateur et sa proie. [écrit pour compléter : *et sa proie*]
Mais... c'est juste dans cette histoire qu'il y a une amitié comme ça ?

- Entre une louve... un animal prédateur et un humain qui aurait pu être sa proie ?
- 272 - Marie Je sais pas vraiment si c'est ça, mais... enfin... mais aussi, c'est... enfin... Non, ça va pas...
- 273 - C C'est autre chose ?
- 274 - Marie Ouais...
- 275 - C Julia ?
- 276 - Julia En fait, dans tous les livres, en fait... il y a l'amitié entre un animal et un humain... Dans tous les livres qu'on a lus, c'était un peu par rapport à ça.
- 277 - C Oui, il me semble qu'on avait lu... un grand nombre d'histoires, hein ?, où il y avait... une louve nourricière. Des histoires de *louve nourricière* [écrit].
- 278 - Raphaëlle On avait fait...
- 279 - C On avait fait ?
- 280 - Raphaëlle On avait, on cherchait des histoires qui ressemblaient un peu... à ça. Et... euh... dans notre caisse... on avait regardé les livres et ça revenait... souvent, l'amitié entre un animal et... euh... un petit.
- 281 - C Il y a pas mal d'histoire avec des louves nourricières. Et parfois, c'est... c'est pas une louve, c'est un autre prédateur.
- Oui, alors ? Les phrases qui nous restent... Héloïse ?
- 282 - Héloïse À la place de *Le crash parce que sinon il ne se serait rien passé*, j'aurais mis *Le fait qu'Ivan soit sauvé*.
- 283 - C Est-ce qu'il n'y a pas une autre phrase qui irait avec *Le fait qu'Ivan soit sauvé* ? Hein ?
- 284 - EE Si, si !
- 285 - C Pardon... Est-ce qu'il y a pas une autre phrase ? Je relis les phrases qui nous restent, hein ! : *Taïga car à la fin il y a la dernière phrase, C'est qu'il retrouve ses parents, Taïga, car c'est sur elle que tout se passe* et *Le fait qu'Ivan soit sauvé*.
- 286 - E Oui, *C'est qu'il retrouve ses parents*.
- 287 - C *C'est qu'il retrouve ses parents*. Alors, on va faire comme ça [déplace les étiquettes]. Et alors, les enfants... les enfants pour qui c'était ce moment-là, pour qui c'était ça le plus important, qu'est-ce qu'ils ont lu dans l'histoire ? Oui, Mickaël ?
- 288 - Mickaël Ben... déjà... euh, euh... Si Ivan il serait pas sauvé, ben alors, jamais il aurait retrouvé ses parents.
- 289 - C Oui
- 290 - Mickaël C'est... c'est... à cause de ce fait que... qu'on a... que, que Ivan retrouve ses parents. Parce qu'il a été sauvé.
- 291 - C Oui, d'accord. C'est une relation logique.
- 292 - Mickaël Oui, il y a aussi, grâce aux personnages qu'il retrouve ses parents...
- 293 - C Sans doute, mais... C'est pas ça ma question. Comment est-ce que le lecteur, comment est-ce que les enfants qui... qui disent cela, comment est-ce qu'ils ont lu le roman ? Est-ce qu'il l'ont lu en étant attentif à [montre ce qui est écrit au tableau] comment est-ce qu'on *donne ou prend la vie* ? Est-ce qu'ils l'ont lu en étant attentifs à la *fabrication de l'histoire* ? Est-ce qu'ils l'ont lu en étant attentifs à... *la louve nourricière* ? Est-ce qu'ils l'ont lu en étant attentif à cette espèce de *puzzle* à trois brins, là ?
- 294 - Mickaël Ben... Je sais pas... Attentifs avec ... le puzzle des trois personnages...

- 295 - C Avec ? Oui ?
- 296 - Mickaël Le puzzle !
- 297 - C Ah, c'est pas un puzzle, ici !
- 298 - Mickaël Non, non, je sais... mais... Ben, ils ont été un peu attentifs à... à... Je sais pas comment expliquer ! Ben, déjà avec les trois personnages, si ils y... s'il avait pas rencontré les trois personnages, ben ça se serait jamais passé !
- 299 - C Sans doute, sans doute ! Mais là [montre les étiquettes en débat], les enfants, ce qu'ils pointent... ils pointent sur les trois personnages ?
- 300 - Mickaël Non.
- 301 - C Non. Donc, ils ont lu essentiellement - essentiellement, ils ont lu le reste, bien sûr – mais essentiellement, qu'est-ce qu'ils ont lu ?
- 302 - Mickaël Ben...
- 303 - C Ils se sont intéressés auquel des trois personnages ?
- 304 - Mickaël Ben, Ivan !
- 305 - C Ils ont lu... Ivan ! Ils ont lu essentiellement... Et quoi ? d'Ivan...
- 306 - Mickaël Ben...
- 307 - C ...le fait qu'il soit en danger, le fait qu'il soit sauvé. Ils ont lu... [écrit] *l'aventure d'Ivan*.
Oui, Marie ?
- 308 - Marie P. C'est pas par rapport à ça. En fait... en fait, je pense que c'est pour une autre phrase... Ils ont vu que la fin, pour Ivan, ça s'est bien passé... Ils ont pas pensé à ce que... à... à ce que Ivan et Louve, ils se sont... séparés... Ils ont pensé que c'était vachement bien et tout, qu'il retrouve ses parents... et... enfin...
- 309 - C Je l'ai lu qu'une seule fois, Marie, une seule fois dans ce que vous avez écrit, où il était d-, enfin, un enfant avait dit que c'était dommage que Ivan et Louve se séparent. Comme ce que tu viens de dire. C'est écrit une seule fois, donc, je ne l'ai pas retenu.
- 310 - Marie P. Oui, peut-être mais...
- 311 - C Et ensuite... Les... les enfants, est-ce qu'on a le droit de lire ce roman comme un roman d'aventure, et d'aventure d'Ivan qui est en danger, et qui, à la fin, est sauvé ?
- 312 - EE Non, non... Oui... Il y a pas que lui ! Parce que
- 313 - C Il y a pas que lui, mais est-ce qu'on a le droit de le lire comme ça ?
- 314 - Mickaël Oui !
- 315 - C Ben oui ! On a le droit ! Un roman, ça peut se lire de différentes façons. Il faut tout lire, mais, ce que l'on garde en mémoire, ben, selon ce qui nous a intéressé, on peut garder des choses différentes. Lina...
- 316 - Lina Non... non en fait, c'est juste pour les... J'ai trouvé quelque chose qui va, donc, euh... *Taïga, car c'est sur elle que tout se passe* et *La rencontre entre Louve et Ivan*...
- 317 - C Toi, tu veux associer *la rencontre de Louve et Ivan* avec... ?
- 318 - Lina ...avec...
- 319 - C ...avec ça... Pourquoi ?
- 320 - Lina Ben, parce que ça va... avec.
- 321 - C Pourquoi tu trouves que ça va avec ?
- 322 - Lina Ben, parce que... ça se passe sur Taïga... eh ben... [rire étouffé]

- 323 - C Oui... Mais on pourrait mettre aussi le crash d'avion, on pourrait mettre aussi la rencontre entre les trois personnages... On pourrait tout mettre...
Est-ce qu'on peut associer ces deux phrases-là [c'est-à-dire : *Taïga, car à la fin il y a la dernière phrase* et *Taïga, car c'est sur elle que tout se passe.*] ?
- 324 - EE Oui. Oui.
- 325 - C Oui ? Manon !
- 326 - Manon *Taïga, car à la fin il y a la dernière phrase* et *Taïga, car c'est sur elle que tout se passe*, ben, à la base, ben, c'est... La dernière phrase, ben, c'est sur Taïga, et puis ça se passe tout sur Taïga, et puis *Taïga, car c'est sur elle que tout se passe*, eh ben, ça va avec ! Même quand il part, eh ben...
- 327 - E Eh ben, ça se passe sur Taïga !
- 328 - Manon En même temps, on pourrait tout mettre !
- 329 - C On pourrait tout mettre... Ma question, c'est pas : qu'est-ce qu'on pourrait mettre ? Ma question, c'est : qu'est-ce qui a été le plus important ? Parce que des enfants, c'était ça le plus important... Qu'est-ce qui les a intéressés dans leur lecture ?
- 340 - Mickaël Ben... le décor !
- 341 - C Et pourquoi c'est intéressant, le décor ?
- 342 - Mickaël Ben parce que... avec les... déjà, il y a les phénomènes, la faim, l'histoire... C'est... c'est quelque chose qui va donner de l'action...
- 343 - C Oui. Donc, un [écrit] *décor qui donne de l'action*. Il n'y a pas autre chose, tu penses ?
- 344 - Mickaël Les personnages, aussi...
- 345 - C ...donne de l'action aux personnages, oui... Alors, vous pouvez me dire... Oui, Matthieu, tu voulais dire ? Non, rien ?
Bon. Il me semble que ce... décor, ce lieu, Taïga, est un milieu, me semble-t-il, que vous connais-
- 346 - Louis Froid !
- 347 - C Oui
- 348 - Raphaëlle ? C'est un milieu hostile, froid.
- 349 - C Oui, hostile, froid [ajoute *hostile, ... etc.*] Il me semble que c'était un milieu que vous ne connaissiez pas si bien que cela, avant qu'on lise le roman... que c'est un milieu que vous avez peut-être un peu découvert, à travers ce roman.

[enlève toutes les étiquettes du tableau, de sorte qu'il ne reste que les notations synthétiques]

Bon, alors, voilà : dans la classe on s'est intéressé à... je vous lis...

- comment on peut *donner ou prendre la vie*, Nicolaï, Louve, tout ça... euh... la chasse, mais aussi l'amour...

- la *Louve nourricière*, l'amitié bizarre – mais c'est pas rare dans certaines histoires - *entre un prédateur et sa proie*

- on peut s'intéresser aussi à... euh... *les aventures d'Ivan*, Ivan en danger, Ivan qui est d'abord rescapé de l'accident, qui va peut-être mourir de faim ou de froid, puis qui est sauvé à la fin

- Le *puzzle* avec les trois brins, les trois personnages, comment ils se rencontrent, mais aussi, comment on pouvait s'en douter, qu'ils allaient se

croiser

- la *fabrication de l'histoire*, comment l'histoire est fabriquée, qu'on met les événements qu'il faut pour que l'histoire puisse avoir lieu, pour qu'on y croie

- Enfin, le *décor*, comment Taïga fait un décor *qui donne de l'action* parce que c'est un milieu froid, hostile...

Bon voilà.

- 350 - C Alors, maintenant, la dernière chose... On vous demandait enfin... enfin, enfin... [recherche ses papiers] Ah, oui, voilà !
Alors, justement, la dernière phrase... Ce que vous en avez pensé... Alors, vous avez eu... plusieurs arguments, plusieurs prop-, plusieurs explications... de cette dernière phrase... Et, euh, j'en ai noté un certain nombre... Je vais vous demander, donc, euh... de lire les phrases que j'ai écrites et puis de voir avec quelles phrases – une, deux, trois... - vous êtes plutôt d'accord. Ça marche ? Mais avant de cocher une phrase, il faut avoir réfléchi à toutes les phrases... avant de se déterminer pour savoir avec laquelle on est le plus d'accord. OK ?
- 351 - [distribution des feuilles, les élèves lisent et réfléchissent silencieusement]
- 352 - C Alors, je ne vais pas vous demander ce que vous avez coché, par contre, ce que vous avez réfléchi, ce que vous avez dans la tête.
- 353 - Marie P. Il faut pas dire ce qu'on a coché, mais il faut dire pourquoi on l'a coché, c'est ça ?
- 354 - C Non, c'est pas ça. Je vais vous présenter les choses autrement. Il y a plusieurs phrases, par exemple... qui parle de la maison d'Ivan. [trace un schéma rudimentaire au fur et à mesure] La maison d'Ivan, on imagine Ivan, dans sa maison, et qui regarde la taïga, de l'autre côté des vitres de sa fenêtre. Alors, il y a plusieurs phrases qui parlent de la maison d'Ivan. Il y a la phrase : "C'est la maison d'Ivan, car il va habiter à côté de Taïga". Qu'est-ce que vous pensez de cette formule-là ? Roxane ?
- 355 - Roxane Je pense que c'est... c'est un peu... un petit peu bizarre...
- 356 - C Pierre ! Tu n'as pas la parole ! Quand tu me la demanderas, je te la donnerai ! Mais pour l'instant, tu n'as rien à dire à Louis.
- 357 - Roxane Ben, c'est un peu bizarre, parce qu'on sait pas du tout où va habiter Ivan. On ne sait pas s'il va habiter à côté de Taïga, s'il va... euh...
- 358 - C Mais c'est dit dans le roman. Il va déménager dans une petite ville dans la taïga. C'est dit au moment de la conversation entre le père et la mère d'Ivan. Il va chez l'oncle, parce qu'ils vont déménager dans une petite ville de la taïga. Il faudrait retrouver dans le roman...
- 359 - Émeric Mais on n'a plus les feuilles...
- 360 - M titulaire On les a déjà ramassées...
- 361 - C Ah, je ne savais pas... Bon... À propos de cette phrase, d'autres réactions ? C'est la seule remarque ! ?
Alors, autre... autre phrase : "La nouvelle maison de Ivan, parce qu'Ivan se souviendra toujours de la taïga". Est-ce que c'est la même raison que la phrase d'avant ?
- 362 - Marie P. et EE Non !

- 363 - C Non, c'est pas la même raison. Quelle est la différence ? Raphaëlle !
- 364 - Raphaëlle Ben... [moue incertaine]. Voilà ! Je sais pas comment expliquer.
- 365 - C Ben, essaie !
- 366 - Raphaëlle Non, c'est pas du tout la même chose ! Enfin, ça se ressemble pas trop.
- 367 - C Ça se ressemble pas trop, d'accord. Mais dans la phrase : "la nouvelle maison de Ivan parce qu'il se souviendra toujours de Taïga", ça veut dire qu'il la verra comment ?
- 368 - Raphaëlle Pas pour de vrai... Dans ses pensées...
- 369 - C Dans ses pensées. Il la verra dans ses souvenirs. Et la première phrase : "la maison d'Ivan, car il va habiter à côté de Taïga", c'était aussi dans ses pensées, dans ses souvenirs ?
- 270 - EE Non, non !
- 371 - C Pourquoi non ? C'était... ?
- 372 - E Réel...
- 373 - C C'était réel... Il voit Taïga réellement, parce qu'elle est réellement de l'autre côté des vitres. Oui, Louis ?
- 374 - Louis Mais c'est un peu faux, il ne peut pas se souvenir de la taïga puisque dans l'histoire, je crois qu'on dit qu'il... qu'il ne souviendra que des yeux de Louve.
- 375 - E Alors... pas forcément
- 376 - Mickaël Oui, mais...
- 377 - C Il est dit... il est dit dans le texte que justement, il va oublier Louve, que l'amour des siens, l'amour de ses parents effacera chez lui le souvenir des yeux... des yeux jaunes de Louve. Mickaël ?
- 378 - Mickaël Oui mais... en fait, il se souvient seulement des yeux de Louve.
- 379 - C Non, non ! Là, il est question de la taïga... dans son entier. La taïga dans son entier. Il y a une autre phrase à propos d'Ivan : "La nouvelle maison où va habiter Ivan, parce qu'on parle plus souvent de Ivan et on parle moins de Nicolaï".
- 380 - EE Mais ça... c'est pas vrai !
- 381 - C Alors, on lève sa main... Roxane !
- 382 - Roxane Alors, moi, je pense que c'est totalement faux parce que... parce que ça veut rien dire du tout ! On peut parler plus souvent de Ivan et euh... et euh... et que ce soit la cabane de Nicolaï, ou l'inverse. Qu'on parle plus souvent de Nicolaï et que ce soit la maison d'Ivan.
- 383 - C Ouais... mais, tu te souviens... Tu te souviens de ce que j'ai dit à propos des dernières phrases, qu'elles étaient toujours calculées parce que c'est avec ça qu'on quittait le lecteur. Et donc là, l'enfant qui dit ça, il veut dire : dans le roman, on parle plutôt d'Ivan, plus d'Ivan que de Nicolaï, selon lui, on raconte davantage l'histoire d'Ivan que l'histoire de Nicolaï, il trouve que ça va davantage avec la maison d'Ivan. Puisque... puisque le roman, il porte essentiellement sur Ivan, donc il est normal que la dernière phrase... elle doit porter sur Ivan.
- Oui, Marie ?
- 384 - Marie P. Euh... C'est que... Il y en a deux qui vont un petit peu ensemble... "La nouvelle maison d'Ivan, parce qu'Ivan se souviendra toujours de Taïga", et aussi... euh... alors... euh... Non, non, enfin si... Je ne me souviens plus...
- 385 - C Bon. Oui, Julia ?
- 386 - Julia Moi, en fait, je... Enfin, il y a un rapport entre deux, c'est

- "La nouvelle maison d'Ivan, parce qu'Ivan se souviendra toujours de Taïga", et "Toutes les maisons à la fois. De la cabane de Nicolaï on voit la taïga. De la nouvelle maison où va habiter Ivan, Taïga sera toujours-là, dans le cœur d'Ivan. De la maison du lecteur, Taïga est là, dans son cœur". Alors là, c'est que c'est un peu difficile à lire... Enfin, toute la phrase, enfin pas toute la deuxième phrase, mais juste : "Taïga sera toujours là, dans le cœur d'Ivan"
- 387 - C [note au tableau "*dans le cœur*" à la hauteur d'une flèche jaune sur le schéma de la maison d'Ivan] Alors, tu dis... Cet argument-là, qui est utilisé à propos d'Ivan, on pourrait l'utiliser à propos... du lecteur [trace le schéma de la maison du lecteur, avec en jaune une flèche et le mot "*souvenir*". C'est ça que tu dis, hein ? On pourrait avoir le même argument...]
- 388 - Julia C'est pas vraiment ça, en fait !
- 389 - C ...pour...
- 390 - Julia C'est pas vraiment ça...
"Il sera toujours dans le cœur d'Ivan", pour moi, c'est pas le réel... Et, euh... "dans son cœur", donc, en fait, euh... il le verra pas toujours... Enfin, il le verra pas habituellement, mais dans son cœur, euh, Taïga, eh ben, euh... il s'en rappellera toujours.
- 391 - C D'accord. Alors, tu dis, à ce moment-là, c'est un sens figuré. [ajoute "sens figuré" en jaune sur le schéma], un sens imagé... Et ici [montre le schéma de la maison du lecteur], même chose [écrit "*sens imagé*". Et... on a évoqué Ivan, là, c'est la maison d'Ivan, là, c'est la maison du lecteur... Et la maison de Nicolaï ? Si on dit que c'est Nicolaï, [trace le schéma de la maison de Nicolaï] voilà la maison de Nicolaï, est-ce qu'on peut avoir, aussi, ce même argument ?
- 392 - EE Non
- 393 - C C'est-à-dire que Nicolaï se souviendrait de Taïga en quelque sorte dans son cœur ?
- 394 - E Ben non, puisqu'il est sur Taïga...
- 395 - C Pardon ?
- 396 - E Il est dans Taïga !
- 397 - C Il est dans Taïga. Donc on va avoir un sens... comme pour Ivan [montre la flèche verte] on va avoir... un sens... un sens réel [trace en vert une flèche et le mot "*réel*" à la hauteur de la maison de Nicolaï]. Est-ce qu'on peut quand même avoir le sens figuré ?
- 398 - Mickaël Oui... Parce qu'il peut quand même rêver !
- 399 - C Il peut quand même rêver, il peut quand même avoir des rêveries... Bien sûr... Et puis ?
- 400 - Julia Il l'aime !
- 401 - C Il... ?
- 402 - Julia Il l'aime, Taïga !
- 403 - C Il aime Taïga. Hein ? Il est "secrètement amoureux" de Taïga. Donc on peut aussi avoir un sens figuré [trace une flèche jaune à la hauteur de la maison de Nicolaï]. Un sens réel, il la voit de l'autre côté des vitres de... de sa fenêtre, aussi on peut la voir au sens figuré. Euh... Pour le lecteur, on peut la voir au sens figuré, c'est le souvenir que le lecteur a... du livre qu'il a lu... Est-ce qu'on peut la voir au sens réel ?
- 404 - EE ...non... non...

- 405 - Mickaël On sait pas, en fait...
406 - C On sait pas. Pour qu'on la voie au sens réel, il faudrait que le lecteur soit dans la taïga. Mais nous qui avons lu cette histoire, qui avons été lecteurs de cette histoire, nous n'avons pas été sur la taïga, sinon sur le... euh... de façon figurée. Ouais ? Bon !
Marie, tu veux nous dire... ?
407 - Marie P. Euh, en fait... est-ce que ce serait possible que... C'est quoi, la dernière phrase, déjà ? "...de l'autre côté d'une maison... " ?
408 - C "Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison".
409 - Marie P. "d'UNE maison..." C'est-à-dire que... c'est pas spécialement... possible que...
410 - C J'ai pas compris...
411 - Marie P. En fait... en fait, "d'une maison", c'est possible... Est-ce que c'est possible qu'en fait, "une maison", ce soit toutes les maisons ? Parce que, sinon, il aurait mis...
412 - C ...la maison d'Ivan, la maison de Nicolaï ou la maison du lecteur...
413 - Marie P. ...ou alors, "des maisons"...
414 - C Alors, je crois que... L'auteur choisit "une" maison...
415 - Mickaël ...parce qu'elle est plus importante que les autres...
416 - C Oui... mais l'auteur, il ne dit pas, hein, de quelle maison...
417 - Mickaël Ben, mais... il laisse le lecteur découvrir.
418 - C Alors, c'est vrai qu'il a laissé... il a voulu qu'on le découvre... Qu'on le découvre, ou bien ?

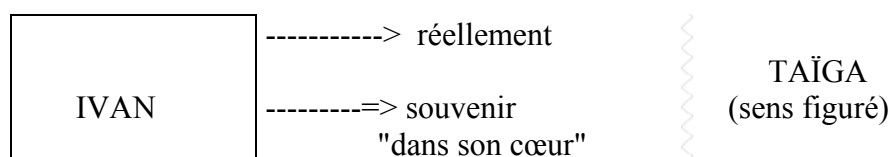
[...] [changement de cassette]

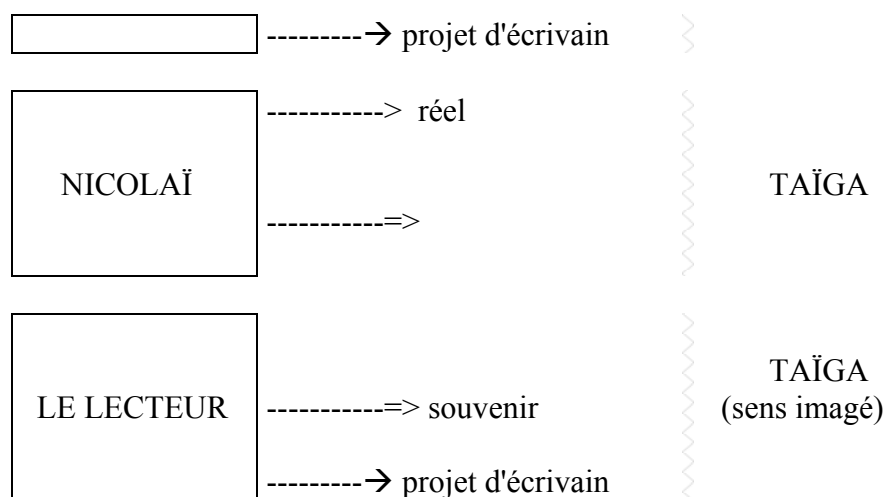
- 419 - C Excusez cette interruption pour des raisons techniques. Bon alors...
L'auteur, il dit : "une maison" Donc, il ne dit pas précisément si c'est la maison d'Ivan, la maison de Nicolaï ou... du lecteur. Il dit juste : "une maison". Pourquoi il dit juste "une maison" ? Mickaël, tu peux redire ce que tu disais ?
420 - Mickaël Ben, une maison, c'est sûrement une maison particulière, c'est peut-être qu'il va nous la faire découvrir.
421 - C Bon, voilà... C'est ça que tu nous disais tout à l'heure : "C'est peut-être qu'il va nous la faire découvrir..." Est-ce que tu penses qu'on va savoir – là, après notre discussion, là, dans trois minutes, dans cinq minutes – de quelle maison l'auteur... euh, l'auteur... euh avait en tête ?
422 - Manon Ben mais c'est fini de toute façon
423 - E Comment t'es sûre que c'est la fin de l'histoire ?
424 - Manon Parce qu'il vient de nous le dire
425 - C Parce qu'il vient de nous le dire...
426 - Mickaël Ça peut être n'importe quelle maison.
427 - C Ça peut-être n'importe quelle maison... Bon, mais pourquoi est-ce qu'il met "une maison" ? Pour que le lecteur...
428 - Marie P. Pour qu'il y ait du suspense.
429 - C Pour que le lecteur ressente du suspense... Mais c'est la dernière phrase...
430 - Louis ...réfléchisse !
431 - C Réfléchisse ?... ou qu'il ait le choix ! Pour qu'il puisse choisir !
432 - Louis [à qu'il continue l'histoire...

- part]
- 433 - Manon Ben, moi, c'est juste que l'histoire, ben, je ne sais pas pourquoi, je ne m'imaginai pas la fin comme ça... Et quand j'ai vu que ça se finissait comme ça, ben, moi... je trouve que l'auteur, elle aurait pu en dire un petit peu plus. Parce que là, elle dit juste qu'il part, hein, bon ben, et qu'il va voir... des vitres de sa maison, il va voir Taïga. Je sais pas... j'aimerais qu'elle mette d'autres phrases...
- 434 - C Alors, euh, peut-être... pour t'aider à réfléchir à ça... On avait dit tout à l'heure qu'il y avait des enfants qui, euh, pour qui le plus important, c'était qu'Ivan soit sauvé. Il y avait des enfants, euh, pour qui c'était la rencontre entre les trois qui venait terminer le puzzle. Alors, attendez... Pour toi, c'était quoi le plus important, que ça se termine bien ou que, euh,... boucler le puzzle ?
- 435 - Manon Que ça se termine bien... et le puzzle aussi !
- 436 - C Ah, alors...[rire] Attendez ! Est-ce que l'auteur, il insiste sur la rencontre entre les trois personnages ou est-ce que l'auteur, il insiste sur le bonheur final où tout le monde est heureux ?
- 437 - Manon Ben, les deux, parce que d'un côté, c'est bien à cause d'elle que ça fait un peu comme... comme un puzzle, mais bon, elle aime bien aussi que ça se finisse bien et que ce soit... ce soit du bonheur.
- 438 - C Sûrement, mais... mais est-ce qu'elle nous décrit le bonheur ?
- 439 - Manon Non, pas du tout.
- 440 - Louis Mais on peut imaginer...
- 441 - C Tout à l'heure, Hélène nous disait... on a juste la phrase où il va retrouver ses parents... mais on n'a pas la scène de retrouvailles. On n'a pas la scène de bonheur de Ivan retrouve sa maman et tout ça.
- 442 - Manon Je pense que si elle la finit pas, sa phrase c'est qu'elle aurait mis quelque chose comme ça...
- 443 - C Ah ? Pourquoi ? Peut-être...
Sophie !
- 444 - Sophie Ben moi je pense que c'est celle de Nicolaï, ça peut pas être celle d'Ivan.
- 445 - C Ah, mais aucune n'est fausse ! Aucune n'est fausse. Simplement, on a... [montre au tableau les cases et les flèches]... Pour Ivan, on peut le comprendre de différentes façons. Pour Nicolaï on peut le comprendre de différentes façons, pour le lecteur on peut le comprendre, peut-être, que de cette façon-là. Sauf que vous n'avez toujours pas...dit... et on n'en a pas fini avec la formule, euh, "la nouvelle maison d'Ivan. Parce qu'on parle plus souvent de Ivan et on parle moins souvent de Nicolaï."
- 446 - Pierre Ben il y a Louve aussi, on parle beaucoup de Louve !
- 447 - C Je te dis pas... si tu es totalement d'accord avec cette phrase... Je... Je comprends bien que non. Mais cette phrase, elle n'est pas erronée. Cette phrase, elle n'est pas fausse. C'est quoi l'argument ? Tu comprends ? Ce qu'il faut comprendre... Ici [montre la case Nicolaï] on dit, Nicolaï, il est dans sa cabane, il habite dans la taïga, et donc il peut voir réellement la taïga. Ici [montre la case Ivan], la maison d'Ivan, peut-être qu'il n'habite pas immédiatement à côté, mais il peut voir la taïga dans une sorte de rêverie... au sens figuré. Et là [montre la phrase en débat], c'est quoi l'argument ?
- 448 - E Ben, moi, je comprends que c'est un rêve...
- 449 - Mickaël Eh ben, il peut imaginer...

- 450 - C On peut penser qu'il peut imaginer... Et pourquoi ?
- 451 - Manon Au début, il parlait d'Ivan.
- 452 - C Ouais... Moi je pense, on va s'arrêter là, moi je pense... je crois que je pense que... c'est peut-être que... l'enfant ici, il veut dire : ça peut être la maison d'Ivan parce que... l'auteur, il s'est plus intéressé à Ivan, et ça va mieux dans le projet de l'auteur. Dans le projet de l'écrivain. Moi, je rajouterai bien : le projet de l'auteur. [trace en rouge une flèche qui part de la case d'Ivan, avec le mot "*projet de l'écrivain*".] C'est un sens imagé, bien sûr, aussi... C'est un sens imagé. Mais il y a un argument. C'est : ça va mieux dans le projet du livre. Voilà.
- 453 - Marie Alors, juste, c'est... c'était par rapport à la dernière phrase. Donc, je pense qu'elle a fait exprès de faire, ça, qu'elle a réfléchi, qu'elle a bien... Justement, c'est pour les lecteurs, ben, ils puissent imaginer le bonheur et tout ça, qu'ils puissent continuer l'histoire dans leur tête... Et surtout, en dernier, elle a voulu... laisser une grande phrase... C'est pas du suspense, parce que le suspense, euh... on saura bientôt, alors que là, euh, on attend, et l'auteur, elle pense toute seule, en fait...
- 454 - C On attend et on ne saura jamais, et c'est indécidable., et ça relève de la responsabilité du lecteur. Ouais. Bon. Avant de vous donner la parole, cet argument : "ça va bien dans le projet de l'auteur", qu'est-ce que vous pensez de la troisième phrase ? Il s'agit de la troisième phrase : "la maison du lecteur, puisque Taïga est le titre du livre."
- 455 - Raphaëlle Moi, je trouve ça totalement faux. Ben, ça peut pas être la maison du lecteur, euh, le lecteur, hm, il peut pas, il va pas aller, il va pas aller voir... ou à la maison... D'ailleurs, on est lecteur, et, euh, on va pas voir, on habite très loin de Taïga.
- 456 - C Donc, toi, tu... tu en tiens strictement à ce que j'ai mis en vert : il faut vraiment être sur la taïga pour voir la taïga. Alors tu penses que, toi, avec ta rêverie, tu ne peux pas te faire des images dans la tête....
- 457 - Raphaëlle Si, mais bon, ça gâche un peu...
- 458 - C Alors, tu la trouves fausse. Mais ce n'était pas ma question. Mickaël ?
- 459 - Mickaël Ben d'un côté, on peut pas voir réellement, mais on peut la penser. On peut imaginer les personnages, avec le décor...
- 460 - C Oui... Avec les personnages, le décor... La taïga, quoi !
Julia ? À toi !
- 461 - Julia Ben, moi, je trouve, le lecteur... Euh...
- 462 - C Il s'agit de la troisième phrase : "La maison du lecteur, parce que *Taïga* est le titre".
- 463 - Julia Ben, je pense... je pense que le lecteur, la maison du lecteur... Il faudrait qu'il soit sur Taïga, qu'il soit allé sur Taïga... parce que imaginer tout un monde alors que tu n'y es jamais allé, euh...
- 464 - C Et tu ne t'es pas imaginé la taïga le temps que tu lisais le livre ?
- 465 - Julia Ben, oui, mais quand je lisais le livre ! Le lecteur, il a pas pu le lire avant, lui ! Il a pas pu mettre son imagination...
- 466 - C Mais là, c'est la dernière phrase dont on parle, pas la première...
- 467 - Julia Oui, non, mais pas ça... Euh, mais, je veux dire, le lecteur... mais... Enfin, non, c'est pas grave.
- 468 - C Et en même temps, le titre, c'est la première chose qu'on lit... ordinairement, sauf quand il y a une maîtresse qui a dissimulé le titre, sinon, c'est la première chose qu'on lit... Et on retrouve le mot *Taïga* à la

- 469 - Manon dernière phrase... Et ça boucle puisqu'on le retrouve à la dernière phrase.
Mais justement, la maîtresse nous l'avait dissimulé, le titre !
- 470 - C Oui. Mais habituellement... un lecteur ordinaire, hein, c'est la première chose qu'on lit.
En tout cas cet argument, vous n'y adhérez pas forcément, il y a un enfant, lui, qui y adhérerait puisqu'il l'a écrit... Euh, sur le tableau, je le mettrai en quelle couleur ?
- 471 - Manon Je sais pas, moi !
- 472 - E Pas en vert, c'est pas pour de vrai...
- 473 - Julia Peut-être... en rouge ?
- 474 - C Voilà, en rouge ! Cet enfant-là, il dit : *Taïga*, c'est le titre du livre, donc *Taïga*, c'est quelque chose d'important dans le projet de l'auteur. Ça correspond au projet d'écrivain. [écrit au tableau]
Donc, à la fin des fins, de cette phrase, chacun peut penser ce qu'il veut. On peut... Les trois maisons sont justes, les trois sont possibles. Mais simplement, on a plusieurs arguments. Un argument réel qui ne peut marcher que pour Ivan peut-être et Nicolaï sûrement, Un argument "c'est dans le souvenir" qui peut marcher pour Ivan, pour Nicolaï et pour le lecteur, et on a un argument : "ça va bien dans le projet de l'écrivain" qui peut marcher pour la maison d'Ivan pour la maison du lecteur.
Louis, une dernière chose que tu veux nous dire ?
- 475 - Louis Moi, c'est pas la fin de l'histoire.
- 476 - C Pour toi, c'est pas la fin de l'histoire...
- 477 - Louis Non, parce qu'on ne sait pas si... ce que va faire Ivan... s'il va... s'il va retourner chez lui, où il va habiter... Pour moi, il y aurait... il y aurait encore beaucoup à dire... D'autres pages... Parce que là...
- 378 - C Ouais, alors... Promis, juré, c'est la fin du texte.
- 479 - Louis Ouais... [fait une moue]
- 480 - C Alors peut-être que toi, tu... euh... tu voudrais écrire, *Taïga*, *Ivan*, *le retour*... Mais pour l'écrivain, il a... il a arrêté son texte là. Pour lui, c'était la fin de l'histoire.
Mickaël ?
- 481 - Mickaël Eh ben, peut-être qu'il l'a fait comme ça... Dans d'autres histoires, des fois, eh ben, on peut s'imaginer la suite.
- 482 - C C'est ce que dit Louis, hein, qu'on peut s'imaginer la suite... qu'on peut s'imaginer une suite...
- 483 - Mickaël à Louis Et ben voilà : t'as qu'à écrire la suite !
- 484 - Louis Ben, c'est pas *Lost* !
- 485 - C Bon, ça peut faire une sorte de feuilleton... Allez, on arrête là. On a pas mal travaillé.





Code :

- > en vert
- => en jaune
- en rouge

TABLEAUX RÉCAPITULATIFS
DES INVESTIGATIONS MENÉES
SUR LES ÉCRITS DES ÉLÈVES

Tableau n°7 : panorama des enjeux déclarés

Lire la fiction (c'est une bonne fin)	Classe A 20 réponses	Classe B 24 réponses	Classe C 19 réponses
Lire sa propre subjectivité (attachement à des scènes particulières)	6	21	6
Lire la construction de la fiction (puzzle)	16	15	12
Lire l'idéologie (procès de Nicolai)	10	27	10
Détecter une orientation (les intentions auctoriales)	3	2	2
Poser un jugement esthétique		1	4
TOTAL	36	66	34

Tableaux n° 8 et 9: la matière fictionnelle

C'est ici le tableau qui récapitule l'ensemble des caractérisations ou épisodes qui apparaissent dans les écrits des élèves. Nous indiquons en gras les items retenus pour renseigner le tableau 8, sur les épisodes d'humanisation ou d'animalisation, et en italiques les items retenus pour renseigner le tableau 9 sur les événements connus uniquement par les flashes back.

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
Ivan -> petit enfant nommé Ivan	17	14	11			
-> huit ans	3	1	2			
-> a faim				12	12	14
-> timide	1					
Nicolai -> chasseur	13	11	9	13	12	11
-> son matériel de chasse				3		
-> trafique la fourrure	3	11	1	3	9	2
-> va en ville l'été, faire des achats et prendre du plaisir					5	1
-> veut tuer Louve				2	5	5
-> sait faire du feu					3	3
-> vit dans une cabane	1	5				
-> a des sentiments ambivalents envers Taïga	1		1	1		
-> grande taille		1				
-> solitaire		2	1	1	2	
Louve -> affamée	3	7	3	13	13	11
-> une créature				4		1
-> jeune	2	4				
-> Chasse				8	15	2
-> solitaire	4	4	3	2	2	
Taïga -> une terre / personnage	2	4	5	Voir tableau "images de Taïga"		
-> inclut les animaux	1	2				

<i>Vie de louve avec la horde</i>		2		2	1	1
<i>Massacre de la horde de Louve</i>		3		4	1	
<i>Vie commune de Louve et du loup</i>	1	2		1	2	
<i>Mort des louveteaux, fuite du loup</i>	3	2	1	2	2	
<i>Compagnonnage de Nicolai et Mildoï</i>		2				1
Nicolai achève une renarde		1		2	2	
<i>École et chien de l'épicier</i>	1	1			1	2
<i>Jeu des cubes</i>	1			2		
<i>Projet de déménagement</i>	6	2	4			
<i>Discussion entre Piotr et Ana</i>	1					
<i>Séjour chez l'oncle Micha et la tante</i>	7	5	3			
<i>Fourniture du goûter</i>				4	2	
<i>recommandation de se bien couvrir</i>				1		
Dévoration du renard argenté	1	14	1	2	2	1
Trajet solitaire en avion	1		4			
Louve perçoit l'avion	3	4		5		
Louve s'enfuit loin de l'accident				1		
Accident de l'avion	24	22	18	12	5	3
Ivan est perdu	10	5	8	6	1	1
Ivan a peur				2	1	
Ivan a perdu la mémoire / connaissance	13	11	3	3		
Ivan touche la neige sans la reconnaître	1			4		1
Ivan ne sait plus parler				2	1	1
Ivan parvient à parler, à rire		1		3	8	2
Ivan retrouve des bribes de son passé (voix / rêves)	10	8	3	14	4	13
Ivan retrouve son prénom	1	1	1		1	
Ivan rampe pour aller sous un arbre	2	2				
Ivan touche la neige	2	1				
Neige pour éteindre la soif				5	2	2
Faiblesse d'Ivan				6	3	6
-> Ivan a les lèvres abîmées				5	4	4
Ivan regarde ses traces de pas						
épisode des gâteaux				1	1	
-> la voix qui cause				6	5	
-> ingestion				2	1	
Louve chasse un lièvre	1	1		6	3	5
Louve poursuit Ivan comme une proie	8	11	3			
La rencontre entre Louve et Ivan	12	11	7			
-> Louve attaque	5	1		2		
-> Ivan immobile (mais CS)				3	3	1
-> Ivan prend plaisir à cette présence					1	
-> Ivan prend Louve pour un chien	6	3	1	2		1
-> Louve prend Ivan pour un louveteau	20	16	9	4		2
-> jeu de regard	1	7		2	7	1
-> délibération de Louve	5	5	1			
-> Ivan parle à Louve				1	1	

-> Ivan caresse Louve	1	4		3	4	3
-> Louve lèche/caresse Ivan	3			1		
-> Louve et Ivan sont amis	13	15	14	1		1
Nicolaï décide de tuer Louve	10	15	8	1	4	3
Nicolaï mange de la soupe					1	
Nicolaï se met en chasse		1			1	
Louve creuse le trou de neige	3	5		2	1	1
dormition au trou				4	1	2
Rêves dans le trou de neige	2	7		4	4	1
Louve régurgite pour Ivan	1	1				1
Le rire qui inquiète Louve				1	3	1
Louve "gronde" Ivan pour aller chasser					1	
Louve chasse des mulots		2		4	3	1
Louve abandonne Ivan pour chasser, Ivan crie	1	4		3	1	2
Ivan regarde les corbeaux		1			1	1
Inhibition angoissée d'Ivan		5		1	5	
Feu qui reconforte les hommes					3	4
Louve entend la horde qui passe	1	8	1		3	
Louve hésite à abandonner Ivan	1	3	1			
Louve appelle la horde				1	2	1
Ivan hurlerait au passage de la horde (sent la tentation de Louve ?)				1		
Nicolaï piste Louve	4	6	2			
Nicolaï entend les loups		2				1
Nicolaï longe l'avion sans le voir		3				
Nicolaï se transforme en fauve					1	
Rencontre à trois	3	9	10			
-> Nicolaï s'apprête à tirer	7	7	1			
-> Ivan immobile					1	2
-> Nicolaï croise le regard de Louve				1	4	1
-> Nicolaï croit que Louve dévore Ivan	11	12	2	1		
-> stupeur de Nicolaï		3	3			
-> Nicolaï voit Ivan vivant	6	14	1	1	1	
-> Ivan parle à Nicolaï					1	
-> Louve apparente Nicolaï à Ivan					3	
-> Louve reste immobile, là	1	1	1	2	2	3
-> "charme"					1	
-> Nicolaï délibère et fait grâce	3	6	4	2		
-> Nicolaï prend Ivan et l'emmène	8	20	11	1		
Nicolaï voit l'avion		2				
Ivan recouvre sa mémoire	4	7				
Nicolaï héberge Ivan	2	4				1
Les secours arrivent	9	10	8			
Signal pour les secours	7	4	2	4		
Ivan se souviendra toujours					1	
Ivan retrouve ses parents	16	17	9			
Nicolaï reprend ses activités	1	7				
La Louve s'intègre à la horde	4	13	3			

Nicolaï à la ville
chouette au début & à la fin
TOTAL

	1	
319	429	184

218	196	128

Tableau 8 bis : épisodes d'humanisation ou d'animalisation (pourcentage des mentions sur le nombre total de mentions)

	Dans les reformulations			Dans les évocations		
	Classe A 319 items	Classe B 429 items	Classe C 184 items	Classe A 218 items	Classe B 196 items	Classe C 128 items
Ivan a perdu la mémoire / connaissance	4,1666	2,797	2,2717	1,3761		1,5625
Ivan retrouve des bribes de son passé (voix / rêves)	3,1347	1,8648	1,6304	6,422	2,0408	10,156
Ivan retrouve son prénom	0,3134	0,2331	0,5291		0,5102	
Ivan touche la neige sans la reconnaître	0,3134			1,8348		0,7812
Neige pour éteindre la soif				2,2935	1,0204	1,5625
Louve poursuit Ivan comme une proie -> délibération de Louve	2,5078 1,5674	2,5641 1,1655	1,0869 0,5291	2,7523	1,5306	3,9062
Inhibition angoissée d'Ivan		1,1655		0,4587	2,5510	
Ivan parvient à parler, à rire		0,2331		1,3761	4,0816	1,5625
Feu qui reconforte les hommes					1,5306	3,125
Nicolaï mange la soupe					0,5102	
hésitation de Louve à abandonner Ivan	0,3134	0,6993	0,5291			
Nicolaï se transforme en fauve					0,5102	
Ivan recouvre sa mémoire	1,2539	1,6317				
Nicolaï héberge Ivan	0,6269	0,9324				0,7812
TOTAL	14,106	13,286	7,0652	16,513	14,285	23,437

Tableau n° 9 bis : les événements connus seulement par les rétrospections (voix ou rêves) (pourcentage des mentions sur le nombre total de mentions)

	Dans les reformulations			Dans les évocations		
	Classe A 319 items	Classe B 429 items	Classe C 184 items	Classe A 218 items	Classe B 196 items	Classe C 128 items
Vie de louve avec la horde		0,4662		0,9174	0,5102	0,7812
Massacre de la horde de Louve		0,6993		1,8348	0,5102	
Vie commune de Louve et du loup	0,3134	0,4662		0,4587	1,0204	
Mort des louveteaux, fuite du loup	0,9404	0,4662	0,5434	0,9174	1,0204	
Compagnonnage de Nicolaï et Mildoi		0,4662				0,7812
École et chien de l'épicier	0,3134	0,2331			0,5102	1,5625
Jeu des cubes	0,3134			0,9174		

Projet de déménagement	1,8808	0,4662	2,1739			
Discussion entre Piotr et Ana	0,3134					
Séjour chez l'oncle Micha et la tante	2,1943	1,1655	1,6304			
Fourniture du goûter				1,8348	1,0204	
recommandation de se bien couvrir				0,4587		
TOTAL	6,2695	4,4289	4,3478	7,3394	4,5918	3,125

Tableau n° 9 ter : les événements connus par des rétropections et restitués par des rétropections

	dans les reformulations								
	Classe A			Classe B			Classe C		
	mention non interprétable	mention dans l'ordre chronolog	flash back	mention non interprétable	mention dans l'ordre chronolog	flash back	mention non interprétable	mention dans l'ordre chronolog	flash back
Ivan allait / revenait de chez son oncle		9	1		9	3		3	
Ivan se souvient de l'accident			1			1			
Louve a eu un compagnon et des louveteaux	3	2	3	2		4			1
Ivan se souvient de l'école, du chien, de sa mère, du jeu de cubes...		1	2			1		1	
massacre de la horde						3			
Compagnonnage avec Mildoï						1			
TOTAL	3	12	7	2	9	13		4	1

Tableau n° 10 : restitution des points de vue différents sur des événements identiques

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A 27 réponses	Classe B 24 réponses	Classe C 22 réponses	Classe A	Classe B	Classe C
dévoration du renard argenté	2	4				
Louve attaque		2				
enlèvement d'Ivan		3				1
passage de la horde		2				
nourriture offerte à Ivan par Louve						1
TOTAL	2	9	0	0	0	2

Tableau n° 11 : le traitement des parallélismes entre les personnages

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
découvrir sa sensibilité pour les trois	1		1			
amour d'Ivan pour Louve / de Nicolaï pour Taïga		1				
Illusion de Louve / d'Ivan	1	1				
Happy end pour les trois	1	6	1			
amour de Louve pour Ivan / d'Ivan pour Louve	2	1				
Souci de survie Ivan / Louve / Nicolaï		9			1	2
Silence d'Ivan / de Louve					1	
Traces d'Ivan / de Louve				1		
Solitude de Louve / d'Ivan	2	1		2	1	
La faim de Louve / d'Ivan				7	15	11
Mâchoires de Louve / de Nicolaï				1		
La chasse de Louve / de Nicolaï	1	2	1	1	10	2
Les rêves de Louve / Ivan	1	1		2	5	
les rêves de Louve / Ivan / Nicolaï		4			11	5
immobilité d'Ivan / de Louve					1	1
cri d'Ivan / de Louve						
Les regards d'Ivan / de la renarde		1		1	2	
Les regards de Louve / de la renarde		1				
Les regards d'Ivan / de Louve					3	
Les regards de Louve / d'Ivan / des animaux		2		1	8	
TOTAL	9	30	3	16	58	21

Tableau n° 12 : les jeux de méprise

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
Louve prend l'avion pour un oiseau	2	4		3		
Louve prend Ivan pour une proie	2	6	1	1	3	
-> Ivan prend Louve pour un chien	6	3	1	2		1
-> Louve prend Ivan pour un louveteau	20	16	9	4		2
Nicolaï pense que Louve dévore Ivan	11	12	2	1		
TOTAL	41	41	13	11	3	3

Tableau 12 bis : Les jeux de méprise, en tenant compte de l'effet produit

	dans les reformulations								
	Classe A			Classe B			Classe C		
	jeu impossible	jeu absent	jeu ajusté	jeu impossible	jeu absent	jeu ajusté	jeu impossible	jeu absent	jeu ajusté
Louve prend l'avion pour un oiseau		1	1	2	1	1			
Louve prend Ivan pour une proie		1	1		3	3			1
-> Ivan prend Louve pour un chien	2	4			1	2		1	
-> Louve prend Ivan pour un louveteau	3	14	3		11	5	2	6	1
-> Selon Nicolai, Louve mange "un gosse"		2	2			2		2	
-> révélation différée			3			8			
-> dévoilement progressif de l'intégrité d'Ivan			4			2			
TOTAL	5	22	14	2	16	23	2	9	2

Tableau n° 13 : choix des mots "Taïga" et "créatures"

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
Choix du mot "créatures" dans les évocations				13	3	14
	<i>non pertinent</i>					
nombre d'écrits utilisant le mot "taïga"	27	37	18	46	33	32
nombre d'occurrences du mot "créatures"	0	0	0	23	6	36
Total	27	37	18	69	39	68

Tableau n° 13 bis : les occurrences du mot *taïga* (pourcentage des occurrences rapportées au nombre de mots)

	Dans les reformulations			Dans les évocations			reformulations et évocations confondues		
	Classe A 2891 mots	Classe B 3600 mots	Classe C 1802 mots	Classe A 3070 mots	Classe B 2468 mots	Classe C 1815 mots	Classe A 5961 mots	Classe B 6068 mots	Classe C 3617 mots
TOTAL	0,9339	1,1666	1,3318	1,4984	1,3371	1,7631	1,2246	1,236	1,5482

Tableau n°14 : les mentions de Taïga

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A 27 occur.	Classe B 42 occur.	Classe C 24 occur.	Classe A 46 occur.	Classe B 33 occur.	Classe C 32 occur.
L'essentiel de l'histoire	1		4			
Ce qui reste à la fin de l'histoire		3	1			
Une terre				1		2
Une terre immense		1			3	1
Une terre d'errance solitaire	6	4	6	6	1	1
Une terre hostile à l'humanité	3		1	2	2	
Une terre peuplée d'animaux				1	2	2
Une terre de famine	1			2	3	2
Une terre froiduleuse	1		1	4	6	
Un paysage	1	1	3	23	17	6
Un terrain de chasse	2	5			2	2
Le lieu du drame (le crash, la tempête)		1	1		2	1
-> contenant les personnages	5	7				
-> la tempête			1	1	2	1
-> accident d'avion	14	12	7	6		1
-> survol de l'hélicoptère	1	1	1			
Un territoire qui conditionne la vie de ses habitants (à la faim, à la chasse...)	1	10		3	5	1
Une terre animalisée		1		2	2	
Une mère pour ses habitants	2	3		2	1	2
L'indifférence				3		
Les habitants de Taïga sont des créatures				5	1	11
Un objet d'attachement (pour Nicolaï)	1	1	2	1		

Tableau n° 15 : le mot "Taïga" en relation avec les personnages

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A 126 mots	Classe B 113 mots	Classe C 95 mots
association avec <i>Ivan</i> ou <i>Louve</i>	20	15	16	14	10	5
avec <i>Nicolaiï</i>	5	9	2	1		1
avec les trois personnages	4	9				
Sous-total	29	33	18	15	10	6
association avec <i>créature(s)</i>				6	1	12
association avec <i>enfants</i> ou <i>animaux</i>	1	3		1	1	1
Sous-total	1	3		7	2	13
TOTAL GÉNÉRAL	30	36	18	22	12	19

Tableau n° 15 bis : le mot *taïga* en relation avec les personnages (pourcentage des mises en relation rapportées au nombre total d'occurrences du mot *taïga*, c'est-à-dire en confondant dans ce total les occurrences dans les reformulations et dans les évocations)

	Dans les reformulations			Dans les évocations			reformulations et évocations confondues		
	Classe A 27 occur.	Classe B 42 occur.	Classe C 24 occur.	Classe A 46 occur.	Classe B 33 occur.	Classe C 32 occur.	Classe A 73 occur.	Classe B 75 occur.	Classe C 56 occur.
Sous-total des mises en relation avec l'un, l'autre ou les trois protagonistes	107,40	78,571	75	32,608	30,303	18,75	60,274	57,333	42,857
Sous-total des mises en relation avec les <i>créatures</i> , <i>enfants</i> ou <i>animaux</i>	3,7037	7,1428		15,217	6,0606	40,625	10,959	6,666	23,214
TOTAL GÉNÉRAL	111,11	85,714	75	47,82	36,363	59,375	71,233	64	66,071

Tableau n° 16 : mentions des prédations diverses

	Dans les reformulations			Dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A 126 mots	Classe B 113 mots	Classe C 95 mots
Les animaux (et Louve) chassent pour vivre		3	2	5	15	5
Nicolaï est chasseur de métier	8	16	6	15	15	13
Sous-total	8	19	8	20	30	18
Louve chasse avec son compagnon		1		2	1	
Les louveteaux chassés (et tués)		1		2		
Massacre de la horde de Louve		3		4	1	
Nicolaï donne le coup de grâce à la renarde		1		2	2	
Sous-total	0	6	0	10	4	0
Louve dévore le renard argenté	1	14		2	2	1
Louve chasse un lièvre	1	1		2	1	
Louve piste Ivan	5	11	3	4	1	1
Face à face Louve / Ivan	6	11	2	5	6	
Louve chasse des mulots		2		4	3	
Nicolaï veut tuer Louve	8	14	10	1	4	3
Face à face Nicolaï / Louve	10	16	6	4	3	
Sous-total	31	69	21	22	20	5
TOTAL GÉNÉRAL	39	94	29	52	54	23

Tableau n° 16 bis : mentions des prédations diverses (pourcentage des mentions sur le nombre total des items renseignés)

	Dans les reformulations			Dans les évocations			reformulations et évocations confondues		
	Classe A 319 items	Classe B 429 items	Classe C 184 items	Classe A 218 items	Classe B 196 items	Classe C 128 items	Classe A 537 items	Classe B 625 items	Classe C 312 items
Sous-total des caractérisations comme prédateur	2,5078	4,4289	4,3478	9,1743	15,306	18	5,214	7,84	8,3333
Sous-total des épisodes de prédation connus par les rétrospections	0	1,3986	0	4,5871	2,0408	0	1,8622	1,6	0
Sous-total des scènes de prédation	9,7179	16,083	11,413	10,092	10,204	3,9062	9,8696	14,24	8,3333
TOTAL GÉNÉRAL	12,226	21,911	15,761	23,853	27,551	17,969	16,946	23,68	16,666

Tableau n° 17 : manifestations d'un préjugé hostile à la trappe

	Dans les reformulations			Dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A 126 mots	Classe B 113 mots	Classe C 95 mots
manifestation de préjugé contre la trappe	8	6		4	2	

Tableau n° 18 : éléments pour un procès de Nicolai

	Dans les reformulations			Dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A 126 mots	Classe B 113 mots	Classe C 95 mots
spectacle de cruauté						
aspect concret des armes	3	5	1	4		
geste de prendre des peaux	1			2	4	
mention des victimes	1			3	1	
redondance chasser / tuer					1	
Sous-total	5	5	1	9	6	
réquisitoire contre Nicolai						
n'épargne Louve que dans la crainte de blesser Ivan	1	1			1	
agit sur le coup de la colère	2	2		1	2	1
comparaison avec Louve en défaveur de Nicolai						2
Sous-total	3	3		1	3	3
Plaidoyer						
c'est son métier, nécessité pour vivre	2	13	8	2	5	2
accessible à la justice, à la pitié	4	3	2	3	4	
respecte un code d'honneur				1		
Sous-total	6	16	10	6	10	2
TOTAL GÉNÉRAL	14	24	11	16	18	5

Tableau n° 18 bis : le procès de Nicolaï (pourcentage des mentions sur le nombre total de mentions)

	Dans les reformulations			Dans les évocations			reformulations et évocations confondues		
	Classe A 319 items	Classe B 429 items	Classe C 184 items	Classe A 218 items	Classe B 196 items	Classe C 128 items	Classe A 537 items	Classe B 625 items	Classe C 312 items
Sous-total des spectacles de cruauté	1,5674	1,1655	0,5434	4,1284	3,0612	0	2,607	1,76	0
Sous-total d'un réquisitoire	0,9404	0,6993	0	0,4587	1,5306	2,3437	0,7448	0,96	0,9615
Sous-total du plaidoyer	1,8808	3,7296	5,4348	2,7523	5,102	1,5625	2,2346	4,16	0,641
TOTAL GÉNÉRAL	4,3887	5,5944	5,9782	7,3394	9,1836	3,9062	5,5866	3,04	1,6025

Tableau n° 19 : récapitulatif des indicateurs

	Dans les reformulations			Dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A 126 mots	Classe B 113 mots	Classe C 95 mots
animalisation / humanisation dans la matière fictionnelle	45	57	13	36	28	30
événements connus par les flashes back	20	19	8	16	9	4
différents points de vue sur un même événement	2	9	0	0	0	2
parallélismes entre les personnages	9	30	3	16	58	21
jeux de méprise	41	41	13	11	3	3
mot "créatures" dans les évocations	<i>non pertinent</i>			13	3	14
occurrences du mot <i>Taïga</i>	27	42	24	46	33	32
idem en relation avec les personnages	30	36	18	22	12	19
mentions des prédatons	39	94	29	52	54	23
instruction du procès de Nicolaï	14	24	11	16	18	5
TOTAL : réactivité à nos indicateurs	216	341	119	228	218	153

Tableau n° 19 bis : récapitulatif des indicateurs compte tenu des mises en œuvre

	données brutes			données exprimées en importance relative			restitutions narrativement conformes		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
animalisation / humanisation dans la matière fictionnelle	81	85	43	15,083	18,4	13,782	<i>non pertinent</i>		
événements connus par les rétrospections	38	33	13	7,0763	5,28	4,1666	7	13	1
différents points de vue sur un même événement	2	9	2	<i>non pertinent</i>			<i>non pertinent</i>		
parallélismes entre les personnages	25	88	24				<i>non pertinent</i>		
jeux de méprise	52	44	16				<i>non pertinent</i>		
mot "créatures" dans les évocations	13	3	14	1,2246	1,236	1,5482	14	23	2
occurrences du mot "Taïga"	73	75	56	71,233	64	66,071	<i>non pertinent</i>		
idem en relation avec les personnages	52	48	37	16,946	23,68	16,666			
mentions des prédatations	91	148	52	5,5866	3,04	1,6025			
instruction du procès de Nicolaï	30	42	16						

Tableau n° 20 : affectations de la maison citée à la dernière phrase

	Classe A 26 réponses	Classe B 23 réponses	Classe C 22 réponses
cabane de Nicolaï	11	18	6
nouvelle maison d'Ivan	9	5	16
maison du lecteur	3		3
maison de Taïga	1	1	
autre maison	2		

Tableau n° 21 : les arguments pour le choix des maisons

Argument géographique	Classe A 26 réponses	Classe B 23 réponses	Classe C 22 réponses
-> en positif			
Nicolaï	9	14	4
Ivan	5	1	5
-> en négatif			
ça ne peut pas être Ivan	1	2	
ça ne peut pas être le lecteur		1	
Ivan est dans la cabane de Nicolaï au dernier épisode de l'histoire	3		
Tous les personnages sont passés par la cabane	1		
Total	19	18	9

Argument psychologique

Nicolai est amoureux de Taïga
Nicolai se retrouve tout seul et songe à l'aventure
Ivan se souviendra toujours de son aventure
Total

1	4	
2		1
4		6
7	4	7

Argument linguistique en négatif

différence maison / cabane
refus de passer outre le choix de l'article indéfini et singulier
distinction entre "dans" / "à l'orée" de taïga
Total

1	1	1
1	1	
	1	
2	3	1

Arguments issus de la construction de la narration

compléter l'esquisse de résolution pour chacun des personnages
achèvement du projet de déplacement d'Ivan
Hierarchie des personnages
suite logique de la personnification de Taïga (mais ce sont des interprétations contestables)
Total

1	5	
	3	2
2	1	1
2		
5	9	3

La maison du lecteur

Rémanence du monde fictionnel dans l'esprit du lecteur
opposition fiction réalité : la parenthèse de la fiction se clôt
contrat institué par le titre
adéquation avec une pratique de lecture
Total

2		1
1		1
		1
2		
5		3

TOTAL GÉNÉRAL

48	33	23
-----------	-----------	-----------

Tableau n° 22 : prise en compte de la pluralité des affectations envisagées

pluralité envisagée
pluralité des réponses proposées
Total

Classe A 26 réponses	Classe B 23 réponses	Classe C 22 réponses
2	7	1
		2
2	7	3

Tableau n° 23 : indices d'objectivation de l'œuvre

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
désignateur de l'instance énonciatrice (l'auteur, on, le narrateur, ils...)	2		1	3	10	9
désignateur de l'œuvre (aventure, histoire, texte, roman, livre)	3	3	5	2	18	12
vocabulaire utile pour analyser un récit (personnage, point de vue, drame...)	2	22	5		17	3
localisation dans l'œuvre (page, chapitre, épisode...)					4	3
TOTAL	7	25	11	5	49	27

Tableau n° 24 : les emplois littéraires

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
"plis de la peau de Taïga"				1		
"source de vie offerte"				1		
"Taïga mère de toutes ces créatures"				1		1
"C'est cela, la peur"				1		
"cycle de la vie"		2				1
"que ferait un gosse en pleine Taïga ?"		1				
"gâche-métier"		12				
une "forme sombre qui ne bouge plus"		1				
"une fureur sacré"		2				
Nicolai "vole" de la fourrure		1				
"Les yeux pleins de questions"		2			2	
"elle ne mangera pas cette proie-là"		1				
"tellement absorbé dans ses pensées"		1				
"Un jeune bison ? Non..."		1				
un "oiseau avec des ailes"		1				
les "enfants de Taïga"		2			1	1
"charme"					1	
les hommes "pas assez poilus"					1	
un lièvre est "un festin"					1	
"infinité neigeuse"					1	
Louve "armée de crocs"					3	
"dos de Taïga"					1	1
"Tu verras la Taïga du ciel"			1			
Nicolai "amoureux de Taïga"			1			
"Seule, Taïga sera toujours là"			1			
"bosses blanches et creux d'ombre"						1
les "yeux dorés" de Louve						1
la "dépouille déchiquetée"						1
les "lèvres violettes"						3
Total	0	27	3	4	11	10

Tableau n° 25 : pourcentage des items renseignés dans les reformulations et dans les évocations

	dans les reformulations			dans les évocations		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
pourcentage des items renseignés	48,64	61,01	43,75	51,35	38,99	56,25

Tableau n° 26 : nombre de mots que comportent les écrits fournis

	nombre de mots			moyenne par élève		
	Classe A	Classe B	Classe C	Classe A	Classe B	Classe C
reformulations	3504	4349	1802	129,7	181,2	78,3
évocation	3066	2468	1815	113,5	102,8	78,9
TOTAL	6570	6817	3617	243,3	284	157,3

Tableau n° 27 : distribution des reformulations selon leur nombre de mots

Nombres de mots	Classe A	Classe B	Classe C
de 210 à 350	1	6	
...			
de 200 à 209	2		
de 190 à 199			
de 180 à 189	1		
de 170 à 179	1	3	
de 160 à 169	1	3	
de 150 à 159	2		
de 140 à 149	1	1	
de 130 à 139	1	1	1
de 120 à 129	1	1	
de 110 à 119	1	1	
de 100 à 109	1	1	2
de 90 à 99		1	3
de 80 à 89	3	3	
de 70 à 79	1	2	2
de 60 à 69	1	1	1
de 50 à 59	2		2
de 40 à 49	5		2
de 30 à 39	1		7
de 20 à 29			
de 10 à 19			
de 0 à 9			2

SÉANCES DE LECTURE
DU ROMAN DE FLORENCE REYNAUD
INTITULÉ *TAÏGA*

DANS TROIS CLASSES DE C.M.2

CLASSE A

Remarque : les élèves disposent de l'ensemble de l'œuvre dès le début de l'étude. Ils la lisent sur une version tapuscrite, qui fait tenir l'ensemble du texte sur une quinzaine de pages. Nous maintenons cependant entre parenthèses les références des citations à l'édition que nous utilisons. Il s'en suit des discordances régulières entre les références que les élèves sont amenés à expliciter et celles que nous indiquons.

Séance 1

SOMMAIRE A-S1

Texte support de la séance :

Lecture en deux groupes du début du chapitre 1 (du début à "au cœur de Taïga glacé par l'hiver", p. 9 ; de "Une chouette passe" p. 9, à "indifférente Taïga", p. 14)

Thèmes de discussion abordés :

- nature et statut de Taïga
- désignateurs de Louve, d'Ivan
- statut des "voix"
- identité de l' "oiseau" (l'avion)
- rapport en l'histoire de Louve et celle d'Ivan (hypothèse qu'Ivan rêve de Louve)

Organisation de la séance :

- consignes écrites : lieu ; personnages ; événements
- mise en commun
- relever les phrases en italiques
- relever les mentions de l'avion

Les élèves ont reçu des morceaux différents du texte. Les plus habiles ont à lire les segments c, d, e, f, g et h ; les autres les segments a et b.

- 1 - Maître Bon... Alors déjà, ceux qui ont le tout début du livre, qu'est-ce qu'on sait à propos de ce livre ? Qu'est-ce qu'on peut en dire jusqu'à présent ?
- 2 - Laurie Ben, on sait le titre... C'est *Taïga*...
- 3 - M Bon, le titre, c'est le titre, *Taïga*... D'accord.
- Ce que je vais vous demander maintenant, ça va être de lire... le passage que vous avez entre les mains. Ceux qui ont le début lisent le début, ceux qui ont la suite lisent la suite. Et on verra... que ceux qui ont la suite auront des informations à apporter au groupe de ceux qui lisent le début. Ce n'est pas parce que c'est la suite qu'on n'y comprend rien, du moins, je l'espère. Une fois que vous avez lu, une fois que vous avez lu la feuille qui est devant vous, vous pouvez la lire à plusieurs reprises, vous allez essayer, individuellement, de répondre aux questions suivantes. Donc, lis-nous les questions, Sébastien, rapidement.
- 4 - Sébastien [il lit]
Où se déroule l'histoire ?
Qui sont les personnages ? Que sait-on d'eux ?
Qu'est-ce qu'avez-vous compris de l'histoire ? Que s'est-il passé ?
- 5 - M Bon. Il est bien évident, dans la mesure où vous n'avez pas les mêmes

- extraits, qu'il peut y avoir des... différences d'interprétation. Peut-être il va y avoir... que des interprétations sont tout à fait justes, pratiquement, et d'autres... ne le sont pas. Et puis il va y avoir aussi beaucoup de ... points d'interrogation. Donc le but du travail qu'on va faire, ça va être de les lever petit à petit, ces points d'interrogation. Voilà. Donc vous commencez. Par lire le texte que vous avez sous les yeux. Donc pour l'instant, je vous donne pas de précision au niveau du vocabulaire. Vous essayez de vous en faire une idée globale, du texte, même si certains mots vous coincent, vous essayez de comprendre globalement... ce qu'il en est de l'histoire. Est-ce que c'est clair pour tout le monde ?
- 6 - EE Oui
- 7 - M Vous êtes d'accord ? Donc les questions... vous y répondez soit sur votre cahier d'essai soit dans votre propre tête si vous voulez. Si vous voulez ! C'est à vous de voir si vous avez besoin d'un petit support écrit après...
- 8 - [les élèves lisent ; le maître les observe, circule parmi eux, s'arrête auprès des plus moins enrôlés]
- 9 - [...]
- 10 - M Vous en êtes où ? Bon. Écoutez-moi ceux qui ont commencé... Et essayez de justifier vos réponses... Où se déroule l'histoire ? Vous pouvez faire quelques références au texte. Hein... Je vous demande pas de copier trois lignes du texte, évidemment, mais parfois quelques mots qui peuvent vous permettre de justifier votre réponse. À propos des personnages, comme je vous l'ai dit, ... les façons de les désigner. On les désigne pas toujours de la même façon. ... ce qu'on sait d'eux... Pour l'instant pas grand-chose, mais quand même.
- 11 - M [va vers Dylan qui a levé la main et qui lui montre sa feuille]
Essaie de trouver des indices qui peuvent... te confirmer ce que tu penses, ou pas...
- 12 - [va auprès de Lydia]
- 13 - Anissa Ça va... ?
- 14 - M Tu essayes bien de te justifier tes remarques, et pas avec pas grand-chose, hein ?
- 15 - [...]
- 16 - M [retour au collectif]
Bon, on y va.
Alors, on va déjà essayer de répondre à la première question, *où se déroule cette histoire*. Alors, donc, euh, vous allez réagir par rapport à ce que dit son camarade. C'est-à-dire, si vous êtes pas d'accord, si vous voulez réagir, il faut le dire. Donc, euh, où se déroule l'histoire, qu'est-ce que tu nous as marqué, euh... Vas-y.
- 17 - Mathilde Dans la forêt...
- 18 - M Alors dans une forêt... Qu'est-ce qu'il y a comme indices pour nous laisser penser qu'il s'agit d'une forêt ? ... Euh... Alors, pour l'instant j'interroge ceux qui... avec le premier passage. Donc... dans une forêt. Alors, qu'est-ce qu'il y a comme indices, ceux qui avaient le premier passage, que ça se passe dans une forêt ? Karim ?
- 19 - Karim C'est... c'est parce qu'il y avait un oiseau qui volait... au-dessus de la forêt...
- 20 - M Donc effectivement, on parle de la forêt. Et est-ce qu'il y a d'autres choses qui font allusion à la forêt dans cette histoire ?

- 21 - Antoine Aussi... Il y a les arbres qui sont craqués...
- 22 - M Alors lis-le... alors lis nous le passage, effectivement...
- 23 - Antoine [lit] "Il y a le bruit intense des sapins qui se brisent en un craquement douloureux" (p. 6)
- 24 - M Voilà... "les sapins qui se brisent en un craquement douloureux"... Donc effectivement, l'histoire se déroule dans une forêt. Tout le monde est d'accord là-dessus ? Même ceux qui avaient le deuxième extrait ?
- 25 - EE Oui...
- 26 - M Qui peut apporter des précisions ?
- 27 - Myriam On dit qu'il fait froid.
- 28 - Laurie Ah, maître !
- 29 - M [écrit au tableau sous la rubrique "résumé" : *l'histoire se déroule dans une forêt*]
- 30 - Alan Moi, j'ai mis aussi, que c'était une forêt à la montagne.
- 31 - M Alors, à la montagne... Qu'est-ce qui te fait dire à la montagne, justement ?
- 32 - Alan Ben, c'est... une idée qui... une idée qui peut...
- 33 - EE [ils lui soufflent] La neige, la neige...
- 34 - M Vas-y !
- 35 - Alan ...parce qu'il y a de la neige...
- 36 - M Erwan ? Toi tu avais le deuxième extrait mais c'est pas grave... Vas-y...
- 37 - Erwan Ben... C'est... On lit... Là : "Ses griffes laissent des marques profondes dans la neige"... (p. 9)
- 38 - M Bon... "Ses griffes laissent des marques profondes dans la neige"... De qui est-ce qu'il est en train de parler, à votre avis, là ?
- 39 - Erwan Ben, des gloutons, là...
- 40 - M Eh ben, des gloutons... D'un des animaux auxquels il est fait allusion dans le texte... Donc... Est-ce que le fait qu'il y ait de la neige, euh, ça nous, ça nous fait forcément penser que l'histoire se déroule dans la montagne ?
- 41 - Benjamin Pas forcément...
- 42 - M Pas forcément, hein ? En tout cas, ça nous donne un autre indice, dans une forêt, hein...
- 43 - E C'est en hiver...
- 44 - Alan Dans les Alpes...
- 45 - M Dans une forêt, en hiver vraisemblablement, hein... Et donc tous les indices, en fonction de ça, on pourrait les chercher... dans les Alpes, effectivement, hein, c'est le fait qu'il y a la neige, hein. Alors qui est-ce qui a autre chose à ajouter ? Dylan, toi tu as marqué quelque chose qui m'intéresse... Vas-y.
- 46 - Dylan J'ai changé après...
- 47 - M Ah oui... Qu'est-ce que tu avais marqué au départ ? Au départ ?
- 48 - Dylan J'ai marqué que ça se passait en Afrique... ?
- 49 - M En Afrique... Qu'est-ce qui a bien pu te faire penser que ça se passait en Afrique ?
- 50 - Dylan Parce qu'il y a des animaux d'Afrique...
- 51 - M Alors, quels animaux d'Afrique ?
- 52 - Dylan Des ours... Et puis sinon, il y a... il y a... [recherche dans son cahier] un lynx...
- 53 - M Oui.

- 54 - Dylan ... un lynx...
- 55 - M [aux autres élèves, qui s'agitent] Attendez... !
- 56 - Dylan C'est l'ours, les bisons... puis je me suis arrêté... et la chouette...
- 57 - M Donc au départ, tu as mis l'Afrique et après tu as changé. Relis la phrase que tu avais écrite... Écoutez la phrase qu'il avait écrite...
- 58 - Dylan [il lit sur son cahier] "Au cœur de Taïga glacée par l'hiver..."
- 59 - M Alors toi tu penses que l'histoire se déroule... à Taïga. Bon, Taïga, qu'est-ce qu'on peut en conclure par rapport à ça ?
- 60 - Lucien Bon, tu vois, je pense, c'est en Amérique, parce que les bisons, c'est pas en Afrique, c'est en Amérique, alors, c'est...
- 61 - M Est-ce que tout le monde est d'accord pour dire que...
- 62 - Lucien [à la cantonade] C'est en Amérique !
- 63 - M À propos de Taïga, qu'est-ce que vous avez trouvé, certains ?
- 64 - Karim C'est le titre.
- 65 - M C'est le titre, merci.
- 66 - Romain C'est un enfant qui se serait échappé...
- 67 - M Pardon ?
- 68 - Romain C'est un enfant qui se serait échappé dans la forêt...
- 69 - M Alors, c'est qui, Taïga ?
- 70 - E Ben, ça serait la prison...
- 71 - M Qui ça serait Taïga ?
- 72 - Romain Ça serait soit un personnage, soit...
- 73 - M Ça serait soit un personnage, soit ?
- 74 - Romain Soit un personnage soit un animal qui vit dans la neige...
- 75 - M On l'inscrit dans la... dans la catégorie des personnages ?
- 76 - Inès Oui.
- 77 - Pauline Moi, je pense plutôt c'est un endroit dans la neige, un endroit qui se plie
...
- 78 - M Comment ?
- 79 - Pauline Le nom d'un endroit...
- 80 - M Ah, le nom d'un endroit ! Donc... Qui est-ce qui... Je vous demande pas de vous ranger d'un côté ou de l'autre, mais qui est-ce qui avait trouvé que c'était le nom d'un endroit ? Qui est-ce qui avait trouvé... Tu avais trouvé que c'était le nom d'un personnage, de... ou d'un animal... ou de... Alors, déjà, d'un endroit. Le lieu. Qui est-ce qui avait trouvé ça ?
- 81 - Dylan Moi, j'ai déjà donné un endroit... L'Amérique...
- 82 - M Peu importe ! Pas le lieu... Qui ?, par contre ! Et qui avait pensé qu'il pouvait s'agir d'un personnage, ou d'un animal ? Ça, ça va être une chose à prendre en compte. On aura un choix à faire, à ce sujet. Donc... je vais marquer ici, je vais marquer de ce côté-ci du tableau tout ce qui nous pose un problème. Donc, Taïga... Taïga... Qu'est-ce que je vais écrire, là ?
- 83 - Dylan Une ville... ?
- 84 - M Alors lieu ou... ?
- 85 - Lieu ou personnage...
- 86 - M **Lieu ou personnage**... On verra... on verra plus tard, la fois prochaine également... ce qui, ce qui peut nous permettre de trancher, d'accord ? Voilà. Alors, pour les lieux, est-ce que quelqu'un a autre chose à ajouter ? Est-ce que quelqu'un a autre chose à ajouter ?
- 87 - Laurie Moi, c'est par rapport à Taïga... Je suis pas sûre, mais c'est à un moment,

- ils disent "sur un pli de la peau de Taïga" (p. 10)...
- 88 - E Ouais !
- 89 - M Oui. "Sur un pli de la peau"... Alors, ça te fait penser à quoi ?
- 90 - Laurie Ben, ça fait penser à un personnage...
- 91 - M À un personnage... puisqu'on dit *la peau*.
- 92 - Pauline Maître !
- 93 - M Oui... ?
- 94 - Pauline C'est... c'est aussi le pli d'un endroit.
- 95 - M Le pli d'un endroit... Explique-moi un petit peu... ce que tu veux dire par là...
- 96 - Pauline J'imagine, c'est... c'est... J'imagine un endroit... [elle fait un geste]... un peu plié...
- 97 - M Un endroit... Ben, fais-le avec ta main, peut-être un peu effectivement...
- 98 - Pauline ...un peu plié...
- 99 - M ...un endroit... peut-être un peu... effectivement... un peu...
- 100 - Pauline [elle répète son geste]
- 101 - M ... un peu replié... Hein... On verra ... Hein...
[à Lucien] Qu'est-ce que tu proposes, toi, Lucien...? Si c'est quelque chose d'intéressant... Je ne prends pas parti pour une hypothèse plutôt qu'une autre, hein.
- 102 - Lucien Je pense que "la peau de Taïga", c'est une expression. C'est-à-dire, la neige, ce qui le recouvre... Comme la peau, quoi [il touche la peau de son propre bras].
- 103 - M Bon, d'accord. Alors, là, on reviendra dessus, pour l'instant, on n'a pas tranché. Donc ils sont dans une forêt en hiver... Des précisions sur le lieu, encore. Qui est-ce qui a ... des choses à suggérer ? À proposer ? Lola ?
- 104 - Lola C'est... la nuit.
- 105 - M Ah, la nuit. Alors, la nuit. Qui est-ce qui a trouvé des indices prouvant que c'est effectivement la nuit ?
- 106 - E [inaudible]
- 107 - Alexandre ...pendant la nuit...
- 108 - M Pardon ?
- 109 - Alexandre C'est pendant la nuit...
- 110 - M Pendant la nuit... Qui est-ce qui peut lire le passage qu'il a qui dit que c'est pendant la nuit ? [à Lucien] Vas-y ! [à Manon] Attends ! On répond à la question concernant la nuit, pour l'instant. Vas-y Sébastien...
- 111 - Sébastien [il lit] "Mais il continue, fasciné par la lune ronde, entourée de quelques nuages et d'une multitude d'étoiles" (p. 10)
- 112 - M Bon... "Mais il continue, fasciné par la lune ronde entourée de quelques... nuages". Autre... autre phrase, dans l'un ou l'autre des extraits ?
- 113 - Jean-Charles Il avance "sous les... sous les étoiles réapparues". (p. 8)
- 114 - M "Il avance sous les étoiles réapparues". D'accord ? Donc, on a fini pour les lieux ?
- 115 - Laurie Maître !
- 116 - M Alors... Oui ?
- 117 - Laurie J'ai trouvé quelque chose pour la nuit, c'est : "la nuit frémit, immense" (p. 9).
- 118 - M "La nuit frémit, immense". Bon, donc, là, on est à peu près tous d'accord

- pour dire que l'histoire se déroule dans une forêt, *en hiver, la nuit*. Pour les lieux, c'est fini ?
- 119 - EE Ouiii...
- 120 - M Donc, on s'est posé des questions pour savoir si Taïga, c'est un lieu ou pas. Et on n'a pas maintenant véritablement tranché. Donc, alors, on va l'écrire en tant que personnage... Là, j'écris la liste des personnages [il écrit], on va l'écrire en tant que personnage... Et puis on verra après, si c'est le cas – ou pas.
- 121 - E Non.
- 122 - M Donc, au niveau des autres personnages. Qui est-ce que vous avez trouvés comme autres personnages ? Alors, j'aimerais qu'on lève le doigt. Qui est-ce qu'il y a comme autres personnages ? Bon, vas-y.
- 123 - Amaury Euh... ben... euh... ça peut être des animaux...
- 124 - M Alors, il y a tout un tas d'animaux, on ne va pas tous les énumérer. Mais les personnages que vous voyez déjà, au début de l'histoire, euh, qui semblent avoir de l'importance...
- 125 - Alan Oui, maître... Une Louve !
- 126 - M Alors, une louve. Alors, est-ce que j'écris : une louve ? qu'est-ce que j'écris ?
- 127 - Benjamin Avec une majuscule...
- 128 - M Avec une majuscule. [écrit *Louve*] À votre avis, quel est le choix de l'auteur ? Pourquoi est-ce qu'il a mis ça comme ça ?
- 129 - Alexandre Parce que... c'est une louve... Il a pris une louve.
- 130 - M Oui... Rien d'autre à dire là-dessus ?
- 131 - Benjamin Peut-être qu'il va y avoir une autre louve dans l'histoire et peut-être qu'on pourrait confondre... Il l'a appelé autrement.
- 132 - M C'est une façon de donner une individualité... Bon... On verra ça... Et quant aux autres personnages ?
- 133 - Jean-Charles Maître ! Ivan !
- 134 - M Alors, Ivan... Alors, *Ivan*... Est-ce que certains d'entre vous ont trouvé d'autres façons de le désigner dans l'histoire ?
- 135 - Anissa Un marcheur...
- 136 - M Qui ça ?
- 137 - Anissa Un marcheur...
- 138 - M Pardon ?
- 139 - Anissa Un marcheur...
- 140 - M Alors, lis nous le passage où on nous parle d'un marcheur, justement.
- 141 - Anissa "Autour du marcheur, Taïga bruisse de vies furtives, presque invisibles"... (p. 10)
- 142 - M "Taïga bruisse de vies furtives"... Donc, effectivement, dans le passage que tu rappelles, on l'appelle le marcheur... Comment est-ce qu'on l'appelle, Ivan, également, très généralement ? Ceux qui... ceux qui ont le premier morceau du texte... est-ce que vous pouvez me dire comment est-ce qu'on l'appelle la première fois qu'il apparaît dans l'histoire ?
- 143 - Nicolas Ivan...
- 144 - M Marie, comme est-ce qu'on parle de lui la première fois qu'il apparaît dans l'histoire ? Alors ? Comment on parle de lui ? Cherchez, les autres, Léa, Myriam... Comment on parle de lui la première fois qu'il intervient dans l'histoire ? [à Léa B.] Toi tu l'as pas... [à Myriam] Toi tu l'as. [à Lydia] Toi tu l'as également... Qui peut me lire le début... du passage

- où on commence à parler de lui ? Qui peut me lire le passage où on commence à parler de lui ?
Alors ? [à Dylan] Certainement pas toi, parce que tu as la deuxième partie du texte... Marion, vas-y !
- 145 - Marion [elle lit] "Ivan... Il ne sait pas qui est Ivan. Il ignore désormais ce qu'est un aéroport ou un bonnet"... (p. 7).
- 146 - M Bon... Est-ce que c'est le premier moment du texte, où on parle de lui ?
- 147 - E Non...
- 148 - M Non ? Alors... Marie, qu'est-ce que tu en penses, toi ?
- 149 - Marie C'est... l'ensemble du texte... c'est... surtout avec les trois [inaudible].
- 150 - M J'ai l'impression que vous n'avez pas bien compris ce que je vous demande... Je vous demande pas de lire...
- 151 - Dylan [il claque dans ses doigts] Maître, maître !
- 152 - M On n'est pas au bar, on demande pas une limonade, première chose ! Deuxième chose, euh, je ne vous demande pas de m'écrire... de me lire la première phrase où l'on voit écrit le mot *Ivan*, mais de me trouver le... premier moment du texte où on parle de ce personnage-là. Alexandre ?
- 153 - Alexandre [lit] "C'est au milieu de la nuit qu'il se réveille." (p.6)
- 154 - M "C'est au milieu de la nuit qu'il se réveille..." Comment est-il désigné la première fois dans le texte ?
- 155 - EE *Il*
- 156 - M *Il*, effectivement. Donc *il*. [il écrit au tableau] Effectivement plus loin... on voit... le marcheur... Voilà... Alors, toujours à propos des personnages ? Toujours à propos des personnages ?
- 157 - Sébastien Il y a aussi toutes sortes d'animaux...
- 158 - M Pardon ?
- 159 - Sébastien Il y a toutes sortes d'animaux...
- 160 - M Il y a toutes sortes d'animaux, effectivement. Bon. Alors, maintenant, qui pourrait expliquer un petit peu... ce qu'il a compris de l'histoire ? Tu veux d'abord commencer... ? Ah, oui, autre chose. Est-ce qu'il y a pas un autre personnage... dont on parle... à propos du... Il y a pas un autre personnage dont on parle ?
- 161 - E Ah, l'écureuil !
- 162 - M Oui, l'écureuil, le renard... Ouais.. Et... ?
- 163 - E Un oiseau, un oiseau !
- 164 - E Un oiseau...
- 165 - EE La chouette... Chouette, chouette ! C'est la chouette...
- 166 - M Bon, alors... on va marquer... [il écrit au tableau] *l'oiseau* qui vole au-dessus de la forêt... ? Bon... On va voir...
- 167 - Sébastien La chouette, la chouette !
- 168 - M C'est la chouette, tu penses, toi... Hein ? Bon, on va voir !
Donc, maintenant, qui peut essayer de rapporter ce qu'il a compris de l'histoire ? Allez... ce qu'il a compris... Allez, Arnaud, commence. Puis on précisera au fur et à mesure. Non, plutôt... plutôt Karim, parce que Karim avait le début de l'histoire... Allez, vas-y, Karim.
- 169 - Karim Euh... [recherche sur sa feuille]
- 170 - M Raconte-nous ce que tu as compris... Sans reprendre dans ton texte, hein... Tu as compris un certain nombre de choses, peut-être. Vas-y !
- 171 - Karim Ben, euh... Au début, il y avait... euh... la louve... euh... Louve... euh...

- 172 - M Écoutez bien, les autres, pour voir si vous avez des choses à ajouter, ou à... contester...
- 173 - Karim ...qui mange le renard, et l'oiseau...
- 174 - M Elle mange le renard et l'oiseau ?!
- 175 - Karim Non, non ! En fait elle mange le renard et... il y a l'oiseau qui... qui lance le... le... avec sa bouche.
- 176 - M Il lance quoi avec sa bouche ?
- 177 - Karim Euh...
- 178 - Antoine ...des nuages de fumée.
- 179 - Karim Ah, voilà !
- 180 - M Des nuages de fumée. D'accord ?
- 181 - Karim Après les lambeaux de fumée se dégagent...
- 182 - M Donc, euh... donc, qu'est-ce qu'on va marquer sur Louve ? **Louve**... ?
- 183 - Marion Mais... mais ils marquent que... qu'elle est morte.
- 184 - M [il écrit au tableau] **a faim**... Oui ?! Alors, toi, ça m'intrigue ce que tu me dis, là... *Ils marquent qu'elle est morte*, tout à l'heure, là... Alors, lis-nous ce qui dans ton texte peut laisser penser que... que Louve est morte...
- 185 - Marion Eh ben... [lit] "La bête prise dans les mâchoires est morte." (p.5)
- 186 - Antoine Maître ! Mais c'est le renard !
- 187 - M Alors... [lit] Bon... "Louve s'approche du piège. La bête prise dans ses mâchoires est morte"...
- 188 - Antoine C'est le renard ! qui est dans les mâchoires...
- 189 - M ... de qui ?
- 190 - Karim ...de Louve !
- 191 - M Donc, en clair, qu'est-ce qu'elle vient de faire ? Essaye de te représenter la scène, Marion. Qu'est-ce qu'elle vient de faire ?
- 192 - Karim Elle vient de le tuer...
- 193 - M Oui, mais, si tu devais dessiner ceci, qu'est-ce que tu dessinerais ?
- 194 - Karim Louve qui... qui, euh, qui a de mauvaises intentions...
- 195 - M [à Marion] Si tu devais dessiner, faire un dessin correspondant aux phrases suivantes : Louve s'approcha du piège, la bête prise dans ses mâchoires était morte. Qu'est-ce que tu dessinerais si tu devais faire ça ?
- 196 - Karim Une louve qui...
- 197 - M Attendez ! Marion ? Attendez, laissez-la parler... !
- 198 - Marion Ben... une louve qui... qui... qui a tué le renard...?
- 199 - M Et... où se trouve le renard ?
- 200 - Jean-Charles [fait une grimace qui fait ressortir les crocs]
- 201 - M Oui, c'est pas très gracieux, mais c'est bien évocateur... Vas-y, où est-ce qu'il se trouve, le renard ?
- 202 - Jean-Charles Ben... dans la gueule du loup.
- 203 - M Dans la gueule du loup, c'est le cas de le dire, au sens propre du terme. D'accord ? Voilà ce que ça signifie...
- 204 - E Maître !
- 205 - M D'accord ? Donc, Louve a faim. Qu'est-ce qu'elle vient de faire ?
- 206 - EE Elle vient de tuer le renard. Attraper un renard.
- 207 - M Enfin, peut-être pas vraiment, mais elle vient de... ? de le... ?
- 208 - EE ...manger... avaler...
- 209 - M [s'apprête à écrire au tableau]...du moins...
- 210 - E ...avalé

- 211 - M Avaler, on le dit pas vraiment... mais bon... ?
212 - EE Avaler... croquer... manger...
213 - M Qu'est-ce qu'elle vient de faire vraiment ?
214 - Karim Tuer
215 - M Voilà... Elle vient de tuer... le renard.
216 - Dylan Maître, un loup, ça tue pas un renard !
217 - M Pourquoi pas ? Pourquoi pas ? Pourquoi pas, Dylan ?
218 - Dylan C'est bizarre, parce qu'il est féroce quand même, le renard.
219 - M Le loup est peut-être mieux armé que le renard. Bon peu importe, peu importe. Alors maintenant vous me dites également, vous dites également que... vous dites également qu'il y a une histoire d'oiseau. Qui peut relire à ses camarades puisque tout le monde n'a pas le texte sous les yeux le passage concernant l'oiseau ? Écoutez bien ! Laurie, tu nous le lis, s'il te plaît.
- 220 - Laurie C'est...
221 - M Vas-y !
222 - Laurie Je sais pas si...
223 - M Qui veut le lire ? Antoine ? Lis-le bien fort à tes camarades.
224 - Antoine [il lit depuis "Un oiseau énorme vole au-dessus de la forêt" jusqu'à "un souffle de terreur qui court au ras du sol". (p. 6)
225 - M Donc, il y a un oiseau qui passe dans le ciel. Qu'est-ce qu'on va... qu'est-ce qu'on connaît comme caractéristiques de cet oiseau ?
226 - E Il est énorme...
227 - E Il a un bec tout rond
228 - M Il est énorme, il a un bec...
229 - E ...rond
230 - M ...tout rond...
231 - Erwan Il crache des nuages
232 - M Il crache des nuages. Des lambeaux de nuages. Des morceaux de nuages... Bon. Est-ce que quelqu'un a une autre idée concernant cet oiseau ? Et là je fais appel également... aux élèves... du deuxième texte.
- 233 - Antoine En fait, c'est pas ça, c'est...
234 - M On verra plus tard. Alors, donc, Louve a faim. Elle vient de tuer un renard. Qui peut continuer, d'expliquer ce qui se passe ? Il y a une autre histoire un petit peu enchâssée dans celle-là. Qu'est-ce qu'on apprend par la suite ? Toujours ceux qui ont le passage un, le premier passage. Alors, allons-y ! Mathilde !
- 235 - Mathilde C'est bizarre, parce qu'à un moment, on dit "Taïga l'aspire, l'avale à son tour." (p. 6). On parle plus du tout de Louve.
236 - M On parle plus du tout de... ?
237 - Mathilde À ce moment-là, on parle plus du tout de Louve.
238 - M On parle plus du tout de quoi ?
239 - Mathilde ...de Louve...
240 - M ...de Louve ! "Taïga l'aspire, l'avale à son tour". Et ensuite commence... C'est dans le passage suivant "C'est au milieu de la nuit qu'il se réveille"... Donc, qu'est-ce qui se passe ensuite ? Qu'est-ce qui se passe ensuite ? Qu'est-ce qu'on apprend dans la suite ? Qu'est-ce qui s'est passé ?
241 - E Je sais pas.
242 - M Ceux qui ont le passage un, vous voyez pas du tout ? Alors, Nicolas ?

- 243 - Nicolas C'est un rêve...
- 244 - M Pardon ?
- 245 - Nicolas Il est en train de rêver.
- 246 - M Qui est en train de rêver ?
- 247 - Jean-Charles C'est la Louve...
- 248 - Nicolas Le petit garçon.
- 249 - M Quel petit garçon ? Vous parlez d'un petit garçon... Moi, ...
- 250 - E [n'est pas entendu par le maître] Taïga !
- 251 - M ... pour l'instant... Apparemment, effectivement, il y a un petit garçon ici, mais j'en sais rien du tout. Alors, qu'est-ce que ce... qu'est-ce que c'est que cette histoire d'Ivan ? Qui peut me dire, là, ce qui s'est passé ? Qu'est-ce que c'est que cette histoire d'Ivan ? Qui avait le premier extrait ? Alors, vous en avez entendu parler, d'Ivan, alors. Qui est cet enfant, qu'est-ce qui lui est arrivé selon toi ? Antoine !
- 252 - Antoine Justement... Ivan... C'était dans un rêve...
- 253 - M Ivan, il rêvait, selon toi.
- 254 - Antoine Il s'est réveillé en pleine nuit... parce qu'il voulait manger et c'est sa maman qui l'a couvert...
- 255 - M Il s'est réveillé en pleine nuit dans l'avion et c'est sa maman qui l'a couvert... Donc tu fais ça comme hypothèse. Donc ça je vais l'écrire... avec les hypothèses et les questions. Donc, Ivan rêve, il est dans un avion, et sa maman l'a couvert. Donc [écrit au tableau] *Ivan... rêve... il est dans un avion*
- 256 - Romain Maître ?
- 257 - M Oui
- 258 - Romain On peut parler d'Ivan dans les deux textes ?
- 259 - M Oui, oui, tout à fait. Il est dans un avion, *sa maman l'a couvert*. Et il rêve à quoi ? à ton avis ?
- 260 - Antoine Eh bien, il a rêvé justement que la louve, elle avait tué un renard et que il y avait un oiseau qui arrivait.
- 261 - M Ah donc, selon toi, l'histoire de la louve, ce serait le rêve d'Ivan ? Hein ? Il est dans un avion, sa maman l'a couvert, il rêve d'une louve. Pourquoi pas... On va voir.
Alors, pour ceux qui avait le... la première partie du texte... Vous avez autre chose à dire ? Karim, vas-y !
- 262 - Karim Il a entendu autour de sa gorge
- 263 - M Il a entendu quoi ?
- 264 - Karim ...la voix d'Ivan autour de sa gorge...
- 265 - M Il a entendu la voix d'Ivan autour de sa gorge... Qu'est-ce que tu veux dire par ça ?
- 266 - Karim autour de son cou...
- 267 - M autour de son cou...
- 268 - Karim ...parce que c'est dit, là, quelque part... [se perd dans la lecture de sa feuille]
- 269 - M Alors ceux qui avaient la deuxième partie du texte, qu'est-ce que vous avez compris ? Donc, on va peut-être prendre la suite de ça, peut-être carrément dire des choses tout à fait différentes. Allons, je reviens... Pauline, qu'est-ce que tu as compris, toi ?
- 270 - Pauline J'ai compris que... il y avait un avion... qui s'échouait...
- 271 - M Attends, vas-y !

- 272 - Pauline Ouais, et qu'il s'en allait... J'ai pas tout compris...
- 273 - M Oui. Alors, toi tu as compris qu'il y avait un avion... ?
- 274 - Pauline ...échoué...
- 275 - M ...échoué... Comment on pourrait dire ? Plutôt qu'*échoué*... Ça va pas trop, échoué...
- 276 - EE ...écrasé...
- 277 - M Un avion écrasé, oui... Bon. Donc... Oui, est-ce que les autres vous avez repéré la même chose, dans le texte ?
- 278 - E Oui
- 279 - M Donc qu'est-ce qu'on peut écrire ici ?
- 280 - E ...un avion écrasé...
- 281 - M [il écrit] *un avion*... un avion... ?
- 282 - E écrasé
- 283 - M On va faire une phrase.
- 284 - E écrasé
- 285 - E crashé...
- 286 - M écrasé ou crashé, hein...
- 287 - E qui s'est crashé...
- 288 - M Voilà, un avion *s'est écrasé*... Et qu'est-ce que... Chut ! Et qu'est-ce que vous avez compris d'autre ? Qu'est-ce que vous avez compris d'autre dans le texte ? Qu'est-ce que vous avez compris d'autre du texte ? Inès ?
- 289 - Inès ...que Taïga faisait partie de ceux qui... qui, euh, qui étaient dans l'avion tranquilles, dans l'avion qui s'est écrasé...
- 290 - M Donc, qu'est-ce qui te fait dire ça ? Qu'est-ce qui te fait dire ça ? C'est une hypothèse. Il faut que tu me donnes des éléments permettant de, euh...
- 291 - Inès Ben, euh... il est dans la neige...
- 292 - M Alors, qui est dans la neige ?
- 293 - Inès Moi, je pense que... Taïga, il était dans la neige et puis, le garçon, euh... il marche dans la neige...
- 294 - M Ce garçon c'est Taïga qui marche dans la neige...? Ça m'étonne : tu n'as pas lu ce passage-là... Parmi ceux qui ont lu le deuxième extrait, Léa Fernandez, Anissa etc... Donc un avion qui s'est écrasé... Effectivement, il y a quelqu'un dans la neige qui marche, donc, qu'est-ce que... qu'est-ce que tu en penses ?
- 295 - Anissa Mais moi, je pense que Taïga, que Taïga c'est pas, c'est pas... c'est un endroit parce que... parce que, là, ils mettent... euh... "puis vient une boucle à gauche, une autre à droite, un angle assez large"... et à la fin, on nous dit "le cœur de Taïga, glacé par l'hiver"... (p. 9)
- 296 - M Ben ça, on reviendra sur Taïga, pour savoir si c'est un lieu, ou... peu importe pour l'instant ! Ça sera quelque chose que vous aurez à faire d'ailleurs sur les fiches que je vous demanderai de remplir à la maison... Mais là, pour l'instant, je voudrais qu'on continue sur cette question. On n'arrive pas à savoir, mais on peut mettre : un personnage...?
- 297 - Pauline Ça...
- 298 - M Alors, il viendrait d'où, ce personnage ?
- 299 - E Ben... de l'avion...?
- 300 - M Alors ce serait un personnage qui... qui aurait quel statut ?
- 301 - Pauline Un rescapé.
- 302 - M Un rescapé... alors on peut remplacer un personnage par *un rescapé*,

- 303 - E qui marche dans la neige.
- 304 - M ...qui *marche dans la neige*. Et est-ce que vous avez réussi à vous – enfin, vous mettre d'accord, certainement pas, mais est-ce que vous avez une idée de qui est ce rescapé ?
- 305 - Alexandre Peut-être... peut-être... ! Maître !
- 306 - M Ceux... qui...
- 307 - Karim Peut-être, c'est Ivan...
- 308 - M Alors... est-ce que c'est Ivan ? [à Inès] Toi, tu proposais...
- 309 - Inès Taïga.
- 310 - M Taïga... Qui est-ce qui a autre chose à dire ? Qui est-ce qui a... autre chose à dire ?
- 311 - Marion Le marcheur, on disait tout à l'heure : le marcheur...
- 312 - M Le marcheur, oui ça pourrait être...
- 313 - Alexandre Ouais, Maître, mais c'est Ivan parce que... on voit quand il pense... euh... euh... on voit que...
- 314 - M Attends ! Tu as dit quelque chose... Attends ! quelque chose qui passe inaperçu mais que j'aimerais bien que tu répètes. Redis nous le début de ta phrase.
- 315 - Alexandre Eh ben, euh, on voit, euh, le garçon, euh, qui pense...
- 316 - M Alors, qu'est-ce qui te fait dire qu'à certains moments... Qui *il*, déjà, qui ?
- 317 - Alexandre Non, c'est la voix de ses parents...
- 318 - M Attends !
- 319 - Alexandre Il pense à... à ses parents.
- 320 - M Toi, tu veux dire que Ivan, il pense à la voix de ses parents... Comment on peut repérer...
- 321 - E Comment ça ?
- 322 - M Attends !, peu importe, enfin, comment ça, enfin, peu importe, hein ! on verra ça plus tard... Comment on peut savoir qu'à certains moments du texte Ivan pense ? Comment tu peux le savoir ?
- 323 - Alexandre Ben, il y a marqué : "la voix, très loin"... euh, qui rassemble...
- 324 - M "La voix, très loin"
- 325 - Alexandre "La voix très loin : "Ivan, ne perds pas ton bonnet... Nous t'attendrons à l'aéroport. Sois sage pendant le voyage..." (p. 7)
- 326 - M Alors, ça, tu penses que c'est quoi, ce passage-là ?
- 327 - Alexandre Eh ben, peut-être que c'est qu'il repense à ses parents qui lui ont dit à l'aéroport : On t'attendra, euh, s'il y a un incident technique, euh, ils lui disaient : T'inquiète pas, euh, on t'attendra à l'aéroport, euh, on sera là...
- 328 - M Oui. Donc, là, tu penses qu'il se souvient... de ce qu'ont dit ses parents ? Est-ce que vous avez remarqué d'autres passages où on pourrait penser qu'il y a un personnage qui pense ? Comment sont-ils ... comment sont-ils dans le texte ?
- 329 - Alan À un moment, à un moment il y a... c'est la chouette, enfin je crois que c'est une chouette, eh ben... je me souviens... Ah, oui ! eh ben, il y a une phrase, c'est que... À un moment, elle pense, euh, elle pense que c'est une proie, l'enfant, hein, que c'est... et elle voit que... hein...
- 330 - M Alors, la chouette pense que c'est une proie, l'enfant. Oui, mais c'est pas ce... c'est pas la question que j'ai posée. J'ai demandé : comment peut-on repérer dans le texte les passages que... Non, arrêtez, ça suffit !... les passages dans lesquels... un personnage peut... un des personnages pense, justement ? Sébastien ? Comment ? Tu l'as repéré ?

- 331 - Sébastien Ben, à un moment, ils... euh, ça dit, euh, : "Ivan, le goûter...! J'ai préparé des tartines... avec de la confiture..." (p. 10)
- 332 - M Oui... Est-ce que vous avez pas remarqué quelque chose, à propos ?
- 333 - Lucien C'est en italiques.
- 334 - M Voilà. Les passages en italiques ! Tu vas nous lire tous les passages en italiques de ta partie de texte, Manon. Vas-y ! Et on y reviendra. Tous les passages en italique de ta partie de texte.
- 335 - Karim Ah, maître, je les ai, moi !
- 336 - M Je suis content pour toi ! [à Manon, qui peine à identifier sur sa feuille les passages à lire] Vas-y.
- 337 - Manon [elle lit] "Couvre-toi bien surtout avec le froid qu'il fait"... (p. 7)
- 338 - M "Couvre-toi bien, surtout avec le froid qu'il fait", oui. Quoi d'autre ?
- 339 - Manon "Ivan ne perds pas ton bonnet"... (p. 7)
- 341 - M Oui. Il y en a un autre avant... Oui "Ivan, ne perds pas ton bonnet. Nous t'attendrons à l'aéroport, sois sage pendant le voyage !" Ensuite ?
- 342 - Manon "Ivan, ne perds..."
- 343 - M On l'a lu... [il montre sur la feuille] Là !
- 344 - Manon "Ivan, tiens bien ma main, tu tomberais." (p. 8)
- 345 - M Bon. "Ivan, tiens bien ma main, tu tomberais..." Dans le deuxième extrait, lis-moi les passages en italiques. Alors, Alan, tu nous les lis, s'il te plaît.
- 346 - Alan [inaudible]
- 347 - M Là, j'entends rien du tout. Lis fort pour tes camarades qui n'ont pas le texte. Relis-le... Plus lentement, et plus fort !
- 348 - Alan [lit] "Ivan, j'ai préparé des tartines avec de la confiture." (p. 10)
- 349 - M Donc, qu'est-ce ça pourrait être, tous ces passages ?
- 350 - Antoine Un rêve...
- 351 - M Toi, tu dis que c'est un rêve... Toi tu dis que c'est ?
- 352 - Alexandre C'est ce que sa maman, elle lui avait dit à l'aéroport !
- 353 - M Uniquement à l'aéroport ? Uniquement à l'aéroport ?
- 354 - Alexandre Quand elle... quand elle lui avait téléphoné, peut-être...
- 355 - M Oui... Uniquement à l'aéroport, Laurine ?
- 356 - Laurie Moi, je pense que c'est plutôt tous les jours, par exemple : *Tiens, ton bonnet !*, c'est quand il fait froid... sa maman lui dit ça...
- 357 - M Donc, ça, ces paroles qui sont prononcées, là ?
- 358 - Antoine Il les rêve.
- 359 - M Il les rêve pas forcément, en tout cas, il les... ?
- 360 - E Il les entend...
- 361 - E Il y repense.
- 362 - M Il y repense... et ce... et ça se situe à quels moments de l'histoire, ça, on pourrait dire ? À quel moment de l'histoire ça se situe ? Romain ?... tous ces passages en italiques dans le texte... Lola !
- 363 - Lola Quand il est seul.
- 364 - M Quand il est seul, c'est-à-dire, quand il est seul, mais où quand il est seul ? Oui, il y pense quand il est seul, mais quand est-ce qu'elles ont été prononcées, ces phrases-là ? Véritablement ?
- 365 - Avant ?
- 366 - M Avant ? C'est-à-dire ?
- 367 - Alexandre Avant qu'il prenne l'avion
- 368 - Inès Avant que l'avion s'est écrasé.

- 369 - M Avant que l'avion s'écrase. Combien de temps avant, est-ce qu'on peut le dire, ça ?
- 370 - Lucien Ben non, ça peut être aussi bien trois heures avant...
- 371 - M Alors, ce sont des phrases... Quel moment de sa vie, à Ivan ?
- 372 - Laurie Des souvenirs...
- 373 - M Des souvenirs... des phrases de son ... ?
- 374 - Alexandre Du passé.
- 375 - M Des phrases de son passé. Voilà. Exactement.
Donc, [il lit ce qui est écrit au tableau sous la rubrique : résumé] **un avion s'est écrasé, un rescapé marche dans la neige.**
Donc, comment est-ce qu'on l'appelle, ce rescapé ? On va... On a dit...
Qu'est-ce que tu en penses, toi, Marion ?
- 376 - Marion C'est Ivan
- 377 - M Donc...[écrit] **Il s'appelle Ivan.** Et qu'est-ce qu'il fait, donc, à votre avis ? Qu'est-ce qu'il fait ?
- 378 - E Il se rappelle
- 379 - M Il se... Alors, qui est-ce qui peut m'écrire ça, me dire ça de façon un peu plus... Il se...
- 380 - Pauline Il se souvient.
- 381 - M **Il se souvient...**
- 382 - Pauline de son passé.
- 383 - M **de son passé.**
Bon, ce que je vais faire maintenant, je vais vous lire... la première partie du texte. Alors, tous ceux qui l'ont, ne suivez pas sur le texte, ce n'est pas la peine, je vais lire... Et quand je vais... Non, non, ce n'est pas la peine de suivre. Attention. Je vais lire. Essayez de bien enregistrer des informations nouvelles, ceux qui n'avaient pas eu cette première partie, et ensuite on demandera à quelqu'un du fond de nous lire la seconde partie.
[il lit à voix haute]
- 384 - Antoine On dirait, il y a deux histoires... Deux histoires séparées.
- 385 - M Un petit peu parallèles, pour l'instant. L'histoire de Louve et...?
- 386 - EE ...l'histoire d'Ivan
- 387 - M ...l'histoire d'Ivan, hein ? Est-ce que pour l'instant il y a une relation entre les deux ?
- 388 - EE Non !
- 389 - M On a l'impression d'assister à deux histoires... ?
- 390 - EE ...différentes.
- 391 - M Différentes, séparées. Alors, qu'est-ce que vous avez comme... comme autres renseignements qu'on pourrait ajouter à ce début de... de petit résumé, là ?
- 392 - Antoine Ben... Ivan, Ivan, il s'est vraiment crashé.
- 393 - M Oui. Qu'est-ce qui te fait dire ça ? Qui est-ce qui a des remarques à faire un petit peu sur Ivan, sur... sa façon de se comporter, hein ? Qu'est-ce qu'on apprend sur lui ?
- 394 - Antoine C'est... c'est comme s'il avait pas peur.
- 395 - M C'est comme s'il avait pas peur !
- 396 - Antoine Comme s'il était jamais allé dans ce pays, alors, il est fasciné...
- 397 - M Il était fasciné ! Qui est-ce qui peut nous trouver des... un petit passage dans... dans lequel, effectivement, peut-être il est... il est fasciné par...

- par ce qu'il voit ? Non ? On écrit : *il est fasciné par ce qu'il voit* ?
- 398 - Inès Maître, maître !
- 399 - M Alors, vas-y, Inès.
- 400 - Inès [elle lit] "Ivan continue, fasciné par la lune ronde" ... (p. 10)
- 401 - M Qu'est-ce que vous en pensez, de sa façon de réagir à... à... à Ivan ? Qu'est-ce qu'on nous dit, à son sujet ? Qu'est-ce que vous en pensez ? On a lu le passage, on va le relire à la maison, mais, bon, hein... Vous en pensez strictement rien !? Ivan, qu'est-ce que vous pensez de lui ? Romain ?
- 402 - Romain Il est seul et...
- 403 - M Il est fasciné par ce qu'il voit, *il est seul*... Oui ?
- 404 - à côté de moi Oui, ben, enfin... pas, oui, il a... Il a pas peur et...
- 405 - M [écrit] *Il n'a pas peur*. Alors, mettez-vous dans sa... sa situation. Qu'est-ce qui lui est arrivé ? Qu'est-ce qui lui arrive, Marion ?
- 406 - E Il rêve...
- 407 - M Bon, d'abord, qu'est-ce qui lui est arrivé ? Que ce soit... Allez, vas-y !
- 408 - Laurie En fait, il était dans l'avion qui s'est écrasé...
- 409 - M Oui. Et pourtant vous dites : il n'a pas peur... Qui est-ce qui... peut essayer d'expliquer pourquoi il n'a pas peur ?
- 410 - E Il se souvient de rien.
- 411 - M Pardon ?
- Parce qu'il se souvient de rien. Comment ça ? Explique-moi !
- 412 - Inès Ben parce que, dans la seconde partie, quand j'y étais, ils disaient par exemple
il se souvient pas de... il se souvient plus ce que c'est un bonnet...
- 413 - M Il se souvient plus de ce qu'est un bonnet... De quoi il se souvient plus non plus, Léa ?
- 414 - Léa Dans sa tête, les souvenirs, eh ben, il entend juste des voix, il sait pas ce que ça veut dire.
- 415 - M C'est-à-dire ? Qu'est-ce qu'on pourrait supposer ? Marie ?
- 416 - Marie Il a perdu connaissance.
- 417 - M Donc, il a perdu connaissance. Qui est-ce qui pourrait l'exprimer différemment, ça ?
- 418 - E Il a eu un choc...
- 419 - M Chut ! [écrit au tableau] *Il a eu un choc*, il a perdu connaissance
- 420 - Lucien Il a eu un choc mental...
- 421 - Karim ...quand l'avion, il s'est écrasé
- 422 - M Un choc, alors, oui, alors, même si l'expression ne convient pas tout à fait bien, ça ne fait rien, vas-y !
- 423 - Lucien Un choc mental.
- 424 - M Il a eu un choc *mental*. Et qu'est-ce que ça aura eu, ça, comme... comme effet ? Qu'est-ce que ça a eu, Léa, comme effet ?
- 425 - Léa Ça fait qu'il a perdu la mémoire...
- 426 - M Bon. [écrit] *Il a perdu la mémoire*. Mais on peut perdre la mémoire, c'est-à-dire, on peut ne pas se souvenir... euh... de son nom et puis pourtant réagir, euh, à la sensation de peur, à la sensation de joie, et cætera... Alors, pourquoi est-ce qu'il aurait pas peur ?
- 427 - Benjamin Parce qu'il y croit pas !
- 428 - M Tu crois ?!
- 429 - Erwan Parce que, parce que... enfin... ben, enfin, il a... il a pas peur, puisque

- justement il a... il a...
- 430 - M Parce qu'il a eu un choc... Alors, qu'est-ce qu'on pourrait dire ? C'est ce que tu voulais dire ? Qu'est-ce qu'on pourrait dire à ce sujet ? Qu'il ne se souvient pas de soi ? Qu'est-ce qu'on pourrait dire ? Vas-y, Benjamin...
- 431 - Benjamin Il se rend pas tellement compte de ce qui lui arrive.
- 432 - M Est-ce que vous êtes d'accord avec ce que dit Benjamin ?
- 433 - EE Ouiii !
- 434 - M Hein, il ne se rend pas vraiment compte de ce qui lui, de ce qui arrive, et sous le choc... J'aimerais que vous me recherchiez, alors cette fois c'est dans le texte, je vais... vous donner... un indice, alors, bon, ça se trouve à peu près... euh...
- 435 - Antoine Là ?
- 436 - M Non, non, mais peu importe, dans... euh... [il cherche] où est-ce... qui est-ce qui peut expliquer, ça... que justement, il se souvient de rien et...
- 437 - Karim Maître, maître ! "Ivan, il ne sait pas qui est Ivan" (p. 7). Et puis : "Il sent sa bouche s'entrouvrir : un son s'échappe, le terrorise"... (p. 8)
- 438 - M "Ivan, il ne sait pas qui est Ivan."
Alors, qu'est-ce qu'il est en train de faire ?
- 439 - Inès Il a peur...
- 440 - M Il a peur de quoi, là ?
- 441 - Inès De son nom.
- 442 - M Il a peur de son propre nom. Du nom qu'il a..., qu'il a entendu dans sa tête et que peut-être il a redit à voix haute, effectivement. Il y avait un autre passage aussi. Mais j'arrive pas à le retrouver non plus. Oui, tu l'as trouvé ?
- 443 - Laurie "Il ignore désormais ce qu'est un aéroport" (p. 7).
- 444 - M "Il ignore désormais ce qu'est un aéroport." Ça, on l'avait déjà dit. Alors, là... Lis la suite, c'est effectivement là, vas-y.
- 445 - Laurie "Seul le mot "Ivan" lui plaît, il le répète sans remuer les lèvres, au sein du désert qu'est devenu son esprit." (p. 7)
- 446 - M Alors... Qu'est-ce que ça veut dire, cette phrase qu'elle vient de vous lire, là ? "Au sein du désert qu'est devenu son esprit"...
- 447 - Antoine Il ne connaît que le mot Ivan, ça le rassure.
- 448 - M il ne connaît que le mot Ivan qui le rassure, effectivement
- 449 - Laurie En fait, le désert, il y a rien qui pousse, alors je pense, dans sa tête il y a rien... alors, c'est qu'il... il se rappelle de rien.
- 450 - M Dans sa tête, il y a plus rien, et que même son nom, même les choses de sa vie quotidienne, ça lui revient pas. Il y a des souvenirs comme ça, mais ça n'évoque rien pour lui. Oui ?
- 451 - Inès Quand il met sa main dans la poche, il... il ... c'est un geste familier, mais il se souvient pas de ça, ça n'évoque rien. Il fait ça comme ça...
- 452 - M Voilà. Très bien. Effectivement, quand il met sa main dans la poche, c'est... c'est un geste familier, qui le réchauffe, mais il se souvient pas, euh, il se souvient pas, euh, de ça, non plus. C'est vrai. D'accord ?
Qu'est-ce qu'on sait d'autre sur Ivan ? Puis, ces fiches, vous aurez à... à les consigner un peu à la maison, bien évidemment. C'est tout ? Bon.
Sur Louve, on l'a dit plus ou moins dans le résumé...
Sur l'oiseau !? Alors ?
- 453 - E C'est l'oiseau qui, euh, qui crache les nuages...
- 454 - M Qu'il crache des lambeaux de nuages, oui... que...

- 455 - Erwan qu'il avait extrêmement froid... [il fait peut-être allusion à la condensation de l'haleine]
- 456 - M Oui... Alors, qu'est-ce qu'il vient faire dans l'histoire cet oiseau ?
- 457 - Inès En fait, en fait, euh... Louve... Louve, elle a faim, mais elle mange un renard, mais après... ben... après quand elle voit l'oiseau, elle a envie de manger l'oiseau... Parce que...
- 458 - M Bon. Ça, on reviendra sur l'oiseau tout à l'heure. Donc, vous m'avez dit qu'il y avait un avion qui s'était écrasé. On va essayer de trouver... tous les passages dans lesquels on nous parle de cet avion.
- 459 - Jean-Charles Maître !
- 460 - M Tous les passages dans lesquels on nous parle de cet avion. Allons-y... Tu nous lis, tiens... euh... Qui est-ce qui a repéré dans la deuxième partie du texte les passages dans lesquels on nous parle de cet avion ? Allez ! Allons-y !
- 461 - Jean-Charles L'avion ! Maître !
- 462 - M Pardon ? Oui... Ça se trouve où, ça ?
- 463 - Marion Page 2, deuxième phrase. C'est la deuxième phrase après...
- 464 - E Ah, oui : "partant de la carlingue" (p. 9)...
- 465 - M Oui, mais j'arrive pas à retrouver sur le grand texte... Effectivement...
- 466 - E C'est la deuxième phrase !
- 467 - E La TROISIEME phrase ! Après : "tu tomberais"
- 468 - M "Ivan, tiens bien ma main, tu tomberais..."
- 468 - Laurie [va montrer au tableau] C'est ici !
- 469 - M Ah, voilà ! Donc voici : "Partant de la carlingue échouée de l'avion." Donc effectivement, on parle de la carlingue échouée de l'avion... Qu'est-ce que c'est, cette carlingue d'avion ?
- 470 - Alexandre Ben... c'est... la carrosserie !
- 471 - M Voilà, on peut dire comme ça, hein ? "La carlingue échouée de l'avion..." Effectivement, hein. [il surligne sur le texte affiché au tableau] Bon. Allons-y ! Quoi d'autre ? Est-ce qu'il y en a d'autres, dedans ?
- 472 - E Ben... Moi, je trouve pas...
- 473 - EE Moi non plus, moi non plus !
- 474 - M Alors, est-ce que plus tôt dans le texte, on en aurait déjà parlé, de l'avion ?
- 475 - E Ben oui !
- 476 - M Où ça ?
- 477 - Sébastien à Antoine Eh, t'en avait trouvé une autre... une autre...
- 478 - M Où est-ce qu'on en avait déjà parlé ?
- 479 - Antoine L'aéroport, l'aéroport !
- 480 - M Effectivement. Euh, donc... [il surligne sur le texte affiché au tableau] "ignorant ce qu'est un aéroport". Effectivement. "Nous t'attendrons à l'aéroport"... (p. 7). Alors, effectivement, avion aéroport, on en avait déjà parlé... Et est-ce qu'il y a dans le début, - alors là, je vous demande de vous y reporter - est-ce qu'il y a dans le début de la première partie, disons... disons... jusqu'à cette partie-là du texte [montre sur le texte affiché] des références à cet avion... ? Si je vous demande ça, c'est qu'il y en a, donc je vous demande de me les trouver, ces références. Et ça va peut-être nous obliger... ça va peut-être nous obliger à reconsidérer les

- choses qu'on avait dites tout à l'heure... à dire : "c'était pas ça du tout!".
Donc, relisez le texte... [à Antoine] Je crois que toi tu as trouvé, en plus...
Donc relisez le texte. Les deux... les deux premiers paragraphes... sur le... sur le... les deux premiers paragraphes, relisez, et essayez de voir si vous ne trouvez pas des références à l'avion. Et ça va peut-être vous amener à modifier certaines choses qu'on avait dites tout à l'heure...
- 481 - Karim La première ou la deuxième feuille ?
482 - Inès à Karim La première !
483 - M La première feuille, les deux premiers paragraphes.
Dans les deux premiers paragraphes, il y a des références à l'avion.
484 - EE Maître ! Maître !
Ça y est !
Oui, je sais, je sais !
485 M Chhuut ! [il passe auprès de cinq ou six élèves qui lèvent la main]
Ça y est ? C'est... facile une fois qu'on vous a un peu guidé, mais c'est pas si facile que ça, justement. Chhuut ! Karim ? Ne dis rien... dis rien ! [à Myriam] Tiens, Myriam, vas-y, qu'est-ce que tu en penses... Relis nous le passage qu'il va falloir expliquer. Vas-y, lis-le bien fort.
486 - Myriam [elle lit] "Un oiseau énorme vole au dessus de la forêt, ailes raides, bec rond, un oiseau qui crache des lambeaux de nuages". (p. 6)
487 - M Attends, c'est pas la peine parce qu'il y en a qui sont debout et qui font du bruit et on ne t'entend pas. Donc tu relis bien fort, allez, vas-y !
488 - Myriam C'est pas l'oiseau...
489 - M Alors, toi, tu penses quoi ?
490 - Myriam C'est pas l'oiseau, c'est l'avion qui...
491 - M Que l'oiseau, c'est l'avion ! Qu'est-ce qu'on aurait comme indice, comme indice qui nous dirait que c'est l'avion ?
492 - Karim Il a le bec rond...
493 - Manon Il crache... il crache des... des nuages...
494 - M Qu'est-ce que c'est en fait... ? Qu'est-ce qu'il est en train de faire, l'avion, là ?
495 - Alan Peut-être qu'il y a un incendie et qu'il est en train de piquer du nez et...
496 - M Et voilà... Et qu'est-ce que c'est ces lambeaux de nuages ?
497 - Antoine C'est... c'est les réacteurs.
498 - M Bon. Et c'est ce qui se passe dans la tête de Louve. Elle voit... elle voit un oiseau et elle repense d'ailleurs, elle repense d'ailleurs à... Et pourquoi elle dit : c'est un oiseau ? Elle pourrait dire...
499 - EE [brouhaha excité]
500 - M Chut ! Chut !
Pourquoi est-ce que dans la tête de Louve, c'est un oiseau ?
501 - Arnaud Ben, elle a jamais vu ça !
502 - M Parce que ?
503 - Karim Elle ne sait pas ce que c'est !
504 - M Qu'est-ce qu'elle ne sait pas ?
505 - Karim Elle a jamais vu d'avion, elle a jamais vu ça.
506 - Arnaud Elle a jamais vu un avion de sa vie...
507 - M Voilà, c'est exactement ça. [va vers l'affichage au fond de la classe, où il y a le texte de *Safari*] Regardez, sur un texte qu'on a déjà travaillé...
508 - E *Safari* ?

- 509 - M Oui... Qu'est-ce qu'il y avait d'un peu similaire dans *Safari* ?
- 510 - Manon Ah, oui !
- 511 - Inès Dans *Safari*, la... la... la façon que c'était un peu disposé... on voyait, en fait on voyait chacun des côtés... On voyait... on voyait l'homme et... on voyait un peu le côté terrien... le côté de l'homme et le côté de...
- 512 - M Écoute Anissa, tu vas pas nous arrêter !
Je pense qu'Anissa a quelque chose à dire à ce sujet. Allez, vas-y !
- 513 - Anissa Il y avait des objets, qu'on savait pas au début ce que c'était, et puis après, en savant
- 514 - M ...en sachant...
- 515 - Anissa ben, enfin... le personnage, ben, par exemple, c'était l'homme... on savait tout de suite ce que c'était.
- 516 - M Oui, et qu'est-ce qu'il y avait comme objets, notamment, qui nous semblaient un peu étranges ?
- 517 - Laurie La voiture...
- 518 - M La voiture ! Quoi d'autre ?
- 519 - Alan La barque...
- 520 - M Le bateau *et caetera*... C'était décrit par des gens qui n'avaient jamais vu ça ! Et là, c'est un peu pareil avec Louve ! Elle n'a jamais vu d'avion. Et elle rapporte ça à quelque chose qu'elle... ?
- 521 - E ...qu'elle connaît !
- 522 - M ...qu'elle connaît, effectivement !
Bon, donc, on a vu... Qu'est-ce qu'on a vu ? Alors... [reprend le surlignage des références à l'avion dans le texte affiché]
Donc on a dit : "un oiseau vole au-dessus de la forêt..." Donc, c'est effectivement... l'avion, "ailes raides, bec rond. Un oiseau... qui crache... des... lambeaux de nuages". Est-ce qu'on n'a pas parlé à un autre moment de ce passage... de l'oiseau ?
- 523 - E Non...?
- 524 - M Eh si ! Alors, essayez de trouver les autres passages dans lesquels on en a parlé - toujours dans ces deux premiers paragraphes, là - de l'oiseau.
Alan, t'entends ? Tu as deux paragraphes à lire, essaye de... de trouver des endroits dans ces deux paragraphes où on parle encore de cet oiseau.
Anissa ?
- 525 - Anissa Euh... Non, je vois pas...
- 526 - Jean-Charles [il lit] ... "retourner en arrière pour goûter la chair de l'oiseau !" (p. 6) la chair de l'oiseau !
- 527 - M On parle un peu plus loin de la chair de l'oiseau, mais... il est bien question de la chair de l'oiseau pour Louve... mais il y a des endroits où le mot oiseau ne figure pas et pourtant on fait référence... à cet avion !
Hein !
- 528 - E [inaudible]
- 529 - M Oui
- 530 - E Peut-être que...
- 531 - M Inès ?
- 532 - Inès Quand il dit, là, par exemple... quand elle dit, euh, quand elle dit, euh, euh, comment ça s'appelle, euh, l'odeur, là ! L'odeur !
- 533 - M Ah ! Alors, l'odeur. Qui est-ce qui peut nous lire le passage sur l'odeur, justement ? Le passage sur l'odeur... Lola, tu nous le lis ? Allez, vas-y !
- 534 - Lola "Cette fois, l'odeur la révulse, inconnue, piquante, si désagréable que ses

- poils se hérissent." (p. 6)
- 535 - M Alors, qu'est-ce que c'est que cette odeur ?
- 536 - Lola C'est la fumée...?
- 537 - M Et ben voilà ! C'est l'odeur du carburant, hein... ou de la fumée, hein. Alors, tout ça, ça fait référence à l'oiseau qui en fait n'est pas un oiseau, mais est un...?
- 538 - EE ...un avion !
- 539 - M ...un avion... [s'avance vers la liste des hypothèses inscrite au tableau blanc] Donc tout ça, ça nous permet de dire que... qu'est-ce qui est exact... dans ce qu'on vient de dire ici ? Maintenant il y a une chose, maintenant, il y a une chose qui ne fait plus de doute... Laquelle ? Antoine ! Dans ce qu'on vient de dire, attends ! Tu vas dire quelque chose qui... Dans ce qu'on vient de dire, qu'est-ce qui est exact ? Qu'est-ce qui ne fait plus de doute ? Laurie ?
- 540 - Laurie C'est pas un rêve ! C'est pas un rêve, là...
- 541 - M Oui, c'est pas un rêve, oui... Puisque effectivement, puisque... Ou si c'est un rêve, c'est le même pour les deux ! Effectivement, Louve a le même, on va dire, hein ! Donc, c'est pas un rêve, c'est bien la réalité... Et en même temps, qu'est-ce qui est sûr maintenant ?
- 542 - Laurie L'avion, il s'est écrasé, et Ivan, c'est le rescapé...
- 543 - M Voilà
- 544 - Laurie un rescapé... qui marche dans la neige...
- 545 - M Donc, là... Oui... Karim ?
- 546 - Karim Peut-être que le loup, ben, la louve, elle a entendu... le mot... le mot Ivan, parce que peut-être que... sa mère, elle était aussi dans l'avion et quand... et quand
- 547 - Inès Mais elle était pas là !
- 548 - M Attends !
- 549 - Karim et quand l'avion, il s'est écrasé, eh ben, elle a crié Ivan...
- 550 - M Et qu'est-ce qui te permet de le dire, ça ?
- 551 - Karim Ben parce... elle a eu peur, quoi !
- 552 - M Qui a eu peur ?
- 553 - Karim Sa mère !
- 554 - M [il montre sur le texte affiché] Regarde bien ! À la fin du passage où on parle de la louve, qu'est-ce qu'elle fait, la louve ?
- 555 - Karim Elle, elle mange la charogne...
- 556 - M À la fin du passage !
- 557 - Antoine Elle aspire l'air !?
- 558 - M Elle ?
- 559 - Antoine Elle aspire... l'air.
- 560 - M Non... La louve !
- 561 - Romain Elle s'enfuit d'un trot régulier.
- 562 - M Elle s'enfuit d'un trot régulier, nous dit Romain. Et après, on a l'histoire d'Ivan qui vient se greffer dessus. Mais malgré tout, effectivement, on a déjà parlé de l'avion... Comment il était annoncé, cet avion ? Il y a autre chose sur l'avion ! Il y a autre chose qu'on nous dit sur l'avion. Allez ! Amaury, tu n'as rien dit encore depuis le début... D'habitude, tu as des choses à dire, alors, j'aimerais bien...
- 563 - E Maître !
- 564 - M Qu'est-ce... qu'est ce qu'on apprend d'autre ? Qu'est-ce qui l'annonce un

- petit peu, l'avion... aussi ?
- 565 - Antoine Il y a un passage aussi, qui parle un petit peu de l'avion... C'est... il est question de ronronnement...
- 566 - M Vas-y !
- 567 - Antoine Çui-là : "Là-haut, soudain un ronronnement si puissant que Louve lève la tête, inquiète." (p. 5)
- 568 - M Ah... Le ronronnement... Qu'est-ce que ça peut être, Amaury ?
- 569 - Amaury Ben, c'est le bruit du moteur...
- 570 - M Effectivement. Bon. J'aimerais maintenant, et on va terminer avec... avec ceci pour l'instant..., j'aimerais maintenant... qu'on m'explique... la phrase : "Louve détale effrayée, puis il y a un bruit intense, les sapins qui se brisent en craquements douloureux, et il y a un souffle de terreur qui court au ras du sol". Alors, là, j'aimerais bien...
- 571 - EE Maître, maître !
- 572 - M Chut ! Chut !
- Amaury, qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce que... qu'est-ce que ça peut bien vouloir dire, ça ?
- 573 - Amaury Eh bien, l'avion s'écrase, il abîme tous les arbres, euh, il y a les sapins qui s'écrasent.
- 574 - E Ils s'enflamment...
- 575 - M Euh... ils s'enflamment... Est-ce qu'on a eu la preuve qu'ils s'enflamment ?
- 576 - EE Non, non...
- 577 - M Non, mais par contre, qu'est-ce qu'on dit ? Qu'ils se... ?
- 578 - Nicolas On dit qu'ils s'écrasent !
- 579 - Amaury ...qu'il s'écrase parce qu'euh, ils gémissent... les sapins et les... euh... L'avion, à la fin, il atterrit sur le sol.
- 580 - M D'accord... Hein, bon. [reprend la tâche de surligner le texte] Les sapins qui se brisent en craquements douloureux, tout ça, donc, le bruit intense, tout ça, ça fait allusion à l'avion, effectivement. Donc, on va plus avoir à... à s'occuper de... de... l'oiseau. Pour quelle raison ? Ça, on s'en réoccupera plus tard, mais de façon différente...
- 581 - EE parce que... parce que...
- 582 - M Est-ce que... est-ce qu'on va le laisser dans notre liste de personnages ?
- 583 - EE Non ! Ben non !
- 584 - M Non ! Est-ce que vous avez bien compris, maintenant ?
- 585 - Karim C'est l'avion qui fait le bruit, la fumée, là... qui fait tout ce bazar... qui... qui se casse.
- 586 - M Eh ben voilà ! Le bruit intense, les sapins qui se brisent en craquements douloureux.
- Mais elle, pour elle, l'avion... pour la louve, qu'est-ce l'avion... quel est le mot qui pour la louve désigne l'avion, Alan ?
- 587 - Alan Eh ben, un oiseau
- 588 - M Oui, mais aussi ! Il y en a un autre ! Chut ! Il y en a un autre.
- 589 - E Qui désigne l'avion ?
- 590 - M Pour la louve cette fois-ci.
- 591 - EE Ah, ah ! Maître, maître ! Je crois...
- 592 - Laurie J'en suis pas sûre, mais... une proie ?
- 593 - M Ben, proie ! Hein ?! "C'est une proie bien trop grosse" (p. 6), hein, de... Elle... elle considère l'avion, euh, et elle trouve que cette proie est trop

- grosse et qu'elle peut... peut pas faire face, qu'elle peut pas aff...
affronter une telle proie toute seule. D'accord ? Bon...
- 594 - Karim Il faudrait... il faudrait toute une meute !
- 595 - M Voilà... Ça y est ?
Alors, moi, ce que je vais vous demander... pour... la semaine
prochaine... Je vais distribuer... une double feuille à chacun. Sur cette
double feuille... vous allez... Vous allez marquer Taïga... Puis vous
allez recopier - là, je ne vous demande pas de... de faire un résumé ou ce
que vous savez, mais de copier tous les moments du texte où on parle de
Taïga, où vous avez le mot Taïga qui est prononcé, toutes les phrases
dans lesquelles il y a le mot Taïga qui est prononcé. Ça nous permettra
de faire quoi ? À votre avis ?
- 596 - Antoine Ben de savoir si c'est un personnage ou un lieu !
- 597 - M Bon, déjà, ça nous permettra... peut-être d'avoir une idée un peu plus
précise là-dessus. Ensuite, dans la feuille
- 598 - E Dans tout ?
- 599 - M Dans... la partie que je t'ai donnée... Donc, ensuite, au dos de la feuille,
vous écrirez avec vos mots à vous ce que vous savez sur la louve. Avec
vos mots à vous, hein. Là, par contre, on ne reprend pas des passages du
texte. Il faut bien que ça passe par le truchement de votre cerveau, hein !
Donc, Karim, hein, tu sais que... recopier des passages du texte, ça ne
sert à rien, dans ces cas-là ! Je que je veux, c'est de savoir ce que toi, tu
auras compris. Ivan, on va commencer à le faire... vous le ferez sur la...
deuxième feuille. Et au dos, ce que vous ne comprenez pas, les questions
que vous vous posez... et les hypothèses sur la suite. D'accord ? C'est
compris ? Et je vous donnerai également à lire à la maison la page 3.
C'est-à-dire, vous finirez la page 2 et vous lirez la page 3. On va marquer
ça dans le cahier de texte tout de suite.

État du tableau à la fin de la séance

Résumé :

L'histoire se déroule dans une forêt, en hiver, la nuit.

Louve a faim.

Un avion s'est écrasé. Un rescapé marche dans la neige. Il s'appelle Ivan. Il se souvient de son passé. Il est fasciné par ce qu'il voit. Il est seul. Il n'a pas peur. Il a eu un choc mental. Il a perdu la mémoire.

Personnages :

Taïga (?)

Louve

Ivan, un marcheur, il

~~l'oiseau~~

Hypothèses :

Taïga : lieu ou personnage ?

~~Ivan... rêve... il est dans un avion, sa maman l'a couvert~~

Séance 2

SOMMAIRE A-S2

Texte lu à la maison :

fin du chapitre 1

Thèmes de discussion abordés :

- Nicolaï déteste Taïga nature et statut de Taïga
- "ce n'était pas un mauvais homme..."
- concurrence Nicolaï / Louve
- référents de périphrases (chose blanche et glacé = neige...)
- statut des voix qui répondent à un besoin
- statuer sur Taïga (nature personnifiée, marâtre)
- odeurs
- énonciateurs des voix

Organisation de la séance :

- renseignement des fiches sur Nicolaï, Louve, Ivan, Taïga
- anticipation de la rencontre entre Louve et Nicolaï
- travail individuel : reconstituer l'énonciation des passages en italiques.
- mise en commun

Cadrage :

Rappel de la séance précédente : lecture de la reformulation synthétique à laquelle la classe était parvenue

L'histoire se déroule dans une forêt, en hiver, la nuit. Louve a faim, elle mange un renard, Un avion s'est écrasé. Un rescapé marche dans la neige. Il s'appelle Ivan et se souvient de son passé. Il a eu un choc mental, il a perdu la mémoire.

Ivan :

- *fasciné par ce qu'il voit*
- *il est seul*
- *il n'a pas peur*
- *il a eu un choc mental, il a perdu la mémoire.*

Tâche 1 - renseigner la fiche sur Nicolaï

- *C'est un chasseur* [Antoine]
- *Il met des pièges, il va voir si des animaux sont pris* [Sébastien]
- *Il est chasseur pour la fourrure* [Pauline]
- *il revend la fourrure* [Dylan]
- *il traite Taïga et il la déteste* [Jean-Charles]

=> tâche annoncée : étudier l'ambiguïté des relation entre Nicolaï et Taïga.

a - trouver des extraits qui prouvent que Nicolaï déteste Taïga.

- *pays du diable* [Léa]
- *gâche-métier* [Alan]

b - identifier le référent du terme "gâche-métier"

- *Louve* [Benjamin]

c - expliquer l'emploi de cette insulte

- *Parce que Louve tue les autres animaux elle aussi* [Lola]

- elle a tué le renard qui était dans le piège [Léa]
- d - expliquer la conséquence du fait que Louve a "pris" le renard
- il a plus le renard [Léa]
- e - ajuster
- la peau est endommagée parce que Louve l'a commencé [Antoine]

- f - situer le moment de la dévoration du renard, retrouver le passage.
- au début de l'histoire [EE]
- "Louve s'approche du piège." : "La bête prise dans ses mâchoires est morte " (p. 5) [Romain]

- g - identifier le référent de "mâchoires"
- ben, si c'est un piège avec des dents [Benjamin]

- h - relance de a : Nicolaï déteste Taïga.
- "Mère de toutes les créatures, dont le sort se joue à toute heure du jour et de la nuit" (p. 14) [Lola]

- i - estimer le caractère péjoratif de la citation
- non [EE]

- j - préciser le locuteur de cette phrase
- c'est le narrateur [Antoine]

Relance de la tâche 1, lecture de la fiche dans l'état : "**C'est un chasseur pour la fourrure, qu'il vend. Il déteste Taïga : "pays du diable", "terre folle".**

- il a la cinquantaine [Laurie]

- il a volé à Taïga [Anissa]

- k - préciser l'objet du vol, trouver le passages
- "Les corps qu'il a ramassés, volés à Taïga - combien indifférente ! -..." (p. 17) [Jean-Charles]

- l - justifier le terme de "voler"
- Parce que Taïga, c'est peut-être un dieu [Alan]
- Taïga, c'est un paysage. Il y a plein d'animaux. Quand il les tue, il les emmène [Laurie]

=> tâche annoncée : s'interroger sur l'identité de Taïga. Premières hypothèses : paysage ou divinité

- m - lister comment Nicolaï désigne Louve,
- il traite Louve. Il l'appelle "bête du diable" [Sébastien]
- "gâche-métier" [Erwan]

Relance de la tâche 1 : au portrait déjà élaboré, ajouter un jugement moral. "Qu'est-ce que vous aimez savoir sur les personnages au début des histoires ? Enfin, c'est surtout les petits qui aiment bien savoir..." Réponse : s'ils sont gentils ou méchants.

- "Ce n'était pas un mauvais homme. Dans certains cas, il n'hésitait pas à gaspiller une balle..." (p. 18) Il est plutôt gentil [Inès]

=> tâche annoncée : on interprétera cette phrase

- on voit que quand il parle, il est tout le temps en colère [Jean-Charles]

- n - distinguer "être en colère" et "être méchant"

p - interpréter le passage : "Toutes les bêtes tuées - cou tordu, os broyés par les dents de métal des pièges -, Nicolaï n'a jamais ressenti de pitié pour elles. Rien d'ailleurs, ni pitié, ni haine. Son métier, c'est de semer la mort, en cherchant le meilleur appât, le passage idéal. Les corps qu'il a ramassés, volés à Taïga - combien indifférente ! -, ces corps raidis par le gel ou encore tièdes, il les considère comme des objets, rien de plus." (p. 17)

- il pense que c'est normal de tuer les animaux [Alexandre]
- il se fait de l'argent quand il les vend [Romain]

- *il se rend pas compte qu'ils sont vivants* [Anissa]
- *il considère les animaux comme des objets* [Pauline]
- *il est sans pitié* [Marion]
- *il est indifférent* [Laurie]
- q - interpréter le passage : "Un matin, il y a bien longtemps, c'était une renarde, prise par une patte seulement, qui se débattait, gueule ouverte par la frayeur. Celle-là lui avait tout dit, avec ses yeux jaunes dilatés, ses glapissements brefs, désespérés. Nicolai avait tiré. Ce n'était pas un mauvais homme, dans certains cas, il ne craignait pas de gaspiller une balle." (pp. 17-18)
- r - reformuler l'information apportée par : "Celle-là lui avait tout dit, avec ses yeux jaunes dilatés, ses glapissements brefs, désespérés."
- *quand on lit ça, on dirait qu'il est méchant, mais en fait il a fait ça pour elle.* [Lola]
- s - expliquer "pour elle"
- *parce qu'elle souffre* [Lola]
- t - juger de son indifférence
- *il n'est pas indifférent* [EE]
- u - relance de r : identifier le référent de "avait tout dit"
- *qu'il fallait qu'il la tue* [Antoine]
- v - préciser la différence entre cette bête et les autres
- *elle était encore vivante* [Inès]
- w - préciser ce qu'a vu Nicolai
- *ses yeux* [Dylan]
- x - préciser ce qu'il a vu dans les yeux
- *la souffrance* [Jean-Charles]

- 1 - M Et donc, dans ce cas-là, est-ce qu'il l'a considérée comme les autres ?
- 2 - EE Oui...
- 3 - M Est-ce qu'il l'a considérée comme les autres animaux ?
- 4 - EE Non !
- 5 - M Non. Là, il n'y avait pas la distance avec cet animal-là... la distance qu'il a habituellement. Habituellement il met des pièges, il trouve des animaux, il se pose pas de question. Alors que là, il l'a vu, et il a eu pour ainsi dire un... ?
- 6 - E ...sentiment...
- 7 - M ...un sentiment, oui, pourquoi pas... ...un... ?
- 8 - E [inaudible]
- 9 - M ...un déclic...
- 10 - Alexandre ...de la pitié...
- 11 - M ...de la pitié, j'ai entendu... Oui. Et surtout, il a eu un... ? Quelque chose qu'il n'avait pas avec les autres... Il a eu un... ?
- 12 - Jean-Charles ...flash-back...
- 13 - M Un flash-back ? Non, c'est pas ça, un flash-back. Un flash-back, c'est un retour en arrière. Bon.
- 14 - Antoine Maître, j'ai trouvé un mot...
- 15 - M Attends deux secondes ! Il a eu un contact avec les yeux. On peut considérer qu'avec les autres animaux, il avait pas eu de contact. Là, après, il l'a regardée, hein, il a pu lire des choses dans son regard. Bon. J'aurais aimé que vous le trouviez... Enfin, vous en étiez tout près. D'accord ? Alors, comment faut-il comprendre : "Ce n'était pas un mauvais homme, dans certains cas, il n'hésitait pas à gaspiller une balle" ? Pour... euh... le fait de tirer ça prouve justement que ça n'est pas un

mauvais homme ? On aurait tendance à dire... le sens commun aurait tendance à dire : il tue un animal, c'est... c'est pas très gentil ! Hein ? Et là, justement ?

- 16 - Laurie C'est pour l'empêcher de souffrir.
17 - M Et voilà ! C'était même pour mettre fin à... ses souffrances. Voilà ce qu'il faut entendre dans cette phrase.

Intervention d'Antoine, qui complète la liste des dénominations de Louve par Nicolaï par :
"mangeur de renard" (p. 16)
Clôture de la tâche 1

Tâche 2 : anticiper le point de rencontre entre le destin de Louve et le destin de Nicolaï

a - préciser la modalité d'une "rencontre" entre eux

- *Quand Louve a vu l'oiseau, elle s'était approchée avant de partir* [Amaury]

b - énoncer les points communs

- 18 - M Qu'est-ce qui les relie tous les deux ? Il y a plusieurs choses qui les relient... la louve et Nicolaï... Qu'est-ce qui les relie un petit peu ?
19 - Inès Ben que la louve... elle mange le renard sans le tuer et il était à Nicolaï
20 - M Tu n'es pas loin de la réalité...
21 - Anissa Ils ont les mêmes... euh... Enfin, ils ont les mêmes proies...
22 - M Ils ont les mêmes proies...
23 - Anissa Ils recherchent tous les deux... euh...
24 - M Ça me va pas mal, ça. Mais j'aimerais qu'on essaie d'aller plus loin.
25 - Laurie À un moment dans le texte, Nicolaï dit qu'il veut la poursuivre pour la tuer...
26 - M Oui. Donc...
27 - Laurie Il va la poursuivre, pour essayer de la trouver...
28 - E Oui, mais il l'a dit !
29 - M Mais comment... Votre camarade, elle a dit : ils ont les mêmes proies. J'aimerais qu'on essaie d'aller un peu plus loin que ça... Lola ?
30 - Alexandre Ils tuent pour vivre.
31 - M Ils tuent pour vivre. Comment ça pourrait s'appeler, ça ? Ils tuent pour vivre, c'est leur point commun, à tous les deux... Hein ? Ils tuent pour vivre ! Est-ce que c'est un thème... un sujet qu'on retrouve plusieurs fois dans le... dans le... dans le texte, là ? Donc, ils tuent pour vivre. Quel est l'un des sujets que l'on retrouve tout le long du texte ? Par rapport à ce qu'a dit Lola [en réalité : Anissa] ? Vous voyez pas ? On y reviendra. [à Anissa] Oui, tu voulais dire quelque chose ?
32 - Anissa Euh... ils se disputent pour la même proie...
33 - M Oui... Donc, ils se disputent... Ça pourrait... ça pourrait s'appeler comment, une dispute comme ça, pour des... pour des proies ?
34 - Jean-Charles Parce qu'ils ont tous les deux le même... le même but... donc...
35 - M Même but... On est tout près de... tout près d'une réponse très intéressante, là. Comment ça pourrait s'appeler... ce qui les habite, tous les deux... ?
36 - E L'habitude...
37 - Laurie La vie !
38 - M Oui... pas loin ! La... ?

- 39 - Laurie La... la...
40 - M Oh, tu en es tout près...
41 - Laurie ...la... enfin... l'envie de vivre.
42 - M L'envie de vivre ? Bon. Donc je vais marquer pour l'instant, sous cette forme-là, hein... Donc, ça, c'est un peu ce qui les rapproche, hein... C'est ce qui fait qu'ils se ressemblent, hein... L'envie de vivre, hein... les mêmes proies... On essaiera d'ordonner ça, les fois prochaines. Donc, ça, c'est un peu ce qui les rapproche, tous les deux.

b - formuler des possibles :

- *ils peuvent faire équipe pour chasser* [Arnaud]
 - c - estimer la vraisemblance
 - *Oh, non ! Pas avec un loup !* [E]
 - *mais c'est une histoire* [Arnaud]
 - d - estimer si règle fictionnelle du récit autorise de "faire équipe"
 - *Non* [Jean-Charles]
 - *C'est plutôt dans certaines histoires de petits, où on prête des sentiments humains aux animaux* [M]
- *Louve va peut-être aller vers les pièges pour se nourrir et Nicolaï, quand il va voir ses pièges, va peut-être la voir et la tuer* [Alan]
 - e - préciser la relation entre Nicolaï et Louve par rapport aux animaux
 - *deux chasseurs* [Alexandre]
 - *deux prédateurs* [Manon]

Tâche 3 : compléter la fiche de renseignement sur Louve

- *elle tue pour vivre* [Jean-Charles]
- *elle considère Ivan comme une proie* [Erwan]
 - => rechercher les désignations d'Ivan du point de vue de Louve
- *elle le suit* [Inès]
- *elle mange le renard, mais elle aime pas la chair...* [Marion]
 - a - justifier ce comportement
 - *parce qu'elle a faim* [Marion]
- *elle a toujours faim* [Dylan]

Tâche 4 : compléter la fiche de renseignement sur Ivan

- *il n'a que des images dans sa tête, il entend plein de phrases* [Pauline]
 - a - préciser ce qu'il n'arrive pas à faire
 - *à parler* [Alan]
 - *il arrive pas à mettre des mots sur ses images* [Laurie]
 - *il sait plus ce que c'est que la beauté* [Dylan]
- b - interpréter la phrase : "Près de lui, obsédante parmi les ténèbres et le silence, une lumière douce entre bleu et blanc" (p. 7)
- *la neige éclairée par la lune* [Alan]
- c - interpréter les phrases : "Deux pas de plus, et il bascule en avant. La chute le surprend, mais surtout cette matière glacée collée à son visage, à ses mains." (p. 8)
- *la neige* [Marion]
 - d - justifier qu'il n'y ait pas : "la chute le surprend, et il a froid dans la neige"
 - *Parce qu'il ne sait pas ce que c'est la neige* [Nicolas]
 - *il ne s'en souvient plus* [Marie]

- *Il a des réminiscences* [Jean-Charles]

e - distinguer les souvenirs

- *il a des souvenirs de choses qu'il a vécues* [Jean-Charles]

- *il se souvient plus des choses qu'on voit* [Anissa]

f - interpréter la phrase : "Maladroit, pataud, il se redresse, il s'en va, son regard ébahi fixé à ces alignements de troncs noirs qui délimitent des rectangles et des carrés de blanc" (p. 8)

- *les arbres* [E]

- *il y a de la neige* [Laurie]

- *des clairières* [maître]

=> "on y reviendra" (sans doute : sur les
périphrase pour mettre en œuvre un point
de vue mutique)

Relance tâche 4 : compléter la fiche de renseignement sur Ivan

- *il a la sensation de faim et de soif* [Marion]

- 43 - M Tu fais bien de dire "sensation", parce qu'effectivement, il ne se rend pas vraiment compte de ce qui se passe, hein ? Et qu'est-ce qui se passe au moment où il a cette sensation ? Sans qu'il soit capable d'établir véritablement le rapport entre les deux... Qu'est-ce qui se passe au moment où il a cette sensation... de faim et de soif ? Qu'est-ce qui se passe quasi systématiquement ?
- 44 - Laurie Il mange un peu de neige...
- 45 - M Bon, oui, il mange un peu de neige... Mais c'est un peu le hasard, hein ? Il s'en rend pas compte... Ça... ça fond et ça lui fait un peu de bien, mais voilà ! Mais qu'est-ce qui se passe chaque fois qu'il a - on peut dire - un besoin, comme ça ?
- 46 - Lola Il met ses mains dans ses poches...
- 47 - M Oui... Mais c'est pas à ça que je pensais...
- 48 - Marion Euh... il a... euh... il a pris la neige et puis, il a...
- 49 - M On l'a dit, ça !
- 50 - Marion Et puis, dans sa poche, il avait des gâteaux...
- 51 - M Chaque fois qu'il a un de ces besoins, soif, faim, froid, qu'est-ce qu'il...
- 52 - Benjamin Il revoit des images dans sa tête.
- 53 - M Voilà. Il revoit des images dans sa tête. Sans vraiment les comprendre et les analyser. Quelle image, par exemple ? Quelle... quelle phrase lui revient alors que son corps réclame de la nourriture ? Qui s'en souvient ? Amaury ? Est-ce que tu peux le retrouver, quelle phrase lui revient alors que son corps réclame de la nourriture ?
- 54 - Laurie "Ivan, je te donne des gâteaux secs, si tu as faim" (p. 13)
- 55 - M Voilà ! Ou bien ? Une autre ? [à Lola] Vas-y !
- 56 - Lola "Ivan, j'ai préparé des tartines avec de la confiture !" (p. 10)
- 57 - M D'accord. Alors là, ça nous amène sur ces passages en italiques qu'on va analyser tout à l'heure... Il y aura un travail là-dessus.

Tâche 5 : statuer sur l'identité de Taïga : lire les phrases retranscrites par le maître et sélectionner les éléments qui suggèrent que Taïga pourrait être un personnage

- | |
|---|
| <p>- "Taïga l'aspire, l'avale à son tour" (p. 6)</p> <p>- "La nuit frémit, immense. Taïga, encore plus immense, perçoit sur son dos mille palpitations" (p. 9)</p> <p>- "Au loin, sur un pli de la peau de Taïga, une bête grise pousse un long cri à maintes reprises modulé." (p. 10)</p> |
|---|

- "Autour du marcheur, Taïga bruisse de vies furtives, presque invisibles. Un écureuil grignote, une martre glisse sur une branche, cherchant l'écureuil." (p. 11)
- "Sa course légère sur le dos de Taïga, cela ressemble à une caresse. Immense Taïga, mère de toutes ces créatures dont le sort se joue à chaque heure du jour et de la nuit. Indifférente Taïga." (p. 14)
- "La colère de Nicolaï n'ébranle même pas le souffle régulier de Taïga, déjà alanguie sous le soleil déclinant." (p. 16)
- "Taïga, plus de cent, plus de mille fois, a été insultée. Pays du diable, terre folle, et encore pays du diable..." (p. 17)
- "Les corps qu'il a ramassés, volés à Taïga - combien indifférente ! -, ces corps raidis par le gel ou encore tiède..." (p. 17)

- "Taïga l'aspire, l'avale à son tour" (p. 6)
- "Ce dessin-là se répète, puis vient une boucle à gauche, une autre à droite, un angle assez large, et enfin une nouvelle ligne, au cœur de Taïga glacée par l'hiver" (p. 9)
a - identifier le référent du mot "dessin"
- *les pas dans la neige* [Inès]
- *C'est Ivan qui marche* [Alexandre]
b - prendre des indices pour trancher la question
- *C'est peut-être un dieu* [Jean-Charles]
- *"l'aspire, l'avale à son tour", on dirait un animal* [Marie]
c - relever les mots qui réfèrent au corps humain
- *glacé* [Manon]
- *le cœur* [Marion]
d - même consigne que c, à propos des autres phrases sélectionnées
- "La nuit frémit, immense. Taïga, encore plus immense, perçoit sur son dos mille palpitations" (p. 9)
- *"dos"* [Erwan]
- "Au loin, sur un pli de la peau de Taïga, une bête grise pousse un long cri à maintes reprises modulé." (p. 10)
- *"peau"* [EE]
e - se remémorer la formule de Lucien émise à la séance précédente
- *c'est le sol* [Sébastien]
- *les "plis de la peau" (p. 10), ça peut être la neige.* [Antoine]
f - relance de la tâche
- *c'est un lieu* [Antoine]
- *c'est considéré comme un nom propre avec sa majuscule* [M]
- *c'est un lieu vivant* [Inès]
g - préciser le choix de l'auteur
- *il l'a personnifiée* [Antoine]
- *c'était pas faux de parler de divinité* [M]
h - trouver une autre dénomination pour la taïga
- *la ville* [Dylan]
i - ajuster
- *la forêt* [Arnaud]
- *le pays* [Laurie]
- *l'endroit* [Manon]
- *la campagne* [Anissa]
- *la terre* [Alexandre] commentaire de M : c'est pas mal, ça.
- *la nature, tout simplement.* [M]
j- localisation la taïga sur un planisphère
- *nord de la Russie* [Laurie]
k - préciser la végétation

- *des sapins* [Alan]
- *des arbres adaptés au froid* [Antoine]
- *composée de sapins et de bouleaux, au sud de la toundra* [M]

Relance de la tâche : qualifier Taïga du point de vue des animaux

- "Autour du marcheur, Taïga bruisse de vies furtives, presque invisibles. Un écureuil grignote, une martre glisse sur une branche, cherchant l'écureuil." (p. 11)
- *c'est la chaîne alimentaire* [Antoine]
- *elle est vivante* [Laurie]

l - mettre en rapport avec la personnification

- *c'est leur mère* [Marion]
 - m - qualifier une mère
 - *on attend qu'elle soit gentille* [EE]
 - *qu'elle nourrisse, qu'elle s'occupe de nous* [Antoine]
 - *qu'elle nous protège* [Alexandre]
 - *qu'elle nous soigne* [Romain]
 - *qu'elle nous aime* [Dylan]
- n - comparer avec Taïga
 - *elle est pas gentille* [EE]

o - retrouver les éléments qui montrent que Taïga "n'est pas gentille"

- "Sa course légère sur le dos de Taïga, cela ressemble à une caresse. Immense Taïga, mère de toutes ces créatures dont le sort se joue à chaque heure du jour et de la nuit. Indifférente Taïga." (p. 14)

- *elle est tout le temps... euh...* [Arnaud]

- *c'est le mot "indifférent"* [Manon]

p - expliquer le terme "indifférent"

- *elle s'occupe pas d'eux* [Laurie]

q - relance de la consigne o : retrouver les éléments qui montrent que Taïga "n'est pas gentille"

- "La colère de Nicolai n'ébranle même pas le souffle régulier de Taïga, déjà alanguie sous le soleil déclinant." (p. 16)

- *Taïga, elle ne réagit pas* [Anissa]

- "Taïga, plus de cent, plus de mille fois, a été insultée. Pays du diable, terre folle, et encore pays du diable..." (p. 17)

- "Les corps qu'il a ramassés, volés à Taïga - combien indifférente ! -, ces corps raidis par le gel ou encore tiède..." (p. 17)

- *C'est méchant* [Pauline]

r - trouver des références à d'autres textes où la nature est personnifiée

- (pas de réponse)

=> Annonce d'une lecture à venir : *Bulle ou la voix de l'Océan*, René Fallet

Tâche 6 : lister les contacts indirects entre Louve et les humains (senteurs d'Ivan, odeur de Nicolai)

- *je pense que ça va bientôt se passer* [Inès]

reformulation de la tâche : est-ce que Louve a déjà perçu la présence d'humains ?

- *elle pense que Ivan est une proie* [Erwan]

a - identifier cette perception au début de l'histoire

- *peut-être, parce qu'elle arrête pas de voler le gibier de Nicolai* [Jean-Charles]

- elle a vu des restes humains, avec l'avion [Lola]
 - b - fournir une autre interprétation de la phrase : "Cette fois, l'odeur la réveille, inconnue, piquante, si désagréable que ses poils se hérissent" (p. 6)
 - l'odeur de l'enfant [Marion]
 - ajustement par le M : *Ivan est encore dans l'avion, à ce moment-là.*
 - c - interpréter la phrase : "*Il y a bien sûr une odeur déplaisante rôdant là, une odeur étrangère, mais moins pénible à endurer que la grande faim de l'hiver*" (p. 5)
 - c'est l'odeur de Nicolai [Antoine]
 - d - expliquer le phénomène
 - quand il était dans l'avion [Antoine]
 - ajustement pas M : *Nicolai n'était pas dans l'avion*
 - il est près d'elle [Dylan]
 - ajustement par M : *il n'est pas près d'elle, non.*
 - e - préciser qui a posé les pièges
 - Nicolai [E]
 - f - préciser où se trouve la louve
 - près du piège [Alexandre]
 - Ah, oui ! Elle a fui grâce à l'avion, en fait... Elle a fui parce qu'elle a eu peur... si elle avait pas eu peur, Nicolai aurait tiré... [Antoine]
 - commentaire de M : pas forcément...
 - g - relance de d : expliquer le phénomène
 - il y a encore l'odeur sur les pièges [Romain]
 - h - faire le bilan de la tâche
 - l'odeur, c'est le lien entre Louve et les hommes [Lola]

Tâche 7 : À propos des phrases présentées en caractères italiques dans les chapitres 1 et 2, phrases collectées par le maître et réunies sur une page photocopiée, déterminer par écrit qui parle "dans la réalité", à qui, dans quelles circonstances et pourquoi. Écrire un petit texte qui explique les circonstances du voyage d'Ivan.

- a - resituer le statut fictionnel de ces extraits
 - *Ivan les entend* [Alan]
 - *c'est des souvenirs* [Antoine]
- b - mise en commun
 - "couvre-toi bien surtout ! Avec le froid qu'il fait !" (p. 7)
 - *c'est la maman* [Dylan]
 - "Ivan, ne perds pas ton bonnet... Nous t'attendrons à l'aéroport. Sois sage pendant le voyage !" (p. 7)
 - *c'est un des deux parents, on sait pas* [Laurie]
 - *ça peut être la tante qui dit ça au téléphone* [E]
 - "Ivan... le vol dure trois heures... ce n'est pas long... Ivan !" (p. 8)
 - *La mère* [Marion]
 - c - préciser le but de cette remarque
 - *pour pas qu'il s'inquiète* [Laurie]
 - d - mettre en relation avec ce que l'on sait d'Ivan
 - *il est timide* [E]
 - "Ivan, tiens bien ma main... Tu tomberais..." (p. 8)
 - *ça, c'est quelqu'un dans l'avion* [Sébastien]
 - "Ivan, le goûter ! J'ai préparé des tartines... avec de la confiture..."
 - *c'est chez lui* [Inès]

- e - mettre en relation avec ses sensations
 - *il a faim* [EE]
- "Je ne comprends pas pourquoi Ivan ne peut pas venir avec nous tout de suite...
...Explique-lui que c'est la meilleure solution" (pp. 21 - 22), lu à deux voix.
- *la mère et le père* [Anissa]
 - f - caractériser l'opposition entre le père et la mère
 - *le père n'est pas du tout inquiet* [Antoine]
- g - reconstituer par écrit les circonstances du départ d'Ivan
 - *"les parents envoient Ivan chez son oncle et sa tante"* [Romain]
 - *"Ivan devait aller chez son oncle, le temps que ses parents déménagent. La mère est très inquiète pour son fils, car elle l'aime et elle ose pas le laisser seul dans cet avion. Elle avait raison de s'inquiéter, car l'avion s'est écrasé."* [Lola]
 - *"Ivan partait voir son oncle et sa tante en Russie pendant que ses parents aménageaient leur logement. Il ne pouvait pas partir avec eux parce que les conditions de vie sont mauvaises."* [Laurie]
 - h - interpréter "étrangers" et "ces deux hommes", dans la phrase : "Et ce ne seront plus des étrangers, pas pour nous en tout cas, puisque ces deux hommes font régulièrement la liaison" (p. 22)
 - *c'est ceux qui sont dans l'avion pour garder Ivan* [Amaury]
 - *c'est son oncle et sa tante* [Dylan]
 - *Non : ils attendent à l'aéroport* [E]
 - *c'est peut-être les pilotes* [Alexandre]
 - i - en tirer une information sur la nature de l'avion
 - *c'est un avion individuel* [Alexandre]
 - *un petit avion* [M]

Tâche 8, à faire à la maison : lire les pages suivantes, jusqu'à "ce sera toujours autant de gagné sur la faim" (p. 24). Relever tous les mots qui désignent Ivan.

Séance 3

SOMMAIRE A-S3

PREMIERE PARTIE

Texte lu à la maison :

début du chapitre 2 (jusqu'à : "autant de gagné sur la faim", p. 24)

Thèmes de discussion abordés :

- sens du trajet d'Ivan
- incertitude de Louve
- faiblesse d'Ivan

Organisation :

- reformuler le passage lu à la maison
- rechercher les désignateurs d'Ivan
- hypothèses sur la suite de l'intrigue

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 2 en entier

Thèmes de discussion abordés :

- rétrospection sur la maternité passée de Louve
- Louve "amoureuse" d'Ivan : double illusion, rôle du regard
- délibération de Louve

Organisation :

- reformulation du passage lu en classe
- hypothèses sur la suite de l'intrigue
- témoignage sur l'intérêt du roman

CADRAGE : Rappel des séances précédentes, grâce à l'affichage au tableau.

Louve :

Elle tue pour vivre. Elle considère Ivan comme une proie.
"Bête du diable", "gâche-métier", "le mangeur de renard"

Nicolaï : C'est un chasseur. Il met des pièges. Il chasse pour la fourrure qu'il vend. Il déteste Taïga ("pays du diable", "terre folle"). Il "vole" des animaux à Taïga. Il considère les animaux comme des objets (indifférence).

Ivan :

Ce que nous savons ou nous croyons savoir :

L'histoire se déroule dans une forêt, en hiver, la nuit.

Louve a faim, elle mange un renard. Un avion s'est écrasé. Ivan, un rescapé, s'éloigne dans la neige.

Il se souvient de son passé.

Les hypothèses que l'on peut faire :

Nicolaï va tuer Louve.

Tâche 1 : Estimer la pertinence du texte du texte écrit par Lola, Benjamin et Amaury lors de la séance précédente :

"Ivan doit aller chez son oncle le temps que ses parents déménagent. La mère est très inquiète pour son fils car elle l'aime et elle n'ose pas le laisser seul dans cet avion. Elle a raison de s'inquiéter car l'avion s'écrase."

a - établir le sens du trajet

- *il part pour aller chez son oncle et sa tante* [Karim]

b - identifier l'alternative possible

- *ça peut être l'inverse... il rentre chez lui parce que ses parents ont fini d'aménager la nouvelle maison* [Pauline]

c - trouver page 4 une indication sur l'endroit où emménagent les parents

- *c'est un endroit où la vie est un peu plus difficile* [Amaury]

- *"Les conditions de vie sont dures là où nous allons."* (p. 22) [Lola]

d - identifier cet endroit

- *c'est dans la taïga* [Antoine]

e - préciser le trajet interrompu par l'accident

- *depuis chez l'oncle et la tante...* [Sébastien]

- *... jusqu'à la nouvelle maison* [Lola]

=> tâche annoncée : on tranchera plus tard quand on aura d'autres indices

- *mais non, c'est pas possible, puisqu'il entend la voix de sa maman qui lui donne des gâteaux pour pendant le voyage* [Marion]

f - identifier l'énonciateur de la voix : *"Ivan, je te donne des gâteaux secs, si tu as faim."* (p. 13)

- *mais peut-être la tante qui dit ça* [Marie]

Ajout du texte de Benjamin et d'Amaury à la suite du texte "Ce que nous savons ou croyons savoir".

- *Peut-être, son oncle, c'est Nicolai* [Sébastien]

=> on verra

Tâche 2 : Reformulation l'information apportée par le passage lu à la maison

- *Louve a trouvé de quoi se nourrir* [Laurie]

- *les chemins de Louve et d'Ivan se croisent* [Pauline]

a - expliciter la formule de Pauline

- *ils vont bientôt se rencontrer* [Arnaud]

- *en fait, Louve, elle le suit, puisque c'est sa proie. Elle veut le manger.* [Marion]

- *"Louve le suit maintenant. Les marques de pas, ovales, peu profondes, l'intriguent"* (p. 13) [Sébastien]

b - expliquer le comportement de Louve

- *elle se demande ce que c'est* [Antoine]

c - justifier cette interrogation de Louve

- *pour savoir si elle va le manger* [Mathilde]

- *pour savoir si elle aura à faire à quelque chose de dure à attraper ou non* [Laurie]

- *Elle sait pas ce que c'est parce qu'elle en a jamais vu* [Lola]

d - rappeler le seul contact que Louve a eu avec des humains

- *l'odeur de Nicolai* [Dylan]

- *quand elle a vu l'avion s'écraser* [Léa]

- *l'odeur* [Marion]

Tâche 3 : trouver dans le texte les mots qui désignent Ivan du point de vue de Louve

- *jeune bison, biche, élan, martre, femelle lynx* (cf. p. 14) [Inès]
 - a - identifier la liste énoncée :
 - *tous les animaux qu'elle se demande* [E]
 - b - relance de la tâche
 - *le gibier* (p. 14) [Laurie]
 - "*c'est de la chair, une proie, de la vie*" (p.14) [Alan]
 - c - expliquer la phrase
 - *elle a remarqué que c'était de la chair, qu'elle pouvait le manger* [Laurie]
 - *Ivan, il est vivant* [Antoine]
 - *ça va la faire vivre* [Inès]
 - "*L'autre proie est oubliée*" (p. 20). [Nicolas]
 - d - justifier l'emploi du mot "autre"
 - *c'est le lapin qu'elle a tué* [Alexandre]
 - "*formes immobiles se dressent devant lui*" (p. 7) [Alan]
 - e - ajuster : identifier le référent
 - *des arbres* [E]
 - "*une espèce inconnue*" (p. 14) [Manon]
 - "*Le gibier qu'elle piste appartient à une espèce inconnue.*" *On en a déjà parlé* [M]
 - "*cette forme menue*" p. 20 [Marion]
 - f - expliquer le terme "menu"
 - *assez mince* [Alan]
 - "*forme sombre qui ne bouge plus,comme une bête à bout de force*" (p. 19) [Manon]
 - "*elle*" [Alan]
 - commentaire de M : on laisse tomber les pronoms
 - e – trouver une formule synthétique
 - *c'est surtout quelque chose qu'elle chasse* [Amaury]
 - *un gibier* [Alan]

Ajout à la rubrique "Ce que nous savons ou croyons savoir" : Louve suit Ivan, elle ne connaît pas les humains, elle veut le tuer.

Tâche 4 : Émettre des hypothèses sur la suite de l'intrigue

Propositions des élèves :

- *Louve va tuer Ivan.* [Karim]
 - => validation après que le chapitre 2 aura été lu.
- *Nicolai va sauver Ivan.* [Erwan]
- *Louve, Ivan et Nicolai vont se rencontrer, Louve va fuir.* [Marion]
- *Ivan va retrouver la mémoire* [Antoine]
 - commentaire du maître : ce n'est pas en rapport avec le texte du jour
- *Il va voir un avion dans le ciel et il va demander qu'on l'aide* [Sébastien]
- *on va faire des recherches* [Arnaud]
 - a - préciser le laps de temps écoulé
 - *une nuit et un jour* [Alexandre]
 - ajustement du maître : laps de temps court alors que la taïga est immense ; l'avion est sans doute un avion privé, puisqu'il n'y a que deux pilotes
- *Nicolai est le pilote de l'avion* [Anissa]
 - ajustement de Jean-Charles : *Nicolai fait le métier de trappeur depuis trente ans*
 - b - relire la fiche sur Nicolai

=> fiche à nuancer quand la lecture aura avancé

- *Louve va voir qu'Ivan est de la même espèce que Nicolai, elle va avoir peur et tout de suite partir* [Jean-Charles]

Tâche 5 : Lire la fin du chapitre 2. Répondre individuellement aux questions : Qu'est ce qui change ? Pourquoi ? À quel moment ?

Propositions des élèves :

- *les petits de Louve sont morts* [Laurie]

- *ils sont partis avec leur père* [Manon]

ajustement du maître : "*Ils (= Louve et son mâle) avaient trouvés la tanière vide*" (p. 26), *cela implique que le départ du père a eu lieu après la découverte.*

- *il est parti parce que ça servait plus à rien de rester* [Pauline]

a - identifier le sort probable des petits

- *les petits ont été attrapés par Nicolai* [Marion]

b - identifier le tiroir verbal utilisé dans : avaient trouvé

- *plus-que-parfait* [Jean-Charles]

c - comparer avec le tiroir verbal utilisé dans le récit

- *le présent* [EE]

d - en conclure le statut fictionnel de ce passage

- *c'est des souvenirs* [EE]

- *ça se passait au printemps* [Inès]

- *ils ont été dévorés par un ours [Marie], un glouton...* [Arnaud]

- *ils ont été attrapés par un autre chasseur* [Lucien]

e - Reformulation de la tâche : reformuler l'information apportée

- 1 - M Qu'est-ce qu'on apprend d'autre ?
2 - Sébastien On dirait...
3 - M Qu'est-ce qu'on apprend d'autre, Arnaud ?
4 - Sébastien Maître !
5 - Arnaud Louve, elle est... avec Ivan...
6 - M Oui, mais...
7 - Arnaud ...elle est amoureuse de... d'Ivan.
8 - M Elle est amoureuse de... ?
9 - Arnaud ...d'Ivan...
10 - M Amoureuse ?! tu crois...
11 - EE [Brouhaha indistinct]
12 - M Bon. Justifie ta réponse.
13 - Sébastien Maître !
14 - M Justifie ta réponse !
15 - Arnaud Alors... c'est où... ?
16 - EE Page cinq... page six...
17 - Sébastien Maître !
18 - M Sébastien ?
19 - Sébastien Ben... euh... Peut-être que... il a retrouvé ses souvenirs...
20 - M Alors, attends... On... on verra ça... [à la classe] Donc...
21 - Marion [à Arnaud] T'as retrouvé le passage ?
22 - M ...qu'est-ce qu'on a eu avant ? Louve a eu des petits... Et là, qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ? Pourquoi est-ce qu'on la voit, là... qui pense à son passé... Elle... elle pense à tout ça ? Qu'est-ce que... qu'est-

- ce qui se passe dans le passage que vous avez lu ? Qu'est-ce qui se passe, quand même, de... de... d'un petit peu... d'un petit peu étrange, on va dire ! Dylan ?
- 23 - Dylan Que Ivan, il devient l'ami de Louve...
- 24 - Jean-Charles C'est un peu comme Mowgli...
- 25 - M [à Dylan] Alors, toi tu dis : Ivan, il devient l'ami de Louve. C'est le pendant de ce que dit ton camarade... Comment ça s'est passé, ça ? Comment ça s'est passé ? Et à quel moment ça s'est passé ? "L'ami", c'est peut-être beaucoup dire, mais... euh... qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui se produit, en fait ? Romain ?
- 26 - Romain À un moment, Louve, elle fait les mêmes gestes que... euh... avec ses petits.
- 27 - M Alors... est-ce que tu pourrais nous retrouver le passage ? qui nous montrerait que Louve fait les mêmes gestes qu'avec ses petits. Alors ? Qui est-ce qui va retrouver le passage ? Oui, il y a Romain qui l'a, il y a... Mais j'aimerais bien qu'il y en ait d'autres qui cherchent un petit peu... Alors ? Elle fait les mêmes gestes qu'avec ses petits... Qui est-ce qui a retrouvé le passage... où on voit ça ? Dylan, tu l'as trouvé ?
- 28 - Dylan Euh... non.
- 29 - M Jean-Charles ? Erwan ? Vas-y !
- 30 - Erwan "Elle ne mangera pas cette proie-là, ...
- 31 - M " Elle ne mangera pas cette proie-là", oui... Vas-y, continue !
- 32 - Erwan "même s'il lui vient le geste, guidé par son bref passé de mère, de lécher la joue froide à portée de sa gueule."
- 33 - M "Louve bâille, prise au piège. Elle ne mangera pas cette proie-là, même s'il lui vient le geste, guidé par son bref passé de mère, de lécher la joue froide à portée de sa gueule." (p. 30) Qu'est-ce qu'elle fait, là ? Qu'est-ce qu'elle fait ? Alan ?
- 34 - Alan Elle fait comme avec ses enfants...
- 35 - M ...comme avec ses enfants...
- 36 - Alan ...elle lui fait sa toilette, un peu...
- 37 - M Bon, alors... elle fait sa toilette...
- 38 - Antoine Il y a autre chose, aussi...
- 39 - M Bon... Alors, on a ce... Est-ce que... est-ce que ça irait dans le sens de ce que disait Dylan ? Qu'ils deviennent amis ?
- 40 - Alan Ben oui !
- 41 - Antoine Maître !
- 42 - M Bon... Même si le terme est pas tout à fait... euh... approprié... Qui est-ce qui a vu ce changement avant ? Bien avant ! Qui est-ce qui a vu ce changement bien avant, dans le texte ? Laurie, vas-y ! Qu'est-ce que tu as vu, toi ? À quel moment tu l'as vu, ce changement, toi ?
- 43 - Laurie Mais euh... c'était pas un moment précis, mais c'était...
- 44 - M Vas-y ! Dis nous !
- 45 - Laurie Ben, parce qu'elle commence par... euh... Elle est sur la proie, mais elle... enfin... elle voit son regard, puis elle veut pas le... tuer...
- 46 - M Alors, qui est-ce qui peut me retrouver le passage dans lequel effectivement il est fait allusion au regard d'Ivan ? Qui est-ce qui peut le trouver ... ce passage ? Allez ! Il y en deux ou trois, là, qui ne font que s'amuser !
- 47 - Amaury Maître !

- 48 - M Amaury !
- 49 - Amaury "Il y a aussi le regard sombre, qui n'envoie pas le bon message : cette chose devrait trembler de peur, avoir aux yeux cette folle panique que Louve a vue dans les pupilles dilatées du lièvre blanc, ou bien cette lueur traquée qui éclate aux prunelles des..."
- 50 - M "...des faons"... (p. 27) Donc, qu'est-ce qui...
- 51 - Amaury "Louve ne comprend pas, la créature lui envoie un regard où se lit une confiance immense, sentiment que seuls ses petits lui vouaient, lorsqu'elle se couchait près d'eux" (pp. 27 - 28)
- 52 - M Je pense pas qu'ils t'aient entendu dans le fond...
- 53 - EE Non, non !
- 54 - M Donc... euh... tu nous le relis bien fort, cette phrase-là : "Louve ne comprend pas..."
- 55 - Amaury "Louve ne comprend pas, la créature lui envoie un regard où se lit une confiance immense, sentiment que seuls ses petits lui vouaient [sic] ..."
- 56 - M "...lui vouaient..." Ça veut dire... ça veut dire qu'ils lui jetaient un regard de confiance, comme ça... lorsqu'elle se couchait près d'eux... Alors qu'est-ce qui est en train de se passer, là ? Qu'est-ce qui est en train de se passer ? On l'a déjà plus ou moins dit, mais qu'est-ce qui est en train de se passer, là, d'après ce que vous a lu votre camarade... ? et ce que vous a lu également Erwan ? Qu'est-ce qui est en train de se passer ? C'est pas dur, Marie ! Enfin, "c'est pas dur"... Qu'est-ce qui est en train de se passer ? Marie ? Tu vois pas du tout ce qui est en train de se passer ?
- 57 - Marie Louve, elle prend Ivan pour son petit.
- 58 - M Répète !
- 59 - Marie Louve... euh... elle prend un peu Ivan pour son petit...
- 60 - M Et qu'est-ce qui amène ce changement... Dans, ce qu'ont lu vos camarades, par exemple, qu'est-ce qui amène ce changement, notamment ? Qu'est-ce qui peut l'amener, hein ?
- 61 - Anissa Elle voit que c'est pas une proie...
- 62 - M Elle voit que c'est pas une proie. Qui est-ce qui peut... ajouter quelque chose... ou modifier quelque chose, là... ? Anissa ?
- 63 - Anissa Elle voit que... que... enfin, que c'est... Enfin, elle a vu dans ses yeux que...
- 64 - M Qu'est-ce qu'elle a vu dans ses yeux ?
- 65 - E La proie à terre...
- 66 - M Oui... Et puis... ? Qu'est-ce qu'elle a vu dans ses yeux... dans les yeux d'Ivan... ?
- 67 - Laurie ...qu'il avait pas peur...
- 68 - M ...qu'il avait pas peur... Est-ce que c'est une réaction est normale, quand on a huit ans...
- 69 - EE Non !
- 70 - M ...et qu'on est face à un loup ? Moi, personnellement, je trouve que... j'en ai pas personnellement l'expérience, mais... Est-ce que c'est... une réaction... normale ?
- 71 - EE Non !
- 72 - M Alors, on peut se poser la question : pourquoi est-ce qu'Ivan a cette réaction ? Pourquoi est-ce qu'Ivan a cette réaction ? Alan ?
- 73 - Alan Parce que... parce qu'il se souvient plus de rien, il... il se rend pas

- compte des conséquences que ça peut avoir d'être à côté d'un loup qui...
qui veut chasser quelqu'un...
- 74 - M Répète ce que tu as dit, sans le brouhaha général. Parce qu'on n'a pas trop bien entendu... Répète.
- 75 - Alan Il a perdu la mémoire, et il... il voudrait... il a pas conscience de... du danger qu'il y a à côté d'un loup qui... qui [inaudible]. Il se souvient de rien et il... il... il fait comme si c'était un animal domestique...
- 76 - M Qui est-ce qui peut... compléter ce que dit votre camarade ?
- 77 - EE Ah ! Oui ! Maître ! Il y a un chien ! [brouhaha indistinct]
- 78 - M Chut ! chut ! À toi, Myriam !
- 79 - Myriam Parce qu'il y a un chien !
- 80 - M Le chien ? Tu peux nous lire le passage concernant le chien ? Vas-y !
- 81 - Myriam "Ivan est toujours après ce chien, il se fera mordre un jour, à le taquiner comme ça." (p. 24)
- 82 - M Alors, qui est-ce qui dit ça ?
- 83 - EE La mère...
- 84 - M Sa mère. Donc... ça fait partie de ses... ?
- 85 - E ...pensées.
- 86 - M ...souvenirs, hein ?
- 87 - Alan Aussi, il y avait un autre passage...
- 88 - M Donc... Oui, vas-y !
- 89 - Alan ...où il dit : "chien, chien" (p. 25).
- 90 - M ... où il prononce le mot chien... Qu'est-ce que ça signifie, ça, hein ? Antoine ?
- 91 - Antoine ...qu'il se rappelle d'un... d'un... d'un moment, eh ben, sa maman... sa maman, elle est inquiète, elle lui dit : laisse ce chien, à un moment, il va te mordre !"
- 92 - M Oui... mais... qu'est-ce ça a par rapport à ce que disait Alan ? Qu'est-ce que ça veut dire, ça ?
- 93 - Marie Peut-être que... là, peut-être qu'il est en train de retrouver la mémoire ?
- 94 - M Oui... On l'a déjà dit... Oui... mais qu'est-ce que ça veut dire... euh...
- 95 - Alan Ben, il est pas net, mais...
- 96 - Laurie Il est peut-être en train de croire que le chien... c'est le loup !
- 97 - M Il est en train de croire que c'est un chien ! Il faut inverser la proposition, hein ! Il est en train de croire que le loup, c'est un chien ! Romain, est-ce que tu peux nous lire ce que tu avais mis, toi, sur... euh... sur : qu'est-ce qui change, pourquoi... également...
- 98 - Romain Ben, moi, j'ai mis... euh... : ce qui change, c'est le comportement de Louve...
- 99 - M Alors, dans quel sens il change, le comportement de Louve ? On l'a dit ! Hein, Dylan, en quel sens il change, le comportement de Louve ?
- 100 - Dylan Euh... elle regardait ses yeux et... euh...
- 101 - M Mais qu'est-ce qui change dans le comportement de Louve ? On l'a dit, euh... Essaie de le reformuler... Dylan ! Manon ?
- 102 - Manon Au début, il veut manger...
- 103 - M ... elle !...
- 104 - Manon ...Ivan, puis elle regarde ses yeux... et ils deviennent amis...
- 105 - M Oui... Bon !
- 106 - Sébastien ...elle le traite comme son petit...
- 107 - M Alors, oui ? C'est l'impression qu'on a, qu'elle le traite comme un de ses

- petits, ou pas ?
- 108 - EE Oui !
- 109 - M Bon ! Quelle est la phrase qui... qui irait vraiment dans ce sens-là, euh ? Vous l'aviez trouvée, cette phrase-là ? Vous l'aviez vue tout à l'heure, là, d'ailleurs. Dylan !
- 110 - Dylan "même s'il lui vient le geste, guidé par son bref passé de mère, de lécher la joue froide à portée de sa gueule." (p. 30) C'est ce qu'elle faisait à ses petits.
- 111 - M Voilà.

Tâche 6 : Reformuler tout ce qu'on a appris aujourd'hui, l'ajouter au texte de cadrage "Ce que nous savons".

Proposition construite collectivement : ***Ivan prend Louve pour un chien. Il ne se rend pas compte des conséquences. Louve redevient mère, car...***

- elle pense peut-être que c'est son enfant qu'elle a perdu [Anissa]
 - elle sent le besoin de protéger [Pauline]
 - a - identifier une origine à ce besoin
 - Louve, comme elle a perdu ses petits, elle a peut-être envie de retrouver le sentiment d'une mère... d'avoir quelqu'un à protéger... [Laurie]
 - c'est ce qu'elle a trouvé dans les yeux d'Ivan [Jean-Charles]
 - b - rappeler l'attente de Louve quant au regard d'Ivan
 - la peur, la terreur [EE]
 - c - rappeler ce qu'elle trouve
 - la confiance [EE]
 - d - qualifier le "besoin de protéger"
 - l'instinct maternel [Antoine]
 - e - trouver des phrases qui montrent que Ivan ne représente plus la même chose pour elle
 - "Les crocs moins menaçants déjà" (p. 29) [Inès]
 - f - resituer la phrase "dans le contexte"
 - Elle commence à refermer la gueule, parce qu'elle voit que sa proie est impuissante, et qu'elle a confiance en elle [Romain]
 - "Louve cède à ses pulsations [sic] de tueuse" (p. 27) [Laurie]
 - g - interpréter la phrase : "Louve cède à ses pulsions de tueuse" (p. 27)
 - elle cède, c'est qu'elle veut plus... [Alan]
 - ajustement du maître : non, justement ! M relit tout le passage et le fait reformuler
 - h - trouver une phrase en aval du texte qui montre Louve prête à dévorer Ivan
 - "Elle se prépare à trancher la grosse veine où coule fort le sang au cou de toutes les créatures de Taïga" (p. 27) [Amaury]
- Bilan : Louve fait des va-et-vient entre tuer ou non, elle hésite.
- À la fin, elle n'hésite plus : "Louve bâille, prise au piège. Elle ne mangera pas cette proie-là, même s'il lui vient le geste, guidé par son bref passé de mère, de lécher la joue froide, à portée de sa gueule" (p.30) [Laurie]
 - i - identifier le "piège" dont il s'agit
 - il y en a qui pense que, à ce moment-là, elle a mis la patte dans un piège [M, qui rapporte des propos tenu lors de travail individuel en réponse à la tâche 5]
 - C'est Ivan qui a mis ses bras [Inès]

- *C'est Ivan qui l'a piégée parce qu'il lui a fait passer l'envie de le tuer* [Erwan]
- *Louve est prise au piège de la confiance d'Ivan* [Marie]

Tâche 7 : Émettre des hypothèses sur la suite de l'intrigue

- *On dirait qu'Ivan retrouve sa mémoire* [Sébastien]
 - *comme il a perdu la mémoire, Ivan a pu croire que Louve c'était sa mère* [Laurie]
- [ajustement des camarades : Ivan croit que c'est un chien.]

Incidente : le maître fait lire à haute voix une formule frappante collectée dans les écrits de travail en réponse à la consigne A-S3 tâche 5 : "la rencontre se termine en câlin" [Laurie]

- *Le chien qu'Ivan connaissait était une chienne, de la race des chiens-loups* [Anissa]
- ***Ivan va sauver Louve de Nicolai*** [Jean-Charles]
- *Louve serait la mère du chien qu'Ivan connaissait* [Alan]
- ***Louve et Ivan vont s'aider en restant ensemble*** [Lola]

Tâche 8 : Témoigner de son intérêt pour le roman

- 112 - M On va arrêter là pour aujourd'hui. Mais je voudrais simplement ça, c'est urgent - quelques remarques sur l'intérêt que vous trouvez à ce livre-là, savoir s'il vous plaît... Mais rapidement, hein, je vais pas interroger tout le monde. Mais... qui est-ce qui... qui est-ce qui a bien été intéressé par ce qu'on a vu pour l'instant ? Alors... Myriam, tu peux dire pourquoi ? Qu'est-ce qui te plaît bien dans ce livre ?
- 113 - Myriam Ben, parce que... Je sais pas... Parce que... c'est... les sentiments par rapport aux personnages, enfin... Je sais pas dire...
- 114 - M Ben, c'est pas mal ! Continue !
- 115 - Myriam C'est...
- 116 - M Il y a des sentiments par rapport aux personnages, oui, on comprend ce que tu veux dire... Essaie de préciser un petit peu... Bon, attends, je te réinterrogerai tout à l'heure si tu as autre chose à dire... Bon... Qui d'autre, là ? Il y a des élèves que j'ai pas entendus... J'aimerais bien avoir... avoir quelques... quelques réflexions d'enfants que je n'ai pas encore entendus... Arnaud ?
- 117 - Arnaud C'est romantique...
- 118 - M C'est romantique. Bon. Alors... Alexandre ?
- 119 - Alexandre Ben, peut-être que Louve est...
- 120 - M Non, je te demande pas de faire des hypothèses. Je te demande ce que tu as pensé du livre... de ce qu'on a lu pour l'instant...
- 121 - Alexandre [fait une moue]
- 122 - M Mais, on a le droit de pas aimer, hein. C'est même le premier droit du lecteur, de ne pas aimer.
- 123 - Dylan C'est rigolo...
- 124 - M Tu trouves ça rigolo ? Explique-nous ce qu'il y a de rigolo là-dedans !
- 125 - Dylan Ben... euh... que... qu'elle veuille manger la proie de... la proie de Nicolai...
- 126 - M Ben, ça... tu vois ça sous... sous la forme de taquinerie, toi.
- 127 - Dylan Ouais...
- 128 - M Ouais... Jean-Charles, qu'est-ce que tu penses ?
- 129 - Jean-Charles Moi, je trouve que c'est sympa parce qu'il y a beaucoup de suspense.
- 130 - M Répète ce que tu dis.

- 131 - Jean-Charles C'est sympa parce qu'il y a beaucoup de suspense.
132 - M C'est-à-dire ? Qu'est-ce qu'il y a comme suspense ? Tu sais bien que c'est un terme qui s'adapte plus au roman policier, mais bon...
133 - Jean-Charles Ben... Par exemple, quand il y a Louve qui va manger Ivan, on se demande si elle va le manger ou pas... On se demande si... qu'est-ce qui va se passer... euh... il y a beaucoup de suspense...
134 - M Oui. Et qui est-ce qui n'a pas aimé ? Est-ce qu'il y en a qui n'ont pas aimé ? [à Marion] Alors... qu'est-ce qui te...
135 - Marion Je sais pas... J'aime pas tellement l'histoire...
136 - M T'aimes pas l'histoire. Tu peux pas aller un petit peu au-delà de ça ? Non ? Alors, Léa, qu'est-ce qui te...
137 - Léa Moi, je la trouve bizarre, moi.
138 - M C'est-à-dire ?
139 - Léa Ah, cette histoire, elle est bizarre !
140 - M Qu'est-ce que tu lui trouves de bizarre à cette histoire ?
141 - Léa Tout
142 - M Il faut peut-être que tu détailles un peu plus...
143 - Dylan Oui, c'est bizarre, parce qu'il y a un loup et un humain qui sont amis...
144 - Jean-Charles Ben, c'est comme Mowgli, ça...
145 - M Oui... Est-ce que vous connaissez d'autres histoires où on a, comme ça, des humains qui sont amis avec des loups ?
146 - Lola Il y a aussi... euh... une histoire avec une louve et deux bébés...
147 - Laurie Ah, oui... ils font une ville, après...
148 - M Oui, c'est l'histoire de Romulus et Remus, sans doute... Effectivement. Bon. On va arrêter là pour aujourd'hui...

État du tableau à la fin de la séance :

Les hypothèses que l'on peut faire

Nicolai va tuer Louve

Nicolai va sauver Ivan

Louve, Ivan et Nicolai vont se rencontrer, Louve va fuir

On va faire des recherches

Ivan va sauver Louve de Nicolai

Louve et Ivan vont s'aider

Ivan prend Louve pour un chien. Il ne se rend pas compte des conséquences. Louve redevient mère, car...

Séance 4

SOMMAIRE A-S4

Texte support de la séance :

chapitre 3 (jusqu'à : "prisonnier de Taïga empli de nuit", p. 33)
lecture du chapitre 3 (jusqu'à : "gratte et creuse encore", p. 33)
chapitre 3 (jusqu'à la fin)

Thèmes de discussion abordés :

- situation de Nicolaï : pas assez de peaux
- creusement du terrier

Organisation :

- reformulation de l'intrigue lue jusqu'à cette séance
- reformulation des passages lus
- travail de groupe sur consignes écrites : qu'apprend-on de nouveau ? qu'est-ce qu'on ne comprend pas ?

CADRAGE : affichage au tableau

Louve : Elle tue pour vivre. Elle considère Ivan comme une proie.
"Bête du diable", "gâche-métier", "le mangeur de renard".

Nicolaï : C'est un chasseur. Il met des pièges. Il chasse pour la fourrure qu'il vend. Il déteste Taïga ("pays du diable", "terre folle"). Il "vole" des animaux à Taïga. Il considère les animaux comme des objets (indifférence)

Ivan :

Il n'a que des images dans sa tête et il n'entend que de vagues phrases. Il a la sensation de faim et de soif.

"la proie", "de la chair, une proie, de la vie", "une forme sombre qui ne bouge plus comme une bête à bout de force", "cette forme menue", "la forme oubliée", "cette proie délaissée au profit du lièvre", "cette créature étrange"

Ce que nous savons ou croyons savoir :

L'histoire se déroule dans une forêt, en hiver, la nuit.

Louve a faim. Elle mange un renard. Un avion s'est écrasé. Ivan, un rescapé, s'éloigne dans la neige. Il se souvient de son passé.

"Ivan doit aller chez son oncle le temps que ses parents déménagent. Sa mère est très inquiète pour son fils car elle l'aime et elle n'ose pas le laisser seul dans cet avion. Elle a raison de s'inquiéter car l'avion s'écrase." [Benjamin et Amaury]

Louve suit Ivan (elle ne connaît pas les humains. Elle veut le tuer. Ivan la prend pour un chien. Il ne se rend pas compte des conséquences. Louve "redevient mère".

Les hypothèses que l'on peut faire :

Nicolaï va tuer Louve.

Nicolaï va sauver Ivan.

Louve s'enfuit.

Ivan va retrouver la mémoire.

Ivan va sauver Louve de Nicolaï.

Ivan et Louve vont s'aider.

Tâche 1 : Reformulation de l'intrigue, en présence de l'affichage

- *Ivan prend la Louve pour un chien* [Sébastien]
- *Louve prend Ivan pour un de ses petits* [Alan]
 - a - ajuster le résumé produit :
 - *Louve ressent le besoin d'aimer Ivan* [Pauline]
 - *Elle est contente de voir du monde* [Arnaud]
 - *C'est à cause de ses petits* [Lola]
 - *Peut-être Louve a connu des humains avant* [Arnaud]
 - b- ajuster la proposition d'Arnaud
 - *Ivan s'approche de Louve parce qu'il mesure pas les conséquences* [Alan]
 - *Louve ne connaît pas les humains, elle ne connaît pas l'odeur* [Alexandre]

Tâche 2 : Écoute de la lecture magistrale du passage du chapitre 3 concernant Nicolaï (depuis "Nicolaï ferme d'une main brusque..." (p.31) jusqu'à "...prisonnier de Taïga emplie de nuit" (p. 33). Réagir à cette écoute.

- *Nicolaï va bientôt quitter la taïga parce que c'est la fin de l'hiver* [Inès]
- *Les fourrures, il en a pas assez tuées...* [Manon]
 - a - préciser si Nicolaï part
 - *il partirait pour vendre la fourrure, il en a pas assez* [Inès]
- b - reformuler l'information apportée par le passage
 - *Louve peut pas s'en aller* [Antoine]

Tâche 3 : Écoute de la lecture du passage suivant depuis "Louve a vu décliner la lumière..." jusqu'à "gratte et creuse encore." (p. 33)

- *Louve peut pas s'en aller* [Antoine]
- *elle fait un terrier pour mettre Ivan au chaud* [Lucien]
 - a - interpréter la phrase : "Les gestes lui reviennent : elle gratte la neige de ses pattes, la creuse, s'acharne, tourne en rond..." (p. 33)
 - *Elle fait un petit terrier, et elle en avait pas fait depuis longtemps* [Alan]

Tâche 4 : Lire la suite du chapitre et répondre, par écrit et par groupe, aux questions :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Qu'est-ce qu'on apprend de nouveau ?- Qu'est-ce qu'on n'a pas compris ? |
|--|

- a - déterminer le contenu thématique des passages en italiques au début du roman
 - *les souvenirs d'Ivan* [Anissa]
- b - déterminer le contenu thématique des passages en italiques dans le chapitre 3
 - *c'est des pensées et parfois c'est des rêves* [Alexandre]
 - *parfois des souvenirs ou des rêves d'Ivan, parfois de Louve* [Antoine]
- c - identifier le point commun de ces passages en italiques
 - *c'est des souvenirs* [Léa]

Reformulation de la tâche :

- écrire en quelques phrases ce qu'on a appris dans ce chapitre
- préciser (en indiquant une localisation) les passages incompris et non pas seulement les mots inconnus ("ce n'est pas ça qui nous intéresse", dit le maître)

Exemple d'un groupe :

Le maître passe de groupe en groupe. Les interactions qui ont lieu en sa présence sont indiquées par un trait ondulé.

- 1 - Marion Il me reste [*scilicet* : à lire] encore tout ça et tout ça... Et toi ? Il te reste toute la page ?
- 2 - Anissa J'ai juste ça...
- 3 - Marion Et t'as compris ?
- 4 - Anissa Ben... c'est un travail de groupe... Ils ont pas fini, donc... euh...
- 5 - Marion Alors... au sein de ce paragraphe... euh... on parle du paysage...
- 6 - Anissa [achève sa lecture] Alors, là... euh... on n'apprend rien.
- 7 - Marion Et là ? Ben, si tu comprends rien... Et là, qu'est-ce que tu apprends ?
- 8 - Anissa Euh... À quoi ressemble sa mère...
- 9 - Marion Elle est blonde...
- 10 - Anissa Euh... oui. Et elle aime bien son fils...
- 11 - M [qui passe de groupe en groupe] Vous avez compris ce que j'attends de vous ? Anissa, qu'est-ce que tu as compris ?
- 12 - Anissa Euh... faut marquer qu'est-ce que... on comprend pas et... euh...
- 13 - M Mais avant de marquer qu'est-ce qu'on comprend pas, on va peut-être déjà... ?
- 14 - Anissa Ben... ...mettre tout au clair...
- 15 - M Ça, oui, d'accord, j'ai bien compris, mais... peut-être déjà noter ce qu'on a appris de nouveau dans l'histoire... Et ensuite, effectivement, ce qu'on comprend pas. [à Marion] Alors, si toi tu ne comprends pas quelque chose, peut-être que tes camarades pourront te donner une explication. Alors, c'est pas parce qu'ils te donneront une explication que tu devras absolument dire : ça y est, j'ai compris ! Mais au contraire, peut-être tu peux leur donner des... des arguments qui montrent que leur explication n'est pas la bonne... Et... à... au final on aura un petit peu une sorte de... de... photo instantanée de ce qui vous a gêné dans le texte. D'accord ? Oui ? Allez ! [il s'éloigne]
- 16 - Jean-Charles [en parlant d'une camarade] On se l'arrête ! À la récré, on se l'arrête !
- 17 - Marion C'est, c'est... la mère d'Ivan est blonde...
- 18 - Jean-Charles Bon, tout à l'heure...
- 19 - Marion Déjà, ce qu'on a constat-
- 20 - Jean-Charles ...on se l'arrête sur Taïga, hein !
- 21 - Anissa C'est déjà normal, hein ! Il y a pas besoin... il y a pas besoin d'avoir un accident... On la coince !
- 22 - Marion Bon. Louve elle a creusé un trou...
- 23 - [digression sur la présence du caméscope et le fait qu'il enregistre ou non. Série de grimaces à l'appareil]
- 24 - Marion Bon, on s'y met... Louve, elle a creusé un terrier.
- 25 - Jean-Charles On a cru que Louve, elle avait creusé un terrier...
- 26 - Anissa Non-on-on !
- 27 - Marion Elle est blonde ! Donc, ça veut dire que le mec, il est blond.
- 28 - Anissa Et alors... ? Louve elle est blonde ?
- 29 - Jean-Charles [rires] Mais c'est la mère !
- 30 - Erwan Louve, elle creuse un terrier... et pour aller dans le petit terrier... il faut être blonde...

- 31 - Marion Ah, mais arrête ! C'est pas drôle ! Alors, Louve, elle a creusé un terrier...
- 32 - Erwan Eh ben, ils sont entrés dans le petit terrier, là, et puis ils sont allés s'endormir et ils ont rêvé. Eh puis voilà, hein !
- 33 - Jean-Charles [au caméscope, voix d'aéroport] "On apprend que la maman de Nicolaï..."
- 34 - Marion Oh ! On n'en est pas encore-là ! Elle creuse un terrier... elle creuse...
- 35 - Erwan Comme une taupe.
- 36 - Anissa Comme une taupe ?! Mais non, pas du tout ! Une taupe, c'est un trou dans le jardin !
- 37 - Erwan Ah, oui ! Et là, il trouve sa mère... sa mère blonde !
- 38 - Anissa Il RÊVE !
- 39 - Erwan Et dans le rêve, il voit le chien de Baskerville !
- 40 - Marion Oh, arrête de déconner ! Tu travailles, là, Erwan !
- 41 - Anissa Dans le rêve, il voit sa mère !
- 42 - Erwan Oui, bon, il voit sa mère, et après, il voit le chien de l'épicier. Il lui donne son goûter ! Il lui donne la moitié de son goûter et... euh... une ration de caresses... Et tout cas, c'est ce que je lis.
- 43 - Jean-Charles Et c'est tout ?
- 44 - Marion Non, mais attends ! On a cinq minutes !
- 45 - M [de passage] Alors ?
- 46 - Marion Non, mais... Ils arrêtent pas de faire... euh... les idiots...
- 47 - Jean-Charles On a fait une phrase...
- 48 - Marion Il rêve de sa mère et... et il voit le chien de l'épicier... il rêve de chien
- 49 - Erwan Il lui donne la moitié de son goûter et sa ration de caresses !
- 50 - Marion Ils dorment...
- 51 - Anissa Oui, c'est dit dans le texte...
- 52 - Marion Ils dorment dedans...
- 53 - Anissa Oui, bien sûr, ils dorment dedans... oui, bien sûr ! De toute façon !
- 54 - Jean-Charles Donc, ils dorment dedans, et pendant qu'il s'endort il fait un rêve... Et en même temps, on parle de Nicolaï...
- 55 - Erwan Mais il dort avec Louve ?
- 56 - Jean-Charles Oui !
- 57 - Erwan Ben ça, alors !
- 58 - Anissa Oui, bon, hein...
- 59 - Erwan Il y a une tempête ! On l'écrit, hein : il y a une tempête !
- 60 - Jean-Charles Oui, après, il y a une tempête... Il y a la foudre...
- 61 - M Je vous écoute.
- 62 - Marion Louve, en fait, elle est allée dans le terrier... avec... euh...
- 63 - Jean-Charles ...avec Ivan...
- 64 - Marion Elle a creusé le terrier... Et puis après ils dorment dedans... Ils font un rêve... Enfin, il y a... il y a... Enfin, Ivan, donc, il fait un rêve. Il voit sa mère...
- 65 - Jean-Charles Voilà !
- 66 - Marion Et euh...
- 67 - Jean-Charles On apprend que sa maman est blonde...
- 68 - Marion Et... euh... il voit sa mère, et voilà...
- 69 - Jean-Charles Il est question de Nicolaï, là, après...
- 70 - M Alors... euh... vous l'avez noté, ça, ce que tu m'as dit, là ?
- 71 - Marion "Elle creuse un terrier, ils dorment dedans, et ils rêvent... Euh... Ivan

- rêve, et il voit sa mère...
- 72 - Anissa Mais elle est blonde, on sait qu'elle est blonde.
- 73 - M Oui, mais ça... est-ce que c'est tellement important, ça ?
- 74 - Anissa Non...
- 75 - Jean-Charles Mais peut-être ça veut dire : il commence à retrouver un peu sa mémoire...
- 76 - M À propos de rêve, qu'est-ce que vous pourriez dire d'autre ?
- 77 - Marion Mais j'ai pas très bien compris
- 78 - Anissa Moi aussi
- 79 - Marion Il y avait la mère... elle le prend sur ses genoux mais elle voulait pas qu'il joue aux cubes...
- 80 - M Alors, quel est le rêve que vous n'avez pas compris ?
- 81 - Erwan Ben... le rêve... le rêve d'Ivan.
- 82 - M Alors, qu'est-ce que tu peux dire à tes camarades, là ?
- 83 - Erwan Je sais qu'il a retrouvé sa mère, mais...
- 84 - M Allez, vas-y ! Tiens, tu le relis, là.
- 85 - Erwan Page huit, c'est à partir de vingt.
- 86 - M Vas-y !
- 87 - Marion Alors... "Lui aussi s'est endormi. Et rêve. Il joue avec des cubes sur la table. [suit la lecture de l'ensemble du passage en italique, pp. 39 et 40]
- 88 - M Qu'est-ce que vous ne comprenez pas là-dedans ?
- 89 - Jean-Charles Je sais pas...
- 90 - Erwan Mais ça continue après... ça continue...
- 91 - M D'accord, mais qu'est-ce que vous ne comprenez pas là-dedans ?
- 92 - Marion Ben, j'ai compriiiiiiiiiis...
- 93 - M C'est... Qu'est-ce qui se passe dans le rêve ?
- 94 - Jean-Charles En fait, c'est... euh... elle... euh...
- 95 - Erwan Il joue aux cubes... Tout de suite après, il va voir sa mère, et elle lui fait un câlin.
- 96 - M Oui
- 97 - Marion Et il se rappelle que sa mère... on sait qu'elle est blonde.
- 98 - M ...oui... alors... tu disais ?
- 99 - Jean-Charles Il y a le rêve de Louve, aussi.
- 100 - M Alors ? Est-ce que le rêve d'Ivan pose problème ?
- 101 - Jean-Charles Non !
- 102 - [moue de Marion et Erwan]
- 103 - M Il pose problème ? Vous ne comprenez pas ce qui se passe, dans le rêve ?
- 104 - EE Si !
- 105 - M Bon. Il rêve à quoi, finalement ?
- 106 - Jean-Charles Il rêve de... il retrouve sa mère... qui lui dit... euh...
- 107 - Erwan En fait, c'est comme avec... euh... Louve
- 108 - Marion Il retrouve des souvenirs...
- 109 - Anissa Il rêve à la tendresse...
- 110 - M Oui. La tendresse, c'est pas mal, ça.
- 111 - Marion Il la voit... en rêve...
- 112 - M Voilà... il retrouve pas un souvenir, mais en rêve, effectivement...
- 113 - Jean-Charles Il retrouve des images...
- 114 - M Il revoit des images...
- 115 - Jean-Charles ...qu'il a... qu'il a déjà vues...

- 116 - M Voilà. Bon.
- 117 - Erwan Mais il avait retrouvé un souvenir... J' cris ?
- 118 - M Comme tu veux... Tu peux... Alors, tu vas marquer, par contre, des souvenirs de qui...
- 119 - Jean-Charles De... de Louve...
- 120 - M De Louve, oui...
- 121 - Marion Euh... ben, de sa mère !
- 122 - M ... oui. Mais tu vas parler aussi des souvenirs de Louve... Alors, ça, j'aimerais bien que vous essayez de m'expliquer en quoi ils consistent, les souvenirs de Louve. Donc, tu marques ce qu'on a dit, et puis vous travaillez sur les souvenirs de Louve. [il s'éloigne]
- 123 - Jean-Charles Erwan, qu'est-ce tu fais là ?
- 124 - Anissa Erwan, tu te mets à ta place ! Tu travailles !
- 125 - Jean-Charles Cherche !
- 126 - Marion [  Erwan qui s'est emparé du caméscope et le déplace] Mais arrête ! Arrête-t-eu !
- 127 - Anissa Tu arrêtes et tu travailles ! D'accord ?
- 128 - Jean-Charles [  Anissa] Alors, est-ce que tu as écrit ce qu'on a dit ?
- 129 - Anissa Oui. J'ai mis : "Louve creuse un terrier. Ils dorment dedans, puis Ivan rêve qu'il voit sa mère." Voilà, "il voit sa mère". Alors... [lit] "le cerf gît sur le sol... ils mangent et dévorent, la gueule sanglante..."
- 130 - Jean-Charles Eh, attends ! Il manque un truc... ou pas ?
- 131 - Marion Là, il faut s'occuper des souvenirs de Louve !?
- 132 - Anissa Mais là, justement, c'est ce que je suis en train de lire ! "Aucune haine dans la mise à mort, seulement l'accomplissement de la faim. Louve sans mémoire peut-être, si ce n'est celle du sang transmis, de la race..." (p. 38) En fait... elle rêve de son passé ! Oui, elle rêve de... de... elle !
- 133 - Marion Oui, elle rêve de son passé, quoi !
- 134 - Jean-Charles Eh, attends ! Tu peux recommencer, s'il te plaît ? Tu peux... tu peux recommencer, s'il te plaît ?
- 135 - Marion Juste, attends... J'ai trouvé.
- 136 - Jean-Charles Tu relis le texte ?
- 137 - Erwan [voix nasillarde, moqueuse] "Tu relis le texte, tu relis le texte..."
- 138 - Anissa Alors en fait, elle rêve de... de la race, du sang, du...
- 139 - Erwan Elle rêve de sa mère, de tous ceux qui l'ont crée...
- 140 - Anissa Tous ceux qui l'ont crée, oui.
- 141 - Jean-Charles Elle aussi, elle est sans mémoire !
- 142 - Marion Quoi ?
- 143 - Jean-Charles Elle aussi, elle est sans mémoire...
- 144 - Anissa Souvenirs de Louve... J'ai mis "souvenirs de Louve"...
- 145 - Jean-Charles Peut-être qu'elle a perdu la mémoire !
- 146 - Erwan [voix nasillarde, moqueuse] " Peut-être qu'elle a perdu la mémoire !"
- 147 - Jean Charles Oh ! [rires]
- 148 - Anissa Bon, alors... "Souvenirs de Louve"... ?
- 149 - Jean-Charles Peut-être qu'elle a perdu la mémoire... Ivan, il a sûrement perdu la mémoire, et elle aussi...
- 150 - Erwan [voix nasillarde, moqueuse] " Peut-être qu'elle a perdu la mémoire !"
- 151 - Anissa [  Erwan] Mais arrête ! C'est chiant !
- 152 - Marion Ouais !  a sert à rien !
- 153 - Anissa Alors, les souvenirs de Louve, elle se rappelle que...

- 154 - Marion ... de ses ancêtres...
- 155 - Jean-Charles Elle a perdu la mémoire.
- 156 - Marion Elle a pas perdu la mémoire, elle...
- 157 - Anissa Elle... elle se rappelle, en fait, de... son passé...
- 158 - Marion Elle a faim...
- 159 - Jean-Charles En quelque sorte, elle retrouve sa mémoire...
- 160 - Anissa Elle se rappelle de ses ancêtres... qui l'ont créée...
- 161 - Jean-Charles Louve... Louve se rappelle de ses ancêtres... euh... Ce qui... ce qui est nouveau, ben... Nicolaï... euh... Nicolaï, il arrête pas de dire des gros mots...
- 162 - Marion Non mais Nicolaï, on en a pas encore parlé, là, hein !
- 163 - Anissa [en écrivant] "se rappelle... se rappelle de ses ancêtres"...
- 164 - Jean-Charles Qu'est-ce qu'on pourrait mettre ?
- 165 - Anissa "se rappelle de ses ancêtres qui l'ont créée"
- 166 - Marion Elle rêve...
- 167 - Anissa Ils... ils l'ont marqué, tout-à-l'heure
- 168 - Jean-Charles On peut parler du sang ! Peut-être que, puisqu'elle a...
- 169 - Anissa Mais, elle a mangé... Tu te rappelles ? Elle a... elle a mangé... [tourne ses pages]
- 170 - Erwan Mais là, t'es au chapitre deux !
- 171 - Jean-Charles Mais elle... elle avait bien rêvé du sang, aussi !
- 172 - Anissa Oui... ! Elle était en train de manger un cerf !
- 173 - Jean-Charles Heu ! Je sais ! Elle a rêvé...
- 174 - Erwan Elle se rappelle d'une partie de chasse !
- 175 - Jean-Charles Parce qu'elle a très faim, elle rêve...
- 176 - Erwan Louve, elle a très faim...
- 177 - Marion Et elle rêve de son compagnon.
- 178 - Anissa Là, ils disent...
- 179 - Jean-Charles Oh, là, ça y est ! Je sais !
- 180 - Anissa Attendez ! Ça y est, j'ai trouvé. : "Louve se rendort, contente de cette présence"... euh... "les hordes innombrables"... euh... "sur la peau de Taïga"... "au gibier rare". (p. 42) Oui, elle rêve de... elle rêve de bisons et de caribous.
- 181 - Jean-Charles Oui, donc...
- 182 - Erwan Elle rêve de chasse, ouais ! En fait, là !
- 183 - Jean-Charles Elle a extrêmement faim...
- 184 - Erwan Elle rêve de son compagnon !
- 185 - Jean-Charles Elle est morte !
- 186 - Anissa Peut-être, mais... elle rêve... elle rêve qu'elle a chassé...
- 187 - Jean-Charles Non, parce que... Ah, oui, elle est morte, donc... elle
- 188 - Marion Son compagnon... son compagnon... mais c'est qui son compagnon ?
- 189 - Jean-Charles Ça, c'est...
- 190 - Erwan Ben, c'est son... c'est son... ben, c'est celui qui... avec qui elle avait des petits...
- 191 - Marion ...son mari...
- 192 - Erwan Oui, en quelque sorte... Ben, le mâle de la femelle...
- 193 - Jean-Charles Ouais, ben... mais...
- 194 - Anissa Non, mais... [montre] il est bien là, son rêve...
- 195 - Marion Oui, mais ça commence aussi page huit... (= p. 38)
- 196 - Jean-Charles C'est page neuf... (= p. 42)

- 197 - Erwan Mais il y a aussi page huit !
- 198 - Anissa Oui, ben... "elle se rappelle"... je mets quoi ?
- 199 - Jean-Charles "Louve se rappelle de ses ancêtres, ceux qui l'ont créée"...
- 200 - Erwan J'ai trouvé, j'ai trouvé... le... le truc. "Le jeune cerf gît sur le sol, son compagnon et elle sont à la fête"...
- 201 - Marion C'est la foudre !
- 202 - Erwan Sont amoureux !
- 203 - Jean-Charles Parce que... c'est parce que...
- 204 - Anissa Après, ils parlent de la foudre, c'est après...
- 205 - Jean-Charles Mais... elle a extrêmement faim, donc...
- 206 - Anissa Non ! Elle... elle rêve d'une partie de chasse avec son compagnon !
- 207 - Jean-Charles Parce qu'elle a extrêmement faim !
- 208 - M [qui écoute depuis 175] Vous pourriez vous écouter, un peu. Toi, tu dis : elle a extrêmement faim, alors elle rêve de nourriture. Et toi, tu dis : elle rêve d'une partie de chasse avec son compagnon où elle mange un cerf. Est-ce que ça marche ensemble, ou pas ?
- 209 - Anissa Ben, oui ! Elle rêve de partie de chasse, et elle rêve parce qu'elle a faim.
- 210 - M Alors ensuite, Marion disait : elle... elle rêve de la foudre. C'est autre chose, ou c'est pas autre chose ?
- 211 - Jean-Charles C'est autre chose !
- 212 - M C'est autre chose. Bon. Alors, peut-être on peut écouter ce que veut nous dire Marion.
- 213 - Marion Après, c'était marqué... euh...
- 214 - Erwan [montre] "Foudre" !
- 215 - Marion "se met à cracher"... euh... "cela ressemble au feulement de la foudre, et, comme la foudre, cela jette un feu mortel"
- 216 - Jean-Charles Je sais !
- 217 - Anissa Ça me rappelle...
- 218 - M Chut ! chut !
- 219 - Anissa Elle rêve parce qu'elle a faim et...elle se rappelle d'une partie de chasse avec... euh... avec son compagnon... et dans... dans sa partie de chasse, il y a eu la foudre qui est arrivée...
- 220 - M Alors il y a eu la foudre avant... juste avant la traque... ? la chasse au cerf ?
- 221 - Anissa Oui, oui... et après dans sa partie de chasse, il y a eu la foudre... le feu mortel...
- 222 - Jean-Charles En fait, elle se rappelle du moment où ses enfants ont disparu...
- 223 - M Et dans le texte, c'est... ?
- 224 - Jean-Charles En fait, elle se rappelle du moment où ses enfants...
- 225 - M Dans le texte, c'est... c'est ?
- 226 - Anissa "un feu mortel"...
- 227 - M Dans le texte, c'est "un feu mortel comme la foudre..."
- 228 - Anissa "La horde se dissipe..."
- 229 - M "La horde..."
- 230 - Anissa Elle est pas toute seule...
- 231 - Jean-Charles Elle se rappelle... elle se rappelle...
- 232 - Anissa En fait il y avait quelqu'un... il y a eu un coup de feu... il y avait quelqu'un par exemple comme Nicolaï...
- 234 - M Ouais...
- 235 - Anissa Donc... je sais pas... après, ça... ça...

- 236 - M Il y a eu un coup de feu par Nicolaï... et alors ?
237 - Anissa Et alors... ? Ben...
238 - Marion Ça a tué peut-être ses petits...
239 - Anissa Voilà !
240 - M Est-ce que c'est ses petits, là ?
241 - Anissa Non, ça a tué... euh... je sais pas...
242 - Marion Elle se rappelle...
243 - M Alors, là, c'est quoi ?
244 - Jean-Charles C'est la horde...
245 - M C'est la horde ! Et qu'est-ce que c'est la horde ?
246 - Jean-Charles Je sais pas...
247 - Anissa Ceux qui sont de la même espèce...
248 - M ... ceux qui sont de la même espèce qu'elle... Ouais... Alors... est-ce que c'est Nicolaï ?
249 - Marion Ça veut dire qu'elle se rappelle...
250 - M Ça vient d'où... ça vient d'où, ce... euh...
251 - Marion Mais peut-être qu'elle se rappelle...
252 - M ...ce feu mortel...
253 - Marion ...peut-être qu'elle se rappelle qu'elle a eu... euh...
254 - M Il vient d'où ?
255 - Marion Elle se rappelle... elle rêve que... euh...
256 - Jean-Charles Pour elle, c'est un cauchemar !
257 - Marion ...qu'elle a perdu... euh...
258 - Jean-Charles ... ses enfants...
259 - M Alors, est-ce que... est-ce qu'il est question de ses enfants, là, dans ce rêve ?
260 - Marion Non !
261 - Jean-Charles Non ! Mais on sait... euh... globalement, on sait que...
262 - M Non, il n'est pas question de ses enfants. Il est question de la horde...
263 - Erwan Il est question de son compagnon !
264 - M Il est question de la horde, il est question de son compagnon, il est question de ce feu mortel. Qui est comme la foudre. Est-ce qu'on peut y voir plus clair, sur ce texte ? Pour ça, il faut le relire, hein ! C'est pas dans la tête, c'est dans le texte.
265 - Jean-Charles C'est peut-être un...
266 - Marion C'est peut-être que...
267 - M C'est dans le texte.
268 - Jean-Charles Nicolaï a tué la horde de Louve, comme ça...
269 - M C'est... euh... c'est dans le texte que tu trouveras la réponse. C'est pas dans la tête.
270 - Marion C'est dans ce deuxième paragraphe ?
271 - M Ben, oui... c'est là où est raconté le rêve de Louve, hein.
272 - Jean-Charles Un "combat"
273 - Anissa "un oiseau sombre"... "un oiseau sombre sans ailes, une bête inconnue qui vole..." C'est pas Nicolaï, ça...
274 - Marion En fait, c'est quoi... c'est quoi la horde ?
275 - Anissa Peut-être... son truc...
276 - Erwan C'est l'oiseau !
277 - Jean-Charles On l'a dit, tout à l'heure...
278 - Erwan L'avion, c'est... Euh, la horde, c'est... euh... c'est la troupe de Louve...

- 279 - Marion Parce que... "la horde, prise de panique"...
- 280 - Erwan Le feu !
- 281 - M Alors, tu penses que le feu, c'est l'avion...
- 282 - Erwan Oui...
- 283 - Marion "certains loups"...
- 284 - M Est-ce que c'est écrit "avion" ?
- 285 - Marion ..."lèvent la tête"
- 286 - Jean-Charles C'est un "oiseau"...
- 287 - M Bon, c'est un oiseau... "un oiseau sans ailes", hein...
- 288 - Jean-Charles Ah !
- 289 - Erwan Ben oui, c'est l'avion !
- 290 - Jean-Charles Un avion, ça a des ailes...
- 291 - Anissa Ben, c'est cassé... donc, il veut... il veut se poser... Donc, il a plus d'ailes quand il se pose, puisqu'il se pose...
- 292 - Jean-Charles Ben, non...
- 293 - Erwan Ben, il s'est cassé en... en tombant !
- 294 - M "l'oiseau au ventre rond..." Essaye de regarder, encore, hein, ce qui est dit de l'oiseau... "l'oiseau, au ventre rond, surmonté d'une chose qui tourne en ouragan..."
- 295 - Marion "surmonté", ça veut dire quoi ? au-dessus ?
- 296 - M "surmonté"... qui est au-dessus... [il s'éloigne]
- 297 - Jean-Charles [à Erwan qui quitte sa place, tourne autour de la table] Eh, mais ! arrête !
- 298 - Marion [à Erwan] Tu vas à ta place !
- 299 - Anissa Eh ben, dans la première page, il y avait Louve, elle l'appelait l'oiseau, aussi...
- 300 - Jean-Charles Ouais...
- 301 - Anissa [à Erwan] Mais va à ta place ! Tu as le texte !
- 302 - Jean-Charles "surmonté d'une chose ronde qui tourne en ouragan..."
- 303 - Anissa Ben oui, c'est au-dessus de lui... il est en train de tourner quand il s'écrase ! C'est pour ça...
- 304 - Jean-Charles Non, c'est pas ça... C'est plutôt... Ben, c'est les [inaudible] peut-être...
- 305 - Marion Non, mais ça tourne... C'est comme, tu sais... quand... quand c'est cassé, ça tourne...
- 306 - Jean-Charles Ah oui [fait un geste tourbillonnant]
- 307 - Anissa Oui, mais l'avion, il est pas... il est pas dans son rêve... Enfin, il peut pas être dans son rêve, puisqu'il est déjà à la... déjà là au début...
- 308 - Marion Mais là, c'est pas un rêve, hein...
- 309 - Anissa Si, c'est un rêve ! Si, si, c'est son rêve... Elle va pas rêver de...
- 310 - Marion Si, elle a rêvé jusqu'à la page...
- 311 - Anissa Moi, je pense pas que c'est l'avion.
- 312 - Jean-Charles Ouais... ça peut pas être l'avion.
- 313 - Erwan Je pense pourquoi elle rêve... Ils ont déjà fait ça... C'est l'avion parce que...
- 314 - Jean-Charles Il y a des circonstances physiques...
- 315 - Anissa Attends ! Il faut chercher d'autres trucs...
- 316 - Jean-Charles À la limite, il doit y avoir un centre spatial à côté et il y a une fusée qui explose...
- 317 - Anissa "se met à cracher de multiples de bruits secs, tonnants... cela ressemble au feulement de la foudre, et comme la foudre cela jette un feu mortel"
- 318 - Jean-Charles Ben, peut-être que c'est Nicolaï qui a tué un oiseau... ben...

- 319 - Anissa Mais ça peut pas être lui, dans le ciel...
- 320 - Marion C'est peut-être la meute qui se bat, alors...
- 321 - Jean-Charles Oh non...
- 322 - Marion Et dans la suite...
- 323 - Anissa Ah, ben, oui... parce qu'il y en a plein qui sont morts, là... ils mettent...
- 324 - Jean-Charles Ah oui !
- 325 - Anissa "face à cet ennemi-là, le mieux..."
- 326 - Marion Ça avance, ça avance, jusqu'à ce que...
- 327 - Jean-Charles Je sais ! Elle se rappelle du moment où l'avion, il a détruit ses... Au début, quand elle voit l'avion qui tombe, en fait, Louve, c'est juste qu'elle se rappelle du moment...
- 328 - Marion ...elle se rappelle du moment...
- 329 - Jean-Charles Ouais !! Je sais !! En fait, elle se rappelle du moment où l'avion est tombé et a tué ses petits...
- 330 - Anissa Non, elle part... là...
- 331 - Marion Oui, mais elle se rappelle de son accouplement où elle a fait ses petits... C'est là où elle a rencontré... euh... son mari !
- 332 - Jean-Charles Non, mais...
- 333 - Anissa Puisqu'ils mettent : "un seul mâle et une seule femelle s'accouplent parmi les fleurs roses de Taïga..."
- 334 - Marion Alors, c'est son premier jour...
- 335 - Erwan Son premier jour à l'essai avec son mari...
- 336 - Anissa C'est comment ça s'est passé pour son accouplement.
- 337 - Marion Mais il faut savoir ce que c'est, là, ce truc sans ailes.
- 338 - Jean-Charles Ben, c'est l'avion...
- 339 - Anissa "l'oiseau"... là, c'est l'oiseau...
- 340 - Marion Mais c'est pas parce qu'ils mettent "un oiseau sombre et sans..."... euh... qu'ils mettent ça que c'est forcément l'avion ! Ça peut être autre chose... Si c'est tout le temps l'avion, hein... !
- 341 - Jean-Charles Ben...
- 342 - Marion En plus, ça peut pas être l'avion puisque... si Louve, elle s'est accouplée ! Il y avait pas l'avion avant ! Puisqu'elle s'est accouplée... elle s'est accouplée il y a longtemps ! Avant ! Elle s'est pas accouplée aujourd'hui ! Ça peut pas aller ! En tout cas, par rapport... il faut aller par rapport aux... aux renseignements qu'on a déjà.
- 343 - Jean-Charles Alors, je... je...
- 344 - Marion Il faut marquer tous les... tous les petits adjectifs qui... qui
- 345 - Anissa Alors... c'est rond... ça a... ça a des ailes...
- 346 - Marion "Sans ailes!"
- 347 - Jean-Charles Justement, ça a pas d'ailes... Et ça tourne !
- 348 - Erwan C'est un avion, un autre...
- 349 - Marion Et ça tourne... Les avions qui tournent, ça s'écrase !
- 350 - Jean-Charles Un hélicoptère ?
- 351 - M [de passage] Alors, qu'est-ce ça vous donne ?
- 352 - Marion En tout cas, ça peut pas être l'avion, parce que l'avion, il était avant !
- 353 - Anissa Parce que là, c'est là où elle s'est accouplée avec son mari... la horde étant partie...
- 354 - M Donc, ça, vous pourriez peut-être le noter... dans les choses qui vous posent problème. Vous noter vos différentes positions. Vous faites ça... Note ça : passage en italique, page 9. Et notez les différentes

- propositions pour expliquer ce passage-là. [s'éloigne]
- 355 - Jean-Charles Euh... ça peut être une tornade... Ça expliquerait la disparition des arbres. C'est en hauteur et ça tourne.
- 356 - Marion Ou Louve qui se rappelle de la disparition de sa horde. Et de son compagnon.
- 357 - Jean-Charles Moi, j'ai pensé que ça avait fait disparaître tous les loups, à part Louve.
- 358 - Erwan Moi, j'ai pensé que c'était l'avion qui était en train de s'écraser et... et que ses ailes, elles étaient cassées.
- 359 - Marion Non, attends ! Elle est dans son rêve, et puis là, soudain,... euh... Sa famille elle est morte... Alors là, elle rêve un truc, quoi... elle cauchemarde... un truc qui fait peur...
- 360 - M Alors, tu l'as écrit ? [regarde] Bon, la tornade. [à Jean-Charles] Ah, c'est toi. Mais tu n'as pas mis d'argument ! Pourquoi tu l'as dit, ça ?
- 361 - Jean-Charles Ben, c'est en hauteur...
- 362 - M Alors, écris : en hauteur...
- 363 - Jean-Charles Ça n'a pas d'ailes, et ça fait du dégât.
- 364 - M Bon, alors... [il s'éloigne]
- 365 - Jean-Charles Ça tourne, et ça n'a pas d'ailes.
- 366 - Anissa Après, deuxième solution ?
- 367 - Marion Non, mais ma solution, elle va pas... Enfin, si elle va... mais elle va pas... pas là.
- 368 - Anissa Ta solution, Erwan ?
- 369 - Erwan Ma solution ? C'est que c'était un avion... un avion qui a tué plein de loups. Voilà !
- 370 - Marion Attends, attends... Moi, je disais que, à l'intérieur... Dans sa pensée, il y a la horde qui... a disparu...
- 371 - Jean-Charles Alors, c'est un avion qui a perdu ses ailes... euh...
- 372 - Erwan Ou alors... mais tu sais, un avion, les ailes se resserrent !
- 373 - Anissa Alors, c'est un avion... qui... euh... ?
- 374 - Erwan Un avion qui s'est cassé les ailes en tombant [geste].
- 375 - Anissa Un avion qui... qui a fait une chute... qui a eu un accident, quoi !
- 376 - Erwan ...qui s'est crashé...
- 377 - Anissa [écrit]
- 378 - Marion Et qui te dit... qu'est-ce qui te dit que c'est un avion ?
- 379 - Erwan Ben... parce qu'ils disent qu'il tourne... et que... et que...
- 380 - Jean-Charles Ça tourne... et ça perd ses ailes... Il a perdu ses ailes... et puis... euh...
- 381 - Erwan Il a tué les hommes [sic] en tombant...
- 383 - Anissa [écrit] Donc, après... troisième solution ?
- 384 - Marion Moi, je sais pas ce que c'est... mais en tout cas, je ne dis pas que c'est un avion. Moi, je dis que c'est un rêve... En fait, parce que c'est... Non, mais moi, je dis que... elle... euh... elle s'est assoupie et elle rêve de... son compagnon...
- 385 - Jean-Charles Ben oui !
- 386 - Marion ...et... euh... des problèmes qu'ils ont eus.
- 387 - Jean-Charles [ironique] Voilà ! Ben, oui, c'est ça !
- 388 - Marion Mais je parlerais pas de l'oiseau, moi. Parce que je sais pas ce que c'est.
- 389 - Jean-Charles Elle rêve à un oiseau qui a foncé sur ses petits... qui a réussi à les rapter pour les manger.
- 390 - Marion Mais c'est peut-être pas en vrai, hein. C'est juste qu'elle voit ça en rêve. On sait pas ce que c'est, cet oiseau.

- 391 - Anissa [écrit] Oui, bon...
- 392 - Jean-Charles [à Erwan, qui joue avec la trousse de Jean-Charles] Là, tu passes les limites... Travaille-donc !
- 393 - Marion Elle se rappelle du moment, du moment où elle a perdu sa... euh... sa troupe. Enfin, pas sa troupe... sa... sa horde ! Et elle se rappelle de la disparition de sa mère, de sa grand-mère...
- 394 - Anissa Voilà !
- 395 - Jean-Charles Bon, ben... euh...
- 396 - Anissa Moi, je pense que... euh... [à Erwan] Mais arrête ! T'es chiant !
- 397 - Jean-Charles Bon, ben, peut-être on relit, hein ?
- 398 - Anissa Faudrait quand même savoir, ce que c'est... cet oiseau. "un oiseau sombre"... On va recopier tout... Vous voulez pas qu'on recopie tous les... tous les adjectifs qui montrent... Non, mais on marque tous les adjectifs...
- 399 - Jean-Charles C'est un oiseau sombre... Alors... euh... "sombre"... "rond"...
- 400 - Anissa "sans ailes"
- 401 - Erwan [joue avec un stylo] Ah, regardez, ça c'est l'avion... il vole, et plash !
- 402 - Anissa Non, alors, là ! Tu vas voir ! Tu recommences une seule fois, et tu vas voir !
- 403 - Marion [prend le jeu d'Erwan au sérieux, en fait un dispositif d'investigation] En fait, là... Il y a la horde par terre, et là, c'est l'avion... Enfin, imaginons que c'est l'avion... Il a cassé ses ailes... Il arrive, il s'écrase sur la horde... Il y en a quelques-uns qui restent en vie. C'est la louve, et machin, là, l'autre.
- 404 - Erwan Sur une forêt ! C'est pour ça, il y a du feu !
- 405 - Marion Voilà. La foudre tombe, et il y a le feu... Il y a en a qui approchent, et ils meurent... Voilà. Et comme ça, il y a Louve qui va voir machin...
- 406 - Jean-Charles Ah, oui... et il y a l'arrivée de Nicolaï !
- 407 - Anissa Et l'oiseau, on sait pas qui c'est... Il est tombé. Ça a fait du feu et ça a enflammé la forêt.
- 408 - Erwan Ah, c'est Nicolaï qui...
- 409 - Anissa Et voilà. C'est comme ça que...
- 410 - Erwan Voilà, c'est Nicolaï qui a tué la horde !
- 411 - Jean-Charles C'est l'arrivée de Nicolaï...
- 412 - Anissa Ben, euh... c'est pas un oiseau, hein !
- 413 - Jean-Charles Peut-être, c'est Nicolaï qui...
- 414 - Marion C'est un parachute !!
- 415 - Jean-Charles Peut-être qu'il a sauté en parachute ! Peut-être qu'il était aussi dans l'avion... Peut-être que ç'a été un disparu, aussi...
- 416 - Anissa [hausse les épaules] Mais non !
- 417 - Marion Il y a Louve qui approche... Il y a le feu qui dévore un peu les loups et tout ça, tout ça...
- 418 - Anissa Donc, il y a l'oiseau, on sait pas ce que c'est, il est tombé sur la forêt et ça a enflammé toute la forêt et c'est comme ça que les loups sont morts...
- 419 - Erwan Et ben, je pense que c'est... je pense que l'oiseau, c'est un avion... C'est l'avion qui a enflammé la forêt !
- 420 - Anissa On devrait recopier tous les adjectifs qui disent... c'est un avion...
- 421 - Marion Mais c'est ce que...
- 422 - Jean-Charles Nicolaï était dans l'avion, et c'est lui qui... euh... qui...
- 423 - Anissa Alors : "sans aile", "sombre"...

424 - Jean-Charles ... "ventre rond", "surmonté d'une chose qui tourne en ouragan"...

425 - M [à l'ensemble de la classe]

Écoutez tout le monde, là ! Bon. Il va falloir arrêter, maintenant. On recopiera pour... euh... pour lundi, pour pouvoir exploiter, et on verra sur un de ces passages. Mais déjà... quand je vous dis, par exemple : qu'est-ce que vous avez pas compris... certains n'ont rien répondu à ça. Mais le simple fait de marquer plusieurs explications pour le même passage, ben, c'est déjà dire qu'on a pas bien compris, qu'on a pas réussi à se mettre d'accord, hein ! Ça me va, hein... Ben, là, par exemple, pour le passage... euh... en italiques page 9, qui a l'air de vous poser problème, à tous les groupes, eh bien il y a des élèves qui l'ont expliqué de façons différentes. Donc déjà, ça va donner matière à débat. Pour savoir qui a raison et qui n'a pas raison. D'accord ?

Séance 5

SOMMAIRE A-S5

Thèmes de discussion abordés :

- sens du trajet d'Ivan
- Louve rejoint-elle la horde ?
- horde tuée par l'avion qui transportait Ivan ?
- solitude de Louve au moment de l'accident
- les notations de saison ne sont pas conformes

Organisation :

- reformulation à partir de productions d'élèves sélectionnées par le maître
- remise dans l'ordre chronologique les événements : réveil d'Ivan, accident, dormition au terrier, poursuite de "la proie", massacre de la horde, Nicolaï à la ville
- consignes écrites : segmenter le rêve de Louve, titrer les segments proposés ; identifier l' "oiseau sans ailes"
- statuer : avion ou hélicoptère ?

CADRAGE : affichage au tableau comme au début de la séance précédente.

Tâche 1 : Estimer la pertinence de la proposition de reformulation du chapitre 3, proposition issue de la séance précédente, produite par un groupe d'élèves (Laurie, Lola, Benjamin):

Louve protège Ivan, elle creuse pour eux deux. Ils pensent tous les deux à leur passé. Ivan revoit son école, son institutrice, ses camarades et le gros chien roux de l'épicier qu'il aimait tant caresser. Il réalise que le Ivan de son souvenir, c'est tout simplement lui. Il a huit ans. Son père avait trouvé du travail dans la taïga. C'était l'été. Il revoit sa mère affectueuse, gaie et toujours inquiète pour lui. Il entend encore sa voix rassurante lui annoncer qu'il allait passer un mois chez son oncle et prendre l'avion tout seul.

Remarque incidente d'Anissa : *il n'est pas vraisemblable que l'avion s'écrase là où normalement il devait arriver.*

Ajustement de Lucien : *Taïga est un lieu immense, c'est toute une région, ce n'est pas qu'un point d'arrivée. C'est plusieurs fois la France.*

a - retrouver le passage reformulé par : "il réalise que c'est tout simplement lui".

- "Il comprend en une seconde qui est Ivan. C'est lui, Ivan. Ne retenir que cela : c'est lui, Ivan." (p. 42) [Laurie]

b - identifier la cause de cette prise de conscience

- *il a compris que ces souvenirs, c'était son histoire* [Alexandre]

- *c'est quand il dort avec Louve et qu'il se réveille, c'est ça qui fissure son oubli* [Antoine]

- *c'est la première fois qu'il sort du rêve et qu'il prend conscience de son identité* [M]

Tâche 2 : Même travail à partir d'une autre proposition présentée par dévoilement progressif. (extrait 1) *Louve ressent le besoin de protéger Ivan. Ivan rêve de son passé, de sa mère Ana, du chien de l'épicier et de la cause de sa venue en Taïga.*

a - identifier la cause de ce besoin de protéger

- *elle l'avait déjà fait avec ses petits, et elle ressent pour Ivan la même affection* [Laurie]

b - retrouver la phrase qui montre la cause de la venue dans la Taïga

- *"Ce ne sera pas long, le temps que papa prépare une jolie maison pour nous trois"* (p.41) [Dylan]

Tâche 3 : Émettre une hypothèse sur l'orientation du trajet d'Ivan en avion.

- *La Taïga, c'est le trajet...* [Anissa]

- a - se remémorer les connaissances encyclopédiques sur la taïga
- *un lieu* [Marion]
- *région immense* [Arnaud]
- *froide* [Alan]
- *peuplée de forêts de sapins et bouleaux...* [Lucien]

Digression de Laurie : *le trajet va de chez l'oncle à la maison des parents dans la taïga*

- b - sacrifier l'hypothèse erronée émise en A-S2 T7, g (p. 208)
 - c - préciser où va habiter Ivan
 - *dans la taïga* [Nicolas]
 - d - émettre une hypothèse sur la décision des parents
 - *Nicolaï, c'est l'oncle à Ivan* [Marion]
 - *Peut-être qu'Ivan était dans l'avion depuis l'oncle à... enfin... à la nouvelle maison C'était le trajet pour aller de chez son oncle à chez lui...* [Lola]
 - *Nicolaï est l'oncle et la tante est morte...* [Lucien]
- => on verra plus tard si Nicolaï est l'oncle
=> on validera plus tard l'hypothèse de Lola

Tâche 2 bis : retour à la tâche 2

(extrait 2) *Louve rêve de son passé et rejoint la meute dont elle faisait partie.*

- a - consigne implicite : ajuster
- *on ne sait pas bien* [Inès]

=> on verra plus tard

(extrait 3) *La meute qui s'était fait tuer (la plupart)*

- b - consigne implicite : ajuster
- En fait, Laurie abonde en citant : "*Course de la horde grise, plaisir de la chasse, tous ensemble*" (p. 38)
- c - retrouver les passages où il est question de la horde dans le rêve du massacre (pp. 42-43)
- "*Les hordes innombrables, fleuries sur la peau de Taïga...*" et la suite... (p. 42) [Nicolas]

Tâche 4 : Même travail à partir d'une autre proposition présentée par dévoilement progressif.
Louve et Ivan rêvent de moments passés. Le père d'Ivan s'appelle Piotr. Louve rêve de son dernier gibier, c'était un cerf. Elle était avec sa meute [erreur non relevée]. Louve fait un terrier. Ivan rêve de son départ. L'avion s'est écrasé en tuant la famille de Louve.

- a - consigne implicite : ajuster
- b - localiser le passage de cette proposition qui paraît problématique
- *L'avion s'est écrasé en tuant la famille de Louve, c'est pas possible* [Marion]
- c - formuler le problème
- *Ça s'est passé avant* [Marion]
- d - identifier des indices dans le texte qui montrent si le massacre de la horde s'est passé avant le début de l'intrigue.
- (sans réponse)
- e - lecture du passage en italiques (pp. 42 - 43) par Lucien
- *un seul avion s'est écrasé, celui d'Ivan... Quand l'avion s'est écrasé, il y avait Louve, elle l'a vu. Si elle rêve de ça, c'est qu'elle l'a vu* [Lucien]
- *l'avion, là, il avait pas d'ailerons... on dit qu'il tombe "sans ailes" (p. 43) et tout au début on dit qu'il a l'aile raide, qu'il a des ailes (p. 6). C'est un autre avion* [Jean-Charles]

=> on reviendra sur la description de l'avion

- au début du roman, quand l'avion s'écrase, Louve est seule [Pauline]
- f - relire le passage du début
- "Là-haut, soudain, un ronronnement si puissant que Louve lève la tête, inquiète." (p. 5) Elle est toute seule. [Pauline]
- g - préciser l'indice typographique qui indique un rêve
- en italiques [Sébastien]
- h - reformuler le problème
- est-ce que la meute a été tuée par l'avion qui transportait Ivan ? [EE]
- i - valider ou non l'indice relevé par Jean-Charles (en réponse à c)
- j - retrouver le passage de description
- "Une lumière crue sur le paysage, et au ciel, un ronronnement gigantesque. Un oiseau sombre, sans ailes, une bête inconnue qui vole de plus en plus bas, au-dessus de la horde prise de panique. Certains loups lèvent la tête, prêts au combat, mais l'oiseau au ventre rond, surmonté d'une chose qui tourne en ouragan se met à cracher des multitudes de bruits secs, tonnants. Cela ressemble au feulement de la foudre, et, comme la foudre, cela jette un feu mortel." (p. 42 - 43) [Alan]
- k - statuer sur l'identité de cette "bête inconnue" avec l'avion du début
- (affirmations contradictoires) [EE]

Digression de Lucien

- 1 - Lucien Si... si elle rêve de ça, faut qu'elle l'ait vu
- 2 - Manon Là, elle y était !
- 3 - EE [brouhaha indistinct]
- 4 - Lucien Donc, c'est le même avion ! C'est ce que je pense...
- 5 - Marion Mais, maître !
- 6 - M Oui ? On écoute ce que veut nous dire Marion.
- 7 - Marion il y a marqué, là, que... que... En plus, ils sont en hiver... et là, il y a marqué : "parmi les fleurs roses de Taïga" (p. 43) Et en hiver, il n'y a pas de fleurs roses !
- 8 - M Ah !... Effectivement, au début, quand l'avion d'Ivan tombe, on est en hiver... Vous êtes d'accord ? Vous le voyez bien qu'on est en hiver ! Et là... à... à quel moment il y a des fleurs roses ?
- 9 - Marion Ça serait l'été... avant... avant l'histoire...
- 10 - Antoine C'est pas la même saison...
- 11 - M Effectivement, deux descriptions qui ne sont pas à la même saison, ça peut pas être le même événement, hein ?
- 12 - Lucien C'est comme ce matin... C'est peut-être parce que comme la meute, elle a été tuée - ça c'est sûr, on en est persuadé - il n'y aura qu'un seul mâle et qu'une seule femelle qui pourront s'accoupler, au printemps...
- 13 - M Ah, oui... Ça nous renvoie à ce qu'on disait ce matin, sur le présent qui aurait le sens du futur... Oui... C'est une interprétation...
- 14 - Jean-Charles Il y a aussi... ben... si... euh... quand elle voit l'avion qui tombe... enfin... dans son rêve, c'est... elle est bien... euh... avec un mâle ?
- 15 - EE Non !
- 16 - M Quand elle voit l'avion qui tombe dans son rêve... c'est-à-dire page 9 [du tapuscrit dont disposent les élèves, *id est* dans le rêve du massacre] ?
- 17 - Lucien C'est le renard qui est mort dans les mâchoires de Nicolaï, qu'il a posées !

- 18 - M Tu nous parles de la page 9, hein ? Lorsqu'elle voit l'avion qui tombe...
- 19 - Alan Il se demandait si elle était avec un mâle...
- 20 - M Eh ben, justement ! Tu viens de le lire ! "Les hordes innombrables..." (p. 42) Donc, là, on sait pas si elle est précisément avec un mâle, mais en tout cas elle est... dans... ?
- 21 - Inès ...avec les autres...
- 22 - M ...dans sa meute... dans sa horde. D'accord ?
- 23 - Manon Mais peut-être que l'avion qu'on voit, c'est l'avion d'Ivan, mais peut-être quand elle le voye -
- 24 - M - le revoit -
- 25 - Manon - elle le revoit quand il va s'écraser...
- 26 - Sébastien Le fait qu'il(s) rêve(nt)... Ça peut être comme un cauchemar... C'est pas...
- 27 - M Bon, donc... on n'a toujours pas tranché par rapport à cette question ? On n'a pas tranché. On a simplement dit que la saison évoquée n'était pas la même... et que... lorsque l'avion qui... euh... qui transportait Ivan s'était écrasé, Louve était...
- 28 - E ...seule...
- 29 - M ...toute seule. Enfin, c'est ce qu'on a cru comprendre. D'accord ? Bon, on reviendra là-dessus.

Tâche 5 : Par groupe, ranger selon l'ordre chronologique les événements sélectionnés par le maître :

A – "C'est au milieu de la nuit qu'il se réveille. Avec pour premières sensations le froid et la peur. Il n'aime pas ce noir semé de lueurs bleuâtres. C'est cela, la peur. D'un geste hésitant, levant la main à grand-peine, il touche ses joues : sous ses doigts, la peau glacée. C'est cela, le froid. De l'autre main, il resserre une chose douce autour de son cou. Quelqu'un a parlé, dans le vide de sa tête : "Couvre-toi bien surtout ! Avec le froid qu'il fait !" (p. 6)

B – "Un oiseau énorme vole au-dessus de la forêt, ailes raides, bec rond, un oiseau qui crache des lambeaux de nuage. Louve détale, effrayée ; puis il y a le bruit intense, les sapins qui se brisent en craquements douloureux, et un souffle de terreur qui court au ras du sol." (p. 6)

C – "Il est bien, blotti, recroquevillé, fondu en Louve. La faim gronde dans son ventre, mais il l'oublie, livré à une profonde tendresse. Le silence règne au fond de lui, c'est pour cela qu'il n'entend plus les feulements du vent. Il se donne tout entier à Louve, et leurs deux chaleurs se nourrissent l'une de l'autre." (p. 37)

D – "Louve s'élance soudain, soucieuse. Si sa proie lui échappait ? Elle n'appartient qu'à ses dents, cette forme menue dont elle devine la faiblesse." (p. 20)

E – rêve du Massacre de la horde (p. 42-43)

F – "Il se voit à la ville, un chapeau neuf sur le crâne, la besace garnie d'un bric-à-brac rutilant. Il entre dans la salle du bar, commande à boire. La rue blanche de soleil, des discussions plein les oreilles, des sourires glanés au hasard du trottoir, loin, très loin de Taïga." (p. 36)

- a - identifier les extraits qui thématissent les relations entre Louve et Ivan
- C et D [Benjamin]
b - reformuler l'information apportée par l'extrait D
- Louve peut l'attaquer [Erwan]
c - reformuler l'information apportée par l'extrait C
- Louve et Ivan ont fait amitié [Antoine]
d - les ranger dans l'ordre
- Louve veut attaquer, puis elle veut protéger [Anissa]

Tâche 6 : examiner la proposition de Jean-Charles

- 1 - E

- a - valider ce positionnement en tête
- *parce que c'est un souvenir de Louve, et c'est le moment le plus vieux...*
[Jean-Charles]
- *Parce que c'était avant que l'avion s'écrase... La meute était pas morte*
[Laurie]
- *Comme c'est son rêve, je pense que c'était avant... elle se rappelle que sa meute était morte. Après il restait que elle et un autre mâle, ils se sont accouplés ensemble, ils ont fait des enfants, et après elle les a perdus.* [Anissa]
- (accord unanime)

- 30 - M Donc, ça, on pourrait le situer dans quelle... dans quelle partie du temps, là ? [montre une ligne horizontale tracée au tableau pour figurer un axe du temps]
- 31 - E Ancien...
- 32 - M Ancien ?
- 33 - E Au début...
- 34 - Alan Au début du texte...
- 35 - Alexandre Au début de l'histoire...
- 36 - M Est-ce que c'est véritablement l'histoire, là, qui est racontée ?
- 37 - EE Non !
- 38 - M Si vous deviez la résumer en deux mots, cette histoire, qu'est-ce que vous diriez ?... enfin... en deux mots ou quelques phrases...
- 39 - Antoine Louve... euh... [montre l'extrait dont il était question, et qui est affiché au tableau] Euh... le premier texte ?
- 40 - M Non. Je dis : résumer l'histoire que vous êtes en train de lire... Qu'est-ce que vous diriez, en deux mots ?
- 41 - Antoine Ben... Louve, elle a peur d'un avion où il y avait Ivan dedans...
- 42 - M Et puis ?
- 43 - Antoine Ils sont devenus amis...
- 44 - M Voilà. Tu dirais ça. Est-ce que ça vous semble un bon résumé ?
- 45 - EE Oui !
- 46 - M Louve a peur d'un avion... Il y a Ivan dedans. L'avion tombe. Ils sont devenus amis. Ça, c'est un bon résumé ?
- 47 - EE Oui.
- 48 - M Eh ben, ça parle pas de ça [montre l'extrait E affiché au tableau], hein ?

2 - B

- b - valider ce positionnement
- *parce que là [l'extrait E], c'était avant l'histoire, et là [extrait B] c'est le début de l'histoire* [Alexandre]
c - donner un titre à ce passage
- *le crash* [Antoine]
- *l'accident* [maître]

3 - A

- d - valider ce positionnement
- *l'avion s'est écrasé et là, Ivan se réveille de sa chute* [Amaury]

4 - D

- e - titrer le passage
- *la proie* [Jean-Charles]

5 - C

- f - titrer le passage
- *la pitié* [Alexandre]
- *l'enfant de Louve* [Laurie]

Doute sur la position de F

- *Ça peut être comme le rêve de Louve : il se rappelle* [Jean-Charles]
- *Non : il pense à ce qu'il fera quand il sera à la ville* [Alan]
- *Quand Nicolai aura vendu toutes les peaux, il sera riche et il pourra s'acheter tout ça* [Alexandre]

g - reconstituer les circonstances de l'énonciation de Nicolai

- *"il se voit" : il le pense maintenant* [Laurie]

- *on voit bien qu'il pense au futur* [Pauline]

h - identifier l'indice qui permet de trancher

- *"il se voit"* [Pauline]

i - essayer de reformuler la phrase pour qu'elle signifie que la scène évoquée se déroule dans le passé

- *"il se revoit en ville"* [Sébastien]

- *C'est pas mal, ça, mais ça ne permet pas véritablement de trancher* [M]

Bilan :

k - préciser les passage qui racontent l'histoire en train de se dérouler sous nos yeux de lecteur

- *B, A, D, C* [Marion]

Tâche 7 : trancher à propos de l'information apportée par le rêve de Louve

a - relire l'état de la question :

- la meute a-t-elle été tuée par l'avion qui transportait Ivan ?

- y a-t-il deux avions ?

indices :

- la saison n'est pas la même

- Louve est seule au début de l'histoire

b - répondre par groupe aux questions posées

groupes 1, 2 et 3

A - De quoi parle ce passage ?

B - Partage-le en plusieurs parties et justifie ce partage.

groupes 3, 4, 5, 6 et 7

C - Relève toutes les caractéristiques de l' "oiseau" et rapporte-les à ce que tu connais. Qu'est-ce que cet "oiseau" ?

c - mise en commun autour de la question B, proposition de Sébastien.

Partie 1 : depuis "Les hordes innombrables, fleurie sur la peau de Taïga..." jusqu'à "dents en avant" (p. 42)

d - titrer cette partie :

- *la chasse* [Sébastien],

- *le manque de gibier* [Inès]

- *la routine* [Benjamin]

e - reformuler

- *c'est l'habitude quand ils chassent* [Benjamin]

Partie 2 : option a : depuis "Une lumière crue sur le paysage..." jusqu'à "panique"

e - reformuler le passage

- *l'avion qui s'écrase, enfin, il ne s'écrase pas tout de suite...* [Laurie, groupe 3]
- f - titrer ce morceau
- *L'arrivée de l'avion* [Sébastien, groupe 2]
- option b : depuis "Une lumière crue..." jusqu'à "feu mortel."
- g - titrer ce morceau
- *La description de l'avion* [Sébastien, groupe 2]
- Partie 4 : depuis "La horde se dissipe..." jusqu'à "ils n'ont pas vu la suite." [Nicolas]
- h - reformuler l'information
- *quand les loups ont peur de l'avion qui s'écrase* [Manon]
- Partie 5 : depuis "Ils ont repris leur vie errante..." jusqu'à "fleurs roses de Taïga". [Sébastien]
- i - reformuler le passage
- *Ils recommencent comme avant, ils recommencent leur vie* [Lola]

Mise en commun autour de la question C, proposition d'Alan

- feu : feu qui a pris aux réacteurs, ou bien les phares
- ronronnement : moteurs
- sombre : c'est la nuit, on ne voit pas sa couleur
- sans ailes : l'avion a les ailes arrachées par les arbres
- ventre rond : la soute
- surmonté d'une chose qui tourne en ouragan : ?? [pas d'hypothèse]
- les bruits secs : le moteur qui explose
- le feu mortel : l'avion en feu

M : est-ce le même avion que celui qui transportait Ivan ? Vous n'avez pas tranché...

Proposition d'Anissa

- sans d'ailes : un hélicoptère n'a pas d'aile
- de plus en plus bas : il est en train de se poser
- ventre rond : les hélicoptères sont comme ça
- surmonté d'une chose qui tourne en ouragan : l'hélice
- multitude de bruits secs : le bruit du rotor
- un feu mortel : peut-être les phares

"C'est presque la même chose, sauf que c'est un hélicoptère" [Anissa]

=> on y reviendra la prochaine fois.

État du tableau à la fin de la séance

Nicolaï à la ville						Nicolaï à la ville
l mort		l'accident	réveil	la proie	"enfant de Louve"	I
I ? de la meute			d'Ivan			I ?
---X-----X-----X-----X-----X-----X-----X----->						
< -----histoire en train de se dérouler----->						

Séance 6

SOMMAIRE A-S6

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- trancher la question : avion ou hélicoptère ?
- importance du regard

Organisation :

- lecture expliquée des derniers paragraphes du chapitre 3
- lecture expliquée du paragraphe "Mère gommée par la violence du choc"
- lister les thèmes qui courent sur l'ensemble du roman : rêve, chasse, survie, Taïga, amitié, solitude... complètement par le maître : instinct, peur - détresse, solitude, amour, tentation, survie, beauté, irruption de la réalité, danger...

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 4 en entier

Thèmes de discussion abordés :

- irruption de la réalité, inhibition
- Nicolaï amoureux

Organisation :

- en groupe : sélectionner les passages qui illustrent les thèmes (chaque groupe prend en charge un thème)
- mise en commun autour des thèmes listés

CADRAGE

Louve protège Ivan. Elle creuse un terrier pour eux. Ils pensent tous deux à leur passé. Ivan revoit son école, son institutrice et le gros chien roux de l'épicier. Il réalise que Ivan, c'est lui. Il a 8 ans, son père avait trouvé du travail dans la taïga, c'était l'été. Il revoit sa mère, affectueuse, gaie et toujours inquiète pour lui. Il entend encore sa voix rassurante lui annoncer qu'il va passer un mois chez son oncle.

Tâche 1 : lire le résumé du chapitre 3 proposé par un groupe d'élève (voir A-S5, T1, p. 233)

Tâche 2 : se remémorer les hypothèses sur le rêve de Louve, estimer leur vraisemblance

- 1° hypothèse :

lumière crue : feu qui s'échappe des réacteurs
les feux sur les ailes (les phares)

ronnement : moteurs

oiseau sombre : c'est la nuit, on ne voit pas sa couleur

sans ailes : ailes ont été arrachées par les arbres

ventre rond : la soute

surmonté d'une chose qui tourne en ouragan : ??

multitude de bruits secs, tonnants : le moteur qui explose

le feu mortel : l'avion en feu

2° hypothèse : c'est un hélicoptère

sans d'ailes

de plus en plus bas : il va se poser
ventre rond : la forme de l'hélicoptère
surmonté d'une chose qui tourne en ouragan : l'hélice
multitude de bruits secs : le bruit du moteur
un feu mortel : l'hélicoptère voulait déposer un homme dans la forêt, mais ils ont eu un problème et ils sont tombés sur la forêt. L'hélicoptère s'est enflammé, ce qui a créé une explosion.

Bilan de la tâche : C'est probablement un hélicoptère [avis qui semble partagé par la plupart]

Tâche 3 : lire le paragraphe qui suit immédiatement le rêve du massacre (p. 43-44), segment par segment.

- a - interpréter : "fauchés par l'ennemi" (p. 44)
 - *tués, mais "ennemis", ça veut dire qu'ils ont été tués volontairement* [Pauline]
 - b - rapprocher de l'idée d'un massacre lié à un accident.
 - *si on les a tués volontairement, c'est peut-être Nicolai ?* [Pauline]
- c - interpréter : "pendus à des crochets, dépecés"
 - *on les attache* [Inès]
 - *on les découpe et on leur enlève la peau* [Antoine]
- d - identifier un agent
 - *Nicolai* [Laurie]
 - e - mais est-ce le seul habitant ? [M]
 - *Des chasseurs* [EE]
 - *C'était peut-être un hélicoptère. Il y avait quelqu'un dedans, il avait une arme à feu et il a tiré dedans, euh, sur les loups* [Alexandre]

Tâche 2 bis : reprise de l'interprétation des indices

sans d'ailes
de plus en plus bas : il va se poser, pour tirer sur les loups
ventre rond
surmonté d'une chose qui tourne en ouragan : l'hélice
multitude de bruits secs : le fusil du chasseur qui tire [Amaury]
un feu mortel : quand les balles s'en vont, il y a du feu [Marion]
a - trouver des expressions contenant le mot *feu*

- *arme à feu* [Marion]
- *coup de feu* [Alan]
- *Feu !* [E]

- 1 - Antoine Ça peut-être un lance-flamme
- 2 - M Un lance-flamme ? Tu crois ? Est-ce que c'est possible, un lance-flamme ?
- 3 - EE Oh, non !
- 4 - M Quel est le but, rappelons-nous, des gens qui sont dans l'hélicoptère ? ...d'après ce qu'on vient de voir... ce qu'on vient de comprendre...
- 5 - Nicolas C'est d'entasser des peaux.
- 6 - Inès De tuer des loups...
- 7 - M Est-ce que c'est ça, le but ? De tuer les loups ?
- 8 - EE [Brouhaha indistinct]
- 9 - M Chut ! Lola ?

- 10 - Lola C'est d'avoir des peaux...
11 - M Donc...
12 - Lola ... c'est juste d'avoir leur peau pour les vendre et gagner de l'argent.
13 - M Bon, donc...
14 - Alan Un lance-flamme, ça leur crame la peau...

Bilan sur l'ensemble de l'épisode tiré par le maître

- première interprétation : le même avion qu'au début du récit qui tuait les loups dans sa chute. Peu probable parce que la saison n'est pas la même, et qu'au début de l'histoire Louve était seule.

- deuxième interprétation : un hélicoptère

C'est la bonne interprétation, qui marche avec le paragraphe suivant.

Tâche 4 : interpréter le paragraphe de la page 40 qui n'est pas en italiques

a - identifier l'énonciateur de la phrase : "Ivan, tu n'es qu'un gros bébé ! À ton âge, réclamer des câlins ! Tu as huit ans, bonhomme" (p. 40)

- *la mère* [réponse collective]

b - interpréter : "Mère gommée par la violence du choc, par le fracas de la chute, mère avalée par les remous d'une peur trop grande." (ibidem)

- *comme son avion s'est crashé, il a perdu la mémoire* [Lucien]

- *"par les remous d'une peur trop grande", c'est peut-être parce qu'il a très peur ici, et qu'il s'en rappelle en fait, pour l'empêcher d'avoir peur, un peu...* [Romain]

- *Ivan a perdu la mémoire lors de l'accident à cause de son choc mental* [Amaury]

c - interpréter : "Elle n'ose revenir vers lui que sur le fil du rêve" (Ibidem)

- *il ne s'en souvient plus, il ne la voit qu'en rêve* [Laurie]

d - interpréter : "sinon que ferait-il abandonné à Taïga gelée ? Comment supporterait-il son absence ? L'esprit s'est vidé d'un seul coup, telle une tasse pleine renversée d'un geste. À ne plus rien savoir, il a pu marcher, se réjouir d'un rayon de soleil sur la neige, d'un oiseau sur une branche, des biscuits retrouvés." (ibidem)

- *il aurait eu encore plus peur du loup* [Inès]

- *il serait mort, parce que Louve aurait vu qu'il avait peur, et peut-être qu'elle l'aurait...*

[Anissa]

e - rapprocher avec le jeu de regard au moment de la rencontre entre Ivan et Louve

- *quand elle l'avait vu, elle avait vu qu'il avait pas peur d'elle...* [Marion]

- *elle l'a pas attaqué parce que ses petits ils avaient le même regard* [Anissa]

f - imaginer la situation si Ivan avait repris conscience de son passé

- *pour lui, l'oubli, c'est un avantage* [Lola]

- *C'est pas sûr, parce qu'il aurait peut-être pu chasser, faire un igloo et se débrouiller seul* [Alexandre]

- *mais on sait qu'il est faible...* [Lola]

- *il se contente avec Louve, mais il est pas triste parce qu'il se souvient pas* [Amaury]

Comparaison opérée par le maître avec les endorphines.

Tâche 5 : Élaborer une vue d'ensemble du récit

a - lister les thèmes du récit

- *les rêves* [EE]

- *la chasse* [Lola]

b - préciser "chasse"

- *s'il y avait pas la chasse, on pourrait pas vivre à la taïga* [Marie]

- *c'est un peu comme un travail* [Anissa]

- *c'est la survie* [Alan]
 - c - préciser "survie"
 - *survivre, c'est quand on n'a pas assez de force et on essaie de lutter contre...* [Alan]
 - d - préciser les dangers que représente Taïga
 - *le froid* [Inès, Alexandre]
 - *la faim* [Manon]
 - *les autres animaux* [Antoine]

- 15 - M Qu'est-ce qu'il y a d'autre comme grand thème, dans le livre, qu'on rencontre tout le long du livre ?
- 16 - Erwan Taïga !
- 17 - M Bon, Taïga... Qu'est-ce que ça symbolise, Taïga ?
- 18 - [Brouhaha indistinct]
- 19 - E Ben, Ivan...
- 20 - E C'est le lieu...
- 21 - M Et c'est aussi le lieu...
- 22 - Manon Le titre du livre...
- 23 - M Oui...
- 24 - Inès Il neige...
- 25 - Marie La taïga...
- 26 - M Taïga, ça symbolise la taïga, ça oui, on savait... Merci... Mais plus généralement ? Qu'est-ce qu'on pourrait dire ? Qu'est-ce que ça représente, la taïga ?
- 27 - Marion Ben... tout !
- 28 - Manon Ben, ça représente...
- 29 - Marion Tout le livre !
- 30 - M Je pense pas... quand même ! [à Laurie] Vas-y !
- 31 - Laurie En quelque sorte, la maman des animaux.
- 32 - M Alors... qu'est-ce que vous en dites, là... ? "La maman des animaux"
- 33 - E Ben, non... pas tellement, elle les laisse mourir...
- 34 - Myriam Mais on l'avait dit, ça !
- 35 - M On l'avait dit, ça effectivement... On l'avait dit effectivement. Bon. Quoi d'autre ?
- 36 - Manon Taïga, la... la... la... la chasse, ça représente la vie, la mort, parce que c'est la mort des animaux, mais c'est la survie des humains... alors...
- 37 - Antoine C'est ce que je voulais dire !
- 38 - M Écoute ! Répète bien fort ce que tu as dit. C'est intéressant, effectivement. Vas-y !
- 39 - Manon Taïga, ça représente la chasse : la vie et la mort, parce qu'en fin de compte c'est la mort des animaux, mais c'est la survie des humains.
- 40 - M C'est la mort des animaux, mais c'est la survie des humains. Taïga, ça représente la vie et la mort, ça représente la nature...

- *L'amitié* [Antoine]
 - e - reformuler "amitié"
 - *entre Louve et Ivan* [Antoine]
 - f - ajuster le terme "amitié"
 - *instinct maternel* [Arnaud]
 - g - préciser le référent du mot "instinct"

- *quand c'est instinctif... un petit peu comme une habitude* [Inès]
- *c'est l'âme* [Marion]
- *c'est quelque chose qui nous vient tout de suite, et on s'en rend même pas compte. C'est sans réfléchir.* [Pauline]
- *On parle de l'instinct de survie* [Antoine]
- *un réflexe pour se sauver...* [Lucien]

h - relance de a : énoncer un autre thème du livre

- *La solitude* [Lola]

i - préciser les personnages qui sont seuls

- *Nicolai; Louve, Ivan* [EE]

j - différencier les modalités de la solitude

- *Nicolai, il se sent seul* [Lucien]

- *Nicolai l'a choisie en faisant ce métier* [Pauline]

- *Louve parce qu'elle a perdu sa meute* [EE]

- *Ivan à cause de l'accident* [Nicolas]

Tâche 6 : prendre connaissance des mots sélectionnés par le maître qui définissent des thèmes de l'ensemble de l'œuvre : instinct / peur, détresse / solitude / amour / tentation / survie / beauté / irruption de la réalité / danger

Tâche 7 : Lire le chapitre 4 en pointant les paragraphes qui traitent de l'un des thèmes évoqués.

Le maître attribue à chaque élève un thème particulier.

instinct : Marion, Dylan Amaury, Marie

peur, détresse : Lucien, Romain, Lola

solitude : Erwan, Léa, Laurie

amour : Manon, Inès

tentation : Jean-Charles, Sébastien, Arnaud

survie : Karim, Arnaud

beauté : Inès, Anissa

irruption de la réalité : Benjamin, Laurie, Alan

danger : Nicolas, Alexandre

a - recherche de la définition d'instinct dans le dictionnaire :

- *"tendance naturelle chez les êtres vivants à avoir tel comportement"* [Dylan]

b - recherche d'un opposé à "instinct des animaux"

- *la pensée* [Lola]

- *le cœur* [Pauline]

Lecture des élèves

Tâche 8 : Mise en commun autour du thème de l'irruption de la réalité

(extrait 1) "D'une poussée de chagrin... ...vers ses..." (p. 51) [Mathilde]

a - rapprocher ce passage de ce qui avait été dit à propos de l'oubli

- (sans réponse)

b - interpréter les points de suspension

- *remplacent "parents"* [Arnaud]

- *ça montre qu'il ne faut pas qu'il s'en rappelle, ça le rendrait trop triste* [Anissa]

(extrait 2) "Bouche bée, Ivan entrouvre... ... qui m'amènera mon fils !" (p. 50)

[Sébastien]

c - rapprocher des conjectures sur le sens du trajet

(extrait 3) "Louve n'est plus qu'une forme sous les sapins. Loin. Bouleversé par le mot "avion"... ...incapable de se relever" (p. 50) [Maître]

d- interpréter "bouclée à triple tour"

- *il ne peut pas / ne veut pas se souvenir de l'accident* [Manon et Lola]

Tâche 9 : Mise en commun autour du thème de l'amour

(extrait 1) "Comme les autres, certains de ses camarades installés plus au sud... ...le parfum même de Taïga" (p. 57) [Laurie]

- *L'amour de la solitude* [Laurie]

- *l'amour de son métier* [Lola]

(extrait 2) "Devant lui s'étend la belle Taïga... ...contre le blizzard." (pp. 56 - 57)

a - ajuster ce qui est inscrit sur la fiche de Nicolaï : "Il déteste Taïga"

b - interpréter : "Son sang de sève tenace, son souffle tour à tour vert ou blanc coule aussi dans son sang à lui." (p. 56)

- *le sang, c'est la sève, le blanc de la neige et le vert des feuilles des arbres*

[Inès]

- *Taïga est personnifiée* [Manon]

(extrait 3) "La main d'Ivan s'est posée sur le poitrail... ...dans la fourrure." (p. 47)

[Antoine]

(extrait 4) " Il pousse un cri bref... ...je vais chercher à manger !" (p. 49) [Antoine]

Tâche 10 : reformuler le point crucial sur lequel s'achève le chapitre

- *Nicolaï s'apprête à tirer* [Lola]

Séance 7

SOMMAIRE A-S7

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- "ouvre la gueule armée de crocs... et se met à lécher"
- "crocs de chasseur"
- faiblesse d'Ivan et tentation de Louve
- tentation de Louve : rejoindre la horde, tentation d'Ivan : retrouver la mémoire
- "il a eu peur du grognement" : rôle du regard entre Ivan et Louve
- Nicolaï choisit la solitude
- Louve compense avec Ivan la perte de sa famille

Organisation de la séance :

- mise en commun sur les autres thèmes : amour, beauté, danger, tentation, détresse, instinct, solitude

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 5 (jusqu'à "fasse un bond", p. 64), puis chapitre 5 (à partir de Louve s'en va", p. 76, jusqu'à la fin du chapitre)

Thèmes de discussion abordés :

- délibération cornélienne de Nicolaï
- fin heureuse
- phrase finale et hypothèse que Nicolaï reste sur Taïga
- l'hélicoptère dans le rêve de massacre : vision prémonitoire ?

Organisation :

- reformuler l'information
- hypothèses sur la grâce

TROISIEME PARTIE :

Texte support :

milieu du chapitre 5

Thèmes de discussion abordés :

- le courage dans l'ensemble du roman

Organisation :

- vérifier les hypothèses émises sur la grâce
- vérifier les hypothèses émises au début de la lecture du roman

CADRAGE

Rappel du moment "palpitant"

- *Nicolaï va tirer* [Benjamin]

Rappel des thèmes abordés à propos du chapitre 4 (Cf. A-S6, T7) : thème de l'irruption du réel et thème de l'amour

Tâche 1 : Relance de A6, T9 : mise en commun autour du thème de l'amour

- "Louve semble jaillir de nulle part, mais elle est là... déjà tout près de lui" (p. 51) [Antoine]
 - a - interpréter ce surgissement comme une preuve d'amour
 - *faire connaissance* [Léa]
 - *Louve était parti, Ivan crie, alors elle revient* [Inès]
 - *pour répondre au cri d'angoisse* [Lola]

- b - retrouver un passage localisé par le maître et en interpréter la ponctuation
c - se remémorer le travail d'interprétation de la ponctuation (points de suspension) Cf. A-S6, T8, b
- "*Un lièvre comme la veille, c'est déjà un festin...*" (p. 48) [Arnaud]
ajustement par le maître : c'est le thème de la chasse, non de l'amour
- "*La main d'Ivan s'est posée sur le poitrail de Louve, elle tourne parmi les poils, caresse, s'enfonce dans la fourrure.*" (p. 47) [Romain]
- "*Louve examine sévèrement cette face ronde, se penche, ouvre la gueule armée de crocs... et se met à lécher les joues, le front, le menton d'Ivan.*" pp. 47 - 48.

[Sébastien]

d - interpréter le silence

- 1 - M Bon. "Louve examine sévèrement cette face ronde, se penche, ouvre la gueule armée de crocs... et se met à lécher les joues, le front, le menton d'Ivan." Alors...
- 2 - Lucien Pourquoi il y a trois petits points ?
- 3 - M Alors, justement, pourquoi trois petits points ? Alors, qui est-ce qui a une interprétation à faire à ce sujet ? Dans un texte, il y a beaucoup de choses qui sont dites, mais il y en a d'autres aussi qui ne sont pas dites... qui sont à la charge du lecteur. Alors, qui est-ce qui a une interprétation possible pour ces trois petits points ? On a vu la dernière fois... euh... la dernière... lors de la dernière séance à quoi servaient les trois petits points dans le cadre du... du rêve d'Ivan. Là, à quoi servent les trois petits points ? [à Marie] Vas-y !
- 4 - Marie Elle pourrait le manger !
- 5 - M C'est-à-dire ?
- 6 - Marie Ben...
- 7 - M Oui, elle pourrait le manger, effectivement.
- 8 - E Elle veut pas...
- 9 - M Et elle veut... Alors, les trois petits points ?
- 10 - Lola D'habitude quand la louve, quand elle... euh [inaudible]... enfin, quand elle ouvre la gueule, c'est surtout pour... euh... attaquer.
- 11 - M C'est surtout pour attaquer... c'est surtout pour... mordre, hein, pour manger. Or...
- 12 - Pauline On est un peu pris...
- 13 - M Oui... Donc là, on est un petit peu pris... à contre-pied, hein, puisque justement... elle veut pas le manger. Elle veut au contraire... faire quoi ? Qu'est-ce qu'elle veut faire ? Pourquoi c'est une preuve d'amour ?
- 14 - Alan Faire la toilette de... d'Ivan.
- 15 - M Oui. Et alors, ça... c'est une preuve d'amour ?
- 16 - Alan Oui.
- 17 - M Pourquoi ? Explique !
- 18 - Alan Ben... souvent... quand on aime bien nos enfants... ben... Enfin, les animaux, quand c'est... quand ils sont sauvages, eh ben, pour les laver... ben... euh...
- 19 - Marie ...avec la langue.
- 20 - M Qui fait ça... ? notamment ?
- 21 - EE Les chiens, les chats
- 22 - M Les chiens !
- 23 - E Les lions...

24 - M Peut-être les lions aussi... Les chiens, les chats... Et cætera... Bon.
D'accord ?

e - reformulation de la tâche à propos de l'amour de Nicolai pour Taïga
- "*Comme les autres, certains de ses camarades installés plus au sud, Nicolai aurait pu se marier, avoir des enfants, se faire bûcheron ou mineur ; mais il aime la solitude, la liberté, et cela ne lui plairait pas de couper des arbres - les arbres à qui parfois il donne l'accolade, comme il le ferait à de vieux amis, saules, bouleaux, sapins, mélèzes.*" (p. 57) [Jean-Charles]

Tâche 2 : Mise en commun autour du thème de la beauté

- "*Il avance d'abord à quatre pattes, puis se redresse et parvient à faire une série de pas. Ébloui par la beauté lumineuse autour de lui, petite silhouette pataude empêtrée de vêtements, il marche sur les traces de Louve, avec toujours, au ciel, le vol des corbeaux*" (p. 49) [Anissa]

- g - motiver "beauté lumineuse"
- *le soleil* [Romain]
- *la lune, si c'est la nuit* [Anissa]
- *la neige, ça fait de la lumière* [Alexandre]
- *peut-être qu'il y a une aurore boréale* [Lucien]

Tâche 2 bis : Mise en commun autour du thème du danger

"*Là, c'est différent. Nicolai a sorti ses crocs de chasseur. Son cœur accélère le rythme de ses battements, il avance à pas de loup justement, et sa main droite fait déjà glisser la bandoulière du fusil.*" (p. 59) et "*Un rire impatient crispe les traits de Nicolas*" (p. 59) [Nicolas]

a - identifier le danger évoqué dans le passage lu par Nicolas

- *danger pour Louve, Nicolai veut la tuer* [Nicolas]

b - identifier quel danger menace Ivan

- *Nicolai peut le prendre pour un petit loup et le tuer* [Lucien]

- *ça peut que Louve se mette du côté de la meute, qu'elle soit plus attentive à Ivan, qu'elle le tue* [Pauline]

- *...ou qu'elle l'abandonne* [Inès]

- *d'autres prédateurs peuvent le manger* [Alan]

- *si Louve s'en va, il peut mourir de tristesse* [Manon],

- *ou de froid* [Inès],

- *il peut se perdre* [Anissa]

c - retrouver un passage dans le début du chapitre

- "*Son ouïe lui signale une bande de corbeaux qui s'approche, cris rauques s'amplifiant vite, froissements et battements d'ails.*" (p. 45) [Erwan]

- "*La proie vit toujours, mais Louve la sent tellement faible, tellement faible... C'est son instinct de mère qui devine cela, la fragilité de la vie. Elle comprend aussi, de façon obscure, qu'il lui suffirait de reprendre son errance : la proie mourrait bien vite*" (p. 46.) [Lucien]

d - identifier le danger

- *En quelques secondes, elle peut manger Ivan* [Lucien]

- *elle ne sait pas trop ce qu'elle doit faire... Si elle le laisse...* [Pauline]

e - formuler le dilemme de Louve :

- *protéger Ivan* [classe]

- *instinct de chasse* [Antoine]

- *assouvir sa faim* [Lola]
- f - préciser à quel moment elle veut l'abandonner
- *quand elle sent le danger, quand Nicolai approche* [Anissa]
 - ajustement du maître : elle ne l'a pas encore vu
- *quand il y a la meute* [Pauline]
- g - rapprocher le passage de la meute de la nature instinctive
- *chance de survie, son instinct de survie, elle pourrait chasser* [Romain]
- *un autre loup mâle* [Anissa]
- *instinct de reproduction* [M]
- *sa famille* [Manon]
- h - interpréter la phrase : "*Il a perçu un mouvement, malgré l'état de somnolence qui se prolonge et ressemble à un dernier sommeil.*" (p. 46)
- *le dernier sommeil, c'est qu'il va mourir : il a froid, il a faim* [Léa]

Tâche 3 : Mise en commun autour du thème de la tentation

- "*Passe alors sur l'horizon, à l'est, une horde de loups. Ils vont en file, silencieux, une dizaine à peine. Louve les a vus et tout son corps en tremble. Désir de les rejoindre, folle envie de se fondre parmi eux, de marcher à leur suite, de manger à sa faim. Elle réprime son élan, ne sachant pas comment ils la recevraient...*" (p. 52) [Arnaud]
 - a - interpréter "trembler" dans le passage cité.
 - b - préciser les causes possibles de tremblement
 - *la peur* [E]
 - *le froid* [Inès]
 - *ni trembler de peur, ni trembler de froid, mais c'est la tentation de rejoindre la meute... sauf qu'elle pense aussi à Ivan qui va mourir si elle lui donne pas à manger* [Jean-Charles]
- "*D'une poussée de chagrin, il pourrait reprendre pied sur le fil de son existence bien à lui, Ivan, fils de Piotr et d'Ana. Se rappeler le chien roux de l'épicier, l'ennui de la cour d'école, les longs jours chez oncle et tante, puis l'avion, le départ tant attendu, le vol qui l'emporte, au cœur des nuages, vers ses ...*" (p. 51) [Dylan]
 - c - identifier la tentation
 - *tentation de retrouver la mémoire* [Dylan]
 - *il y a quelque chose en lui qui veut pas* [Alan]

Tâche 4 : Mise en commun autour du thème de la détresse

- "*Il crie, saisi d'une angoisse immense, aussi immense que l'immense taïga, avec ses forêts comme une chevelure, ses enfants munis de poils, de sabots, de dents, de griffes, la taïga pleine de silence*" (p. 51) [Sébastien]
- "*Effrayé d'avoir perdu "chien", Ivan éclate en sanglots désespérés, incapable de se relever... Il a l'impression de se noyer, de suffoquer, pris au centre de remous invisibles.*" (pp. 50-51) [Romain]
- "*N'y tenant plus, elle bondit hors de son refuge, abandonne Ivan. Il pousse un cri bref, désolé.*" (p. 48) [Lola]
- "*Ivan implore, il ne sait quoi, car il a eu peur du grognement, et cette peur revenue pourrait rompre le lien.*" (p. 47) [Jean-Charles]
 - a - identifier le référent du mot "lien" dans le passage cité
 - *le lien avec Louve* [Amaury]
 - *qui passe par le regard* [Jean-Charles]
 - b - reformuler l'épisode de la rencontre entre Louve et Ivan

- elle avait confiance en son regard [Alan]
- c - ajuster
- il avait confiance en elle [Alan]
- s'il avait peur, elle l'attaquerait, il deviendrait proie [Inès]

Tâche 5 : Mise en commun autour du thème de l'instinct

a - reformulation synthétique des propositions incidentes aux autres thèmes, en particulier autour de la tentation de Louve

- instinct maternel quand elle ne quitte pas Ivan [Alan]
- b - préciser quel instinct la pousserait à le quitter
- l'instinct de sa race [E]
- instinct de chasse [Alan]
- instinct de tuer ! [Dylan]
- Survie ! [Alexandre]
- instinct à travailler en groupe [Anissa]
- instinct grégaire [Myriam]

Tâche 6 : Mise en commun autour du thème de la solitude

- "Nicolai aurait pu se marier, avoir des enfants, se faire bûcheron ou mineur ; mais il aime la solitude, la liberté..." (p. 57) [Jean-Charles]

a - resituer la différence entre la solitude de Nicolai et celle de Louve

- Nicolai l'a choisie [Laurie]

- "Ce n'est plus une vraie proie pour Louve, cette créature câline, elle l'apparente vaguement à ses petits" (p. 46) [Léa]

b - préciser le rapport avec la solitude

- elle fait ça parce qu'elle était seule [Léa]

Tâche 7 : écouter le début du chapitre 5 lu par le maître, répondre aux questions du maître.

"Le corps entier de Louve a vibré... ..je suis là... seule..." (pp. 61 - 62)

a - Que fait Louve ?

- Elle hurle, elle appelle la meute [EE]

"Le cri long, implorant... ..de forte taille et de forme étrangère" (p. 62)

b - Que voit Louve ?

- elle voit Nicolai [Inès]

"Sans avoir jamais vu d'homme... ..que la bête se sauve, ou fasse un bond..." (pp. 62 - 64)

Tâche 8 : écouter la lecture de la fin du roman, lue par Romain, à partir de "Louve s'en va. Course légère sur le dos de Taïga..." (pp. 76 - 77)

a - reformuler la situation à la fin de l'extrait lu par le maître

- Nicolai hésite à tirer [Pauline]
- parce Louve ne bougeait pas [Anissa]

b - expliquer la gêne de Nicolai

- de l'avoir si facilement [Alan]
- c'était lâche [Alexandre]

c - expliquer "c'était lâche"

- elle n'avait aucune chance [Alexandre]

- Beaucoup de chasseurs estiment qu'il faut laisser une chance à l'animal [M]

- d - reformuler l'information apportée dans le passage lu par Romain
 - *Louve est partie avec la meute* [Nicolas]
 - *Elle a laissé Ivan* [Marion]
 - *ça veut dire que Nicolaï n'a pas tué Louve* [Mathilde]
 - *Ivan repart avec un hélicoptère* [Arnaud]
 - e - préciser la conséquence de ce départ en hélicoptère
 - *Ivan va retourner chez lui* [Benjamin]
- f - émettre des hypothèse sur les raisons pour lesquelles Louve n'a pas été tuée.
 - *Nicolaï, il a vu ses yeux de Louve... et il a pas osé* [Marie]
 - *C'est la pitié* [Manon]

Question de Lucien : est-ce que Nicolaï reste dans la Taïga ?

- g - relecture par Arnaud de l'avant dernier paragraphe
 - h - préciser le référent de "les siens"
 - *la famille* [Antoine]
- i - reformulation de l'information apportée par ce paragraphe
 - *quand il fait un feu, c'est pour qu'on le voie* [Lola]
 - *on ne sait pas ce que fait Nicolaï après, on sait pas s'il reste ou s'il part* [Marie]
 - *peut-être il va partir* [Alan]
 - *peut-être qu'il fait partie de la famille d'Ivan...* [Anissa]
 - j - reformuler la proposition d'Anissa
 - *peut-être que lui aussi, il serait tombé...* [Anissa]
 - (pas d'autre réaction du maître qu'un "oui..." d'encouragement, mais interrompu par la remarque suivante)
 - *il y a la phrase à la fin* [Pauline]
 - k - expliciter le lien entre "seule Taïga sera là" et l'hypothèse d'un départ de Nicolaï
 - sans réponse, c'est Alan qui prend la parole...

- 25 - Alan Je voulais... parce que... En fait, au début, là : "Louve s'en va. La chouette, déçue, jette un dernier regard" (p. 76) Au début, on voit ça. Quand... quand Ivan est tout seul, au début. Et là, c'est Louve qui est là...
- 26 - M Oui. Effectivement. L'histoire est un peu bouclée sur elle-même.
- 27 - Sébastien Maître ! Mais Louve, par moments, elle rêve d'un hélicoptère qui se pose et qui fait un feu mortel, aussi...
- 28 - M Alors... Oui, elle rêve, mais c'est quelque chose qu'elle a vécu.
- 29 - Sébastien Ouais... Peut-être, c'est ce qu'elle pensait... du futur... de cette époque là... Le feu mortel, c'est le feu, là... que Nicolaï il a fait là.
- 30 - M Mais on a déjà donné une interprétation différente. Qu'est-ce qu'on avait dit ?
- 31 - E Que c'était des chasseurs qui tiraient sur les loups.
- 32 - Anissa Non, parce que Nicolaï, il tire pas sur Louve.
- 33 - M Voilà. Bon. On va en revenir, donc... On tranchera pour savoir si Nicolaï reste ou pas...

l - reformulation de la consigne f : émettre des hypothèse sur les raisons pour lesquelles Louve n'a pas été tuée. Ces hypothèses sont prises en note au tableau.

- *Il a eu pitié* [Manon]

- *Nicolai n'a pas osé tirer à cause d'Ivan* [Arnaud]
 - m - préciser la raison
 - *pour ne pas le blesser* [Arnaud]
- *Il a compris qu'Ivan tenait à Louve* [Pauline]
- *"Louve a tout dit à Nicolai"* [Lola]
 - n - préciser l'hypothèse
 - *le fait de rester dans la même position, peut-être que ça lui a fait comprendre ce qu'il s'apprêtait à faire* [Lola]
 - o - justifier les guillemets dont le maître a encadré "Louve a tout dit"
 - *parce que les loups, ça parle pas* [E]

Tâche 9 : lire le milieu du chapitre 5 (p. 64 à 76), estimer les hypothèses émises.

- *Il n'a pas tiré à cause d'Ivan* : "Ahuri, Nicolai se dit très vite : "Bon sang, le gosse est encore vivant !". Le doigt sur la détente se relâche. Pas de bêtise : en tirant il pourrait blesser l'enfant." (p. 65) [Benjamin]
- *Nicolai, c'est pas l'oncle à Ivan* [Anissa]
 - a - justifier
 - *l'oncle, il s'appelle Micha* [Anissa]
- *Il a compris qu'Ivan tenait à Louve, parce qu'Ivan faisait un câlin à Louve* [Romain]
- *Il n'a pas osé tuer Louve* : "Je ne peux pas lui tirer dessus, le fait est là. Même si c'est mon gâche-métier ! se disait-il. Il était avec le gosse... Il ne lui a pas fait de mal. La preuve, le gamin le prend pour un chien" (p. 72) [Laurie]
- *Toutes les hypothèses sont vérifiées à part la dernière* [Jean-Charles]
- *Aussi la dernière* : "tirer sur un loup qui vous fait face, avec deux grands yeux pleins de questions, cela ne l'enchanté pas" p. 64 [Lola]
- *Il a honte* [Alexandre]

Tâche 10 : retrouver une phrase qui indique qu'Ivan "reprend pied dans son existence"

- a - reformuler "reprend pied dans son existence"
 - *Il reprend conscience* [E]
- *"Un à un se dissipent les voiles qui avaient envahi sa mémoire"* (p. 71) [Lola]
 - b - situer le moment
 - *Quand il est sur le dos de Nicolai* [Manon]
 - c - motiver cette conjonction
 - *Parce qu'il revoit un humain* [Alexandre]
 - *Il n'aura plus à avoir peur* [Laurie]
 - *il aide Ivan* [Manon]

Tâche 11 : trancher sur le devenir de Nicolai

- *Il va rester sur la Taïga, c'est son choix* [Lola]
- *à cause de l'amour qu'il a pour Taïga* [Alexandre]
- *"Seule Taïga sera toujours là de l'autre côté des vitres d'une maison"* (p. 77), *c'est la maison de Nicolai* [Alan]
- *Mais ça ne veut pas dire qu'il s'en va. Ça veut dire que la nature sera toujours présente.* [M]
 - a - Est-ce que ça peut-être une autre maison que celle de Nicolai ?
 - *Parce que la nouvelle maison d'Ivan est dans la taïga* [Laurie]
 - *Dans le cœur d'Ivan* [Amaury]

Intervention de Manon : pourquoi "effacer les yeux de Louve"

- *Il va l'oublier* [Marion]
- *Mais c'est grâce à ces yeux qu'il a survécu.* [Manon]
- *Peut-être que Louve, il va l'oublier, mais Taïga, il ne l'oubliera jamais.* [Lucien]

Tâche 12 : revenir sur un jugement de Lucien : "trop bien, la fin !"

- *la dernière phrase est super-belle* (il la cite de mémoire). *Et c'est une fin heureuse : Louve retrouve sa meute, Nicolaï reste amoureux de la taïga, Ivan retrouve ses parents* [Lucien]
- *J'aime bien les sentiments des personnages* [Anissa]

Retour d'Arnaud sur les hypothèses faites il y a longtemps

- Nicolaï va tuer Louve : il essaie
- Nicolaï va sauver Ivan : oui
- Louve s'enfuit : elle rejoint une meute
- Ivan va retrouver la mémoire : oui
- Ivan va sauver Louve de Nicolaï : s'il n'avait pas vu une forme humaine il aurait tiré
- Ivan et Louve vont s'aider : d'une certaine manière

Une histoire de courage :
Lola : *s'occuper d'un enfant*
Jean-Charles : *quand elle a vu la meute, elle a eu le courage de s'occuper d'Ivan*
Laurie : *c'est surtout de l'amour, le besoin d'aimer quelqu'un*

Séance 8

SOMMAIRE A-S8

Texte support de la séance :
le roman entier (lu par le chercheur)

Thèmes de discussion abordés :
- Nicolaï n'est pas Oncle Micha
- les corps enjambés au chapitre 1

Lecture magistrale in extenso du roman [par le chercheur]

Échange libre, à la suite de cette lecture :

- 1 - Laurie Quand Louve se rappelle... Ce que je comprends pas, simplement, quand Louve elle se rappelle et puis on dirait qu'elle le vit au même moment.
- 2 - C Ah... On a l'impression parfois que... les personnages, ils se rappelaient des choses et puis en même temps qu'ils vivent au même... en même temps... Comme louve, hein ? Elle se rappelle de ses petits et elle protège Ivan... Ouais... Ouais, ouais... Alexandre ?
- 3 - Alexandre Moi, j'ai trouvé ça bien parce que vous avez très bien lu.
- 4 - Jean-Charles Moi, je suis assez impressionné parce que... euh... vous avez très bien lu, et en plus... : sans une seule pause !
- 5 - E Ben si, il s'est bien arrêté... aux chapitres...
- 6 - Jean-Charles Ouais, mais... [geste de la pince digitale pour indiquer une petite quantité]
- 7 - C [rire] Mais tu sais, ça s'apprend, ça... à lire longtemps, à bien lire. Oui, Pauline ? Tu veux nous dire ?
- 8 - Pauline Ça faisait... l'histoire complète... comme ça, on voyait mieux... On l'entend.
- 9 - C Donc, de la réentendre, ça t'a permis de mieux la comprendre, tu crois ?
- 10 - Pauline Oui.
- 11 - C Parfois quand on réentend, quand on relit une chose... euh... on entend des choses qu'on n'avait pas forcément entendues...
- 12 - Arnaud En fait... je croyais, Nicolaï, c'était l'oncle d'Ivan...
- 13 - C Ah, ah... ?! Tu croyais que Nicolaï, c'était son oncle ?
- 14 - Arnaud Oui...
- 15 - C Et comment il s'appelle en fait, son oncle ?
- 16 - E E Micha...
- 17 - C Micha ! Hein, il s'appelle Micha. Micha, ouais. D'autres choses que vous voudriez dire, maintenant ?
- 18 - Antoine Quand il dit : "il voit l'oreille dans un bonnet", c'est l'oreille de Nicolaï ?
- 19 - Erwan Ben oui, [rires], c'est l'oreille de Nicolaï... C'est pas son oreille à lui !
- 20 - Alexandre Ben, c'est normal, c'est son oreille qui dépasse. Sous le bonnet, ça dépasse.
- 21 - C Oui, c'est ça... Nicolaï, il a son bonnet, il porte Ivan sur le dos, alors Ivan voit le bout de l'oreille... le lobe de l'oreille sous le bonnet, qui dépasse. Oui, Jean-Charles ?
- 22 - Jean-Charles J'ai pas compris que... ce que ça voulait dire quand il y a Ivan qui marche... euh... Ivan, il marche et... euh... il, il enjambe quelque

- chose de mou. Je comprenais pas ce que c'était.
- 23 - C Qu'est-ce que tu penses que c'est maintenant ?
- 24 - Jean-Charles Je sais pas.
- 25 - C Qu'est-ce qu'il peut enjamber ?
- 26 - Erwan Le capitaine ?
- 27 - C Le capitaine ? C'est-à-dire ?
- 28 - Erwan Ben, celui qui pilote l'avion...
- 29 - C Le capitaine... Celui qui pilote l'avion ? Ouais... C'est-à-dire qu'il enjambe le... le pilote, hein, le corps du pilote.
- 30 - Laurie Il y a un moment... quand il part, il va, euh, il va vers l'avion, et qu'il comprend d'où vient Ivan, Nicolaï, c'était avant ?... ou c'était après ?
- 31 - C Attends... quand Ivan revient...
- 32 - Laurie Quand il revient avec Ivan, il comprend, c'est un moment important. Mais ce que j'ai pas compris, c'est : ça s'est passé le même jour où il a sauvé Ivan ou ça s'est passé à un autre moment ?
- 33 - C Eh ben, c'est juste au moment où il sauve Ivan, il prend Ivan sur les... sur le dos, et il rentre, euh, à sa cabane. Et à ce moment-là, il repasse devant l'avion. Quand il était passé en chasse, il l'avait pas vu, l'avion, et quand il passe pour retourner à sa cabane, à ce moment-là, il voit l'avion. D'autres réactions ?
- 34 - E Ah, c'était super !
- 35 - C C'est une belle histoire, hein ?
- 36 - Dylan On peut voir le livre ?
- 37 - C Le livre, je peux pas... je peux pas te le laisser, parce que j'en ai besoin. Mais par contre, tu as le texte... Tu peux le relire.
- 38 - Alexandre Vous pouvez lire le résumé ?
- 39 - Jean-Charles Dans... dans le livre, est-ce que... est-ce qu'il y a des images ?
- 40 - C Non. La seule image, c'est l'image de première de couverture. Hein, c'est cette image... [il montre]
- 41 - Alexandre Maître ?
- 42 - C Oui ?
- 43 - Alexandre Vous pouvez nous lire le résumé ?
- 44 - C La quatrième de couverture ? Oui, je veux bien !
[il lit]
- 45 - E [non entendu par le C] Ça veut dire quoi : "sont perdus dans un désert blanc" ?
- 46 - Karim Pourquoi ils disent l'enfant ?
- 47 - C Eh bien... Réfléchis !
- 48 - EE C'est Ivan, c'est Ivan...
- 49 - C Bon, eh bien, si vous ne dites plus rien... je vous... je vous remercie de votre collaboration. Grâce à vous, je vais pouvoir bien travailler. Merci !

CLASSE B

Remarque : les élèves disposent de l'œuvre par fragments successifs. Ils la lisent sur une version tapuscrite, qui fait tenir l'ensemble du texte sur une douzaine de pages. Nous maintenons cependant entre parenthèses les références des citations à l'édition que nous utilisons. Il s'en suit des discordances régulières entre les références que les élèves sont amenés à expliciter et celles que nous indiquons.

Séance 1

SOMMAIRE B-S1

Texte support de la séance :

chapitre 1

Thèmes de discussion abordés :

- établissement du personnel de l'intrigue, des événements (accident, poursuites...)
- statut des "voix"
- structure en puzzle

Organisation de la séance :

- renseigner le tableau des rencontres
- délimitation des segments
- élucidation du passage de l'accident
- première définition du point de vue
- relever les mentions de l'avion

Tâche 1 : Écoute de la lecture oralisée par la maîtresse du chapitre 1.

Tâche 2 : Reformuler ce qui a été compris

- *Il y avait un chasseur.* [Dylan]
- *Nicolai.* [Damien]
- *Il y a un loup.* [Tarik]
- *C'est une louve.* [Léo]
- *Parce que, ils le disent dans le texte.* [Leïla]
 - a – identifier un indice pour fixer le genre de la bête
 - *"Louve s'approche du piège"* (p. 5) [Mathilde D.]
 - b – préciser l'âge de la bête.
- *Jeune.* [EE]
 - *À un moment, ils disent que c'est une jeune louve.* [Hugo]
 - c – retrouver le passage
 - *"une jeune femelle efflanquée".* (p. 6) [Rima]
- *Nicolai, il est chasseur en posant des pièges.* [Clarisse]
 - d – préciser le but de ces pièges.
 - *Pour attraper des animaux, pour manger.* [Clarisse]
 - e – ajuster la formule de Clarisse.
 - *C'est pour prendre la peau des animaux et la vendre.* [Simon P.]
 - f – trouver un passage pour trancher le différend.
 - *C'est Simon qui a raison.* [Clarisse]

- g – choisir entre les deux appellations : "peau" et "fourrure".
- *Zibeline, renard argenté, martre... ce sont des animaux à **fourrure***. [M]
- h – préciser ce que Nicolaï fait de ces fourrures.
- *Il les **vend***. [Mathilde futée]
i – préciser l'usage de l'argent obtenu.
- *Il s'achète des balles, un nouveau fusil, des pièges*. [Thibault]
- *Il va au restaurant*. [Hugo]
- *Il va en vacances en été*. [Tarik]
j – ajuster la formule de Tarik.
- *Il va en ville*. [Fanny]
- k – reformulation de la tâche : dire d'autres choses sur les personnages
- *Il y a **un garçon** qui s'appelle Ivan*. [Damien]
l – préciser les informations qui permettent cette affirmation.
- *C'est un garçon en fait, il était dans un avion, et l'avion, il s'est écrasé et il se souvient plus de rien* [Fanny]
m – confirmer ou infirmer l'affirmation.
- *Il entend "Ivan, Ivan", il sait pas ce que c'est...* [Simon P.]
- *C'était avant... avant que l'avion s'écrase*. [Hugo]
- n – préciser les suppositions émises quant au garçon, avant de chercher confirmation dans le texte.
- *Il était dans l'avion et l'avion s'est écrasé*. [Fanny]
- *Il a eu un **accident d'avion***. [Bafodé]
- *Il se souvient de rien*. [Simon P.]
- *Il a **perdu la mémoire***. [Damien]
- o - reformulation de la tâche : dire d'autres choses sur les personnages
- *Il **entend une voix***. [Mahé]
p – préciser les indices pour reconnaître la voix dans le texte.
- [Inaudible] [Marine]
q – donner un exemple.
- *"Ivan, le goûter... J'ai préparé des tartines... avec de la confiture..."* (p. 10) [Marine]
r – émettre des hypothèses sur cette voix
- *Ce serait peut-être sa maman*. [Léo]
- *qui est morte*. [Simon B.]
- *Non, elle est à l'aéroport*. [E]
- ***Elle est morte dans l'accident d'avion***. [Hugo]
- => On verra plus tard.
- s – reformulation de p : les indices pour repérer la voix dans le texte.
- *Elle est en italiques*. [Thibault]
- t – préciser la relation entre la voix et l'intrigue.
- *Quand on parle d'Ivan*. [Mahé]
- *Quand on parle de Taïga, c'est Taïga qui entend ces voix*. [Apolline]
- ***Taïga, c'est là où ils sont, c'est un paysage***. [Hugo]
- u – confirmer ou infirmer la définition de Taïga donnée par Hugo.
- *C'est la terre*. [Simon B.]
- *C'est une surface où il y a de la neige. C'est au Canada*. [Hugo]
- *C'est une grande forêt*. [Tarik]
- *Il y a des conifères et de grandes étendues de neige*. [M]

- v – reformulation de t : préciser la relation entre la voix et l'intrigue.
- *Je croyais que Taïga, c'était une personne qui s'appelait comme ça.*
[Apolline]
- w – préciser le nom du garçon.
- *Ivan.* [Apolline]
- x – reformulation de t : préciser l'appartenance de la voix.
- *À sa maman.* [Leïla]
- y – situer Ivan
- *Dans le paysage.* [Rima]
- z – situer la provenance de la voix.
- *Elle sort de Taïga.* [Rima]
- *Elle sort de sa mémoire.* [Claudie]
- *De sa tête.* [E]
- *Je comprends pas, elle peut pas être loin parce que la voix dit : "Ivan, ne perds pas ton bonnet... Nous t'attendrons à l'aéroport." (p. 7)* [Leïla]
- *Oui, c'est ce que je voulais dire.* [Apolline]
a' – reformuler la citation faite par Leïla.
- *C'est un message d'elle, de sa maman.* [Simon P.]
- *Si elle est à l'aéroport, c'est qu'elle est pas montée dans l'avion.*
[Mathilde S.]
b' – modification des notes prises
- *Sa maman n'est pas morte.* [Apolline]
- c' – reformulation de z : situer la provenance de la voix.
- *De sa mémoire.* [Thibault]
- d' – retrouver l'autre formule en concurrence.
- *De sa tête.* [Fanny]
e' – expliquer pourquoi M opte plutôt pour "de sa tête".
f' – reformuler les remarques faites sur le garçon.
- *Il était monté dans un avion et il avait eu un accident.*
[Éléonore]
- *Il aurait perdu la mémoire.* [Marine]
- g' – reformulation de z : situer la provenance de la voix.
- *De son subconscient.* [Simon B.]
- *De ses pensées.* [Boubéker]
- *Dans sa tête.* [M]
- h' – reformulation de t : préciser la relation entre la voix et l'intrigue.
- *Au moment où il est dans l'aéroport.* [Simon P.]
- i' – reformulation de t : préciser la relation chronologique.
- *Ça s'est passé avant.* [Mathilde S.]
- *Par téléphone. Sa maman lui a passé un coup de fil.* [Maxime]
- *Avant que l'avion soit parti.* [Fanny]
- *Oui, puisqu'elle l'attendra.* [Maxime]
- k' – surligner toutes les manifestations des voix.
l' – reformulation de p : les indices pour repérer la voix dans le texte.
- *Elles sont en italiques.* [Léo]

Tâche 3 : Observer le texte.

- a – préciser le thème du début du texte. "De qui parle-t-on ?"

- Louve. [Clarisse]
 - b – préciser les bornes du passage qui parle de Louve.
 - Depuis "*Louve s'approche du piège*" (p. 5) jusqu'à "*Taïga l'aspire... l'avale à son tour*" (p. 6) [Océane]
 - c – encadrer ce passage d'une couleur.
- d – préciser le thème suivant.
 - e – relire la première phrase du second segment.
 - f – en préciser le thème.
 - *Nicolaï*. [Mathilde D.]
 - *Non, non*. [Hugo]
 - g – ajuster la proposition de Mathilde D.
 - *On parle d'Ivan*. [Boubéker]
 - h – préciser les bornes du passage qui parle d'Ivan.
 - Jusqu'à "*et enfin une nouvelle ligne au cœur de Taïga glacé par l'hiver*." (p. 9) [Hugo]
 - *Oui, parce qu'après, c'est une chouette qui le voit*. [Fanny]

- 1 - M Après, tu nous dis, c'est quoi, toi ?
- 2 - Fanny Ben après, il y a une chouette qui... qui le voit. Et... et, en fait, euh... les chouettes, ça attrape des proies pour manger et elle trouve qu'il est trop gros. Pour son bec.
- 3 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 4 - EE Oui.
- 5 - M Est-ce qu'on est toujours avec Ivan, là ?
- 6 - Maxime Non.
- 7 - M Qu'est-ce qui se passe ? Tu dis non, toi. Qu'est-ce qui se passe ici ? Le tout début du texte, on est avec qui ?
- 8 - EE La louve.
- 9 - M Louve ! Et qu'est-ce que je veux dire quand je dis : on est avec qui ? Qu'est-ce que je veux dire par là ? Vous l'avez tout de suite délimité quand on était avec Louve. Mais qu'est-ce que je veux dire par là, Mathilde ? Vous me dites : on est avec Louve, on est avec le petit garçon... Comment ça se fait, ça ? Boubéker ?
- 10 - Boubéker On parle de ce personnage.
- 11 - Simon B. Le narrat...
- 12 - M On parle de ce personnage. D'accord ? De quel personnage parle-t-on d'abord ?
- 13 - Boubéker de Louve...
- 14 - M De Louve. Et comment fait le... l'auteur de cette histoire ? avec son lecteur... Qu'est-ce qu'il fait, l'auteur ? Oui ?
- 15 - Apolline C'est un peu comme... euh... *L'Histoire à quatre voix*...
- 16 - M Oui... Vous voyez ce qu'elle veut dire ? C'est comme *L'Histoire à quatre voix*, dit-elle. Qu'est-ce que ça veut dire, ça, Bafodé ?
- 17 - Bafodé Parce que... euh... il parle de Louve, après il parle du... du... de Ivan. Il parle de Louve et de... et de Ivan.
- 18 - M Est-ce que vous êtes d'accord avec ce que dit Bafodé ? Bafodé, il dit : Oui, parce qu'il parle de Louve, après il parle de Ivan, après il parle de Louve, après il parle de Ivan... Il ne parle pas de qui, d'ailleurs ?
- 19 - EE De Nicolaï !
- 20 - M De Nicolaï. Mais je voudrais qu'on aille un petit peu plus loin. Oui,

- Fanny ?
- 21 - Fanny Moi, j'attends... enfin... qu'ils se rejoignent. Comme dans *L'Histoire à quatre voix*... Euh... Parce que, à un moment par exemple, la louve, elle suit la piste d'Ivan.
- 22 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 23 - Hugo Oui !
- 24 - M Donc, à un moment donné, qu'est-ce qui se passe entre les personnages ? Qu'est-ce qui se passe entre les personnages à un moment donné ?
- 25 - Simon P. Ils se retrouvent.
- 26 - M Ils se retrouvent. Qui retrouve qui ?
- 27 - Simon P. La louve retrouve Ivan.
- 28 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? À un moment donné, vous aviez **la louve**... qui **retrouve**... **Ivan**. Vous êtes d'accord ?
- 29 - Leïla Oui.
- 30 - M Je marque **les rencontres**. Ça vous va, ça ?
- 31 - E Oui.
- 32 - M Je voudrais quand même qu'on revienne sur cette histoire de Louve et cette histoire de... euh... Ivan. Vous dites : c'est comme dans *Histoire à quatre voix*. Et bien, qu'est-ce que ça veut dire, ça ? D'abord, est-ce que vous êtes d'accord pour *L'Histoire à quatre voix* ?
- 33 - Simon B. Non...
- 34 - M Non. Alors, pourquoi tu n'es pas d'accord, toi ?
- 35 - Simon B. Parce que dans *L'Histoire à quatre voix*, c'est délimité, les parties sont délimitées.
- 36 - M Oui. Et là ?
- 37 - Simon B. Et là, non. C'est... le texte... euh... et là... euh... on... on a un petit morceau de texte, et c'est mélangé...
- 38 - M Est-ce que vous êtes d'accord avec ce qu'il dit ? Il dit : c'est pas tout à fait pareil parce qu'au niveau de la présentation, euh... c'est... mélangé. Est-ce que vous arrivez quand même à vous y retrouver ?
- 39 - EE Oui.
- 40 - M On va quand même continuer. On va continuer pour voir si vous arrivez à vous y retrouver. Donc, vous m'avez dit, début Louve... Ensuite, on a dit qu'on était sur... ?
- 41 - Simon P. Ivan.
- 42 - M ...Ivan. Après, on a dit qu'on était sur... ?
- 43 - Maxime Une chouette.
- 44 - M Une chouette. Bon, la chouette, on passe. Après, on est sur quoi ?
- 45 - Océane Taïga.
- 46 - M On est sur... ?
- 47 - EE Taïga.
- 48 - M Taïga ! Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 49 - EE Oui...
- 50 - M On passe. Après, on est sur qui ? Ou sur quoi ?
- 51 - Fanny Euh...
- 52 - M Attends, attends... Léo ?
- 53 - Léo Ivan.
- 54 - M Oui. Tu peux nous relire la phrase qui... qui commence Ivan ?
- 55 - Léo "Près d'un bosquet de bouleaux, un..."... "Là, ce sont, feutrés, à peine sensibles, les pas du lynx en chasse. Près d'un bosquet de bouleaux, un

- glouton au masque noir qui traîne une charogne. Ses griffes laissent des marques profondes sur [sic] la neige." (p. 9)
- 56 - M Est-ce que là, on est sur Ivan ?
- 57 - EE Non !
- 58 - M Non. On est sur quoi ?
- 59 - Apolline Sur un lynx.
- 60 - M On est sur un lynx. D'accord ? On est sur quoi, de manière générale, là ?
- 61 - Clarisse Taïga.
- 62 - M Sur Taïga ! Moi, je voudrais qu'on me dise... sur qui, après, on tombe. Sur... ?
- 63 - Léo Ivan.
- 64 - M Où ?
- 65 - Léo "Lui, il marche, sans reconnaître les sensations qui affluent..."
- 66 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 67 - EE Oui.
- 68 - M Jusqu'où on reste encore sur Ivan ? Rima ?
- 69 - Rima Jusqu'à...
- 70 - M Jusqu'où on reste sur Ivan ? Ça demande de balayer des yeux, là.
- 71 - Rima Jusqu'à... "L'ours endormi s'agite au fond de sa tanière, rêvant de son festin printanier."
- 72 - M Vous êtes d'accord ?
- 73 - EE Non.
- 74 - M Jusqu'où ? Boubéker ! Attends, elle réagit. Oui, Rima ?
- 75 - Rima "À son tour... À son front, des gouttes de sang séché."
- 76 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 77 - EE Oui.
- 78 - M Tout ça, c'est encore Ivan. Vous faites le petit... euh... la petite parenthèse. [à Damien] Est-ce que tu as vu ? Ici : "Lui, il marche" jusqu'à... ici.
D'ailleurs, du coup, qu'est-ce qu'on apprend... sur Ivan ?
- 79 - Clarisse Il est blessé.
- 80 - M Pourquoi ?
- 81 - Clarisse Parce que... euh... ils disent qu'à son front, il y a des gouttes de sang séché.
- 82 - M Ça suppose quoi, ça ?
- 83 - E Qu'il est blessé.
- 84 - M Qu'il est blessé. Il s'est cogné, il est blessé. Est-ce que vous êtes d'accord ? Est-ce que tout le monde a repéré Ivan ? Ensuite, on passe à qui ?
- 85 - Maxime Louve...
- 86 - M Vas-y ! Délimite !
- 87 - Maxime "Louve ne s'est pas reposée."
- 88 - M Ça commence à : "Louve ne s'est pas reposée."
- 89 - Maxime Ça finit : "Elle se lance sur une piste, l'œil allumé, le nez au ras de la neige, crocs [prononcé /krok/]
- 90 - M /kro/, /kro/... Ça se prononce /kro/...
- 91 - Maxime ... crocs à demi découverts dans une grimace impatiente."
- 92 - M Est-ce que vous êtes tous d'accord ? Donc là, vous faites... la parenthèse... le crochet de Louve. Même couleur, bien sûr, hein ? À chaque fois, vous prenez la même couleur pour Louve. Est-ce que vous y êtes ? Tout le monde y est, là ? Ensuite, on passe à qui ?

- 93 - Damien À Ivan.
94 - M À Ivan ! Tu peux lire la première phrase... euh... Damien.
95 - Damien "Il se réveille."
96 - M Oui. Et jusqu'où ? Jusqu'où ? Marine ! On va jusqu'où ?
97 - Marine On va jusqu'à... "la neige" !
98 - M Alors, je ne vois pas où c'est, moi... Peut-être qu'il faudrait que tu nous en dises un peu plus, hein !
99 - Marine "L'espace autour de lui est aussi désert que son esprit. Il y a bien des oiseaux dans les sapins, mais il ne les entend pas, ne les voit pas. Attiré par le soleil, il avance toujours, prunelles écarquillées sur les pétilllements nacrés de la neige."
100 - M Tu t'arrêtes là ou pas ?
101 - Marine Oui... Parce qu'après, il(s)... il(s) parle(nt) de Louve...
102 - M Est-ce qu'on est d'accord ? Est-ce que vous avez vu où elle s'est arrêtée ?
103 - EE Oui.
104 - M Tout le monde ?
105 - EE Oui.
106 - M Donc, pareil... On repère où est de nouveau Ivan. Ensuite, on passe à qui ?
107 - Simon P. On passe à Louve.
108 - M On passe à Louve. Alors, où est-ce que ça commence, Louve, Simon ?
109 - Simon P. "Louve le suit maintenant."
110 - M Vous êtes d'accord ? Tu y es ou pas, euh... Dylan ? Et ça s'arrête où, alors, Dylan ?
111 - Dylan "Elle court..." Non.
112 - M Tu sais pas... Est-ce que tu vois où ça s'arrête ? Tu es sur quelle page, là ?
113 - Dylan La trois.
114 - M Oui. Tu vois pas où ça s'arrête ? Quelqu'un peut l'aider, là ? Oui ?
115 - Dylan Jusqu'à "Indifférente Taïga."
116 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ?
117 - EE Oui...
118 - M C'est-à-dire qu'est-ce qu'elle fait, là, la louve ? On voit qu'elle fait quoi, sur l'indifférente Taïga ? Elle... ?
119 - Mathilde D. Elle marche...
120 - M Pas : "elle marche", non.
121 - Thibault Elle trotte...
122 - M Oui... elle trotte. Hein ? "Sa course légère"... D'accord ? Est-ce que vous y êtes, là ? [à Damien] Elle est où Louve ? Oui... Là, là... C'est-à-dire, tu commences là... et tu vas jusque là... Tu y es, là. [à la classe] Ensuite, on passe à qui ?
123 - Maxime Nicolaï.
124 - M Nicolaï. Lis la première phrase de Nicolaï. Vas-y
125 - Maxime "Nicolaï a profité du soleil pour sortir relever ses pièges."
126 - M Et ça va jusqu'où, Océane ? Jusqu'où ça va ?
127 - Océane "Il fera beau demain, de ce côté-ci de Taïga, malgré une température de moins dix degrés."
128 - M C'est-à-dire, ça va jusqu'à la fin. D'accord ? Et là, vous prenez une troisième couleur. Est-ce qu'on est d'accord ? Tout le monde y est, là ? Là, on a à faire à... à qui ?

- 129 - EE À Nicolaï.
130 - M À Nicolaï.

Tâche 4 : reformulation de Tâche 2 k' : repérer et surligner les voix de la même couleur que pour encadrer les passages autour d'Ivan.

- "Couvre-toi bien surtout ! Avec le froid qu'il fait" (p. 7) [Boubéker]
 - "Ivan, ne perds pas ton bonnet... Nous t'attendrons à l'aéroport. Sois sage pendant le voyage." (p. 7) [Océane]
 - "Ivan... le vol dure trois heures... ce n'est pas long... Ivan !" (p. 8) [Éléonore]
 - "Ivan, tiens bien ma main... Tu tomberais..." (p. 8) [Apolline]
 - "Ivan, le goûter... ! J'ai préparé des tartines... avec de la confiture..." (p. 10) [Claudie]
 - "Ivan, je te donne des gâteaux secs, si tu as faim." (p. 13) [Dylan]
- a – situer ces phrases
- Dans les paragraphes d'Ivan. [Simon P.]
 - On a dit que ça sortait de sa tête. [Apolline]
 - C'est sa maman. [Leïla]
 - Sa maman veille à sa sécurité... Elle s'occupe qu'il ait à manger... C'est des conseils. [Léo]
 - C'est avant que commence l'histoire. [Mathilde D.]
 - C'est son passé, le passé d'Ivan. [Leïla]

Tâche 5 : Éclaircir la relation avec *L'Histoire à quatre voix* et *Didier le Sous-marinier, Martin le Marin, Alice l'Aviatrice et Yoyo la Spationaute*.

- 131 - M Alors maintenant je voudrais quand même qu'on revienne encore sur autre chose. Vous m'avez dit tout à l'heure que ça vous rappelait *L'Histoire à quatre voix*.
- 132 - EE Oui.
- 133 - M Simon dit : oui, sauf que *L'Histoire à quatre voix*, c'était bien clair... euh... les différentes voix. D'accord ? Ici, qu'est-ce qui se passe ? Est-ce que ça fait penser à *Histoire à quatre voix*, ou pas ?
- 134 - Rima C'est pas les personnages qui parlent...
- 135 - M Alors, c'est pas les personnages qui parlent.
- 136 - Simon P. C'est le narrateur.
- 137 - M C'est un narrateur. Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 138 - Fanny C'est un petit peu comme *Alice, Martin, Didier* et... *Yoyo*.
- 139 - Mathilde D. Parce que c'est pas... euh... c'est pas en blocs. C'est pas un personnage qui parle, et puis un personnage... et puis encore un personnage.
- 140 - M Hm, hm ! Alors tu penses quoi de ce qu'elle dit ?
- 141 - Mathilde D. C'est... euh... c'est pareil, c'est presque pareil.
- 142 - M Est-ce que vous êtes d'accord avec ce que dit Fanny ?
- 143 - Fanny Pour chacun...
- 144 - M Quand on vous parle de *L'Histoire à quatre voix*... Il y a Rima qui dit "les personnages parlent pas", mais là, c'est pas pareil parce que dans *L'Histoire à quatre voix*, le texte était en... quelle personne ?
- 145 - Maxime Euh... en "je"...
- 146 - M En "je". Dans *L'Histoire à quatre voix*, le texte était en "je". Vous vous

- souvenez ? Là, le texte, il est en... ?
- 147 - EE "il" !
- 148 - M ...en "il" ! Et Fanny dit : ça fait penser à l'histoire de... ? ...*Martin, Alice*, et cætera. Oui ? C'est-à-dire, c'est quel type d'histoires, alors ? Comment est-ce qu'on appelle ces histoires-là ?
- 149 - Mathilde S. C'est la notion de point de vue...
- 150 - M Est-ce que vous êtes d'accord : c'est la notion de point de vue ?
- 151 - E Oui...
- 152 - M On est du point de vue de qui, tout au long du texte que je vous ai donné ?
- 153 - Mathilde D. Du narrateur...
- 154 - M Du narrateur !? On est sur quel point de vue ? Là, je vous pose un piège, on dirait... On est sur quel point de vue, là ? Pourquoi vous avez pris différentes couleurs ? Mathilde ? Pourquoi t'as pris différentes couleurs ? Mathilde ! Pourquoi on a pris différentes couleurs ? C'était parce que c'était le point de vue du narrateur ?
- 155 - Mathilde D. C'est quand qu'il parle... euh... des personnages.
- 156 - M Oui. Et quand il parle de Louve, qu'est-ce qu'on ressent, nous, quand il parle de Louve, le narrateur ? Oui !
- 157 - Léo Ce que Louve elle ressent...
- 158 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Est-ce que vous pourriez trouver dans ce passage, là, de Louve, des choses qui montrent que c'est ce que Louve ressent ? Vas-y !
- 159 - Léo "Louve ne s'est pas reposée." (p. 11). Dans la deuxième page.
- 160 - M Oui... On la voit dans la deuxième page, elle n'y est qu'une fois... On va pas... Allez, vas-y.
- 161 - Léo " Louve ne s'est pas reposée. Elle a trotté longtemps..." Et quand on dit : "ne s'est pas reposée", c'est... elle. C'est elle qui... c'est ce qu'elle ressent.
- 162 - M Oui... Vous êtes d'accord ? Est-ce que vous avez d'autres exemples où vous avez l'impression de bien comprendre ce que Louve ressent ? Vas-y, Boubéker !
- 163 - Boubéker "Le pays tout entier, blanc, infini, semble se réjouir autour de Louve qui esquisse un rictus satisfait" (p. 5).
- 164 - M Oui. Est-ce qu'il y a d'autres choses ?
- 165 - Clarisse C'est dans la première page, au début. "Louve s'approche du piège."
- 166 - M Elle, elle... on dirait qu'elle le sait, qu'il y a quelque chose dans le piège. Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui, Léo.
- 167 - Léo "Louve détale, effrayée"
- 168 - M Oui.
- 169 - Maxime "Louve mange, puis dévore."
- 170 - M Comment ?
- 171 - Maxime "Louve mange, puis dévore." (p. 5)
- 172 - Tarik "Rose et poudrée de givre, l'aube la surprend au même point que la veille, près du piège." (p. 11)
- 173 - M Oui... Donc tout ça, c'est comme s'il se passait quoi ? quand on lit ces passages-là... Comme s'il se passait quoi quand on lit les passages ? de Louve... de... Oui, Tarik ?
- 174 - Tarik L'auteur, il fait plusieurs histoires en même temps... il raconte plusieurs histoires en même temps, l'histoire d'un chasseur, l'histoire d'un... d'un...

- d'un garçon, l'histoire d'une louve.
- 175 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Tantôt on est derrière qui, nous ?
- 176 - Bafodé Louve...
- 177 - M ...derrière Louve... Tantôt on est derrière qui ?
- 178 - EE Ivan.
- 179 - M Ivan. Et tantôt on est derrière qui ?
- 180 - EE Nicolai.
- 181 - M Est-ce que vous faites le... le lien avec *Alice, Martin... et cætera* ? Vous vous souvenez qu'on les suivait aussi, chacun leur tour ?
- 182 - EE Oui, oui.
- 183 - M Sauf que là, ça se passe tout... où ?
- 184 - Damien Sur Taïga.
- 185 - Simon P. Dans la même feuille.
- 186 - M Dans la même feuille, dans le même texte.
- 187 - Hugo Maîtresse ?
- 188 - M Oui ?
- 189 - Hugo L'histoire, elle est pas finie ?
- 190 - M Non, elle est pas finie, l'histoire. Alors, vous m'avez dit donc, c'est l'histoire du chasseur, - oui, Tarik - , l'histoire d'une louve, l'histoire d'un petit garçon. Sauf... qu'est-ce qui se passe, là, à un moment donné ? Et là, vous l'avez déjà dit. Qu'est-ce qui va se passer à un moment donné ? Ça commence à arriver... Qu'est-ce qui se passe, par rapport à ces personnages ? Mathilde ? C'est l'histoire d'une louve, c'est l'histoire d'un chasseur, c'est l'histoire d'un petit garçon et point barre !? Qu'est-ce qui se passe ? Rima ?
- 191 - Rima Toutes ces histoires, elles ont un point commun parce qu'à la fin, elles se rejoignent...
- 192 - M Tu penses qu'à la fin, elles se rejoignent. À un moment donné, ça commence, d'ailleurs.
- 193 - EE Oui !
- 194 - Simon P. Entre...
- 195 - M Où ? Oui, entre... ?
- 196 - Simon P. Entre Louve et le... le petit garçon.
- 197 - M Entre Louve et le petit garçon, vous sentez la rencontre. Dites-moi où vous sentez la rencontre dans le texte. Où vous la sentez, la rencontre, dans le texte ? Entre Louve et le petit garçon... Où est-ce qu'elle est, la rencontre ?
Vas-y Claudie !
- 198 - Claudie "Louve le suit maintenant..." (p. 13)
- 199 - M Quelle page ?
- 200 - Claudie La numéro deux.
- 201 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Sur la page numéro deux : "Louve le suit maintenant." Qui est-ce "le" ? Dylan ? C'est qui, "le" ?
- 202 - Dylan Ivan.
- 203 - M C'est Ivan. À quoi tu vois que c'est Ivan ? Quels sont les indices qui nous donnent que c'est Ivan ? Vas-y, Bafodé.
- 204 - Bafodé "Les marques de pas, ovales, peu profondes, l'intriguent. Jeune bison ? Non. Une biche ? Non. Encore moins un élan. Une martre ? Non... Peut-être une femelle lynx ? Non. Elle reconnaîtrait l'odeur. Le gibier qu'elle piste appartient à une espèce inconnue ; mais peu importe, son

- 205 - M ventre se noue de douleur." (pp. 13-14)
Finalement, là, ça nous montre quoi ? Quand Louve, elle suit, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui se passe quand elle suit ? Je vous le lis, moi. "Louve le suit maintenant. Les marques de pas, ovales, peu profondes, l'intriguent. Jeune bison ? Non. Une biche ? Non. Encore moins un élan. Une martre ? Non... Peut-être une femelle lynx ? Non. Elle reconnaîtrait l'odeur. Le gibier qu'elle piste appartient à une espèce inconnue ; mais peu importe, son ventre se noue de douleur. C'est de la chair, une proie, de la vie... Elle trotte, avide, le regard oblique." (pp. 13-14) Qu'est-ce que ça veut dire, ça ? Oui, Rima !
- 206 - Rima Elle se demande ce que c'est, la proie qu'elle suit.
- 207 - M Elle se demande quelle proie elle suit... Oui, Thibault.
- 208 - Thibault Elle, euh... Ça veut dire qu'elle a faim.
- 209 - M Oui. Elle a faim.
- 210 - Léo Et... que... euh... aussi, c'est une espèce inconnue pour les humains...
- 211 - M ...pour les... ?
- 213 - Léo ...euh, pour les loups...
- 214 - M Voilà ! C'est... c'est une louve !
- 215 - Léo Pour les louves, c'est... Surtout dans les pays froids... ils ont pas, euh, l'habitude de les rencontrer.
- 216 - M Est-ce que vous êtes d'accord avec ce qu'il dit ? Pour Louve, c'est effectivement une proie inconnue. D'accord ? C'est le petit garçon. Est-ce que vous y êtes tous ? Qu'est-ce que tu veux dire, Mathilde ? Oui ?
- 217 - Simon B. Aussi, il y a la rencontre avec Nicolai, parce que... euh... à un moment, euh... "un matin", c'est dans la page numéro trois...
- 218 - M Alors, attends ! On va d'abord faire la croix pour la rencontre avec Ivan. D'accord ? Vous faites une croix pour montrer qu'ils se rencontrent. À la fin de la page numéro deux. "Louve le suit maintenant". Devant "Louve", vous faites une croix. Ou vous marquez un rond... pour montrer la rencontre. Est-ce qu'on est d'accord ? Oui ? Donc, là, ça y est, leurs chemins se rejoignent. Ça vous rappelle quelque chose, ça ? Oui ?
- 219 - Clarisse Oui ! C'est *Martin, Didier, Alice* et... euh... *Yoyo*...
- 220 - M Vous vous souvenez de ça ? Qu'est-ce qui se passait entre eux ?
- 221 - Simon P. Ils se rencontraient tous sur le radeau...
- 222 - M Ils se rencontrent tous sur le radeau. Et avant, avant le radeau, c'est comment ?
- 223 - Maxime Deux par deux.
- 224 - M Deux par deux ! D'accord ? Ils se rencontraient deux par deux. Ensuite, tu nous dis, toi... Vas-y !
- 225 - Simon B. Euh... la louve, elle rencontre Nicolai... page trois, en partant du bas, c'est le deuxième paragraphe...
- 226 - M Oui...
- 227 - Simon B. "Un matin, il y a bien longtemps, c'était..." (p. 17) Ah, non ! C'est une renarde !
- 228 - M Donc, c'est pas ça... Est-ce qu'on a une rencontre entre Louve et Nicolai ?
- 229 - EE [Brouhaha]
- 230 - M Teu, teu, teu, teu ! Réfléchissez bien ! Dans ce qu'on a lu, dans ce qu'on a commencé de comprendre, est-ce qu'on a une rencontre entre Louve et

- Nicolaï ? Mathilde ? Est-ce qu'ils se sont rencontrés ? Est-ce qu'ils vont se rencontrer ? Qu'est-ce que tu en penses, toi, Mathilde ? Tu as le droit de te tromper, hein !
- 231 - Mathilde S. Ils vont pas se rencontrer...
- 232 - M Comment ?
- 233 - Mathilde S. Ils vont pas se rencontrer...
- 234 - M Tu penses qu'ils vont pas se rencontrer.
- 235 - EE [en sourdine] Si, si !
- 236 - M Qu'est-ce qu'il a envie de faire, Nicolaï ?
- 237 - Mathilde S. Il a envie de la tuer...
- 238 - M Qu'est-ce qu'il a envie de faire ?
- 239 - Mathilde S. Il a envie de prendre sa fourrure...
- 240 - M Il a envie de prendre sa fourrure... Pourquoi il a envie de la tuer ? Est-ce que tu as compris pourquoi il a envie de la tuer ?
- 241 - Mathilde S. Parce que... parce qu'il veut avoir sa fourrure...
- 242 - M Uniquement pour avoir sa fourrure ?
- 243 - Mathilde S. ... et après, avoir de l'argent...
- 244 - EE [en sourdine] Non, non !
- 245 - M Uniquement pour ça ? Tu es là-dessus, toi. Les autres : est-ce qu'il a une autre raison de vouloir tuer Louve ? Claudie !
- 246 - Claudie Pour... euh... Parce qu'il a... elle a mangé sa proie... qu'il avait capturée... euh...
- 247 - M Est-ce que tu peux lui lire le passage, à Mathilde... ? Pour lui montrer comment tu vois ça...
- 248 - Claudie C'est à la page numéro un... euh...
- 249 - M Oui...
- 250 - Claudie Tout au début.
- 251 - M Alors, tu te mets sur... derrière qui, là, en fait ?
- 252 - Claudie Sur Louve.
- 253 - M Tu te mets sur Louve. Vas-y !
- 254 - Claudie "Louve s'approche du piège. La bête prise dans ses mâchoires est morte. Inerte, encore tiède, source de vie offerte. Louve mange, puis dévore. La chair du renard n'est pas des meilleures, pourtant elle comble le vide dans ses flancs." (p. 5)
- 255 - M Qu'est-ce qu'elle vient de faire, là, Mathilde, la louve ?
- 256 - Mathilde S. Elle vient de manger la proie...
- 257 - M Quelle proie ?
- 258 - Mathilde S. Celle du chasseur...
- 259 - M Quelle proie ? Qu'est-ce que c'est, cette proie ? Qu'est-ce que c'est, comme proie ?
- 260 - Mathilde S. "La chair du renard..."
- 261 - M Alors, c'est quoi comme proie ? C'est quoi comme bête ?
- 262 - Mathilde S. C'est un renard...
- 263 - M C'est un renard ! Donc la louve vient de manger le renard. Vous pouvez peut-être surligner ça, ce passage que vient de nous lire... euh... Claudie. De la même couleur que Louve. Est-ce que vous y êtes, là, les enfants ? Mathilde, maintenant que tu as ça en tête, Nicolaï veut tuer uniquement la louve pour sa fourrure ?
- 264 - Mathilde S. Non...
- 265 - M Pourquoi il veut la tuer ?

- 266 - Mathilde S. Parce qu'elle a mangé le renard que Nicolai, il avait tué.
267 - M Est-ce que tu serais capable de trouver ça chez Nicolai ? De trouver où il nous parle de ce renard qu'on lui a volé, que la louve lui a mangé... Est-ce que vous pouvez l'aider, les autres, Mathilde ?... à faire le lien entre la louve et le... et Nicolai ? J'aimerais qu'il y ait plus de doigts levés, là ! Quand on parle de Nicolai, où est-ce qu'on le voit, ce lien ? Oui, vas-y, Éléonore !
- 268 - Éléonore "Un matin, il y a bien longtemps, c'était une renarde, prise par une patte seulement, qui se débattait, gueule ouverte par la frayeur. Celle-là lui avait tout dit, avec ses yeux jaunes dilatés, ses glapissements brefs, désespérés. Nicolai avait tiré. Ce n'était pas un mauvais homme, dans certains cas, il ne craignait pas de gaspiller une balle." (pp. 17-18)
- 269 - M Est-ce que vous êtes d'accord, avec Éléonore ?
270 - EE Non !
271 - M Pourquoi non... ? C'est bien une renarde, là, pourtant ?
272 - Hugo Oui, mais celle-là, il a réussi à la prendre !
273 - M Celle-là, il a réussi à la prendre... Tu écoutes, Éléonore, ce qu'il te dit ? Qu'est-ce qu'il a même fait, le chasseur, avec cette renarde-là ?
274 - Rima Pour vendre...
275 - M Qu'est-ce qu'il lui a fait, à cette renarde-là ?
276 - Rima [inaudible] ...la fourrure...
277 - M Non.
278 - Mathilde S. Il l'a prise...
279 - M Il l'a prise... euh... il l'a prise, et qu'est-ce qu'il lui a fait avant ? Dylan ?
280 - Dylan Il lui a tiré une balle...
281 - M Pourquoi ?
282 - Dylan Ben, pour la tuer...
283 - M Pourquoi ? Pourquoi Bafodé ?
284 - Bafodé Pour pas qu'elle puisse s'enfuir...
285 - M Oui, et puis aussi ?
286 - Fanny Non, mais elle... elle souffrait, avec sa patte coincée !
287 - M Elle souffrait. Elle avait la patte coincée. Et pour abrégé ses souffrances, il a tiré une balle. Et après, il l'a récupérée pour prendre sa fourrure. Est-ce que c'est de cette renarde-là qu'on parle ? Non, parce que celle que Louve a mangée, tu crois qu'il a eu le temps de lui tirer une balle dans la tête, à celle-là ?
- 288 - Éléonore Non...
289 - M Alors, c'est pas bon, Éléonore... C'est pas la bonne renarde. Vas-y, Océane.
290 - Océane "Si je tenais la sale bestiole qui a cassé la croûte à mes frais... Encore un fichu gâche-métier !" (p. 15)
291 - M Oui... Alors c'est que... on voit toujours pas, euh... on voit toujours pas la proie prise par Louve, là... Tu brûles, mais... euh... Clarisse !
292 - Clarisse "Le piège suivant est vide ; enfin, c'est ce qu'il croit. La neige gelée cache la dépouille déchiquetée. La rage le prend : Ah ! Gâ... Gâche..."
293 - M "Gâche"... Gâcher le métier... "Gâche".
294 - Clarisse Gâche-métier ! Pays du diable... Si je tenais la sale bestiole qui a cassé la croûte à mes frais... Encore un fichu gâche-métier !" (p. 15)
295 - EE Maîtresse ! Moi !
296 - M Allez, vas-y !

- 297 - Océane "C'était un renard argenté... Et un beau ! Ah ! Misère..." (p. 15)
- 298 - M Tout ça... tout ça, c'est le même renard... que Louve au début. Est-ce que vous êtes d'accord ? Donc vous allez le surligner de la même couleur... que la couleur de tout à l'heure, c'est-à-dire, euh, de la couleur de Louve. D'accord ? Vous le surlignez. On va commencer à quoi ? Ça commence où, les enfants ?
- 299 - E "C'était un renard argenté..."
- 300 - M Non...
- 301 - Mathilde S. "Le piège suivant..."
- 302 - M "Le piège..." Oui, Mathilde. Allez ! Vas-y, ma belle !
- 303 - Mathilde S. "Le piège suivant est vide..."
- 304 - M Jusqu'où ?
- 305 - Mathilde S. "Ah ! Misère..."
- 306 - M "Ah ! Misère..." Est-ce que vous y êtes, là ?
- 307 - Hugo Ça... ça veut aussi dire qu'il veut la tuer...
- 308 - Fanny Non ! ...Qu'il voit qui c'est qui l'a tué...
- 309 - M Voilà ! Qu'il voit aussi qui l'a fait. C'est où qu'il voit qui c'est qui l'a fait ? Vas-y, Fanny !
- 310 - Fanny "Je me doutais que c'était pas un glouton, y avait pas son odeur de charogne... C'est un loup, un jeune ! Il est seul, va savoir pourquoi ! Mais je préfère, je l'aurai plus facilement. Bête du diable ! Si..." (p. 15)
- 311 - M Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ? Sauf que... Attendez, avant de le surligner, ça. Ça, ça veut dire qu'il va se passer quoi ? Qu'est-ce qu'il veut faire, Nicolaï ? Qu'est-ce qu'il veut faire, Nicolaï ?
- 312 - Dylan Il veut se...
- 313 - M Il veut... ? Oui, vas-y !
- 314 - Dylan et Damien [ensemble] Il veut se venger.
- 315 - M Il veut se venger. Oui Damien, oui Dylan ! Il veut se venger. Mais avant, quand on parle du renard, c'est un peu comme s'il s'était passé quoi..., finalement ? Entre la louve et Nicolaï ? Oui ?
- 316 - Léo ...une rencontre...
- 317 - M C'est un peu comme s'ils s'étaient rencontrés. D'accord ? Mais c'est une rencontre qui se passe pas pile tous les deux au même moment. Mais à un moment donné, Louve est passé... où ? Elle est passée où ?
- 318 - Maxime [inaudible]
- 319 - M À côté du piège... Et après, Nicolaï, il est passé où ?
- 320 - Maxime À côté du piège.
- 321 - M À côté du piège aussi. C'est une rencontre... on dit : c'est une rencontre différée. C'est-à-dire : elle n'a pas lieu tout de suite pour les deux en même temps, elle a lieu l'un après l'autre. Mais... ils se sont un peu rencontrés à travers le renard. Est-ce que vous êtes d'accord ? C'est pas trop difficile, ça ?
- 322 - EE Non...
- 323 - M Bon. Je le marque, ça. Et donc, si vous voulez, entre la Louve et le Nicolaï, - mince, je fais pas les flèches où il faut - entre la *Louve et Nicolaï*, il y a une *rencontre autour du renard*.
- 324 - Fanny On fait une croix ? Ou on attend ?
- 325 - M Oui. Mais vous êtes obligés de la faire deux fois. Vous êtes obligés de la faire deux fois, la croix ! Oui ? Parce que ça se situe pas l'un sur l'autre.

- On dit, "différée"... Je vous le mets entre parenthèses, le mot "*différée*".
Je peux le mettre, hein ? Vous comprenez ce que ça veut dire, hein ?
- 326 - Simon B. C'est Louve qui rencontre...
327 - M Oui... Comment ?
328 - Simon B. [surpris] C'est Louve qui rencontre... Nicolaï ?
329 - M Oui. Est-ce que vous y êtes ? Et là, pour la rencontre entre le garçon et la louve... comment elle se passe, cette rencontre ? Est-ce qu'ils se rencontrent nez à nez ? Non... Alors, comment ils se... comment elle se passe, cette rencontre ? Oui ?
- 330 - Mathilde S. Ben, euh, la louve, elle remarque les empreintes...
331 - M Oui. Donc, elle fait quoi ?
332 - Mathilde S. Elle essaie de trouver... euh...
333 - M Oui. Elle fait quoi ?
334 - Océane Elle le suit.
335 - M Elle le suit. D'accord ? Elle le suit. *Louve suit Ivan*. Est-ce que ça va, les enfants ? Oui ? Bon !
Alors... si on fait le point un peu sur ce qu'on a dit, là... ça raconte quelle histoire... ce qu'on vient de dire, là ? Si je devais rapidement dire de quoi ça parle... De quoi ça parle, ce qu'on vient de lire ? Qu'est-ce que vous diriez ? Qu'est-ce que vous allez retenir ? Oui ?

Tâche 6 : Reformuler l'intrigue

a – énumérer les personnages

- *Nicolaï, Ivan, Louve* [Thibault]

- *Taïga* [E]

b – préciser le statut de Taïga

- *C'est pas un personnage*. [EE]

- *Ça dit où ils sont*. [Bafodé]

- *C'est représenté comme un personnage, parce qu'on dit que Louve court sur le dos de Taïga*. [Simon B.]

c – énoncer le but des personnages.

Louve :

- *Manger*. [Mathilde D.]

- *Survivre*. [Léo]

Ivan :

- *S'en tirer*. [Bafodé]

- *Survivre*. [Simon P.]

Nicolaï :

- *D'attraper des animaux*. [Maxime]

d – préciser le but.

- *Pour prendre leur fourrure*. [Maxime]

e – préciser le but.

- *Pour les vendre*. [Maxime]

f – préciser le but.

- *Pour avoir de l'argent*. [Maxime]

g – préciser le but.

- *Pour acheter ce qu'il faut*. [Maxime]

- *Pour survivre*. [Hugo]

- *Ils veulent tous survivre sur Taïga*... [M]

h – énoncer l'action des personnages

Louve :

- *Elle cherche une chose à manger.* [Simon P.]

Ivan :

- *Il cherche des gens.* [Léo]

i – préciser si Ivan connaît le but de sa quête.

- *Il sait pas.* [E]

j – préciser la cause de cette méconnaissance.

- *Il a perdu la mémoire.* [Fanny]

k – préciser les conséquences de cette perte de mémoire.

- *Il ne sait pas où il est.* [Hugo]

- *Il sait pas ce qu'il veut faire.* [Thibault]

l – préciser ce qu'il ressent.

- *Il a l'amour de ses parents.* [Simon P.]

- *Cet amour lui revient à travers les paroles.* [M]

- *Il a peur.* [Apolline]

- *Il a froid.* [Claudie]

- *Il a faim.* [Océane]

m – retrouver un épisode où se manifeste l'inconfort.

- *Il mange de la neige.* [Mathilde S.]

- *Il trouve les petits biscuits secs.* [M]

- *Il a mal.* [Thibault]

- *Il est triste.* [Simon P.]

- ***Il est faible.*** [M]

n – préciser le type d'histoire

- *Une histoire d'aventure.* [Mahé]

- *Une histoire de points de vue.* [Bafodé]

o – énumérer les points de vue.

- *Il y en a trois : Ivan, Nicolai, Louve.* [EE]

- *Taïga.* [EE]

- *La chouette.* [Simon B.]

p – préciser l'élément déclencheur

- *L'accident d'avion.* [Rima]

Tâche 7 : Relever dans le texte tout ce qui fait penser à l'avion.

[Changement de cassette]

- *"Il y a bien sûr une odeur déplaisante rôdant là", c'est l'odeur que fait l'avion, parce qu'il y a après : "Là-haut, soudain, un ronronnement si puissant que Louve lève la tête, inquiète".* (p. 5) [Damien]

a – préciser de qui ce passage rapporte le point de vue.

- *Louve.* [Damien]

b – ajuster la proposition de Damien.

- *Non !* [EE]

- *Il y a aussi : "Un oiseau énorme vole au-dessus de la forêt, ailes raides, bec rond, un oiseau qui crache des lambeaux de nuages."* (p. 6) [Damien]

c – préciser le référent de "oiseau"

- *L'avion.* [EE]

- *C'est que Louve, elle connaît pas...* [Simon B.]

- *On a déjà vu ça. Ils prenaient la fusée pour une étoile filante* [Maxime]
 - d – reformuler la périphrase de Louve.
 - *Elle prend l'avion pour un oiseau, mais un oiseau énorme.* [EE]
- e – reformulation de la tâche 7 dans les passage concernant Louve.
- *"Pas un instant elle ne songe à retourner en arrière pour goûter la chair de l'oiseau."* (p. 6) [Damien]
- *"Puis il y a le bruit intense, les sapins qui se brisent en craquements douloureux, et un souffle de terreur qui court au ras du sol."* (p. 6) [Océane]
 - f – préciser l'événement.
 - *C'est le crash.* [Simon P.]
 - *C'est quand l'avion s'écrase.* [M]
- i – tracer une accolade au crayon de papier et écrire "avion" en face du passage concernant l'avion.
 - g – identifier la borne initiale du passage.
 - *"Un oiseau énorme..."* (p. 6) [Hugo]
 - *"Là-haut, un ronronnement..."* (p. 6) [Marine]
 - h – identifier le référent de "ronronnement"
 - *C'est le moteur de l'avion.* [Marine]
 - i – identifier la borne finale du passage.
 - *"un souffle de terreur qui court au ras du sol"* (p. 6) [Mathilde D.]
 - *"retourner en arrière goûter la chair de l'oiseau."* (p. 6) [Fanny]
 - j – ajuster la proposition de Fanny.
 - *"C'est une proie bien trop grosse."* (p. 6) [Laurine]
 - k – comparer la situation de Louve avec une situation réelle.
 - *Les oiseaux, les loups peuvent en attraper.* [Laurine]
 - *Là, du fait que c'est un avion, ça change tout.* [M]

Intervention de Simon B.

- 336 - Simon B. Maîtresse ?
337 - M Oui ?
338 - Simon B. En plus, d'après la description, c'est bien un avion, parce que un "bec rond" (p. 6) ...
339 - M Oui...
340 - Simon B. ...que ce soit un bec rond, ben... c'est l'avion...
341 - M Oui...
342 - Simon B. "les ailes raides" (p. 6) ... euh... toutes droites...
343 - M Hmm...
344 - Simon B. ...et... euh... on a vu pour le crash...

- l – reformulation de la tâche 7 dans les passage concernant Louve.
- *"Cette fois, l'odeur la révulse, inconnue, piquante, si désagréable que ses poils se hérissent"* (p. 6) [Hugo]
 - m – préciser la cause de cette odeur.
 - *Le feu.* [Hugo]
 - *Les animaux, ils n'aiment pas le feu.* [Simon B.]

Intervention de Simon P. :

- 345 - Simon P. Il y a aussi "Taïga l'aspire... l'avale à son tour" (p. 6).
346 - M Qu'est-ce qu'elle avale, Taïga ?
347 - Simon P. La fumée...
348 - M Oui, ben non... enfin... Qu'est-ce que c'est qu'elle avale ? qu'elle aspire ? Oui, c'est vrai... Ça peut être... C'est ou la fumée... Mais tu as peut-être raison. Peut-être qu'elle enveloppe en fait l'avion. Ouais, ouais...
349 - Simon B. C'est bien comme un personnage, parce que "avalé", c'est la... la pieuvre qui prend... [geste]

État du tableau à la fin de la séance

Personnages :

Nicolai	Ivan	Louve	Taïga ?
un chasseur pose des pièges vend les fourrures	un garçon il perdu la mémoire entend une voix, dans sa tête il est faible	jeune	paysage

Ils veulent tous survivre sur Taïga

accident d'avion

Hypothèse : sa maman est morte dans l'accident ?

Rencontres :

La louve retrouve Ivan.

Louve et Nicolai : rencontre autour du renard (différée)

Louve suit Ivan

Séance 2

SOMMAIRE B-S2

Thèmes de discussion abordés :

- l'état d'hébétéude d'Ivan
- importance des odeurs
- complémentarité des points de vue

Organisation de la séance :

- reformulation de l'intrigue
- établir la chronologie des événements
- listage des odeurs
- relever les désignateurs de l' "oiseau" avion

Tâche 1 : Se remémorer l'intrigue.

- *C'est une histoire de points de vue – ça, c'est la technique de l'auteur. C'est l'histoire de plusieurs personnages, Louve, Ivan, Nicolai, et Taïga qui peut être considérée comme un personnage.* [M]

a – préciser l'action des personnages.

- *Ils essaient tous de survivre.* [Damien]

b – préciser pour Nicolai.

- *Il veut la fourrure de Louve pour les vendre et après s'acheter des équipements.* [Bafodé]

- *Et aussi pour aller au restaurant.* [Damien]

- *S'il aurait pas des fourrures, il aurait pas des fusils, des balles et tout ça.* [Hugo]

c – reformulation de a

- *Nicolai, c'est un chasseur.* [Océane]

- *Il vend la peau des animaux.* [Mathilde D.]

- *Il met des pièges, il attrape les animaux.* [Marine]

- *Ivan a fait un crash en avion.* [Thibault]

d – préciser l'identité d'Ivan.

- *C'est un garçon.* [Thibault]

- *La mémoire...* [Léo]

- *Il entend des voix* [Océane]

e – préciser l'origine de ces voix.

- *Dans sa tête.* [Damien]

- *De ses parents* [EE]

- *de sa maman.* [Leïla]

- *Louve...* [Maxime]

f – compléter la proposition de Maxime.

- *C'est une jeune louve.* [Simon P.]

g – préciser ses actions.

- *Elle cherche à manger.* [Apolline]

- *Il y a de la neige, c'est l'hiver.* [Éléonore]

h – rappeler l'indice d'identification dans le texte des paroles de la mère.

- *En italiques.* [EE]

i – préciser la fonction de ces voix.

- *Elles nous ont appris le nom du petit garçon.* [Léo]

- *C'est sa mère, elle l'aime bien.* [Hugo]
- j – reformulation de i : préciser leur fonction d'information pour le lecteur.
- *Ça nous dit ce qu'il s'est passé. Par rapport au passé.* [Fanny]
- *Tout ce qui est en italique, ça nous rappelait le passé d'Ivan.* [M]

- k – expliciter les relations entre les personnages.
- *Louve, elle rencontre Ivan.* [Leïla]
- *Entre les personnages, il y a des rencontres.* [M]
- *Mais la louve, elle marche sur les pas d'Ivan. Elle le suit. Ils se sont pas rencontrés. Ils se sont pas encore réellement vus.* [Damien]
- *Mais ils vont se rencontrer tous les trois !* [Thibault]
- l – préciser qui poursuit qui dans le premier chapitre.
- *Louve suit Ivan.* [Rima]
- *Pour Louve, Ivan, c'est la proie. Elle le suit pour le manger.* [Tarik]
- m – trouver un mot clef pour désigner cette poursuite.
- *Proie.* [EE]
- *Sur la piste.* [EE]
- n – préciser le ressenti de Louve à ce moment.
- *Elle ne sait pas quel animal c'est.* [Hugo]
- o – expliquer cette ignorance.
- *Pour elle, c'est une proie étrangère parce qu'elle n'a jamais vu d'humain.* [Claudie]
- p – reformulation de l : Nicolai fait-il une rencontre ?
- *Il fait une rencontre passive avec Louve.* [Maxime]
- q – préciser le sens de "passive".
- *Louve, elle est vers le piège, puis Nicolai aussi.* [Maxime]
- [M fait un schéma au tableau]
- *Donc, on a une sorte de rencontre entre Louve et Ivan, et une sorte de rencontre entre Louve et Nicolai.* [M]

Digression d'Hugo

- | | | |
|------|----------|---|
| 1 - | Hugo : | Mais, maîtresse, c'est bizarre... Quand Nicolai, il a été sur le piège, il... euh... il a pas vu l'avion. |
| 2 - | Fanny | Mais il y est allé le matin ! Le lendemain matin, il y a été ! |
| 3 - | M | Alors, pourquoi il peut ne pas avoir vu l'avion, Nicolai ? Réfléchissez ! On est sur Taïga. |
| 4 - | Damien | Parce qu'il avait... parce que l'avion, il était recouvert de neige. |
| 5 - | M | Peut-être. Ça s'est passé où, aussi ? |
| 6 - | Simon P. | Dans... dans la forêt. |
| 7 - | M | Dans les sapins. Vous vous souvenez, de ça ? Dans les sapins, dans la forêt. On vous dit, à un moment,... quoi ?... dans le texte... |
| 8 - | Tarik | Les "sapins craquent" [sic]... |
| 9 - | M | Oui. Et c'est le point de vue de qui, ça ? |
| 10 - | EE | De louve. |
| 11 - | M | De Louve. Tu te souviens de ça. En plus, ce qui t'as perdu, c'est peut-être que je fais traverser Nicolai par Ivan [sc. : sur le schéma au tableau]. C'est ça qui te perd ? |
| 12 - | Hugo | Euh... non. |
| 13 - | M | Parce que, à la limite, Ivan, je peux le mettre ici [sc. : au-dessus du tracé] |

- de Louve]. Ça t'arrange, ou pas ?
- 14 - Hugo Oui...
- 15 - M Les autres ? C'est bon ? Oui ? Parce que... j'essaie de te montrer quoi, là ? Tu dis : c'est bizarre qu'en allant voir le piège, il ait pas vu l'avion. Mais il peut se passer tout simplement quoi ? ...Hugo, pour qu'il ne voit pas l'avion...
- 16 - Hugo Qu'il passe pas près de l'avion.
- 17 - M Tout à fait ! Est-ce que vous êtes d'accord, les autres ? Peut-être qu'il n'est pas passé du tout près de l'avion. Peut-être.
- 18 - Simon P. Mais aussi, peut-être qu'il peut pas l'avoir vu... parce que c'était peut-être avant... parce qu'on nous dit dans le texte que Louve, elle le voit après...
- 19 - M Ah ! Alors écoutez, on va peut-être essayer quand même de voir au niveau du temps comment ça se passe, ça. Vous écoutez ce qu'il me dit, lui, Simon ? Il me dit : oui, mais finalement, peut-être que, euh, Nicolaï, il est passé AVANT tout ça, avant le crash. Alors, on va essayer de retrouver dans le texte... quoi ? ...si on a quoi ? ...il faudrait qu'on trouve quoi, dans le texte ?
- 20 - Apolline Des indices...
- 21 - M Des indices de quoi ?
- 22 - Hugo Des indices de temps.
- 23 - M Des indices de temps qui nous permettraient de nous repérer. Oui, Simon ?
- 24 - Simon B. Euh... la louve... euh... elle... euh... quand elle... elle mange... enfin elle mange le renard, et c'est juste après qu'il y a le crash. Et Nicolaï, lui, c'est... euh... c'est av..., c'est bien après qu'il voit que... euh...
- 25 - M Alors, redis-nous ça, Simon. Vous avez écouté ? Il dit : d'abord, il y a la louve avec le... le piège, c'est ici [montre sur le schéma], d'accord ? Le crash aurait lieu à peu près... ? Avant ou après ?
- 26 - EE Après...
- 27 - M Après ? Vous avez pas l'air bien d'accord là-dessus, certains...
- 28 - EE Si, si...
- 29 - M Tout le monde est convaincu, là ?
- 30 - Hugo La louve, elle voit l'av-...
- 31 - M Elle voit l'avion quand elle est vers le piège. Et le crash, il a lieu tout de suite après. Est-ce que vous êtes d'accord ? Donc le crash, il a lieu, on va dire, à peu près... peut-être par là [elle montre]. Ensuite quel... est-ce qu'on a un indice, là, qui nous fait repérer le temps, dans le point de vue de Louve ? ...où on saurait à peu près quand est-ce que ça se passe, ça... Oui ?
- 32 - Simon P. "Là-haut, soudain, un ronronnement si puissant que Louve lève la tête, inquiète. Un oiseau énorme vole au-dessus de la forêt, ailes raides, bec rond, un oiseau qui crache des lambeaux de nuage. Louve détale, effrayée ; puis il y a le bruit intense, les sapins qui se brisent en craquement douloureux, et un souffle de terreur qui court au ras du sol." (pp. 5-6)
- 33 - M Oui, mais... mais ça c'est pour nous montrer quoi, Coco ?
- 34 - Simon P. Ben, l'avion s'écrase...
- 35 - M Oui, que l'avion s'écrasait.
- 36 - Hugo Il y a "La nuit s'annonce"... (p. 5)
- 37 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Il y a "La nuit s'annonce"... Est-ce que

- tu veux lire le passage où t'as trouvé ça ?
- 38 - Hugo "La nuit s'annonce, prête à envahir le ciel gris d'un bout à l'autre de l'horizon." (p. 5)
- 39 - M Et ça, c'est sur le point de vue de Louve. Vous le voyez tous, ça, ou pas ?
- 40 - EE Oui.
- 41 - M Donc, ici on est sur *la nuit s'annonce*. Est-ce qu'on est d'accord ? Ensuite... autre balise de temps ?
- 42 - Boubéker Juste après, dans... dans le point de vue d'Ivan, il y a "C'est au milieu de la nuit qu'il se réveille." (p. 6)
- 43 - M Est-ce que vous le voyez, ça ?
- 44 - EE Oui.
- 45 - M Donc, à un moment donné, Ivan, on peut dire que là [montre], il est dans l'avion, ça crashe, il en prend un bon coup sur la tête, et par là, c'est... au milieu de la nuit. Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ou non, les enfants ?
- 46 - Simon B Maîtresse ?
- 47 - M Oui ?
- 48 - Simon B. En plus, dans le texte, ils disent que... que... il a des gouttes de sang séché...
- 49 - M Oui.
- 50 - Simon B. C'est que le crash a eu lieu il n'y a pas très longtemps.
- 51 - M Oui. Et que, quand même, le sang a eu le temps de sécher...
- 52 - Damien Nicolai, il l'a pas vu avant, parce que... avant... Le crash, il était là [montre vers le schéma], là... [inaudible].
- 53 - M D'accord. Oui ?
- 54 - Fanny C'est normal que Nicolai il a pas vu la louve, parce que l'avion, il s'écrase quand la nuit s'annonce, et... euh... on dit que Nicolai, eh ben, il profite du soleil pour relever ses pièges...
- 55 - M Tu l'as vu où ? Est-ce que tu peux nous le lire, ça ? Dis nous quelle page, déjà.
- 56 - Fanny Page trois.
- 57 - M Voilà. Vas-y !
- 58 - Fanny "Nicolai a profité du soleil pour relever ses pièges." (p. 14)
- 59 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 60 - EE Oui.
- 61 - M Donc, quand Nicolai va partir pour relever ses pièges, lui, on est déjà... ? Quand ?
- 62 - Marine ...le lendemain...
- 63 - M ...le lendemain. Et... quel moment de la journée ?
- 64 - Thibault Le matin ?
- 65 - M Peut-être le matin. En tout cas, il fait... ?
- 66 - E ...jour.
- 67 - M Soleil. Il fait jour. *Il fait jour* et soleil. Est-ce que vous êtes d'accord, les enfants ? Vous vous y retrouvez là ? Oui ?
- 68 - EE Oui...
- 69 - M Donc il arrive, finalement, un bon moment après Louve. Louve, on va dire qu'elle était près du piège à quel moment, elle ?
- 70 - Claudie Quand il faisait presque nuit.
- 71 - M À l'approche de la nuit, oui. Ensuite, il y a le crash, ensuite Ivan s'éveille, et le lendemain, on a Nicolai qui...

- 72 - E ...arrive...
- 73 - M Ouais. Est-ce que on a d'autres indices de temps ? Par rapport aux autres personnages que par rapport à Nicolaï ? Vas-y, Simon.
- 74 - Simon B. C'est que... euh...
- 75 - M Donne les pages, d'abord.
- 76 - Simon B. C'est la page trois.
- 77 - M Et donne... donne aussi les points de vue.
- 78 - Simon B. C'est Nicolaï...
- 79 - M Hmm...
- 80 - Simon B. Et... euh... je sais plus mais je me souviens qu'il dit... euh... que... je sais plus où c'est, mais je me souviens qu'il dit que... que... qu'il se couche tôt pour... euh...
- 81 - M Donc, c'est vers où, ça ?
- 82 - Simon B. Euh... euh...
- 83 - M Donc, ça sera après sa sortie ?
- 84 - Simon B. Ouais...
- 85 - M Mais moi, je veux dire : entre les deux ? Au niveau de Louve et de... et de... et d'Ivan, est-ce qu'on a d'autres indices ? Qui seraient sur quelle page, d'ailleurs ?
- 86 - Fanny Sur la page deux.
- 87 - M Sur la page deux, est-ce qu'on a d'autres indices de temps ? Vas-y, Boubéker !
- 88 - Boubéker Sur la page deux, la première phrase, c'est : "La nuit, frémit, immense. Taïga, encore plus immense..." (p. 9)
- 89 - M Stop ! Donc on est encore dans la nuit, là. Au début de la deuxième page. Vous êtes d'accord ? Ensuite ? Vas-y, Mathilde, bien fort !
- 90 - Mathilde D. À la deuxième page, le deuxième passage... la deuxième partie d'Ivan : "Il se réveille. La lumière est aveuglante."
- 91 - M Est-ce que vous vous souvenez ? Et ça, ça correspondrait...
- 92 - E Au soleil...
- 93 - M Ouais. C'est-à-dire, au jour. À peu près peut-être à ça [montre sur le schéma]. Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ? Parce que finalement, quand Ivan s'est mis à marcher, il faisait nuit ou il faisait jour ?
- 94 - E Nuit.
- 95 - M Il faisait nuit. D'accord ? Et c'est comme ça qu'à un moment donné, il s'est retrouvé comment ?
- 96 - Hugo Il s'est endormi.
- 97 - M Il s'est endormi. Il s'est endormi. Parce que c'était quand même la nuit. Est-ce que vous y êtes, dans le temps, là ? Oui ? Est-ce qu'on est sur le même jour entre Louve et Nicolaï sur le piège ?
- 98 - E Non.
- 99 - M Non ! On est d'accord. On n'est pas sur le même jour. Ça va pour tout le monde, ça ?
- 100 - EE Oui.

Tâche 2 : Reformulation de la tâche B-S1, tâche 7 : Relever dans le texte tout ce qui fait penser à l'avion.

a – se remémorer l'avion vu par Louve

- *Comme un oiseau.* [EE]
- b – trouver comment l'avion est désigné chez Ivan
- *Quand c'est la maman qui parle : "Ivan, ne perds pas ton bonnet... Nous t'attendrons à l'aéroport"* (p. 7) [Clarisse]
- *"Le vol dure trois heures... ce n'est pas long"* (p. 8)... *Alors, le vol, c'est quand on est dans l'avion.* [Marine]
- *"Ivan, tiens bien ma main... Tu tomberais"* (p. 8) [Damien]
 - c – ajuster la proposition de Damien.
 - *Non !* [EE]
- *"Partant de la carlingue échouée de l'avion, ses traces s'éloignent, et vu du ciel cela ressemblerait à un dessin"* (p. 9) [Hugo]
 - d – localiser le passage.
 - *page un, dernier paragraphe.* [Hugo]
 - e – préciser le mot qui évoque un avion.
 - *"carlingue"* [Hugo]
 - *"échouée", aussi.* [Fanny]
 - *"Carlingue échouée de l'avion."* [M]

Digression de la maîtresse

- 101 - M À ce moment-là, où en est Louve ?
102 - Mathilde D Elle est en train d'avoir faim.

- f – reformulation de b : relever d'autres termes qui font penser à l'avion.
- *"Louve ne s'est pas reposée. Elle a trotté longtemps, créature errante préoccupée par l'avidité de son corps."* (p. 11) [Maxime]
 - g – ajuster la proposition de Maxime.
 - *C'est après: "Louve arrache rageusement un lambeau de peau, bondit de côté, puis elle s'en va au hasard. L'air lui apporte des relents malodorants, ceux que dégagait hier l'oiseau géant."* (p. 11) [Hugo]
- *Elle est retournée au piège pour manger.* [Fanny]
- *Il y a déjà des corbeaux.* [Marine]
- *Elle sent l'odeur.* [Mahé]
 - h – préciser la qualité de cette odeur
 - *"relents"* [Bafodé]
 - *malodorants.* [Mahé]
 - *mal – odorant: mauvaise odeur* [M]
- i – préciser la provenance de l'odeur
- *Du carburant.* [Simon P.]
 - j – redire ce qui est arrivé à l'avion.
 - *Du feu.* [Mahé]
 - *D'Ivan.* [Fanny]
 - *Des morts, aussi* [M]
- j – trouver le passage où Louve détecte l'odeur d'Ivan.
- *Non, mais il y a ses traces de pas. "Les marques de pas, ovales, peu profondes, l'intriguent. Jeune bison ? Non. Une biche ? Non."* (pp. 13-14) [Léo]
- *"Elle se lance sur une piste, l'œil allumé, le nez au ras de la neige, crocs à demi découverts dans une grimace impatiente."* (p. 12) [Hugo]
 - k – préciser le mot qui indique la poursuite.

- "se lance" [Leïla]
- "piste", "sur la piste". [M]
- l – Identifier ce qui a mis Louve sur cette piste
 - *Les traces*. [Simon P.]
 - m – ajuster la proposition de Simon P.
 - n – Identifier dans le texte où il est fait mention des traces.
 - "*Les marques de pas, ovales, peu profondes, l'intriguent.*" (p. 13) [Mathilde S.]
 - *La faim*. [Mathilde D.]
 - *L'odeur d'Ivan*. [Clarisse]
 - o - qualifier l'odeur d'Ivan.
 - *La chair fraîche*. [Boubéker]
 - *rires* [EE]
 - p - opposer cette fraîcheur à ce qu'il y a dans l'avion.
 - *C'est de la chair vivante*. [Fanny]
 - *Comme il était dans l'avion, il a forcément eu un peu de l'odeur de l'avion quand il s'est écrasé*. [Hugo]
 - q - saisir la contradiction d'avec l : ce qui a mis Louve sur la piste.
 - *C'est pas l'odeur de l'avion, c'est l'odeur de chair fraîche qui met Louve sur la piste*. [Thibault]
 - r - récapituler les odeurs
 - s - identifier l'odeur perçue près de l'avion.
 - *Une odeur étrangère*. [Leïla]
 - *L'odeur des morts*. [Simon P.]
 - *De la fumée*. [E]
 - *Du carburant*. [Simon P.]
 - t - synthétiser ces odeurs
 - *Malodorantes*. [Apolline]
 - u - identifier les odeurs perçues ensuite.
 - *Elle retrouve une piste vivante*. [Hugo]
 - *Les loups ont l'odorat très développé*. [M]

Digression de Fanny

- | | |
|----------------|--|
| 103 - Fanny | On parle de l'avion plus bas. Quand... euh... quand... À la deuxième page, dans le premier paragraphe de Louve, dans le dernier... euh... paragraphe : "Ballet de trottinements, valse-hésitation, Louve n'ose pas approcher tout à fait de la lourde forme sombre, échouée dans un fouillis de branchages." (p. 12) |
| 104 - M | Est-ce que vous y êtes, là ? On parle de quoi, là, encore ? |
| 105 - EE | De l'avion. |
| 106 - M | Comment on l'appelle, l'avion, ici ? Vas-y Mathilde ! Dis comment on l'appelle. |
| 107 - Clarisse | Maîtresse ! |
| 108 - M | Oui, Clarisse ? |
| 109 - Clarisse | "une forme sombre" |
| 110 - M | Oui. "Une lourde forme sombre". Ça dit l'avion, là. Est-ce que c'est dit : "avion", là ? |
| 111 - EE | Non. |

- 112 - M Pourquoi c'est pas dit : "avion" ?
113 - E Parce qu'elle parle pas !
114 - Léo Elle connaît pas.
115 - M Parce qu'elle ne connaît pas "avion", Louve. D'accord ? Et là, ça répond aussi pour ceux qui ont dit : oh, ben, finalement, Nicolaï, pourquoi il a pas vu d'avion ? C'est ce que nous disait Simon tout à l'heure.
116 - Hugo Il est dans des branchages.
117 - M Oui. Il est enfoui dans un... dans des branchages. Est-ce que ça va pour tout le monde, ça ?
118 - EE Oui.

Tâche 3 : Repérer les différentes odeurs.

- Récapitulation par la maîtresse : *Il y a les odeurs d'avion, les odeurs de carburant, et à un moment donné, elle isole les odeurs d'Ivan.*
- *"Il y a bien sûr une odeur déplaisante rôdant là, une odeur étrangère, mais moins pénible à endurer que la grande faim de l'hiver."* (p. 5) [Maxime]
 - a - identifier cette odeur.
 - b - estimer l'assimilation à l'odeur d'Ivan.
 - Non [EE]
 - c - estimer l'assimilation à aux relents malodorants de la carlingue.
 - Non, c'est pas encore arrivé. [Fanny]
 - d - reformulation de a : identifier l'odeur "étrangère" mentionnée à la page 5.
 - *Le renard.* [Damien]
 - e - ajuster la remarque de Damien.
 - Non, justement, c'est une bonne odeur, puisqu'elle l'a mangé ! [Mathilde S.]
 - *L'odeur de Nicolaï.* [Rima]
 - f - estimer la remarque de Rima.
 - g - la mettre en rapport avec l'absence de Nicolaï.
 - *Quand il a posé ses pièges...* [Hugo]
 - *Il aurait laissé son odeur sur le fer.* [Damien]
 - *Le froid.* [Simon P.]
 - h - estimer la remarque de Simon P.
 - *Mais le froid, ça n'a pas d'odeur.* [E]
 - *Mais si c'est l'odeur de Nicolaï, elle n'est pas très déplaisante, parce que si elle aime bien un peu l'odeur d'Ivan...* [Hugo]
 - i - préciser la différence entre l'odeur de Nicolaï et l'odeur d'Ivan.
 - *Nicolaï, il a l'habitude de tuer, alors que Ivan, lui, il a rien fait.* [Tarik]
 - *C'est que Nicolaï, il est plus vieux.* [Dylan]
 - *C'est lui qui a posé les pièges, et sur les pièges, peut-être qu'il y a l'odeur de Nicolaï.* [Fanny]
 - *Quand l'avion s'est écrasé, ça a fait des morts, peut-être qu'il porte leur odeur, Ivan.* [Boubéker]
 - j - se remémorer la remarque faite en S2-T2, p. sur la chair vivante
 - *En vie.* [Mathilde S.]
 - *La chair fraîche.* [E]

- *Nicolaï est moins "frais" entre guillemets qu'Ivan.* [M]
- *L'odeur des cadavres qu'a Nicolaï.* [Léo]
 - k - se remémorer le matériel qui accompagne Nicolaï.
- *Les pièges.* [Thibault]
- *Des armes et des balles.* [Léo]
 - l - associer un odeur à ce matériel.
- *Chasse.* [Damien]
- *Mort.* [Thibault]

m - récapituler les trois odeurs senties par Louve

- *Odeur d'Ivan*
- *Odeur de Nicolaï*
- *Odeur de l'avion*

Tâche 4 : Énoncer rapidement le but de chacun des personnages.

a - énoncer le but immédiat de Louve.

- *manger sa proie.* [Thibault]

b - préciser l'identité de cette proie.

- *Ivan.* [Thibault]

- *Nous on sait que cette proie, c'est Ivan.* [M]

c - énoncer le but immédiat de Nicolaï.

- *Tuer des animaux pour prendre leur peau, pour les vendre.* [Océane]

- *Non, non !* [EE]

d - reformulation de c : but immédiat de Nicolaï.

- *Retrouver Louve.* [Océane]

e - compléter la remarque d'Océane.

- *Pour la tuer, parce que Louve a mangé la proie de Nicolaï.* [Océane]

- *Parce qu'il veut se venger. La proie qu'a mangée Louve, c'est le gagne-pain de Nicolaï.* [Damien]

- *Aussi, une peau de renard, ça coûte cher.* [Dylan]

- *Et si Nicolaï, il en tue un autre, de renard, Louve pourra venir le manger. Vaut mieux la tuer...* [Mathilde S.]

- *Ça l'arrange, parce qu'elle est seule.* [Hugo]

Digression de Fanny

- 119 - Fanny Mais il dit "Va savoir pourquoi !" ...
- 120 - M Oui.
- 121 - Fanny ... Peut-être qu'après, on va le dire pourquoi elle est seule...
- 123 - M Oui. Est-ce que vous êtes d'accord avec ce que dit... euh... Fanny ?
C'est vrai qu'à un moment donné, on a l'impression que Louve est seule.
Ça paraît anormal. Comment c'est d'habitude ?
- 124 - Fanny En... en meute... les loups.
- 125 - M Voilà. Est-ce que vous êtes d'accord ? On dit : une... horde... de loups.
D'accord ?...
- 126 - Simon B. Maîtresse !
- 127 - M ... Effectivement, ça, ça a l'air d'intriguer Nicolaï.
- 128 - E Les loups vivent en tribu ?
- 129 - M Ah, une horde... Alors, ça veut dire "tribu", ça veut dire "meute"... On dit "horde" quand il s'agit de loups.

- 130 - Simon B. Louve, elle est seule, Nicolaï aussi, et Ivan aussi. Ils sont tous seuls.
131 - M Ouais, ils sont tous seuls. C'est un point commun entre eux, hein ! Ils sont tous seuls. Et on a l'impression que c'est... comment ? C'est [ton d'un calme affecté] "Ben, ils sont seuls"... ? Ou c'est autre chose ?
132 - E De la tristesse.
133 - M De la tristesse... Donc, quel mot on pourrait employer pour les trois personnages... plutôt que "seul" ?
134 - Leïla soli-
135 - M Oui, Leïla.
136 - Leïla Solidaires.
137 - M Non... Tu vas me dire quelque chose de bien alors...
138 - Leïla Solitude.
139 - Damien Solitaires...
140 - M Non, ils sont pas "solidaires", "solidaires", ça veut qu'ils se serrent les coudes. Est-ce qu'ils se serrent les coudes ? Ils se sont même pas encore rencontrés, comment veux-tu qu'ils se serrent les coudes ! D'accord ? Mais c'est vrai qu'ils sont dans une **grande solitude**. Je vais l'écrire ici.

f - énoncer le but immédiat d'Ivan.

- *Il marche dans la neige. Il a perdu la mémoire, alors il sait plus ce que c'est, "Ivan".*
[Claudie]

- *Il sait pas trop ce qu'il fait, il sait pas trop ce que c'est son avenir.* [Hugo]

- *Il veut sauver sa peau.* [Tarik]

g - préciser sa relation au monde.

- *Il est pas dans cette idée.* [E]

- *Oui, parce que Louve le suit...* [Hugo]

- *Il est inconscient.* [Fanny]

- *Inerte.* [Simon P]

h - préciser le sens de "inerte".

- *Mort.* [Simon B.]

- *Mort, immobile, sans vie.* [M]

i - estimer la pertinence du terme.

- *C'est mieux : "inconscient"* [Simon B.]

j - estimer l'avantage de cette inconscience.

- *Il faudrait mieux qu'il soit conscient, parce qu'il se ferait pas manger par la louve.* [Mathilde S.]

k - imaginer la réaction d'Ivan s'il était conscient.

- *Il s'enfuirait.* [Simon P.]

l - imaginer un lieu de fuite.

- *Chez Nicolaï.* [Simon P.]

m - déterminer le savoir d'Ivan quant à Nicolaï.

- *Ah, ben, non. Il le connaît pas.* [Simon P.]

- *Il y a pas d'habitations.* [E]

n - reformulation de j : estimer l'avantage de cette inconscience.

- *Il vaut mieux qu'il soit inconscient. Parce qu'il sait pas, alors, il a pas si peur...* [Simon P.]

p - reformuler la proposition de Simon P.

- *Ça serait la panique complète.* [E]

- *Déjà qu'il est le seul survivant du crash.* [Simon B.]

- *Tout seul sur la taïga !* [Apolline]

- *Il fait froid, il a faim...* [Leïla]

Tâche 5 : Reprendre les phrases : "Elle s'enfuit, d'un trot régulier. Taïga l'aspire... l'avale à son tour." (p. 6), identifier le coréfèrent des COD de "aspire" et "avale", pour rectifier l'erreur commise la veille.

Tâche 6 : Recopier sur une fiche individuelle la reformulation de l'intrigue qui figure au tableau.

État du tableau à la fin de la séance

C'est l'histoire de plusieurs personnages qui essaient de survivre sur Taïga, en hiver. Nicolaï est un chasseur, il vend la peau des animaux pris aux pièges.

Ivan est un garçon qui a fait un crash en avion, il a perdu la mémoire. Il entend les voix de ses parents.

Louve est une jeune louve, elle cherche de la nourriture.

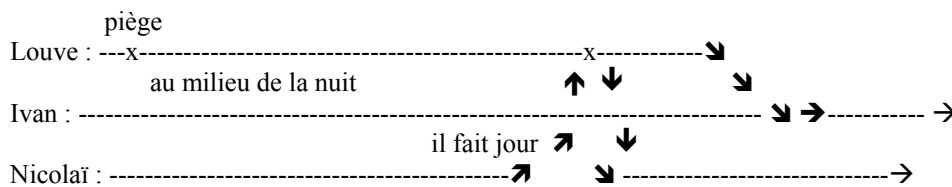
C'est l'hiver. Ils sont dans une grande solitude.

Les rencontres :

entre Louve et Ivan

entre Louve et Nicolaï : rencontre indirecte (différée)

La nuit s'annonce



Séance 3

SOMMAIRE B-S3

Texte support de la séance :

chapitre 2

Thèmes de discussion abordés :

- l'isomorphisme entre entrelacement des segments et proximité des personnages
- la délibération de Louve
- la double illusion
- le rôle du regard

Organisation de la séance :

- reformuler le contenu informatif des rétropections
- déterminer des segments
- renseigner le tableau des rencontres

Tâche 1 : Lire le chapitre 2.

Tâche 2 : Écouter la lecture du chapitre 2 oralisée par la maîtresse. Pendant cette écoute, délimiter les passages consacrés aux "points de vue" des différents personnages.

Tâche 3 : Réagir à cette écoute.

- *Ivan encore entend des voix dans sa tête.* [Maxime]
 - a - déterminer l'origine de ces voix.
 - *Ces voix viennent de ses parents.* [Maxime]
 - b - préciser la remarque.
 - *Son père et sa mère.* [Maxime]
 - c - surligner de la couleur dévolue à Ivan les voix qu'il entend.
 - d - lire ces voix.
 - *"Je ne comprends pas pourquoi Ivan... Explique-lui que c'est la meilleure solution."* (pp. 21- 22) [Simon B.]
 - e - reformuler l'information dispensée dans ce passage.
 - *Ivan allait chez son oncle, parce que ses parents font un déménagement.* [Bafodé]
 - *On sait que sa mère s'appelle Ana.* [Mathilde D.]
 - *Il va avoir un petit frère, Ivan.* [Apolline]
 - f - justifier cette affirmation.
 - *Ils disent "c'est notre seul enfant... Et puis il connaît pas..."* (p. 22).
Ah ! C'est le frère à la mère. [Apolline]
 - g - préciser de qui c'est le frère.
 - *Du père.* [Bafodé]
 - h - identifier les tours de paroles.
 - i - identifier l'énonciateur de "Je ne comprends pas..."
 - *La maman* [E]
 - j - repérer et interpréter le signe de ponctuation qui suit.
 - *On a un tiret. C'est quelqu'un d'autre qui parle.* [Claudie]
 - k - prouver que l'énonciateur suivant est le père et non la mère.

- *Il dit : "Ana".* [Léo]
- l - récapituler les tours de paroles.
- m - reformulation de g : préciser de qui c'est le frère.
 - *C'est le frère de son papa.* [Leïla]
- n - préciser la relation de parenté entre le "frère" et Ivan.
 - *Son tonton.* [Damien]
 - *Son oncle.* [Apolline]
- *On apprend aussi que sa maman, elle a un peu peur du voyage.* [Hugo]
- *Ils déménagent, alors Ivan va chez l'oncle.* [Simon P.]
 - o - identifier la cause de cette décision parentale.
 - *Pour pas qu'il soit tout seul.* [Simon P.]
 - *Parce que les parents veulent organiser la maison avant qu'il y soit. Qu'elle soit bien habitable.* [Éléonore]
 - p - préciser quel parent tient cet argument.
 - *C'est le papa.* [Damien]
- *Ana, c'est la mère d'Ivan.* [Léo]
- *On sait que sa mère est vivante, encore. Qu'elle était pas dans l'avion.* [Damien]
- *Plus on avance dans l'histoire, plus on apprend de choses du passé.* [Rima]
- q - trouver la borne initiale du passage consacré au point de vue d'Ivan.
 - *"Il a faim... et très froid." (p. 21) Et ça se termine à "Taïga, attentive, attend la nuit, qui sera longue et glacée." (p. 23)* [Marine]
- r - encadrer le passage de la couleur dévolue à Ivan.

Tâche 4 incidente : structurer le texte en identifiant les passages consacrés aux points de vue des différents personnages.

- a - identifier au point de vue de qui est consacré le début du chapitre.
 - *Louve.* [Mahé]
- b - identifier au point de vue de qui est consacré la suite du texte.
 - *"Louve est allongée sur la neige souillée..." (p. 23)* [Leïla]
 - c - reformulation de b.
 - *Le paragraphe de Louve.* [Leïla]
 - d - ajuster le terme "paragraphe".
 - *Le passage.* [Thibault]
 - *Le point de vue.* [Fanny]
 - *Il y a plusieurs paragraphes dans un point de vue.* [M]
 - *Et ça se termine : "la brune cohorte de bisons qui passe au loin". (p. 23)* [Leïla]
 - e - ajuster la proposition de borne terminale.
 - *"Ce sera autant de gagné sur la faim." (p. 24)* [Boubéker]
- f - encadrer le passage de la couleur dévolue à Louve.

Tâche 5 : Suspension de la tâche 4 et reformulation de la 3 : réagir à l'écoute du chapitre 2.

- *Nicolaï n'est pas dans le texte.* [Apolline]
- *Louve et Ivan se sont rencontrés.* [Thibault]
 - a- identifier le passage où il y a la vraie rencontre.
 - *Page cinq, dernier paragraphe. "Il a vu la forme grise fondre sur lui." (p. 28)* [Mahé]
 - *"Il a perçu un mouvement, juste dans son champ de vision." (p. 24)* [Clarisse]
 - *"En rampant, il s'approche encore, se blottit contre Louve." (p. 29)* [Léo]

- b - reformuler leur relation au moment de la fin du chapitre.
 - *Ils se touchent.* [Mathilde D.]
 - c - situer le premier contact entre Louve et Ivan.
 - *C'est avant.* [EE]
- d - préciser le référent du terme "rencontre".
 - *"Elle reprend sa marche d'un pas lent. Ses yeux dorés ne quittent plus la forme oubliée quelques instants et qui se rapproche."* (p. 23) [Tarik]
 - *Ils s'approchent, là.* [M]
 - *À la page cinq, premier paragraphe. "Il a perçu un mouvement, juste dans son champ de vision."* (p. 24) [Océane]
 - *C'est une rencontre dans le regard, là.* [M]
 - *"Il a frappé dans ses mains, heureux du regard jaune, des va-et-vient incessants qui animent le paysage blanc."* (p. 25) [Tarik]
 - *"Louve cède à ses pulsions de tueuse : la chute de la créature a réveillé l'instinct de chasse. Une proie à terre est une proie facile. D'un bond, elle se jette sur la forme étendue."* (p. 27) *Là, elle va le manger. Il va y avoir le contact.* [Mathilde D.]
- e - faire une croix pour noter le contact.
- f - préciser le point de vue engagé dans le passage cité par Mathilde D.
 - *Louve* [E]
- g - identifier les bornes de ce passage consacré au point de vue de Louve.
 - *"Louve cède à ses pulsions de tueuse."* (p. 27) *jusqu'à "lorsque qu'elle se couchait près d'eux."* (p. 28) [Simon P.]
- h - encadrer le passage de la couleur dévolue à Louve.

Reprise de la tâche incidente 4 (bis) : structurer le texte en délimitant les passages

- a - identifier au point de vue de qui est consacré le passage précédent.
 - *"Il a réussi à se relever."* (p. 26) *jusqu'à "incapable de contenir l'avidité qui l'a envahi."* *C'est Ivan.* (p. 27) [Apolline]
- b - encadrer le passage de la couleur dévolue à Ivan.
- c - identifier au point de vue de qui est consacré le passage précédent.
 - *"Il a perçu un mouvement, juste dans son champ de vision."* (p. 24). *C'est Ivan. Jusqu'à "incapable de contenir l'avidité qui l'a envahi."* (p. 27) [Dylan]
 - d - ajuster la proposition de Dylan.
 - *Ivan, c'est "Il a perçu un mouvement..."* (p. 24) *jusqu'à "un regard rivé au sien. Ils sont près l'un de l'autre."* (p. 24) *Après, c'est Louve.* [Leïla]
- e - reformuler l'intrigue au moment de ce passage.
 - *C'est la rencontre, là. Ils sont près.* [Laurine]
 - *Ils sont côte à côte.* [M]
- f - marquer d'une croix ce moment de rencontre.
- g - identifier le procédé d'écriture qui met en œuvre la rencontre. (*verbatim* : Comment l'auteur, il a montré cette rencontre, en écrivant ?)
 - *Ils étaient côte à côte.* [E]
 - h - préciser le point de vue qui suit.
 - *Le point de vue de Louve.* [Fanny]
 - *Ivan et Louve, c'est un paragraphe entier. C'est le même paragraphe.* [Apolline]
 - *C'est le même paragraphe, c'est très collé.* [M]
 - *Comme eux, comme une rencontre.* [Simon B.]
- i - délimiter le passage consacré au point de vue de Louve.

- "*Seule Louve peut fuir*" (p. 24) jusqu'à "*méfiance, envie.*" (p. 25) [Dylan]
 - j - déterminer au point de vue de qui est consacré le passage suivant.
 - *Ivan.* [Marine]
 - k - délimiter le passage.
 - "*Il a frappé dans ses mains*" (p. 25) jusqu'à "*un unique souci : survivre*" (p. 26) [Marine]
 - *C'est plus difficile qu'au chapitre 1 !* [M]
 - l - ajuster la proposition de Marine, à l'écoute du passage oralisé par M : "*Il a frappé dans ses mains, heureux du regard jaune, des va-et-vient incessants qui animent enfin le paysage blanc. Sa langue passe sur ses lèvres saignantes, il tente de parler, articule quelques sons. Ces bruits l'excitent, mais ils surprennent Louve autant que les battements des mains. Vive, elle se décide à bondir en arrière. Se couche, méditant l'attaque.*" (p. 25)
 - *C'est le point de vue d'Ivan. Il y a Louve aussi.* [Marine]
 - m - délimiter.
 - *Le point de vue d'Ivan s'arrête à : "Sa langue passe sur ses lèvres saignantes".* [Dylan]
 - *Ça s'arrête à : "articule quelques sons"* [Maxime]
 - "*Ces bruits l'excitent, c'est le point de vue de Louve ?* [Damien]
 - n - Identifier le référent de *l'*.
 - *C'est Ivan.* [E]
 - *C'est Louve.* [Apolline]
 - *C'est Louve. Mais comme on vient juste de parler d'Ivan, vous êtes encore sur l'idée que ça pourrait être Ivan.* [M]
 - o - reformuler le personnage affecté par l'excitation.
 - *C'est Louve.* [E]
 - p - identifier la cause de l'excitation.
 - *Les bruits.* [E]
 - q - identifier l'origine des bruits.
 - *Les bruits d'Ivan.* [E]
- r - délimiter le passage consacré au point de vue de Louve.
 - "*Ces bruits l'excitent, mais ils surprennent Louve autant que les battements des mains. Vive, elle se décide à bondir en arrière. Se couche, méditant l'attaque.*" (p. 25) [Damien]
- s - déterminer au point de vue de qui est consacré le passage suivant.
 - *Celui d'Ivan.* [Thibault]
 - t - justifier cette détermination.
 - "*Lui, c'est Ivan.* [Maxime]
 - u - oraliser le passage consacré au point de vue d'Ivan.
 - "*Lui, la voyant reculer, éprouve une peine immense qui emplit de larmes ses paupières. La voix répète un mot, dont le sens lui échappe encore : "chien, chien, chien !".* (p. 25) [Léo]
- v - déterminer au point de vue de qui est consacré le passage suivant.
 - *C'est Louve. Depuis "Louve attend" (p. 25), jusqu'à "survivre" (p. 26)* [Fanny]

Commentaire de la maîtresse

- 1 - M Dites-moi, les enfants. On a ramé, là, quand même... non ? ...pour trouver les points de vue. Ben, dites donc ! Autant l'autre jour il n'y avait pas eu d'erreurs, autant là, euh, ça a été dur quand même !
- 2 - Simon B. C'est pas séparé, là.

- 3 - M Parce que... ?
- 4 - Simon B. Parce qu'ils se sont rencontrés.
- 5 - M C'est beaucoup moins séparé. Et pourquoi c'est beaucoup moins séparé ?
- 6 - Maxime Parce qu'ils se sont rencontrés.
- 7 - M Parce qu'ils se sont rencontrés. Donc on passe - très vite parfois - d'un point de vue à l'autre.

Tâche 6 : Reprise de la tâche 3 (ter) : reformuler l'information contenue dans le chapitre.

- *On voit aussi un peu la vie de Louve.* [Hugo]

a - identifier dans le texte ce qui appartient à la vie passée de Louve.

- "*Louve errait, avec à ses côtés un compagnon gris et roux.*" (p. 26) [Laurine]

- "*C'était à la saison des fleurs, quand Taïga se couvre de taches rouges...*" (p. 26) [Hugo]

b - identifier l'indice qui indique qu'il s'agit de passé.

c - comparer avec l'identification des passages consacrés au passé d'Ivan.

- *C'était en italiques.* [Hugo]

d - reformulation de b : identifier l'indice qui indique qu'il s'agit de passé.

- "*C'était*" (p. 26) [EE]

e - identifier le mot à partir duquel le lecteur est "envoyé sur le passé" de Louve.

- "*images floues*" (p. 26) [Fanny]

- "*souvenirs*" (p. 26) [Laurine]

f - surligner le passage en flash back.

g - reformulation de a : reformuler la vie passée de Louve.

- *Louve était avec un compagnon. Après, ils ont fait des enfants. Et puis un jour, le compagnon avait disparu.* [Rima]

h - compléter la proposition de Rima.

- *Un jour, elle est allée vers leur tanière et elle ne les a plus vus dedans, les petits.* [Mathilde S.]

- *Ça sentait la mort.* [Damien]

i - compléter l'information par inférence.

- *Quelqu'un les avait tués.* [Hugo]

- *C'est peut-être Nicolai.* [Fanny]

- *C'est ce que j'allais dire.* [Simon B. à Fanny]

- *C'est peut-être son mari. Parce qu'il était roux. C'est peut-être un renard.* [Damien]

j - préciser qui est un peu roux.

- *Le compagnon de Louve.* [Damien]

k - Identifier l'espèce du compagnon d'une louve.

- *Un loup.* [Damien]

- *Un renard peut pas faire d'enfant avec une louve.* [Simon B.]

- *Donc, ça n'est pas un renard. Ce n'est pas lui.* [M]

l - imaginer qui a pu prendre les petits.

- *Nicolai.* [EE]

- *Un trappeur.* [Simon B.]

m - imaginer son but.

- *Pour vendre la fourrure.* [Thibault]

- *En même temps, il aurait pu emporter aussi les parents des petits.* [Hugo]

n - expliquer pourquoi l'hypothétique trappeur n'a pas pris les parents.

- *Parce qu'ils n'étaient pas là à ce moment-là.* [E]

- *Le compagnon aussi, il a peut-être été emporté.* [Damien]
 - o - ajuster la remarque de Damien.
 - *Non, il est parti après que ses petits étaient tués.* [Hugo]
- p - énoncer les conséquences pour Louve.
- *Elle est seule.* [EE]
- q - se remémorer la question posée à la suite de la lecture du chapitre 1
- *Pourquoi la louve est-elle seule ?* [EE]
- *Nicolai, il disait aussi : "Va savoir pourquoi ?"* [Simon B.]

Tâche 7 : reprise de la tâche 3 (quater) : reformuler l'information contenue dans le chapitre.

a - qualifier la rencontre entre Louve et Ivan.

b - qualifier l'attitude de Louve avant la rencontre.

- *Elle veut le tuer.* [Dylan]

c - justifier la remarque de Dylan.

- *Elle le voit méchant.* [Clarisse]

- *Non.* [EE]

d - expliciter le regard que Louve porte sur Ivan.

- *Elle voit qu'il vit.* [Boubéker]

- *Elle voit que c'est une chair fraîche.* [Mathilde D.]

- *Elle voit que c'est une proie.* [Éléonore]

e - relever les désignateurs d'Ivan du point de vue de Louve.

- *"proie"* [EE]

- *"la forme"* [Fanny]

f - exemplifier ce désignateur.

- *"Louve cède à ses pulsions de tueuse : la chute de la créature a réveillé l'instinct de chasse. Une proie à terre est une proie facile. D'un bond, elle se jette sur la forme étendue." (p. 27) Elle dit trois choses : proie, créature et forme.* [Fanny]

g - interpréter le choix de ces désignateurs.

- *Elle ne sait pas ce que c'est qu'un humain.* [Simon P.]

- *Elle dit : c'est sa proie. En même temps, elle ressent une chose chez Ivan, alors elle hésite si elle doit manger ou pas manger.* [Leïla]

Intervention de Damien : *Peut-être que la Louve, c'était le chien d'Ivan.*

- *Non !!* [EE]

- *Ça me le fait penser...* [Damien]

h - "clarifier l'histoire du chien"

- *Quand sa mère lui parle dans sa tête, c'est marqué : "Ivan est toujours après ce chien, il finira par se faire mordre" (p. 24) C'est un vrai chien.* [Simon P.]

i - récapituler la vie de Louve au moment où Ivan jouait avec le chien.

- *Elle était avec ses petits et son compagnon.* [Damien]

- *Elle était sur Taïga.* [E]

k - préciser la saison de cette vie heureuse de Louve.

- *Au printemps.* [Simon P.]

l - justifier.

- *C'était la saison des fleurs.* [Damien]

- *Et c'est le moment où les animaux font les bébés.* [M]

m - réagir à la proposition de Leïla : *Louve ressent Ivan comme sa proie, sauf*

qu'elle ressent un truc chez Ivan et elle hésite maintenant si elle doit le manger ou pas. (cf. g)

n - trouver le terme exact pour désigner Louve dans sa relation à Ivan.

- *Gibier.* [Léo]

- *Ivan, oui, c'est le gibier. Mais Louve ?* [M]

- *Un prédateur.* [E]

o - trouver des mentions de la méfiance de Louve.

- *"Louve cède à ses pulsions de tueuse : la chute de la créature a réveillé l'instinct de chasse."* (p. 27) [Mahé]

p - formuler l'intention de Louve.

- *De le manger.* [Fanny]

q - reformulation de o : trouver des mentions de la méfiance de Louve.

- *"Cet amour habitait aussi son compagnon, mais ils n'avaient pas pu, malgré leurs crocs, protéger ces trois formes douces, tendres..., fragiles."* (p. 26) [Rima]

- *Mais est-ce qu'il s'agit de la relation avec Ivan ?* [M]

- *"Louve ne comprend pas, la créature lui envoie un regard où se lit une confiance immense, sentiment que seuls ses petits lui vouaient, lorsqu'elle se couchait près d'eux."* (pp. 27-28) [Océane]

r - surligner ce passage de la couleur dévolue à Louve.

s - reformuler le contenu du passage.

- *Elle a confiance sur Ivan.* [Mathilde S.]

t - écouter le même passage, oralisé par la maîtresse.

- *C'est Ivan qui a confiance à... à la Louve.* [Mathilde S.]

- *Louve ressent ce que ses petits faisaient.* [Apolline]

- *Elle est étonnée.* [E]

- *Elle commence à avoir des sentiments pour Ivan.* [Boubéker]

u - qualifier les sentiments de Louve pour Ivan.

- *De la confiance.* [Simon P.]

- *De tendresse.* [Simon B.]

- *De l'amour.* [Mathilde D.]

v - préciser le type d'amour.

- *Amical.* [Thibault]

- *Familial. Parce que lui, il est un peu comme son fils.*

[Dylan]

- *Elle veut le protéger.* [Simon B.]

Digression de Tarik

- 8 - Tarik Pour... euh... pour... ah !... pour Ivan, peut-être son chien, c'était comme un chien-loup, et quand il a vu un loup pour de vrai, euh, il s'est rappelé de... de son chien.
- 9 - M Est-ce que vous êtes d'accord avec ce que dit Tarik ?
- 10 - Océane C'est peut-être pour ça qu'il a pas peur, non ?
- 11 - Simon B. Il est pas consc...
- 12 - M [à Océane] Oui... C'est certainement pour ça, même. [à la classe] Est-ce que vous êtes d'accord avec ce que dit Océane ?
- 13 - Simon B. Mais le sait pas...
- 14 - M Oui. C'est un peu dans son inconscient... Parce que, s'il a l'idée que c'est un loup, qu'est-ce qu'il aurait fait, Ivan, s'il avait réalisé que c'est un vrai

- loup ? Léo ?
- 15 - Léo Il aurait fui...
- 16 - M Oui... Et puis quoi d'autre, aussi ? Il aurait fui...
- 17 - Simon P. Il aurait peur.
- 18 - M Il aurait peur...
- 19 - Marine Il aurait été inquiet.
- 20 - M Il aurait été... très inquiet.
- 21 - Laurine ... paniqué...
- 22 - M ...paniqué.
- 23 - Tarik Elle... elle l'aurait peut-être dévoré...
- 24 - M Et pourquoi elle l'aurait dévoré à ce moment-là ?
- 25 - Tarik Parce que... parce qu'il aurait peur, et... alors... elle, elle aurait pas les sentiments qu'elle l'avait, elle l'aurait vu comme la proie, alors elle l'aurait dévoré.
- 26 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 27 - EE Oui.
- 28 - M Louve, du coup, l'aurait dévoré. Et pourquoi elle l'aurait dévoré ?
- 29 - EE Maîtresse !
- 30 - M Vas-y, Maxime.
- 31 - Maxime Parce qu'elle a faim, c'est l'hiver, alors, il y a pas beaucoup...
- 32 - M Et là alors, la louve, elle a pas faim ? Pourquoi elle le mange pas, alors... ?
- 33 - Simon P. Parce qu'il aurait pas le même regard. Il aurait eu le regard de peur et pas le regard de confiance.
- 34 - M Il aurait le regard de peur, et pas le regard de confiance. Est-ce que vous avez écouté ce que vous a dit Simon ?
- 35 - EE Oui !
- 36 - M Et alors, le regard de peur... Pourquoi elle le mangerait quand il aurait le regard de peur ? Bafodé ?
- 37 - Bafodé Parce que... elle... elle a l'impression qu'il... euh... qu'il lui fait confiance.
- 38 - M Oui... Et alors ? Ça lui rappelle quelque chose, le regard de peur, à Louve ?
- 39 - Bafodé Les autres... animaux.
- 40 - M Bien sûr ! Quand elle mange les autres animaux...
- 41 - Fanny C'est écrit dans le texte...
- 42 - M Lis-le !
- 43 - Fanny À la... euh... page cinq, au dernier... à la dernière notion de point de vue de Louve : "Il y a aussi le regard sombre qui n'exprime pas le bon message : cette chose devrait trembler de peur, avoir aux yeux cette folle panique que Louve a vue dans les pupilles dilatées du lièvre blanc, ou bien cette lueur traquée qui éclate aux prunelles des faons." (p. 27)
- 44 - M Donc, finalement, qu'est-ce qui a sauvé Ivan ? Vas-y, Thibault.
- 45 - Thibault C'est le regard qui... qui... qui est dans la confiance.
- 46 - M Le regard confiant. De qui ?
- 47 - Thibault De... de... Parce qu'il était...
- 48 - M ...d'Ivan...
- 49 - Thibault Oui, parce qu'il était en... en confiance avec... euh... avec Louve...
- 50 - M D'accord ? C'est ça qui l'a sauvé. Parce que du coup, ce regard confiant, qu'est-ce que ça a provoqué chez Louve ?

- 51 - Océane Ça lui a rappelé quand elle avait des petits...
- 52 - M Oui... Et puis, quoi avant ? Qu'est-ce que ça a provoqué chez elle ?
- 53 - Hugo Elle s'est... elle s'est méfiée, avant.
- 54 - M Ben, ouais ! Elle s'est méfiée ! Pourquoi elle s'est méfiée ? Pourquoi elle s'est méfiée ?
- 55 - Bafodé Parce que...
- 56 - Apolline Parce que d'habitude, ses proies, elles ont peur...
- 57 - M Oui. Et du coup, là, celui-là n'avait pas peur... Et du coup, elle s'est...
- 58 - E ...étonnée...
- 59 - M ...elle était étonnée. Elle s'est méfiée. Il y a une autre expression qui est employée dans le texte.
- 60 - Fanny Maîtresse ?
- 61 - M Oui ?
- 62 - Fanny Au début, c'est surtout l'inconscience d'Ivan à cause du...de l'accident... que ça l'a un petit peu secoué.
- 63 - M Est-ce que vous êtes d'accord avec Fanny ?
- 64 - Leïla Ça l'a sauvé.
- 65 - M Heureusement ! Ça l'a sauvé carrément, ça.. Tu as raison, Leïla ! Parce que, s'il avait été conscient, il n'aurait certainement pas réagi comme ça, et là, elle l'aurait dévoré.
- 66 - Simon P. Il aurait eu peur.
- 67 - M Bien sûr ! Comme les autres proies ! Est-ce que vous êtes d'accord ? C'est allé tellement vite... Alors, on est d'accord que ici [montre au tableau], Louve est prédateur par rapport à Ivan et ensuite, vous m'avez dit un mot, que j'ai même pas noté. Zut, j'en casse ma craie... C'est quoi ? Quelle est la relation de Louve par rapport à Ivan ? C'est Dylan qui l'a dit... Il a parlé... ?
- 68 - Mathilde D. D'un amour familial. Qu'est-ce que tu appelles un amour familial ?
- 69 - Simon P. Comme...
- 70 - M Oui ? Vas-y !
- 71 - Simon P. Comme nos parents...
- 72 - M Oui. Comme nos parents. Vous savez comment ça s'appelle ? Ça s'appelle un amour... ?
- 73 - EE Parental.
- 74 - M Oui... un amour parental... Mais Louve, c'est comme une... ?
- 75 - E Comme une mère...
- 76 - M C'est comme une mère. On appelle ça un amour... ?
- 77 - EE Maternel.
- 78 - M Un amour maternel. Vous êtes d'accord avec ça, ou pas ? Oui ? Il y a eu une évolution. Oui ? Est-ce que vous avez compris pourquoi il y a eu cette évolution ? Oui ? Qu'est-ce qui fait qu'il y a eu cette évolution, Clarisse ?
- 79 - Clarisse C'est parce que Ivan avait le même regard... euh... que les louveteaux autrefois...
- 80 - M Oui. C'est-à-dire, comment il est, ce regard ?
- 81 - Clarisse Ben, il est... Il a confiance en la louve.
- 82 - M Oui. Il est plein de confiance. Et du coup, Louve... ?
- 83 - E Elle est étonnée.
- 84 - M Ben, elle est étonnée. Est-ce que ça va pour tout le monde jusque là ? Oui ? Alors, dites-moi, pour... On a bien vu comment était Louve par

- rapport à Ivan. Donc, ici [montre au tableau], *elle prend Ivan* plus *comme* quoi ?
- 85 - E Comme son enfant.
- 86 - E Comme son fils.
- 87 - M Oui. Comment c'est écrit ? Comme ses ... ?
- 88 - E Louveteaux...
- 89 - M Je sais pas si c'est écrit "louveteaux". Mais enfin, comme son... ?
- 90 - E Son fils.
- 91 - M Oui, son fils. Il y a un mot, dedans, là.
- 92 - E Petit ?
- 93 - M Oui, *son petit*. On dit que ça lui rappelle ses petits. Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ? Ça va pour tout le monde, ça ? Oui ? Alors, dites-moi... Là, je suis d'accord, on est sur Louve... Peut-être, je vais l'écrire quand même, ça. Que ce soit assez clair. Et alors, dites-moi, on est bien sur la relation entre Louve et... euh... Louve sur... euh... sur le petit Ivan, mais... et Ivan sur Louve alors ? Comment il la voit, lui ? Comment il la voit, Mahé ?
- Mahé, tu es là avec nous ? Ou tu as mal à la tête... comme d'habitude (540)... un peu ?
- 94 - Mahé J'ai mal à la tête.
- 95 - M Oui. Tu veux aller voir... mettre un peu d'eau ? Non ? Est-ce que tu peux quand même nous dire Ivan, comment il voit Louve, lui ?
- Premièrement, est-ce qu'il la voit comme une louve ?
- 96 - EE Non !
- 97 - M Comme quoi il la voit, mon grand ?
- 98 - Mahé Il la voit comme un chien.
- 99 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Il la voit comme un... ?
- 100 - EE ...chien !
- 101 - M D'accord ? Qu'est-ce qu'il fait d'ailleurs avec elle ?
- 102 - Leïla Il la caresse.
- 103 - M Il la caresse.
- 104 - Rima Il s'accroche à elle.
- 105 - M Il s'accroche à elle.
- 106 - Fanny Il sent une présence... À la sixième page.
- 107 - M Ah ! À la sixième page... Alors, vas-y !
- 108 - Fanny "Il ne relâche pas son étreinte, les yeux à demi clos pour ne plus voir l'infini paysage de neige et de silence. Ainsi, enfermé dans une vision floue de poils touffus, avec sur le front l'haleine chaude d'une présence, il retrouve des forces, gigote, submergé de joie." (p. 29) Quand... euh... là, il sent une présence.
- 109 - M Oui... Euh... Donc, ça veut dire... Là, est-ce qu'il est sur le chien toujours ?
- 110 - Fanny Euh...
- 111 - M Est-ce que vous imaginez la scène, là ? Je voudrais peut-être que sur cette page six, on fasse les différents points de vue. Puisqu'on les a pas faits. Vous pouvez les isoler, les différents points de vue, là ?

(540) Mahé est fréquemment sujet à de violentes migraines.

Tâche 8 : reprise de la tâche incidente 4 (ter) : structurer le texte.

- Depuis "Il a vu la forme grise fondre sur lui." jusqu'à "il articule doucement : chien, chien." (p. 28) [Maxime]

- Après, c'est Louve. "Louve a tressailli violemment" (p. 28) jusqu'à "Alors elle pourra refermer ses dents, emporter sa proie." (p. 29) [Thibault]

a - [consigne incidente] reformuler l'information du passage.

- Elle veut manger Ivan. [Boubéker]

b - préciser la condition.

- S'il frémit. [Boubéker]

- Non, c'est pas écrit ça. [M]

- S'il relâche son étreinte. [Fanny]

c - trouver la citation exacte.

- S'il retombe les bras. [Hugo]

- Et si son rire cesse. [Simon B.]

- "Il ne relâche pas son étreinte" jusqu'à "le corps étranger debout au-dessus de lui s'affaisse." C'est le point de vue d'Ivan. (p. 29) [Hugo]

d - préciser le référent de "corps étranger".

- Louve. [E]

e - reformuler la dernière phrase.

- Louve s'allonge. [E]

- "Louve s'est couchée en gémissant d'incertitude" jusqu'à "le corps alangui d'un farouche bonheur." (p. 29) [Mahé]

f - reformuler le contenu du passage.

- Elle est comme avec ses petits. C'est du bonheur. [Léo]

- Quand elle les allaitait. [Maxime]

g - nommer le sentiment de Louve.

- C'est de l'amour familial. [Léo]

h - ajuster l'expression.

- Amour maternel. [EE]

i - trouver le mot du texte qui l'indique.

- "tendresse" [E]

[changement de cassette]

- "En rampant, il s'approche encore, se blottit contre Louve, qui frémit à son contact. Il entoure le cou épais de ses bras, appuie son visage contre la fourrure". (p. 29) [Fanny]

- Mais il y a aussi "Louve frémit à son contact." C'est tout mélangé. [Simon B.]

j - déterminer le point de vue engagé dans : "Louve lance au ciel une œillade ennuyée, puis elle esquisse une drôle de mimique qui ressemble à un sourire." (p. 29)

- Louve. [Léo]

j bis - déterminer le point de vue engagé dans : "Apaisé par le parfum fauve qui se dégage des poils laineux, il ferme tout à fait les paupières, se pelotonne, câlin." (p. 30)

- Ivan. [Damien]

k - déterminer le point de vue engagé dans : "Louve bâille, prise au piège. Elle ne mangera pas cette proie-là, même s'il lui vient le geste, guidé par son bref passé de mère, de lécher la joue froide à portée de sa gueule." (p. 30)

- Louve. [EE]

l - interpréter ce "mélange"

- *Parce qu'ils sont eux deux. Ils sont complètement ensemble.* [Léo]

Tâche 9 : reprise de la tâche 3 (quinter) : reformuler l'information contenue dans le chapitre.

a - marquer l'évolution d'avec le début où Ivan prend Louve pour un chien.

b - préciser si, à la fin du chapitre, Ivan prend Louve pour un chien.

- *Oui* [EE]

- *Non.* [EE]

c - relever dans les passages consacrés au point de vue d'Ivan des expressions pour éclairer le débat.

- *"Apaisé par le parfum fauve qui se dégage des poils laineux, il ferme tout à fait les paupières, se pelotonne, câlin."* (p. 29) [Clarisse]

d - comparer avec le monde tel qu'on le connaît.

- *C'est un enfant dans les bras de sa mère.* [Simon B.]

- *En fait, Ivan considère Louve comme sa mère.* [Mathilde S.]

- *Il la considère comme son chien.* [Dylan]

- *Non !!* [EE]

- *Un chien, on va pas le prendre dans ses bras...* [Simon B.]

- *Mais si !* [E]

- *Mais là, il est plus direct !* [Simon B.]

e - reformulation de c : relever des expressions pour éclairer le débat.

- *"parfum"* [Maxime]

- *Non, ça c'est l'odeur, parfum...* [M]

- *"câlin"* [E]

- *"se pelotonne"* [Clarisse]

f - reformulation de d : comparer avec le monde tel qu'on le connaît.

- *Un chat, avec des humains, avec son maître.* [Boubéker]

- *Le petit chat avec sa mère.* [Rima]

- *Ivan, il est comme le petit. Le louveteau.* [Leïla]

- *Ici, Ivan, il devient louveteau, comme le petit de la louve.* [M]

- 112 - M Alors, ça veut dire qu'Ivan est devenu quoi, finalement ?
- 113 - Fanny Un loup.
- 114 - Leïla Un animal.
- 115 - M Un petit animal.
- 116 - E Il va se comporter comme un loup.
- 117 - M Il va se comporter comme un animal... hm...
- 118 - Clarisse Maîtresse ?
- 119 - Damien Comme dans *Le Livre de la jungle*.
- 120 - M Comme ?
- 121 - Damien Comme dans *Le Livre de la jungle*.
- 122 - M Oui.
- 123 - Simon P. Comme Mowgli... ?
- 124 - M Ah, oui.
- 125 - EE [rires]
- 126 - M Si, c'est vrai ! Alors, est-ce que vous êtes d'accord ? Lui aussi, il a évolué. D'accord ? Il est devenu comme un petit animal. Bon, on va arrêter là. On arrête là ? Mais je... je voudrais bien que vous le relisiez

- pour... pour lundi.
- 128 - Clarisse Maîtresse ?
- 129 - M Oui ?
- 130 - Clarisse Ça me rappelle quelque chose, mais je... je sais plus ce que c'est.
- 131 - Mathilde D. Oui, moi aussi.
- 132 - Hugo Moi aussi... Ça me rappelle une histoire...
- 133 - M Ça vous rappelle une histoire ? Que vous avez déjà lue ?
- 134 - Simon B. Oui, moi aussi ! Taïga, ça me dit quelque chose...
- 135 - Hugo Moi, c'est l'histoire... euh... d'Ivan qui... euh... qui se prend un peu pour...
- 136 - E Moi aussi ! Moi aussi !
- 137 - M Alors, est-ce que c'est cette vraie histoire que vous avez lue ? Ou est-ce que ça vous rappelle d'autres histoires que vous avez lues ?
- 138 - Simon B. Oui, c'est la vraie histoire...
- 139 - Mathilde D. Moi, c'est comme la suite... euh... non... le début d'une histoire.
- 140 - M Que tu as déjà lue ?
- 141 - Mathilde D. Oui.
- 142 - M Et tu te rappelles pas laquelle...
- 143 - Mathilde D. Non...
- 144 - Hugo Au début, je croyais que c'était *L'Œil du Loup*, mais c'est pas ça...
- 145 - M Non, c'est pas ça... Eh ben, vous chercherez ! Et peut-être qu'au fur et à mesure qu'on va avancer dans l'histoire, vous finirez par voir si c'est... si vous l'avait réellement lue ou si c'est que ça vous rappelle autre chose.
- 146 - Leïla Moi, c'est sûr, ça me rappelle autre chose... L'animal...
- 147 - Simon B. Moi, Taïga, le mot taïga, la rencontre du loup et... et d'Ivan, ça me rappelle quelque chose... Et le crash aussi !
- 148 - M Alors ça fait beaucoup de choses, effectivement, qui serait commun à cette histoire-là. Bon, je... On arrête là.

État du tableau à la fin de la séance.

Louve est prédateur par rapport à Ivan
Amour familial
maternel

Ivan prend Louve pour un chien
Ivan devient louveteau

Séance 4

SOMMAIRE B-S4

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- double illusion
- rôle du regard
- délibération de Louve
- valeur de l'inhibition d'Ivan
- isomorphisme des segments avec l'intrigue

Organisation :

- reformulation des apports de la séance précédente

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 3

Thèmes de discussion abordés :

- isomorphisme des segments avec l'intrigue
- solitude de Nicolaï
- "entre chien et loup"
- faiblesse d'Ivan

Organisation :

- reformulation de l'intrigue
- délimitation des segments

Tâche 1 : Se remémorer le chapitre 2.

- *Maintenant, Louve et Ivan, ils sont ensemble.* [Leïla]
- *Ils se sont rencontrés.* [Mathilde S.]
 - a - préciser les circonstances de la rencontre.
 - *Ils sont devenus un peu amis.* [Dylan]
 - b - ajuster le terme "amis" en se remémorant sur les mots utilisés à la séance précédente.
 - *C'est une relation maternelle.* [Océane]
 - *C'est une relation de famille.* [Léo]
 - *...familiale.* [Rima]
 - c - qualifier la relation de Louve envers Ivan.
 - *Louve, elle ressent de l'amour familial.* [Bafodé]
 - *...maternel.* [Hugo]
 - d - qualifier la relation d'Ivan envers Louve.
 - *Un amour familial.* [Océane]
 - *Ce n'est pas "familial" qu'on dit.* [M]
 - e - nommer le terme de la transformation d'Ivan.
 - *il est devenu son louveteau.* [Boubéker]
 - f - récupérer le mot juste pour désigner la relation d'Ivan envers Louve.
 - *Un amour mère- fils.* [Simon B.]
 - *"mère fils", c'est dans ce sens là. Mais là, on cherche ?* [M]
 - *Entre chien et Ivan.* [Léo]
 - *C'est plus qu'entre chien et Ivan. C'est un peu comme un enfant et une mère.* [Hugo]
 - *L'amour d'une mère pour son enfant.* [Mathilde D.]
 - *Mais là, tu es dans ce sens-là. Moi, je veux dans l'autre sens. Je vous le dis :*

on appelle ça l'amour filial. [M]

g - reformulation de a : qualifier le comportement d'Ivan.

- *Comme un louveteau.* [Apolline]

- *Comme un petit chat, un chaton.* [Boubéker]

- *Comme un petit louveteau avec sa mère.* [Hugo]

h - justifier les guillemets qui encadrent "filial" dans la prise de notes de M.

- *Par rapport à la vie, il ne se comporte pas comme un vrai enfant.* [Apolline]

- *Donc, ça n'est pas comme un vrai enfant humain avec sa maman humaine.* [M]

i - préciser le comparant.

- *C'est plus comme un animal, un louveteau avec sa maman louve.*

[Bafodé]

j - réagir à la proposition de Léo en f.

- *Ivan voit Louve et, puisqu'il était inconscient, alors, il croyait que Louve était son chien. Puisqu'il a une voix qui dit "chien".* [Léo]

k - préciser le moment du texte où s'établit l'illusion.

- *Quand ils commencent à se rencontrer.* [Simon B.]

- *À la fin.* [Mathilde D.]

l - oraliser le passage.

- *"Elle ne mangera pas cette proie-là, même s'il lui vient le geste, guidé par son bref passé de mère, de lécher la joue froide, à portée de sa gueule."* (p. 30)

[Marine]

m - justifier la sélection de Marine.

- *"passé de mère", dans le passé, elle a été mère. Et aussi de "lécher la joue froide à portée de sa gueule", c'est souvent les amoureux qui font ça. C'est un chien pour les humains.* [Marine]

n - préciser l'identité de Louve dans ce passage.

- *Marine dit que c'est un instinct maternel.* [Fanny]

o - reformulation de n : préciser le moment où Ivan voit en Louve un chien.

- *"Lui, la voyant reculer, éprouve une peine immense, qui emplit de larmes ses paupières. La voix répète un mot, dont le sens lui échappe encore : "Chien, chien, chien."* (p. 25) [Clarisse]

- *C'est quand Ivan dit : "chien".* [Éléonore]

- *C'est quand Ivan voit Louve.* [Rima]

- *Quand ils se voient tous les deux, quand ils se rencontrent.*

[Apolline]

p - préciser comment Louve perçoit Ivan au début de la rencontre.

- *Au début, elle le voit comme proie, et après elle le voit comme un de ses louveteaux.*

[Maxime]

q - préciser le moment de la rencontre où Louve perçoit Ivan comme une proie.

- *C'est au début de la rencontre.* [Léo]

r - expliquer le changement de perception de Louve.

- *C'est le regard. C'est que ses louveteaux qui lui lançaient ce regard.* [Laurine]

- *Elle voit Ivan qui n'a pas peur, elle se dit qu'avec le regard qu'il a il va rien faire.*

[Tarik]

s - ajuster la formulation de Tarik.

- *C'est parce qu'il a un regard de confiance. Il ne montre pas de signes de peur, alors elle l'attaque pas.* [Damien]

t - reformulation de r : expliquer le changement de Louve.

- *Il la prend pour un chien.* [Damien]

- Louve, elle croyait que c'était sa proie. En fait, ses proies, à Louve, elles ont peur d'elle. Et elle a vu que lui, il avait pas peur d'elle. [Mathilde S.]
- C'est parce que Louve se souvient de son passé avec ses louveteaux. Quand elle voit qu'il lui fait un regard de confiance, c'est ses louveteaux qui lui reviennent. [Clarisse]
- [inaudible] [Tarik]
- Si elle avait pas vécu ce qu'elle a vécu avec ses enfants, s'ils étaient pas morts, elle aurait pas la même attitude sur Ivan. [Léo]
 - u - estimer la proposition de Léo.
 - Comme elle a perdu ses louveteaux, elle voudrait se rattraper. [Simon B.]
 - Elle a déjà vécu l'amour de ses fils. Elle revient à ce moment-là. [Rima]
 - S'ils étaient toujours là, son compagnon ne serait pas parti, ils seraient resté ensemble. [Tarik]
 - Si ses petits la regardaient comme ça, et si après Ivan la regarde comme ça, ça peut lui faire penser à ses petits, alors elle peut le prendre pour un de ses petits. [Apolline]
- v - synthétiser en isolant ce qui a perturbé Louve.
- Le regard. [Maxime]
- w - estimer le poids de la disparition des petits de Louve sur cet élément (ajustement de la remarque de Léo en t)
- Ça n'aurait rien changé. [E]

Tâche 2 : relever dans le texte les mentions du jeu de regard.

- "Il y a aussi le regard sombre qui n'exprime pas le bon message : cette chose devrait trembler de peur, avoir aux yeux cette folle panique que Louve a vue dans les pupilles dilatées du lièvre blanc, ou bien cette lueur traquée qui éclate aux prunelles des faons." (p. 27) [Bafodé]
- "Louve ne comprend pas, la créature lui envoie un regard où se lit une confiance immense, sentiment que seuls ses petits lui vouaient, lorsqu'elle se couchait près d'eux." (pp. 27-28) [Marine]
- "Il se tend maladroitement vers cette forme remuante, qui a un regard oblique, doré, un regard rivé au sien." (p. 24) [Mathilde D.]
- Tu veux dire qu'ils se regardent bien. [M]
- "Cette proie-là lui inspire des sentiments particuliers : méfiance, envie." (p. 25) [Clarisse]
 - a - justifier le mot "méfiance".
 - Parce que... il a pas peur d'elle, alors elle se méfie. [Hugo]
 - Elle se demande ce qu'il veut faire, ce qu'il veut lui transmettre. [Marine]
 - b - justifier le mot "envie".
 - Elle veut le manger. [Damien]
- "Il a frappé dans ses mains, heureux du regard jaune, des va-et-vient incessants qui animent enfin le paysage blanc." (p. 25) [Mathilde S.]
 - c - justifier la citation de Mathilde S.
 - C'est sur le regard. [Mathilde S.]

d - reformulation de la tâche 2 : relever dans le texte les mentions de la désorientation de Louve.

- "Louve a tressailli violemment quand les mains se sont glissées dans sa fourrure. Jamais elle n'a éprouvé une sensation pareille. Pétrifiée, la gueule toujours ouverte par le désir de tuer, elle hésite. Faut-il renoncer à ce gibier étrange ? Le jeu de la chasse, par lequel passe sa survie, lui paraît faussé. Pourtant les règles sont inscrites au fond de son cœur, depuis des

millénaires, transmises de génération en génération de loups. Louve attend, peut-être que cesse le rire, que retombent les bras. Alors elle pourra refermer ses dents, emporter sa proie." (pp. 28-29) [Maxime]

e - interpréter le passage.

- *Elle hésite à manger Ivan.* [Mahé]

f - en préciser le thème.

- *Les sensations qu'elle éprouve.* [Léo]

g - reformulation de f : préciser le thème du passage.

- *Elle se demande... maintenant elle ne sait plus trop si elle a envie de manger.* [Fanny]

h - expliquer cette hésitation.

- *Elle hésite.* [Maxime]

- *Parce qu'il met ses mains dans sa fourrure.* [Hugo]

- *Elle attend que le rire cesse et que retombent ses bras.* [Mahé]

i - reformulation de g : préciser le thème du passage.

- *À un moment, elle dit que "jamais elle n'a éprouvé une sensation pareille".* (p. 28) [Fanny]

j - isoler un segment qui pose un problème de compréhension.

- *Normalement, elle a intérêt à respecter les règles, alors que là Ivan avec ses yeux, il lui a passé cette sensation, alors les règles, maintenant, elle sait pas quoi en faire... à part s'il baisse les bras...* [Leïla]

k - reformuler la proposition de Leïla pour que tous comprennent bien.

- *La louve, normalement, elle a des règles à respecter.* [Leïla]

l - préciser la nature de ces "règles".

- *pour la chasse.* [Leïla]

m - retrouver l'expression exacte.

- *"le jeu de la chasse".* (p. 28) [EE]

- *Et après, Ivan, avec ses yeux... elle a ressenti des sentiments forts. Elle a pensé que si Ivan cessait de rire et remettait ses bras comme il faut, elle l'emportait. Mais il les a pas remis comme il faut, alors... les règles, en fait, elle les a pas suivies.* [Leïla]

o - reformulation de l : préciser la nature des "règles".

- *Les règles de la chasse des loups.* [Clarisse]

- *"transmises de génération en génération"* [Mathilde D.]

Intervention de Hugo :

- 1 - Hugo Si Ivan, il aurait enlevé ses mains, Louve, elle l'aurait mangé.
2 - M Oui.
3 - Mathilde D. Il valait mieux qu'il soit inconscient, parce que sinon il aurait eu peur.
4 - M Ouais. Euh... Ça, on l'avait dit, aussi. D'accord ? On avait dit, oui, en remarque que... euh... - on va peut-être l'écrire, ça, hein -... que... euh... **Il vaut mieux**... Vas-y, Mathilde !
5 - Mathilde D. ...**que Ivan soit inconscient**...
6 - M soit... inconscient... Quand on dit "inconscient", on veut dire quoi ? Parce qu' "inconscient", ça peut avoir plusieurs sens. Qu'est-ce que ça

- veut dire, "inconscient", ici ?
- 7 - Mathilde S. "Évanoui".
- 8 - M Non, il n'est pas évanoui, justement. Oui, allez-y !
- 9 - Hugo Il a perdu la mémoire.
- 10 - M Oui. Et que du coup, il vaut mieux cela... pourquoi ?
- 11 - EE Parce que...
- 12 - M Tch ! Vous parlez tous... Claudie ? Pourquoi il vaut mieux cela ?
- 13 - Claudie Parce que sinon il aurait peur et il serait dévoré...
- 14 - M Alors, il vaut mieux qu'Ivan soit inconscient, sinon...
- 15 - Fanny Si elle avait vu dans ses yeux la peur, elle le mangeait.
- 16 - M ...sinon, il aurait eu peur et... Qu'est-ce qui se serait passé ? Louve...
- 17 - E ...l'aurait mangé.
- 18 - M Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ? Bon.

Tâche 3 : Se remémorer la remarque faite sur le rythme d'alternance des points de vue.

- *Il a mélangé les personnages* [Boubéker]

a - ajuster la proposition.

- *Il a mélangé le point de vue de Louve et d'Ivan. Dans une même phrase, il y a le point d'Ivan et celui de Louve.* [Simon B.]

b - justifier cette pratique d'écriture.

- *Parce qu'ils sont ensemble.* [Rima]

- *Pour montrer qu'ils sont très proches.* [M]

Tâche 4 : Écouter la lecture oralisée par la maîtresse du chapitre 3, en délimitant les passages consacrés aux différents points de vue.

Tâche 5 : Délimiter les passages consacrés aux différents points de vue.

- *L'auteur, à la fin, il a beaucoup mélangé les points de vue.* [Éléonore]

- *Le point de vue de Nicolai commence au début, et ça se termine par : "Taïga emplie de nuit." (p. 33)* [Marine]

a - comparer avec le chapitre 2.

- *Il n'y avait pas de Nicolai.* [EE]

- *Après, c'est le point de vue de Louve. "Louve a vu décliner la lumière", jusqu'à "gratte et creuse encore." (p. 33)* [Océane]

b - reformuler l'activité de Louve dans ce passage.

- *Une sorte de nid. Un endroit pour y dormir.* [Damien]

- *Un trou.* [Boubéker]

- *Un abri.* [Mathilde D.]

c - expliquer ce comportement.

- *Parce qu'elle sait qu'il va y avoir du vent.* [Fanny]

d - trouver la dénomination du vent dans le texte.

- *"le blizzard"* [Hugo]

Digression de Damien

- 19 - Damien Maintenant Louve, elle voit de moins en moins Ivan comme une proie.
- 20 - M Elle prend de moins en moins Ivan pour une proie.

- 21 - Fanny Et même, elle le protège du froid...
- 22 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 23 - EE Oui !
- 24 - M Donc, là, on est d'accord, elle creuse un abri. Euh... L'abri, il est pour qui ?
- 25 - E Elle et Ivan.
- 26 - M Pour Ivan et elle. Donc, c'est peut-être ce qui te fait dire qu'elle le prend de moins en moins pour une proie. Mais d'un autre côté...
- 27 - E Normal, s'il dort avec elle...
- 28 - M Oui... Mais d'un autre côté, c'est vrai que...on parle toujours, on emploie toujours le mot de... ?
- 29 - EE ... "proie"
- 30 - Simon B. Mais elle sait pas ce que c'est, alors elle l'appelle la proie.
- 31 - M Possible.
- 32 - Hugo Elle sait pas comment l'appeler, alors...
- 33 - M C'est possible. Qu'elle ne sait pas comment l'appeler, alors qu'elle l'appelle... ? Comment ? Leïla ?
- 34 - Leïla La proie.
- 35 - M La proie.
- 36 - Damien Une fois, elle était agacée, alors elle lui a foutu coup de tête.
- 37 - M Oui. Alors, attends, on va voir... Et ça, c'est une attitude de quoi ? Elle est agacée, alors elle lui donne un coup de tête ?
- 38 - Leïla Elle lui dit : tu m'énerves.
- 39 - Bafodé ... de mère à fils...
- 40 - M Tu m'énerves. Ça veut dire : tu m'énerves. Oui. Ça veut dire que, quand elle fait ça, c'est plus une attitude de louve vers une proie, ou de louve vers un louveteau ?
- 41 - EE De louve vers un louveteau.
- 42 - M Vous êtes tous d'accord là-dessus ?
- 43 - EE Oui.
- 44 - M C'est-à-dire, elle se comporte comment ?
- 45 - Thibault Comme une mère.
- 46 - M Comme une mère qui est comment ici ?
- 47 - E Affectueuse.
- 48 - M Affectueuse, mais... ?
- 49 - Mathilde D. Un petit peu en colère.
- 50 - M Un petit peu en colère. Bon, on va y arriver.

Tâche 6 : reprise de la tâche 5 (bis) : Délimiter les passages consacrés aux différents points de vue.

- *C'est le point de vue d'Ivan. Ça finit à "Ce brusque remue-ménage l'a réveillé." (p. 33). Ça se termine à "s'agiter, tout près." (p.34) [Mahé]*

Digression de Simon B.

- 51 - Simon B. Maîtresse ?
- 52 - M Oui ?
- 53 - Simon B. Quand Nicolaï a un point de vue, c'est un long point de vue. Et Louve et Ivan, il est petit, le point de vue.

- 54 - M Alors ! On revient sur ce que nous dit... euh... Simon, mais on attend que tout le monde soit prêt, Parce que tout le monde n'est pas prêt ! Il y a euh... Fanny qui fait son coloriage, ça tu pourras le faire quand tu le reliras chez toi... Euh... il y a Mathilde qui est en retard, elle a fait du coloriage aussi. Donc, pour... Tu as repéré Ivan, euh... Mathilde ? Nous, on a repéré Nicolaï, Louve, Ivan. Tu as besoin d'un surligneur ?
- 55 - Mathilde S. Oui...
- 56 - M Oui ? Eh ben, il faut le demander ! Hein ?! On... on peut pas le deviner. Dépêche-toi !. Leïla, j'aimerais qu'on écoute Simon. Tout le monde est pas prêt à écouter Simon. Non, tout le monde n'est pas prêt, j'en vois qui continuent de colorier... Alors je vais attendre ! Parce que c'est très désagréable pour un camarade de prendre la parole et de ne pas être écouté. J'attends Tarik... Alors vas-y !
- 57 - Simon B. C'est Nicolaï, quand c'est son point de vue, il a un grand point de vue. Et quand c'est le point de vue de Louve ou... ou d'Ivan, c'est pas un très grand point de vue.
- 58 - Hugo Nicolaï, il parle peu... enfin... il apparaît que deux fois... mais c'est... Comme a dit Simon, c'est dans des moments où il prend de la place.
- 59 - Simon B. Ouais...
- 60 - M Oui. Et ça montre quoi, ça ?
- 61 - Hugo Qu'il était tout seul... Enfin, qu'il est loin des autres.
- 62 - M Est-ce que vous êtes d'accord, les autres ?
- 63 - Damien Et aussi qu'il est très loin de... de Louve et Ivan.
- 64 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ? Vous avez compris ce qu'il a dit là, ce qu'ils ont dit tous les deux ? Ça se rejoint, en fait Oui ?
- 65 - Fanny Avant, eh ben... euh... Ivan et Louve...
- 66 - M Tu écoutes, Marine, ce que dit... euh... Fanny ? Non ! Et Tarik écoute toujours pas, lui !
- 67 - Fanny Leurs passages, ils étaient plus grands quand ils se... quand ils étaient tout seuls.
- 68 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Donc, si vous voulez, l'auteur, dans sa façon d'écrire le texte rapproche les phrases qui appartiennent... fait moins de phrases qui appartiennent au point de vue de Louve et fait moins de phrases qui appartiennent au point de vue d'Ivan, et les rapproche finalement en quelque sorte. Vous êtes d'accord ? Alors qu'Ivan, ça reste un grand passage. Et vous avez raison de dire que finalement, ça marque... ?
- 69 - Mathilde D. Maîtresse, c'est Nicolaï qui a des grands passages, c'est pas Ivan.
- 70 - M Pardon ! C'est Nicolaï, oui. Ça montre finalement que Nicolaï, il est comment ?
- 71 - EE Seul...
- 72 - Damien Triste.
- 73 - Bafodé Tout seul.
- 74 - M Seul, triste...
- 75 - Hugo Mais là, le passage d'Ivan et de Louve, c'est un peu plus grand parce que Louve elle s'était... euh... éloignée un peu pour creuser un trou.
- 76 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ? Vous avez écouté ce qu'il a dit ? C'est qu'à un moment donné, le passage de Louve, il est un peu plus grand parce qu'elle s'est éloignée d'Ivan. Et à partir du moment où elle se rapproche, de nouveau, il y a... très peu de phrases d'une couleur, très

- peu de phrases de l'autre couleur selon les points de vue d'Ivan et de Louve. Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ? Euh... On reviendra sur l'histoire d'Ivan. Tu dis qu'il est triste, toi...
- 77 - Damien Euh... Parce que c'est de la tristesse...
- 78 - M Non ! J'attends qu'ils arrêtent de surligner ! Je vais me mettre en colère, les enfants, maintenant. Parce que Damien est en train de parler. Et il a envie qu'on l'écoute. Vas-y, Damien !
- 79 - Damien Par moments, dans le texte, il dit... il dit qu'il ressent de la tristesse.
- 80 - M Est-ce que tu aurais des mots, comme ça, qui nous montrent qu'il est triste ? Est-ce que tu as repéré des choses pour nous dire qu'il était triste ? Les autres, vous pouvez l'aider, Damien. Il est reparti sur le point de vue de Nicolaï. Il dit qu'il le trouve triste. Il peut être triste pour quoi, aussi ?
- 81 - Mathilde S. [inaudible]
- 82 - M Oui.
- 83 - Mathilde S. Parce qu'il est seul...
- 84 - M Oui... Est-ce que vous avez repéré des choses qui montrent qu'il est seul ?
- 85 - Mathilde S. "Pays du diable ! J'me demande parfois ce que je fais là, tout seul." (p. 31)
- 86 - M Vous êtes d'accord ? Ça prouve bien qu'il est... qu'il est pas très gai, hein, pour le moral. On sent bien que c'est pas la pêche, hein ! Vas-y, vas-y !
- 87 - Damien "Nicolaï, malgré ses années vécues au cœur de Taïga, ressent lui aussi une vague impression de chagrin..." (p. 32)
- 88 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ? Est-ce que vous avez repéré autre chose ? Apolline !
- 89 - Apolline "Les bébés ne l'aime pas, qui pleurent dans leur berceau... Nicolaï, malgré ses années vécues au cœur de Taïga, ressent lui aussi une vague impression de chagrin, d'insatisfaction." (p. 32).
- 90 - Hugo Ben, c'est ce qu'il a lu !
- 91 - M Oui, c'est ce qu'il a lu. Elle l'a repris un peu plus complet. Vas-y Boubéker.
- 92 - Boubéker À part les animaux, et puis Louve et Ivan, il se sent tout seul.
- 93 - M Oui. Il se sent tout seul.
- 94 - Boubéker Mais comment il a fait pour venir ici ?
- 95 - M Alors, ça !
- 96 - Simon B. Ben, il a voulu gagner de l'argent.
- 97 - M Ouais... Et il a trouvé cette solution-là. D'accord ? Est-ce que vous avez d'autres chose à dire sur Nicolaï ? Vas-y, Maxime ! C'est bien, ce matin !
- 98 - Maxime Ça parle de "chien et loup".
- 99 - M Tu peux nous la relire cette phrase ?
- 100 - Maxime "Parfois, on appelle cette heure grise "entre chien et loup". (p. 32)
- 101 - M Est-ce que vous voyez à quoi il fait allusion ?
- 102 - E Oui !
- 103 - M Est-ce qu'on n'avait pas déjà parlé de ça, l'année dernière, je crois, sur un texte ? Qu'est-ce que c'est, ça, cette heure entre chien et loup ?
- 104 - E Maîtresse !
- 105 - M Non, non, tu lèves la main. C'est quoi, cette heure entre chien et loup ?

- C'est bien Mathilde, aussi ! Vas-y !
- 106 - Mathilde D. C'est quand c'est un peu gris et noir.
- 107 - M Oui, c'est quand c'est...
- 108 - Simon B. ...clair-obscur.
- 109 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? C'est quand c'est plus le... ?
- 110 - E ... jour.
- 111 - M ...jour, et c'est pas tout à fait encore...
- 112 - EE ...la nuit.
- 113 - M ...la nuit. Donc, c'est entre le chien qui représentait le... ?
- 114 - EE ... jour.
- 115 - M ...jour, et le loup qui représentait la... ?
- 116 - EE ...nuit.
- 117 - M ...nuit. C'est entre les deux. Mais nous, ça nous fait peut-être un peu sourire, quand même. Pourquoi ?
- 118 - Simon B. Oui, parce que... Parce qu'il y a une grosse allusion, là, c'est Louve, comme Ivan la prenait un peu pour un chien.
- 119 - M T'es d'accord, Claudie ? C'est ce que tu voulais dire aussi ?
- 120 - Claudie Oui.
- 121 - M C'est bien ! Vous êtes d'accord, ou pas ? Oui ? Vas-y !
- 122 - Léo Ça fait penser aussi à Ivan qui... qui la prend ... tantôt pour un chien, tantôt pour un loup, tantôt pour un chien...
- 123 - M Oui... Vas-y !
- 124 - Mathilde D. Euh... Comme on parle des bébés à un certain moment, ... euh... on peut croire que c'est les louveteaux et... enfin, comme Louve et Ivan...
- 125 - M Euh... Est-ce que tu crois qu'il fait allusion aux louveteaux et à Ivan ?
- 126 - Mathilde D. Non.
- 127 - Hugo Mais lui, il connaît pas Ivan...
- 128 - M Oui, mais, c'est vrai qu'il y a une période en fin de journée comme ça où les petits bébés et les nourrissons se mettent beaucoup à pleurer. Ceux qui ont eu des petits frères ou des petites sœurs, eux ils doivent voir... [à Hugo] Eh, mais toi aussi, Coco ! Ton petit frère ! Il a pas le droit de pleurer comme ça, en fin de journée ?
- 129 - Hugo Vers dix-huit heures trente.
- 130 - M Bon...
- 131 - Hugo C'est vers dix-huit heures trente - dix-neuf heures...
- 132 - M Ouais...
- 133 - Hugo ...il arrive pas à s'endormir...
- 134 - M Ouais... Eh ben, c'est là ! C'est là le moment entre chien et loup.
- 135 - Léo Euh... Il y a... Quand on parle de bébé qui pleure, c'est avec... euh... avec Louve...
- 136 - M Oui...
- 137 - Léo [en cherchant sur le texte] À un moment, il pleure, quand il est par terre... euh... Ivan.
- 138 - M Ouais... Mais là, est-ce que tu crois que ça a un rapport ?
- 139 - Léo Parce que, c'est le temps...
- 140 - M Le moment, tu veux dire... Ah, d'accord ! Ça doit être un moment où on se met à pleurer, à pleurnicher sans...
- 141 - E C'est plus un bébé !
- 142 - M Oui, c'est plus un bébé, Ivan. C'est pas pour ça qu'il pleure. On sait pourquoi il pleure. Pourquoi il pleure ? Pourquoi il a pleuré, Ivan ?

- 143 - Clarisse Parce que Louve, elle était partie...
144 - M Voilà. Il a eu peur qu'elle le laisse tout seul, qu'elle parte...
145 - Boubéker Et ses parents... ses parents, ils s'inquiètent pas ?
146 - M À ton avis ?
147 - Boubéker Ben, si...
148 - M Seulement, t'es sur quel point de vue, là ?
149 - Boubéker Euh... Des parents.
150 - M T'es sur le point de vue des parents ?! Toi, oui, tu es sur le point de vue des parents quand tu dis ça, mais est-ce que l'auteur a choisi de donner le point de vue des parents ?
Là, à ce moment-là ?
151 - Boubéker Non, non...
152 - M Non !
153 - Simon B. Mais, maîtresse !
154 - M On est d'accord ?
155 - Simon B. Ils s'inquiètent pas, les parents, parce qu'ils savent pas qu'il y a eu un crash.
156 - M Peut-être...
157 - Simon B. Comme il... il devait pas aller, justement, chez les parents, mais chez le... le frère.
158 - M Peut-être qu'ils le savent pas encore.
159 - Hugo Mais peut-être qu'ils lui ont téléphoné pour dire que...
160 - M Peu importe ! Pour répondre à la question de Boubéker, là, est-ce que vous êtes d'accord pour dire que : là l'auteur ne prend pas du tout en considération le point de vue des parents. On pourrait avoir le point de vue des parents. D'accord ? On pourrait avoir ce qui se passe dans la maison, dans la ville, euh, où habitent les parents. Bien sûr qu'on pourrait l'avoir, mais on l'a pas.
161 - Tarik Ivan, d'abord, il a pleuré parce qu'il était seul, et après, il y a... il y a une larme qui tombait sur sa... sur sa lèvre... il l'a léchée, il a trouvé que c'était bon et il l'a mangée.
162 - M Eh oui, bien sûr, parce que notre pauvre Ivan, qu'est-ce qu'il s'est passé depuis le début ?
163 - E Il a pas mangé.
164 - M Il a encore rien mangé, lui. Donc, franchement...
165 - Fanny Si, lui, il a mangé !
166 - M Oui ? Quoi ?
167 - Fanny Les biscuits !
168 - M Oui. Est-ce que ç'a été bien suffisant ?
169 - EE Non.
170 - M Non, je crois qu'il a très faim, encore. Oui, Dylan ?
171 - Dylan Il entend plus les voix...
172 - M Pardon ?
173 - Dylan Il entend plus les voix.
174 - M Il entend plus les voix. Oui Damien ?
175 - Damien Je trouve qu'il se comporte un peu comme les bébés, là.
176 - M Oui. Est-ce que vous êtes d'accord ? Comme un bébé, un peu. C'est vrai. On va le voir d'un petit peu plus près, hein ?, ce que tu dis. Alors, on en était où, là ? On en était... Je suis perdue, là...

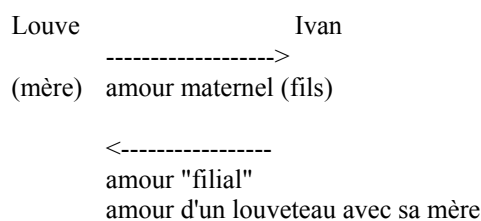
Tâche 7 : reprise de la tâche 5 (ter) : Délimiter les passages consacrés aux différents points de vue.

- Depuis "Louve relève le nez de son travail" (p. 34) jusqu'à "pour lui seul" (p. 35) [Marine]
- Non, non ! [E]
- jusqu'à "la furie du vent du nord." (p. 34) [Dylan]
- Il faut que tu le lises pour aider Marine, puisque c'est pas long. [M]
- Après, c'est Ivan. Ça commence : "Il pleure très fort, en reniflant bruyamment" (p. 34) et ça va se finir : "ses propres larmes" (p. 34). [Mahé]
- Non... Ah si, il y a le point de vue de Louve qui... au milieu... [Simon B.]
- Après, c'est une seule phrase : "Louve, agacée, vient lui donner un coup de tête." (p. 34) C'est Louve. [Éléonore]
- "Il répond par une exclamation joyeuse : "Chien" !" (p. 34) C'est Ivan. [Leïla]
- "Elle se couche en boule, grogne pour l'engager à faire de même.", (p. 34) c'est re-louve. [Boubéker]
- "Il obéit, tellement heureux de la retrouver, cette masse chaude de poils rêches, de chair dure." Ivan ! (p. 34) [Leïla]
- Après on est sur les deux : "Au fond du trou de neige, ils se logent tous les deux, étroitement serrés." (p. 34) [Maxime]

État du tableau à la fin de la séance :

Louve et Ivan se rencontrent. Ivan prend Louve pour un chien. Louve le voit comme une proie. Mais Louve est perturbée par le regard de confiance que lui lance Ivan. Ça lui fait penser à ses petits. Il vaut mieux qu'Ivan soit inconscient, sinon il aurait eu peur et Louve l'aurait mangé.

Louve et Ivan se sont rencontrés. Entre les deux personnages se crée une relation familiale.



De plus en plus l'auteur mélange les points de vue de Louve et d'Ivan.

Séance 5

SOMMAIRE B-S5

Thèmes de discussion abordés :

- comparaison entre les moyens de l'homme et des animaux
- la fusion de Louve et Ivan
- Taïga personnage ?
- valeur de l'inhibition d'Ivan

Organisation de la séance :

- reformuler le contenu informatif des rétropections (rêves d'Ivan et déménagement, rêve du massacre des loups)
- déterminer des segments

Tâche 1 : Se remémorer ces propos de la séance précédente.

a - se souvenir des points de vue rencontrés.

- *Le point de vue de Nicolai.* [Rima]

b - rappeler le contenu du point de vue de Nicolai.

- *Il était triste.* [Apolline]

c - trouver des passages qui le montre

- *Il en a assez d'être seul sur Taïga.* [Damien]

- *Il joue un air d'harmonica, il se sent seul, il se sent prisonnier.*

[Tarik]

- *"entre chien et loup" (p. 32), c'est comme Ivan qui prend Louve, une louve, pour un chien, pour le chien de l'épicier* [Océane]

d - interpréter le passage lu par la maîtresse : "Pour cette raison, il a claqué le volet intérieur, s'est approché du poêle" ... jusqu'à "ce feu qui protège, réchauffe, éclaire" (p. 32)

- *Nicolai, il est seul, et il va à côté de son poêle.* [Bafodé]

e - expliquer le mot "poêle"

- *C'est une chose, on met du bois, et ça chauffe la pièce.* [Marine]

- *Il est en colère, et il dit que les hommes ne sont pas assez poilus.* [Marine]

f - ajuster la formule : Nicolai le dit-il ?

- *il le pense* [Mathilde D.]

g - identifier le référent des "créatures démoniques"

- *c'est les hommes vulnérables* [Simon B.]

h - estimer la pertinence de cette identification à propos de Nicolai

- *Il est seul* [Simon B.]

i - préciser les présences sur Taïga.

- *il y a pas grand chose* [E]

- *des animaux sauvages* [Damien]

- *Nicolai, c'est un intrus* [Mathilde D.]

j - relire le passage [Éléonore]

- *Pas assez poilus, griffus, ça fait penser aux animaux sauvages.* [Hugo]

- *Les hommes, ils sont intelligents* [Simon B.]

k - justifier la remarque

- *ils savent faire le feu* [Dylan]

- *ils savent faire des outils, aussi* [Hugo]

Tâche 2 : reprise de la tâche 1 : se remémorer les autres points de vue rencontrés

a - se remémorer la remarque qui met en relation longueur du passage considéré et

éloignement des personnages

- *On avait dit que les points de vue, ils étaient plus ou moins longs... Ils étaient courts quand Ivan et Louve étaient proches.* [Mahé]

b - se remémorer l'avancement de l'intrigue

- *Louve, elle creuse un terrier pour qu'Ivan et elle puissent se réchauffer.*

[Clarisse]

c - qualifier les sentiments de Louve

- *elle est comme une mère* [Damien]

- *elle a un agacement comme une mère* [Boubéker]

- *quand il pleurniche* [M]

- *mais au contraire, elle creuse beaucoup pour rester avec lui* [Apolline]

d - qualifier ce que ressent Ivan

- *il est pas bien, il a avalé ses larmes parce qu'il avait soif* [Fanny]

e - interpréter : "Au fond du trou de neige, ils se logent tous les deux, étroitement serrés" (p. 34)

- *c'est un seul point de vue* [Bafodé]

- *là, ils parlent tous les deux* [Mahé]

- *ils ne font plus qu'un* [Mathilde D.]

- *un seul personnage, un seul animal, un seul être* [M]

f - entourer ce passage des deux couleurs consacrées à Louve et à Ivan.

Tâche 3 : déterminer les passages consacrés aux différents points de vue dans la suite du chapitre.

- *"Lui agrippé à elle, les bras autour de sa poitrine, elle prêtant son flanc pour le recueillir."* (p. 34), *c'est pareil, c'est un seul être.* [Mathilde S.]

a - déterminer à quel point de vue est consacré le passage : "Le blizzard ravage la peau blanche de Taïga..." (p. 34) jusqu'à "hurleraient de désespoir et de haine" (p. 35)

- *c'est le point de vue de Taïga* [Fanny]

- *mais ce n'est pas un personnage* [Simon B.]

- *c'est plus ou moins un personnage* [Fanny]

- *ici, c'est Taïga qui agit* [Marine]

b- identifier le sujet de la phrase "Le blizzard ravage la peau..."

- *Le blizzard* [EE]

c- préciser ce qu'est le blizzard ?

- *Un vent très très froid.* [Dylan]

d - relance de la tâche : délimiter les passages

- *"Louve se fait petite, écrasée, hors d'atteinte " c'est le point de vue de Louve, "Lui se cache davantage, paupières closes. Il refuse d'entendre... pour lui seul" (p. 35) c'est le point de vue d'Ivan* [Leïla]

e - préciser le référent de "chose douce"

- *C'est Louve !* [EE]

f - expliquer le mot "étreinte"

- *c'est quand on s'embrasse* [Apolline]

g - préciser dans le contexte

- *Ivan, il tient Louve très fort.* [Apolline]

h - relance de la tâche

- *Taïga, meurtrie, arrondit son dos... râle d'agonie" (p. 35), c'est le point de vue de Taïga.* [Tarik]

i - déterminer si ici, Taïga apparaît comme un personnage

- *elle est "meurtrie", et puis elle a un dos, alors elle est comme une personne*

[Simon P.]

j - ajuster la formule

- *C'est plutôt comme un animal, parce que plus loin, il y a des gémissements*

[Leïla]

- *Personne ou bête, on ne sait pas, mais Taïga nous apparaît ici comme un personnage.* [M]

Tâche 4 : Reformuler l'information apportée par la suite du chapitre

- *Tous les personnages, ils rêvent s'ils étaient pas sur Taïga* [Damien]

- *Il y a toujours la tempête sur Taïga* [Mathilde]

- *Ivan et Louve sont dans un trou pour se réchauffer* [Bafodé]

Tâche 5 : délimiter les passages consacrés aux différents points de vue

- *Depuis "La cabane de Nicolaï" (p. 35) jusqu'à "loin, très loin de Taïga" (p. 36), c'est Nicolaï* [Dylan]

a - reformuler l'information

- *Il y a la tempête* [Dylan]

- *il dort* [Simon P.]

- *il rêve* [Bafodé]

b - estimer la pertinence du terme "rêve"

- *il rêve d'être à la ville* [Bafodé]

c - situer Nicolaï à ce moment de l'intrigue

- *il est dans son lit* [Simon P.]

- *"Il s'enfuit, enfonce la tête au creux de l'oreiller" (p. 36)* [Apolline]

(541)

d - identifier quel mot paraît inattendu

- *il s'enfuit* [Apolline]

e - proposer d'autres mots qui pourrait convenir

- *il s'en va.* [Damien]

f - préciser le terme de ce mouvement

- *il s'en va dans ses rêves, à la ville* [Fanny]

- *il s'évade.* [Simon B.]

g - sélectionner un mot congruent à "s'enfonce"

- *il s'enfouit* [M]

intervention de Tarik : *Taïga est vivante... parce qu'elle sanglote, là. On dirait qu'elle pleure.*

Intervention de Fanny : *"Allongé sur sa couchette, enroulé dans ses couvertures, le trappeur écoute, le front plissé, les poings noués." (p. 35) Là, on dirait que Nicolaï, il fait comme les enfants qui ont peur du noir. Comme si c'était un bébé.*

h - relance de la tâche : délimiter les passages consacrés aux différents points de vue

- *Depuis "Louve s'endort tranquillement" (p. 36) jusqu'à... "dormir tranquille, quelque part sur le vaste corps de Taïga" (p. 38), c'est le point de vue de Louve* [Éléonore]

i - reformuler l'information apportée dans le passage

- *Louve dort. Elle rêve.* [Simon P.]

j - qualifier les relations entre Ivan et Louve dans ce passage

- *Ils sont bien ensemble.* [Leïla]

(541) Le texte remis aux élèves comportait une erreur de frappe, on lisait "Il s'enfuit un peu plus, enfonce la tête au creux de l'oreiller", au lieu de "Il s'enfouit un peu plus,..."

- "*Il est bien, blotti, recroquevillé, fondu en Louve*" [Hugo]
 - k - ajuster la proposition d'Éléonore
 - depuis "*Il est bien, blotti, recroquevillé...*" jusqu'à "*deux chaleurs se nourrissent l'une de l'autre*" (p. 37), c'est le point de vue d'Ivan [Hugo]
 - l - ajuster la proposition d'Hugo
 - *C'est les deux, il faut entourer des deux couleurs* [Fanny]
- m - relance de j : qualifier les relations entre Ivan et Louve
 - "*leurs deux chaleurs se nourrissent l'une de l'autre*" [Mathilde D.]
- n - préciser l'état d'Ivan
 - *il est recroquevillé* [Léo]
 - *Il a faim* [Maxime]
- o - préciser la hiérarchie des manques d'Ivan
 - *il a besoin d'amour plus que de nourriture* [Bafodé]
- p - identifier le passage du texte
 - "*La faim gronde dans son ventre, mais il l'oublie, livré à une profonde tendresse*" [Bafodé]
- q - relance de la tâche : délimiter les passages consacrés aux différents points de vue
 - "*Dormir... confiants, rassurés. Ils disparaissent, n'existent plus, engloutis.*" (p. 37), c'est les deux points de vue de Louve et d'Ivan, mélangés. [Mathilde S.]
- r - justifier le terme "disparaissent"
 - *comme s'ils se sont projetés dans un autre monde* [Bafodé]
 - *ils ne sont plus dans la vie, ils ne sont plus conscients* [Simon B.]
- s - qualifier la relation
 - *ils sont bien* [Marine]
 - *tranquilles* [Hugo]
 - *c'est confortable* [Leïla]
 - *c'est rassurant* [Claudie]
- t - formuler ce qu'il y a de rassurant
 - *parce qu'ils l'un avec l'autre* [Éléonore]
- u - surligner le passage des deux couleurs
- v - relance de la tâche : délimiter les passages consacrés aux différents points de vue
 - *C'est le point de vue de Louve, depuis "Louve gémit parfois" (p. 37) jusqu'à "...vaste corps de Taïga" (p. 38)* [Simon P.]
- w - reformuler les informations apportées par le rêve
 - *Ils sont sur les traces d'un cerf* [Mathilde S.]
 - *Dans le second rêve, sa horde de loups qui chassaient les caribous* [Fanny]
 - *c'est méchant* [Mathilde S.]
- x - formuler la raison de cette chasse
 - *pour manger* [Fanny]
- y - qualifier état de Louve au moment de la chasse
 - *joyeuse* [Apolline]
 - *plaisir de chasser* [Fanny]
- z - identifier le passage du texte qui le montre
 - "*fougueuse, farouche*" (p. 37) [Fanny]
- a' - expliquer l'expression
 - *elle a la fougue, c'est : elle a la joie de vivre* [Hugo]
 - "*fougue*" et "*farouche*", ça commence pareil [Simon B.]
- b' - formuler l'effet produit

- *ça renforce l'impression de joie de vivre* [M]

c' - situer la chasse au cerf dans la chronologie

- *elle était avec son compagnon* [Hugo]

d' - qualifier le sentiment de la louve quand elle était avec la horde

- *en sécurité* [Bafodé]

- *protégée* [Éléonore]

e' - comparer les sentiments de Louve d'alors et ceux de maintenant

- *elle n'est plus en sécurité, elle est seule* [Bafodé]

f' - qualifier l'état de Louve

- *elle est inquiète* [Bafodé]

- *elle gémit dans son sommeil* (p. 37) [Simon B.]

Digression de Fanny

- 1 - Fanny Mais en fait, c'est... c'est pas vraiment écrit mot pour mot, mais quand on... on lit bien, on voit que... enfin... ce que je veux dire, c'est que avec la horde, ça fait une seule famille...
- 2 - M Oui... oui.
- 3 - Fanny Parce que ils disaient : "La horde... sensation de sécurité, de bonheur. Suivre les pas, empreinte sur empreinte, partager la peur, la joie, veiller sur les petits, et dormir tranquille..." (p. 38) Et, quand ils disent, euh, "empreinte sur empreinte", c'est comme s'ils étaient un seul être...
- 4 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 5 - Fanny ...on a le sentiment.
- 6 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Et du coup, c'est -comme tu dis - comme avec...?
- 7 - Fanny ...une seule famille... Comme avec Ivan.
- 8 - M Comme avec Ivan, maintenant. Parce que... est-ce qu'elle a l'air d'avoir peur, là, enfouie dans la neige ?
- 9 - EE Non.
- 10 - M Non. Elle avait plus peur à quel moment ?
- 11 - Marine Quand elle était seule sur Taïga.
- 12 - M Est-ce que vous vous souvenez ? Quand il y a le bruit de l'avion, le bruit et tout ça, elle avait peur, quand même. Et là, est-ce qu'elle a l'air d'avoir peur ?
- 13 - EE Non, non.
- 14 - Leïla Non, elle dort.
- 15 - M Elle dort, paisible. Depuis qu'il y a Ivan, finalement... [à Damien] Crache ça, toi !
- 16 - Bafodé Elle est assez rassurée...
- 17 - Hugo Depuis que elle, elle a plus envie de manger Ivan.
- 18 - M Oui, oui... Elle retrouve en fait un peu quoi ? [à Fanny] Toi, tu as dit quoi, par rapport à la horde ? Qu'est-ce qu'il se passe, par rapport à la horde ? C'est comme... ?
- 19 - Fanny Une famille...
- 20 - M Et elle, elle est comment avec, euh, Ivan ?
- 21 - E Maternelle...
- 22 - M Maternelle. Donc, on est sur l'idée de ... ?
- 23 - Clarisse De mère...
- 24 - M De mère... sur l'idée de... ?

- 25 - E Famille...
26 - E Tendresse.
27 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Ça va pour tout le monde ? Oui ? [à Leïla] Vas-y.
28 - Leïla Peut-être aussi, elle veut se rattraper avec Ivan. Parce qu'avec ses petits, ben, ça va être pareil.
29 - M Oui. Ça s'est pas fini comme elle aurait voulu. Peut-être...

Tâche 6 : reprise de la tâche 5 : délimiter les passages consacrés aux différents points de vue - "*Lui aussi s'est endormi*" (p. 39) jusqu'à "*...lancer ta balle contre le mur ?*" (p. 39), c'est le point d'Ivan. [Simon P.]

- a - estimer la proposition de Simon P.
 - Non [EE]
 - b - justifier l'usage des italiques
 - *C'est le rêve d'Ivan* [Maxime]
- c - trouver la borne du passage consacré au point de vue d'Ivan
 - "*... elle n'ose revenir que sur le fil du rêve*" (p. 40) [Leïla]
 - d - estimer la proposition de Leïla
 - Non [EE]
- "*sur le fibres de son épuisement*" (p. 42) [Tarik]

Tâche 7 : écouter la lecture du passage consacré au premier rêve d'Ivan, oralisé par la maîtresse

Tâche 8 : reformuler l'information apportée par ce passage

- *il aimait bien jouer aux cubes sur un table, sa maman était à côté de lui...* [Damien]
- *il a huit ans* [Simon P.]
 - a - qualifier la relation entre mère et Ivan
 - *il est amoureux* [Léo]
 - b - ajuster la proposition
 - *c'est de l'amitié* [Damien]
 - *comme la relation entre Ivan et Louve* [Maxime]
 - c - identifier le passage du texte qui le montre
 - *il réclame des câlins à sa mère* [Maxime]
 - d - identifier une expression précise
 - "*C'est le meilleur des refuges, le monde s'y abolit*". (p. 39) [Maxime]
 - e - identifier le référent de "meilleur des refuges" ?
 - *bras de sa mère* [Maxime]
 - *Il se serre contre elle, respire son odeur* [Clarisse]
 - f - estimer la ressemblance avec la relation entre Ivan et Louve
 - *quand il met ses mains autour du cou de sa mère, c'est comme quand il fait l'étreinte à Louve* [Mathilde D.]
 - g- reformuler l'objet de la quête d'Ivan
 - *tendresse* [Fanny]
 - *il repense à ce qu'il faisait avec sa mère, et il refait la même chose avec Louve.* [Bafodé]

Intervention de Fanny :

- 21 - Fanny On avait dit aussi : heureusement qu'il avait perdu la mémoire.
22 - M Oui... Et qu'est-ce qui te fait penser à ça, là, dans le texte ?
23 - Fanny Ben, c'est tout le passage, là : "Elle n'ose revenir que sur le fil du rêve, sinon que ferait-il, abandonné à Taïga gelée ?" (p. 40)
24 - M Vous y êtes, là ? Vous voyez où elle est ? C'est entre les deux rêves d'Ivan... Mais on peut aller un peu plus loin. Bon. Je vous le lis : "Mère gommée par la violence du choc, par le fracas de la chute, mère avalée par les remous d'une peur trop grande. Elle n'ose revenir que sur le fil du rêve, sinon que ferait-il, abandonné à Taïga gelée ? Comment supporterait-il son absence ? L'esprit s'est vidé d'un seul coup, telle une tasse pleine renversée d'un geste. À ne plus rien savoir, il a pu marcher, se réjouir d'un rayon de soleil sur a neige, d'un oiseau sur une branche, des biscuits retrouvés. Il a rencontré Louve." Alors ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Elle a raison, Fanny ?
25 - Hugo Louve, elle serait triste sinon.
26 - M Sinon quoi ? Qu'est-ce qui l'aurait rendu triste ?
27 - Hugo Ben... euh... si Ivan l'avait pas rencontrée.
28 - M Oui, peut-être... Mais ce que disait Fanny, c'est : ... Tu peux nous le redire, Fanny ?
29 - Fanny Le... euh... le fait que Ivan a perdu la mémoire, ben, heureusement. C'est comme ça qu'il s'est pas fait manger.
30 - M Oui. Oui, oui. Et pourquoi il s'est pas fait manger ? Oui, vas-y, Mathilde !
31 - Mathilde D. Il aurait pas eu le bon regard.
32 - M Il aurait pas eu le bon regard... et... ?
33 - Mathilde D. ...elle l'aurait mangé.
34 - M Alors ? C'est important qu'il se souvienne pas ?
35 - EE Oh, oui !
36 - M Vous comprenez pourquoi "elle n'ose revenir que sur le fil du rêve" ? Oui, vas-y, Éléonore !
37 - Éléonore Ben, parce que... parce que si elle revenait dans la mémoire, alors il saurait où il est... et que...
38 - M Oui. Si elle revenait dans sa mémoire, il saurait où il est, comment il a faim et froid, la louve et tout... et alors ?
39 - Mathilde D. Alors, il aurait plus le bon regard...
40 - M Et ... ?
41 - E Et la Louve le mangerait.

[Récréation]

Tâche 9 : reformuler l'information apportée par le chapitre à propos d'Ivan

- *Il a retrouvé sa mémoire* [Dylan]

a - ajuster la formule de Dylan

- *maintenant, il sait que c'est lui, Ivan* [Clarisse]

b - préciser l'état de veille ou de sommeil d'Ivan au moment de cette prise de conscience

- *il est endormi.* [Mathilde D.]

- *Non !* [EE]

- *Il s'est réveillé quelques minutes avant.* [Océane]

c - identifier et lire le passage

- "Il se réveille un instant, habité par le rêve des pieds à la tête ; l'oubli s'est fissuré, il revoit nettement le gros chien de l'épicier, sa mère blonde, et il comprend en une seconde qui est Ivan. C'est lui, Ivan." (p. 41) [Océane]

d - Mathilde D. doit relire le passage en paraphrasant

Tâche 10 : identifier le point de vue de qui est consacré le passage suivant

- *c'est le point de vue de Louve* [E]

Tâche 11 : écouter la lecture de la maîtresse du passage depuis "Louve dort à la manière des loups" (p. 42) jusqu'à "dos noueux, dents en avant" (p. 42).

a - préciser l'état de veille ou de sommeil de Louve au début du passage.

- *Elle dort.* [Simon P.]

- *Louve est UN PEU réveillée* [Damien]

- *Mais elle dort, puisqu'elle rêve.* [Simon P.]

b - identifier dans le texte ce qui montre qu'elle est "un peu réveillée"

- "*aux aguets*" (p. 42)

c - distinguer dans le texte ce qui est du rêve et ce qui se passe "en vrai"

d - retrouver quel indices typographiques montrent que le passage est un rêve

- *les italiques* [EE]

- *Louve s'endort, se réveille un peu, se rendort, comme Ivan.* [Léo]

e - reformuler l'information apportée par le début du rêve de Louve

- *Louve rêve de la chasse avec la horde* [Apolline]

Tâche 12 : écouter la lecture par M de l'ensemble du passage en italiques (p. 42 - 43)

- 42 - M Alors, on est sur le point de vue de quoi ?
- 43 - E De Taïga.
- 44 - E De Louve.
- 45 - M De Taïga. De Louve. Pouvez-vous me dire pourquoi ? C'est écrit comment ? Mathilde ? Normalement ou en italiques ?
- 46 - Mathilde D. En italiques.
- 47 - M Donc, on peut supposer qu'on parle de quoi ?
- 48 - Mathilde D. D'un rêve.
- 49 - M D'un rêve. Ce serait plutôt le rêve de qui ?
- 50 - Mathilde D. De Louve.
- 51 - M D'accord ? Comment tu vois que c'est le rêve de Louve ? On parle de quoi, encore, là ?
- 52 - Mathilde D. De loups...
- 53 - Clarisse De la horde.
- 54 - M De la horde. Est-ce que les choses sont calées, là, Mathilde ? C'est pas parce que tout à l'heure Fanny a cru que c'était Taïga que tu dois répéter Taïga. Il faut que tu fasses attention à ce que tu dis, ma puce. D'accord ? Est-ce que tout le monde est d'accord, là ? C'est un peu difficile. Oui ? On est sur le point de vue de quoi, les enfants ?
- 55 - EE De Louve !
- 56 - M On est d'accord ! Elle rêve, ou on est dans la réalité, là ?
- 57 - EE Elle rêve !
- 58 - M Comment tu vois qu'elle rêve ? Thibault ?
- 59 - Thibault Parce que c'est en italiques.
- 60 - M Est-ce que tout le monde est d'accord, là ? Elle rêverait à quoi ? Simon ?

- 61 - Simon P. De sa vie.
62 - M De sa vie passée ou future ?
53 - Simon P. Passée.
64 - M Passée.
65 - Simon B. Maîtresse !
66 - M Oui ?
67 - Simon B. Ça parle de l'avion, et du crash de l'avion.
68 - EE Non ! Non !
69 - EE [Brouhaha]
70 - Damien Il y a pas d'aile !
71 - M Ça parle du crash de l'avion.
72 - Simon B. Ça parle d'un oiseau qui crache des... de... ben, de la...
73 - M Donc, pour toi, c'est le même avion que Ivan.
74 - EE Non !
75 - Apolline Non, elle était seule, Louve !
76 - M Elle était seule. Essayez de me trouver, et de prouver !... Qui n'est pas d'accord avec Simon ? Qui pense que ce n'est pas du tout l'avion qui a crashé... qui s'est crashé... ? Prouvez-lui ! Parce que ça peut se voir dans le texte. De quel avion s'agit-il, là ?
77 - Apolline D'un hélicoptère.
78 - M D'un hélicoptère. Qu'est-ce qui vous prouve que c'est un hélicoptère ?
Éléonore ! Ah, tu vois, Éléonore, elle démarre, là ! Vas-y !
79 - Éléonore Parce que c'est un "oiseau sombre, sans ailes" (p. 42).
80 - M Alors, déjà, l'avion qui a eu l'accident, il avait les ailes... ?
81 - E Rondes.
82 - Simon B. Raides.
83 - M Raides. Et le bec... ?
84 - Marine Rond.
85 - M Rond. Donc, là, pas d'ailes. Ça n'a pas d'ailes, un hélicoptère !
86 - Fanny Ça a une hélice.
87 - M Ça a une hélice... Est-ce que tu la vois, l'hélice, là-dedans ?
88 - Simon P. Oui.
89 - Thibault Oui, elle tourne !
90 - M [à Simon P.] Vas-y ! Lis précisément. Est-ce que vous la voyez, l'hélice de l'hélicoptère ? Qui peut lire le passage de l'hélice ? Vas-y, euh... Hugo !
91 - Hugo Moi, c'est... euh...
92 - M Moi, je veux l'hélice de l'hélicoptère.
963 - Hugo Euh... À un moment, il y a marqué... euh... ça crachait des multitudes de bruits secs...
94 - Fanny Ça, c'est quand...
95 - Hugo ...quand l'avion il fait des... l'hélice elle tourne, ça fait des bruits...
96 - M Est-ce que vous pensez que c'est ça, les bruits secs ?
97 - Fanny Non, c'est... !
98 - Boubéker Moi, je sais !
99 - M T'en penses quoi, toi ?
100 - E Commence comme [inaudible]
101 - M Attends ! Leïla va me dire ce qu'elle en pense.
102 - Leïla Ben, c'est pas le même !
103 - M C'est pas le même... quoi ?

- 104 - Leïla Ben, euh, avion.
- 105 - M Oui, on est tous d'accord, on a dit que finalement, c'était pas un avion, c'était... ?
- 106 - Maxime Un hélicoptère.
- 107 - M Voilà ! Et nous, on était sur les bruits. Tu peux nous lire le passage des bruits, Hugo ? Pour Leïla...
- 108 - Hugo "Certains loups lèvent la tête, prêts au combat, mais l'oiseau au ventre rond, surmonté d'une chose qui tourne en ouragan, se met à cracher des multitudes de bruits secs, tonnants." (pp. 42-43)
- 109 - M Alors qu'est-ce que c'est les bruits secs que crache l'hélicoptère ? Certains pensaient que c'était le bruit de l'hélice. Et d'autres étaient pas d'accord... [à Leïla] Toi, tu penses que c'est quoi ? Alors,... Est-ce que tu vois où on en est ? Est-ce que c'est les bruits de l'hélice, toi, ou est-ce que c'est autre chose ? Ces bruits-là... Est-ce que tu as pu isoler ce qui se passait là-dedans ? Qu'est-ce qui se passe pour toi, là-dedans ? Je vais le relire, les enfants... Je relis pour toi, en priorité. "Une lumière crue sur le paysage, et au ciel un ronronnement gigantesque." Un ronronnement de quoi ?
- 110 - EE De l'hélicoptère.
- 111 - M De l'hélicoptère. " Un oiseau sombre, sans ailes, une bête inconnue qui vole de plus en plus bas, au-dessus de la horde grise... prise... de la horde - pardon ! - prise de panique." Est-ce que tu vois de quoi il s'agit ?
- 112 - Leïla Oui.
- 113 - M On dit que c'est quoi ?
- 114 - Leïla On dit : un oiseau...
- 115 - M Est-ce que tu penses que c'est un oiseau ?
- 116 - Leïla Eh ben non !
- 117 - M C'est quoi ?
- 118 - Leïla Un hélicoptère.
- 119 - M On est d'accord. [à Mathilde] Oui ?
- 120 - Mathilde D. Louve, elle sait pas ce que c'est, un hélicoptère, alors elle le prend toujours pour un oiseau.
- 121 - M Eh oui. Et elle dit "toujours", parce que déjà... Tu penses à quoi, toi ?
- 123 - Mathilde D. Ben... euh... l'avion... dans le chapitre un.
- 124 - M Très bien, Mathilde ! Très bien, Mathilde ! " Certains loups lèvent la tête, prêts au combat, mais l'oiseau au ventre rond, surmonté d'une chose qui tourne en ouragan, se met à cracher des multitudes de bruits secs, tonnants." Est-ce que vous le voyez, l'hélicoptère, là ? Comment est-ce qu'on parle de l'hélice ? Vas-y !
- 125 - Marine De la chose qui... [geste]... qui tourne comme un ouragan.
- 126 - M Qui tourne comme un... ?
- 127 - Marine Ouragan.
- 128 - M Vous savez ce que c'est, un ouragan ?
- 129 - EE Oui !
- 130 - Simon P. C'est comme un orage, un gros.
- 131 - E Violent !
- 132 - M Oui, c'est un vent violent. D'accord ?
- 133 - Fanny Je veux dire... quand c'était écrit... euh... des bruits... "des bruits secs et tonnants"...
- 134 - M "Une multitude de bruits secs et tonnants"

- 135 - Fanny ... , eh ben, c'est comme si avec des fusées, ils leur tiraient dessus !
136 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? "Secs et tonnants"... "Tonnants", ça veut dire que ça fait quoi ?
- 137 - Simon P. Bzz !
138 - E L'orage.
139 - Hugo Tlc !
140 - M Voilà. Refais le bruit, c'est bien, c'est presque la meilleure façon d'expliquer. Refais le bruit !
- 141 - Hugo Tlc !
142 - EE [rires]
143 - M D'accord ? Ces bruits-là, les enfants, c'est les bruits de l'hélice, ou c'est d'autres bruits ?
144 - EE D'autres bruits.
145 - M C'est les bruits de... ?
146 - Simon B. Sauf que...
147 - M Feu. Qu'est-ce qu'il est en train de se passer, Leïla ? Qu'est-ce qu'il y a dans l'hélicoptère ?
- 148 - Leïla Des armes...
149 - Damien Heu !
150 - M Des armes... Mais pour que les armes... qui font quoi ?
151 - Simon P. Des hommes...
152 - M Des hommes ! Avec des armes ! Qu'est-ce qu'ils feraient d'après toi, Leïla, ces hommes avec des armes ?
153 - Leïla Peut-être qu'ils sachent... qu'ils chassent...
154 - M Qu'ils... ?
155 - Leïla Qu'ils chassent.
156 - M Qu'ils chassent... quoi ?
157 - Leïla Ben, les animaux...
158 - M Quels animaux, là, en l'occurrence ? Quels animaux, les autres ? Les... ?
- 159 - EE Les loups !
160 - M Je vais continuer à lire, toujours pour toi, Leïla, parce que je pense que tu n'as pas suivi beaucoup la première lecture. Je lis pour toi. "Cela fait comme le feulement de la foudre, cela jette un feu mortel." Ça fait comme quoi, finalement, quand on tire des balles ?
- 161 - E Comme un pistolet.
162 - M Comme un pistolet. Ça fait ... ? [à Tarik] Oui, vas-y !
163 - Léo Ça jette...
164 - M [à Léo] Chut ! [à Tarik] Vas-y ! Plus fort !
165 - Tarik Quand on tire un coup de feu, au bout du... du pistolet... on voit... euh... on voit des étincelles...
166 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ? Et pour Louve, ça fait penser à quoi ?
167 - Simon B. Au feu.
168 - M Oui, mais il y a pas le feu, là. Elle dit... ?
169 - Mathilde S. Aux éclairs.
170 - M Oui, aux éclairs. À la... ?
171 - EE Foudre.
172 - M Foudre ! On est d'accord, Leïla. Est-ce que vous y êtes ? Je continue. Pourquoi on dit : "un feu mortel" ? Qu'est-ce qui se passe derrière ? Est-

- ce que tu sais ce qui se passe derrière ou il faut que je te le lise ? Leïla ! Il faut que je te le lise ?! Parce que tu n'as pas suivi, tout à l'heure. On est bien d'accord. Alors, je te le lis. "La horde se dissipe dans une explosion de douleur. Corps fauchés qui font des bonds étranges - jamais un loup ne se tord ainsi, d'un mouvement aussi raide, aussi brutal - et retombent inertes sur le dos indifférent de Taïga. Un, puis deux, et trois, quatre, six, bientôt vingt loups à rester couchés, sanglants, sur la neige." (p. 43) Qu'est-ce qui s'est passé, là, Leïla ? [à Boubéker qui commençait à prendre la parole] Leïla ! Qu'est-ce qui s'est passé ?
- 173 - Leïla Ben... euh... il y a eu les coups de feu et puis les loups ils aient été touchés, alors...
- 174 - M ...ils ont été touchés...
- 175 - Leïla ... ils ont été touchés, alors après ils sont restés... ils sont restés allongés, euh, sur la neige.
- 176 - M Pourquoi ils sont restés allongés, à ton avis ? Qu'est-ce qui... qu'est-ce qui leur est arrivé ?
- 177 - Leïla Ils sont inertes.
- 178 - M Voilà... Pourquoi ?
- 179 - Leïla Ben, ils sont morts.
- 180 - M Ils sont morts. Ils sont morts. Ils ont été... tués ! Est-ce qu'on est d'accord ? Vas-y !
- 181 - Léo Alors les gens, ils sont venus tuer les loups.
- 182 - M Donc les gens tuaient les loups. Ils l'ont fait exprès ou pas ?
- 183 - EE Ben, oui !
- 184 - M Bien sûr!, ils l'ont fait exprès. D'accord ? Tu es d'accord, Dylan ? Tu avais compris tout ça, toi ? Je continue de lire. Voyez ce qui se passe là. "Les survivants dispersés" - "les survivants" : de qui on parle, là ?
- 185 - EE Des loups.
- 186 - M Des loups...
- 187 - Damien ...qui z'ont pas été touchés par...
- 188 - M ...qui n'ont pas été touchés...
- 189 - Damien ... qui n'ont pas été touchés par les coups de fusil.
- 190 - M On est d'accord. "courent plus vite ; ils ont compris que, face à cet ennemi-là, le mieux est de gagner le couvert des sapins, de fuir le plus loin possible." (p. 43) Qu'est-ce qu'ils font, les loups ?
- 191 - EE Ils s'en vont.
- 192 - M Ils s'en vont. Qu'est-ce qu'ils auraient pu faire ? Hugo !
- 193 - Hugo Mais je comprends pas... parce que, euh, l'hélicoptère, il vole, et eux, ils peuvent pas voler !
- 194 - M Bien sûr, mais l'hélicoptère, il fait quoi ?
- 195 - Hugo Il lance des fusées...
- 196 - M Il lance... ? C'est pas des fusées, je pense pas...
- 197 - Damien Des balles.
- 198 - M Des... ? Des balles ! Il tire des balles.
- 199 - Maxime Mais c'est pas facile de tirer d'un hélicoptère qui bouge.
- 200 - M Alors, s'ils se ratent du premier coup... qu'est-ce qui se passe à votre avis ?
- 201 - E Ils tirent plusieurs...
- 202 - M Ils tirent plusieurs balles...
- 203 - Apolline Ils sont plusieurs...

- 204 - M Alors, ils sont ... ? plusieurs, dans l'hélicoptère. Oui ?
- 205 - Mathilde D. En fait, l'avion, il peut survoler...
- 206 - M Bien sûr ! Est-ce que les loups, ils peuvent quelque chose contre l'hélicoptère ?
- 207 - EE Non ! [Brouhaha]
- 208 - M Ils peuvent même pas l'attraper ! Il est au-dessus. D'accord ? Ensuite : "Une terreur extrême envahie leur cœur, pourtant ils n'ont pas vu la suite..." (p. 43) Tu comprends quoi, là, Claudie ?
- 209 - Claudie Euh... ils... ils...
- 210 - M Ils sont comment, là, les survivants ?
- 211 - Claudie Ben, ils ont peur...
- 212 - M Ils ont peur. Et... et là, c'est écrit : "pourtant, ils ont pas vu la suite". C'est quoi, "la suite", d'après vous ? Vous avez une idée de la suite ?
- 213 - Claudie Ils... euh... ils savent pas ce qui va se passer après...
- 214 - Hugo Si ! Ils savent qu'ils vont se retrouver tout seuls, et tout seul, c'est difficile de chasser... euh... de se protéger... euh...
- 215 - M "Ils n'ont pas vu la suite"... Oui... Mais la suite de quoi ? Ça peut être la suite de quoi ?
- 216 - Fanny L'hélicoptère, il a accosté, il a pris les loups et ils... ils ont pris leur peau.
- 217 - M Ça peut être ça !
- 218 - Boubéker Comme Nicolaï.
- 219 - Thibault Ça peut être Nicolaï.
- 220 - E Ils ont pas vu le pire.
- 221 - M Peut-être qu'ils ont pas vu le pire. Parce que le pire, ça serait voir quoi, effectivement ?
- 222 - Fanny De les voir emmener.
- 223 - M De les voir emmenés. De voir quoi ?
- 224 - E La peau...
- 225 - M Emmener leur peau ! De voir emmener la peau de leurs amis loups.
- 226 - E De leurs consœurs...
- 227 - M De leurs consœurs... [à Boubéker] Oui, vas-y !
- 228 - Boubéker Peut-être Louve... son compagnon l'a laissée toute seule... elle s'est retrouvée toute seule parce qu'ils sont tous tués.
- 229 - M Alors, Louve, à votre avis, elle est où, là dedans ?
- 230 - Marine Elle est dans les survivants.
- 231 - M Elle est dans les survivants. D'accord ? Peut-être qu'elle était, effectivement... Oui ?
- 232 - Hugo Son compagnon aussi, il est dans les survivants.
- 234 - M Oui... Et du coup, vous penseriez que... à quel moment ils se seraient accouplés ? Avant ou après ?
- 235 - Mahé Après !
- 236 - M Après ! [à Fanny] Oui ?
- 237 - Fanny C'est marqué : "Un seul mâle et une seule femelle s'accouplent parmi les fleurs roses de Taïga" (p. 43) C'est après...
- 238 - M Alors, c'est qui ?
- 239 - E Eux !
- 240 - M C'est peut-être eux. C'est peut-être eux, parce qu'elle est en train de faire quoi, quand même, Louve ? Elle fait quoi, là, elle ?
- 241 - Mathilde D. Se souvenir...
- 242 - Damien Ils se rencontrent...

- 243 - Simon P. Elle se rappelle...
- 244 - M Oui, mais... Elle se rappelle, mais elle fait quoi, tout de suite, Taïga... euh... Louve, pardon. Elle... ?
- 245 - E Elle rêve.
- 246 - M Elle rêve ! Et ça paraîtrait normal qu'elle rêve à qui, finalement ?
- 247 - Damien De loups
- 248 - Léo D'elle...
- 249 - M D'elle... et... ?
- 250 - Mathilde D. Et de son compagnon.
- 251 - M D'elle et de son compagnon. Est-ce que vous avez reconstitué l'histoire de Louve ?
- 252 - EE Oui.
- 253 - M Oui ? Est-ce que tout le monde a compris l'histoire de l'hélicoptère, Simon B. ?
Bon. [à Tarik] Vas-y !
- 255 - Tarik Peut-être c'est des gens... des gens qui ont eu des problèmes avec des loups, et peut-être que, avec l'hélicoptère, ça... ça va bien...
- 256 - M Peut-être...
- 257 - Hugo Je pense pas...
- 258 - M Oui, vas-y ! Pourquoi tu penses pas, toi ?
- 259 - Hugo Parce que après ils disent... euh... "Il y a tant de Nicolaï, qui comme travail ont choisi de voler leur fourrure aux enfants de Taïga." (p. 44)
- 260 - M Ouais... C'est-à-dire que ça suppose bien, effectivement, que les gens qui étaient dans l'hélicoptère, le but, c'était... c'était quoi ?
- 261 - EE De prendre la fourrure !
- 262 - M De prendre la fourrure des loups, oui. Est-ce que vous êtes d'accord ?
Oui ? [à Apolline] Vas-y !
- 263 - Apolline Aussi, ça me fait un peu penser à Ivan parce que il se retrouve tout seul, et Louve aussi, à part son compagnon. Les autres sont tous morts à côté, et Ivan aussi.
- 264 - Simon B. Nicolaï aussi...
- 265 - M Oui, oui. Sauf que... [à Simon B.] Non, elle parle d'Ivan. Et que Ivan, finalement, il s'est trouvé peut-être bien entouré de quoi ? dans l'avion...
- 266 - Apolline De morts.
- 267 - M De morts. Alors, combien, on sait pas, mais forcément qu'il était pas tout seul dans l'avion ! Vous êtes bien d'accord ! Donc, effectivement, ils ont une situation qui est un peu comparable. Ils ont vu quoi autour d'eux ?
- 268 - EE Des morts.
- 269 - M Des morts. Est-ce que ça va ? Est-ce que toi, tu as compris, Leïla ? Oui ? On peut continuer ? Bon ! Est-ce que vous y êtes tous, là ? Donc, là, on est sur le point de vue de Louve. Tout le monde a bien compris ce qui lui était arrivé. Je continue : "Le cycle reprend, ici ou là, des louveteaux naissent, têtent... Grandissent, s'en vont" Non, ça fait du bruit. Je vais reprendre. Je peux pas lire quand ça fait trop de bruit. J'attends Mathilde, j'attends Fanny - tu poses ta règle ! - , j'attends Damien... Je lis le texte du dernier passage. Je t'attends, Dylan. "Le cycle reprend, ici ou là, des louveteaux naissent, têtent... Grandissent, s'en vont, s'assemblent à d'autres, et chassent, et mangent. Ils n'auront jamais la mémoire des loups fauchés par l'ennemi, ensuite pendus à des crochets, dépecés, pour que circulent de main en main des billets, simples bouts de

papier que l'on convoite, monnaie d'échange obtenue en entassant des peaux de loups. Il y a tant de Nicolai, qui comme travail ont choisi de voler leur fourrure aux enfants de Taïga. Il y en a partout, aux quatre coins du monde des hommes. Louve ne le sait pas, ne le saura jamais, sinon dormirait-elle l'âme en paix contre Ivan, fils de Piotr et d'Ana ?" (pp. 43-44)

- 270 - E Son père, il s'appelle Piotr.
271 - M Voilà. Donc, le père d'Ivan s'appelle ... ?
272 - EE Piotr.
273 - M Piotr. Moi, j'aimerais que vous me disiez...
274 - Mathilde D. Maîtresse !
275 - M Oui ?
276 - Mathilde D. On parle des bébés de Louve et de son compagnon.
277 - M Eh ben, on sait quoi, sur les bébés de Louve et de son compagnon ?
278 - Mathilde D. Ben, qu'ils sont nés...
279 - Fanny Mais par contre, ils n'ont pas grandi !
280 - M Oui, ils n'ont pas grandi, par contre. On le sait... Dites-moi, ce passage que je vous ai lu... Dylan ? [aux autres] Ttss ! Ttss ! Ttss ! Dernier coup où on fait marcher les neurones, là ! Quel est ce point de vue ? [à Simon P.] Tu as réfléchi avant de lever la main ? Tiens-toi correctement, mon garçon !
281 - Simon P. Je sais, je sais !
282 - M Dylan ?
283 - Dylan Louve ?
284 - M Ça serait le point de vue de Louve...
285 - EE Non, non !
286 - E La dernière phrase...
287 - M Dernière phrase ? Alors, je lis la dernière phrase. "Louve ne le sait pas, ne le saura jamais, sinon dormirait-elle l'âme en paix contre Ivan, fils de Piotr et d'Ana ?" (p. 44) Est-ce que c'est le point de vue de Louve ?
288 - Marine Non !
289 - M C'est dur, là... Oui ?
290 - Marine Le narrateur ?
291 - M Alors qui est sur le point de vue du narrateur ? [quinze bras se lèvent]. Claudie ! T'es à l'ouest, là ? T'es dedans, t'es où, là ? Tu réfléchis ? T'en es où, ma belle ?
292 - Claudie J'en suis... que la louve ne sait pas... euh...
293 - M Oui... Et... et avant ? Toi, tu... tu penses, on serait sur quel point de vue ? C'est une question, euh... directe de ma part. Je veux savoir où t'en es dans ta tête, moi.
294 - Claudie À la limite, je penserais que c'est l'auteur... euh... le point de vue de... du narrateur...
295 - M Le narrateur ou l'auteur ?
296 - Claudie L'auteur...
297 - M Il y a des moments, ça... ça peut être là... la même chose, hein ! le narrateur et l'auteur. D'accord ? Mais là, ce que vous essayez de dire, est-ce que c'est le point de vue de Louve ?
298 - EE Non !
299 - M Est-ce que c'est le point de vue d'Ivan ?
300 - EE Non !

- 301 - M Est-ce que c'est le point de vue de Taïga ?
- 302 - EE Non !
- 303 - M Est-ce que c'est le point de vue de Nicolaï ?
- 304 - EE Non !
- 305 - M Non, donc on est sur un autre point de vue. Essayez de voir qu'est-ce qui vous fait dire ça. Comment on se sent, par rapport à ce passage, là ? [à Simon B.] Vas-y !
- 306 - Simon B. Ben, on sent que... euh...c'est... ben, c'est... Louve peut pas dire ça, Ivan peut pas dire ça, Nicolaï peut pas dire ça, Taïga peut pas dire ça.
- 307 - M Oui. C'est dit par quelqu'un qui se situerait où, par rapport à ces personnages ?
- 308 - E En dehors.
- 309 - E Ailleurs.
- 310 - E Au-dessus.
- 311 - M [à Bafodé] Vas-y !
- 312 - Bafodé En haut de tout le monde.
- 313 - Fanny Le narrateur.
- 314 - M En haut de tout le monde... qui observe ça en haut de tout le monde. Est-ce que vous êtes d'accord avec Bafodé ? Oui ? Quelqu'un qui domine tout ça.
- 315 - Simon P. Dieu ?
- 316 - M Est-ce que vous y êtes ? [à Simon P.] Non, c'est pas le dieu ! C'est ... ? Ben, vous l'avez dit !
- 317 - EE Le narrateur !
- 318 - M Ben, le narrateur... D'accord ? Quelqu'un qui domine tout ça. Parce que c'est comment, ce qu'il dit ? Ça parle de quoi, ce qu'il dit ? Vas-y, Boubéker !
- 319 - Boubéker "Le cycle reprend, ici ou là, des louveteaux naissent, têtent", c'est... c'est le narrateur qui dit ce qui se passe.
- 320 - M Oui... Tu brûles. C'est des choses qui appartiennent à quoi, quand on dit : "Le cycle reprend, ici ou là, les louveteaux naissent, têtent, grandissent, s'en vont, s'assemblent... " ?
- 321 - Fanny C'est un petit peu comme dans un documentaire.
- 322 - M Oui... C'est quelque chose de plus comment, en fait ?
- 324 - Mathilde D. C'est le narrateur qui nous impose pas un autre point de vue, mais... euh... la... la...
- 325 - M Il fait quoi, par rapport à la vie des loups, le narrateur ?
- 326 - Apolline Il remet un peu tout au point.
- 327 - M Il remet un peu tout au point.
- 328 - Marine Il raconte aussi un peu...
- 329 - M Il remet un peu tout au point à quel niveau, Apolline ?
- 330 - Apolline Ben... euh... après le... le rêve de...
- 331 - M Oui...
- 332 - Apolline ...après le rêve de Louve...
- 333 - M Oui... Oui, alors, qu'est-ce qu'il met au point ?
- 334 - Apolline Ben... euh... il raconte que les bébés naissent, euh...
- 335 - M C'est quoi ? Ça s'appelle comment quand on dit : "Le cycle reprend, ici ou là, les louveteaux naissent, têtent, grandissent, s'en vont, s'assemblent... " et cætera... Ça s'appelle comment, ça, les enfants ? Vous avez presque le mot, hein, vous avez le mot. Le cycle de la vie !

- Le cycle de la vie de qui ?
- 336 - EE Des loups.
- 337 - M Des loups. Est-ce que c'est Louve qui peut détenir ça ?
- 338 - EE Non !
- 339 - M Non. C'est quelqu'un qui connaît... mieux que Louve...
- 340 - Simon B. Qui a tout vu...
- 341 - M Qui a tout vu. Qui fait quoi, finalement ? Qui capable de dire quoi, pour parler du cycle de la vie des loups ?
- 342 - Simon P. Un savant.
- 343 - M Oui, quelqu'un ... ?
- 344 - Bafodé Qui s'y connaît.
- 345 - M Oui ! Qui s'y connaît, qui réfléchit. Est-ce que ça va ? Oui, ou non ? Dites-moi... Alors, on arrête là, sauf que... dans ce chapitre, finalement...
- 346 - Leïla Super dur !
- 347 - M Non. ...qu'est-ce qu'on a appris de plus ? Sur quoi, finalement, on a beaucoup travaillé ? [à Léo] Attends avant de ranger. Sur quoi on a beaucoup travaillé, dans ce chapitre ? On a parlé de quoi ? Je comprends que vous en ayez un peu marre. Allez, un dernier effort !
- 348 - Clarisse On a parlé beaucoup des rêves et des points de vue de... de...
- 349 - M Des rêves de qui, donc ?
- 350 - Clarisse D'Ivan et de Louve.
- 351 - M Des rêves d'Ivan, de Louve,...
- 352 - Damien Du rêve de Nicolaï !
- 353 - M Attends, attends ! Des rêves qui se passaient où, les rêves de Louve et d'Ivan ?
- 354 - Clarisse Dans le... dans le passé.
- 355 - M Dans le passé ! Et du coup, ça nous permet quoi, à nous, d'avoir les rêves, comme ça ?
- 356 - Maxime De savoir ce qui s'est passé...
- 357 - M De savoir ce qui s'est passé ?
- 358 - Thibault De savoir leur passé.
- 359 - M De savoir leur passé. Vous dites que Nicolaï aussi était dans le rêve. Il rêvait quoi, lui, plutôt ?
- 360 - Léo De ce qu'il ferait...
- 361 - Apolline Le futur.
- 362 - M Le futur. C'était écrit en italique, ou pas ?
- 363 - EE Non !
- 364 - M Non ! C'était pas écrit en italique. Il rêvait du futur, d'accord. Qu'est-ce qu'on a appris d'autre ? C'est bien, là, ce que vous avez dit. Mais qu'est-ce qu'on a appris d'autre ?
- 365 - Mathilde D. On a appris leur vie passée...
- 366 - M Oui. Et puis, qu'est-ce qu'on a appris d'autre, à part leur vie passée, et ce à quoi rêve Nicolaï ? Très vite ! Qu'est-ce qu'on a remarqué, là ?
- 367 - Simon B. Ben... qu'ils étaient plusieurs à avoir... euh...
- 368 - M Oui ! Là, tu reparles du rêve... cauchemar, même, hein ? de... euh...
- 369 - Mathilde D. Que Louve s'est accouplée avec son compagnon...
- 370 - M Oui, mais ça, on est sur le rêve. Dans la réalité, dans le chapitre 3, qu'est-ce qu'on apprend ? Vas-y, Hugo !
- 371 - Hugo Ivan a retrouvé la mémoire.

- 372 - M Ivan a retrouvé la mémoire. C'est pas rien, ça, non ? Parce qu'à un moment donné, vous m'avez dit que ça vous posait une inquiétude, quand même, pour la suite. Oui ou non ? C'est pas rien, ça ! D'accord ? Océane !
- 373 - Océane Il s'est rappelé qu'il s'appelait Ivan.
- 374 - M Oui !! D'accord ? Oui ?
- 375 - Mathilde D. Parce que sinon il aurait pu avoir une réaction de peur, et alors...
- 376 - M Voilà, on est d'accord. Est-ce qu'il y a autre chose ? La relation entre Ivan et Louve ? Elle est comment ?
- 377 - E Ils ont des relations familiales.
- 378 - M Plus fort ! Familiale.
- 379 - E Maternelle.
- 380 - M Maternelle. Vous m'avez dit même à un moment donné que c'était quoi ?
- 381 - Clarisse Que la Louve était maternelle.
- 382 - M Oui. Vous m'avez dit autre chose, entre eux deux, à un moment donné. C'était comment, entre eux deux. Revoyez-les. Ils sont où, là, tous les deux ?
- 383 - Léo Dans le jour qui tombe.
- 384 - M Oui... Plus que ça. Allez, allez, dernier effort !
- 385 - Mathilde D. Ils sont ensemble.
- 386 - M Ils sont ensemble. Et quand on a dit qu'ils étaient ensemble, on est allé plus loin que ça.
- 387 - Bafodé Comme si ils ne formaient qu'un.
- 388 - M Comme s'ils ne formaient qu'un. À tel point que lorsqu'on a voulu surligner, à un moment donné, qu'est-ce que vous avez été obligé de faire ? De ... ?
- 389 - E De partager.
- 390 - M Ah ben non, pas de partager ! De ... ?
- 391 - Marine De mettre deux couleurs à la fois.
- 392 - M Deux surligneurs...
- 393 - Marine ...sur une phrase.
- 394 - M ... sur une phrase. L'une sur l'autre.
- 395 - Mathilde D. On avait dit qu'il avait la même relation avec sa mère pour... que... que... avec Louve.
- 396 - M Oui. C'est vrai. Et à un moment donné, vous avez dit que Louve et Ivan... Comment ils étaient ?
- 397 - EE Un seul.
- 398 - M Un seul. Est-ce que ça va ? Allez, on range, et on passe à autre chose.

Séance 6

SOMMAIRE B-S6

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- les rêves
- faiblesse d'Ivan
- le travail de la mémoire chez Ivan

Organisation :

- reformuler les apports de la séance précédente

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 4, jusqu'à "évolution de la troupe noire" (p. 49)

Thèmes de discussion abordés :

- rôle des corbeaux
- inhibition d'Ivan
- Louve tueuse et Louve maternelle
- "la gueule armée de crocs"

Organisation :

- délimitation des segments
- tableau des aspects contradictoires de Louve

Tâche 1 : reformuler l'information apportée par le chapitre 3, lu à la séance précédente.

- *Ils sont tous en train de rêver.* [Simon P.]

- *tous les personnages rêvent.* [M]

- *Ivan et Louve rêvent de leur passé* [Dylan]

a - préciser le "rêve" de Nicolaï

- *il rêve du futur* [Maxime]

b - préciser l'indice typographique qui permet d'identifier les rêves

- *c'est écrit en italiques* [Apolline]

- c'est ceux d'Ivan et Louve qui sont écrits en italiques [Fanny]

c - préciser en quel type de caractères est écrit le rêve de Nicolaï

- *en lettres normales* [EE]

d - reformuler les informations apportées sur Ivan

- *Ivan, il rêve qu'il est avec sa maman, avec le chien de l'épicier...* [Damien]

- *il a huit ans* [Apolline]

- *c'est un enfant rêveur* [Bafodé]

- *il est plus petit que la moyenne* [Léo]

- *il est frêle* [Hugo]

e - préciser le sens du mot "frêle"

- *fragile* [Fanny]

- *timide* [Leïla]

- *non, c'est physique. Menu.* [M]

- *Il vit seul* [Dylan]

f - préciser à quoi on voit cette solitude

- *à la récré, il joue juste avec le chien de l'épicier* [Dylan]

- *il a pas d'amis* [Mathilde D.]

- *il retrouve la mémoire* [Fanny]

- *Je veux qu'on organise... On verra plus tard cette histoire de mémoire* [M]

e - relance de d : les informations sur Ivan

- *il affectueux* [Hugo]
- il est **très attaché à sa maman**
- *il fait la même chose avec Louve* [Rima]
 - f - préciser le référent de "la même chose"
 - *les mêmes gestes : câlins, étreinte* [Rima]
- *il est "petit" dans sa tête* [Bafodé]
- *il est rassuré avec Louve, parce qu'il la prend pour le chien* [Leïla]
- **Rassuré par Louve qui lui rappelle le chien de l'épicier.**[M]
- **Ivan tient beaucoup à Louve, parce qu'il a pleuré quand elle le laisse.** [Mathilde D.]
- *Il la considère comme sa mère* [Bafodé]
- g - préciser les éléments du malaise d'Ivan
- *il a faim* [Maxime]
- *il mange ses larmes* [Mahé]
- *il a mangé des biscuits* [Bafodé]
- *Louve lui fait oublier sa faim, elle lui donne bonheur, force, affection, tendresse. Le plus important, c'est la tendresse.* [Simon B.]
- *"La faim se noue dans son ventre, mais il l'oublie, livré à une profonde tendresse."* (p. 37) [Fanny]
- h - Préciser l'objet du rêve de Nicolai
 - *il rêve d'être à la ville, de s'acheter des choses* [Mahé]
- i - Préciser l'objet du rêve de Louve
 - *elle rêve de son passé* [Maxime]
 - *Il y avait l'hélicoptère, et des gens qui tiraient sur les loups* [Thibault]
 - *Ils ont presque tué toute la horde.* [Bafodé]
 - j - trouver un autre mot que "tuer", trop neutre.
 - *massacré* [Bafodé]
 - *abattu* [Dylan]
 - *égorgé* [Simon P.]
 - k - estimer la pertinence de la proposition de Simon P.
 - *C'est pas la gorge. Ils voulaient la peau.* [Hugo]
- l - préciser le référent de "ils"
 - *des chasseurs* [EE]
 - m - préciser si ces chasseurs avaient le droit de massacrer la horde
 - *On a le droit de chasser, mais peut-être pas comme ça* [Simon B.]
 - *C'est méchant* [Leïla]
 - n - trouver un mot approprié
 - *braconniers* [Simon B.]

Des braconniers ont abattu les loups de la horde pour prendre leur peau et la vendre.

Tâche 2 : retour à la remarque de Fanny : il retrouve sa mémoire

- *il se réveille en sursaut, il retrouve sa mémoire. C'est lui, Ivan.* [Fanny]
- a - estimer l'importance de cet épisode
 - *avant il savait pas, inconscient... Valait mieux, parce que sinon...* [Thibault]
 - *il aurait pu comprendre pourquoi il est sur Taïga* [Océane]
 - *prendre conscience des moments qu'il a vécus avec Louve, il aurait pas peur* [Simon P.]
 - *s'il sait que c'est un loup, il risque d'avoir peur...* [Clarisse]
 - *Il se dit que puisque Louve ne l'a pas mangé, c'est qu'il n'y a pas beaucoup de risque* [Hugo]
 - *Ce sont des hypothèses que vous faites...* [M]

Tâche 3 : reformulation de la tâche 1 : reformuler l'information du chapitre 3

- *c'est la tempête*
- *ils ont tous froids, ils sont tous à l'abri.* [Bafodé]
 - a - préciser pour chacun des personnages
 - *Nicolai est dans sa cabane.* [Éléonore]
 - *Louve et Ivan, dans un trou.* [Maxime]
 - b - préciser l'origine de ce trou
 - *aménagé par Louve* [Dylan]
 - c - indiquer comment sont Louve et Ivan
 - *ils sont serrés l'un contre l'autre.* [E]
 - *comme s'ils ne formaient qu'un être.* [Mathilde D.]
 - *quand ils partent chacun dans leur rêve, les points de vue sont grands, sinon ils se rapprochent et se confondent* [Mahé]
 - *quand Louve va creuser le trou, elle s'éloigne, alors son point de vue est long pas pareil* [Bafodé]
 - d - indiquer comment est Nicolai
 - *Il se sent tout seul, il en a marre* [Léo]
 - *il regarde son feu, il fait son rêve pour se rassurer* [Fanny]
 - *Il est vulnérable.* [M]

Tâche 4 : mise en ordre des remarques, que la maîtresse avait écrites au tableau sans ordre concerté.

- 1 - la tempête
- 2 - les rêves
- 3 - la remarque de Fanny : Ivan retrouve la mémoire.

Tâche 5 : écouter la lecture magistrale du début du chapitre 4, et repérer les points de vue au fil de la lecture. (jusqu'à "les évolutions de la troupe noire" (p. 49)

- *C'est d'abord le point de vue de Louve* [E]
- *Ensuite, c'est Ivan, mais c'est juste un paragraphe* [Damien]
- *Après, c'est le point de vue de Louve* [Claudie]
- *Le point de vue d'Ivan* [Bafodé]

Digression de Fanny

- | | | |
|------|-------|---|
| 1 - | Fanny | Maîtresse ? |
| 2 - | M | Oui, vas-y, Fanny. Il y a un moment que tu lèves la main. |
| 3 - | Fanny | Mais... "elle commence à grogner, inquiète" (p. 47), ça peut être le point de vue d'Ivan ! |
| 4 - | M | Ah ! Vous êtes d'accord, les autres ? "Elle commence à grogner, inquiète", ça peut être le point de vue d'Ivan ? |
| 5 - | EE | Non... |
| 6 - | M | Bon. Je vous relis le paragraphe, et on regarde les morceaux qui posent problème. "Louve se fige, ses oreilles s'agitent en mesure afin de ne rien perdre de ces sons : elle écoute avec une expression intéressée." Là on est sur qui, les enfants ? |
| 7 - | EE | Sur Louve. |
| 8 - | M | Oui, on est sur Louve. |
| 9 - | Fanny | Oui, mais c'est pas ça... Moi, je veux dire... |
| 10 - | M | Alors, qu'est-ce que tu veux dire ? |
| 11 - | Fanny | C'est plus loin... c'est après. |

- 12 - M Après, où ?
- 13 - Fanny Le paragraphe... euh... le paragraphe qui commence : "Le silence après ces mots..." (p. 47)
- 14 - M Oui, je vois. Et alors ? Qu'est-ce que tu voulais nous dire ?
- 15 - Fanny Ben... euh... "La tête levée, lèvres blanches striées de crevasses..." (p. 47) et tout ça, on a dit que c'était le point de vue d'Ivan... Mais ça peut être comme Louve, elle le voit.
- 16 - Hugo Oui, parce qu'on a dit qu'il était pas conscient.
- 17 - M Il était pas conscient. Oui. Alors, qu'est-ce que vous en pensez ? Est-ce que ça peut être comment Louve elle voit Ivan ? Oui, vas-y, Simon.
- 18 - Simon B. Il sait pas comment il est... qu'il est tout faible... alors, c'est Louve qui le voit, ça. Ça parle d'Ivan, mais c'est Louve qui le voit.
- 19 - M Ah, c'est important, ça. Ça parle d'Ivan, mais c'est Louve qui le voit. Et alors, Fanny, pourquoi tu parlais de l'autre phrase, là, euh... "elle commence à grogner, inquiète" ?
- 20 - Fanny Euh... ben, c'est pareil, c'est comment Ivan il voit Louve... "elle assise sur son derrière...", c'est... c'est Louve et c'est comment Ivan, il voit Louve.
- 21 - M Qu'est-ce que vous en pensez, les enfants ?
- 22 - Simon B. "inquiète", ça c'est Louve...
- 23 - M Oui...
- 24 - Simon B. ...c'est pas Ivan. Mais "La main d'Ivan s'est posée sur le poitrail de Louve, elle tourne..." (p. 47), là, c'est Ivan.
- 25 - M Oui, là, c'est Ivan... [à Rima] Vas-y.
- 26 - Rima Mais "elle tourne...", c'est Louve ?
- 27 - M C'est quoi le sujet, là ? Le sujet de "elle tourne" ?
- 28 - Rima C'est "elle"...
- 29 - M Oui, c'est "elle". Mais ce "elle", c'est qui, là ?
- 30 - E C'est "la main"...
- 31 - M Oui, c'est "la main d'Ivan". Est-ce que ça peut être la Louve, là, "elle tourne parmi les poils, caresse, s'enfonce dans la fourrure" (p. 47) ?
- 32 - Rima Non.
- 33 - M Pourquoi non ?
- 34 - Rima Parce que... parce que c'est la Louve qui a la fourrure... c'est Ivan qui la caresse...
- 35 - M Alors Rima, est-ce que tu vois ? C'est de qui qu'on parle, dans cette phrase ?
- 36 - Rima D'Ivan.
- 37 - M Nous sommes d'accord. On continue. "La tête levée, lèvres blanches..., il a eu peur du grognement", c'est quel point de vue, là ? On parle de qui, là ?
- 38 - EE Ivan...
- 39 - M Oui.
- 40 - Fanny Mais, "la tête levée..."
- 41 - M Toi, tu penses que c'est Louve qui voit Ivan... Alors, qu'est-ce qu'on va faire ? Qu'est-ce qu'on a déjà fait pour les phrases où il y avait deux points de vue ?
- 42 - EE On met les deux couleurs.
- 43 - M Voilà. Ceux qui pensent comme Fanny que c'est le point de vue de Louve, ils entourent des deux couleurs... On continue. "Heureusement,

rien ne transparait de ce qu'il éprouve dans ses yeux bruns...", de qui on parle là ? On est sur qui ?

44 - EE Ivan.

Relance de la tâche 5 : délimiter les passages consacrés aux différents points de vue

- *Depuis Louve examine sévèrement...* (p. 47), jusqu'à *"résignée à l'immobilité"* (p. 48), c'est Louve [Rima]

- *Ensuite, c'est juste un petit paragraphe, le point de vue d'Ivan* [Thibault]

- *Après, c'est tout Louve* [Bafodé]

- *Non. Il y a "il pousse un cri bref, désolé"* (p. 48), ça c'est Ivan. [E]

- *"Un cri aigu : là-bas, bras tendus, bouche tordue, Ivan. Il gesticule, fait des efforts..."* (p. 49), là c'est Ivan encore. [Clarisse]

- *"A-t-il retrouvé des forces..."*, et puis jusqu'à la fin, c'est le point de vue d'Ivan. [Éléonore]

Tâche 6 : reformuler l'information apportée par le passage

Digression de Simon P.

45 - Simon P. C'est quoi, la troupe noire ?

46 - M Qui peut répondre, c'est quoi la troupe noire ?

47 - EE Les corbeaux.

48 - M "Leurs croassements", c'est les croassements de qui ?

49 - Simon P. Des corbeaux.

50 - M Alors, c'est les corbeaux qu'il écoute, c'est les corbeaux qu'il regarde.

a - préciser dans quels passages le motif des corbeaux a déjà été rencontré

- *dans le chapitre 1* [Marine]

- *au début du chapitre 4* [Boubéker]

- *mais on disait juste "des oiseaux", au chapitre 4* [Mahé]

- *il y avait "les cris rauques", c'est des croassements* [Hugo]

b - retrouver le passage exact

- *"Son ouïe lui signale une bande de corbeaux qui approche"* (p. 45) [Apolline]

c - reformulation de la tâche 6 : reformuler l'information

- *Ivan a eu peur de Louve* [Rima]

d - expliquer pourquoi Ivan a eu peur

- *elle grogne, elle l'a jamais fait* [Rima]

- *il ne sait pas vraiment pourquoi* [Mahé]

e - estimer l'importance de cet épisode

- *son regard peut devenir un regard de peur, Louve pourrait le manger* [Océane]

- *ça serait un regard de proie* [Fanny]

f - situer le lieu de cette peur, puisqu'elle n'est pas dans ses yeux

- *dans son cœur, à l'intérieur* [Bafodé]

g - identifier le passage du texte

- *"rien ne transparait de ce qu'il éprouve dans ses yeux bruns, seule y brille cette confiance naïve éclosée du chaos, de la violence"* (p. 47)

[Fanny]

h - identifier le référent du mot "chaos"

- *la mort* [Bafodé]

- *la peur* [Dylan]

- *l'accident, quelque chose qui l'a bouleversé* [M]
- i - identifier le référent du mot "violence"
- *violence du choc* [Maxime]
- *violence des chasseurs* [Simon B.]
 - j - estimer si Ivan a connaissance de la violence des chasseurs
 - *non, c'est pas le bon point de vue.* [Hugo]

Digression de Tarik

- 51 - Tarik Ben... euh... Je... Pour Nicolaï, le chaos, ça serait quand il y a l'hélicoptère...
- 52 - M Quand il y a l'hélicoptère... Qu'est-ce que vous en pensez ?
- 53 - E Ça serait un belle chasse, pour lui... Plein de loups...
- 54 - Léo Peut-être... peut-être, Nicolaï, il était dans l'hélicoptère.
- 55 - M Ça serait une aubaine... alors, pas un chaos... Mais comment il chasse, Nicolaï ? Qu'est-ce qu'on nous dit ? Oui, Simon ?
- 56 - Simon P. Avec des pièges...
- 57 - M Avec des pièges. Il chasse avec des pièges. Il chasse pas en hélicoptère...

k - relance de e : estimer l'importance de l'épisode de la peur d'Ivan

l - identifier le référent du mot "lien" ("cette peur revenue pourrait rompre le lien", p. 47)

- *couper l'amitié* [Mahé]
 - m - préciser l'attachement de Louve
 - *elle retrouve ses petits* [Mathilde D.]
 - n - préciser l'attachement d'Ivan
 - *le chien* [Damien]
- *l'équilibre peut se rompre* [Éléonore]
- *lien familiale* [Dylan]

o - qualifier le comportement de Louve

- *comme une mère* [Marine]
- *elle est affamée* [Mathilde D.]
 - p - qualifier le comportement de Louve quand elle est affamée
 - *tueuse, chasseuse* [Mathilde D.]

Tâche 7 : relever dans le texte les éléments qui montrent Louve comme une mère, ou Louve comme un prédateur...

- *"Louve la sent faible, tellement faible... C'est son **instinct de mère** qui devine cela"* (p. 46), *c'est son côté mère* [Apolline]
- *Elle l'appelle "la proie", c'est qu'elle pourrait le manger* [Tarik]
 - a - préciser le référent possible de "repandre son errance" (p. 46)
 - *redevient solitaire... sa vie normale* [Damien]
 - b - expliquer "la proie mourrait bien vite"
 - *Ivan ne pourrait pas survivre seul* [Léo]
 - *repandre son errance, c'est son côté tueuse, parce qu'Ivan mourrait* [Simon B.]

c - relance de la tâche

- *côté mère : "Louve stoppe net sa course... je vais chercher à manger"* (p. 48-49) [Damien]

- côté tueuse : *"Puis elle s'élançe, avide de mouvements, tous ses sens en alerte. Des mulots, il y a des mulots... Ils vont pointer le bout de leur museau, tenter une sortie."* (p. 49) [Dylan]
 - d - relever les termes qui montrent le côté tueuse
 - tous ses sens en alerte [Hugo]
 - s'élançe [Thibault]
 - avide de mouvement [Simon P.]
 - e - situer Louve au début du chapitre
 - dans le terrier, donc elle a besoin de bouger [Hugo]
- côté mère : *"Louve examine sévèrement cette face ronde, se penche, ouvre la gueule armée de crocs... et se met à lécher les joues, le front, le menton d'Ivan. La toilette dure un bon moment, après quoi Louve se recouche, hautaine, résignée à l'immobilité."* (pp. 47-48) [Tarik]
 - Au début de la citation de Tarik, c'est Louve tueuse [Apolline]
 - Elle regarde sévèrement, c'est son côté tueuse [Dylan]
 - f - comparer avec la connaissance du monde
 - c'est les mamans qui regardent sévèrement [EE]
 - g - qualifier les sentiments de Louve à ce moment
 - elle le trouve saoulant, bavard [Dylan]

- 58 - Apolline Mais il y a "la gueule armée de crocs"... Ça, c'est le côté tueuse, non ?
- 59 - M Ah ! Alors, toi, tu n'es pas d'accord ? Ça te dit quoi, cette phrase... ce morceau ?
- 60 - Apolline Les crocs, la gueule... c'est plutôt le côté tueuse, non ?
- 61 - M Oui... Regarde le début... le début de la phrase. Tu le relis ?
- 62 - Apolline "Elle le regarde sévèrement..."
- 63 - Dylan Ça, ça va pas. Sévèrement, c'est pas qu'elle veut le manger.
- 64 - M Et si elle voulait le manger, qu'est-ce qu'on aurait ?
- 65 - EE ...
- 66 - M Sévèrement, c'est de quel côté ? Qui est-ce qui regarde sévèrement ?
- 67 - Fanny C'est une mère...
- 68 - Léo Ou la maîtresse !
- 69 - M Oui, des fois, je vous regarde... ?
- 70 - E Sévèrement...
- 71 - M Et qu'est-ce qu'elle veut faire, la louve ? Pourquoi... pourquoi elle le regarde comme ça, pourquoi elle le regarde sévèrement ?
- 72 - Fanny Elle veut le gronder...
- 73 - M Oui. Comme tout à l'heure... Elle veut lui dire quoi ? Elle veut lui dire...
- 74 - Damien ...soit sage
- 75 - Simon P. ...reste tranquille
- 76 - M Oui. Elle veut lui dire soit sage, reste tranquille. Elle fait comme une... comme une... ?
- 77 - E Comme une mère...
- 78 - Simon B. Oui, mais c'est pas pour de vrai !
- 79 - M Attends, Simon.
Alors, si elle avait voulu le manger, comment est-ce qu'elle l'aurait regarder ? Est-ce que vous pensez que le mot "sévèrement", ça irait bien ? Comment on aurait dit, plutôt ?
- 80 - Dylan ...avidement...

- 81 - Bafodé ...méchamment...
- 82 - Fanny Mais là, c'est le point de vue...
- 83 - M Bon. On est d'accord que c'est le point de vue de louve, hein ? "Elle le regarde sévèrement", c'est bien le point de vue de louve, hein ?
- 84 - Simon B Mais là, ça va pas... Les crocs, c'est pas qu'elle va le manger. Il faut bien qu'elle ouvre la gueule pour le lécher, la toilette, tout ça.
- 85 - M Bon, allez, vas-y Simon. Dis ce que tu veux dire.
- 86 - Simon B. Ben... Elle veut le lécher, alors, il faut bien... il faut bien qu'elle ouvre la gueule. Alors, on voit ses crocs. C'est pas que... elle veut le manger. C'est juste comme...
- 87 - M Bon, d'accord, Simon. Je comprends ce que tu veux dire. C'est... c'est pourquoi qu'on a cette phrase, alors ?
- 88 - Simon B. C'est pour que ça fasse peur...
- 89 - M Pour que ça fasse peur... pour qu'on pense qu'elle peut le dévorer.
- 90 - Simon B. Mais c'est pas pour de vrai, et...
- 91 - M Bon. Mais tu comprends que les autres ils veulent le mettre là [sc. : dans la colonne "tueuse"] ?
- 92 - Simon B. Oui...
- 93 - M Alors, je vais le mettre là [écrit]...
Finalement, elle est comment notre Louve ? Elle est... Un coup elle est...?
- 94 - EE ...mère... tueuse...
- 95 - M ...mère, oui. Et un coup elle est... ?
- 96 - EE ...Louve... tueuse...
- 97 - M Oui, c'est ça. Alors, comment ça s'appelle, quand on est d'un côté et de l'autre ? tantôt d'un côté et tantôt de l'autre ?
- 98 - Tarik Elle a deux perso-
- 99 - Simon B Elle a deux personnalités...
- 100 - Mahé Ça, c'est comme Spiderman.
- 101 - M Oui, si tu veux, elle a deux côtés, comme deux personnalités.
Et quand on n'arrive pas à choisir ? Comment on dit quand on n'arrive pas à choisir ?
- 102 - Léo Elle hésite...
- 103 - Fanny Indécise...
- 104 - M Oui, elle est indécise [écrit elle hésite, indéciseentre les deux colonnes].
- 105 - Fanny Maîtresse, c'est écrit. [lit] "Louve regarde parfois l'enfant, indécise." (p. 48)
- 106 - M Bon. On arrête là, les enfants. Il faut qu'on arrête. Ça a sonné déjà depuis un moment. Vous ranger tout dans vos pochettes, et on y va. Allez !

État du tableau à la fin de la séance :

2 -

Tous les personnages rêvent.

N. rêve du futur. être à la ville.

I et L rêvent de leur passé.

Ivan est un enfant de 8 ans, "petit", rêveur, frêle (menu, fragile), seul, il n'a pas d'ami. Il préfère jouer avec le chien de l'épicier. Il est très attaché à sa maman. Il refait les gestes affectueux avec Louve.

Il est rassuré par Louve qui lui rappelle le chien de l'épicier.

Ivan tient beaucoup à Louve qu'il considère comme sa mère.

Louve rêve de l'hélicoptère dans lequel il y avait des chasseurs qui ont massacré les loups de la horde pour récupérer leur peau et la vendre.

3 -

Ivan s'éveille et retrouve la mémoire. Il réalise qu'il est Ivan.

1 -

Il y a une tempête sur Taïga. Tous les personnages dorment. Ils sont tous à l'abri : Nicolai dans sa cabane, Louve et Ivan dans un trou aménagé par Louve. Ivan et Louve sont serrés l'un contre l'autre comme s'ils ne faisaient plus qu'un être

| | |
|---|--|
| Louve mère | Louve chasseuse / a faim,
prédateur / loup |
| - instinct de mère
- Louve stoppe net sa course... je vais chercher à manger
- Louve examine la face ronde... immobilité
- elle le trouve bavard | - reprendre son errance
- La gueule armée de crocs
- Puis elle s'élance, avide de mouvements, tous ses sens en alerte
- n'y tenant plus |
| Elle hésite, elle est indécise. | |

Séance 7

SOMMAIRE B-S7

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- comparaison entre les moyens de l'homme et des animaux
- double illusion
- inhibition d'Ivan
- dualité de Louve
- faiblesse d'Ivan

Organisation de la séance :

- reformuler l'information apportée par le chapitre 3, par le début du chapitre 4

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 4, jusqu'à "la taïga pleine de silence" (p. 51)

Thèmes de discussion abordés :

- l'angoisse d'Ivan

Organisation :

- reformuler l'information
- délimiter les segments

TROISIEME PARTIE :

Texte support :

chapitre 4, jusqu'à "se perd dans de mystérieuses rêveries" (p. 53)

Organisation :

- reformuler l'information
- délimiter les segments

Tâche 1 : reformuler l'information apportée par le chapitre 3

- *Nicolai est vulnérable* [Léo]
 - a - identifier la comparaison
 - *il se sent seul* [Léo]
 - *la solitude l'affaiblissait* [Mathilde S.]
 - *par rapport aux bêtes sauvages* [Simon B.]
 - *moins griffus* [Bafodé]
 - *moins poilus* [Fanny]
 - *moins protégé, fragile, faible...* [Fanny]
 - *c'est comme dans la Taverne de Renart (542), de Renard, Ysengrin quand il dit, de lui,*
 - il dit : il est tout faible.* [Tarik]
- *Ivan considère Louve comme sa mère* [Clarisse]
 - b - qualifier l'état de conscience d'Ivan
 - *pas conscient.* [EE]
 - *Il se rappelle à un moment.* [Léo]
 - c - préciser l'extension de ce souvenir
 - *il se rappelle mais il réalise pas* [Mathilde D.]
 - d - reformuler la conséquence d'une prise de conscience

(542) Allusion à un texte (de provenance inconnue : il s'agit d'un texte qui circule entre maîtres sous forme de photocopie non référencée) que la classe a étudié par ailleurs.

- *s'il réalisait, il aurait le regard de peur* [Mathilde D.]
- *il redeviendrait une proie* [Simon P.]
- *Louve le mangerait* [Marine]
- *il est écrit : "elle ne mangera pas cette proie-là" (p. 30)* [Tarik]
 - e - reformuler la motivation
 - *elle pense à ses louveteaux* [Apolline]
 - *Ivan avait le regard de confiance* [Damien]
 - f - estimer la formule de Tarik
 - *elle peut revenir sur son idée, elle peut se mettre à le manger* [Hugo]
- g - relance de d : reformuler la conséquence d'une prise de conscience
 - *si Ivan sait qu'il est avec une louve, alors il n'a plus le regard de confiance, il est comme les faons, il est comme une proie ordinaire, et Louve le mange.* [Simon B.]

Tâche 2 : reformuler l'information apportée par le début du chapitre 4

- *il y a Louve maman et Louve prédateur* [Bafodé] :
- *Louve changeait de caractère* [Simon P.]
- *Louve est indécise* [Boubéker]
 - a- préciser les termes de l'alternative où se trouve Louve
 - *elle a faim, elle veut manger... elle veut laisser tomber Ivan* [Damien]
 - b- préciser l'autre terme
 - *rester avec Ivan, fait des va-et-vient* [Maxime]
- *À un moment, Louve s'en va, mais elle "stoppe net sa course" (p. 48)* [Tarik]
 - c - expliquer cet arrêt.
 - *elle revient pour fâcher Ivan* [Mahé]
 - *Ivan l'agace* [Marine]
 - d - préciser si Louve se montre alors mère ou prédatrice
 - *mère* [EE]
 - *c'est comme quand elle "regarde sévèrement" (p. 47)* [Leïla]
 - *on avait dit aussi "la gueule armée de crocs"* [Mahé]

- 1 - Simon B. C'est que...
- 2 - M Essaie de bien expliquer. "La gueule armée de crocs", ça fait penser à une maman, ou à un prédateur ?
- 3 - EE À un prédateur.
- 4 - M D'accord ! Mais Simon, quand même, avait fait une remarque intéressante.
- 5 - Simon B. C'est... Quand on lit la suite, eh ben, on voit qu'en fait, c'est simplement pour faire peur au lecteur, eu fait... euh... elle va... elle va juste lui lécher les joues.
- 6 - M Hm ! Et ça, c'est un jeu de qui ?
- 7 - Simon B. De l'auteur...
- 8 - M Voilà. Est-ce que vous êtes d'accord avec ce qu'il dit ? Est-ce que vous comprenez ce qu'il veut dire, ou pas ?
- 9 - EE Oui.
- 10 - M Il dit : ça, d'accord, on peut bien le mettre de ce côté-là [sc. : côté prédateur], mais n'empêche que ça reste une ruse... de l'auteur qui veut créer un sentiment de ... ?
- 11 - EE peur
- 12 - M ... peur chez le lecteur. Oui, Mathilde. Tu voulais dire quelque chose et

- je t'ai coupée.
- 13 - Mathilde D. En fait, euh, on croit qu'elle va lui faire du mal, mais en fin de compte, elle va... elle va le lécher.
- 14 - M Oui. Parle plus fort ! C'est intéressant ce que tu dis. Parle plus fort.
- 15 - Mathilde D. On croit qu'elle va lui faire du mal à... à Ivan, mais en fait, non.
- 16 - M En fait, non.

- *On a dit aussi "elle s'élance" c'est son côté prédateur.* [Bafodé]

- *"N'y tenant plus" aussi* [Simon P.]

Tâche 3 : qualifier l'état d'Ivan

- *il est heureux* [Rima]

a - écoute de la lecture oralisée par la maîtresse

b - relance de la tâche : qualifier l'état d'Ivan

- *Ivan fait des efforts* [Thibault]

- *Il veut retrouver Louve* [Bafodé]

- *Il est faible* [Mathilde]

- *À un moment, il a eu peur de Louve, et cette peur aurait pu rompre le lien* [Fanny]

c - identifier le référent de "lien"

- *lien familial entre Louve et Ivan* [Bafodé]

d - reformuler le risque encouru

- *il aurait peur* [Bafodé]

- *il n'aurait plus le bon regard* [Mathilde D.]

- *il serait mangé* [Rima]

e - montrer la faiblesse d'Ivan

- *il tombe facilement* [Éléonore]

- *"a-t-il retrouvé des forces, ou est-ce la fameuse énergie du désespoir ?"* (p. 49) [Simon P.]

f - estimer la pertinence de la citation faite par Simon P.

- *non, il est désespéré* [Rima]

- *Il est tellement désespéré que même s'il est faible, qu'il trouve un peu d'énergie pour retrouver Louve* [Fanny].

g - énoncer le résultat

- *Il tombe* [Rima]

- *Il pourrait mourir* [Simon P.]

h - relance de e : énoncer ce qu'a ingéré Ivan

- *des biscuits* [Apolline]

- *de la neige* [Mahé]

- *ses larmes* [Tarik]

- *C'est Louve qui le maintient en vie, si elle est là, sa faim, il l'oublie. Si elle est pas là, il mourrait* [Léo]

Tâche 4 : relever dans le texte les indices de la faiblesse d'Ivan

- *"La proie vit toujours, mais Louve la sent faible, tellement faible"* (p. 46) [Maxime]

- *"Il lui suffirait de reprendre son errance : la proie mourrait bien vite"* (p. 46) [Apolline]

- *"C'est son instinct de mère qui lui dit cela : la fragilité de la vie"* (p. 46) [Mathilde D.]

- *Un rayon de soleil le réchauffe, c'est donc qu'il avait froid* [Hugo]

- *"La tête levée, lèvres blanches striées de crevasses, nez bleui, cernes mauves"* (p. 47)

[Fanny]

a - relance de la tâche 4 : autres indices d'un Ivan en danger de mort

- *"Il pousse un cri bref, désolé"* (p. 48) [Rima]

- *les corbeaux* [Maxime]
- *Ils sont un peu charognards* [Hugo]
- *Quand on voit des corbeaux c'est un signe que quelqu'un va mourir* [Simon B.]
- *Le mort, ça peut être Louve, si Nicolai arrive, ça peut être Ivan si Louve part* [Tarik]
- *Mais si les corbeaux arrivent, c'est qu'ils sentent. Alors que Nicolai, s'il tire sur Louve, ce serait une mort brutale. Ivan, c'est une sorte d'agonie.* [M]
- *Si Nicolai tue Louve, il tue aussi Ivan* [Hugo]
- *Sauf si Nicolai récupère Ivan* [Mathilde S.]
- *"ce qui veut dire : "attends-moi là, tais-toi un peu..." (p. 48), c'est comme si Ivan était le protégé de Louve* [Léo]
 - b - qualifier le comportement de Louve quand elle revient
 - *Humaine, parce que "veut dire", c'est humain...* [Fanny]

Distribution de la suite du texte (jusqu'à "la taïga pleine de silence", p. 51)

Tâche 5 : écouter la lecture oralisée par la maîtresse, et réagir

- a - délimiter les passages consacrés aux points de vue des différents personnages
 - *jusqu'à "oubliant Ivan" (p. 50), c'est le point de vue de Louve.* [Dylan]
 - *Ne pas se fier au paragraphe* [M]
 - *point de vue d'Ivan : tout le reste du passage.* [Dylan]
 - *Mais à un moment, "Louve n'est plus qu'une forme sous les sapins."* [Marine]
 - *Mais c'est par rapport à lui, à Ivan !* [Simon B.]
 - *C'est la vision d'Ivan, qu'il a de Louve* [Fanny]
- b - qualifier le comportement de Louve
 - *tueuse, prédateur* [EE]
- c - reformuler l'information apportée sur Ivan
 - *il se rappelle de son crash* [Boubéker]
 - d - ajuster la proposition de Boubéker
 - *il se rappelle avec sourire du mot avion* [Fanny]
 - *"le mot "avion" revenu chatouiller sa mémoire fermée à triple tour, effrayé d'avoir perdu "chien" (p. 50)* [Océane]
 - *il dirait loup, s'il était conscient* [Apolline]
 - *il retrouve la voix de sa mère, le mot "avion"* [Océane]
 - *Il retrouve des bribes de conscience seulement* [M]
 - *il se sent perdu, il y a écrit : "bouleversé par..." (p. 50)* [Léo]
 - *il est effrayé* [Boubéker]
 - *il est désespéré* [Rima]
 - *"pris au centre de remous invisibles" (p. 51)* [Tarik]
 - e - expliquer le mot "remous" ?
 - *dans l'eau, il se noie* [Hugo]
 - *espèce de courants dans l'eau* [M]
 - f - justifier le mot "invisibles"
 - *il y a pas d'eau, pour de vrai* [Marine]
 - *c'est une comparaison* [Léo]
- g - expliquer le malaise d'Ivan
 - *Louve est partie* [Rima]
 - h - qualifier l'état de conscience ou d'inconscience d'Ivan
 - *il en est conscient* [E]
- i - relance de g : expliquer le malaise d'Ivan
 - *tous ses souvenirs reviennent à la tête* [Fanny]

j - préciser ces souvenirs

- *l'avion* [Marine]

k - citer un souvenir qui précède celui de l'avion

- *il a un sourire* [Fanny]

l - expliquer la raison de ce sourire

- *plaisir de retrouver la maman* [Marine]

m - qualifier l'état d'Ivan dans la suite du texte

- *il est "bouleversé"* (p. 50) [Mathilde D.]

- *Louve, elle est au loin, absente* [E]

- *comme sa mère* [Mathilde D.]

- *ça lui rappelle quelque chose de pas bien* [Éléonore]

n - préciser le référent de ce "quelque chose de pas bien"

- *le crash* [Mahé]

Tâche 6 : réagir à la relecture - expressive ! - du paragraphe : "D'une poussée de chagrin, il pourrait..." (p. 51)

a - situer le statut de la possibilité évoquée

- *Il le fait pas, il reprend pas pied* [Maxime]

b - commenter l'interruption à la fin du paragraphe

- *on dit tout ce qu'il a vécu* [Léo]

- *c'est une énumération dans la tête d'Ivan, comme un résumé* [Simon B.]

- *ça s'arrête, parce que c'est le crash* [Bafodé]

c - justifier qu'Ivan crie

- *il a l'angoisse* [Simon P.]

- *il a compris quelque chose* [Bafodé]

d - préciser le "quelque chose" qu'il a compris

- *le crash* [Damien]

- *qu'il est tout seul* [Simon P.]

- *il a retrouvé une grande partie de sa mémoire* [Fanny]

Digression d'Hugo : il revenait de chez son oncle, parce que c'est écrit : "les longs jours chez oncle et tante" (p. 51)

e - préciser ce dont Ivan aurait pu se souvenir

- *le chien de l'épicier* [E]

- *l'ennui de la cour d'école* [E]

f - relance de b : commenter l'interruption à la fin du paragraphe

- *il se souvient de ses... parents* [Fanny]

- *il se souvient, se souvient, de tout, du chien, de l'école, de l'oncle, et puis ça s'arrête net. Ça montre qu'il a une angoisse immense, comme c'est écrit après* [Hugo]

17 - M Euh... dans cette dernière phrase, là, comment il nous montre, l'auteur, que son angoisse elle est immense, des fois qu'on ait pas compris ? Comment l'auteur - l'auteur, celui qui écrit cette histoire... Des fois vous écrivez ! Et vous voulez essayer de faire des choses sur les lecteurs, hein ?... Qu'est-ce qu'il nous fait, là, l'auteur pour nous faire des choses à nous ?

18 - Fanny Il répète trois fois "immense"

- 19 - M Trois fois "immense", il répète !
20 - Fanny "d'une angoisse immense, aussi immense que l'immense taïga" (p. 51)
21 - M Lis-le bien fort !
22 - Fanny "Il crie, saisi d'une angoisse immense, aussi immense que l'immense taïga..."
23 - M C'est énorme ! Tu as vu, Bafodé ? Trois fois le mot immense dans la même ligne. D'habitude, quand vous faites ça, qu'est-ce qu'on vous dit ?
24 - EE Répétition !
25 - M Répétition, répétition, répétition... Est-ce que là, vous croyez que c'est un auteur qui ne sait pas écrire et qui a fait des répétitions mal venues ?
26 - Bafodé C'est fait exprès.
27 - M Bien sûr ! C'est fait exprès. Pourquoi c'est fait exprès, Bafodé ?
28 - Bafodé Ben, pour faire voir que c'est... c'est... c'est énorme.
29 - M Tellement c'est énorme, oui. Elle est trop grande, cette angoisse... Est-ce que vous y êtes ? Et pourquoi elle est énorme, cette angoisse ? Oui, vas-y, Dylan.
30 - Dylan Grosse angoisse, parce qu'il se souvient de ses parents.
31 - E Ça lui fait trop mal.

Distribution de la suite du chapitre, jusqu'à "se perd dans de mystérieuse rêveries" (p. 53)

Tâche 7 : écouter la lecture oralisée par la maîtresse, et réagir

- *Louve revient* [Leïla]
- *Elle a mangé les mulots* [Damien]
- *elle en a pas rapporté à Ivan* [Océane]
 - a - identifier dans le texte le passage qui l'indique
 - "*cette paix que donnent trois mulots croqués prestement*" (p. 51) [Clarisse]
- *Louve voit une horde* [Dylan]
- b - reformuler les informations apportées ensuite
 - *elle voit la horde de loups, mais elle veut pas laisser Ivan. Louve veut les rejoindre, mais elle a Ivan avec elle.* [Dylan]
 - *elle ne veut pas laisser tomber Ivan.* [Claudie]
 - *Si elle amenait Ivan, elle serait pas acceptée par la horde* [Dylan]

État du tableau à la fin de la séance

Louve tueuse, prédateur

Ivan

- distrait par les corbeaux
- retrouve des bribes (parties) de sa mémoire
- effrayé, perdu sans Louve.

- il est angoissé, car il se rappelle de sa vie passée et qu'il ne veut pas, parce que c'est trop douloureux.
angoisse immense

Séance 8

SOMMAIRE B-S8

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- rôle des corbeaux
- inhibition d'Ivan
- tentation de Louve
- retour sur la notion de point de vue

Organisation de la séance :

- reformuler l'information apportée par le chapitre 4
- commentaire de la phrase "Il crie, saisi d'une angoisse immense..."

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 4, jusqu'à "J'ai perdu la piste du gâche-métier" (p. 58)

Thèmes de discussion abordés :

- Nicolai amoureux de Taïga
- répulsion des animaux

Organisation :

- reformuler l'information

TROISIEME PARTIE :

Texte support :

chapitre 4, jusqu'à la fin

Thèmes de discussion abordés :

- la double narration du passage de la horde
- "D'abord, il ne voit que ça..."
- jeu des points de vue dans le passage concernant Nicolai ("Les grands esprits, les rêveurs...")

Organisation :

- reformuler l'information

La maîtresse annonce une présentation particulière du texte : par petits fragments". Car "il y a des choses difficiles à repérer, on les verra mieux petit à petit".

Tâche 1 : reformuler l'information apportée par le début du chapitre 4

- *Ivan et Louve se revoient, Ivan était tout seul, avec ses corbeaux, après ils sont ensemble*

[Leïla]

- *Ivan est très faible* [Mahilde S.]

- *les corbeaux, c'est des charognards* [Clarisse]

- *c'est un signe de mort* [Damien]

- *Louve est chasseuse, mais c'est aussi une mère* [Océane]

a - préciser l'enjeu de ce double aspect

- *indécise entre quitter Ivan pour manger et rester avec lui pour veiller sur lui.* [Léo]

- *Louve était partie* [Leïla]

- *Il y a la horde de loups. Elle a bien envie de partir* [Dylan]

b - reformuler l'information rapportée à propos d'Ivan

- *il admire les oiseaux, il essaie de se relever, après Louve revient* [Leïla]

c - compléter

- *Ivan se souvient de sa mère, il ne veut pas se souvenir de ses parents.* [Fanny]

- *il dit qu'il a une grande angoisse* [Mathilde S.]

- d - ajuster la formule de Mathilde
 - *c'est pas "il dit", il crie.* [Thibault]
- e - qualifier l'état d'Ivan
 - *triste* [Maxime]
 - *bouleversé* [Rima]
 - *angoissé* [Éléonore]
 - *avion, ça lui faisait plaisir, après ça lui fait penser à Louve qui est comme sa maman qui est partie, alors ça le fait penser à ses parent* [Apolline]
 - *il retrouve sa mémoire, mais il veut pas* [Fanny]
- f - relever les passages du texte qui le montre
 - *"Bouche bée, Ivan entrouve une page de son histoire..."* (p. 50) *"sa mémoire fermée à triple tour"* (p. 50) [Fanny]
 - *remous invisibles* [Boubéker]
 - *comme s'il était dans l'eau* [Apolline]
 - *c'est un flot d'informations* [Hugo]
- g - lire le "flot d'informations"
 - h - indiquer à Claudie où se situe le passage
 - *dans le point de vue d'Ivan, deuxième paragraphe avant la fin* [Simon P.]
 - *"le chien roux de l'épicier, l'ennui de la cour d'école, les longs jours chez oncle et tante, puis l'avion, le départ tant attendu, le vol qui l'emporte, au cœur des nuages, vers ses..."* (p. 51) [Claudie]
- i - estimer la pertinence de la formule de Hugo
 - *ça se bouscule* [Dylan]
 - *il y a juste "puis" pour relier* [Clarisse]
 - *ça va pas au bout* [Léo]
- j - préciser le mot qui manque
 - *parents* [Mahé]
 - *c'est dans sa tête* [Bafodé]
- k - reprise de e : qualifier l'état d'Ivan, à l'état du récit
 - *angoissé* [E]
- l - identifier le passage du texte qui le montre
 - *"Il crie, saisi d'une angoisse immense, aussi immense que l'immense taïga, avec ses forêts comme des chevelures, ses enfants munis de poils, de sabots, de dents, de griffes, la taïga pleine de silence."* (p. 51) [Damien]
- m - identifier comment le texte fait partager cette émotion
 - *il a une répétition, alors c'est énorme* [Mahé]
- n - justifier qu'il soit question de Taïga
 - *c'est une comparaison avec Taïga* [Claudie]

- | | | |
|-----|----------|---|
| 1 - | M | Et on compare à quoi, finalement, cette angoisse ? |
| 2 - | Clarisse | À Taïga... |
| 3 - | M | Et c'est Ivan qui compare, son angoisse à Taïga ? |
| 4 - | Bafodé | C'est le narrateur... |
| 5 - | M | Celui qui écrit, on l'appelle ... ? |
| 6 - | Simon B. | C'est l'auteur... |
| 7 - | M | Ben, je sais parce que... vous l'avez mis en quelle couleur ? |
| 8 - | Simon B. | Moi, je l'ai mis en jaune... |
| 9 - | Fanny | "Il crie", ça, c'est Ivan... |

- 10 - M "Il crie", est-ce que c'est bien Ivan, là ?
- 11 - EE Oui.
- 12 - M Et après ?
- 13 - Leïla Ah, mais... mais c'est celui qui marque le texte ! C'est lui qui dit : "il crie" et après il explique.
- 14 - M Et qui est-ce qui explique ?
- 15 - Leïla Ben çui-là qui a écrit le texte, le narrateur.
- 16 - M Alors, celui qui a écrit le texte, c'est l'auteur.
- 17 - Leïla Bon, ouais...
- 18 - M Et alors, là... Qu'est-ce que vous en pensez, de ça ? Ça vous pose problème, ça, ou pas ? On est sur quel morceau de texte ? Est-ce que quelqu'un est capable de lire le morceau de texte ou la phrase ... qu'on est en train de dire des choses, là. Vas-y, Éléonore.
- 19 - Éléonore "Il crie, saisi d'une angoisse immense, aussi immense que l'immense taïga, avec ses forêts comme une chevelure, ses enfants munis de poils, de sabots, de dents, de griffes, la taïga pleine de silence." (p. 51)
- 20 - M Alors ? Il y a un souci, ou pas, là ?
- 21 - Simon B. Moi, j'ai presque envie de dire : Taïga.
- 22 - M Ça serait le point de vue de Taïga ?
- 23 - Simon B. Mais pas vraiment, parce que c'est... c'est pas vraiment Taïga qui ressent ça, c'est quelqu'un qui explique à... à Taïga...
- 24 - M Qui serait comment par rapport à Taïga ? Dedans ?
- 25 - E Dessus !
- 26 - M Au-dessus... Comme je vous dis, souvenez-vous... Vous savez, comme quand je vous dis : allez, je vais vous prendre par le fond de culotte, je vais vous soulever pour voir un petit peu ce qui se passe. Eh ben, là, on a l'impression que quelqu'un prend... qui ... ?
- 27 - EE Ivan...
- 28 - EE Taïga...
- 29 - M Taïga ?
- 30 - EE Non, Ivan !
- 31 - M Ivan ?
- 32 - Bafodé L'auteur !
- 33 - M L'auteur ! Qui prendrait qui ... par le fond de culotte pour le soulever ? Dites-moi un petit peu. L'auteur, il prendrait qui ? Taïga ? Il prendrait Taïga pour montrer Taïga ?!
- 34 - Simon B. Alors là, c'est l'aigle russe !
- 35 - EE [rires]
- 36 - M Attends ! On se calme ! Relisez le passage, là. Est-ce qu'on est sur le point de vue d'Ivan, ou pas, là, finalement ? Ivan, il est comment, à ce moment-là ?
- 37 - Hugo Angoissé...
- 38 - M Très angoissé. Et là, on vous parle de quoi ?
- 39 - E De Taïga.
- 40 - M De Taïga. Et quoi, précisément, de Taïga ?
- 41 - E Ses forêts.
- 42 - E Ses enfants.
- 43 - E Comment elle est faite.
- 44 - M Comment elle est faite. Est-ce que là, on est derrière Ivan qui voit ça ?
- 45 - Fanny Non, on est derrière le narrateur...

- 46 - Léo Déjà, c'est pas Ivan, parce que c'est à la troisième personne... C'est pas... euh...
- 47 - M Alors quand c'est pas... Alors quand c'est "il", est-ce que ça veut dire qu'on n'est pas sur le point de vue d'Ivan ?
- 48 - EE [Brouhaha indistinct]
- 49 - M Ah, non ! C'est pas lui qui le dit ! Mais Ivan, il dit rien du tout, alors... On ne mélange pas tout ! Il dit pratiquement rien, Ivan ! Vous êtes d'accord ? Quand on est sur le point de vue d'Ivan... Tu te rappelles de *Yoyo* et compagnie ? Quand on était sur leurs points de vue, c'était à quelle personne, le texte ?
- 50 - Léo En "il"...
- 51 - M Et on n'était pas sur le point de vue de *Yoyo*, de... ? Donc là, c'est pareil. Tu y es ou pas, Léo ? Oui ? On est bien... on suit Ivan. D'accord ? On est derrière lui. Et moi, je suis en train de me dire, là, de vous dire : on est derrière lui... Qu'est-ce qu'il fait, Ivan ? Il ... ?
- 52 - E Il crie.
- 53 - M Il crie. Et après, de quoi on parle, après ? Est-ce qu'on est toujours derrière Ivan quand on parle du reste ? Mathilde ?
- 54 - Mathilde D. Si on était derrière Ivan, on saurait ce qu'il pense... ou ce qu'il fait. Alors que là, c'est pas ce qu'il pense, ni ce qu'il fait, c'est autre chose.
- 55 - M Et est-ce que c'est ce qu'il voit ?
- 56 - Mathilde D. Non !
- 57 - M Est-ce que c'est ce qu'il voit ? Parce que Taïga, il peut la voir !
- 58 - Léo On est derrière son angoisse.
- 59 - M On est derrière son angoisse. Oui, on voit son angoisse. Mais ce qu'on voit de Taïga, là... Tu l'as vu, ce qu'on voit de Taïga ? Est-ce qu'on est derrière Ivan ? Moi, c'est ma question. Tarik, tu penses qu'on est derrière Ivan, ou pas, toi ? Est-ce que tu vois où on en est ? Marine, tu en penses quoi, toi ? Est-ce que tu vois une différence, ou non ? Est-ce que tu as toujours l'impression d'être derrière Ivan, là ? Oui ou non ?
- 60 - Marine Ben, moi, je trouve que oui.
- 61 - M Bon. Est-ce qu'il y en a qui trouvent que non ? Qui trouve qu'on est pas toujours... qu'on n'est pas derrière Ivan, là ? [quinzaine de mains levées] Qui trouve qu'on est derrière Ivan, là ? [cinq ou six mains levées] D'accord. Et ceux qui trouvent qu'on n'est pas derrière Ivan, essayez de dire ce que vous ressentez. Maxime ? Je vous la lis, cette phrase. Alors : "Il crie, saisi d'une angoisse immense, aussi immense que l'immense taïga, avec ses forêts comme une chevelure, ses enfants munis de poils, de sabots, de dents, de griffes, la taïga pleine de silence." (p. 51) Bafodé ?
- 62 - Bafodé Moi, je dirais : " Il crie, saisi d'une angoisse immense", moi je dirais, jusqu'ici, c'est Ivan, et le reste, c'est...
- 63 - M C'est dommage qu'ils fassent du bruit pendant que tu parles...
- 64 - Bafodé ...et le reste, c'est Taïga.
- 65 - M C'est dommage ! Reprends, parce que je suis pas sûre qu'ils t'aient entendu
- 66 - Bafodé Moi, je dirais : " Il crie, saisi d'une angoisse immense", tout ça, c'est Ivan...
- 67 - M Est-ce que vous êtes d'accord, là ?
- 68 - EE Oui.

- 69 - M Là, on est derrière Ivan. Nous, on le sait qu'il est très angoissé et qu'il crie. D'accord ? Ensuite...
- 70 - Bafodé Le reste, moi, je dirais que ça parle de Taïga.
- 71 - M Oui. Ça parle de Taïga. Donc, est-ce que ce serait le point de vue d'Ivan ? Est-ce qu'on serait toujours derrière Ivan, ou sorti du point de vue d'Ivan ?
- 72 - EE Sorti...
- 73 - M Sorti du point de vue d'Ivan. Et finalement, on... on... Ce serait qui, ça ?
- 74 - Fanny Euh... En fait, on... ça fait plusieurs fois qu'on a vu ça... comme quand : "il y a beaucoup d'hommes... il y a beaucoup de Nicolaï qui enlèvent les enfants de Taïga" [allusion au passage de la page 44], là, c'est un petit peu le même... euh... enfin, c'est un petit peu le même genre de texte.
- 75 - M Est-ce que vous comprenez ce qu'elle veut dire ?
- 76 - Fanny C'est que ça fait un petit peu débat...
- 77 - M Oui... Tu vois ce qu'elle veut dire, Dylan ? Et toi, Apolline, tu veux ajouter quelque chose ?
- 78 - Apolline Oui, c'est que... Moi, je dirais que c'est toujours le point de vue d'Ivan, parce que quand il dit "immense Taïga", après on enrichit Taïga.
- 79 - M Oui...
- 80 - Apolline Et... euh... Mais on reste toujours sur le point de vue d'Ivan.
- 81 - M C'était d'ailleurs... T'étais derrière Ivan, en train de voir tout ça ?
- 82 - Fanny Mais c'est pas que...
- 83 - Apolline En fait, ils... ils sont... Ils... ils insistent, ils enrichissent...
- 84 - M Qui, "ils" enrichissent Taïga ?
- 85 - Apolline Le narrateur... ?
- 86 - E Le narrateur !
- 87 - Apolline Il écrit... L'auteur... enrichit Taïga... [essaie de contrôler sur les sourcils de la maîtresse] Le narrateur... ?
- 88 - M Vas-y, vas-y !
- 89 - Apolline L'auteur, quand il a écrit Taïga... mais on... on est toujours sur le point de vue d'Ivan...
- 90 - M Et toi ?
- 91 - Mathilde D. Moi, je dirais que... en fait, pour bien exprimer l'immensité de... euh... de son angoisse, que l'auteur, analysant... il...
- 92 - M Qui, "il" ?
- 93 - Mathilde D. Euh... le narrateur...
- 94 - E Non !
- 95 - Simon B. Non, c'est l'auteur...
- 96 - Mathilde D. Non, l'auteur...
- 97 - M Bon, on va dire que c'est qui, finalement ?
- 98 - Simon P. Ivan.
- 99 - Fanny Le narrateur.
- 100 - Simon B. Non, l'auteur, c'est l'auteur !
- 101 - M Attends ! On peut dire que c'est ... ?
- 102 - Simon B. L'auteur.
- 103 - M L'auteur ! Parce que là, vous vous posez du côté de l'écrivain. D'accord ? À un moment donné, vous avez des choses qui sont dites en plus. Est-ce que Ivan, si on est sur le point de vue d'Ivan, il peut voir ça, de Taïga ?
- 104 - EE Non !

- 105 - M Apolline ?
106 - Apolline Non...
107 - M Pourquoi, d'abord, il peut pas le voir ?
108 - Apolline Parce qu'il est pas en haut...
109 - M Ah ben oui, ça c'est vrai, il est pas en haut. C'est vrai.
110 - Apolline On voit Taïga de haut parce que... il est en bas, ...
111 - M Oui...
112 - Apolline ...et on voit tout le prolongement.
113 - M Oui ! Est-ce que vous êtes d'accord avec ce qu'elle dit ? Donc, du coup, c'est ça ! Est-ce que vous voyez qu'il y a une petite nuance, là ?
114 - Fanny Oui, mais... À un moment on avait dit que c'était comme un dieu qui était en haut et qui...
115 - M J'ai pas dit ça, moi...
116 - Simon B. Non !
117 - Fanny Quelqu'un a dit ça.
118 - M Quelqu'un a dit ça. Je crois que c'est Bafodé.
119 - Simon B. Oui.
120 - M Quelqu'un a dit ça... Vas-y !
121 - Fanny Que il y avait un dieu en haut, euh, par rapport... enfin, dans le ciel, et puis qu'il regardait... euh... tout ça de haut, et puis qu'il voyait ce qui s'était passé...
122 - M Mais du coup, qui est-ce qui fait ça ?
123 - E L'auteur...
124 - M Oui, l'auteur. Il a tout écrit. Et de temps en temps, c'est vrai, apparaît ce côté où... on vous soulève... où on soulève un petit peu pour regarder un petit peu de haut. C'est un peu ce que tu disais. Redis ce que tu as dit... et que Dylan avait l'air d'avoir compris.
125 - Fanny Que c'était un petit peu comme un dieu qui...
126 - M Non, mais avant. [à Dylan] Tu te souviens de ce qu'elle a dit ? Tu disais : "Oui, c'est des exemples".
127 - Mathilde S. Ah oui !
128 - M Oui, vas-y !
129 - Mathilde S. C'est des exemples... euh...
130 - M [à Dylan] Vas-y !
131 - Dylan Quand... quand ils disent... euh... "la taïga pleine de silence"... quand ils parlent de Taïga, c'est un peu un exemple...
132 - M Un exemple de quoi, finalement ?
133 - Dylan Que... Un exemple qu'ils prennent dans leur tête pour montrer que c'est aussi... que c'est presque pareil que... euh... que Ivan...
134 - M Que ce qu'on est en train de dire là ?
135 - Dylan Ouais...
136 - M Mahé, vas-y ! Qu'est-ce que tu voulais dire, toi ?
137 - Mahé Taïga, elle est presque aussi immense que... euh... que l'angoisse d'... d'Ivan...
138 - M Oui, et alors ?
139 - Mahé C'est pour montrer que... que... que l'angoisse d'Ivan, elle est vraiment... grande.
140 - M Oui, mais ça, on le sait depuis longtemps. Nous, on est en train de revenir sur quelque chose qu'a dit Fanny, qu'il y a eu d'autres moments dans la lecture, dans les lectures qu'on a faites... Vas-y, reprends !

- 141 - Fanny C'est qu'à un moment, ils disent que... qu'il y a beaucoup de... de chasseurs comme Nicolai...
- 142 - M Il écoute pas, c'est dommage ! Elle est en train de te répondre, là.
- 143 - Fanny ...sur Taïga, et... euh... ils enlèvent les enfants de Taïga, et c'est un peu comme ce passage du texte.
- 144 - M Et là, on avait l'impression que c'était qui... qui disait ça ?
- 145 - Fanny Quelqu'un qui s'y connaît bien...
- 146 - M Oui, oui. Et là, ça serait qui, là ?
- 147 - Fanny Le narrateur...
- 148 - M Ouais, le narrateur. Oui, parce que en fait, le narrateur, c'est ces petits morceaux où vous avez pas le point de vue d'Ivan, le point de vue de... du chasseur, le point de vue de Louve. D'accord ? Et l'auteur, il a écrit. Est-ce que vous êtes d'accord ? Il a tout écrit. Aussi bien Ivan, Louve, le narrateur... et tout ça. Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 149 - EE Oui !
- 150 - M C'est clair, ça ? Oui ? Bon. Ensuite, Tarik !
- 151 - Tarik Moi, j'ai mis "Il crie, saisi d'une angoisse immense, aussi immense que l'immense taïga", ça serait le point de vue d'Ivan. Et "avec ses forêts comme une chevelure, ses enfants munis de poils, de sabots, de dents, de griffes, la taïga pleine de silence", là ça pourrait... là, c'était le point de vue de Taïga.
- 152 - M Ça serait le point de vue de Taïga. D'ailleurs, vous avez tendance à prendre des fois le point de vue de Taïga au lieu du point de vue du ... ?
- 153 - EE Narrateur.
- 154 - M Du narrateur. Vous arrivez pas bien à l'identifier, ça.
- 155 - Fanny Si ! Parce que quand c'est... euh... quand c'est Taïga, eh bien on... eh bien on... enfin, c'est comme si on était Taïga...
- 156 - M Oui...
- 157 - Fanny ...parce que Louve, elle marchait "sur le dos de Taïga"... "Taïga avec..." je sais pl... "Taïga avec son... manteau blanc de neige..." On voit que c'est... enfin, comme si c'était Taïga qui... qui... enfin, pas qui faisait l'action, mais qui... enfin,...
- 158 - M Oui...
- 159 - Fanny ... comme si c'était [inaudible]... C'est un point de vue, Taïga !
- 160 - M Oui, oui. Comme si c'était un vrai point de vue. Et là, tu ressens ce vrai point de vue, ou pas ?
- 161 - Fanny Non... non, pas trop...
- 162 - M Plus un point de vue extérieur... D'accord. Oui ?
- 164 - Hugo Taïga, elle pourrait pas dire... euh... "avec ses chev... euh... avec ses forêts comme une chevelure". Elle ne pourrait pas le dire, ça.
- 165 - M Hmm, hmm... Parce que, elle a pas assez de quoi, pour le dire, finalement, Taïga ?
- 166 - Hugo Ben... C'est pas comme nous, elle sait pas ce que c'est, une chevelure...
- 167 - M Hmmm, hmm... Oui, vas-y !
- 168 - Simon B. C'est peut-être le point de vue de la chouette, parce qu'elle est au-dessus !
- 169 - M Alors, celle-ci ! C'est vrai que de la chouette, ça fait un moment qu'on en a pas parlé, hein !
- 170 - EE [Rires]
- 171 - M Est-ce que vous y êtes ? Oui ou non ? Est-ce qu'il pourrait avoir raison ?
- 172 - EE Ben... oui !

- 173 - M Est-ce que ça pourrait être le point de vue de la chouette ?
174 - Fanny Ça pourrait... dans la mesure où c'est plus un texte littéraire !
175 - EE [rires]
176 - M Là, on est sûr de la lecture littéraire, hein, Fanny ! D'accord ? Donc, est-ce que ça pourrait être le point de vue de la chouette ?
177 - EE Oui.
178 - M Vous vous souvenez qu'on l'a déjà eu, ça ?
179 - EE Oui.
180 - M Le point de vue de la chouette, on l'avait eu quand ?
181 - Simon P. Au début...
182 - M Oui, vas-y ! Au début, quand ?
183 - Simon P. Dans la première page.
184 - M Oui, et qu'est-ce... C'était le point de vue sur quoi ? C'était... On avait le point de vue de la chouette sur quoi ?
185 - E Sur Taïga...
186 - M Oui, mais sur quoi, surtout ?
187 - Éléonore Quand elle regardait la proie...
188 - M Et c'est qui, la proie ?
189 - Éléonore C'était Ivan.
190 - M Ouais, c'était Ivan. Elle avait pu penser qu'Ivan pouvait être une proie. Vous vous souvenez de ça ?
191 - EE Oui.
192 - M Mais je vais peut-être le mettre dans un petit coin, parce que c'est vrai, ce que tu dis, Simon, le point de vue de la chouette.... Ben, il y a belle lurette qu'on n'en avait pas parlé ! La chouette, on l'a pas trouvée... - on l'a pas revue, on va dire. Est-ce que vous êtes d'accord ?
193 - Fanny Maîtresse ?
194 - M Oui ?
195 - Fanny On peut avoir la suite ?
196 - M Oui, c'est fini, là. On avait dit qu'on faisait vite le point. Vite le point, ça a duré quarante minutes. Donc : le flot d'informations, et Ivan qui est complètement angoissé. Donc, ensuite ?

Tâche 2 : relance de la tâche 1 : reformuler l'information

- *Louve est revenue* [Leïla]
- *Ivan est content* [Simon P.]
- *Une horde de loups qui passe* [Tarik]
- *Elle est mal à l'aise, mais elle reste avec Ivan* [Leïla]
- *La horde de Loups ne l'accepterait pas avec Ivan* [Dylan]
 - a - qualifier le comportement de Louve
 - *elle est plus mère* [Simon P.]
 - b - trouver dans le texte le passage qui le montre
 - "*en mère navrée d'avoir à s'occuper d'un rejeton aussi peu dégourdi*" (p. 52) [Apolline]
 - *elle est devenue prisonnière* [Mathilde D.]
 - c - trouver dans le texte le passage qui le montre
 - "*cette proie inutile qui a réussi le tour de force - à gémir, à crier, à rire et pleurer - de la garder prisonnière*" (p. 52) [Leïla]

- *C'est mentalement qu'elle est prisonnière* [Fanny]
- *elle a un sentiment de mère, c'est son instinct maternel* [Mathilde D.]
- *elle veut se rattraper de l'échec de ses louveteaux, c'est pour ça qu'elle s'en va pas* [Leïla]

Distribution du fragment suivant (jusqu'à "J'ai perdu la piste du gâche-métier !" (p. 58)

Tâche 3 : écouter la lecture du fragment oralisée par la maîtresse

Tâche 4 : reformuler l'information apportée par le passage sur Nicolaï

- *il se rappelle de son passé* [Océane]
- *il passe près de l'accident qu'il a pas vu* [Maxime]
 - a - retrouver le passage dans le texte qui le montre
 - *"Le trappeur s'éloigne du lieu de l'accident. Il n'a rien vu. Rien"* (p. 58) [Maxime]
 - b - identifier le référent de "le trappeur"
 - *c'est celui qui attrape des animaux* [Thibault]
 - *c'est Nicolaï* [E]
 - *il part à la poursuite du gâche-métier* [Mathilde D.]
 - c - identifier le référent du terme "gâche-métier"
 - *Louve* [Marine]
 - *il a vu l'accident* [Damien]
 - d - ajuster la formule de Damien
 - *les traces de l'accident, pas l'accident* [Léo]
 - e - ajuster la formule de Damien
 - *"Nicolaï passe à quelque centaines de mètres de la carlingue échouée... Il n'a rien vu. Rien"* (p. 58) [Mathilde S.]
 - *Nicolaï passe à côté de l'avion écrasé sans le voir.* [M]
 - f - expliquer pourquoi Nicolaï ne voit rien
 - *dans la neige* [Mahé]
 - *"fouillis de sapins massacrés"* (p. 57) [Simon B.]
 - *"allure de jouet cassé"* (p. 58) [Clarisse]
 - g - estimer la pertinence de la remarque de Clarisse
 - *"tellement absorbé par ses pensées"* (p. 57) [Damien]
 - *"une centaine de mètres"* (p. 57), *c'est loin quand même* [Dylan]
 - *Il est amoureux de Taïga* [Simon B.]
 - h - identifier l'effet sur le lecteur produit par cette information
 - *il disait toujours : "pays du diable"* [Éléonore]
 - *"Lorsqu'il regagne la ville, il injurie et maudit le pays ; pourtant il n'a qu'une hâte, repartir, se confiner entre les murs de sa cabane, et se donner à l'espace ouvert tout autour"* (pp. 56 - 57). *Il ne sait pas ce qu'il veut.* [Mathilde S.]
 - *Avant, il avait un ami, il n'a pas toujours été tout seul* [Hugo]
 - i - identifier les alternatives offertes à Nicolaï
 - *bûcheron* [E]
 - *mineur* [Dylan]
 - *on dit que les enfants ne passent plus, les enfants de Taïga, à cause des pièges* [Mathilde S.]
 - j - ajuster la formule de Mathilde S.
 - *c'est pas à cause des pièges, mais "certains d'entre eux suspendus sous l'auvent", c'est les peaux d'animaux* [Fanny]
 - k - identifier le référent de "certains d'entre eux"
 - *certains des enfants de Taïga* [Mathilde D.]

- *les bêtes que Nicolai attrape au piège* [Fanny]
- *Nicolai fait sécher les peaux, sous l'auvent, c'est-à-dire sous le toit, là, devant la maison* [M]
- *L'auvent, c'est comme au camping* [Apolline]

l - relance de la tâche : reformuler l'information apportée par le passage sur Nicolai

- *à la fin quand même "pays du diable", il <ne> l'aime plus* [Thibault]

m - estimer la pertinence de la formule de Thibault

- *c'est parce qu'il a perdu la piste, il l'injurie, mais c'est sous le coup de la colère* [Bafodé]

n - expliquer la perte de la piste

- *à cause du temps* [Léo]

- *la tempête de neige, le blizzard, ça efface les traces* [Hugo]

- *C'est une expression, "pays du diable", il le dit tout le temps* [Dylan]

Distribution du fragment suivant, depuis "Il souffle fort, presse le pas" (p. 58) jusqu'à la fin du chapitre

Tâche 5 : lire la suite, puis en écouter la lecture oralisée par la maîtresse ; réagir à cette lecture

- *les loups font des cris. Nicolai, il fait pas attention, mais un soir il veut les tuer...* [Marine]

a - ajuster la formule de Marine

- *il tue pas le gâche-métier* [Simon P.]

b - identifier le référent du mot "gâche-métier"

- *Louve* [Simon P.]

- *Les cris qu'entend Nicolai, c'est les cris des loups que Louve a vu passer...* (p. 58) [Léo]

c - préciser la distribution des points de vue (*verbatim* : "on était caché derrière qui ?")

- *D'abord, on avait Louve, qui voyait la horde.* [E]

d - identifier le passage dans le texte qui le montre

- *"Louve les a vues et tout son corps en tremble"* (p. 52) [Claudie]

- *maintenant c'est Nicolai, qui les entend* [Mahé]

e - identifier le passage dans le texte qui le montre

- *"Se fige, l'œil brillant. Un cri au loin, très loin. Des loups appellent"* (p. 58) [Bafodé]

- *Louve a répondu parce qu'il y a "Tout proche, un hurlement répond aux autres"* (p. 59) [Fanny]

- *C'est sûr que c'est les mêmes loups, parce qu'ils sont presque à côté* [Dylan]

f - relecture du passage p. 52

- *la horde a vu Louve et l'appelle le soir pour qu'elle les rejoigne* [Dylan]

- *Non, elle les voit seulement* [Fanny]

- *Mais là, quand Nicolai les entend... c'est la horde qui appelle Louve* [Dylan]

[Changement de cassette]

- 197 - M D'abord du point de vue de Louve, et après du point de vue de Nicolai. Vous vous souvenez de Yoyo et tout ça ? Est-ce que vous vous souvenez de ça ?
- 198 - EE Oui.
- 199 - M Vous vous souvenez de l'étoile filante rouge ?

- 200 - Simon B. Oui, C'était Yoyo...
- 201 - M C'était Yoyo qui tombait. Oui ?
- 202 - Rima En fait, on avait vu, une fois...
- 203 - M Bien fort ! Parce que comme vous parlez pas fort, les autres s'ennuient...
- 204 - Rima Une fois, c'est du point de vue de Louve et une autre fois c'est du point de vue de Nicolaï...
- 205 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ? Comme l'histoire de l'étoile filante rouge... Vous aviez eu combien de points de vue, là-dessus ?
- 206 - Simon B. Trois...
- 207 - M Trois, parce que le quatrième, effectivement, il y avait pas d'étoile filante rouge, c'était Yoyo qui tombait dans l'eau. Est-ce que vous vous souvenez de ça ? Oui ? Est-ce que vous voyez que c'est un peu le même principe, là ! C'est typique de la notion ... ?
- 208 - EE ...de point de vue.
- 209 - M ...de point de vue ! D'accord ? Vous avez eu le point de Louve, et maintenant, vous avez le point de vue de Nicolaï.
- 210 - Mathilde S. Ça se passe au même moment quand il voit Louve et puis... euh... quand elle voit la horde.
- 211 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Vous vous souvenez, pour *Yoyo* et tout ça, qu'on avait fait quatre rangées, des tableaux... enfin, trois rangées parce que vous aviez pas eu *Yoyo*... Vous vous en souvenez, de ça ?
- 212 - EE Ouais, oui.
- 213 - Simon B. On avait mis comment ils appelaient ça, pourquoi il dit ça...
- 214 - M Oui, oui. Là, ça veut dire que si on avait fait un tableau Nicolaï, un tableau... euh... Louve, un tableau Ivan, à un moment donné, face à face, on aurait eu quoi ?
- 215 - Mathilde S. La horde qu'on a entendue... Et quand euh... Louve, elle aperçoit la horde.
- 216 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui, ou non ? Tout le monde est bien là-dessus ?
- 217 - Dylan Oui, mais on dirait que... que Nicolaï il la voit... il l'entend le soir, et Louve, elle les voit... euh... plutôt dans l'après-midi.
- 218 - M Attends. Qu'est-ce qui te fais dire que Nicolaï c'est le soir ? Qu'est-ce qui te fait dire que Nicolaï c'est le soir, là ? Nicolaï, il est parti à quel moment, les autres, là ? À quel moment il est parti, Nicolaï ? Il est parti le soir pour aller chercher Louve ?
- 219 - E Non.
- 220 - M Qu'est-ce qu'il avait dit ? Qu'il allait faire quoi ? ...quand Louve lui a... lui a volé son renard argenté ?
- 221 - Boubéker ...qu'il allait se venger.
- 221 - M Oui. Et qu'il allait faire quoi ?
- 223 - Éléonore ...qu'il allait attendre le matin pour chercher ses traces...
- 224 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Alors, là, est-ce qu'on est le soir ?
- 225 - E Non.
- 226 - M Non, on n'est pas le soir. Pas pour le moment en tout cas. D'accord ? Est-ce que tout le monde est OK là-dessus ? Alors, ensuite... est-ce que vous avez repéré d'autres choses à part la horde ? Qu'est-ce que vous avez repéré d'autres ? Oui ? Au niveau de Nicolaï par exemple...
- 227 - Hugo Nicolaï il a reconnu Louve... et, il va... il est à deux doigts de lui tirer dessus.

- 228 - M Il est à deux doigts de lui tirer dessus. Est-ce que vous avez perçu... [à Fanny] Oui ?
- 229 - Fanny Peut-être qu'il a... euh...
- 230 - M [à Damien et Simon P.] Vous arrêtez, tous les deux !
- 231 - Fanny Peut-être qu'ils vont parler d'Ivan, parce qu'ils disent : "D'abord, il ne voit que ça, cette image qu'il attendait depuis la veille" [p. 60]. "Que ça"...
- 232 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 233 - Fanny "Que ça"... mais peut-être qu'avant qu'il tire, il va voir... euh...
- 234 - E Oui...
- 235 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 236 - EE Oui.
- 237 - M Quand c'est écrit ça, les enfants, quand on vous dit : "D'accord"... euh... "D'abord", pardon, décidément (543), "D'abord, il ne voit que ça"...
- 238 - Simon B. Il y a bien le "d'abord" et "que"
- 239 - M Oui ?
- 240 - Simon B. Ça..., ça... ça
- 241 - Fanny Va y avoir autre chose...
- 242 - M Oui... Et vous êtes derrière qui, là ?
- 243 - EE Nicolaï...
- 245 - M Vous êtes sur le point de vue de Nicolaï... Si on est derrière Nicolaï, on verrait quoi ?
- 246 - Simon B. Louve...
- 247 - M Comme Nicolaï... C'est-à-dire on dirait quoi ?
- 248 - E ...
- 249 - M Il y a Louve. Est-ce qu'on dirait : "D'abord, il ne voit que..."
- 250 - E Non...
- 251 - Dylan On dirait : "il y a Louve"
- 252 - M D'accord ? Écoutez-moi, les enfants, c'est difficile, ça. Si vous êtes derrière Nicolaï, il est avec son fusil, là... il voit quoi ?
- 253 - Hugo Louve !
- 254 - M Louve ! Du coup, quand il dit : "D'abord..." - qu'est-ce que vous avez dit tout à l'heure ? - "D'abord, il ne voit que ça"... c'est le point de vue de... de Nicolaï ?
- 255 - Dylan Non, c'est le narrateur...
- 256 - M Ça serait le narrateur... Vous êtes d'accord, ou pas ? Oui ? [à Simon P.] Oui, vas-y !
- 257 - Simon P. Quand... quand il est parti... euh... "Les hurlements sont doux, modulés" (p. 58), c'est le narrateur qui dit ça.
- 258 - M Quand on dit "Les... ?" Vas-y !
- 259 - Simon P. "Les hurlements sont doux, modulés", c'est le narrateur qui dit ça.
- 260 - M Est-ce que vous êtes tous d'accord, là ? Au début... Vous voulez qu'on essaie de le faire, ça ? Juste le début ! Je vais le lire, et vous me direz si vous sentez plutôt le narrateur ou vraiment Nicolaï. "Il souffle fort, presse le pas. Se fige soudain, l'œil brillant." (p. 58) Jusque là ?
- 261 - Rima C'est Nicolaï.
- 262 - M Vous êtes d'accord ? Donc vous prenez la couleur de Nicolaï.
- 263 - [distribution des surligneurs de couleur]

(543) Allusion à une précédente erreur d'oralisation lors d'une lecture, non reprise dans les transcriptions *verbatim* que nous proposons.

- 264 - M On en est où, là ? On en est au début. Vous êtes d'accord ? "Il souffle fort, presse le pas. Se fige soudain, l'œil brillant", vous pensez que c'est ... ?
- 265 - EE Nicolaï.
- 266 - M Nicolaï. "Un cri au loin, très loin. Des loups appellent." (p. 58)
- 267 - Simon B. Le narrateur... ?
- 268 - M Vous êtes derrière Nicolaï, il entend pas ça ?
- 269 - Hugo Nicolaï !
- 270 - M Mettez-vous derrière Nicolaï ! Il entend ça ou il entend pas ça ?
- 271 - EE Il l'entend.
- 272 - M Il l'entend, ça. Donc, c'est bien... ?
- 273 - Thibault Nicolaï.
- 274 - M Nicolaï. "Les hurlements sont doux, modulés : on peut y entendre ce que l'on veut, la tristesse, le désir de tuer, la faim bien sûr." (p. 58)
- 275 - EE Nicolaï
- 276 - M Est-ce que ça peut être Nicolaï, ça ? Oui ? Ou est-ce qu'on a des doutes ?
- 277 - Simon B. Moi, ...
- 278 - Fanny Des loups appellent... ? Je sais pas où on en est...
- 279 - M Tu sais pas ? On en est : "les hurlements sont doux, modulés : on peut y entendre ce que l'on veut, la tristesse, le désir de tuer, la faim bien sûr." Est-ce que derrière Nicolaï, Nicolaï peut avoir ça dans sa tête ?
- 280 - E Ben... oui...
- 281 - M Ceux qui pensent oui, vous surlignez. Toi, Simon ?
- 282 - Simon B. Moi, je dirais plutôt que c'est... euh... l'auteur parce que... parce qu'on dit que... euh... c'est les grands esprits et les rêveurs...
- 283 - M Attends ! J'en suis pas là ! Je suis au-dessus. D'accord ?
- 284 - Simon B. Non, mais c'est...
- 285 - M Ça irait avec, pour toi ?
- 286 - Simon B. Oui.
- 287 - M Alors, je continue... "Les grands esprits, les rêveurs, vous diraient que les loups hurlent leur désespoir d'errer sur les solitudes glacées de Taïga, depuis des millénaires..." (p. 58)
- 288 - Apolline Ça, c'est le narrateur.
- 289 - M Ça, c'est le narrateur. Et là, vous le sentez bien. Et donc, il faudrait prendre une autre couleur ou le laisser blanc. Comme vous voulez.
- 290 - Mathilde D. Non, le blanc, c'est Taïga.
- 291 - M Ah, c'était blanc, Taïga. Pardon.
- 292 - Simon B. Maîtresse ?
- 293 - M Oui ?
- 294 - Simon B. Mais moi, ce que je voulais dire, c'est que...
- 295 - M Oui, oui, oui. Mais tu vas le dire, Simon, tu vas le dire. [distribution de surligneurs] Alors, du coup, si vous voulez... Simon, lui... Écoutez ce qu'il vous dit. Vous êtes d'accord pour le narrateur, là ? [à Léo] Tu te dépêches, quand même, parce qu'on va pas y passer trois mois, hein ! Tu es d'accord avec ce qui a été dit ou pas, Léo ?
- 296 - Léo Oui.
- 297 - M Bon. Alors écoute ce que te dit Simon. Il rajoute quelque chose. Vas-y, Simon. Et il dira s'il est d'accord.
- 298 - Simon B. En fait... euh... moi je pense que... que le passage... euh... quand...

- quand... euh...
- 299 - M Lis-le !
- 300 - Simon B. "Un cri au loin, très loin. Des loups appellent. Les hurlements sont doux, modulés : on peut y entendre ce que l'on veut, la tristesse, le désir de tuer, la faim bien sûr." On peut penser que c'est les grands esprits, les rêveurs qui peuvent penser ça... et euh... c'est dit plus loin que Nicolaï c'est pas un... un rêveur.
- 301 - M Oui, mais du coup, "des cris au loin, très loin. Des loups appellent." Est-ce que ça, quand tu es derrière Nicolaï, il peut l'entendre ou pas ? Alors, tu nous mélanges pas tout, là, d'accord ? Ça, est-ce que vous êtes d'accord pour dire que c'est bien Nicolaï ?
- 302 - E Oui.
- 303 - M Après, toi, tu as buté... c'est sur la suite que tu avais buté.
- 304 - Simon B. Oui.
- 305 - M Alors ne change pas trop d'avis, Simon. Tu as dit : "les hurlements sont doux, modulés", ça, toi, tu as envie de le rattacher au narrateur après.
- 306 - Simon B. Je savais plus où j'en étais...
- 307 - M Et bien, tu peux, tu peux le rattacher. Est-ce que vous voyez ce qu'il veut dire ?
- 308 - Rima Pas trop...
- 309 - M Lui, il veut dire : "Les hurlements sont doux, modulés : on peut y entendre ce que l'on veut, la tristesse, le désir de tuer, la faim bien sûr. Les grands esprits vous diraient que..." lui, il le voit avec. Vous, vous le voyez plutôt du côté de Nicolaï, ou pas ? Vous l'avez mis chez Nicolaï, vous.
- 310 - Fanny Moi, je suis sur le narrateur...
- 311 - M Alors, tu le mets chez le narrateur. Mais est-ce qu'on est quand même d'accord pour dire que Nicolaï, les cris au loin, il l'entend ?
- 312 - EE Ben oui.
- 313 - M C'est pas le narrateur, là, qui... qui raconte. [à Simon B.] Est-ce que tu es d'accord là-dessus ? Parce que tout à l'heure, tu l'as mis avec ! Je continue. Vous y êtes ou pas ? Je continue ensuite. "Nicolaï n'a rien d'un grand esprit ni d'un rêveur." C'est...
- 314 - Simon B. Le narrateur
- 315 - M ...derrière Nicolaï ou le narrateur ?
- 316 - EE Le narrateur !
- 317 - M C'est le narrateur ! [à Apolline] Toi, tu n'as pas l'air convaincue. Ça parle de Nicolaï, mais est-ce que Nicolaï se dit ça ?
- 318 - Apolline Non.
- 319 - M Est-ce que Nicolaï se dit : "je n'ai rien d'un grand esprit ou d'un rêveur." Est-ce qu'il se dit ça ?
- 320 - Apolline Non.
- 321 - M Non. C'est le narrateur qui te renseigne, qui t'en rajoute, là. Tu le sens ou pas ? C'est très difficile, ça, les enfants. C'est bon ? Ensuite ! "Ces cris-là, combien de fois les a-t-il écoutés, à la tombée du jour, à l'heure où il ferme bien sa cabane ! Plus jeune, il en était impressionné et se sentait tout petit. À présent, il y prête à peine attention, leur fait la nique en jouant de l'harmonica." (pp. 58 - 59)
- 323 - Océane Nicolaï.
- 324 - M À nouveau Nicolaï...

- 325 - EE Le narrateur...
- 326 - Fanny C'est comme si t'avais un truc sous [inaudible] et puis après ça rajoutait... euh...
- 327 - M [à Dylan] Oui.
- 328 - Dylan On parle de... de... de Nicolaï, mais c'est pas Nicolaï qui raconte.
- 329 - M Mais c'est jamais Nicolaï qui raconte ! Si tu veux, tu n'as pas l'impression d'être derrière Nicolaï.
- 330 - E C'est un peu à cheval...
- 331 - M C'est un peu à cheval, mais est-ce que c'est une peu à cheval comme si on était de nouveau derrière Nicolaï ?
- 332 - Dylan Parce que ça dit : "Combien de fois les a-t-IL entendus..." (p. 58)
- 333 - M Oui... Et alors, c'est le "il" qui te gêne ?
- 334 - Dylan Euh... Un peu, oui.
- 335 - M Eh oui, mais méfie-toi ! Dylan, est-ce que c'est le "il" qui va nous gêner ? Tous les textes que tu as lus jusqu'à maintenant, ils sont à la troisième personne !
- 336 - Dylan Oui, mais ça me... ça me...
- 337 - M Des moments, oui... Par rapport à quel texte, c'était plus facile... c'était des "je" ?
- 338 - Dylan Euh... euh... *Histoire à quatre voix*...
- 339 - M Oui. *L'Histoire à quatre voix*. C'était des "je". Pour vous, c'était plus facile. *Yoyo* et tout ça, c'était aussi des textes... à la troisième personne. Vous vous souvenez de ça ? Mais ils étaient plus simples, hein ! Ils étaient moins enchevêtrés, hein ! Bon, on avait un texte pour chacun. Forcément ! c'est plus facile... alors que là, tout se mélange. Alors, alors, on n'a pas dénoué l'affaire, les enfants !
- 340 - Leïla Non, c'est Nicolaï !
- 341 - M Pourquoi c'est Nicolaï ?
- 342 - Leïla Parce que quand... euh... on voit bien que c'est Nicolaï...
- 343 - M [à E qui manipule une trousse sonore] Tu nous déranges, là ! [à Leïla] Vas-y !
- 344 - Leïla ils disent... euh...
- 345 - M "Combien de fois les a-t-il écoutés..."
- 346 - Leïla Ah, oui ! "Combien de fois les a-t-il écoutés, à la tombée du jour, à l'heure où il ferme bien sa cabane." Ben, ça, c'est Nicolas, hein ! ...euh, Nicolaï...
- 347 - M Est-ce que tu pourrais le justifier ? Ça veut dire qu'on serait derrière qui, là ?
- 348 - Leïla Quand il est jeune...
- 349 - M Oui... Ça veut dire qu'on revient dans le passé de Nicolaï... Et est-ce qu'on suit sa vie, là ?
- 350 - Bafodé Moi, je dirais pas que...
- 351 - M [à Bafodé] Vas-y !
- 352 - Bafodé Moi, je dirais pas que c'est Nicolaï, parce que... parce que... quand il dit que... "à l'heure où il ferme bien sa cabane" Quand il ferme sa cabane, il va pas se dire ça !
- 353 - M Ah mais, il ne s'agit pas qu'il se dise ça non plus ! Il est en train de ... ? Si tu veux, il y a des moments où il se dit des choses, et d'autres moments où il les FAIT ! Il y a des moments où il fait des choses et on est bien derrière lui. [à Léo] Vas-y !

- 354 - Léo Ça... c'est peut-être le narrateur, parce que le narrateur, ça... c'est le point de vue de l'auteur, et l'auteur, c'est lui qui a tout écrit. [=inventé ?]
- 355 - M Alors, attendez, avant de surligner. Je vais aller plus loin, je vais continuer à lire. Écoutez bien. Donc, "ces cris-là, combien de fois les a-t-il écoutés à la tombée du jour, à l'heure où il ferme bien sa cabane ! Plus jeune, il en était impressionné et se sentait tout petit. À présent, il y prête à peine attention, leur fait la nique en jouant de l'harmonica." Vous êtes pas derrière lui, là ?
- 356 - E Non.
- 357 - M Bon. Qui est derrière lui ? Qui dit : si, moi, je suis derrière Nicolaï ?
- 358 - [quatre mains se lèvent]
- 359 - M D'accord. Je continue. "Là, c'est tout (544) différent. Nicolaï a sorti ses crocs de chasseur." (p. 59) [à Leïla] Oui ?
- 360 - Leïla Ben, ça, c'est le narrateur.
- 361 - M Pourquoi tu dis que c'est le narrateur ?
- 362 - Leïla Parce que ils disent : "Nicolaï a sorti ses crocs de chasseur", et après ils disent : "son cœur... euh... accélère..."
- 363 - M Reste là ! Reste sur les crocs de chasseur. Là, elle reconnaît le narrateur. Tu écoutes, Fanny, ce qu'elle dit. C'est intéressant, c'est dommage que ça t'échappe. [à Leïla] Vas-y.
- 364 - Leïla Moi, je dis que là, c'est le narrateur parce que ils disent : "Nicolaï a sorti ses crocs de chasseur".
- 365 - M Là, elle retrouve le narrateur. Éléonore ?
- 366 - Éléonore C'est aussi à cause du temps. Parce que c'est : "a sorti" On le dirait pas si c'était lui... si... si on était sur le point de vue de Nicolaï, on dirait pas "a sorti".
- 367 - M Oui...
- 368 - Dylan Mais Nicolaï, il se dirait pas... euh... "je vais sortir mes crocs de chasseur"...
- 369 - M Mais pourrait le faire... ?
- 370 - Dylan Oui...
- 371 - M Alors, est-ce qu'il pourrait faire sortir ses crocs de chasseur ?
- 372 - Dylan Oui. Mais il pourrait pas le dire. Il pourrait pas le penser.
- 373 - M Qui... ? Est-ce que tout au long du texte, Nicolaï est en train de penser ? Il pense ou pas ? À des moments, il fait, aussi !
- 374 - E Oui.
- 375 - M Là, cette phrase : "Là, c'est tout différent. Nicolaï a sorti ses crocs de chasseur"... Les enfants, vous ne m'écoutez pas, là ! C'est le narrateur ou Nicolaï ?
- 376 - EE (dont Fanny, Simon B.) Le narrateur.
- 377 - M Là, vous le sentez bien que c'est le narrateur. Tout le monde est d'accord ? Oui ? Le narrateur qui vous montre... Il est en train de faire quoi, Nicolaï ? Qu'est-ce qu'il fait, là ? Il y a rien qui vous frappe là-dedans ?
- 378 - Dylan C'est comme Louve...
- 379 - M [à Dylan] Lève la main ! Allez, vas-y !
- 380 - Dylan C'est comme Louve... elle sort les crocs... Enfin, à un moment... euh...

(544) Ce mot n'est pas dans le texte. Il est ajouté, sans doute pour mieux faire sentir le contraste.

- elle lèche Ivan
- 381 - M Oiii ! Quel est le mot qui frappe, là ?
- 382 - EE Crocs.
- 383 - M Les crocs ! Les crocs, c'est pour qui, les enfants ? C'est pour qui, les crocs ?
- 384 - Maxime Les animaux.
- 385 - M Quels animaux ? Tous ?
- 386 - E Les chiens...
- 387 - M Oui, par exemple. Les crocs, c'est pour les animaux. Vous êtes d'accord ? Là, ça vous paraît normal ?
- 388 - Hugo Non, c'est pas un animal, Nicolai !
- 389 - M Eh ben alors, qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce qui se passe, là, Fanny ?
- 390 - Fanny Ils disent même que... euh... il se transforme en fauve...
- 391 - M Non, restes-en là, Fanny, restes-en là. Qu'est-ce qui se passe, là, qu'est-ce qui se passe ? À ce moment-là et avec ce mot-là, les enfants, qu'est-ce qui se passe ?
- 392 - Dylan On dirait que... on dirait que Nicolai, c'est un loup...
- 393 - M On dirait que Nicolai... devient...
- 394 - E [inaudible]
- 395 - M ... un loup, avec cette histoire de crocs. Alors, dites-moi : "Là, c'est différent. Nicolai a sorti ses crocs de chasseur". Narrateur, ou Nicolai ?
- 396 - EE Narrateur.
- 397 - M Vous êtes tous d'accord ? Alors, passez-le au narrateur, parce que là, au moins, on est d'accord.
- 398 - Dylan Maîtresse ?
- 399 - M Attends cinq minutes. Tu fais ce qu'on vient de dire, parce qu'après, ça nous fait qu'on lâche. Après, tu pourras parler. Vous l'avez mis en narrateur, ça ? Alors, là, j'ai des enfants qui ont des choses à dire. Oui, Éléonore ?
- 400 - Éléonore Ça fait penser à *Mina je t'aime* !
- 401 - Dylan Ho !
- 402 - M Oiiii ! Exact ! Vous vous souvenez, de ça ? [à Dylan] Tu voulais dire ça aussi ? Je suis désolée, Dylan. C'est bien, tu y as pensé.
- 403 - Bafodé Et aussi... si ça se trouve, euh, comme... nous, on croit qu'il veut la tuer, qu'il la tue et va sauver Ivan... Et comme... mais comme on dirait que c'est un loup, ben c'est raté... Peut-être...
- 404 - M Eh ben, ça, c'est... T'es vraiment sur *Mina, je t'aime* ! ⁽⁵⁴⁵⁾
- 405 - Mathilde S. C'est comme au moment où on veut faire croire que Louve, elle... elle va manger Ivan. Quand on dit qu'elle va sortir ses crocs... Et là, c'est à peu près pareil... parce qu'on a l'impression qu'il va... euh... qu'il devient quoi, finalement ?
- 406 - M Un loup.
- 407 - Mathilde S. Oui. Il devient, surtout, ... ?
- 408 - M Dangereux...
- 409 - Mathilde S. C'est un tendre, au début... Il devient comment, là ?
- 410 - M Mauvais...
- 411 - E Oui. Un animal de quoi, finalement ?
- 412 - M

(⁵⁴⁵) Album lu l'année précédente de Patricia Joiret & Xavier Bruyère, Paris, l'école des loisirs, 1991.

- 413 - Simon B. De Taïga.
414 - M De Taïga. Il devient un vrai animal de Taïga.
415 - Damien Un enfant de Taïga.
416 - M Oui. Il devient ... ?
417 - Damien Un enfant de Taïga. Alors... Vas-y, Léo.
418 - Léo Il pense comme une bête...
419 - M Peut-être. Je continue un peu, là ? "Son cœur accélère le rythme de ses battements, il avance à pas de loup justement, et sa main droite fait déjà glisser la bandoulière du fusil" (p. 59). Là, vous êtes derrière Nicolai ou derrière... ou c'est le point de vue du narrateur ?
- 420 - Simon B. Nicolai
421 - M Vous vous sentez derrière Nicolai, là ?
422 - EE Oui...
423 - M Tous ?
424 - Simon B. Non. Moi, je ne me sens pas du côté... derrière le narrateur...
425 - Leïla Moi, du côté du narrateur...
426 - M Alors, pourquoi tu te sens le narrateur ?
427 - Leïla Parce que quand ils disent... euh... euh... : "il avance à pas de loup justement, et sa main droite fait déjà glisser la bandoulière du fusil."
428 - M Alors, qu'est-ce qui te donne l'impression d'appartenir vraiment au narrateur ? Vas-y ! T'as mis le doigt dessus !
429 - Leïla "Il avance à pas de... euh... de loup justement." C'est une grosse allusion.
430 - M "Il avance à pas de loup JUSTEMENT". Ça, c'est bien le lien avec le... narrateur. Ça, là. C'est le "justement". La grosse allusion, oui. Est-ce que vous êtes d'accord ? Par contre le reste, peut-être que vous pouvez avoir des doutes. Peut-être qu'on peut mettre Nicolai, et ce narrateur qui est là : "il avance à pas de loup JUSTEMENT". Est-ce que vous y êtes ? Vous arrivez à saisir la nuance, ou pas, les enfants ? C'est très difficile. C'est difficile, les enfants. Qui se sent un peu perdu, là ? Levez la main, franchement, en disant : là, moi, je raccroche. Levez la main.
- 431 - [une dizaine de mains levées]
432 - M D'accord. On reprendra ça après. [à Fanny] Oui ?
433 - Fanny Finalement, tout le passage : "Nicolai n'a rien d'un grand esprit..." jusqu'à "... en jouant de l'harmonica", c'est bien le narrateur ?
434 - M Eh ben, on sait pas, ça. Il y en avait qui disait que ça pouvait quand même être Nicolai. Parce que ça appartient à son... passé. Comme si tu étais derrière lui dans son passé. D'accord ?
435 - Fanny Et "son cœur accélère", c'est... c'est le narrateur ?
436 - M "Son cœur accélère", on avait dit que ça pouvait être quoi ? Ça peut être Nicolai. Qui est-ce qui pense que ça peut être Nicolai, là ? Levez la main, n'ayez pas peur, là !
- 437 - [une vingtaine de mains levées]
438 - Leïla Ça peut être le narrateur qui explique, ça. Il explique que le cœur accélère...
439 - M Oui, ça peut être le narrateur qui explique.
440 - Fanny "À pas de loup, justement."
441 - M Et ça, "justement", on pouvait le mettre à qui ?
442 - EE Au narrateur.
443 - M Au narrateur. Là, justement, on sentait bien le narrateur. C'est bien. [à

- Simon B.] Et toi ?
- 444 - Simon B. Moi, j'ai mis soit en narrateur soit en Nicolaï.
- 445 - M Oui, mais comme ça, là, ça veut dire que tu as surligné quoi en narrateur, quoi en Nicolaï ?
- 446 - Simon B. J'ai surligné en... euh... narrateur-Nicolaï.
- 447 - M Des deux couleurs, alors ?
- 448 - Simon B. J'ai fait un grand trait narrateur, et des tas de traits Nicolaï.
- 449 - M Ah, d'accord !
- 450 - Rima C'est Nicolaï quand c'est des choses qu'il ressent.
- 451 - M Des choses qu'il ressent, ou des choses aussi qu'il...
- 452 - E ...qu'il a vécues...
- 453 - M ... qu'il a vécues, ou des choses aussi qu'il... ? Tu écoutes, Océane ? Tu pourrais finir la phrase ? Elle a dit que quand elle était derrière Nicolaï, c'était des choses qu'il ressentait ou qu'il avait vécues, ou ça peut être des choses... qu'il fait ! Qu'il fait ! C'est surtout ça qui nous a aidé au début. Au début, c'était plus facile. Là, maintenant, vous vous posez des questions par rapport à la notion de point de vue. D'accord ? On va en rester là, les enfants. On reprendra ça lundi. Et d'ici lundi, vous pourriez relire tout ça à la maison ?

Séance 9

SOMMAIRE B-S9 : réflexion sur l'opposition entre point de vue des personnages et point de vue du narrateur

- 1 - M La dernière fois, on en était au chapitre 4. Et puis... euh... Et puis, vous vous souvenez qu'on avait travaillé... on avait essayé de repérer... les points de vue. Vous vous souvenez de ça ?
- 2 - EE Oui.
- 3 - M Oui. Et qu'est-ce qui s'est passé ?
- 4 - Apolline On s'est mélangé entre les points de vue de Nicolaï et... et du narrateur.
- 5 - M Est-ce que tout le monde se souvient de ça ?
- 6 - E Oui.
- 7 - M D'accord ? Alors, aujourd'hui, si vous voulez, on va quand même essayer de faire un travail, un peu en dehors de la lecture, hein... - vous n'aurez pas la suite aujourd'hui, mais c'est pas très grave - où on va essayer quand même de faire un petit peu le point sur ce que c'est que le point de vue. D'accord ? Parce que quand on avait travaillé sur *Yoyo* et tout ça, ça nous avait pas posé beaucoup de gros problèmes, parce que les textes étaient faciles. Là, c'est un peu plus difficile. Donc, on va revenir un petit peu sur ce que vous avez dans vos petites têtes, et ce qu'on pourrait... améliorer sur votre notion de point de vue. Est-ce que vous y êtes ? D'accord ? Donc, tu nous disais, Apolline, qu'on avait eu des soucis entre le point de vue...
- 8 - Apolline ...de Nicolaï...
- 9 - M Oui... C'est-à-dire, en général, le point de vue de qui, finalement ? Le point de vue de Nicolaï... Ça aurait pu aussi être le point de vue de qui ?
- 10 - Apolline ... du personnage...
- 11 - M Du personnage. Est-ce que vous êtes tous d'accord ? C'est-à-dire : nous, on s'est heurté à ça par rapport à Nicolaï, mais ça aurait pu être aussi bien pour...
- 12 - E ...Ivan...
- 13 - M ...Ivan et pour Louve. Hein ? Ça nous est certainement déjà arrivé, d'ailleurs. [écrit au tableau] **Point de vue du personnage...** et **point de vue du narrateur**. Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 14 - E Oui.
- 15 - M Bon. Alors, vous allez chercher dans vos petites têtes, vous, à quels moments vous estimez que vous êtes sur le point de vue du... personnage. Si vous avez des exemples... Que ce soit pour *Yoyo*, pour... euh... l'histoire qu'on est en train de lire... Des moments où vous vous dites : finalement, là, je savais bien que j'étais sur le point de vue du personnage. Vas-y, Mathilde.
- 16 - Mathilde D. Quand il parle...
- 17 - M Quand il parle. Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 18 - EE Oui.
- 19 - M Oui. Alors, quand **le personnage parle**. Oui... Ensuite ? Océane !
- 20 - Océane Quand le personnage fait une action...
- 21 - M Quand **le personnage fait une action**. Mais vous, les enfants, quand vous dites ça, où vous vous situez pour bien sentir ça ? Où vous êtes, vous, lecteurs ... pour dire : ah, ben, oui, je suis bien sur le point de vue

- du... du personnage, là peut-être je cause, là... ? Où vous vous situez ? Clarisse ? Boubéker ?
- 22 - Boubéker Quand on ressent comme le personnage...
- 23 - M Où ?
- 24 - Boubéker Quand on ressent ce qu'il sent...
- 25 - M Alors... quand il fait ça, est-ce que c'est vraiment qu'on ressent ce qu'il sent ?
- 26 - E Non...
- 27 - M On est où, là, plutôt, par rapport au personnage ?
- 28 - Hugo On le suit...
- 29 - M Oui ?
- 30 - Hugo On le suit un peu...
- 31 - M On le suit un peu. Est-ce que vous êtes d'accord ? On est...
- 32 - Damien ...derrière...
- 33 - M ... derrière lui. Est-ce que vous êtes d'accord, les enfants ? Donc là, j'écrirais plutôt que nous, on trouve qu'on est sur le point de vue du personnage quand on est...
- 34 - Simon B. ...derrière lui...
- 35 - M ...derrière lui... On a dit : *on est derrière lui*, et il y a eu autre chose qui est venue... Tu nous as dit quoi, Simon ?
- 36 - Simon B. On le...
- 37 - M Oui...
- 38 - Simon B. On le suit.
- 39 - M On le suit. Hein, c'est toi qui l'avais dit, Simon, *on le suit*... Est-ce qu'on peut rajouter autre chose ? Oui ?
- 40 - Boubéker Quand il voit quelque chose...
- 41 - M Comment ?
- 42 - Boubéker Quand il voit quelque chose...
- 43 - M Oui. Donc, il y a aussi quand il voit quelque chose... *quand les personnages voient quelque chose*...
- 44 - Simon P. Quand on est...
- 45 - M Oui, vas-y !
- 46 - Simon P. Quand on est dans sa tête...
- 47 - M Quand on est dans sa tête... Si tu veux... On est plus, quand même... derrière. On va y revenir, dans sa tête. [à Mathilde S.] Vas-y !
- 48 - Mathilde S. Quand on voit la même chose...
- 49 - M Oui. Alors ça, ça serait plutôt quand on dit justement, on n'est pas collé derrière lui à faire ce qu'il fait, mais on est où ?
- 50 - Fanny Dans son esprit...
- 51 - M Dans sa tête. Donc, à d'autres moments vous estimez qu'on est vraiment sur le personnage, sur le point de vue du personnage, quand on est dans sa tête. Est-ce que vous y êtes ? Alors... *quand on est dans sa tête*. Quand on est dans tête, alors, donnez-moi des exemples. Vous m'avez déjà dit des choses, là, mais j'ai pas capté.
- 52 - Rima Quand on est dans sa tête, on ressent ce qu'il sent...
- 53 - M On ressent ce que sent le personnage... Alors on va dire : ce que le personnage ressent. *On ressent ce que le personnage*...
- 54 - E ...ressent...
- 55 - M ...*ressent*. Est-ce qu'il y a autre chose - dans sa tête - et qu'on le sent bien ? Fanny, tu vois pas autre chose ? Océane ? Oui, Tarik ?

- 56 - Tarik Il y a aussi ses émotions...
- 57 - M Oui... Donc... C'est ça, si tu veux, on ressent... ce que le personnage ressent, *ses émotions*... Si tu veux... hein... Ensuite ? Bafodé ? Si on est dans sa tête, est-ce qu'il y a pas autre chose... que ressentir ses émotions ?
- 58 - Mathilde D. Ses pensées...
- 59 - M Ses pensées... Est-ce que vous êtes d'accord ? On est dans sa tête... on... on pense... Ah, je vais pas avoir : *on pense* ses pensées... Je vais marquer : *ce que pense le personnage*. D'accord ? Ça va, ça ? C'est pas très bien org... Bon, on y reviendra. Bon. [à Rima] Vas-y !
- 60 - Rima Il y a son caractère... quand on le connaît...
- 61 - M Alors... euh... Est-ce que tu es vraiment sur le point de vue du personnage, là ?
- 62 - Rima Non...
- 63 - M Euh... Donne-moi un exemple, là. Si tu penses à quelque chose...
- 64 - Rima Par exemple, quand...
- 65 - M Vas-y...
- 66 - Rima ...quand il fait croire qu'il aime pas Taïga...
- 67 - M Oui...
- 68 - Rima Et en fait il l'aime...
- 69 - M Oui. Et du coup, là, c'est plutôt sur quel point de vue alors ?
- 70 - Fanny Narrateur...
- 71 - M Eh oui, ça peut être plus le narrateur... qui nous dit la vérité, là. D'accord ? [à Mathilde S.] Vas-y !
- 72 - Mathilde S. Ça peut être ce qu'il écoute...
- 73 - M C'est-à-dire que... euh... ce qu'il écoute... euh... *ce qu'il entend*, ce qu'il écoute... Oui... Ensuite ?
- 74 - Mathilde D. Ses rêves...
- 75 - M *Ses rêves* ! Vous êtes d'accord, ou pas ? Parce que moi, j'écris ce que vous dites... Si vous êtes pas d'accord... Ensuite ?
- 76 - Bafodé Ses désirs...
- 77 - M Ses désirs. C'est un peu comme ses rêves, hein... On va serrer [scilicet : sur l'espace du tableau]. Moi, je veux bien le marquer : *ses désirs*... euh... ses souhaits... c'est ses rêves, hein. T'es d'accord, on va le mettre là-dedans.
- 78 - Mathilde D. Ses envies...
- 79 - M Oui... C'est encore un peu dans ses rêves... hein ? Aussi, hein ? Quoi d'autre encore ?
- 80 - Dylan Ce qu'il... ce qu'il pense des autres...
- 81 - M Ce qu'il pense... ce que pense le personnage, hein. Est-ce qu'on met autre chose encore ?
- 82 - EE ...
- 83 - M Pensez à Nicolaï ! Il y a des moments, qu'est-ce qu'il fait, Nicolaï ? Dans sa tête... Qu'est-ce... qu'est-ce qu'on a repéré dans... dans le texte de Nicolaï... Alors, je vais peut-être... Par exemple, écoutez... Quand il dit... euh... "Pays du Diable ! J'ai perdu la piste du gâche-métier !" (p. 58) On a un tiret, dans le texte. Qu'est-ce que ça veut dire, ça ?
- 84 - Apolline Qu'il parle...
- 85 - M Qu'il parle ! Mahé ?
- 86 - Mahé À lui-même...

- 87 - M Ouais... À lui-même. Il peut se parler à lui-même. Vous êtes d'accord ? Donc... [écrit : **quand le personnage se parle à lui-même**] Est-ce que vous voyez autre chose, là ? C'est bon, ou pas ? [vérifie sur sa feuille de préparation] Il y a autre chose, si, quand même... Pensez à... à... euh... euh... Ivan... Qu'est-ce qui lui arrive, à un moment...
- 88 - Océane Il entend des voix dans sa tête...
- 89 - M Oui, il entend des voix dans sa tête. Et qu'est-ce qui se passe, quand il entend des voix dans sa tête ? En tout cas, c'est quoi ? Il arrive quoi ? Il y a des moments, quand il entend des voix dans sa tête, c'est qu'il... c'est qu'il se souvient. D'accord ? Il y a des moments, le personnage, il...
- 90 - E ...il réfléchit.
- 91 - M Oui... il réfléchit... il... ?
- 92 - Bafodé ...il se souvient...
- 93 - M ...il se souvient... Et puis il y a d'autres moments, il faisait quoi ? Vous me l'avez dit... Il... ? Je pense à Ivan. Il y a des moments... Quand est-ce qu'il se souvenait ? [écrit : **quand le personnage se souvient**]
- 94 - E Quand il rêvait !
- 95 - M Quand il rêvait, d'accord ! Mais il y a bien eu des moments où il s'est souvenu... est-ce qu'il rêvait ?
- 96 - EE Non...
- 97 - M Non ! Il rêvait plus. D'accord ? Est-ce que ça va, ça ? Alors, j'aimerais quand même qu'on reprenne un petit peu ça, et que vous me disiez, si vous voulez... Quand vous me dites, par exemple, que le personnage voit... et que là... J'attends Mathilde ! Ça, tu ranges !... Quand vous dites que le personnage voit, comment... euh... Est-ce que vous avez des exemples ? qui vous viennent à l'esprit, quand vous étiez sûr, par exemple... que vous étiez sur un point de vue... On avait le point de vue de Louve, le point de vue d'Ivan, le point de vue de Nicolaï. D'accord ? Et il y a... À un moment donné, on est vraiment sur le point de vue de Louve. Et là, on peut pas se tromper. Est-ce que vous voyez... des choses qu'elle voit, et nous, on sait que c'est le point de vue de Louve ? Pour avoir des exemples... Il y a des moments où c'était assez évident, et vous l'avez tout de suite vu, ça. J'aimerais que vous rattachiez, si vous voulez, à ce que vous venez de dire des extraits du texte pour bien comprendre encore. [à Rima] Vas-y !
- 98 - Rima À propos de Louve, par exemple.
- 99 - M Quoi, par exemple ? Sois précise ! Puisque tu as un exemple dans le texte, tu te souviens de quelque chose où tu es sûre d'être sur le point de vue de Louve et où ça peut pas être autrement...
- 100 - Rima Quand elle... quand elle voit l'avion... elle se dit que c'est un oiseau...
- 101 - M Est-ce que vous vous souvenez de ça ?
- 102 - EE Oui...
- 103 - M Et là, quand Louve voit l'avion, elle parle... on parle d'oiseau, dans le texte. Et là, on est SÛR de bien être sur le point de vue de ... ?
- 104 - EE ...Louve.
- 105 - M Louve !
- 106 - Simon B. Aussi, quand elle parle de l'hélicoptère... euh... elle dit que c'est un oiseau sans ailes... mais qu'elle a la frousse...
- 107 - M Vous vous souvenez de ça ? Oui ? Donc vous avez des sortes de

- phrases, un vocabulaire qui est employé, qui est un vocabulaire qui n'est PAS celui qui appartiendrait à notre point de vue du narrateur.
- 108 - Hugo Et elle appelle Ivan "la proie"...
- 109 - M Ouïïï.
- 110 - Dylan Aussi, quand elle voit la horde de loups...
- 111 - M Oui...
- 112 - Dylan On sait bien que c'est elle...
- 113 - M Oui. Pourquoi ?
- 114 - Dylan Parce que... euh... Ivan, il dort.
- 115 - M Oui, oui. Mais là, c'était par rapport à... Effectivement, oui, d'accord. Est-ce que vous aviez un exemple... euh... Quand le personnage fait l'action, ou quand le personnage parle, ça, ça vous paraît évident... quand on suit un personnage et qu'il se met à parler ou à faire quelque chose. C'est bon, ça ?
- 116 - EE Oui.
- 117 - M Ensuite... euh... ce que... ressent le personnage. Est-ce que vous avez un exemple où le personn-, où vous avez un personnage, on sait qu'il ressent quelque chose, et on sait que l'on est de son point de vue ?
- 118 - E Ah, oui !
- 119 - Dylan Euh... Ivan !
- 120 - M Oui...
- 121 - Dylan On sait qu'il ressent de l'amour... euh... pour Louve.
- 122 - M Oui. Et puis aussi ? [à Léo et Rima] Arrêtez de faire du bruit ! [à Simon B.] Oui ?
- 123 - Simon B. Quand Ivan, il est désespéré... parce que... euh...
- 124 - M Oui... Je... je vous le lis, ce passage-là ? C'est plus dans la dernière chose qu'on a lue... Parce que c'est là où on a eu des soucis, les enfants. Donc vous pouvez vous appuyer sur ce qu'on a vu... euh... [recherche dans ses feuilles] Alors, je vous relis ce passage-là... Non, je l'ai pas... Est-ce que quelqu'un l'a et peut le lire, le passage où Ivan est désespéré ? Je l'ai pas sur ma fiche, là... Vas-y Claudie !
- 125 - Claudie "Il l'a oubliée aussi, le temps d'observer les corbeaux..." (p. 50)
- 126 - M Attends ! Ça fait trop de bruit, là. Parce qu'ils cherchent leurs feuilles. Ça sert à rien : elle l'a ! Alors, elle va prendre sa belle voix et elle va nous le lire.
- 127 - Claudie "Il l'a oubliée aussi, le temps d'observer les corbeaux. Les ailes tendues, dessin parfait tracé sur l'azur, ils planent savamment, se croisent, font des boucles, des lignes droites, puis encore des boucles. Bouche bée, Ivan entrouvre une page de son histoire. La voix la plus entendue, la plus familière chuchote dans son esprit : "Ce sera une vraie aventure, de prendre l'avion pour la première fois, Ivan ! Comme un grand garçon... Tu voleras vers moi... Et je t'attendrai..."
- 128 - M Stop ! Mathilde, si tu voulais bien arrêter de tripoter tes feuilles, est-ce que là tu peux nous dire sur quel point de vue on est ? Tu as entendu ce qu'elle vient de lire ?
- 129 - Mathilde S. Sur le point de vue d'Ivan.
- 130 - M Oui. On est sur le point de vue d'Ivan. Et est-ce que tu pourrais retrouver où on est, là, par rapport à ce qu'on a dit sur le point de vue d'Ivan ?
- 131 - Mathilde S. On est sur ce qu'il voit...

- 132 - M Non ! Enfin oui, il voit des corbeaux, tu as raison... Et puis après ? On est sur quoi ? Il voit les corbeaux, on est d'accord. Après, on est sur quoi, Hugo ?
- 133 - Hugo Le personnage se souvient.
- 134 - M Le personnage se souvient. Est-ce qu'il dort, là ?
- 135 - EE Non.
- 136 - M Non. [à Claudie] Continue !
- 137 - Claudie "Je guetterai l'avion qui m'amènera mon fils !" Il répète, avec un sourire, le mot "avion". Se tourne gauchement à plat ventre et cherche des yeux la chose grise, le "chien". Louve n'est plus qu'une forme sous les sapins. Loin. Bouleversé par le mot..."
- 138 - M Stop ! Quand on vous dit : "une forme sous les sapins. Loin.", vous êtes sur quel point de vue, là ?
- 139 - Simon B. Euh... Ivan !
- 140 - EE Ivan.
- 141 - M Ivan ! Bien sûr ! On est sur le point de vue d'Ivan. Et... vous êtes derrière lui, et il est en train de faire quoi, là, Ivan ? De... de... ?
- 142 - Bafodé ...de chercher...
- 143 - EE ...de voir Louve
- 144 - M ...de voir Louve ! Et Louve, elle est où ? Elle est... ?
- 145 - Simon B. Vers les sapins.
- 146 - M Loin. Vers les sapins, et loin ! [à Claudie] Continue !
- 147 - Claudie "Bouleversé par le mot "avion" revenu chatouiller..."
- 148 - M Stop ! Et là, qu'est-ce qu'on a comme terme ?
- 149 - Simon B. "Bouleversé"
- 150 - M Et là, on est sur quoi, là ? Sur ce que... ?
- 151 - Bafodé Sur ce qu'il ressent...
- 152 - M Sur ce que... ressent Ivan... D'accord ? [à Claudie] Continue !
- 153 - Claudie "... sa mémoire fermée à triple tour, effrayé d'avoir perdu "chien", Ivan éclate en sanglots désespérés, incapable de se relever..."
- 154 - M Stop ! Là on est sur quoi ? "Désespéré", on est sur quoi ?
- 155 - Léo Ivan...
- 156 - M Ivan... Sur quoi ? Sur ce qu'il... ?
- 157 - EE ...ressent...
- 158 - M ...ressent... Et puis on avait aussi quoi ?
- 159 - Mahé ...de l'angoisse...
- 160 - M Oui ?
- 161 - Mahé ...l'angoisse...
- 162 - M Pas encore, Coco. On avait aussi quoi, dans ce qu'elle vient de nous lire, hein ?
- 163 - Fanny "effrayé" ?
- 164 - M Oui. On avait "effrayé". On sait aussi ce qu'il ressent... Mais on a aussi quoi ?
- 165 - Apolline Il a peur de se souvenir...
- 166 - M Oui... Et là, donc, on est sur quoi ?
- 167 - E "incapable de se relever"...
- 168 - M Oui, mais on est sur quoi aussi ? "incapable de se relever", qu'est-ce que vous avez dans vos yeux, dans votre tête ? Reprenez la phrase, là...
- 169 - Claudie "Bouleversé par le mot "avion" revenu chatouiller sa mémoire fermée à triple tour, effrayé d'avoir perdu "chien", Ivan éclate en sanglots

- désespérés, incapable de se relever..."
- 170 - M Alors, on est sur quoi, là ?
- 171 - Mathilde S. Sur les sentiments...
- 172 - M Plus fort !
- 173 - Mathilde S. Sur les sentiments...
- 174 - M Oui, mais aussi ... ? Il éclate en sanglots.
- 175 - Apolline Il pleure...
- 176 - M Il pleure... c'est ce qu'il... fait ! On est juste derrière lui : là, il éclate en sanglots. D'accord, ou pas ? Oui ? Est-ce que vous avez compris ? Est-ce que c'est la peine qu'on aille plus loin ? Donc après, effectivement, Mahé, on aurait quoi comme sentiment, sur ce qu'il ressent ?
- 177 - Mahé L'angoisse...
- 178 - M L'angoisse ! [à Claudie] Est-ce que tu pourrais nous relire, juste ce passage-là ?
- 179 - Claudie "Il crie, saisi d'une angoisse immense, aussi immense que l'immense taïga, avec ses forêts comme une chevelure, ses enfants munis de poils, de sabots, de dents, de griffes, la taïga pleine de silence."
- 180 - M Stop ! Et là, qu'est-ce qu'on avait dit ? Qu'est-ce qu'on avait dit, là ? Vas-y, Bafodé !
- 181 - Bafodé ...qu'ils ont répété trois fois "immense" pour dire que... euh... l'angoisse d'Ivan elle est... elle est énorme.
- 182 - M Oui. Et puis aussi, qu'est-ce qu'on avait dit d'autre là-dessus ? Oui, Mahé ?
- 183 - Mahé ...qu'on ne savait si c'était le point de vue du... du... d'Ivan ou du narrateur...
- 184 - M Est-ce que vous vous souvenez de ça ? On avait réussi à trancher une petit peu, il me semble. On avait dit qu'on était sur quoi comme point de vue ? On avait dit qu'on était sur... ?
- 185 - E ...Ivan...
- 186 - M Ivan et... ?
- 187 - Boubéker ...le narrateur...
- 188 - M Le narrateur... Sur Ivan et le narrateur. Sur les deux. Est-ce que quelqu'un pourrait nous dire où s'arrêtait le point de vue d'Ivan ? Oui, Fanny !
- 189 - Fanny "Il crie, saisi d'une angoisse immense"
- 190 - M Vous vous souvenez de ça ? Et après, toute l'angoisse était comparée à quoi ?
- 191 - EE À Taïga...
- 192 - M À Taïga. Est-ce qu'on est toujours dans la tête d'Ivan, là ? À votre avis ? Quand il parle de l'angoisse immense... comme Taïga et les enfants de Taïga, est-ce que ça se passe dans la tête d'Ivan, ça ?
- 193 - EE Non...
- 194 - M Non. Ça se passe où, ça ? On est sur quel point de vue ?
- 195 - Marine Du narrateur...
- 196 - M On est sur le point de vue du narrateur.
- 197 - Mathilde S. C'est vraiment une remarque du narrateur.
- 198 - M Oui... Nous, on nous sort de la tête d'Ivan, et on nous colle au nez de qui ?
- 199 - Bafodé ...narrateur...
- 200 - M Du côté du narrateur... Est-ce que vous êtes d'accord ?

- 201 - EE Oui...
- 202 - M Alors, on va essayer de voir maintenant ce que vous avez repéré, vous, pour dire quand est-ce qu'on est sur le point de vue du narrateur. Alors, est-ce quelqu'un pourrait essayer de démarrer ? Là, on y est... on est sur Ivan, il est angoissé. On est... était dans sa tête, angoissés avec Ivan. À un moment donné, Mathilde, on n'est plus dans la tête d'Ivan, on est avec... le narrateur. On est où, avec le narrateur ?
- 203 - Rima On est au-dessus...
- 204 - M On est au-dessus... On peut être où, aussi, des fois ? On peut être au-dessus du narrateur... Oui...
- 205 - Thibault [il grimace] Mais... !
- 206 - M Euh... Au-dessus ! Pff ! Au-dessus de..., je veux dire...
- 207 - Fanny ... du personnage...
- 208 - M ...au-dessus de... du personnage, oui, si tu veux. Au-dessus de tout ce qui se passe. D'accord ? Vous l'avez déjà vu, quand on était *au-dessus*... de ce qui se passe. Là. Moi, je vous dis qu'on vous prend par le fond de culotte... Vous vous souvenez de ça ? On est au-dessus... Et là, du coup, quels exemples ça peut être... vous avez... quand c'est le narrateur, et il vous met au-dessus ? Quel type d'exemples dans l'histoire ? Thibault ? T'as pas un souvenir où, à un moment donné, on a l'impression de planer, nous, et d'être au-dessus de tout ça, quoi !
- 209 - Thibault Euh... quand ils disent... euh... à la fin...
- 210 - M Oui...
- 211 - Thibault C'est... à... [recherche sa feuille]...
- 212 - M Essaie de voir, toi ! On peut reprendre effectivement, la dernière page... euh... de... de Nicolaï... Et là, est-ce qu'il y a des moments où on a l'impression qu'on est au-dessus ? Clarisse ?
- 213 - Clarisse Euh... À la page treize... "Les grands esprits, les rêveurs, vous diraient que les loups hurlent leur désespoir..." (p. 58)
- 214 - M Est-ce que vous êtes d'accord, là ? Alors, là, est-ce que c'est qu'il vous prend par le fond de culotte pour regarder ce qui se passe ?
- 215 - Fanny Non !
- 216 - M Non ! C'est plutôt quoi, là ?
- 217 - Fanny Il nous raconte...
- 218 - M Oui. Et puis il fait quoi, là, ce narrateur quand il... il... quand il dit ça ? quand il vous dit... euh... : "Les grands esprits, les rêveurs, vous diraient que les loups hurlent leur désespoir d'errer sur les solitudes glacées de Taïga, depuis des millénaires... Nicolaï n'a rien d'un grand esprit ni d'un rêveur" ? Qu'est-ce que ça veut dire, ça ? Oui, Tarik ? Oui, vas-y !
- 219 - Tarik C'est... c'est... c'est parce que... le narrateur, pour nous décrire comment il est, Nicolaï...
- 220 - M Oui, donc, c'est le narrateur qui explique comment est Nicolaï. Finalement, il fait quoi, le narrateur ? Il s'adresse à qui ?
- 221 - Simon B. À nous...
- 222 - M À nous. Et il nous fait quoi, par rapport à Nicolaï, par rapport à ce qui se passe ?
- 223 - Océane Il nous décrit le caractère...
- 224 - M Oui, il décrit des choses... Oui...
- 225 - Marine Il résume ce que fait le personnage...
- 226 - M Est-ce qu'il résume ce que fait le personnage, là ?

- 227 - E Non...
- 228 - M Non ! Qu'est-ce qu'il vous dit, là ? Juste sur cet exemple-là, essayez de sortir un petit peu, les enfants, et essayez de voir ce qu'il nous dit. "Les grands esprits, les rêveurs...", tout ça... Est-ce que ça, c'est indispensable, d'abord ?
- 229 - Simon B. Non...
- 230 - M Non. Il arrive, le narrateur, et il nous dit ça. Il fait quoi, finalement ?
- 231 - Rima Quand... quand Ivan se réveille...
- 233 - M Non, non ! Je suis là-dessus ! "Les grands esprits, les rêveurs, vous diraient que les loups hurlent leur désespoir d'errer sur les solitudes glacées de Taïga, depuis des millénaires..." Ça, comment vous pouvez l'appeler ? Pas d'idée là-dessus ? Comment ça peut s'appeler, ça ?
- 234 - Hugo Il fait un documentaire ?
- 235 - M Est-ce que c'est vraiment un documentaire ?
- 236 - E Non.
- 237 - M Non. C'est-à-dire, il fait quoi ?... le narrateur, qu'est-ce qu'il essaie de faire ?
- 238 - Damien Il dit [inaudible]
- 239 - M Oui... oui... oui...
- 240 - Mahé Il fait un commentaire...
- 241 - M Plus fort !
- 242 - Mahé ...un commentaire...
- 243 - M Il fait un commentaire. Il se permet de commenter, de rajouter des choses. Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ? Je peux l'écrire, ça ? Est-ce que c'est clair pour tout le monde, ça, "des commentaires" ? Il se permet des remarques, des observations... il... il développe... D'accord ? Est-ce que ça va, ça ? Oui ?
- 244 - EE Oui.
- 245 - M Oui. Donc, alors... [écrit] *Le narrateur fait des commentaires*. Alors, moi, je suis toujours avec mon histoire de "au-dessus", là... Vous ne m'avez pas trouvé d'exemple. Alors, j'ai oublié de dire : *le narrateur met au-dessus*. Alors, quand le narrateur met au-dessus, donnez-moi un exemple... quand le narrateur met au-dessus !... *de la scène*, on va dire... Hein... ? Est-ce que vous avez un exemple ? C'est marrant que vous trouviez pas, parce que... vous l'aviez tous vu, et tous dit. C'est quand il fait quoi, le narrateur ? Vas-y, Tarik !
- 246 - Tarik Quand il dit : "Nicolai n'a rien d'un grand esprit ni d'un rêveur..."
- 247 - M Est-ce qu'il vous prend par le fond de culotte [geste] et qu'il vous hisse, comme ça ?
- 248 - Simon B. Non.
- 249 - M Non. Il nous fait quoi, là ?
- 250 - E Il nous raconte Nicolai...
- 251 - M Oui... Il nous fait un... ?
- 252 - E ...commentaire...
- 253 - Simon P. Il décrit...
- 254 - M Oui, il nous fait un commentaire... [à Simon P.] Oui... il nous décrit... euh... Nicolai... Il donne des précisions... T'as raison. Alors, à quel moment il prend par le fond de culotte et il montre des choses ?
- 255 - Fanny C'est quand il nous emmène dans le... passé... Quand... quand... quand il nous montre Nicolai, son passé... "Ces cris-là, combien de fois les a-t-

- il écoutés..."
- 256 - M Attends ! Tu attends parce qu'il y a Mathilde qui n'arrête pas de sortir ses feuilles et de les ranger. Moi, je trouve ça très dérangeant. Vas-y !
- 257 - Fanny "Ces cris-là, combien de fois les a-t-il écoutés, à la tombée du jour, à l'heure où il ferme bien sa cabane ! Plus jeune, il en était impressionné et se sentait tout petit. À présent, il y prête à peine attention, leur fait la nique en jouant de l'harmonica." (p. 59)
- 258 - M Alors, ça, les enfants... vous le mettriez dans le point de vue du narrateur ou dans le point de vue de Nicolaï ?
- 259 - EE Du narrateur...
- 260 - M Alors, il y en qui le mettraient dans le point de vue du...
- 261 - EE ...narrateur...
- 262 - M ...narrateur. Est-ce qu'il y en a qui le mettraient dans le point de vue de Nicolaï ? ...qui disent : moi, je trouve que ça peut très bien aller dans le point de vue de Nicolaï... N'ayez pas peur de vos opinions, les enfants ! C'est important, hein. Oui, Boubéker !
- 263 - Boubéker C'est ce qu'il fait : il joue de l'harmonica...
- 264 - M Oui. Donc, il joue avec son harmonica... Euh... est-ce qu'il joue tout de suite avec son harmonica ? Je vais le relire, moi. "Ces cris-là, combien de fois les a-t-il écoutés, à la tombée du jour, à l'heure où il ferme bien sa cabane ! Plus jeune, il en était impressionné et se sentait tout petit. À présent, il y prête à peine attention, leur fait la nique en jouant de l'harmonica."
- 265 - Boubéker C'était avant...
- 266 - M Oui, c'était avant... Est-ce que ça peut être le point de vue de Nicolaï ?
- 267 - Simon B. Oui, un petit peu...
- 268 - M Oui... C'est-à-dire qu'on pourrait être où si c'était le point de vue de Nicolaï ? Regardez, là [montre le tableau] ! Dans "le point de vue du personnage", ça pourrait se mettre où ? ce que vous venez de lire, là, ce que je viens de vous lire...
- 269 - Marine Le personnage se souvient !
- 270 - M Bien sûr ! Ça pourrait se mettre ici ! Mais, en même temps, à ce moment-là, il est en train de faire quoi, notre Nicolaï, là ?
- 271 - E [inaudible]
- 272 - M Il part... Il part où, là ?
- 273 - Fanny ...chasser...
- 274 - M ...sacher... euh... chasser Louve. Alors, est-ce qu'il a bien le temps de se rappeler ça ?
- 275 - Simon B. Non. Il doit être en train de se dire : "Ah, c'est Louve"... Il entend ces hurlements et ça le...
- 276 - M Il peut se souvenir de ça... Ou alors, ça peut très bien être ce que tu as dit... c'est-à-dire...
- 277 - Fanny ...le narrateur...
- 278 - M ...le narrateur qui se permet, encore ici, de faire quoi ?
- 279 - EE ...un commentaire...
- 280 - M ...un commentaire.
- 281 - Fanny Il peut nous ramener dans son passé.
- 282 - M Oui. Il peut nous ramener dans son passé. Qui ?
- 283 - Fanny Le narrateur.
- 284 - M Le narrateur ! Est-ce que vous êtes d'accord ? Ça veut dire que là, vous

- avez un passage, à la limite, on pourrait le mettre entre les deux, si vous voulez... Il y a des moments, c'est pas si clair que ça. Et le lecteur peut faire son interprétation. Est-ce que vous comprenez ou c'est trop difficile pour vos petites têtes ? Qui ne comprend pas ce que je raconte ? Tout le monde comprend ? Thibault ? Il y en a qui pensent comme Fanny. Qui disent, non, là, c'est le point de vue du narrateur, il nous ramène dans le passé de Nicolai. D'accord ? Et puis il y a Boubéker qui dit : moi, finalement, - et Hugo - il peut très bien... - toi aussi, Simon, - ...il peut très bien, à ce moment-là, lui, dans sa tête, se plonger dans ses souvenirs. D'accord ? Oui ? Alors... Du point de vue du narrateur, qu'est-ce qu'il y aurait aussi ? Est-ce qu'il y a d'autres choses que vous avez captées qui appartiennent au narrateur ? Parce que là, je peux vous dire, j'ai toujours pas ce que je veux, moi... Le fond de culotte, là, je l'ai toujours pas, moi ! J'ai pas d'exemples ! Pourtant, il y en avait ! [à Hugo] Vas-y !
- 285 - Hugo "Il crie, saisi d'une angoisse immense, aussi immense que l'immense taïga, avec ses forêts comme une chevelure..." (p. 51)
- 286 - M Oui, c'est-à-dire, là... ?
- 287 - Hugo On nous monte au-dessus...
- 288 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Lis bien le passage où le narrateur nous monte au-dessus. Lis-le bien fort avec ta belle voix...
- 289 - Hugo "avec ses forêts comme une chevelure, ses enfants munis de poils, de sabots, de dents, de griffes, la taïga pleine de silence."
- 290 - M Est-ce que vous êtes d'accord, là ? Là, c'est là où le narrateur vous prend par le fond de culotte... pour vous montrer quoi, finalement ?
- 291 - Bafodé La taïga immense...
- 292 - M L'immensité de Taïga. Est-ce que vous y êtes, là ? C'est bon, là [montre au tableau : au-dessus] ? On est d'accord ? Oui ? Oui, vas-y, Simon.
- 293 - Simon B. En plus, moi, je reste toujours sur mon idée, mais... euh...
- 294 - M Oui, vas-y !
- 295 - Simon B. En plus, la chouette, comme elle vole... elle peut bien voir... euh... ben... Taïga... et donc, moi... moi, je dirais que c'est la chouette, le narrateur.
- 296 - M D'accord ! Donc, ça, je vais l'écrire ici [scilicet : dans un coin à la périphérie du tableau]. Tu dirais toi, que finalement, la chouette pourrait jouer le rôle du...
- 297 - Simon B. ...narrateur.
- 298 - M ...narrateur. Est-ce que vous comprenez ce qu'il dit ?
- 299 - EE Oui.
- 300 - M C'est-à-dire que cette chouette, qu'on a eue au début de l'histoire, qu'on a plus eue après, eh ben... finalement, elle continue après son rôle...
- 301 - Simon B. Voilà !
- 302 - E ...de narrateur...
- 303 - M ...de narrateur.
- 304 - Hugo Mais, Maîtresse ?
- 305 - M Oui ?
- 306 - Hugo Elle peut pas trop faire des commentaires sur le passé de Nicolai !
- 307 - M Oui...
- 308 - Simon B. Elle est peut-être... Peut-être que... comme ça fait longtemps que ça fait longtemps que Nicolai, il est là, elle peut le... le voir et elle... elle... euh...

- 309 - M Elle peut le connaître depuis très, très, très longtemps...
- 310 - Simon B. Oui...
- 311 - M Donc, c'est une très, très vieille chouette...
- 312 - Simon B. Ouais... Peut-être...
- 313 - M Peut-être... Elle aurait trente ans, la chouette...
- 314 - Simon B. Ça vit longtemps, les chouettes !
- 315 - M Ah, ah, ah !
- 316 - E Cent ans, ça peut !
- 317 - M Non, non, pas cent ans ! Nicolaï, là, dans les souvenirs, on dit qu'il a quel âge ?
- 318 - Simon B. Cinquante ans !
- 319 - M Oui, à un moment donné, on nous dit qu'il a cinquante ans. Et là, quand on parle des souvenirs de Nicolaï, on dit qu'il a... ?
- 320 - E Vingt-cinq !
- 321 - M Non !
- 322 - E Jeune !
- 323 - M Il a... il a vingt ans...
- 324 - Fanny Il est là depuis vingt ans...
- 325 - M Ah ! Il est là depuis vingt ans...
- 326 - Simon P. Non, depuis l'âge de vingt ans !
- 327 - M Donc, vingt ans... il a vingt ans.
- 328 - Fanny Maîtresse ?
- 329 - M Vas-y !
- 330 - Fanny À un moment aussi, le... le narrateur nous dit que...
- 331 - M Attends... Dylan parle tout haut... Si tu as quelque chose à dire, tu le dis, hein, Dylan !
- 332 - Fanny C'est dans la fiche... dans la fiche neuf...
- 333 - M Oui, lis-le... Parce que... avant qu'on cherche... Tu vas lire !
- 334 - Fanny "Le cycle reprend, ici ou là, des louveteaux naissent, têtent... Grandissent, s'en vont, s'assemblent à d'autres, et chassent, et mangent. Ils n'auront jamais la mémoire des loups fauchés par l'ennemi, ensuite pendus à des crochets, dépecés, pour que circulent de main en main des billets, simples bouts de papier que l'on convoite, monnaie d'échange obtenue en entassant des peaux de loups." (pp. 43-44)
- 335 - M Alors... alors là, tu serais sur quoi ? à la fin du...
- 336 - Fanny Juste la première phrase, on est surtout sur le narrateur qui nous monte au-dessus... la première phrase...
- 337 - M Oui...
- 338 - Fanny "Le cycle reprend ici ou là..."
- 339 - M Oui... C'est-à-dire, il nous aide à faire quoi, finalement, le narrateur ?
- 340 - Bafodé À nous dire où on est...
- 341 - M Oui, à nous dire où on est...
- 342 - Thibault À nous situer...
- 343 - Simon B. Il nous met à jour...
- 344 - M ...il nous met à jour... Je vais marquer tout ça... Alors, le point de vue du narrateur... *Le narrateur nous dit*... Vous m'avez dit quoi ? ...où... ? ...nous met à jour... ...où... ?
- 345 - Océane ...nous situe...
- 346 - M Vas-y ! ...où... ?
- 347 - Océane ...nous situe...

- 348 - M ... le narrateur nous situe... C'est ça que tu dis ? Non mais... Le narrateur nous dit "où on en est", c'est ça ? ou "où on est" ? Qui est-ce qui l'a dit, ça ? Ah, oui, c'est toi qui l'as dit... Alors, qu'est-ce que tu as dit, Bafodé !
- 349 - Bafodé ...où on se situe... où on y est...
- 350 - M Ouais, où on se situe... Oui, si tu veux... On peut aussi prendre l'expression de... d'Océane... *où on se situe*... Il y a autre chose, dans ce qui a été dit... ?
- 351 - Fanny Il nous met à jour...
- 352 - M Oui... où on se situe... Il nous *met à jour*... Est-ce qu'il y a autre chose aussi ? [à Apolline] Oui ?
- 353 - Apolline En fait, il fait le point sur ce qu'on a vu...
- 354 - M Alors... fait le point... Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ? Notamment, sur le cycle de la vie, c'est ça ? Il fait le point ?
- 355 - Apolline Oui.
- 357 - M [écrit : *fait le point*] [à Mathilde S.] Oui ?
- 358 - Mathilde S. On peut ajouter... qu'il ajoute des choses... euh... comment on appelle ça ?...
- 359 - M C'est ça... Fait des commentaires... C'est ça que tu veux dire, ou pas ? ...ou c'est autre chose ?
- 360 - Mathilde S. ...quand il dit des choses dans le texte...
- 361 - M Oui, oui... Alors, ensuite ! Euh... Il y avait aussi, à un moment donné... je crois que c'était toi, Simon... euh... où... euh... Je vais vous le relire, cet exemple. "Elle"... euh... "Louve examine sévèrement cette face ronde, se penche, ouvre la gueule armée de crocs... et se met à lécher les joues, le front, le menton d'Ivan" (pp. 47-48) Est-ce que tu te souviens de ce que tu nous avais dit là-dessus ?
- 362 - Simon B. Ben... en fait...
- 363 - M Tu écoutes, Damien ?
- 364 - Simon B. En fait...
- 365 - M Attends... Mathilde ! Tu y es Mathilde, là ? Tu te souviens de ça ou tu veux que je te le relise ? ...ce que je viens de lire... Est-ce que tu te souviens de ce passage-là ? Bon, je te le relis. "Louve examine sévèrement cette face ronde, se penche..." C'était au début du chapitre onze, quand elle était hésitante...
- 366 - E Du chapitre quatre !
- 367 - M Du chapitre quatre ! Pourquoi j'ai dit : du chapitre onze ? C'était page onze, voilà, c'est pour ça...
- 368 - Fanny Non, c'était page dix...
- 369 - M Page dix ? Bon. Excusez-moi. "Louve examine sévèrement cette face ronde, se penche, ouvre la gueule armée de crocs... et se met à lécher les joues, le front, le menton d'Ivan." Est-ce que tu te souviens de ça, Mathilde ?
- 370 - Mathilde D. Oui.
- 371 - M Oui. [à Simon B.] Est-ce que tu te souviens de ce que tu nous avais dit ?
- 372 - Simon B. C'est qu'en fait, quand on classait entre Louve mère et Louve... euh...
- 373 - M Attends ! Mathilde, tu laisses et alors, là, tu écoutes ce qu'il dit ! Et après tu donneras ton idée. Écoute bien !
- 374 - Simon B. ... on classait entre Louve mère et Louve tueuse... et, euh... donc vous disiez que c'était Louve tueuse... et moi je vous avais dit que c'était

- plutôt Louve mère, parce qu'en fait, c'est l'auteur qui joue sur ça... euh... pour faire comme si Louve allait manger Ivan alors qu'en fait, elle va juste le lécher... pour le laver.
- 375 - M Donc, donc quand on disait : "elle ouvre la gueule armée de crocs", on est sur le point de vue de quoi, finalement, alors ?
- 376 - Simon B. Ben... Louve mère...
- 377 - EE [Brouhaha indistinct]
- 378 - Simon B. Ben, avec la suite...
- 379 - M Donc, vous étiez, vous, sur le point de vue de Louve.
- 380 - Fanny [inaudible : Fanny parle en mâchonnant ses feuilles]
- 381 - M Oui...
- 382 - Fanny [inaudible]
- 383 - M Tu fais "Mmm !", et nous, on comprend rien...
- 384 - Fanny C'était pour nous faire peur, pour nous faire croire... que le narrateur, il disait ça.
- 385 - M Bon. Alors, si c'est ça, c'est plutôt le point de vue de quoi ? "...ouvre la bouche, de la gueule... euh... armée de crocs..." On est sur quel point de vue, là ?
- 386 - Thibault Du narrateur...
- 387 - M Du narrateur... D'accord ? ...qui essayait de faire quoi, justement ?
- 388 - Thibault De nous faire peur...
- 389 - M ...de nous faire peur ! Donc, c'était d'ailleurs une sorte de quoi ? Il me semble que tu avais employé le mot... ou c'était peut-être moi qui l'avais employé... N'importe comment, des fois, le narrateur fait une... ? Comment on va appeler ça ? Il essaie de nous faire peur... C'est quoi ? [à Boubéker] Oui ?
- 390 - Boubéker Du suspense...
- 391 - M Oui... Le narrateur *fait du suspense*... Il met du suspense, il essaie de faire une... ? ...ruse. Vous ne vous souvenez pas de ce mot-là ?
- 392 - E Ah, oui !
- 393 - M Une ruse ! Il *fait une ruse*... Pour faire quoi, alors ? Pour faire quoi ?
- 394 - Bafodé Pour nous faire peur...
- 395 - M Oui... Mais c'est pas toujours pour nous faire peur, hein ? Des fois, ça peut être pour autre chose, hein ? Pour...
- 396 - Simon B. [qui avait levé la main] Non, c'est autre chose...
- 397 - M Ben, moi, j'aimerais bien qu'on finisse la phrase. Il veut faire quoi, comme ça, le narrateur ?
- 398 - E Nous mettre la pression...
- 399 - M Si tu veux... Sur qui ?
- 400 - E Sur nous.
- 401 - M Sur le... ? C'est qui, nous ?
- 402 - EE Sur le lecteur...
- 403 - M Le lecteur. D'accord ? Pour... ? Nous mettre la pression ? On va mettre ça : *pour mettre la pression au lecteur*. Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ? Est-ce que vous avez d'autres points où on... d'autres choses qui nous permettent de repérer le point de vue du narrateur ?
- 404 - EE ...
- 405 - M Non ? C'est tout ? Boubéker ?
- 406 - Boubéker Ben, à la page 10, il y a ...
- 407 - M Vas-y !

- 408 - Boubéker Il y a la louve qui regarde indécise : "Louve parfois regarde l'enfant, indécise." (p. 48). Ben, ça, c'est le point de vue du le narrateur...
- 409 - M Oui...
- 410 - Boubéker Il sait qu'elle est indécise, Louve...
- 411 - E Mais ça, c'est Louve qui est indécise...
- 412 - M Est-ce que c'est forcément le point de vue du narrateur ?
- 413 - Simon P. Non ! C'est parce qu'il y a des mulots sous la neige...
- 414 - M Ouais, ouais, ouais...
- 415 - Hugo Ça peut être aussi ce qu'elle ressent...
- 416 - M Ça peut être aussi ce qu'elle ressent. Tu vois, il y a des fois où... il y a des moments, suivant l'interprétation que vous faites, vous pouvez être un peu au milieu... ou de ce côté ou de ce côté... on pourrait le mettre au milieu et... et choisir, nous ! D'accord ? [à Simon B.] Oui ?
- 417 - Simon B. Non... je reviens à la "gueule armée de crocs"... euh... ça pourrait vraiment être la chouette ou le narrateur, parce que euh... parce qu'on dit que... avant on disait que quand une chouette... euh... ben... va chanter, ben, quelqu'un allait mourir... Donc, ça fait un peu comme si elle sentait la mort d'Ivan...
- 418 - M Mmm... Bon. Alors, moi, je vais vous lire un passage. Et vous allez me dire si, pour vous, c'est plutôt le narrateur ou si c'est plutôt... un personnage. Je vous le lis. Vous écoutez bien, les enfants. Mahé ! Euh... Dylan ! Ça se situe dans le chapitre onze... et... euh...
- 419 - Rima Le chapitre quatre ?
- 420 - M Pff ! ...dans le chapitre quatre ! Je sais pas pourquoi je parle de chapitre onze... Il y en a pas ! ...dans le chapitre quatre. Et... euh... on n'avait pas dit ça dans les... dans les points de vue. On... on... C'était dans les passages que vous aviez à lire chez vous... Donc, je voudrais quand même vous le lire... Il faut que vous soyez attentifs. Dylan, deuxième fois ! Non, c'est pas la peine de le sortir, je vais le lire ! J'attends ! Il s'agit de Nicolaï. "Tellement absorbé dans ses pensées, ce qu'il aurait pu devenir, ce qu'il a choisi..." J'attends Rima ! Je recommence. "Tellement absorbé dans ses pensées, ce qu'il aurait pu devenir, ce qu'il a choisi, Nicolaï marche sans rien voir alentour. C'est ainsi qu'il passe à une centaine de mètre de la carlingue échouée parmi un fouillis de sapins massacrés. L'avion a des allures de jouet cassé, porte béante, ailes arrachées. Là aussi, les rafales de vent l'ont à demi enseveli de neige, effaçant à maintes reprises les traces environnantes. Le trappeur s'éloigne du lieu de l'accident. Il n'a rien vu. Rien. - Pays du diable ! J'ai perdu la piste du gâche-métier !" (pp. 57-58)
- 421 - Hugo C'est du narrateur, sauf la dernière phrase !
- 422 - M Alors, la dernière phrase... "Pays du diable ! J'ai perdu la piste du gâche-métier !"
- 423 - Bafodé. C'est le point de vue de Nicolaï...
- 424 - M C'est le point de vue de Nicolaï. Est-ce que tout le monde est d'accord ? Le reste, tu nous dis : c'est le point de vue du narrateur. Pourtant, les enfants, je vous rappelle que vous avez été un certain nombre à prendre toute la page et à la coller dans le point de vue de Nicolaï ! N'est-ce pas, Mathilde ! Tu t'en souviens de ça ? Vous vous souvenez ?
- 425 - EE Oui...
- 426 - M Alors, maintenant, Hugo me dit : point de vue du narrateur... Vous, les

- autres ? Vous pensez : plutôt le point de vue du narrateur ?
- 427 - EE Oui...
- 428 - M Thibault ! Est-ce que tu vois de quoi on parle, là ? Tu réfléchis, là ? Pourquoi c'est le point de vue du narrateur ? Je vous le relis. "Tellement absorbé dans ses pensées, ce qu'il aurait pu devenir, ce qu'il a choisi..." J'attends Rima ! Je recommence. "Tellement absorbé dans ses pensées, ce qu'il aurait pu devenir, ce qu'il a choisi, Nicolaï marche sans rien voir alentour. C'est ainsi qu'il passe à une centaine de mètre de la carlingue échouée parmi un fouillis de sapins massacrés. L'avion a des allures de jouet cassé, porte béante, ailes arrachées. Là aussi, les rafales de vent l'ont à demi enseveli de neige, effaçant à maintes reprises les traces environnantes. Le trappeur s'éloigne du lieu de l'accident. Il n'a rien vu. Rien." [à Thibault] Le trappeur, tu sais qui c'est ?
- 429 - Thibault Oui.
- 430 - M C'est qui ?
- 431 - Thibault Nicolaï.
- 432 - M Bon. D'accord.
- 433 - Apolline Ça peut pas être Nicolaï, puisqu'il l'a pas vu...
- 434 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 435 - EE Oui...
- 436 - M Donc, il y a des moments où le narrateur, finalement, nous permet quoi, nous ?
- 437 - Bafodé ...de nous raconter ce qui se passe...
- 438 - M Oui... mais... tu dirais quoi ?... [à Apolline] Tu dis, toi : il l'a pas vu... Et nous, le narrateur, nous permet quoi ?
- 439 - Thibault ...de... de... de nous dire ce que Nicolaï n'a pas vu...
- 440 - M Oui... Et donc, nous, du coup, le lecteur... ?
- 441 - E On voit mieux...
- 442 - M On voit mieux l'histoire... D'accord ? Est-ce que vous êtes d'accord là-dessus ? Dylan ?
- 443 - Dylan Il permet de regarder pour voir ce qu'il y a autour de lui...
- 444 - M Oui. Il nous permet de voir ce qu'il y a autour de lui...
- 445 - Fanny Il nous met au-dessus...
- 446 - M Est-ce qu'il nous met au-dessus, là ? Est-ce que tu te sens montée par le fond de culotte ?
- 447 - Mathilde S. Non.
- 448 - M Là, on est plutôt où, par rapport à Nicolaï ? C'est comme si on était où ?
- 449 - Dylan À côté de lui...
- 450 - M À côté de lui. Nous, on est à côté de lui, et on marche avec Nicolaï.
- 451 - Hugo Mais on sait qu'il y a l'avion...
- 452 - M À un moment donné, tu marches ! Et nous, on voit la carlingue... on tourne la tête, on voit la carlingue. Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 453 - Simon B. Et lui continue tout droit...
- 454 - M Et lui continue sans rien voir, perdu dans ses pensées. Oui ou non ? D'accord ? Donc des fois, le narrateur nous met, comme nous a dit Dylan, où ?
- 455 - E À côté...
- 456 - M À côté... C'est une façon de parler, hein ? [écrit] **met le lecteur à côté... du personnage...**
- 457 - E [souponne]

- 458 - M Est-ce que tu y es, ou pas, Damien ?
- 459 - Damien Oui.
- 460 - M Est-ce que tu es d'accord... et est-ce que tu as compris ce qu'on a dit ?
- 461 - Damien Oui.
- 462 - M Pourquoi tu parles pas ce matin, alors ? Pose tes lunettes correctement sur ton nez. Tu as bien compris, tu es sûr ? Oui ? Les autres, est-ce que c'est bon ? D'accord ? Et du coup, comme si on se promenait à côté de Nicolaï, on voit des choses et Nicolaï ne les voit pas. Mais nous, on les voit grâce à qui ?
- 463 - EE ...au narrateur.
- 464 - M ...grâce au point de vue du narrateur. Est-ce que ça va les enfants ? Oui ? Alors... Je veux quand même que vous repreniez la dernière page sur laquelle on s'était arrêté. La toute dernière page. C'était la treize. Je me trompe pas, là ?
- 465 - EE Non...
- 466 - M Bon. Ça va, alors. Parce que... on n'a pas tout à fait lu jusqu'au bout... Alors...
- 467 - E On n'avait pas fini...
- 468 - On n'avait pas fini les points de vue... mais c'est pas très grave... Alors... Justement, on avait tellement bataillé qu'on s'est arrêté un moment sur les points de vue. Là, il nous reste dix minutes, il faut quand même qu'on aille assez vite ! Là, à un moment donné, on avait parlé de Nicolaï. Est-ce que vous vous souvenez de ce qu'on avait dit sur Nicolaï ? Là, sur cette fin de chapitre... Vous vous souvenez, ou pas ? Oui, Rima !
- 469 - Rima Ça faisait penser à *Mina, je t'aime*...
- 470 - M Alors... Nicolaï vous avait rappelé *Mina, je t'aime*... Pourquoi Nicolaï vous avait rappelé *Mina, je t'aime* ? Claudie !
- 471 - Claudie Nicolaï... Nicolaï, il a "sorti ses crocs de chasseur" (p. 59)... "Crocs"...
- 472 - M Oui !
- 473 - Claudie Alors, ensuite...
- 474 - M Alors, est-ce que tout le monde est d'accord ?
- 475 - EE Oui !
- 476 - M "Là, c'est différent. Nicolaï a sorti ses crocs de chasseur..." Qu'est-ce qu'il y avait eu aussi ?
- 477 - Claudie "Il avance à pas de loup"
- 478 - M Il a-... "il avance à pas de loup"... ?
- 479 - E ..."justement"
- 480 - M "Il avance à pas de loup justement"... Et là, on avait dit, c'est le point de vue de qui, tout ça ?
- 481 - Fanny Le narrateur, parce que "justement", ça...
- 482 - M Oui...
- 483 - Fanny ... c'est pas...
- 484 - M Et l'histoire de "Nicolaï a sorti ses crocs de chasseur"... vous êtes "derrière" Nicolaï, ou "à côté", point du vue du narrateur ?
- 485 - EE [au milieu d'un brouhaha indistinct] ...à côté
- 486 - Simon B. À côté... parce que le narrateur, on peut pas le voir...
- 487 - M Oui, parce que, elle... Est-ce que c'est réellement vrai que le... euh... Nicolaï, il y a des crocs qui lui sortent ?
- 488 - EE Non, non...

- 489 - M C'est qui, là, qui parle ?
490 - EE C'est le narrateur...
491 - M C'est le narrateur. D'accord ? Il nous fait quoi, le narrateur, là ? Qu'est-ce qu'il fait, le narrateur, sur le... sur le... sur notre chasseur ? Il est en train de faire quoi ?
492 - Dylan Il fait un clin d'œil...
493 - M Il est en train de faire un clin d'œil... À quoi ?
494 - Dylan À... euh... à Louve... Euh... de Nicolaï à Louve...
495 - M Je comprends pas bien ce que tu veux dire...
496 - E Nicolaï, c'est comme...
497 - M Oui ! Je crois que je comprends. Tu veux dire, lui, le narrateur, finalement, il fait un clin d'œil de Nicolaï à Louve. C'est-à-dire que Nicolaï, il est en train de ressembler à Louve. C'est ça que tu veux dire. Oui...
498 - Hugo Il fait un commentaire...
499 - M Oui...
500 - Hugo C'est... euh...
501 - M Quel type de commentaire ?
502 - Claudie En fait, c'est... c'est comme si... si Nicolaï devenait un enfant de Taïga.
503 - M Oui. D'accord. Donc, le narrateur, qu'est-ce qu'il fait ? Il nous... ? Il fait quoi, là ?
504 - E Il nous trompe...
505 - M Ah, non ! C'est pas qu'il nous trompe !
506 - Damien Tellement que Nicolaï aime Taïga... il veut... il veut se faire un enfant de Taïga.
507 - M Oui... Donc, je vais quand même l'écrire ça, là, quelque part... Tu dis que *Nicolaï est en train de devenir un enfant de Taïga*. Mais qu'est-ce qu'il fait, le... euh... le narrateur, là, avec Nicolaï ? Il fait quoi, pour nous, lecteurs ? Il est en train de faire quoi ? C'est facile, ce que je vous demande ! Il est en train de faire quoi ? Nicolaï, il est en train de faire quoi ? Vous me dites qu'il fait quoi ? Il devient quoi ?
508 - Hugo Un loup !
509 - Fanny Un loup ! Un loup pour le lecteur...
510 - M Oui ! Un loup ! C'est-à-dire qu'il fait une sorte de quoi ? Entre...
511 - Océane ... de transformation.
512 - M Oui ! Il fait une sorte de transformation de Nicolaï en loup. Ça, je vais marquer ça. Vous êtes d'accord, ou pas, les enfants ?
513 - Damien Il joue.
514 - M Oui. Tu as raison, Damien. Redis ce que tu viens de dire bien fort !
515 - Damien Il joue avec les mots...
516 - M Il joue, un peu. Il joue avec les mots. Tu as raison. Boubéker, qu'est-ce que tu voulais dire, Boubéker ?
517 - Boubéker Louve aussi, elle a des crocs qui sortent...
518 - M Oui ! Qu'est-ce que tu voulais dire, Simon ?
519 - Simon B. Ah, non, je voulais rien dire...
520 - M Est-ce quelqu'un a quelque chose à rajouter, là-dessus ? Est-ce que tout le monde est d'accord pour dire que quand on a des allusions aux loups, au fait que Nicolaï se transforme en loup, on est du point de vue du narrateur ? Oui ou non, Mathilde ? Est-ce que tu sens qu'on est pas derrière Nicolaï, là ?

- 521 - Mathilde D. Oui.
522 - M Il y a un autre endroit... J'aimerais que vous le trouviez... "Il a sorti ses crocs de chasseur...", "à pas de loup, justement"... Il y a autre chose où on a l'impression qu'il se transforme...
- 523 - EE [lèvent la main]
524 - M Alors j'aimerais bien que ce soit Mathilde qui le trouve... [à Mathilde D.] Prends ton temps pour lire.
- 525 - Fanny [murmure]
526 - M Chut ! Ne la perturbe pas ! Laisse-la réfléchir ! Est-ce que tu vois, à un moment donné, on a l'impression que Nicolaï se transforme... Oui, vas-y ! Bien fort, ma grande ! Prends ta belle voix !
- 527 - Mathilde D. "Il se change en fauve à son tour" (p. 59).
528 - M "Il se change en fauve à son tour". On est sur le point de vue de quoi, là ?
- 529 - Damien [inaudible]
530 - M Alors... Damien me dit qu'on est derrière Nicolaï...
531 - EE [Brouhaha indistinct]
532 - M Et vous, vous me dites qu'on est où ?
533 - EE Narrateur, narrateur
534 - M Plutôt à côté, du point de vue du narrateur.
535 - Damien C'est bien Nicolaï qui se transforme !
536 - M Ah oui ! Mais toi ? Tu es sur le point de vue de Nicolaï, ou sur le point de vue du narrateur ? [En mimant] Tu es juste derrière Nicolaï en train de se changer en fauve ? Ou tu es du côté du narrateur qui te dit qu'il se transforme en fauve ?
- 537 - Damien Le narrateur nous met sur Nicolaï...
538 - M Tu es sur le... ?
539 - Damien J'étais sur Nicolaï...
540 - M Et là, toujours sur Nicolaï, ou pas ?
541 - Damien Non.
542 - M Non. Est-ce qu'il se transforme vraiment en fauve, d'ailleurs ?
543 - Damien Non, c'est pas pour de vrai...
544 - Simon P. Mais c'est qu'il y a autre chose aussi...
545 - M Vas-y !
546 - Simon P. Euh... le narrateur...
547 - M Chut ! Écoute Simon, s'il te plaît !
548 - Simon P. ...le narrateur, il dit son point fort, parce qu'il est discret...
549 - M Qui, il est discret ?
560 - Simon P. Nicolaï...
561 - M Alors, là, il est discret pour faire quoi ?
562 - Simon P. Pour pas se faire entendre...
563 - M Oui, d'accord... C'est ça. Est-ce que ça va ?
564 - Damien Il y a autre chose, aussi...
565 - M Oui, Vas-y !
566 - Damien "l'arrière-train un peu fléchi, oreilles droites... euh... bien droites" (pp. 59 - 60)
567 - M Alors, où tu es, là, mon coco ?
568 - Damien À l'avant-dernier paragraphe... "l'arrière-train un peu fléchi, oreilles bien droites"
569 - M Alors... "Nicolaï l'a vue : là-bas, Louve debout, tête tournée vers l'est,

- l'arrière-train un peu fléchi, oreilles bien droites..." On est sur quel point de vue, là ?
- 570 - E Nicolaï !
- 571 - Mathilde D. Louve !
- 572 - M J'ai écouté : Nicolaï, j'ai écouté: Louve. Je reprends ! "- Ah ! Nicolaï l'a vue : là-bas, Louve debout, tête tournée vers l'est, l'arrière-train un peu fléchi, oreilles bien droites..."
- 573 - Mathilde D. Parce que là, c'est... Louve !
- 574 - Mathilde S. Il la décrit...
- 575 - M Qui voit qui ?
- 576 - Mathilde D. C'est Nicolaï qui voit Louve...
- 577 - M Et alors, on est quel point de vue ?
- 578 - EE Nicolaï...
- 579 - M Ah, moi, je sais pas, hein, parce que j'ai tout entendu ! J'ai entendu : narrateur, j'ai entendu : Louve, et j'ai entendu : Nicolaï... Alors, non, non ! On répond pas comme ça ! On prend le temps. On prend le temps, on se rappelle tout ce qu'on a dit là, et on essaie de voir de quel point de vue on est ! Est-ce qu'on est derrière Nicolaï, est-ce qu'on est derrière Louve, ou est-ce qu'on est à côté ? Moi, ça me paraît évident, là. Mais ça l'est peut-être pas pour les enfants... Mathilde !
- 580 - Mathilde S. On est à côté de... de Nicolaï, parce que...
- 581 - M Donc, c'est le narrateur ?
- 582 - Mathilde S. Oui. Parce que... le narrateur... il décrit ce que voit Nicolaï...
- 583 - M Tu n'es pas derrière Nicolaï qui est en train de voir Louve ?
- 584 - Mathilde S. [fait la moue]
- 585 - E Si !
- 586 - M [à Mathilde S.] Tu sais pas ?
- 587 - Simon B. Si, on est vraiment derrière Nicolaï !
- 588 - M Pourquoi ?
- 589 - Simon B. Ben, parce que il voit Louve et... euh... Louve elle le voit pas, enfin, elle fait pas d'action...
- 590 - M Ouais.
- 591 - Simon B. ...il voit comment elle est.
- 592 - M Quand on vous dit : "Louve debout, la tête tournée", on la voit, nous, dans les yeux de qui ?
- 593 - Bafodé De Nicolaï.
- 594 - M De Nicolaï ! Et quels sont indices qui peuvent nous dire que c'est le point de vue de Nicolaï ? Il y a des petits mots qui nous disent qu'on est sur le point de vue de Nicolaï ! Tarik !
- 595 - Tarik "-Ah", il y a le tiret devant...
- 596 - M Bien sûr ! "Ah !" Qu'est-ce que c'est ce : "Ah !" ?
- 597 - [Brouhaha indistinct]
- 598 - Damien Il l'a vue...
- 599 - M Il... ?
- 600 - Damien Il l'a vue...
- 601 - M Il l'a vue ! D'accord ? Il y a un autre petit mot qui nous fait dire que quand même c'est bien Nicolaï...
- 602 - Damien "Nicolaï l'a vue"...
- 603 - E D'accord !
- 604 - M "Nicolaï l'a vue"...

- 605 - Hugo "là-bas"
606 - M "Nicolai l'a vue... là-bas". "Là-bas", parce que ça indique une certaine distance. Cette distance, elle est entre qui et qui ?
607 - EE Nicolai et Louve.
608 - M Elle est entre Nicolai et Louve ! Est-ce qu'il y a une distance entre le narrateur et Louve ?
609 - EE Non...
610 - M Mais non ! Le narrateur, il est... euh... comme vous dites, au-dessus, un peu flottant, hein, un peu esprit, si vous voulez... D'accord ? [à Mathilde D.] Est-ce que tu y es ? Les enfants, vous y êtes, ou pas ? Tu es sur quel point de vue, là, donc, toi, Mahé, pour "ah ! Nicolai l'a vue : là-bas..." ?
611 - Mahé Sur Nicolai...
612 - M Tu étais là-dessus, toi, au début, ou non ? Ou tu hésitais ?
613 - Mahé À "Ah !", je savais que c'était Nicolai, et après, je savais pas bien...
614 - M Oui... Tu hésitais entre quoi et quoi, toi ?
615 - Mahé Entre le narrateur et Nicolai... Est-ce que maintenant tu as compris que c'était Nicolai ? Est-ce que vous êtes d'accord ? Voyez, les enfants, il y a des moments, on peut être entre les deux et hésiter. Et c'est suivant comment on ressent les choses. Mais il y a d'autres moments, les enfants, c'est ou de ce côté [montre au tableau] ou de ce côté ! Parce qu'il y a des indices dans le texte qui vous permettent de trouver. Est-ce qu'on est d'accord ?
616 - EE Oui.
617 - M Oui ? Euh... Je voudrais juste quand même qu'on regarde la dernière phrase. Bon. "Nicolai"... Je vous le lis. Toute la fin. "- Ah ! Nicolai l'a vue : là-bas, Louve debout, tête tournée vers l'est, l'arrière-train un peu fléchi, oreilles bien droites..." On est dans les yeux de Nicolai, là.
618 - E Oui.
619 - M "D'abord, il ne voit que ça, cette image qu'il attendait depuis la veille." On est toujours sur qui, là ?
620 - EE Nicolai...
621 - M "Il arme son fusil, le lève, ajuste sa prise." Vous êtes où, là ?
622 - EE Nicolai...
623 - M Derrière Nicolai... Vous êtes presque avec lui... "Avance encore, le doigt prêt à l'action sur la détente."
624 - EE Nicolai.
625 - M Nicolai. "Tel un géant surgi du néant, Nicolai se profile sur le ciel, avec l'œil noir du canon comme une menace..."
626 - Simon P. Le narrateur !
627 - M Trop vite, ça ! Tu relis ! Dernière phrase ! Après, je vous laisse sortir. "Tel un géant surgi du néant, Nicolai se profile sur le ciel, avec l'œil noir du canon comme une menace..."
628 - Damien Nicolai !
629 - M Nicolai.
630 - Boubéker Narrateur...
631 - M Narrateur.
632 - Simon B. Narrateur.
633 - EE Narrateur...
634 - M Tout le monde est sur narrateur ? Arrêtez de jouer, là ! Qui peut

- expliquer ? Maintenant, c'est un peu normal ! Pourquoi le narrateur ?
Qui peut aider Damien, à comprendre, là ?
- 635 - Simon P. Parce que Nicolaï, il le sent pas, le géant...
- 636 - M C'est qui, le géant ?
- 637 - Simon P. Ben c'est... euh...
- 638 - M Qui c'est, le géant ?
- 639 - EE C'est Nicolaï !
- 640 - M C'est Nicolaï.
- 641 - Fanny C'est juste qu'il ressemble à un géant sorti du néant !
- 642 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? C'est donc bien qui, ici ? Le... ?
- 643 - EE Narrateur...
- 644 - M Le narrateur. Personne n'a d'autre idée, là-dessus ?
- 645 - Simon B. Mais je voulais dire... quand on dit qu'il l'attendait depuis la veille, ça veut donc dire que cette histoire, elle a commencé la veille. Mais je trouve que en... en treize pages, on raconte que... euh... même pas deux jours !
- 646 - M Ah, ah ! Il faut être très bon, hein !! Est-ce que ça va, les enfants ? C'est un peu plus clair pour vous, ça ? Bon, ben, vous rangez, et allez-y !

État du tableau à la fin de la séance

| Point de vue du personnage | Point de vue du narrateur |
|--|--|
| - on est derrière lui, on le suit
le personnage parle
le personnage fait une action
le personnage voit | - le narrateur nous met "au-dessus"
- le narrateur fait des commentaires
- le narrateur nous dit où on se situe, il nous met à jour, fait le point |
| - On est dans sa tête
on ressent ce que le personnage ressent (ses émotions)
ce que pense le personnage
ce qu'il écoute
le personnage rêve
le personnage se parle à lui-même
le personnage se souvient | - le narrateur met du suspense, fait une ruse pour "mettre la pression" au lecteur
- le narrateur met le lecteur "à côté" du personnage
- le narrateur fait une sorte de transformation de Nicolaï en loup |

Nicolaï devient un enfant de Taïga

Chouette = narrateur ?

Séance 10

SOMMAIRE B-S10

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- les rencontres d'Ivan et Louve, de Nicolai et Louve
- "d'abord, il ne voit que ça"
- double narration du passage de la horde

Organisation de la séance :

- reformuler l'ensemble de l'intrigue
- compléter le tableau des rencontres

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 5, jusqu'à "un vague sentiment de danger" (p. 63)

Thèmes de discussion abordés :

- double narration du passage de la horde
- tentation de Louve
- immobilité de Louve

Organisation :

- reformuler l'information

TROISIEME PARTIE :

Texte support :

chapitre 5, jusqu'à "Nicolai en pleurerait" (p. 64)

Thèmes de discussion abordés :

- "fureur sacrée"
- délibération de Nicolai
- rôle du regard

Organisation :

- reformuler l'information

Tâche 1 : reformuler l'information autour des rencontres entre les personnages

a- entre Ivan et Louve

b - qualifier leurs relations

- *Louve mère* [Rima]

- *prédatrice* [Thibault]

c - préciser le moment où elle apparaît prédatrice

- *"la gueule armée de crocs"* (p. 48) [Dylan]

d - ajuster la remarque de Dylan

- *au début, elle l'appelle "sa proie"* [Fanny]

- *c'est qu'elle sait pas comment l'appeler autrement* [Damien]

- *à un moment elle dit "proie inutile"* (p. 52) [Laurine]

- *elle est indécise* [Fanny]

- *Louve ressemble à une vraie mère.* [Mahé]

- *elle a un côté maternel, comme chez les humains* [Bafodé]

e - préciser de quel point de vue Louve apparaît comme humaine

- *point de vue du narrateur... Louve ne peut pas se dire qu'elle est humaine*
[Hugo]

f - qualifier la relation d'Ivan à Louve

- *relation filiale* [Maxime]

g - préciser le moment où la relation apparaît filiale

- *quand il fait les yeux confiants* [Apolline]

- *relation amicale* [Bafodé]

h - préciser le moment où la relation apparaît amicale

- *quand il dit : "chien, chien"* [Bafodé]

- *il est comme un louveteau* [Simon P.]

i - préciser le moment où Ivan apparaît comme un louveteau

- *quand elle lui fait sa toilette* [Dylan]

- *quand il fait les mêmes gestes qu'avec sa mère* [Simon B.]

j - préciser de quel point de vue Ivan apparaît comme un louveteau

- *point de vue d'Ivan* [E]

k - préciser si Ivan est alors conscient

- *quand Louve le gronde, l'auteur la fait parler...* [Océane]

- *point de vue du narrateur, parce que Ivan ne peut pas se dire qu'il est un louveteau. Donc c'est le narrateur* [Simon B.]

- *quand il est amical, c'est le point de vue d'Ivan. Quand il dit "chien, chien"...* *c'est le point de vue d'Ivan parce que le personnage parle.*

[Léo]

l - relance de la tâche à propos des autres rencontres

- *il y a une rencontre entre Louve et Nicolaï* [Maxime]

m - préciser à quel moment

- *Fin du premier chapitre* [Dylan]

n - préciser la modalité de cette rencontre

- *Louve a mangé le renard, après elle part, puis Nicolaï arrive* [Mahé]

o - retrouver le terme pour qualifier cette rencontre

- *rencontre différée* [Léo]

- 1 - M En fait, il y en a deux, types de rencontre. Vous m'avez dit... ? On va les prendre dans l'ordre, hein. Fin du chapitre quatre. En fait, à la fin du chapitre quatre, qui rencontre qui réellement ?
- 2 - Apolline Louve rencontre Nicolaï.
- 3 - M Vous êtes d'accord ? À la fin du chapitre quatre, c'est Louve qui rencontre Nicolaï ?
- 4 - EE [brouhaha indistinct]
- 5 - M [à Damien] Oui ! Vas-y !
- 6 - Damien C'est Nicolaï !
- 7 - M C'est Nicolaï... quoi, mon grand ?
- 8 - Damien ...qui rencontre Louve...
- 9 - M Eh oui ! Est-ce que Louve l'a vu à la fin du chapitre quatre ?
- 10 - EE Non !
- 11 - Mathilde D. Il la voit de loin.
- 12 - M Oui, Mathilde ! Voilà ! Allez, vas-y Mathilde !
- 13 - Mathilde D. C'est Nicolaï qui l'a vue de loin.
- 14 - M Voilà ! Donc, on est sur la rencontre... Mais elle est à double sens, la rencontre, là ? Est-ce qu'elle est mutuelle, la rencontre ?

- 15 - Dylan C'est que Nicolaï qui la voit...
- 16 - M Est-ce que vous y êtes, ou pas, là ?
- 17 - EE Oui.
- 18 - M Je... je me trompe pas, les enfants ?
- 19 - EE Non, non...
- 20 - M Parce que comme je sais la suite, des fois, je mélange, un peu... On est tous d'accord, là ? Tu fronces les sourcils, Apolline... Tu es d'accord, ou pas ?
- 21 - Apolline Je suis d'accord.
- 22 - M Tu es d'accord... Alors, à la fin...
- 23 - Apolline Oui, oui !
- 24 - M Tu es sûre, hein ? Bon. Oui, Rima !
- 25 - Rima Tout à la fin, on disait que... que Louve, elle avait un point de vue de Nicolaï...
- 26 - M Alors... tout à la fin... Alors, vas-y ! Relis le passage... Tu avais raison, Apolline... Il faut se méfier, parce que quelquefois, je mélange... Alors, vas-y ! Lis ce qui te fait dire que... si tu penses que Louve voit Nicolaï...
- 27 - Rima "Avance encore, le doigt prêt à l'action sur la détente. Tel un géant surgi du néant, Nicolaï se profile sur le ciel, avec l'œil noir du canon comme une menace..." (p. 60)
- 28 - M Je relis, moi ? Vous vous souvenez sur cette dernière phrase, là ? On avait fini peut-être un peu vite... "Tel un géant surgi du néant, Nicolaï se profile sur le ciel, avec l'œil noir du canon comme une menace..." On était sur quel point de vue ?
- 29 - Fanny Le narrateur.
- 30 - M Le narrateur.
- 31 - Hugo Mais, c'est le narrateur parce que... Louve, elle peut pas savoir que c'est... euh... un... un canon... une menace, tout ça...
- 32 - Fanny Et en plus, elle prendrait la fuite... Bon, peut-être qu'elle va y prendre, d'accord, mais...
- 33 - M Ouais... Donc, là, vous, vous pensez que c'est le point de vue du narrateur.
- 34 - E Oui.
- 35 - M Du coup, moi aussi, je pense que c'est le point de vue du narrateur. [à Apolline] Tu avais pensé que ça pouvait être le point de vue de Louve.
- 36 - Apolline Moi, en fait, j'hésitai un peu entre les deux parce que Louve elle est quand même un peu petite par rapport à Nicolaï... enfin, je crois... et alors elle peut dire "tel un géant"...
- 37 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 38 - Simon B. Oui.
- 39 - M Vous savez ce qu'on a dit, les enfants ? [à Thibault] Je t'attends ! Vous savez ce qu'on a dit, les enfants ? Qu'il y avait certains passages qui était entre les deux points de vue, du personnage et du narrateur. Et celui-ci, quand on entend Apolline dire : Louve peut très bien la prendre... le prendre pour un géant, parce qu'elle est plus petite... est-ce que ça vous paraît... impossible ?
- 40 - Simon B. Non.
- 41 - M ...par rapport à son argument... elle vous donne un argument... Il est bon ou il est pas bon ?

- 42 - E Il est pas bon.
- 43 - E Il est bon.
- 44 - M Il est bon. [à Apolline] Toi, par contre, je sais que tu dis qu'il y a les deux qui vont. Moi, je pense que c'est le narrateur, parce qu'elle ne peut pas voir le canon et tout ça... de son point de vue Louve. Est-ce qu'on peut l'entendre, ça, comme argument ?
- 45 - E Oui.
- 46 - M Oui. Donc, ça veut dire que c'est un passage qu'on peut mettre ou d'un côté ou de l'autre, ou au milieu. Est-ce que vous êtes d'accord ? Mais du coup, est-ce que vous comprenez qu'Apolline dit qu'il y a une rencontre mutuelle entre les deux ? Vous comprenez pourquoi elle dit ça ?
- 47 - EE Oui.
- 48 - M Oui, parce qu'elle se dit, elle : c'est Louve qui le voit en tant que géant. Donc Louve vient de rencontrer Nicolaï. Et puis les autres disent : mais non ! Louve, elle n'a pas rencontré Nicolaï, c'est que Nicolaï qui rencontre Louve. Parce que les autres disent : non, ça, c'est le narrateur. Donc Louve n'a pas encore vu Nicolaï. Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ? Donc, la rencontre entre les deux... ici... [trace un schéma au tableau] si vous voulez, entre Louve - euh, pardon ! -... entre Nicolaï et Louve : sûr !... dans ce sens-là [sc. : de Louve vers Nicolaï], je la fais en pointillés, parce que ça, c'est à l'appréciation de chacun. Est-ce que vous êtes d'accord avec ça ?
- 49 - E Oui.
- 50 - M Vous comprenez ce que je vous dis ? Si vous ne compreniez pas, vous me le diriez ? C'est sûr ?
- 51 - EE Oui.
- 52 - M [à Simon B.] Vas-y !
- 53 - Simon B. J'irai pas jusqu'à dire que c'est le point de vue d'Ivan, mais c'est un peu Ivan, parce que dans son subconscient, il peut reconnaître le... le canon... euh...
- 54 - M Ivan ? Est-ce que vous pensez qu'il a vu quoi que ce soit, pendant cette rencontre ?
- 55 - EE [Brouhaha indistinct]
- 56 - M Ceci étant, Simon, peut-être qu'en lisant le chapitre cinq, on va en savoir plus...
- 57 - Simon B. Oui.
- 58 - M N'est-ce pas ?
- 59 - E Parce que s'il y a Louve, il y a Ivan...
- 60 - M Voilà. Oui, mais... mais Ivan, il est où par rapport à Nicolaï, là ?
- 61 - E Caché...
- 62 - M Il est ?
- 63 - Dylan Dans le trou.
- 64 - M Il est caché, ouais. Dans un trou, comme dit Dylan.
- 65 - Hugo Il l'a pas vu, Nicolaï. Parce que... s'il aurait vu Ivan, il aurait peut-être pas tiré !
- 66 - M Ouais... Mais pour l'instant, il a pas tiré, on est d'accord, hein ?
- 67 - Fanny Oui, mais...
- 68 - M [à Fanny] Attends ! Laisse-le parler !
- 69 - Léo Il l'a pas vu(e)...
- 70 - EE Si, si !

- 71 - M De quoi tu parles ? Tu dis "il"... Précise qui, parce qu'on est sur Ivan et sur Nicolai...
- 72 - Léo À la page treize, jusqu'au dernier paragraphe...
- 73 - M Qui n'avait pas vu qui ? "Il" ?
- 74 - Léo Nicolai n'avait pas vu Ivan jusqu'au dernier paragraphe.
- 75 - M Mais là, on est en train de se demander si Ivan peut avoir vu Nicolai.
- 76 - Léo Non, non...
- 77 - M Non, hein, rien ne le prouve, là.
- 78 - Fanny C'est pas facile à prouver parce que... ils disent : "D'abord, il ne voit que ça, cette image qu'il attendait depuis la veille." (p. 60)
- 79 - M Ouais...
- 80 - Fanny "Que ça" ! Donc, en fait, peut-être que juste avant qu'il tire, eh ben, il va voir Ivan !
- 81 - M Est-ce que vous pensez que c'est une bell... une belle hypothèse, ça ?
- 82 - Simon B. Maîtresse !
- 83 - M Oui ?
- 84 - Simon B. Et ben, juste, il faudrait en fait qu'on se reporte aux autres pages et qu'on voit ce que Ivan fait à ce moment-là, parce que... si jamais il sort...
- 85 - M Oui...
- 86 - Simon B. ... du trou, alors ça veut dire que Nicolai le voit.
- 87 - M Est-ce que vous comprenez ce qu'il dit ? Fanny, tu avais une idée, mais est-ce que tu as écouté ce qu'il a dit ? Oui ? C'est-à-dire que peut-être que dans la suite on va savoir ce que Ivan fait au même moment. Vous savez bien que des fois, on a un événement raconté par Louve, puis le même événement raconté par exemple par Nicolai. Comme dans ... ?
- 88 - Fanny Les... les loups entendus par Nicolai...
- 89 - M Oui, mais... Encore que... Oui... Mais sur d'autres histoires ?
- 90 - Hugo *Yoyo* !
- 91 - M Sur l'histoire de *Yoyo*... Vous vous souvenez ? C'est ça, la notion de point de vue ! On repère des événements racontés - on est derrière un personnage, dans un personnage - et le même événement on le voit derrière l'autre personnage, dans l'autre personnage. Vous êtes d'accord, ou pas ?
- 92 - EE Oui.
- 93 - M Donc, ce que nous dit Simon, c'est : on va essayer de voir après, peut-être qu'on va avoir des éléments pour dire que finalement Ivan l'avait bien vu à ce moment-là.
- 94 - Simon B. Mais maîtresse !
- 95 - M [à Damien] Arrête de te balancer ! Deuxième fois !
- 96 - Simon B. En fait, ce qui pourrait confirmer... euh... l'hypothèse de Fanny, c'est : on revient en arrière, on regarde ce que fait Ivan, après que Louve ait vu la horde.
- 97 - M Ah, d'accord ! Mais là, on est... Est-ce qu'on a quelque chose ? [à Fanny] Vas-y !
- 98 - Fanny Là... c'est vraiment la dernière fois qu'elle parle : "Elle pose son museau sur ses pattes de devant, se perd dans de mystérieuses songeries..." (p. 53), avant elle voit la... euh... la...
- 99 - M Donc, là, elle est dans quelle position, en fait ? Pourquoi elle est comme ça ?
- 100 - Fanny Mais après, avec Nicolai, elle s'est... elle s'est relevée...

- 101 - M Donc, là, il nous manque quoi, là ?
102 - Fanny Un passage...
103 - Simon B. Ivan.
104 - M Il nous manque Ivan... Mais il ne vous manque rien ? Pourquoi ?
Louve, la dernière fois qu'on l'a vue, elle était allongée. Là, quand on est
sur Nicolaï, on est dans le dos de Nicolaï, et on la voit comment ?
105 - E Debout.
106 - Simon B. Les oreilles dressées...
107 - M Oui, vas-y, Dylan.
108 - Dylan Il nous manque comment... pourquoi elle s'est levée.
109 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Il nous manque un morceau, là. Du point
de vue de Louve ! D'accord ?
110 - Simon B. Mais, maîtresse, Nicolaï, il voit Louve juste après la rencontre... juste
après que la horde soit passée. Et donc, elle peut voir [geste de tourner la
tête dans différentes directions], elle peut... elle se dit : bon, ben, il y a la
horde. Et ensuite, eh ben, elle se repose, mais... euh... comme là, il y a
Nicolaï... Après, on sent... C'est le narrateur qui dit que Nicolaï, il
[inaudible]...
111 - M Ouais... [à Fanny] Vas-y !
112 - Fanny Euh... C'est que... la horde passe... Elle les voit et après elle se
repose,... euh... puis après la horde l'appelle. Après, elle se relève pour
leur répondre.
113 - M Tu vois tout ça à travers ça, toi ?
114 - Fanny Quand... quand elle passe, la horde, elle l'appelle pas encore.
115 - M Alors, ça veut dire que la première fois où on a vu passer la horde, qu'est-
ce qui s'est passé ?
116 - Hugo Elle s'est levée...
117 - M La horde a fait quoi, là ?
118 - EE Elle a appelé...
119 - M Elle... elle est passée. Et pour toi, elle passerait une deuxième fois...
120 - Fanny Ben peut-être ! Elle s'arrêterait à un endroit et elle l'appellerait.
121 - M Oui. Parce que est-ce que jusqu'à maintenant, la horde a appelé la louve ?
Est-ce qu'elle l'avait appelée, la... la louve ?
122 - EE Non...
123 - M Faudrait revenir... quand... vous êtes sur Louve avec la horde. Est-ce
que la horde appelle Louve. Toi, tu dis que ... ?
124 - Dylan Non.
125 - M Tu en es sûr ?
126 - Dylan Oui, parce que... c'est elle qui la voit, mais la horde elle la voit pas...
127 - M Peut-être. [à Léo] Vas-y ! Tu veux le lire, toi ?
128 - Léo Non, c'est pas ça, c'est que... à un moment, quand la louve, elle voit
passer la horde, elle se relève...
129 - M Oui...
130 - Léo Et après elle se recouche... Puis on retourne en arrière, du point de vue
de Nicolaï... Et lui, il voit passer la horde...
131 - M Est-ce qu'il voit passer la horde ?
132 - E Non, il l'entend.
133 - M Il entend la horde...
134 - Léo Il entend la horde...
135 - Simon B. Ce qui fait qu'elle a bien appelé... que la horde a bien appelé Louve.

- 136 - M Alors, si on revient sur le point de vue de Louve, est-ce qu'elle appelle la horde ? [à Bafodé] Vas-y !
- 137 - Bafodé Ils sont en train de ... de hurler vers... Louve.
- 138 - M Là, la horde hurle, sur le chapitre 4 ? Trouvez-moi où elle hurle.... Non, non, attendez ! On se replonge dans le texte, là ! Parce qu'il y en a qui disent : elle hurle, et d'autres qui disent : elle passe... Elle hu... hurle, la horde ? [à Apolline] Vas-y !
- 139 - Apolline Alors, quand Louve, elle... elle la voit, elle hurle pas, parce que...
- 140 - M Prouve-le !
- 141 - Apolline ...on dit : "Ils vont en file, silencieux, une dizaine à peine." (p. 52)
- 142 - M Ah !
- 143 - Simon B. "Silencieux"
- 144 - M "Silencieux" ! Elle hurle ou elle hurle pas, là ?
- 145 - EE Là, elle hurle pas.
- 146 - M Elle hurle pas !
- 147 - Fanny C'est la horde qui hurle avant !
- 148 - M Avant... ? Là, là ? Oui, Thibault !
- 149 - Thibault Au lieu de dire : la horde, elle... elle... elle hurle, on dit "Tout proche un hurlement répond aux autres, un appel plein d'espoir, presque timide." (p. 59)
- 150 - M Et là, tu es sur le point de vue de quoi ? De qui ? On est sur quel point de vue ?
- 151 - Thibault Du narrateur...
- 152 - M Reprends, là.
- 153 - Thibault "Tout proche un hurlement répond aux autres, un appel plein d'espoir, presque timide." (p. 59)
- 154 - M Qui l'entend, ça ?
- 155 - EE Nicolaï.
- 156 - M Donc on est quand même sur le point de vue de ... ?
- 157 - Thibault Nicolaï.
- 158 - M Oui. Il y avait des expressions qui appartenaient au point de vue du narrateur. Mais on est quand même sur le point de vue de ... ? Nicolaï ! Il l'entend ou il l'entend pas, cette horde ?
- 159 - Apolline Il l'entend.
- 160 - M Donc, est-ce que c'est la même chose, là, entre Louve et Nicolaï ?
- 161 - EE Non !
- 162 - M Non ! Parce que chez Louve, on nous dit qu'ils sont ... ?
- 163 - E Silencieux.
- 164 - M Et Nicolaï ?
- 165 - EE Ils hurlent...
- 166 - M Il y a un problème, là !
- 167 - Fanny Ils se sont arrêtés, et ils... enfin, ils l'appellent, quoi !
- 168 - M Oui, donc, du coup, par rapport à ce que tu disais, Dylan, - depuis l'autre jour tu dis ça, toi - , la horde, on l'a combien de fois, à votre avis ?
- 169 - EE Deux fois.
- 170 - M On l'a deux fois.
- 171 - Simon B. Maîtresse ! Il y a peut-être deux hordes, parce qu'en plus, dans Louve, page 11, il y a ... Dans le dernier paragraphe, il y a écrit : "La horde a disparu" (p. 53)
- 172 - M Ah !

- 173 - [Brouhaha]
174 - M Donc, elle doit avoir disparu, s'arrêter...
175 - Fanny Et après...
176 - M ...en chemin
177 - Fanny Parce que Nicolaï, il voit la louve, mais il voit pas la horde. Elle a disparu, la horde, mais peut-être qu'elle est derrière un... enfin, derrière des arbres ou...
178 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Attends ! Je voudrais faire parler Leïla qui lève la main. Vas-y, ma grande.
179 - Leïla C'est marqué : "La horde a disparu. Sans un bruit." (p. 53)
180 - M Oui. Donc, ça veut dire que la horde, elle est ... ?
181 - Leïla Ben... elle est partie mais sans un bruit...
182 - M Oui, donc... ça veut dire que la horde, elle... ? Est-ce qu'elle crie ? Est-ce qu'ils crient, les loups de la horde ?
183 - Leïla Non.
184 - M Non ! Vas-y, Marine !
185 - Marine À un moment, ça dit : "Les grands esprits, les rêveurs, vous diraient que les loups hurlent leur désespoir d'errer sur les solitudes glacées de Taïga depuis des millénaires..." (p. 58)
186 - M Oui... Pourquoi tu nous lis ça ?
187 - Marine Ben... Il y a... c'est quand ils disent : les loups hurlent...
188 - M Oui...
189 - Marine Ça serait plutôt les grands esprits et les rêveurs qui...
190 - M Est-ce qu'il entend, Nicolaï, hurler ou pas la horde ?
191 - EE Oui, ben, oui !
192 - Océane Oui, parce que...
193 - M C'est écrit ! Lis-le !
194 - Océane "Des loups appellent. Les hurlements sont doux, modulés".
195 - M Stop ! "Des loups appellent". Ça veut dire qu'ils hurlent, ou pas ?
196 - EE Oui...
197 - M Oui ! Vas-y, Marine !
198 - Marine Dans le texte, ça dit... euh...
199 - M Oui, excuse-moi !
200 - Marine Il y a... il y a... euh... il y a Nicolaï, il fait plus attention aux hurlements des loups, il joue de l'harmonica... parce qu'il... il fait la nique à... à...
201 - M Est-ce qu'il joue de l'harmonica à ce moment-là ?
202 - EE Non !
203 - M Qui peut expliquer à Marine quand est-ce qu'il a joué de l'harmonica ? Claudie !
204 - Claudie [inaudible]
205 - E Quand il était petit, plutôt...
206 - M Quand il était petit...
207 - Fanny Quand il était jeune !
208 - M Il était plus jeune. On avait dit... Écoute-bien, Marine ! ...qu'à ce moment-là, il était où, Nicolaï ?
209 - Marine Dans ses rêves...
210 - M Dans ses... ?
211 - EE ...pensées...
212 - M ...souvenirs ! Qu'il était dans ses souvenirs ! Qu'il se rappelait ! Ou alors, certains avaient pensé que c'était le point de vue... ?

- 213 - Simon B. ...du narrateur...
- 214 - M ...du narrateur. Oui, Tarik ?
- 215 - Tarik Aussi, Nicolai... on avait dit qu'il était avec un autre chasseur... il s'appelait Mildoï...
- 216 - M Oui...
- 217 - Tarik Il aimait bien être tranquille... Même, il faisait que parler, et que ça le dérangeait...
- 218 - M Oui. Est-ce que ça nous intéresse à ce moment-là ? Ou bien est-ce que c'est pour nous dire quelque chose de plus ? Pour dire qu'il se rappelle ?
- 219 - Tarik Oui.
- 220 - M Ah ! Ça veut dire qu'il est quand même bien tourné vers ses souvenirs. C'est ça que tu veux dire ? On est d'accord.

Tâche 2 : écouter la lecture par M le début du chapitre 5, jusqu'à : "Seul son instinct la pousse à gronder tout bas, de façon continue, à cause d'un vague sentiment de danger." (p. 63)

Tâche 3 : Réagir à la lecture

- *Les loups, ils hurlent encore* [Mathilde S.]
 - a- justifier le "encore"
 - b - préciser de quel point de vue on entend les loups
 - *point de vue de Louve* [Hugo]
 - *c'est au même moment* [Fanny]
 - *Donc on a deux fois la horde : d'abord silencieuse, puis qui hurle.* [M]
- *On a l'impression qu'Ivan est parti : elle dit qu'elle est seule* [Hugo]
 - *pas de compagnon* [Dylan]
 - *elle est seule comme loup, Ivan, c'est pas un loup !* [Leïla]
 - *Louve reprend espoir* [Bafodé]
 - c - justifier la formule de Bafodé
 - *Louve appelle, elle a donc l'espoir de rejoindre la horde* [Mahé]
- *Elle voit vraiment Nicolai. C'est vraiment la rencontre.* [Maxime]
- *Elle voit que Nicolai et Ivan de la même race : **Fait le lien entre Nicolai et Ivan***
 - d - préciser l'indice pris par Louve
 - *c'est l'odeur humaine* [Hugo]
 - e - préciser d'où Louve connaît l'odeur des hommes ?
 - *quand elle mangeait le renard* [Tarik]
 - *Odeur des morts du crash* [Maxime]
 - *odeur des animaux tués dans les pièges* [Maxime]
 - *Louve a un peu peur, mais ne fuit pas, elle ne veut pas combattre.* [Boubéker]
 - f - expliquer pourquoi Louve ne veut pas combattre
 - *il a la même odeur qu'Ivan, c'est une odeur "familiale"* [Apolline]
 - *mais il y a son instinct, elle a un vague sentiment de danger* [Fanny]
 - g - préciser l'origine de cet instinct
 - *depuis la nuit des temps, les hommes chassent les loups* [Hugo]

Tâche 4 : écouter la lecture de M, depuis "Nicolai s'est arrêté, prudent." (p. 63) jusqu'à "Nicolai en pleurerait" (p. 64). Réagir à cette lecture.

- "*il a tué une bête*" (p. 63) [Simon P.]
 - a - relire la phrase précédente
 - "*des estomacs vivants, ces loups, celui-ci comme les autres.*" (p. 63) [Simon P.]

- b - identifier le référent de "il" ?
 - le gâche-métier [Fanny]
 - c - identifier le référent de "gâche-métier" ?
 - Louve [Simon P.]
- la tâche brune, c'est les cheveux d'Ivan. [Hugo]
- d - écouter la relecture de la fin du passage
- *Nicolaï pense que Louve est en train de le manger.* [Léo]
- *il a pas de pitié* [Mathilde D.]
 - e - justifier cette absence de pitié
 - *Parce que Ivan est un être humain* [Simon B.]
 - f - reformuler le sentiment ressenti par Nicolaï
 - *il est dégoûté* [E]
 - *fureur* [Hugo]
 - *un peu énervé* [Dylan]
 - *"mort immédiate"* [Rima]
 - *"la rage se change en fureur sacrée".*(p. 64) [Simon B.]
 - g - reformuler "fureur sacrée"
 - *comme "angoisse immense" : elle est très forte* [Mahé]
 - *une fureur qui s'impose, il n'y a pas de choix. Par respect pour l'humain que représente Ivan* [M]
- *Il va pas tuer Louve, parce qu'Ivan va sortir.* [Apolline]

- 221 - M Je voudrais qu'on revienne un petit peu sur... Vous avez vu ? À un moment donné, Nicolaï, il aurait pu tirer sur Louve, parce que il l'avait pas vu... Pourquoi il hésite ? Est-ce que tout le monde l'a vu, qu'il hésitait, Mathilde ? Tu t'en rappelles, de ça ? Il hésite. [à Maxime] Vasy !
- 222 - Maxime "Un peu contrarié cependant, car, en honnête homme, il aimerait mieux que la bête se sauve, ou fasse un bond..."
- 223 - M Ouais... Continue !
- 224 - Maxime "Tirer sur un loup qui vous fait face, avec deux grands yeux pleins de questions, cela ne l'enchanté pas, malgré la rage de tuer qui le rend fébrile". (pp. 63-64)
- 225 - M Qu'est-ce qui le gêne, chez Nicolaï ? Pourquoi est-ce qu'il tue... pourquoi il tire pas ? Parce que là, il aurait pu tirer ! Il a pas vu le petit.
- 226 - Mathilde S. Parce qu'il a vu les yeux de Louve.
- 227 - M Oui, les yeux de Louve.
- 228 - Océane C'est un peu comme Ivan... les autres animaux, ils s'enfuient, alors que Louve, elle reste.
- 229 - M Oui...
- 230 - Mathilde D. C'est... c'est... c'est toujours grâce au regard des animaux... qu'ils s'en sortent...
- 231 - M Pourquoi tu dis "toujours" ? Ça te rappelle quelque chose ?
- 232 - Mathilde D. Parce que Louve, elle voulait manger Ivan et Ivan lui a fait les yeux... euh... pas de peur, euh, de confiance.
- 233 - M Oui. Est-ce que vous êtes d'accord ? Et là, du coup, le chasseur, il ne tire pas sur Louve pourquoi ? Marine ! À cause de quoi ?
- 234 - Marine Parce que...
- 235 - M Attends, Rima va t'aider.

- 236 - Rima À cause que... elle a fait des yeux de confiance, et bien après le... le Nicolaï, il hésite.
- 237 - M Oui. Est-ce que c'est des yeux de confiance ?
- 238 - EE Non !
- 239 - M C'est des yeux comment ?
- 240 - Apolline Des yeux pleins de questions...
- 241 - M C'est des yeux pleins de questions. Chez Ivan, c'était des yeux comment, par rapport à Louve ?
- 242 - Simon P. Confiants.
- 243 - M Confiants ! Mais tu as raison, Mathilde. Tout se joue... dans quoi, Mathilde ?
- 244 - Mathilde D. Dans le regard.
- 245 - M Dans le regard. Du coup, ça fait comment à Nicolaï, ces yeux pleins de questions ?
- 246 - Hugo Ça le fait triste...
- 247 - M Mal à l'aise, triste...
- 248 - Maxime Contrarié...
- 249 - M Oui, tu peux dire le mot : contrarié. Il préférerait qu'elle fasse quoi, Louve ?
- 250 - EE Qu'elle s'enfuie.
- 251 - M Qu'elle s'enfuie. Il pourrait faire quoi, là ?
- 252 - EE La tuer.
- 253 - M Il pourrait la tuer.
- 254 - Léo C'est souvent que le regard des personnages, ça les fait réagir différemment...
- 255 - M Oui, oui. Beaucoup de choses se passent dans les regards. Est-ce que ça va pour tout le monde ?
- 256 - EE Oui.

Tâche 5 : lire la page suivante pour le lundi

État final du tableau

| | |
|----------------------------------|---------------------------|
| Louve et Nicolaï | Ivan et Louve |
| - rencontre indirecte (différée) | Louve -----> Ivan |
| - fin chapitre 4 | prédatrice |
| Nicolaï -----> Louve | -----> Ivan |
| chasseur | maternelle (Louve) |
| prédateur | maternelle (humaine) |
| <----- | Ivan -----> Louve |
| "regard plein de questions" | |
| | filiale (fils-mère) |
| | filiale (louveteau-louve) |
| | amicale |

Louve fait le lien entre Nicolaï et Ivan
Nicolaï pense que Louve est en train de le manger.

Séance 11

SOMMAIRE B-S11

PREMIERE PARTIE

Texte lu à la maison :

chapitre 5, jusqu'à "un mois, ce ne sera pas long" (p. 68)

Thèmes de discussion abordés :

- rencontre entre Louve et Nicolai
- délibération de Nicolai
- "il y a quelque chose entre ces deux-là"
- "odeur de la même famille"
- rencontre entre Nicolai et Ivan

Organisation :

- reformuler les apports de la séance précédente

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 4, jusqu'à "évolution de la troupe noire" (p. 49)

Thèmes de discussion abordés :

- le "drôle de charme"
- Ivan accepte-t-il de quitter Louve ?
- la grâce de Louve
- levée de l'inhibition d'Ivan
- motif du regard
- la chouette est-elle la narratrice ?

Organisation :

- dévoilement progressif du texte (cinq morceaux jusqu'à la fin)
- reformuler l'information

Tâche 1 : Rappel de la séance précédente

- *Nicolai a vu louve, puis il voit un bras se lever...* [Thibault]
 - a - reformuler ce qui se passe au début du chapitre 5
 - *Louve appelle la horde* [Bafodé]
 - *Louve répond à la horde, Nicolai voit Louve* [Apolline]
 - b - préciser comment le lecteur perçoit la horde
 - *D'abord Louve voit la horde, après Nicolai l'entend et entend Louve qui répond. Après, dans le chapitre 5, on voit Louve qui répond à la horde* [Hugo]
 - c - continuer la reformulation de l'information
 - *Nicolai voit Louve* [Mathilde D.]
 - d - préciser à quel moment
 - *à la fin chapitre 4* [Léo]
 - *Louve voit Nicolai* [Apolline]
 - e - qualifier l'attitude de Louve
 - *Louve identifie Nicolai et Ivan : ils sont de la même famille, ils ont la même forme et la même odeur* [Thibault]
 - *ils sont de la même race* [Bafodé]
 - f - préciser si Louve ressent de la peur
 - *elle sent un peu un danger* [Fanny]
 - *mais c'est la même odeur pour Ivan et Nicolai* [Rima]
 - g - continuer la reformulation de l'information à propos de Nicolai
 - *voit Ivan, pense que Louve le mange* [Mahé]

- *quand il a pas vu encore le bras, il préfèrerait que Louve s'enfuit. Elle a les yeux plein de questions* [Claudie]

h - commenter ce regard

- *beaucoup de chose autour du regard* [Mathilde D.]

i - récapituler les regards importants

- *Ivan, le regard de confiance* [Léo]

- *Louve fait face* [Leïla]

j - expliquer l'attitude de Nicolaï

- *yeux pleins de questions* [Mathilde S.]

k - préciser les questions que pose ce regard

- *D'où tu viens ? Qui es-tu ? Pourquoi t'es là ?* [Damien]

l - formuler le sentiment de Nicolaï

- *il est gêné* [Hugo]

m - qualifier le caractère de Nicolaï

- *gentil* [Océane]

- *sensible* [Apolline]

n - relance de i : récapituler les regards importants

- *rappel de l'épisode de la renarde, la patte prise au piège, effrayée, et il l'avait tuée pour pas qu'elle souffre* [Fanny]

o - qualifier les yeux de la renarde

- *dilatés* [Dylan]

p - expliquer cette dilatation

- *parce qu'elle souffrait terriblement* [Tarik]

q - reformuler la réaction de Nicolaï

- *il l'a tuée pour abrèger ses souffrances* [Bafodé]

- *de toute façon, elle serait morte, à petit feu* [Hugo]

r - relance de m : qualifier le caractère de Nicolaï

- *Il est pas méchant... C'est son métier de tuer* [Thibault]

- *Mais quand même de sa faute, parce que c'est lui qui a mis le piège* [Tarik]

s - relance de g : formuler la réaction de Nicolaï devant ce qu'il croit voir

- *furieux* [Marine]

- *fureur sacrée* [Mathilde S.]

t - expliquer le terme de "fureur"

- *Comme l'angoisse dans l'immense Taïga* [Rima]

- *la fureur, c'est quand tu peux pas revenir dessus. T'es obligé de tirer* [Fanny]

u - formuler ce que ressent Nicolaï

- *impressionné* [E]

- *dégoûté, parce que c'est quand même un être humain* [Bafodé]

- *énervé* [Léo]

- *il tremble* [Rima]

v - formuler ses sensations physiques

- *rythme de son cœur* [Tarik]

- *envie de vomir "Son cœur bat comme pris de folie, son ventre se noue sur une envie de vomir" (p. 64)* [Fanny]

- *"Cette vision provoque un terrible orage dans son esprit" (p. 64)* [Hugo]

Tâche 2 : reformuler le fragment lu à la maison, depuis "Soudain le petit bras se lève..." (p. 64) jusqu'à "un mois, ce ne sera pas long" (p. 68)

- *Nicolaï voit les bras d'Ivan : ah, il est vivant. Il tire pas, réfléchit : d'où il vient ? Elle l'a pas mangé. Après, elle lui caresse la joue...* [Leïla]

- *Elle a peur de blesser Ivan* [Thibault]

- *Il se dit : du calme, elle ne va pas le manger. Elle lui fait pas de mal.* [Fanny]

a - relance de la tâche : reformuler l'information

- *Ivan serre Louve dans ses bras* [Éléonore]

- *il voit qu'il y a quelque chose entre eux* [Simon B.]

b - préciser si de son point de vue, Nicolaï peut savoir ce qu'il y a ?

- *non* [EE]

c - relance de la tâche : reformuler l'information

- *Nicolaï appelle Ivan* [Simon P.]

- *"Papa ou oncle Micha ?"* (p. 66) [Marine]

- *Ivan se souvient, depuis le début, jusqu'au crash...* [Apolline]

d - ajuster la formulation d'Apolline

- *pas tout à fait, il se souvient des moments avec son père* [Boubéker]

- *promesse d'un chien* [Marine]

- *tous les bons moments qu'ils ont passé ensemble* [Bafodé]

e - préciser la réaction d'Ivan quand Nicolaï l'appelle

- *il hésite : père ou oncle, il a pas encore toute la mémoire* [Hugo]

- *c'est pour ça qu'il a pris Louve pour un chien, c'est à cause de la promesse* [Clarisse]

- *il est très surpris, "air hébété", "choc de ses souvenirs"* (p. 66) [Éléonore]

f - expliquer le terme "hébété"

- *surpris, effrayé* [Bafodé]

- *faible* [Océane]

- *abruti* [Fanny]

- *assommé* [Simon B.]

g - préciser la conséquence de cette hébétude

- *il pense à son père, à son oncle, il ne sait pas trop...* [Fanny]

h - préciser le prénom de l'oncle

- *Micha* [EE]

- 1 - M Est-ce qu'il y en avait qui pensaient encore que Nicolaï pouvait être l'oncle ? Qui pensait encore ça dans sa tête ? Faut pas avoir honte de le dire, hein ! [à Leïla, seule élève à lever la main] Est-ce que tu pensais que Nicolaï, c'était l'oncle d'Ivan ?
- 2 - Leïla Non, pas obligatoirement mais, mais moi, je... je dis qu'il y a un rapport familial entre eux deux... que...
- 3 - M Entre qui et qui ?
- 4 - Leïla Entre Ivan et Nicolaï... Que Nicolaï, c'est quelqu'un de sa famille.
- 5 - M Tu penses que c'est quelqu'un de sa famille. Tu t'appuies sur quoi pour dire que c'est quelqu'un de sa famille ?
- 6 - Leïla Ben par... euh... par Louve... L'odeur qu'elle a ressentie... qu'elle a sentie.
- 7 - M Donc, toi, tu penses que l'odeur qu'elle ressent, Louve, c'est... Quel type d'odeur, les autres ? Quelle est l'odeur qu'elle ressent ?
- 8 - Mathilde D. Humaine.
- 9 - M L'odeur humaine. Mais de manière...

- 10 - Simon B. ... vivante.
11 - M ...générale... - c'est ça que tu disais ? Non ?
12 - Simon B. Je disais : "vivante".
13 - M Ouais... Pardon ! C'est l'odeur humaine de manière générale. Et puis quelle odeur, aussi ?
14 - E Des pièges...
15 - M Non !
16 - Hugo De l'avion ? Parce que...
17 - M De l'avion brûlé ! Et de ... ?
18 - Simon B. De mort.
19 - M Et de mort, parce que dans l'avion, il y a des morts. D'accord ? [à Leïla] Toi, tu penses que l'odeur, c'est une odeur plus de famille... pareille, quoi ! Les autres, est-ce que vous êtes d'accord avec Leïla ?
20 - EE Non, non.
21 - M Est-ce qu'il y a un lien de famille entre Nicolaï et Ivan ? Qui pense comme Leïla ?
22 - [aucune main ne se lève]
23 - M [à Damien] Toi, tu penses comme Leïla, ou pas ?
24 - Damien Non.
25 - M Bon. Est-ce que vous pouvez lui expliquer ? Simon ?
26 - Simon B. En fait, l'odeur que Louve elle sent, c'est l'odeur de mort, parce que Nicolaï, c'est un trappeur et il chass-, il tue des animaux... et... euh... l'odeur d'Ivan dans l'avion... Il y a des morts dans l'avion, donc il... il sent la mort.
27 - M Voilà. Et puis aussi ?
28 - Damien Parce qu'il sent l'être humain...
29 - M Voilà, mais de manière générale, si tu veux ! D'accord ? Pas de manière plus particulière, famille par famille ! Est-ce que tu comprends ? Oui ?
30 - Bafodé Je pense que... quand il a appelé Ivan, euh, Ivan, il l'a regardé... donc, Nicolaï, il l'aurait peut-être reconnu.
31 - M Peut-être. Or, ça le fait penser à qui ?
32 - E [inaudible]
33 - M Oui, mais... Non... Ivan, il pense à qui quand il voit Nicolaï ?
34 - Hugo À son père...
M Ou à son père ou à son oncle. Est-ce que c'est l'oncle... Est-ce que Nicolaï est le père ou l'oncle, d'Ivan ? Non. Donc si ç'avait été quelqu'un d'eux, peut-être que quand même, il aurait... il l'aurait reconnu directement. Tu comprends ce que disent tes camarades ? Tu comp... tu es d'accord avec ça, ou pas trop ?
35 - Leïla Oui.
36 - M Tu as toujours des doutes ?
37 - Leïla Oui.
38 - M Et qu'est-ce qui te fait donner des doutes, alors ?
39 - Leïla Parce que... Peut-être que Nicolaï, il sent... il sent lui aussi la mort, ça va... ça va avec un chass-... un chasseur, mais moi, j'avais pas cette idée-là, je... je ne crois pas ça.
40 - M Tu crois quoi ?
41 - Leïla Je crois toujours que... Peut-être que c'est pas son [inaudible], ça n'a rien à voir, mais je dis que... J'arrive pas à expliquer, mais... on a tous une odeur !

- 42 - M Oui.
43 - Leïla Eh ben, moi, je parlais de ça.
44 - M Oui, mais nous aussi... Tu veux dire... tu veux dire une odeur très personnelle, après. C'est ce que tu disais. Mais, par exemple, ton odeur à toi, c'est la même que celle de ta maman ?
45 - Leïla Je sais pas...
46 - M Pas vraiment, hein !
47 - Fanny Non, en fait... euh... c'est sûr que c'est pas le papa d'Ivan. Le papa, il est... enfin, il est... là où... là où il habitait... enfin, là où il va habiter, Ivan. Et l'oncle il habite dans une place ici de... de la taïga, de ce côté...
48 - M Donc, c'est sûr que c'est pas... Mais, justement, quel intérêt dans le livre, que ce soit un membre de la famille ? Est-ce que tu y vois un intérêt ? Prends du recul par rapport à l'histoire. Est-ce que tu y vois un intérêt, toi ?
49 - Leïla Euh... non.
50 - M Tu vois ? Parce que... ce que tu nous dis, c'est pas très argumenté par rapport à tout ce qu'on a vu. On est d'accord ou pas ?
51 - Leïla Oui.
52 - M Bon. Ben... peut-être, il faut que tu réfléchisses là-dessus. Tu vois ? Ou... à moins que tu trouves un indice dans le... quand vous relirez l'histoire... que tu trouves un indice qui te permette d'affirmer ça. Est-ce que ça va ou pas, là ?
53 - Leïla Oui...

i - relance de la tâche : reformuler l'information

- *il y a la rencontre entre Ivan et Nicolai* [E]

j - préciser depuis quand cette rencontre était anticipée

- *depuis le début* [Fanny]

k - qualifier le type de relation

- *Nicolai tuteur* [Simon B.]

- *Ivan protégé* [Maxime]

- *Nicolai va le sauver, comme un parent* [Bafodé]

- *c'est une relation humaine* [Éléonore]

l - qualifier la relation d'Ivan envers Nicolai

- *il le voit gentil parce qu'il le sauve.* [Bafodé]

- *le voit humain parce que ça lui rappelle son père et son oncle* [Hugo]

m - qualifier ce que cela lui rappelle

- *rappelle quelque chose de connu.* [Hugo]

n - écouter le passage lu par la maîtresse, depuis : "Ivan sursaute, comme tiré d'un rêve"... jusqu'à : "Louve frissonnante d'une crainte nouvelle" (p. 66)

o - identifier la cause de la peur de Louve

- *elle a peur de Nicolai, qu'il la tue* [Mahé]

- *peur de perdre Ivan* [Mathilde D.]

q - qualifier Louve si sa peur est d'être tuée

- *c'est une proie* [Mathilde S.]

- *peur d'un loup* [Thibault]

- *peur animale, instinctive* [Fanny]

r - qualifier Louve si sa peur est de perdre Ivan

- *la peur d'une mère* [Boubéker]

Tâche 3 : écouter la suite, depuis "Nicolai ne sent plus ses pieds, il va geler sur place" (p. 68) jusqu'à "six mètres, quatre mètres, puis deux." (p. 69)

- 54 - Mathilde S. Tout le monde s'est rencontré.
55 - M Oui... Et où tu le vois, ça, dans le texte ?
56 - Mathilde S. C'est écrit... euh... : "le drôle de charme qui retenait prisonnier Louve, Ivan et Nicolai." (p. 68)
57 - M Oui. Et il y a les trois noms qui sont accolés, l'un derrière l'autre... Alors... euh... Qu'est-ce qui se passe ? Qu'est-ce que ça veut dire, ça : "La voix a rompu le drôle de charme qui retenait immobiles Louve, Ivan et Nicolai, mais c'est bien ce qu'il faut faire, rompre le charme, sinon la nuit va les surprendre ainsi." (p. 68) C'est quoi ? Et puis d'abord, à votre avis, qui parle, là ?
58 - Mathilde D. Le narrateur...
59 - M C'est le narrateur. Bravo ! Bravo. Vous êtes d'accord pour dire que c'est le narrateur ? J'ai même pas pris le temps de demander l'avis des autres, tellement je suis contente que Mathilde repère ça. Est-ce que vous voyez pourquoi... c'est le narrateur ? Vous vous sentez... Vas-y !
60 - Mathilde D. Parce qu'il dit : "Louve, Ivan et Nicolai".
61 - M Oui. Donc, vous, vous avez l'impression de quoi ?
62 - Maxime Louve, elle sait connaît pas Nicolai.
63 - M Oui. Boubéker ?
64 - Boubéker Par contre, si... si c'était Nicolai, il saurait pas comment s'appelle le petit garçon...
65 - M Donc, par rapport à ce qu'on avait dit sur le narrateur, vous avez l'impression d'être comment, là ?
66 - EE Au-dessus.
67 - M Au-dessus ! Vous êtes d'accord ? Vous êtes au-dessus. Vous le voyez, le film, là ? Du dessus ? Les trois personnages sont comment ?
68 - Simon P. Ils sont proches...
69 - M Pas très loin l'un de l'autre... Comment ils sont ?
70 - Fanny Silencieux.
71 - M Silencieux...
72 - Apolline Immobiles...
73 - M Immobiles ! Et qu'est-ce qui se passe à un moment donné ? Marine !
74 - Marine Euh... il y a Nicolai qui s'approche...
75 - M Non. Avant !
76 - Éléonore Euh... il pose son fusil.
77 - M Non. Ils sont immobiles, silencieux. Ça reste comme ça tout le temps ? Pourquoi ça change ?
78 - Bafodé Parce que... à un moment donné, il crie : "Oh ! Petit ! Qu'est-ce que tu fais là ?" (p. 68)
79 - M Voilà. Nicolai, il a ... ?
80 - E ..."rompu"...
81 - M "rompu le charme", il a ... ?
82 - E ... parlé.
83 - M ...parlé... Parce qu'en fait, ici, dans cette rencontre... Elle est comment, cette rencontre ?
84 - E Silencieuse.

- 85 - M Oui ! C'est une histoire, c'est du... silence ! Sur Taïga, c'est du ... ? silence... Est-ce que vous y êtes ? Nicolaï parle. Donc, qu'est-ce qui se passe ? Imaginez-vous les personnages.
- 86 - Fanny Ils vont se mettre en action.
- 87 - M Ils vont se mettre en action. Ils vont... quoi ? Trouvez d'autres mots ! Ils vont entrer en action, donc ils vont ... ?
- 88 - Mathilde S. Réagir.
- 89 - M Réagir ! Oui, Mathilde. Oui, vas-y, Apolline !
- 90 - Apolline Ça attire l'attention...
- 91 - M Oui, oui. Parce que quand ils étaient tous les trois, là, en silence... sur Taïga... on a l'impression de quoi, finalement ? Vous les imaginez bien, dans votre tête ?
- 92 - Rima Comme si le temps s'arrête.
- 93 - M Oui, plus fort !
- 94 - Rima Comme si le temps s'arrête.
- 95 - M Comme si le temps s'était arrêté. Plus rien ne bouge, rien. Personne ne parle. C'est comme si le temps s'était arrêté. Est-ce que vous êtes d'accord avec Rima ? C'est bien, ça. Du coup, Nicolaï a parlé, donc, qu'est-ce qui va se passer ?
- 96 - Fanny le temps reprend.
- 97 - M Oui... Le temps... Qui est-ce qui a dit ça ? Oui, vas-y !
- 98 - Fanny Le temps reprend.
- 99 - M Le temps reprend son cours.
- 100 - Mathilde D. Comme tout à l'heure, c'est pareil : c'est... c'est le narrateur qui parle.
- 101 - M Oui !
- 102 - Mathilde D. Comme lui... comme si lui, il était en dehors de l'histoire.
- 103 - M Bien sûr ! Avec qui ? Qui est en dehors avec le narrateur ?
- 104 - Mathilde D. Ivan ?
- 105 - M Non...
- 106 - Rima Les... les lecteurs.
- 107 - M Bien sûr, Rima ! Dis donc, ma chère ! Qui... qui est en dehors de l'histoire avec le narrateur ? Bien fort !
- 108 - Rima Les lecteurs.
- 109 - M Les lecteurs, puisqu'on est au-dessus. Est-ce que vous êtes d'accord ? Donc, ensuite ! Le charme est rompu. C'est ça, "le charme est rompu" : c'est une histoire de ... ?
- 110 - E ...temps.
- 111 - M Temps ! Le temps qui s'est arrêté et le temps qui reprend. D'accord ? Qu'est-ce qui se passe après ça ?

a - reformuler l'information apportée par la suite du passage

- *Nicolaï, il avance... Six mètre, quatre mètre* [Thibault]

b - qualifier l'effet produit par cette phrase

- *suspense* [Boubéker]

c - préciser le mécanisme de l'effet

- *Nicolaï se fait des hypothèses* [Léo]

d - préciser les hypothèses que se fait Nicolaï

- *les parents sont pas loin* [E]

- *le loup est apprivoisé* [Océane]

- *Ivan le connaît* [Bafodé]

- e - préciser si Nicolaï s'inquiète pour lui-même
 - *Non* [EE]
- f - reformuler ce qui se passe quand Nicolaï avance
 - *il s'aperçoit que ses hypothèses sont fausses* [Simon B.]
 - g - expliquer
 - *Ivan serait venu le voir* [Claudie]
 - *à cause de l'aspect d'Ivan* [Éléonore]
 - h - qualifier cet aspect
 - *Ivan est très faible, choqué* [Rima]
- i - formuler ce que ressent le lecteur
 - *un peu peur* [E]
 - *il y a du suspense, il va y avoir danger* [Thibault]

Tâche 4 : lire le fragment suivant depuis "Louve tressaille, prise de panique." (p. 69) jusqu'à "moutonnement de sapins, moutonnement de neige" (p. 72). Reformuler l'information apportée

- *Louve s'en va* [Simon P.]
 - a - expliquer cet éloignement
 - *elle s'éloigne, elle a peur* [E]
- *Nicolaï prend Ivan sur son dos* [Simon P.]
 - b - préciser à quelle rencontre le lecteur va assister, si Louve s'éloigne
 - *Entre Nicolaï et Ivan* [EE]
 - *Louve reste à l'écart* [Tarik]
 - *Ivan dit : "Chien... mon chien" pour qu'il revienne* [Leïla]
 - *D'habitude, il dit "chien" tout court* [Apolline]
 - c - commenter l'effet des déterminants
 - *c'est pas qu'elle s'en aille* [Mathilde D.]
 - *il a retrouvé un peu la mémoire.* [Boubéker]
 - *il se souvient de la promesse de son père* [Thibault]
 - *ce chien d'Ivan, c'est lui Ivan, alors il peut dire maintenant MON chien* [Fanny]
 - *Il sait qui est Ivan, qu'Ivan a un chien. Il n'y a plus un Ivan et un Lui, il y a lui, Ivan...* [M]
- *Nicolaï l'emmène chez lui pour lui donner à manger, manger la soupe* [Clarisse]
- *Ivan se souvient de son départ à l'aéroport* [Mahé]
 - d - préciser ce dont il se souvient
 - *près du crash, on approche du crash* [Fanny]
- *Nicolaï le prend sur le dos, parce qu'Ivan ne veut pas se séparer de Louve* [Mathilde D.]
- *Nicolaï se force à rire* [Leïla]
 - e - expliquer pourquoi Nicolaï se force à rire
 - *pour paraître sympathique* [Léo]
 - f - justifier cette décision
 - *Ivan pourrait avoir peur de Nicolaï* [Éléonore]
 - g - relance de e : expliquer pourquoi Nicolaï se force à rire
 - *pour qu'Ivan n'ait pas peur* [Simon P.]

112 - M Alors, moi, j'aimerais qu'on revienne là-dessus. Parce que finalement, Nicolaï voit que Louve... est... euh... sauvage ou apprivoisée ?

- 113 - EE Voit qu'elle est sauvage.
114 - M ...qu'elle est sauvage ! À quoi le voit-il ? Comment le voit-il ? Je vous laisse le temps de chercher. À quoi Nicolaï voit-il que Louve est sauvage ? Tu ne cherches pas, Thibault. On a passé pourtant un contrat. Avec toi, Papa, Maman, Monsieur Ch. (546), et cætera... Là, tu n'es pas dans le contrat. [à Mahé] Oui ?
- 115 - Mahé Euh... Quand elle le voit arriver, elle recule.
116 - M Oui... Pourquoi, elle recule ?
117 - EE Elle a peur.
118 - M Oui. Vous vous souvenez, on avait dit tout à l'heure qu'elle avait une nouvelle ... ?
- 119 - E ...peur...
120 - E ... crainte.
121 - M ... peur. Et du coup... là, qu'est-ce qu'il se passe ?
122 - Maxime C'est sa peur...
123 - M C'est peut-être sa nouvelle peur. C'est-à-dire que ... ? Vas-y !
124 - Maxime "Louve tressaille, prise de panique. La créature lui semble fort impressionnante...
125 - M Eh oui !
126 - Maxime ...de trop haute taille, et son odeur la révulse." (p. 69)
127 - M Oui !
128 - Mathilde D. C'est Nicolaï, la créature !
129 - M Oui ! Bien sûr, elle a peur de Nicolaï. Tu as reconnu qui était la créature. La créature, c'est qui ? Marine ?
- 130 - Marine C'est Nicolaï !
131 - M Voilà. On est d'accord, là. Bon. Ensuite ! Nicolaï, il repère que c'est une bête sauvage. Par rapport à ce qu'on avait dit tout à l'heure dans l'autre passage, où, là, ça se voit que c'est une bête sauvage ? Océane !
- 132 - Océane C'est écrit : "...
133 - M Vas-y !
134 - Océane "En l'observant, Nicolaï reconnaît une bête sauvage..." (p. 69)
135 - M Est-ce que tu vois où on en est, Marine ?
136 - Marine Oui !
137 - M [à Marine] Vas-y, continue !
138 - Océane "Cette...
139 - Marine "Cette...
140 - M Oui, oui, Marine, vas-y !
141 - Marine "Cette lueur de frayeur dans les yeux, cette vivacité qui trahit l'habitude de fuir, il ne peut pas se tromper. La constatation achève de le déconcerter." (p. 69)
- 142 - [changement de cassette]
- 143 - M Alors, à quoi Nicolaï voit que c'est une bête sauvage ? Thibault ?
144 - Thibault Parce que elle recule, et... euh... et euh...
145 - M Et c'est tout ?!
146 - Thibault Un chien, c'est sûr, devant un humain, il recule pas, il s'avance, et euh...

(546) Il s'agit du maître qui intervient dans la classe quand la maîtresse titulaire est appelée ailleurs en raison de son statut de formatrice.

- 147 - M Oui, mais... euh... est-ce que Nicolaï a pensé que c'était un chien, Louve ?... [à Fanny] Attends ! Laisse-le parler !
- 148 - Thibault Non ! Il sait que c'est un loup, parce que il... un chien, ça n'a pas la même forme...
- 149 - M Mais ça, il le sait depuis longtemps ! Il hésitait entre loup apprivoisé, et loup sauvage. Il a... Il sait quoi, maintenant ?
- 150 - Thibault Qu'elle est sauvage, parce que...
- 151 - M Pourquoi ?
- 152 - Thibault Parce qu'elle a reculé...
- 153 - M Et c'est tout ?
- 154 - EE Non, non !
- 155 - Mathilde D. Parce que, avant, quand il arrivait... euh... quand...il voulait... quand il était prêt à tirer, elle restait immobile... et quand... quand là, il vient, eh bien, elle a peur... Et quand les animaux... quand il tue les animaux, ils s'en vont, souvent !
- 156 - M Oui, donc ça veut dire... Donc, toi, c'est le fait qu'elle s'éloigne. Moi, je trouve que vous pourriez dire autre chose, les enfants ! Faut pas lâcher ça ! Vas-y, Claudie !
- 157 - Claudie C'est : "Cette lueur de frayeur dans les yeux..." Elle a peur !
- 158 - M Qu'est-ce qui se passe, encore, là ?
- 159 - Marine C'est... c'est dans ses yeux !
- 160 - M C'est dans ses yeux... On est encore dans le ... ?
- 161 - EE ...regard !
- 162 - Maxime Comme quand...
- 163 - M ...dans le regard ! Comme... ?
- 164 - Maxime Comme quand Ivan regardait... euh... Louve !
- 165 - M Oui.
- 166 - Mathilde S. Et comme tout à l'heure quand...
- 167 - M Chut ! On t'entend pas, là !
- 168 - Mathilde S. Comme tout à l'heure, quand Nicolaï il chassait... il voulait tuer... euh... Louve, et Louve elle avait des yeux... euh... des yeux de questions.
- 169 - M Oui. Et maintenant, est-ce qu'elle a des yeux de questions ?
- 170 - EE Non.
- 171 - M Qu'est-ce qu'elle a, dans ses yeux ?
- 172 - Mathilde S. De la frayeur.
- 173 - M De la frayeur. Et dans ses yeux, Nicolaï voit, maintenant...
- 174 - Mathilde D. ...qu'elle a peur.
- 175 - M ...qu'elle a peur, et donc, du coup, c'est une bête sauvage. Est-ce qu'à votre avis, il a déjà vu ce regard, lui ?
- 176 - EE Oui !
- 177 - M Oui... Quand est-ce qu'il a déjà vu ce regard, déjà, Nicolaï ?
- 178 - Maxime Le renard...
- 179 - M Oui... ?
- 180 - Maxime Il avait peur.
- 181 - M Oui, le renard, parce que... certainement qu'il a les yeux dilatés parce qu'il avait aussi peur... Et puis est-ce que ça a pu lui arriver d'autres fois de voir ce regard-là ? Oui, Mahé ?
- 182 - Mahé Quand... quand... quand il avait...
- 183 - M Oui, Mahé !
- 184 - Mahé Quand... quand... quand ses animaux se prennent dans ses pièges...

- 185 - M Oui ! Parce que... Il fait quoi, des fois ?
186 - Mahé Il les tue...
187 - Bafodé Qu'il tue des loups...
188 - Océane Il chasse...
189 - M Oui ! Quand il... quand il veut faire quoi, en général ? Quand il chasse !
Quand il chasse et que les animaux se sentent ... ?
190 - Fanny ...comme des proies.
191 - M Pardon ?
192 - Fanny Comme si c'était des proies.
193 - M Oui ! Quand les animaux sont des proies, et du coup, ils ont peur !
D'accord ? Donc là, on est encore sur une idée de quoi ? Une idée
de ... ?
194 - EE ...de regard.
195 - M ...de regard. Est-ce que vous avez conscience que c'est important dans
ce texte, le regard ? Il y a plein de choses qui se passent dans les regards.
Oui ? Vous aviez capté, ça ?
196 - EE Oui.
197 - M Bon ! Vas-y, Claudie !
198 - Claudie Ça... ça fait que Louve elle se sent une proie... Parce que Louve, elle
avait vu pareil, dans les yeux du lapin. Qu'elle avait mangé... Donc en
fait ça fait comme si ça faisait pareil, Louve avec le lapin et... et euh...
Nicolai et Louve...
199 - M Hmm, hmm ! On a vu d'autres fois où on a eu des histoires de regards...
Donc, vous avez eu le regard d'Ivan pour Louve, vous l'avez dit... Vous
avez eu le regard ... ?
200 - Mathilde D. De la renarde...
201 - M ...de la renarde prise au piège, qu'il est obligé d'abattre.
202 - Mathilde D. De questions... enfin, le regard plein de questions... Le regard de la...
de questions de Louve.
203 - M Le regard de questions de Louve.
204 - Mathilde S. Les yeux effrayés de Louve.
205 - M Les yeux effrayés de Louve. Le regard effrayé de Louve. Est-ce que
vous avez d'autres souvenirs... de regard ?
206 - Claudie Euh... le lapin. Le regard du lapin.
207 - M C'est pas... Le lapin, tu sais, c'est le lièvre. Le lièvre. On l'avait, ça ?
Pas le souvenir... Peut-être... Certainement ! Il y avait ça dans ses
yeux. Il y avait quoi, dans ses yeux ?
208 - Claudie Eh ben, la frayeur...
209 - M Oui, vas-y, Boubéker.
210 - Boubéker Non, c'était ça...
211 - M Tarik ? Non ? Océane ?
212 - Océane Le regard des mulots...
213 - M Oui, peut-être aussi... Mais vous n'avez pas le souvenir d'un autre regard
? Louve... euh...
214 - Fanny Sur Ivan !
215 - M Sur Ivan, oui... mais sur Nicolai ? C'est écrit quoi, à un moment
donné... quand elle le voit... ? Donc, ça, si vous voulez, c'est au chapitre
cinq. Donc, vous pouvez repartir sur le début. Quand elle le voit, c'est
écrit quoi ? Quand Louve voit Nicolai... Est-ce que c'est écrit : Louve
voit Nicolai ? [à Boubéker] Vas-y !

- 216 - Boubéker Quand Louve voit Nicolai...
217 - M Tu lis ? J'aimerais que tu lises ! Éléonore !
218 - Éléonore "Louve affronte du regard la forme debout : elle n'a pas un instant l'idée de fuir ni de combattre." (p. 63)
219 - M Est-ce que vous l'avez, là, encore ? Qu'est-ce qu'on a encore, là ? Le ... ?
220 - E ...le regard.
221 - M ...le regard. Qu'est-ce que ça veut dire : "elle l'affronte du regard" ?
222 - [Brouhaha indistinct]
223 - Simon P. Elle regarde pas dans les yeux...
224 - M Elle le regarde pas dans les yeux, elle le défie un peu... C'est-à-dire que... si elle l'approche, elle lui fait quoi ? Elle fait quoi ?
225 - Hugo Le combattre...
226 - M Pardon ?
227 - Hugo Elle va le combattre.
228 - Fanny C'est marqué qu'elle veut ni fuir NI combattre !
229 - M Oui. Donc, elle fait quoi ? Imaginez la scène ! Elle fait quoi ?
230 - Boubéker Elle fuit...
231 - M Elle fuit, là ?! Quand elle l'affronte du regard, Louve ?
232 - Océane Elle protège Ivan...
234 - M Oui, mais elle fait quoi... physiquement, avec son corps ?
235 - Océane Elle regarde.
236 - M Elle regarde...
237 - Hugo Elle écoute.
238 - M Elle écoute ! C'est pour ça qu'elle l'affronte : elle l'écoute ! D'accord ? Si elle fuyait, est-ce qu'elle l'affronterait ?
239 - EE Non !
240 - M Non ! "Affronter", ça veut dire "faire front". "Front à front", en gros. Est-ce que vous y êtes ? Oui ? Vous avez d'autres expressions comme ça. Est-ce que vous avez le souvenir d'autres expressions ? Pensez à Nicolai et à Ivan...
241 - Fanny Ah, oui !
242 - M Que repère Nicolai ? Vas-y, Fanny !
243 - Fanny Que... enfin, il repère dans ses yeux du vide.
244 - M Oui ! Vous vous souvenez de ça ? Il lit dans ses yeux. Il dit qu'il a un regard comment, aussi ? Vous vous souvenez plus ? Cherchez dans le texte ! Là, vous ne cherchez pas dans le texte. Il faut chercher dans le texte, les enfants. Il faut vous appuyer sur des infos du texte ! Il a le regard comment, notre Ivan ?
245 - Laurie Un peu éteint.
246 - M Un peu éteint... Carrément éteint, même ! Il a le regard éteint. Il a le regard vide. Donc, ça donne des indices à Nicolai. Est-ce que vous y êtes ? Oui ? Bon.

h - relance de la tâche : reformuler l'information

- *Louve a peur, elle se détache d'Ivan...* [Fanny]

- *Nicolai va l'embarquer pour le mettre au chaud et lui donner à manger...* [Maxime]

- *Ivan est moins affaibli* [Damien]

i - ajuster la formule de Damien en expliquant ce qui l'aurait "requinqué"

- *rien* [Fanny]

- *Il voulait rester avec Louve, mais il a pas résisté quand Nicolai l'a pris* [Hugo]
- *Il retrouve des humains* [Mathilde S.]
 - j - est-ce qu'il a envie de lutter ?
 - *Nicolai est gentil* [Léo]
 - k - expliciter ce que ressent Ivan quand il est sur le dos de Nicolai
 - *triste de quitter Louve* [Maxime]
 - *ça rappelle des choses familières* [Apolline]
 - *"Ivan ferme les yeux, la joue blottie entre les deux épaules de Nicolai. Un à un se dissipent les voiles qui avaient envahi sa mémoire" (p. 71), se laisse faire, se laisse vivre, se laisse porter.* [Clarisse]
 - l - comparer l'attitude qu'avait auparavant Ivan envers sa mémoire
 - *il voulait la boucler à triple tour* [Marine]
 - *il ne se débat pas, ne réagit pas* [Fanny]
 - m - préciser ce qu'il ressent dans sa tête
 - *laisse ses souvenirs revenir, il a plus envie de rester avec Louve* [M]

[Récréation]

Tâche 5 : reformuler de façon brève de qui se passe pour Nicolai et pour Ivan

- *Nicolai l'emmène chez lui pour lui donner à manger, Louve va s'éloigner* [Clarisse]
- *Ivan se souvient et à la fin ça se rapproche du crash* [Océane]

Tâche 6 : lire le fragment suivant, depuis "Nicolai soupire : le gosse semble sage" (p. 72), jusqu'à "La terrible peur s'évapore, libérant le mot interdit, l'image blonde repoussée au sein du néant." (p. 74). Reformuler l'information apportée

- *Ivan, il a plus peur, a envie de dormir en confiance, chez Nicolai* [Thibault]
 - a - ajuster la formule de Thibault
 - *sur Nicolai* [Fanny]
 - b - expliquer le ressenti dans la tête d'Ivan
 - *Ivan se rappelle juste avant le crash* [Dylan]
 - c - préciser le mot qui signifie le crash
 - *"choc" (p. 74)* [Mahé]
 - d - expliquer pourquoi le souvenir est maintenant possible
 - *il est heureux* [Mathilde S.]
 - *il est de la même race que Nicolai* [Léo]
 - *il pouvait pas rester avec Louve, il pouvait pas se rappeler* [Océane]
 - e - expliquer pourquoi il ne pouvait pas se rappeler
 - *ça l'angoissait* [Simon B.]
 - f - rappeler ce qu'il se serait passé si Ivan avait repris conscience
 - *il aurait eu peur de Louve* [E]
 - *elle l'aurait mangé* [Mathilde D.]
 - *Il n'avait pas le droit de se rappeler, il aurait réalisé, il n'aurait pas eu le même regard, elle l'aurait mangé* [M]
 - *il se sent protégé, en sécurité* [Laurie]
 - g - relance de la tâche : Reformuler l'information apportée à propos de Nicolai.
 - *Nicolai se demande s'il tire sur Louve ou pas, parce que même si c'est son gâche-métier, il a laissé Ivan en vie, alors il le grâce* [Hugo]
 - h - qualifier le caractère de Nicolai

- *Pas si méchant que ça* [SimonB.]
- *Si Louve avait mangé Ivan, elle serait morte* [Tarik]
i - réagir à ce passage oralisé par la maîtresse : "Je peux pas lui tirer dessus. Même si c'est mon gâche-métier, se dit-il. Il était avec le gosse... Il ne lui a pas fait de mal. La preuve, le gamin le prend pour un chien. Jamais vu ça, jamais, et je le reverrai jamais. Pays du diable ! Va savoir ce qui s'est passé entre ces deux-là" (p. 72)

- j - Préciser le référent de "il"
- *Le gâche-métier* [E]
- k - préciser l'identité du gâche métier
- *Louve* [E]
- l - préciser le savoir de Nicolaï ?
- *il sait qu'il y a eu une relation entre Ivan et Louve* [Éléonore]
 - m - préciser si Nicolaï a envie d'en savoir davantage
 - *Non* [Mahé]
- *Il sait qu'il y a eu quelque chose de proche* [M]

- *Après, Ivan, il a une tristesse : "Pris d'une envie de dormir, rassuré, il éprouve une vague tristesse."* (p. 74) [Océane]

- n - expliquer cette tristesse
- *il doit quitter Louve* [Océane]
- *c'est une séparation* [Apolline]

o - réagir à ce passage oralisé par la maîtresse : "Le mot "maman" pétille dans son esprit, va et vient. Promesse de bonheur. La terrible peur s'évapore, libérant le mot interdit, l'image blonde repoussée au sein du néant." (p. 74)

- p - justifier l'emploi du mot "interdit"
- *trop douloureux* [Simon B.]
- *S'il avait retrouvé la mémoire, ça aurait changé son regard, et Louve l'aurait mangé* [Clarisse]
- q - identifier le référent de "image blonde"
- *sa mère* [EE]
- r - identifier le référent de "néant"
- *inconscient, mémoire perdu* [Bafodé]
- t - identifier le référent de "terrible peur"
- *la peur de se rappeler de tout* [Damien]

Tâche 7 : lire le fragment suivant (7), depuis "Nicolaï marche tel un forcené." (p. 75) jusqu'à "Immenses et si pleines d'une sauvage tendresse qu'Ivan en sourit, paupières closes." (p. 76). Reformuler l'information apportée.

- *Nicolaï voit l'avion, il se dit : bon sang, je l'ai pas vu hier* [Thibault]
 - a - ajuster la formule de Thibault
 - *c'est pas pas hier, mais dans la journée* [Dylan]
 - b - préciser le moment du jour
 - *le soir* [E]
 - c - expliquer pourquoi Nicolaï n'a pas vu l'avion
 - *il était dans ses pensées, ses souvenirs* [Boubéker]
- *Il comprend ce qui s'est passé : "Le gamin était sûrement dans l'avion. C'est déjà ça."* (p. 75) [Thibault]
 - *il sait comment il est arrivé* [Hugo]

- d - relance de la tâche : reformuler l'information à propos d'Ivan
- e - préciser où se trouve Ivan
 - *sur le dos de Nicolai* [EE]
- f - préciser si Ivan s'y trouve bien
 - *bien* [EE]
 - *bercé* [Claudie]
- g - justifier les guillemets qui encadrent "au chaud, manger de la soupe"
 - *c'est ce que Nicolai lui a dit* [Fanny]
- h - préciser le référent de "bien-être redonné"
 - *il y a la soupe, la chaleur, il est bercé, c'est comme avec sa maman* [Damien]

- 247 - M Ensuite... Qui lit la suite, là ? Vas-y... euh... Laurie !
- 248 - Laurie "Avec, sur les rives de sa joie, une belle image qui ne veut pas s'effacer, celle des prunelles dorées de Louve, immenses... Immenses et si pleines d'une sauvage tendresse qu'Ivan en sourit, paupières closes." (pp. 75-76)
- 249 - M Qu'est-ce qu'on pourrait dire de ce passage-là ? Donc là, il est bien, il est sur... euh... Nicolai, il pense à la soupe, à la chaleur, tout ça... mais aussi ? Rima !
- 250 - Rima Il pense à tout ça, mais aussi il arrive pas de... de... effacer de sa tête l'image de... l'image de Louve...
- 251 - M Oui !
- 252 - Rima ... de ses yeux.
- 253 - M Oui ! Oui ! Qu'est-ce qu'on dit encore, là ? Regardez bien ce qui est écrit. Il peut pas enlever de sa tête l'image de... de Louve. Et puis ?
- 254 - Rima Et la tendresse sauvage, aussi.
- 255 - M Oui, il y a la tendresse sauvage. On va y revenir, là-dessus. Il y a aussi quoi ?
- 256 - Fanny Maîtresse ! Parce que normalement, la tendresse, c'est... la tendresse humaine, c'est... c'est, ben, c'est tout, et la tendresse sauvage de... de Louve, ben, c'est un loup... en fait, c'est sauvage...
- 257 - M Alors, je vais recopier. D'accord ? Alors, la tendresse sauvage... Toi, tu es en train de nous dire que... effectivement... d'habitude, la tendresse... Est-ce que c'est sauvage ?
- 258 - EE Non !
- 259 - M Non ! Alors pourquoi ici on parle de tendresse sauvage ? Louve avait de la tendresse pour... euh...
- 260 - Fanny Oui !
- 261 - M Oui. Vous vous souvenez qu'elle avait de la tendresse. Pourquoi elle avait de la tendresse, pourquoi vous pouvez dire qu'elle avait de la tendresse ?
- 262 - Maxime Parce qu'elle s'est occupée d'Ivan.
- 263 - E Elle le léchait.
- 264 - M Oui. Et est-ce qu'on l'a déjà trouvé, ce mot tendresse ?
- 265 - EE Oui.
- 266 - M Oui, on l'a déjà trouvé. Pourquoi "sauvage" ?
- 267 - Simon P. Parce qu'elle est sauvage.
- 268 - M Parce que Louve est un animal ... ?
- 269 - EE ...sauvage.
- 270 - M Mais donc, ici, qu'est-ce que ça signifie, si Ivan se dit ça ? Qu'est-ce que ça signifie ? Si Ivan peut arriver à allier les deux, là ? Qu'est-ce que ça

- signifie ? [à Simon B.] Vas-y !
- 271 - Simon B. Ben, c'est qu'il est en train de reprendre la mémoire, et il est en train de... ben, il se rend compte que Louve c'est un loup.
- 272 - M Oui. Est-ce que vous êtes d'accord ? Là, les choses se recalent dans la tête d'Ivan. Un loup, tendre -bien sûr qu'elle a été tendre avec Ivan, et en même temps, elle reste quand même ... ?
- 273 - EE ...sauvage.
- 274 - M ...sauvage !
- 275 - Fanny Elle peut être en même temps la... la mère et la tueuse.
- 276 - M Hmm... [à Leïla] Oui ?
- 277 - Leïla Après, ils disent : "pleines d'une sauvage tendresse qu'Ivan en sourit, paupières closes." (p. 76)
- 278 - M Oui.
- 279 - Leïla Il sourit...
- 280 - Fanny Il sourit, devant la tendresse... enfin...
- 281 - M Oui. C'est-à-dire... Ça veut dire que c'est quel souvenir, pour lui ?
- 282 - Fanny Heureux...
- 283 - M Heureux, oui, heureux. Dites-moi, il y a encore une allusion à quoi ? Qu'est-ce qu'il retient, de Louve ?
- 284 - Fanny Ses yeux, ses yeux !
- 285 - M Oui.
- 286 - Fanny Donc, du regard !
- 287 - M Qui pourrait le lire, le passage sur les yeux, sur le regard ? Vas-y, Marine !
- 288 - Marine "Avec, sur les rives de sa joie, une belle image qui ne veut pas s'effacer, celle des prunelles dorées de Louve, immenses..." (p. 76).
- 289 - M C'est quoi, les prunelles dorées ?
- 290 - EE Les yeux !
- 291 - M C'est les yeux. Elle a les yeux comment ?
- 292 - EE Dorés.
- 293 - M Dorés. Donc, qu'est-ce qu'il a en tête, Ivan ?
- 294 - E Ses yeux.
- 295 - M Ses yeux. Les yeux de Louve.
- 296 - Fanny Les yeux de tendresse.
- 297 - M Oui. D'accord ? On est encore sur les yeux et sur le regard. Est-ce que ça va, ça ? Oui ? Donc, ici, qu'est-ce que vous pouvez dire, sur Ivan ? Qu'est-ce qu'il réalise ?
- 298 - Mathilde S. Que Louve est un loup.
- 299 - M Que Louve est un loup... et ça n'est plus ... ?
- 300 - Mathilde S. ...un chien.

Tâche 8 : lire le fragment suivant (8) depuis "Louve s'en va. Course légère sur le dos de Taïga" (p. 76) jusqu'à la fin du roman. Reformuler l'information apportée.

- *Tout le monde retrouve les siens* [Thibault]

- *presque tout le monde, sauf Nicolai* [Dylan]

a - préciser quels personnages retrouvent les siens

- *Louve retrouve la horde* [Leïla]

b - préciser l'identité de cette horde

- la même horde qu'elle avait entendue [Simon B.]

b - préciser si Ivan retrouve les siens

- *hélicoptère, Nicolai pense aux sauveteurs, il leur fait un message* [Dylan]
- *c'est écrit : "Ivan va retrouver les siens"* (p. 77) [Simon P.]
c - préciser si Nicolai retrouve les siens
- *il reste tout seul sur Taïga*
- *C'est un hélicoptère, comme dans le passé de Louve* [Tarik]
- *C'est les hommes : un coup ils massacrent, un coup ils sauvent* [Fanny]
- 301 - Mathilde D. On parle encore des yeux de Louve.
302 - M Alors, on parle encore des yeux de Louve. Où ?
303 - E Moi, je crois pas...
304 - M Elle te dit que si ! Écoute, un peu !
305 - Mathilde D. "Elle oublie peu à peu la proie aux yeux noirs qui rit et pleure [sic]..." (p. 76)
306 - [Brouhaha]
307 - M C'est les yeux de qui, ça ?
308 - Mathilde D. De Louve... euh... de Ivan !
309 - M Alors, je relis, moi. "Louve s'en va. Course légère sur le dos de Taïga. À l'est, les hurlements de la horde. Louve s'allonge, légère, flèche d'énergie. Elle oublie peu à peu la proie aux yeux noirs qui riait et pleurait..." (p. 76) Qui c'est, ça ?
310 - EE C'est Ivan.
311 - M Mathilde ?
312 - Mathilde D. Ivan...
313 - M C'est Ivan. Est-ce que à un moment donné, on a les yeux de Louve ?
314 - EE Non !
315 - Fanny Non, mais on a la chouette ! Il y a la chouette.
316 - M Alors, vas-y !
317 - Fanny "Une chouette s'envole, distingue la forme grise qui court à longues foulées sur le corps de Taïga..."
318 - M Quelle est cette forme ?
319 - Fanny C'est Louve.
320 - M Bon . D'accord.
321 - Fanny "Son œil rond cligne, ce n'est pas une proie pour son bec." (p. 76) C'est comme la première scène. C'est... c'est... c'est la première, quand elle a vu Ivan. C'était... euh... Elle disait... C'est la même !... "une proie pour son bec." C'est exactement la même chose !
322 - M Est-ce que tu es d'accord ?
323 - Simon B. Oui, je suis d'accord.
324 - M Donc, c'est peut-être la même ... ?
325 - EE ...chouette.
326 - M ...la même chouette. Est-ce que c'est le narrateur, comme tu pensais ?
327 - EE Non !
328 - Simon B. Moi, j'ai toujours cette idée.
329 - M Tu as toujours cette idée.
330 - Simon B. Ouais.
331 - M Est-ce que les autres... Est-ce qu'il y en a qui ne sont pas sur l'idée de dire que la chouette, c'est... ce n'est pas le narrateur !
332 - [Brouhaha]
333 - Fanny Ben, je sais, c'est tentant, mais une chouette, ça a pas... euh... [Geste qui désigne le cerveau]

- 334 - M Claudie ?
335 - [Brouhaha]
336 - M Chut ! Écoute ce que dit Claudie !
337 - Claudie Ça peut pas être le narrateur, puisque quand elle voit Louve, ben, elle ne dirait pas que ça serait une grosse proie pour elle, puisque elle... euh... ça serait...
338 - Simon B. Oui, mais ça pourrait...
339 - M [à Simon B.] Attends ! [à Claudie] Reprends ce que tu dis là.
340 - Claudie En fait, ça peut pas être la chouette, puisque au moment où elle voit la louve, eh ben, elle dit que c'est pas une proie pour son bec. Alors... euh... si c'était le narrateur, elle dirait pas ça.
341 - M [à Simon B.] Est-ce que tu te souviens de ce qu'on a dit au sujet du narrateur ? ...ce qu'on avait écrit.
342 - Simon B. Oui.
343 - M Attends. Alors, quels sont tes arguments pour dire que la chouette, c'est toujours le narrateur ?
344 - Simon B. Ben, c'est parce que... ben... parfois elles peuvent même être au-dessus, elles peuvent voler, déjà... mais ensuite, bon, deuxièmement, ben, c'est une histoire, hein, elle peut peut-être connaître... ça peut être comme une chouette qui a un cerveau d'humain, enfin. Comme Louve, elle pense des trucs que peut pas penser un loup, hein !
345 - M Est-ce que... tu es dans Chouette, tu te mets dans Chouette ? Chouette, elle est en train de voir quoi, là ?
346 - Simon B. Elle est au-dessus, elle...
347 - M Non ! Tu lis, s'il te plaît ! C'est écrit !
348 - Simon B. Elle...
349 - M On est dans Chouette, qu'est-ce qu'elle voit ?
350 - Simon B. Elle voit une forme grise...
351 - E Elle...
352 - M Chut ! Tu peux le laisser parler !?
353 - Simon B. ...course légère sur le corps de Taïga. Et elle dit que c'est pas une proie pour son bec.
354 - M Et ça, c'est le narrateur ?
355 - EE Non.
356 - Simon B. Ça peut être un narrateur personnage ! Ça, elle peut faire les deux !
357 - M Est-ce que c'est le même narrateur qu'on a rencontré jusqu'à maintenant ?
358 - EE Non.
359 - M Est-ce que c'est le narrateur qui fait le point ? Est-ce que c'est le narrateur qui se met à côté ? Est-ce que c'est le narrateur qui nous met au-dessus ?
360 - Simon B. Pourquoi pas ?
361 - M Est-ce que c'est le narrateur qui nous met au-dessus de Taïga ? [à Hugo] Vas-y !
362 - Hugo En plus, elle peut pas trop savoir le passé de Nicolai !
363 - E Ben oui !
364 - Hugo Elle peut pas...
365 - M Comment elle vous apparaît, la chouette, à vous autres ?
366 - [voix confuses inaudibles]
367 - M Et vous ?
368 - [voix confuses inaudibles]

- 369 - M Oui ! Elle t'a paru comment, la chouette, toi, Fanny ?
370 - Fanny Ben, elle me paraît en tout cas assez normale, quoi ! Et en plus, il... il...
comme le narrateur, il dit : "Louve", "Ivan", "Nicolai", alors qu'elle... Si
ça serait vraiment le narrateur, elle... elle survole Louve, elle dit pas :
"une forme grise" ! Et en plus...
371 - M Qui est d'accord avec Fanny ?
372 - Fanny Et en plus elle la mangerait...
373 - M Qui pense que la chouette n'est pas le narrateur ? Qui est convaincu par
ce que dit Fanny ?
374 - [une vingtaine de mains se lève]
375 - M D'accord. Alors, moi, j'aimerais maintenant qu'on revienne sur ce dernier
passage. Ce dernier pass... Oui ?
376 - Thibault Puis, la chouette, elle peut pas savoir le passé d'Ivan, puisqu'Ivan, il était
pas sur Taïga !
377 - Hugo Elle peut pas non plus être à l'intérieur des personnages et savoir ce qu'il
ressent, si... voilà !
378 - Simon B. Oui, mais justement... si... quand le narrateur... la chouette, elle... Je
sais pas comment dire ça !
379 - M Eh ben, mais trouve comment dire ! pour nous convaincre... Donc, tu
cherches. Quand tu as trouvé, tu nous dis ! Vas-y !
380 - Claudie La chouette, elle peut aller vers Nicolaï et après vers Ivan... Et après vers
nous...
381 - Simon B. Oui !
382 - Claudie De passer des uns vers les autres...
383 - Simon B. C'est une histoire, hein !
384 - M Oui, c'est un narrateur. S'il doit faire le narrateur, c'est un peu différent.
[à Rima] Vas-y !
385 - Rima Moi, je trouve que la chouette, c'est un peu comme Éléonore dans le...
dans le... spectacle. (547)
386 - M Donc, un peu comme... euh... comme le récitant... Oui, vas-y ! [à un
élève] Chut ! Laisse parler Boubéker, s'il te plaît !
387 - Boubéker Moi aussi, je suis comme Simon. Je dis que ça peut être le narrateur, la
chouette. Parce que elle y est deux fois, c'est pas par hasard ! C'est pas
par hasard, parce qu'on aurait pu prendre un autre animal.
388 - [Voix confuses et indistinctes]
389 - M Att... attends ! Tu la laisse parler ! Laisse-la parler ! Du coup, ça coupe
tout ! Vas-y, Fanny !
390 - Fanny Enfin, on est sur Taïga, donc c'est une chouette, mais ça pourrait être un
lynx, un élan, ça pourrait être n'importe quoi, hein !
391 - M Donc, toi tu dis que finalement, la chouette, bon... Oui, Mathilde ?
392 - Mathilde D. C'est juste qu'elle est dans le décor... C'est juste un élément, un...
enfin...
393 - M Elle représente quoi, par rapport aux autres personnages ? Parce que au
début... Au début, qu'est-ce qu'elle a vu, la chouette ?
394 - Mathilde D. Ivan.
395 - M Ivan. Qui pourrait être quoi, pour elle ?

(547) Allusion à un spectacle que la classe s'apprêtait à représenter, qui était une version théâtralisée *du Roman de Renart*. Éléonore y tenait le rôle du récitant, auquel était confié un rôle complexe : apport des informations de temps et de lieu, commentaires de l'action en cours tels qu'un coryphée antique pourrait les conduire, sommaires indispensables à l'intelligence des scènes...

- 396 - EE Une proie.
397 - M Une proie. À la fin, qu'est-ce qu'elle voit, à la fin ?
398 - EE Louve.
399 - M Louve
400 - Simon P. Une proie qui est trop grande.
401 - M Une proie qui est trop grande. Et au milieu, qu'est-ce qu'elle a vu, la chouette ?
402 - EE Rien.
403 - E Que dalle !
404 - M Que dalle ! Est-ce qu'elle a conscience de quelque chose ?
405 - Thibault Non.
406 - M Elle sert à quoi, alors, finalement ?
407 - E De décor !
408 - [voix confuses]
409 - M Levez la main et réfléchissez ! Elle servirait à quoi ? Tarik !
410 - Tarik [inaudible]
411 - M J'entends rien ... Alors, tu parles fort, sinon c'est terrible.
412 - Tarik Elle sert à rien, parce que quand les personnages, ils rêvent, elle est pas allée dans leur rêve, elle peut pas... elle peut rien voir.
413 - M Donc, elle sert à rien ?
414 - Tarik Juste... euh... à Louve, puisque...au moment où elle voit apparaître la chouette, Louve, elle se dit que... qu'elle... elle arrivera pas à l'atteindre.
415 - M [à Mathilde S.] Vas-y !
416 - Mathilde S. Ça pourrait dire que... que ça pourrait être le narrateur...
417 - M Oui, peut-être... Oui ?
418 - Thibault C'est comme Chanteclair dans la pièce, c'est... c'est un intrus, quoi, un peu...
419 - M Ça serait un intrus... Que représenterait la chouette ? On est où, là, dans notre histoire, on est où ?
420 - Fanny Presque à la fin.
421 - M Non, mais... on est où, sur l'histoire ? Le lieu ?
422 - E Taïga.
423 - M Taïga ! La chouette, elle apparaît à quel moment ?
424 - E Au début.
425 - M Au début. Et elle apparaît à la fin. Au début, quand on voit Ivan, hein, qu'elle prend pour une proie... et à la fin, quand elle voit Louve qui s'en va. Et du coup, toi, tu nous disais, ça pourrait être n'importe quel animal. N'importe quel animal d'où ?
426 - Fanny De Taïga.
427 - M De Taïga !
428 - Fanny Non ! Un prédateur ! Enfin, un prédateur, pas un... pas un lapin, enfin, je sais pas... Je sais pas mais un prédateur, quoi.
429 - M Est-ce ça pourrait être un lapin ?
430 - E Non !
431 - E Ben, je sais pas...
432 - Simon P. S'il serait mangé par Louve...
433 - M Oui, en dehors qu'il soit mangé par Louve...
434 - Apolline Ben, oui... Ça serait possible...
435 - M Ça serait possible ? Donc, du coup, quel est le rôle de la chouette ? Réfléchissez !

- 436 - E Je sais, je sais !
- 437 - M Je fais la voix de la chouette, là. Au début, elle voit Ivan : "une proie ? Non ? Bon !" Après : "Louve ? Ah, non ! Elle est trop grosse !" [à Simon B.] Vas-y !
- 438 - Simon B. Mais, moi, je voulais revenir sur ce qu'elle a dit. Elle a dit : on pourrait prendre n'importe quel animal. Non, on peut pas prendre n'importe quel animal ! Parce que faut que ce soit un animal volant !
- 439 - Fanny C'est ce que j'ai dit !
- 440 - Simon B. Non, mais... n'importe quel animal, c'est pas pareil !
- 441 - Fanny Mais un prédateur !
- 442 - Simon B. Oui, il y a pas que des prédateurs volants ! Il y a Louve par exem...
- 443 - Fanny Oui, mais... si... si il y a un prédateur qui est sur le sol, eh ben, il peut bien voir Ivan et dire : Non, non, je vais pas le manger parce que c'est une proie trop grosse. C'est possible, non ?
- 444 - Simon B. Ouais...
- 445 - M Si, les enfants... Écoutez-moi bien, je vous pose une question. J'attends Boubéker, parce que là, c'est important. Je vous attends. Tu écoutes ? Je t'attends. Si on avait eu que la chouette, que les passages de la chouette... ?
- 446 - E Alors, là !
- 447 - M Alors là, il y en a... Réfléchissez ! Vous n'avez que les passages de la chouette. Tu n'as que les passages de la chouette. Réfléchis. Qu'est-ce que ça serait ? Qu'est-ce que ça donne au niveau de l'histoire ?
- 448 - Mathilde D. [inaudible]
- 449 - M J'entends pas !
- 450 - Mathilde D. Elle décrit un peu les personnages, elle dit qu'est-ce qu'ils font...
- 451 - M Au niveau de l'histoire ! Qu'est-ce que ça donne au niveau de l'histoire !
- 452 - Thibault Ben, ça serait à peu près la même !
- 453 - [voix confuses et indistinctes]
- 454 - M Je ne suis peut-être pas [inaudible], alors j'attends. Les stylos sont posés, et j'attends. Parce que là, c'est un moment crucial... et vous partez ! J'attends. J'attends. J'attends. J'attends. Je repose la question. On n'a... - J'attends... - que la chouette. Il y en a qui me disent : ça changerait rien, on aurait toute l'histoire, et il y en a qui disent : ah ! non ! Alors, moi je lis que la chouette : est-ce que j'ai toute l'histoire, ou est-ce que j'ai pas l'histoire ?
- 455 - EE Maîtresse ! maîtresse !
- 456 - M Alors, je sais pas si on va y arriver ! Mahé, est-ce que tu aurais l'histoire ? L'histoire de qui, d'ailleurs ? De quelle histoire on parle, là ?
- 457 - Fanny L'histoire d'Ivan...
- 458 - E De Louve...
- 459 - E D'Ivan, de Louve...
- 460 - E De Nicolaï.
- 461 - M Et Nicolaï. Est-ce qu'on aurait cette histoire-là si on ne suivait que la chouette ?
- 462 - E On pourrait...
- 463 - M Qu'est-ce qu'elle a vu, finalement, la chouette ?
- 464 - E Les actions... enfin...
- 465 - M [à Damien] Lève la main ! Et ne coupe pas la parole, ne monopolise pas la parole comme ça. Il faut que tu réfléchisses et que tu attendes que les

- autres aient fini. [à Océane] Oui ?
- 466 - Océane Elle a vu... euh... une proie d'une part...
- 467 - M Ouais...
- 468 - Océane Elle a vu Ivan et Nicolaï...
- 469 - M Ah bon ?! Elle a vu Ivan et... ?
- 470 - EE ... Louve.
- 471 - M ...Louve ! Elle a vu Ivan au début et Louve après. Et entre les deux ?
Entre les deux ?
- 472 - Océane Entre Ivan et Louve, il y avait Nicolaï qui...
- 473 - M Elle l'a vu ?
- 474 - Océane Non...
- 475 - E Il y avait une très grande relation...
- 476 - M Elle l'a vue ?
- 477 - EE Non...
- 478 - Hugo Elle a vu que Louve toute seul, et... et que Ivan tout seul...
- 479 - M Oui. Qu'est-ce qu'il lui manque, à la chouette ?
- 480 - Mahé Les... les deux ensemble...
- 481 - M C'est-à-dire ?
- 482 - Mahé Les rencontres...
- 483 - Leïla Ce qu'il y a dans leurs têtes...
- 484 - M C'est-à-dire ?
- 485 - Leïla L'histoire...
- 486 - M TOUTE l'histoire ! Le milieu...
- 487 - Fanny C'est le plus important...
- 488 - M ...elle l'a vu ou pas ?
- 489 - EE Non, ben non.
- 490 - M Elle a un rôle de quoi, alors, par rapport à l'histoire, elle ?
- 491 - Leïla De décor.
- 492 - M De décor... Revenez par rapport à ce que vous avez dit tout à l'heure par rapport aux autres animaux.
- 493 - Mathilde S. Elle a un point de vue...
- 494 - M C'est un point de vue... C'est le point de vue de qui ?
- 495 - Hugo De Taïga, un peu...
- 496 - M C'est le point de vue de Taïga ?
- 497 - EE Non !
- 498 - M C'est le point de vue de quoi ?
- 499 - E De la chouette.
- 500 - M De la chouette ! Est-ce que ça pourrait être un autre point de vue ?
Réfléchissez ! Ça pourrait être le point de vue de quoi ? Tu dis : non ! Il y en a d'autres qui disent : ouiii ! ben ouiii ! Ça pourrait être le point de vue de quoi, ou de qui ?
- 501 - Océane Du narrateur ?
- 502 - M Donc, tu es d'accord avec... euh... Simon. C'est le point de vue du narrateur.
- 503 - EE Non, non.
- 504 - M Le narrateur, est-ce qu'il a vu entre le début et la fin...
- 505 - EE Ben oui !
- 506 - M ...de ce qui s'est passé ?
- 507 - Apolline Il a tout vu.
- 508 - M Il a ... ?

- 509 - Maxime ... tout vu.
510 - M ...TOUT vu. Et la chouette, vous me dites qu'elle a ... ?
511 - EE ...rien vu.
512 - M ...RIEN vu.
513 - Leïla À part le début !
514 - Thibault Et même à la fin.
515 - M Et donc, du coup, est-ce que la chouette... c'est le point de vue du narrateur ?
516 - EE Non.
517 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
518 - EE Oui...
519 - M [à Simon B.] Allez, vas-y !
520 - Simon B. Mais peut-être que...aussi le narr... enfin, le... le... le... l'auteur, quoi, quand elle a écrit ce livre, elle a... elle a fait exprès de... de pas dire que c'est la chouette, de pas mettre la chouette, et... de pas dire que c'est la chouette qui raconte l'histoire.
521 - M Bien sûr ! Mais voilà ! Ce que dit Fanny, elle, c'est quoi ? Est-ce que c'est la chouette qui raconte l'histoire ?
522 - Fanny Ben non !
523 - M Pourquoi ?
524 - Fanny Parce qu'elle est juste là au début et à la fin. Et le milieu, c'est ce qui est le plus important. Le début, ça raconte le décor, le début. Et la fin, aussi, ça raconte le décor de la fin. Mais il y a toutes les actions au milieu. C'est impossible qu'elle raconte !
525 - Simon B. Oui, mais ce que je...
526 - M Boubéker ? [à Simon B.] Tu peux écouter Boubéker ?
527 - Boubéker Au début et à la fin...
528 - M [à Simon B.] Écoute ce que dit Boubéker !
529 - Boubéker Au début et à la fin, elle parle, la chouette, et elle change pas d'avis.
530 - M Ouais. Donc, c'est le narrateur ?
531 - Boubéker Non...
532 - M T'as changé d'avis, toi ?
533 - Boubéker Ouais.
534 - M Bon, alors, maintenant, je voudrais que vous regardiez, peut-être le bout qu'on regardait.
Donc : début, fin, Chouette voit Ivan et Chouette voit Louve... et, tout à l'heure, vous m'avez dit que ça pouvait être d'autres animaux. [à Mathilde] Toi, tu dis non. Tu dis comme ça, ou tu dis... ?
535 - Mathilde S. Non, mais je suis trompée.
536 - M Bon. Est-ce que ça pourrait être d'autres animaux ? C'est ça que je voudrais savoir. Là, c'est une chouette, est-ce que ça pourrait être quelque chose d'autre ?
537 - Simon B. Moi, c'était pour dire, ce que Fanny elle disait, elle disait : bon, une vraie chouette, elle pourrait pas raconter l'histoire... mais... euh... ce que j'essaie de faire comprendre, c'est que le narrateur... euh... l'auteur ne veut pas que ça soit la chouette sous son vrai nom.
538 - Fanny Sauf que la chouette, elle est pas au milieu de l'histoire, donc c'est impossible.
539 - Simon B. Oui, mais peut-être que l'auteur a décidé de nous faire... nous met des... enfin, des indices pour que... qu'on prenne pas la chouette comme elle

- est vraiment !
- 540 - Fanny D'accord, mais au début, on dit la chouette, à la fin, on dit la chouette, au milieu, on voit le narrateur. Pourquoi au milieu, le narrateur, on l'appelle pas la chouette ?
- 541 - EE Ben, oui, c'est vrai.
- 542 - Simon B. Ben, pour que le lecteur fasse preuve par le bon sens ! Pour que le lecteur puisse lire entre les lignes !
- 543 - M Et... et donc le bon sens, ça serait quoi, pour toi ?
- 545 - Simon B. Ben, de lire entre les lignes !
- 546 - M Oui, mais ça serait de lire quoi entre les lignes ?
- 547 - Simon B. Ben de... voir ce que sont vraiment les personnages.
- 548 - M Et justement, qu'est-ce que sont vraiment les personnages ?
- 549 - Simon B. Ben, Ivan, Ivan... euh...
- 550 - M Oui, mais ça on a compris !
- 551 - Simon B. Et la chouette, narrateur.
- 552 - M Et du coup, tu t'appuies sur quoi pour dire Chouette narrateur au milieu... puisqu'on ne la voit pas apparaître, ce que te dit Fanny ?
- 553 - Simon B. Pour ce que... pour... euh ... Avec le début et la fin, on parle de la chouette. Et donc pourquoi pas, le... l'auteur ferait exprès... euh... C'est comme ça que j'ai pu... euh... C'est comme ça, au début, j'ai... Donc, on a continué... euh... l'histoire, je suis revenu au début et je me suis dit : c'est peut-être la chouette, et puis, là, la fin me donne un argument de plus de dire : et ben, ouais, c'est la chouette, quoi ! Mais l'auteur n'a pas voulu montrer, enfin, dire que c'est la chouette.
- 554 - M Alors, qui pense que le narrateur, c'est la chouette ? Levez la main.
- 555 - [Seul Simon B. lève la main]
- 556 - [rires]
- 557 - M Bon, d'accord.
- 558 - Maxime Pourquoi... pourquoi il la nommerait à la fin et au début, et pas au milieu ?
- 559 - Simon B. Ben, à la fin, pour laisser entendre que...
- 560 - Fanny Oui, mais...
- 561 - [voix confuses et indistinctes]
- 562 - M Alors,... Écoutez moi, les enfants ! J'aimerais qu'on revienne quand même sur le rôle de la chouette. Il est au début, il est à la fin. À un moment donné, vous m'avez dit, ça pourrait être un autre animal.
- 563 - [changement de cassette]
- 564 - M Qui connaît ce qui s'est passé entre Louve et Ivan ?
- 565 - Mathilde D. Le narrateur.
- 566 - M Le narrateur.
- 567 - Simon B. Ivan...
- 568 - E Nicolaï !
- 569 - E Ben, non, Nicolaï ne sait rien...
- 570 - M Nicolaï arrive à imaginer... Ivan ?
- 571 - E Bien sûr...
- 572 - M Et Louve, qui lui ressemble. Et les autres animaux de Taïga ?
- 573 - [voix confuses et indistinctes]
- 574 - E Les loups.

- 575 - Simon B. La horde, parce qu'ils sont passés, et... et ils sont passé et Louve leur a dit : ben non, qu'elle avait un petit protégé, qu'elle pouvait pas les accompagnait, donc, peut-être qu'ils se sont dit... euh... que la horde s'est dit... euh... ben, ils ont... elle a un protégé, elle... elle... euh...
- 576 - M Est-ce qu'elle l'a dit, qu'elle avait un protégé ?
- 577 - [voix confuses]
- 578 - EE Non !
- 579 - E Ben non !
- 580 - E Elle a pas dit ça !
- 581 - Fanny Elle disait : Je suis seule...
- 582 - Maxime Elle savait pas si elle allait... euh...
- 583 - M Donc, vous avez la horde de loups qui est témoin... et... est-ce qu'ils savent ce qui s'est passé ?
- 584 - E Non !
- 585 - M Les autres animaux ?
- 586 - Fanny Le lapin, il sait pas ! Elle l'a mangé, le lapin !
- 587 - M Qu'est-ce qu'il y a aussi, comme autres animaux ?
- 588 - E Des mulots !
- 589 - M Les mulots ! Est-ce qu'ils savent ce qui s'est passé ?
- 590 - EE Non !
- 591 - Boubéker Les corbeaux...
- 592 - EE Ah ! Ah, oui ! Les corbeaux !
- 593 - M Alors, est-ce qu'ils savent ce qui s'est passé, les corbeaux ?
- 594 - [voix confuses]
- 595 - EE Non.
- 596 - Simon B. Ben, ils sont au-dessus, hein ! Ils volent !
- 597 - M [à Maxime] Vas-y !
- 598 - Maxime Ben, ils apparaissent en plein milieu de l'histoire. Ils peuvent pas savoir ce qui s'est passé au début, hein !
- 599 - M Est-ce qu'ils peuvent avoir une idée de l'histoire qui s'est passée entre Louve et Ivan ?
- 600 - EE Non !
- 601 - M Oui ou non ?
- 602 - EE Non !
- 603 - M Est-ce que vous êtes tous d'accord pour dire non ?
- 604 - EE Oui !
- 605 - M Donc, finalement, cette chouette, elle... elle aurait un rôle de quoi ?
- 606 - EE [Voix confuses et indistinctes]
- 607 - M De décor... Et... et vous m'avez dit, certains m'ont dit que c'était un point de vue. Mais ça serait justement... quel type de point de vue... - si on n'est pas sur le point de vue du narrateur ? Nous, vous, qui n'êtes pas sur le point de vue du narrateur, ça serait quel type de point de vue ?
- 608 - Thibault La chouette !
- 609 - M Oui, mais justement... Est-ce que tu peux prendre du recul, et le qualifier ce point de vue-là ?
- 610 - Rima Les animaux...
- 611 - M Les animaux...
- 612 - Thibault Un enfant de Taïga...
- 613 - M Un enfant de Taïga !
- 614 - Apolline Le point de vue d'un personnage...

- 615 - M Oui, mais... un point de vue précis !
- 616 - E Un enfant de Taïga !
- 617 - M Ça vous paraît bien, ça ?
- 618 - Fanny Oui !
- 619 - M Ça serait le point de vue d'un enfant de Taïga. Et le point de vue d'un enfant de Taïga, ça serait quoi, finalement ?
- 620 - Mahé Ben, rien...
- 621 - M Rien ? C'est-à-dire ?
- 622 - Mathilde S. Rien de spécial.
- 623 - M Rien de spécial... C'est-à-dire, finalement ?
- 624 - Fanny Il pourrait nous aider à trouver d'autres choses...
- 625 - Hugo Un petit peu en dehors de l'histoire...
- 626 - M Un petit peu hors de l'histoire... D'accord ?
- 627 - Fanny C'est dans la dimension de la vie quotidienne, c'est sa vie quotidienne !
- 628 - M Dans la vie quotidienne... Est-ce que vous pourriez qualifier ce point de vue ?
- 629 - Leïla C'est assez dur, ce qu'on est en train de dire !
- 630 - M [à Simon B.] : Est-ce que tu vois ce qu'ils veulent dire ? Toi, si tu es sur le narrateur, tu peux pas trop voir... Mais, les autres ! Le point de vue, vous m'avez dit, d'un enfant de Taïga, c'est-à-dire, est-ce qu'il est vraiment dedans ?
- 631 - EE Non.
- 632 - M Non, il est ... ?
- 633 - E ...ailleurs...
- 634 - Thibault ...en dehors...
- 635 - M Il est un peu où, finalement ?
- 636 - E Hors sujet...
- 637 - M Hors sujet...
- 638 - E De travers...
- 639 - E À côté de la plaque...
- 640 - M À côté de la plaque... Hors de l'histoire entre Louve et Ivan...
- 641 - Mathilde D. Elle cherche à manger...
- 642 - Fanny En train d survivre...
- 643 - M En train de survivre...
- 644 - Fanny ...comme les autres animaux de Taïga.
- 645 - M Comme les autres animaux de Taïga.
- 646 - Damien En train de chercher des proies.
- 647 - M En train de chercher des proies. Est-ce que vous y êtes, là-dessus ? [à Simon B.] Oui ? Vas-y !
- 648 - Simon B. Mais, moi, je dis... Moi, je... je dis que c'est la chouette... Mais vous, vous dites que c'est... enfin, que c'est le narrateur.
- 649 - M Alors, non...
- 650 - [voix confuses et indistinctes]
- 651 - Simon B. Non, mais je veux pas dire... Non, mais que... que le narrateur, c'est pas la chouette ! Mais moi, je dis : qu'est-ce qui vous prouve que c'est pas la chouette ?
- 652 - [voix confuses et indistinctes]
- 653 - M Ta,ta,ta ! Qui veut prendre la parole pour dire qu'est-ce qui vous prouve que c'est pas la chouette le narrateur ? Qui a envie de... de... de dire à Simon pourquoi il pense que la chouette, c'est pas le narrateur ? Qu'est-

- ce qui vous le prouve ? Vas-y, Boubéker, qui était pas convaincu au début. Vas-y !
- 654 - Boubéker [inaudible] avec Nicolaï, on se confondait avec le narrateur, on se rendait compte et... et... et... quand c'était le narrateur, il parlait pas de la chouette !
- 655 - M [à Mathilde S.] Vas-y !
- 656 - Mathilde S. Des fois, on se confond avec Nicolaï et le narrateur... et... ça peut pas être la chouette, parce que la chouette, elle n'a pas rencontré Nicolaï ! Donc... euh... enfin...
- 657 - Fanny Maîtresse !
- 658 - M Oui ?
- 659 - Fanny On lui a donné plein d'arguments, et on dirait qu'il les écoute pas puisqu'il... puisqu'il nous dit : donnez-moi des arguments. On lui en a donné plein !
- 660 - [voix confuses et indistinctes]
- 661 - M D'accord, d'accord. Alors, vas-y, Bafodé ! [à Simon B.] Elle est en train de penser que tu fais preuve un peu de mauvaise foi...
- 662 - Simon B. Moi ?!
- 663 - EE Ben, oui...
- 664 - M Elle a l'air de penser ça, Fanny. [à Bafodé] Vas-y !
- 665 - Bafodé Moi, ce que je voulais dire, c'est que le narrateur...
- 666 - M Attends ! Moi, j'ai rien entendu, parce qu'ils en sont presque à la dispute, là... Vas-y !
- 667 - Bafodé C'est le narrateur qui parle de la chouette...
- 668 - M Non, j'ai toujours pas compris. Parce que Maxime se permet d'en rajouter un peu...
- 669 - Bafodé En fait, si... je crois que c'est le narrateur qui parle de la chouette... Ça peut pas être la chouette
- 670 - M C'est-à-dire que, pour toi, le narrateur, il est encore au-dessus de tout ça, et il nous... pointe la chouette.
- 671 - Fanny Oui, parce que la chouette, elle peut pas parler d'elle-même !
- 672 - M Je vais vous lire le dernier para... Je vais vous le lire, là. Écoutez bien. "Louve s'en va. Course légère sur le dos de Taïga. À l'est, les hurlements de la horde. Louve s'allonge, légère, flèche d'énergie. Elle oublie peu à peu la proie aux yeux noirs qui riait et pleurait... La nuit se glisse entre les sapins, s'accroche aux branches des mélèzes, envahit les creux de neige." (p. 76) Vous êtes sur quel point de vue, là ?
- 673 - Fanny Le narrateur !
- 674 - M Le narrateur ?
- 675 - Boubéker Louve !
- 676 - M Pourquoi narrateur ?
- 677 - Maxime On est un peu sur le point de vue de Louve, et le narrateur...
- 678 - M Pourquoi le narrateur ?
- 679 - Fanny Parce que...
- 680 - M C'est marrant, il y a rien qui vous frappe dans ce que je vous ai donné ? [à Mathilde D.] Vas-y ! Tiens-toi correctement, s'il te plaît ! Vas-y ! Mais tiens-toi correctement ! Vas-y !
- 681 - Mathilde D. Le narrateur, il peut dire que Louve, c'est une forme grise, que Louve, elle peut pas le dire...
- 682 - M Donc, on est sur le point de vue du narrateur. Oui ?

- 683 - Hugo Peut-être aussi, Louve elle peut pas dire : c'est à l'est, les hurlements... Enfin, elle sait où c'est, mais elle peut pas dire : c'est à l'est !
- 684 - M Oui... [à Mathilde D.] Vas-y !
- 685 - Mathilde D. Elle connaît pas l'est, l'ouest, le nord...
- 686 - M Oui... Vas-y, Boubéker qui lèves la main.
- 687 - Boubéker Mais il y a aussi : "elle oublie peu à peu la proie"...
- 688 - M Oui...
- 689 - Boubéker C'est... c'est Louve.
- 690 - M C'est le point de vue de Louve, là ? Est-ce qu'elle a conscience qu'elle oublie peu à peu la proie ?
- 691 - EE Non...
- 692 - Mahé Sinon, elle aurait pas dit "la proie"...
- 693 - M Comment il est écrit, le dernier texte que je vous ai donné ?
- 694 - EE En italiques.
- 695 - Hugo C'est tout le narrateur qui... Ça veut dire que c'est le narrateur qui...
- 696 - M Pourquoi c'est écrit en italiques ? Ça serait comme quoi ? Ça serait le point de vue de qui ?
- 697 - Fanny Le narrateur...
- 698 - M Et qu'est-ce qu'il essaie de faire, là, le narrateur ? Bafodé ! Bafodé !
- 699 - Bafodé Il résume la fin...
- 700 - M Il résume la fin... Oui...
- 701 - Fanny Et en plus... enfin... on voit que... le narrateur, on peut vraiment voir que c'est pas la chouette...
- 702 - M Vas-y ! Dis !
- 703 - Fanny "Une chouette s'envole" (p. 76) C'est... c'est... Enfin, quand on dit : "je"... on dirait "je", justement ! Parce que "une chouette s'envole", c'est comme si c'était... C'est pas... "Une chouette s'envole", c'est pas moi, la chouette. Parce que c'est "UNE chouette" ! Comment dire ? C'est pas... Enfin, c'est la preuve formelle que c'est pas... euh...
- 704 - E [à Simon B.] Là, tu peux pas...
- 705 - Simon B. Oui, mais non... C'est pas...
- 706 - E Kss ! Kss !
- 707 - [Voix confuses et indistinctes]
- 708 - M [à Hugo] Vas- y ! Chut ! [à Simon B.] Tu écoutes ? Non ! Faut quand même un peu plus de temps pour renoncer ! Bon, hein ! Vas-y !
- 709 - Hugo Moi, si je parle de moi, je vais pas dire "Hugo va en classe" !
- 710 - M Ah ! Attention ! Quand on est sur un point de vue... Vous êtes en train de repartir, vous, sur l'histoire des personnes. Revenez à *Yoyo* ! C'était à quelle personne ?
- 711 - EE "Il"
- 712 - M Et on était bien quand même sur le point de vue de Yoyo, même si on disait "elle" en parlant de Yoyo. D'accord ? Non, là, ce qui vous met un peu en alerte, c'est le fait que ce soit écrit ... ?
- 713 - EE ...en italiques...
- 714 - M ...en italiques, donc... Bafodé nous dit... euh... : en gros, c'est que le narrateur fait quoi ?
- 715 - EE Résume la fin.
- 716 - M Il nous résume la fin, il nous cale les choses. Est-ce qu'on avait vu jusque-là, qu'on pouvait faire ça ?
- 717 - EE Oui.

- 718 - Simon B. Oui, "mise à jour"...
- 719 - M Oui, "mise à jour".
- 720 - Simon B. Maîtresse !
- 721 - M "Mise à jour".
- 722 - Simon B. Maîtresse, par contre, dans... dans le texte... quand il met à jour, le narrateur, c'est pas... c'est pas en italiques.
- 723 - M Alors, pourquoi est-ce que ça serait en italiques, là ?
- 724 - Simon B. Ben moi, je pense savoir... C'est parce que, je pense qu'en fait le narrateur, il veut inventer une fin qui est un petit peu... qui est... qui fait pas trop peur, parce qu'en fait, je pense que ça va se terminer mal. Ça se termine mal, après...
- 725 - M Ça serait... C'est-à-dire que le narrateur nous emmène plus dans quoi ? Dans... dans quoi, par rapport à ce qu'on avait vu jusqu'à maintenant ?
- 726 - E Futur...
- 727 - M Oui, plus dans le ... ?
- 728 - EE Futur...
- 729 - M Futur ! D'accord ?
- 730 - Hugo Et si le narrateur sait la suite, on est sûr que la chouette, c'est pas le narrateur !
- 731 - E Peut-être qu'on pourrait...
- 732 - M Et si on lisait la suite ? Et toi, donc, la chouette, ça irait jusqu'où ?
- 733 - Simon B. Euh... moi, mon narrateur ?
- 734 - M Ouais, le narrateur Chouette.
- 735 - Simon B. Alors, euh... ça commence à... "Louve s'en va..." (p. 76)
- 736 - M Alors, est-ce que "Louve s'en va.", les enfants, est-ce que là, c'est la chouette le narrateur, là ?
- 738 - EE [voix indistinctes]
- 739 - M Oui ! Alors, tu dis que ça commence à "Louve s'en va". Le narrateur, c'est la chouette, là ?
- 740 - E Louve...
- 741 - M Vas-y, vas-y Mahé !
- 742 - Mahé Ben non, parce que la chouette elle... elle l'appelle "la forme grise"
- 743 - E Oui !
- 744 - Mahé Et le narrateur... et le narrateur l'appelle... Louve...
- 745 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
- 746 - Fanny C'est ce que j'ai dit tout à l'heure !
- 747 - [voix indistinctes]
- 748 - M [à Fanny] Attends ! [à Mathilde D.] Est-ce que tu as compris...
- 749 - Mathilde D. Oui.
- 750 - M ... ce que Mahé a recalé ? À un moment donné, effectivement, Fanny dit, et Mahé l'a repéré... [à Mahé] Redis-le !
- 751 - Mahé Que... euh... la chouette...
- 752 - M Quand le narrateur parle de Louve, il dit ... ?
- 753 - Mahé Elle [sic] dit : Louve...
- 754 - M Quand la chouette parle de Louve ?
- 755 - Mahé Elle... elle... elle l'appelle : "la forme grise"...
- 756 - Fanny Et même que, Maîtresse, Ivan, le... l'auteur, euh, il l'appelle Ivan, et là : "Une chouette passe. Elle voit la silhouette noire sur la neige" (p. 9) Elle dit "une silhouette..."
- 757 - M "...noire".

- 758 - Fanny "...noire".
759 - M Oui ?
760 - Mathilde S. Si on dit que là, c'est le point de vue du narrateur, ...
761 - M Chut ! [à E] Écoute !
762 - Mathilde S. ...on aurait pas pu dire... on pourrait pas dire que la chouette c'est le narrateur... puisqu'on dit "Une chouette s'envole." Ça peut pas être la chouette... sinon, on dirait : "Je m'envole" ... ou...
763 - E Non, non, non !
764 - M On est bien en "elle". C'est ce qu'on a dit tout à l'heure ! Rappelle-toi Yoyo ! Tu disais quoi, pour parler de Yoyo ?
765 - Mathilde S. "Il" ...
766 - M Yoyo ! La spationaute...
767 - Mathilde S. "Elle".
768 - M Tu disais bien "elle" ! Et t'étais bien derrière Yoyo. Donc là, quand on dit : "Une chouette...", on est derrière qui ?
769 - Mathilde S. "Elle" ...
770 - M Et qui ? Derrière ... ?
771 - E ...la chouette...
772 - M On est où, par rapport à la chouette ? Quels yeux on a, nous ?
773 - Maxime Au-dessus...
774 - M Au-dessus de la chouette ?
775 - Fanny Non, on est à côté de la chouette. On peut voir ce qu'elle voit.
776 - M On est à côté de la chouette pour voir ce qu'elle voit. On peut être où, aussi ?
777 - Fanny Dedans...
778 - M Oui, et du coup on voit avec ... ?
779 - E ...les yeux de la chouette.
780 - M Avec les yeux de la chouette.
781 - Hugo Dans... dans la chouette. Parce que si on est à côté, on... on dirait pas que c'est une silhouette noire ou... euh... Donc, c'est dedans la chouette, on voit ce qu'elle... ce qu'elle pense...
782 - M Oui.
783 - Hugo ...et ce qu'elle voit...
784 - M Et on les voit avec ses yeux à elle.
785 - Fanny Euh, maîtresse ! Ce qu'a dit Hugo, ça confirme que la chouette c'est pas le narrateur, parce que... euh... on voit dans la chouette, c'est comme si c'était un personnage, comme tous les personnages, mais on va pas derrière...
786 - M Est-ce que vous êtes d'accord ?
787 - Fanny ...le narrateur, on va pas dans... enfin...
788 - M Oui.
789 - Simon B. Oui, mais... on part toujours du principe que... que vous ayez raison et que la chouette soit pas le narrateur. Mais moi je dis quand même que la chouette, elle a un rôle crucial dans l'histoire.
790 - M Alors ! Peut-être qu'elle a un rôle crucial dans l'histoire.
791 - Fanny Mais oui, c'est vrai !
792 - M Il s'agirait peut-être bien de trouver quel est ce rôle !
793 - Thibault Oui, mais c'est pas le narrateur !
794 - [rires]
795 - M [à Thibault] C'est bon ! [à la classe] Qu'est-ce... qu'est-ce que serait ce

- rôle crucial ? Vous l'avez trouvé ! C'est marrant, vous n'arrivez à pas à le sortir ! Il me semble que vous l'avez trouvé... le rôle qu'elle a, la chouette. C'est le rôle de quoi ?
- 796 - Simon B. [dans un sourire] Transformeur !
- 797 - [rires]
- 798 - M Le rôle de quoi ? Vous l'avez dit ! Et ça serait bien que Thibault se réveille ! C'est le point de vue d'un enfant de Taïga. D'accord ? C'est un animal comme un autre, c'est le point de vue d'un enfant de Taïga. On pourrait appeler ça comment, dans une histoire ? Et vous, qui êtes sur *Le Roman de Renart*, sur... sur *Le Profit de Renart*, vous pourriez peut-être trouver ! C'est un rôle de quoi, finalement ?
- 799 - Thibault C'est comme... euh... Chanteclair, quoi... Elle est hors sujet, quoi...
- 800 - Simon B. Elle est pas hors sujet...
- 801 - M Alors... elle est pas vraiment hors sujet, mais elle est-ce qu'elle est dans le flou... C'est toi-même qui disait qu'elle était ... ?
- 802 - EE ...à côté de la plaque...
- 803 - Simon B. Mais...
- 804 - M Oui ! À côté de la plaque, ça veut bien dire qu'elle est un peu ... ?
- 805 - EE ...hors sujet.
- 806 - M ...hors sujet !
- 807 - Simon B. Oui, mais... euh... quand j'ai dit ça... pourquoi j'ai dit ça... si j'ai dit ça, c'était pour vous donner des mots, pour... euh...
- 808 - EE Ouai-ais ! Hou !
- 809 - M Bon ! Apolline !
- 810 - Apolline C'est comme si elle était dans l'assistance... Comme dans *Le Procès de Renart*.
- 811 - M Oui...
- 812 - Apolline La chouette, elle est comme dans l'assistance.
- 813 - E Voilà !
- 814 - M Elle est un peu à part ! Elle est un peu à part... Est-ce que vous êtes d'accord... On va rester là-dessus, que c'est un point de vue, finalement ... ?
- 815 - Fanny D'un enfant de Taïga.
- 816 - M D'un enfant de Taïga. C'est-à-dire qui a vu des choses... Et finalement, est-ce qu'elle a vu le principal ?
- 817 - EE Non...
- 818 - M Finalement, est-ce qu'elle a vu le principal ? Océane ?
- 819 - Océane Non.
- 820 - M Je vais quand même lire après. Vous allez essayer de me dire où on en est, là. Quand on dit : "Son œil rond cligne, ce n'est pas une proie pour son bec." (p. 76). Je vais continuer de lire, là. Très vite. "Des bisons font le gros dos, laissant le vent du nord s'en prendre à leur épaisse toison... Puis cela s'assemble, se perd dans la nuit, en une seule course." (pp. 76-77) On est sur quel point de vue ?
- 821 - Simon B. La chouette ?
- 822 - M Oui. Pourquoi tu dis ça, toi ?
- 823 - Simon B. Ben, parce que... ben, parce que c'est la chouette !
- 824 - M Oui. Mais qu'est-ce qui le justifie ?
- 825 - Simon B. Ben parce qu'elle est en haut... elle peut voir...
- 826 - M Elle peut voir quoi ?

- 827 - Simon B. Ben, elle peut voir... euh... Louve...
- 828 - M Oui.
- 829 - Simon B. Enfin, "la forme grise"...
- 830 - M "la forme grise" ?
- 831 - Simon B. Ouais...
- 832 - M Ça, c'est important. Donc, on serait plutôt sur le point de vue du narrateur ou sur le point de vue de la chouette, là ?
- 833 - Fanny La chouette !
- 834 - M Mais oui ! Parce que là, c'est un argument ! Tu es en train de nous dire "la forme grise"... Et nous, depuis le début, la chouette, pour la chouette, la louve ... ?
- 835 - Mathilde S. C'est "la forme grise".
- 836 - M C'est la "forme grise". Quand c'est le narrateur ?
- 837 - EE C'est "Louve".
- 838 - M D'accord ? Est-ce qu'on est d'accord, là ? Je continue à lire la suite. "Louve a rejoint les siens. Fondue parmi la horde... Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison..." (p. 77) Quel point de vue, là ?
- 839 - Fanny Le narrateur.
- 840 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Alors, on nous a parlé d'Ivan, on nous a parlé...
- 841 - E ...de Nicolaï...
- 842 - M Est-ce qu'on nous parle de Nicolaï, là ?
- 843 - Mathilde D. Il entend l'hélicoptère et fait du feu...
- 844 - M Quand il entend l'hélicoptère.
- 845 - Fanny Mais la chouette, elle va pas aller dans sa... Enfin, elle va pas aller dans sa cabane pour regarder s'il entend !
- 846 - M Non mais, là... Je crois, Fanny, que tu fais... que tu fais une erreur. Non, tout le monde là est bien d'accord que c'est le point de vue... le point de vue ... ?
- 847 - EE ...du narrateur.
- 848 - M Du narrateur ! On est en train de voir quels personnages... quels personnages on avait calés. Oui ? Qu'est-ce que tu veux dire, Mathilde ?
- 849 - Mathilde D. Comme on est sur le point de vue du narrateur, la chouette, c'est pas le narrateur, puisque...
- 850 - M On est d'accord avec toi.
- 851 - Mathilde D. ...elle a... elle a pas rencontré Nicolaï.
- 852 - M Je crois qu'on est plusieurs à être d'accord avec toi. Il y a que Simon qui fait un peu de résistance. [à Hugo] Vas-y !
- 853 - Hugo Le narrateur, là, il est en train de nous remettre à jour.
- 854 - M Le narrateur, il est en train de nous ... ?
- 855 - EE ... remettre à jour.
- 856 - M ... remettre à jour. D'accord ? Oui ?
- 857 - Maxime [à M] Est-ce que tu sais si la chouette, c'est le narrateur ou pas ?
- 858 - Fanny Oui, c'est marqué sur ta fiche (548).
- 859 - M Sur ta fiche ? Laquelle ? Tout à l'heure ?
- 860 - E C'est marqué, c'est marqué.

(548) Il s'agit d'une note marginale au crayon, laissée par mégarde sur l'original qui avait servi à photocopier le texte.

- 861 - Simon B. Oui, je sais ! En plus, Maîtresse, vous avez... vous avez fait un lapsus révélateur... Vous avez dit : NOUS, EUH, VOUS pensez que c'est pas la chouette.
- 862 - M [rire]
- 863 - Simon B. C'est révélateur, ça !
- 864 - M Mais, ça veut pas dire que j'ai raison.
- 865 - Fanny Si !
- 866 - M Ça, je peux me tromper. Des fois, je me trompe.
- 867 - E Tout le monde peut se tromper.
- 868 - M Ah, oui ! Des moments, je fais des erreurs d'orthographe au tableau, des moments je peux vous dire [inaudible] plein de fois ! Plein de fois ! Vas-y Tarik !
- 869 - Tarik La première fois, la chouette, c'est pas en italiques...
- 870 - M Chut ! Attends ! Vous n'écoutez ce que dit Tarik, c'est pas sympa, ça !
- 871 - Tarik La... la première fois, au début de l'histoire, la chouette... la chouette, ils l'écrivent pas en italiques, et à la fin de l'histoire, là, la chouette, ils l'écrivent en italiques.
- 872 - M Donc, pour toi, c'est le point de vue de quoi, alors ?
- 873 - Tarik [inaudible]
- 874 - M Moi, alors, j'avais juste une question à vous poser. Écoutez-moi, les enfants. C'est la dernière, et j'attends la réponse demain.
- 875 - E D'accord.
- 876 - M "Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison." (p. 77) De quelle maison parle-t-on ?
- 877 - Simon B. Ah !
- 878 - [Voix confuses]
- 879 - EE La maison de Nicolaï !
- 880 - E La cabane...
- 881 - E [inaudible]
- 882 - M Et pourquoi ?
- 883 - Simon B. Ben, parce qu'il y en a une seule !
- 884 - Marine Il dort dans une maison !
- 885 - M Oui, mais on aurait pu écrire ...
- 886 - Apolline ...cabane...
- 887 - M ...de l'autre côté... ? Oui ?
- 888 - Apolline ...de la cabane.
- 889 - M ...de la cabane !
- 890 - Océane C'est la seule maison sur Taïga.
- 891 - Simon B. Ah, mais non, je sais, je sais ! C'est la maison d'Oncle Micha !
- 892 - E Ah, mais non !
- 893 - Fanny C'est dans une ville !
- 894 - Simon B. Oui, ben justement ! Dans une ville, il y a des maisons, il y a pas des cabanes !
- 895 - Apolline Oui, mais ils parlent de Taïga !
- 896 - Mahé En ville, ils voient pas Taïga !
- 897 - Boubéker Simon ! Il y a des arbres... Hein ?
- 898 - Simon B. Oui, mais il va chez Oncle Micha, là ! Ah, non, c'est vrai, il retourne chez les parents, là.
- 899 - M On était... on était en voyage... ?
- 900 - Simon B. Oui !

901 - M

De retour ! Dites-moi, les enfants, vous réfléchissez à la maison ? Pour
demain, vous réfléchissez à la maison ! Ça marche !

Séance 12

SOMMAIRE B-S12

Texte support de la séance :

roman en entier (lu par le chercheur)

Thèmes de discussion abordés :

- récapitulation des thèmes du roman (survie silence, regard, solitude, amour)
- la frustration liée à la clôture elliptique

Organisation de la séance :

- invention du titre, confrontation avec le titre prévu
- lister les thèmes importants

Lecture magistrale *in extenso* du roman par le chercheur.

La discussion est animée par la maîtresse titulaire de la classe.

- 1 - Leïla Merci !
- 2 - M Ah ! Tarik veut dire quelque chose. À toi, Tarik !
- 3 - Tarik C'est quoi, le titre ?
- 4 - M Ah !
- 5 - E Moi, j'ai la même question...
- 6 - E Moi, je l'ai trouvé !
- 7 - Maxime Moi, j'ai pas réussi à le lire...
- 8 - Apolline J'ai une idée...
- 9 - Damien Ah, je l'ai vu !
- 10 - M Réfléchissez bien !
- 11 - Damien Derrière, derrière, c'est marqué...
- 12 - M Mais réfléchissez bien ! Quel pourrait être le titre ?
- 13 - Thibault *Taïga* !
- 14 - M C'est vrai ? Pourquoi *Taïga* ?
- 15 - Thibault Parce que ça va tout sur *Taïga*. C'est... c'est sur *Taïga* que tout se passe.
- 16 - M Vous en pensez quoi, les autres ? Ça pourrait être *Taïga* ?
- 17 - Simon B. *Le Crash* !
- 18 - M Oui, vas-y, Simon ! *Le Crash* !
- 19 - Fanny *La Belle Taïga*.
- 20 - E *L'Immense Taïga*...
- 21 - Leïla *L'Immense Crash de Taïga*.
- 22 - M Ceux qui pensent à *Taïga*, pourquoi vous pensez à *Taïga* ? Levez la main, levez la main ! Marine !
- 23 - Marine Parce que ça se passe sur *Taïga*.
- 24 - M Oui, mais... bon...
- 25 - Hugo Parce que tout le monde est sur *Taïga*...
- 26 - M Tout le monde ... ?
- 27 - Hugo ... est sur *Taïga*. Les personnages qui survivent.
- 28 - M Tout le monde est sur *Taïga*... Alors, je note. *Taïga*. Alors, pour *Taïga*, vous me dites pourquoi. C'est quoi les raisons ? Qui pense que ça pourrait être *Taïga* ?
- 29 - [vingt mains se lèvent]
- 30 - M Et pourquoi vous pensez que ça pourrait être ça ? Leïla !
- 31 - Leïla Parce que c'est sur *Taïga*... On parle beaucoup de *Taïga*.

- 32 - M Parce qu'on parle beaucoup de Taïga... Est-ce que vous avez une autre raison ? Fanny ?
- 33 - Fanny Parce que tous les personnages essaient de survivre sur Taïga.
- 34 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ? Tarik ?
- 35 - Tarik On peut pas dire... euh... on peut pas marquer un titre... euh... pour chaque individu, alors... euh... comme ils sont tous... euh... ils sont tous sur la même zone... alors, on l'appelle... on peut l'appeler *Taïga*...
- 36 - M Est-ce que... Qu'est-ce que vous en pensez, de ce que dit Tarik ?
- 37 - Hugo Oui, parce que...
- 38 - M Est-ce que finalement... Oui, vas-y !
- 39 - Hugo Si par exemple on parle de Louve, on dit... euh... *Le [inaudible] de Louve*, on parlera pas d'Ivan ni de Nicolaï.
- 40 - M Oui. Et si on donnait un autre titre par rapport à Nicolaï ? Qu'est-ce qui va se passer ? Vas-y, Léo !
- 41 - Léo On parlera plus d'Ivan et de Louve...
- 42 - M Ouais... Si on donne un titre par rapport à Ivan ? Dylan, si on donne un titre par rapport à Ivan ?
- 43 - Dylan Euh... *Le Crash d'Ivan*...
- 44 - M *Le Crash d'Ivan*, ça te paraîtrait possible ?
- 45 - Dylan Non...
- 46 - M Pourquoi ?
- 47 - Thibault Parce que...
- 48 - M Pourquoi, Thibault ?
- 49 - Thibault Parce que... il va pas raconter qu'il s'est crashé, puisqu'il y a... il s'est un peu assommé.
- 50 - M Et puis... par rapport à l'argument de Tarik ? Mathilde ?
- 51 - Mathilde D. Et puis, on parle pas de Nicolaï et de Louve.
- 52 - M Si on parle du crash d'Ivan, on va avoir du mal à avoir le point de vue de Louve et de ... ?
- 53 - E ... Nicolaï.
- 54 - M ... et de Nicolaï ? D'accord ? Donc, le titre *Taïga* vous paraîtrait intéressant, du moins un titre qui prend en compte...
- 55 - Leïla Taïga...
- 56 - M Ça vous paraîtrait intéressant, parce que finalement, ça permet quoi ? C'est ce qu'essaie de dire Tarik... Oui, Apolline.
- 57 - Apolline Ça permet d'attraper tous les personnages.
- 58 - M Ça permet d'attraper tous les personnages...
- 59 - Mathilde D. Ça permet de parler de tous les personnages...
- 60 - M Ça permet de parler de tous les personnages...
- 61 - Tarik Ça permet d'assembler toutes les pièces du puzzle.
- 62 - M Plus fort !
- 63 - Tarik Ça assemble le puzzle.
- 64 - M Ça assemble le puzzle. Est-ce que vous êtes d'accord ? Maxime, tu en penses quoi ? Tu penses rien de *Taïga* ? Est-ce que quelqu'un a une autre proposition à faire, sinon ? Oui, Simon ?
- 65 - Simon B. Ça pourrait être *L'Immense Taïga*, parce qu'on l'appelle beaucoup de fois immense... Et euh... on dit souvent que... que la taïga est immense...
- 66 - M Donc, toi tu serais pour qu'il y ait Taïga dans le titre ?
- 67 - Simon B. Ben oui.
- 68 - M Ouais. On arrête là, alors ?

- 69 - E Alors, tu nous le montres ?
70 - E Moi, je sais !
71 - M Vous me donnez combien pour le voir ?
72 - [montre la première de couverture]
73 - [voix confuses]
74 - E *Taïga* !
75 - E Euh... *Taïga*...
76 - Léo Wah ! Il est grand !
77 - Océane Elle est grosse !!
78 - Simon P. On les reconnaît pas !
79 - Damien [rit]
80 - Leïla Mais... c'est un chien...
81 - M Ah ben... ça peut faire penser à un chien
82 - E Oui, oui !
83 - Simon B. Ivan, il a les cheveux blonds !
84 - Leïla Il y a des chiens de berger... euh... Ils ont pas les cheveux... les cheveux bruns comme là.
85 - M Comment ?
86 - Thibault Oui, mais là...
87 - M Ces taches brunes... euh... bon !
88 - E Mais, maîtresse, il y a des chiens de traîneau comme ça, parce que...
89 - Simon P. Il y a des chiens, ils sont pareils...
90 - M Oui.
91 - Leïla Oui, c'est des chiens de traîneau...
92 - E Des chiens-loups...
93 - M Oui, c'est des chiens-loups ou des chiens ... ? ...de traîneau. Oui !
Tarik !
94 - Tarik Mais Ivan, il était blond ?
95 - M Oui, il est un peu blond, là... Ouais, c'est l'illustrateur qui l'a vu comme ça...
96 - Léo Mais on voit pas Nicolaï, là.
97 - M On voit pas Nicolaï. Et derrière non plus. Vous voulez quand même la quatrième de couverture, avant d'aller en récréation ?
98 - EE Oui.
99 - M Ah, je veux pas de bruit, hein ! "Louve a faim. Elle parcourt l'immensité glacée de la taïga sibérienne, en quête d'une proie. Deux personnes vont croiser son chemin, un trappeur qui veut la tuer et un enfant perdu dans le désert blanc. Au cœur de cet univers de silence, Louve et l'enfant ont besoin l'un de l'autre..." (texte de quatrième de couverture)
100 - Maxime Maîtresse !
101 - M Oui ?
102 - Maxime On parle pas des bisons...
103 - M Oui, et alors ?
104 - Maxime Ben, on en parlait à la fin...
105 - M Oui. Mais "à la fin", tu veux dire... euh... tout à la fin... dans le dernier passage ? Oui, c'est vrai qu'on retrouve... Tu écoutes, Simon ! À la fin, Maxime dit, on parle des bisons comme au début.... Et de la même façon, on a retrouvé qui ?
106 - EE La chouette !
107 - Damien On dirait que Nicolaï, c'est un peu comme... comme... Parce qu'on en

- parle pas beaucoup à la... à la fin...
- 108 - M De qui ?
- 109 - Damien De Nicolai ! On sait pas ce qui se passe avec lui.
- 110 - M Eh ben, tout à la fin, on avait dit qu'on savait pas trop ce qui se passait par rapport à Nicolai. Et du coup, vous aviez pensé... quoi ?
- 111 - Damien Qu'il continuait de vivre avec Taïga.
- 112 - M Oui, qu'il continuait de vivre avec Taïga... Vous vous souvenez de la dernière phrase ?
- 113 - EE "Seule Taïga sera toujours là, de l'autre côté des vitres d'une maison..."
- 114 - M Oui... On verra ça après la récréation. Allez-y.
- 115 - [récréation]
- 116 - M Alors, Marine, le titre du livre ?
- 117 - Marine C'est *Taïga*.
- 118 - M C'est *Taïga*. C'est *Taïga*. Euh... Vous aviez bien justifié pourquoi c'était *Taïga*. Alors, vous aviez dit que c'était *Taïga* pour quelles raisons ? Vous pouvez le rappeler, ça ? Non, il y a besoin de rien, c'est tout dans la tête ! Vas-y... J'attends Océane !... Oui, vas-y, Damien !
- 119 - Damien C'est parce qu'en fait... euh... Ivan, Nicolai et Louve, ils habitent tous sur le même... dans le même endroit. Sinon, on pourrait pas les mettre dans un seul titre.
- 120 - M Donc, c'est en fait pour ... ? Ça permet de ... ? Faire quoi ? De ... ?
- 121 - E Réunir...
- 123 - Simon B. Généraliser...
- 124 - M De ... ? De réunir ! De ... ?
- 125 - Fanny Généraliser !
- 126 - M Alors, de ... ?
- 127 - Fanny Généraliser.
- 128 - M Alors, je vais marquer. **Réunir**... Euh, réunir quoi ?
- 129 - EE Les personnages.
- 130 - M Les personnages... Quoi ? Quoi aussi ?
- 131 - Fanny Les points de vue des personnages.
- 132 - M Oui ! Donc, réunir...
- 133 - Damien ...les points de vue des personnages.
- 134 - M Attends, attends, Coco ! Donc : réunir **les points de vue des personnages** [à Fanny] Quand tu dis "généraliser", tu peux expliquer ? Qu'est-ce que tu entends par "généraliser" ?
- 135 - Fanny C'est... euh... "généraliser", ça veut dire que c'est pas sur un seul personnage, c'est sur tous les personnages.
- 136 - M D'accord. Donc, ça te va, ça ?
- 137 - Fanny Oui.
- 138 - M Tarik ?
- 139 - Tarik C'est pour rendre compte de tous les personnages. Par exemple, on peut pas mettre le... le... *La Solitude de Louve*, le... *La Chasse de Nicolai* et le... et le... et *Le crash d'Ivan*... On peut pas mettre tout ça en même temps, alors... euh... comme tous ces moments vont aller ensemble, on peut mettre directement *Taïga*.
- 140 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ? Donc, si tu veux, toi, tu joues un peu sur le lieu. D'accord ? Tu... tu as parlé de quoi, par rapport à Louve,

- là ? Tu viens de parler de quoi par rapport à Louve ? Tu as dit ... ?
- 141 - Tarik La solitude...
- 142 - M La solitude de Louve. Dites-moi...
Vous arrêtez, là, de... de bricoler... Pierre (549) vous avait demandé, d'ailleurs, de tout ranger. Et j'ai jamais dit de tout sortir, moi ! Donc, vous mettez tout dans les casiers ! Allez, rangez !
Alors ! Tu nous parles de... de la solitude de Louve. Est-ce que ça vous fait penser à quelque chose, la solitude ?
- 143 - Mathilde D. Il y a aussi la solitude de Nicolaï.
- 144 - M Il y a aussi la solitude de Nicolaï.
- 145 - Hugo Il y a la solitude d'Ivan aussi. Quand... quand il sort de la carlingue de l'avion, il est tout seul.
- 146 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Donc, c'est aussi une histoire qui parle de quoi, finalement ?
- 147 - Boubéker De solitude.
- 148 - M De solitude. Et est-ce que *Taïga*, ça va bien pour parler de solitude ?
- 149 - E Oui.
- 150 - M Pourquoi le titre *Taïga*, il va bien pour parler de solitude ? Oui, Mahé ?
- 151 - Mahé Parce qu'il y a pas beaucoup de gens dessus.
- 152 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Il y a pas beaucoup de gens... Et comment ils sont, ces gens ? Enfin, ces... ces "gens"... C'est plutôt quoi, aussi ? Des ... ?
- 153 - EE Des animaux.
- 154 - M Des animaux... Et comment ils sont, ces gens, ces animaux sur *Taïga* ?
- 155 - Maxime Ils essaient tous de survivre...
- 156 - M Oui, alors... Donc, vous m'avez dit que quand même tous ces personnages, ils avaient quoi ?
- 157 - Maxime Ils essaient de survivre.
- 158 - M Ils essaient de... **survivre**. Et vous m'avez dit quoi, aussi, par rapport au titre ? Tout à l'heure... C'est aussi une histoire de ... ?
- 159 - Mathilde D. ...solitude...
- 160 - M ...**solitude** ! Est-ce que vous êtes d'accord ? Et moi, je reviens sur ma question. La solitude, est-ce que c'est bien résumé... finalement, *Taïga*, est-ce que ça résume bien la solitude ?
- 161 - EE Oui...
- 162 - M Dites-moi pourquoi...
- 163 - Mathilde S. Parce que...
- 164 - M Oui, vas-y Mathilde !
- 165 - Mathilde D. Il y a pas beaucoup de monde sur *Taïga*.
- 166 - M Oui, bien sûr ! Il y a pas beaucoup de monde sur *Taïga*. Et comment vous savez qu'il y a pas beaucoup de monde sur *Taïga* ? Qu'est-ce qu'on nous dit de *Taïga* ?
- 167 - Simon B. Ben que *Taïga*, elle est seule...
- 168 - M Woui... Je sais pas bien... Oui ?
- 169 - Boubéker Il y a pas d'êtres humains...
- 170 - M J'ai pas entendu.
- 171 - Boubéker Il y a pas d'humains...
- 172 - M Oui, il y a... En tout cas, très peu...

(549) C'est le prénom du chercheur.

- 173 - Apolline C'est un désert de silence...
- 174 - M Oui, donc ça parle beaucoup de quoi, finalement ?
- 175 - E De Taïga...
- 176 - M De Taïga, mais de quoi par rapport à Taïga ?
- 178 - EE De silence.
- 179 - M De silence. Est-ce que vous êtes d'accord ? Je peux le marquer aussi, ça ? *Silence*, solitude, survivre... toutes ces choses-là, est-ce que vous avez l'impression d'en avoir entendu parler, sur Taïga ? ... de survivre, de solitude, de silence ?
- 180 - EE Oui.
- 181 - M Est-ce que vous l'avez senti, ça ?
- 182 - EE Oui.
- 183 - M D'ailleurs, du coup, comme il y a beaucoup de silence et de solitude, on a parlé aussi beaucoup de quoi ? Que ça se jouait beaucoup avec quoi, dans cette histoire ?
- 184 - Océane Le regard.
- 185 - M Le regard. Parce que, comme vous avez beaucoup de ... ?
- 186 - EE ...solitude...
- 187 - M ...solitude... Mais surtout beaucoup de ... ?
- 188 - E ...silence...
- 189 - E ...regard...
- 190 - M ...silence, et bien du coup, ça vous oblige à avoir beaucoup de quoi ?
- 191 - EE ... regard.
- 192 - M De regard... Vous avez vu tout ce qui passait par le regard ?
- 193 - EE Oui.
- 194 - M Je peux l'écrire ici ? *Regard* ?
- 195 - EE Oui.
- 196 - M [à Léo] Oui ? Tu voulais dire quelque chose et j'étais en train de parler ?
- 197 - Léo C'est souvent sur le point de vue de Taïga qu'il est question de solitude et de silence.
- 198 - M Oui, oui.
- 199 - E Oui.
- 200 - M Oui, beaucoup le... le point de vue de Taïga. C'est vraiment que le point de vue de Taïga, des moments, on avait l'impression que ça faisait quoi, quand on était sur le point de vue de Taïga ?
- 201 - Simon B. Personnage...
- 202 - M Oui, que... que Taïga était un personnage... Mais du coup, quand on était sur le point de vue de Taïga, on avait l'impression de quoi ?
- 203 - Mathilde D. Que c'était un peu comme un dieu...
- 204 - M Que ça la divinisait un peu, Taïga. Mais nous, on est où, quand on est sur le point de vue de Taïga ?
- 205 - Bafodé On est au-dessus.
- 206 - M On est ... ? pris par le fond de culotte, et on est au-dessus. D'accord ? Donc, ça risque finalement, le point de vue de Taïga, d'être quel type de point de vue ?
- 207 - Mathilde S. C'est le point de vue du narrateur.
- 208 - M Ça risque d'être le point de vue du narrateur. Vous êtes d'accord ou pas ?
- 209 - EE Oui.
- 210 - M C'est-à-dire une sorte de... On domine, un peu. D'accord ? Donc, du coup, est-ce que c'est intéressant de l'avoir en titre ?

- 211 - EE Oui.
- 212 - M Oui, parce que du coup, avec ce titre-là, vous avez l'impression de faire quoi ? quand vous êtes avec le titre *Taïga*, vous avez l'impression de faire quoi... par rapport à l'histoire ?
- 213 - Hugo Ça nous raconte un peu une partie de l'histoire...
- 214 - M Oui, mais du coup, si vous êtes sur *Taïga* ? Vous m'avez dit qu'on pouvait avoir le point de *Taïga*, mais le point de vue de *Taïga*, c'est le point de vue de quoi ?
- 215 - Mathilde D. Du narrateur.
- 216 - M Oui. Et du coup, qu'est-ce qui se passe, à ce moment-là ?
- 217 - Mathilde D. On a l'impression qu'on est... que c'est un peu le narrateur...
- 218 - M Oui, mais du coup, ça se passe quoi ? Bafodé, tu l'as dit, toi !
- 219 - Bafodé On est au-dessus.
- 220 - M On est au-dessus ! Et si on est au-dessus, qu'est-ce qui se passe, si on est au-dessus ?
- 221 - Simon P. On voit tout !
- 222 - M On voit tout. D'accord ? On voit tout. On appelle ça... Je vais écrire. **Voilà tout**... On appelle ça un peu, dominer. On domine. D'accord ? On a une vue d'ensemble. Je vous le dis, des moments, par rapport à vos apprentissages. En mathématiques...
- 223 - Simon B. Ouais...
- 224 - M Vous vous souvenez ? Sur la numération... Quand on a vu les nombres décimaux. À un moment donné, je vous ai pris par le fond de culotte, et je vous ai amené à revoir toutes les connaissances qu'on avait mis en place pour arriver au nombre décimal. Ben là, c'est pareil. Est-ce que vous y êtes ? Oui ? Toi, tu avais dit que c'était aussi une histoire de quoi ? Tu l'avais dit tout à l'heure, tout bas.
- 225 - Damien Une histoire d'amour et de tendresse...
- 226 - M Est-ce que vous êtes d'accord, aussi, de dire que c'est une histoire d'amour ? Oui ?
- 227 - EE Oui !
- 228 - M Ça serait une histoire d'amour entre qui est qui ? Une histoire d'amour, oui. Une histoire d'amour entre qui et qui ?
- 229 - Simon P. Entre Louve et Ivan...
- 230 - M Est-ce que vous êtes d'accord pour dire que c'est de l'amour, entre Louve et Ivan ?
- 231 - EE Oui.
- 232 - M Oui... Et c'est tout ?
- 233 - EE Non, non, non !
- 234 - Simon B. Et entre Ivan, Nicolaï.
- 235 - M Alors, on va y aller doucement... Donc, une histoire d'amour entre ... ?
- 236 - Simon P. Ivan et Louve.
- 237 - M Ivan et Louve... Une histoire d'amour ... ?
- 238 - Damien Entre *Taïga* et Nicolaï...
- 239 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ?
- 240 - E Nicolaï est amoureux de *Taïga*...
- 241 - M Oui. C'est même carrément écrit. **Nicolaï Taïga**. Si je fais un T, ça va ? Non, je vais écrire quand même. Vous m'avez dit, entre **Louve** et **Ivan**. Et ensuite ? Est-ce qu'il y a autre chose comme histoire d'amour ? Boubéker ?

- 242 - Boubéker Louve et ses trois louveteaux.
243 - M Oui. Donc, on avait aussi, Louve et ses trois louveteaux. Donc, du coup, comment je pourrais l'écrire là ? Louve et ses trois louveteaux... ça rejoindrait quoi ?
- 244 - Hugo Il y a aussi Louve et son... son... son compagnon...
245 - M Oui. Donc **Louve famille**. Est-ce que vous êtes d'accord ? Ensuite... Il y a encore une autre histoire d'amour ?
- 246 - Océane Entre Nicolaï et Ivan...
247 - M Entre Nicolaï et Ivan, est-ce qu'il y a une histoire d'amour ?
248 - Simon B. Toute petite...
249 - EE Non !
250 - M Toute petite. Alors, quel type d'histoire, alors ?
251 - Simon B. Ben... protéger...
252 - Damien Tendresse...
253 - M Oui... Tendresse... Se sentir protégé... Est-ce que c'est de l'amour, ça ?
254 - Simon B. Ben oui !
255 - Fanny Non !
256 - M Tu trouves pas ? C'est bien une sorte d'amour, ça, non ? Hein ? Effectivement, se sentir protégé, avoir de la tendresse... C'est une sorte d'amour, ou pas, ça, pour vous ?
- 257 - EE Oui...
258 - M Oui, un peu... Hein ? Donc, je l'écris ? Alors... **Nicolaï Ivan**... Si vous voulez, je vous le marque entre parenthèses... **Tendresse**. Vous m'avez dit "protégé". **Protection**, j'écris... C'est bon, "protection" ?
- 259 - E Oui.
260 - M Est-ce que... Oui, Hugo ?
261 - Hugo Ivan et ses parents...
262 - M Oui. Il y a **Ivan** et **ses parents**...
263 - Damien Ivan et le chien de l'épicier...
264 - M Oui... Bon... Mais bon, on le voit pas beaucoup, le chien de l'épicier... Mais d'accord !
- 265 - Tarik Entre Nicolaï et Taïga.
266 - M Oui, mais on l'a écrit, Coco ! On l'a même mis en premier. D'accord ? Est-ce que ça va ? Oui, vas-y, Tarik !
- 267 - Tarik Pour pouvoir mette ce titre **Taïga**, il faudrait qu'il parle pas du tout de Taïga... Il pourrait dire... euh... **Forêt**.
268 - M Oui, mais même... Attendez ! Même si on met comme titre **Taïga** et qu'on en parle dans l'histoire, est-ce qu'on pourrait pas le mettre dans le titre ?
- 269 - EE Si !
270 - M Si ! Simplement que là on le met dans le titre... pourquoi ?
271 - Maxime Ils essaient tous de survivre sur Taïga...
272 - M Ils étaient tous sur Taïga... Et aussi ? Mahé ?
273 - Mahé Ça les rassemble tous.
274 - M Ça les rassemble tous... Hein ? Est-ce que vous êtes d'accord ? Ça rassemble tous les personnages... et les points de vue... Donc : réunir... D'accord ? Et puis aussi ?
- 275 - Damien Il y a l'histoire d'amour !
276 - M Il y a une histoire d'amour. Taïga est dans l'histoire d'amour, quand même... Et puis Taïga, à un moment donné, vous avez dit que c'était un

- peu quoi ?
- 277 - EE Un personnage !
- 278 - M Oui. Donc, c'est pour ça, qu'on peut le mettre en titre. Si c'était juste un vulgaire endroit, un lieu où il se passe des choses... est-ce que vraiment ça vaudrait le coup de le mettre en titre ?
- 279 - EE Non...
- 280 - M Alors est-ce que je le marque quand même que Taïga, c'est aussi... c'est un lieu, mais c'est aussi un... ? **personnage** ! Vous vous souvenez de certaines expressions que vous aviez relevées ?
- 281 - EE Oui !
- 282 - M D'accord ? ...où vraiment, on avait l'impression que c'était quelqu... un vrai personnage !
- 283 - Bafodé Quand on disait : "Taïga l'aspire et l'avale à son tour" (cf. p. 6). Quand Louve, elle trotte... euh... "sur le dos de Taïga" (p. 76).
- 284 - M Oui ! C'est bien, tu as retenu plein d'expressions. Oui, Damien ?
- 285 - Damien Aussi, on dirait que Taïga, c'est un chien et... Nicolai, Ivan et tout ce qui y vit, c'est des puces.
- 286 - M Wouais... Est-ce que vous avez cette impression-là ?
- 287 - Simon B. Moi, j'ai exactement cette impression-là : ça fait comme quelque chose de grand, et de toutes petites choses...
- 288 - M ...dessus.
- 289 - Simon B. Ouais.
- 290 - M D'accord. Donc, je l'écris, alors ? Euh... Comme si c'était... comme si Taïga était quoi, finalement ?
- 291 - M Un chien...
- 292 - M Oui, mais finalement ?
- 293 - E Un loup ?
- 294 - E Un personnage.
- 295 - M Un loup ? Un personnage ?
- 296 - Fanny Un grand personnage.
- 297 - M Un... ? Tu dis ?
- 298 - Fanny Un grand personnage.
- 299 - M Oui, alors je vous mets "grand" entre guillemets, hein ! **Un "grand" personnage**. Et que dessus... Et dessus, qu'est-ce qu'on aurait, les enfants ?
- 300 - E Des petits animaux...
- 301 - M Des petits animaux ? C'est ça ? Un grand personnage ... Je mets personnage ou animal, là ? Qu'est-ce que j'écris ? Personnage animal ?
- 302 - [voix confuses et indistinctes]
- 303 - M Chut ! Euh, Clarisse est plus là, là ! Toi, tu en fais quoi ?
- 304 - Clarisse Moi, je penserais un personnage...
- 305 - M Bon, d'accord. Et dessus, on aurait quoi, alors ?
- 306 - E Des petits personnages...
- 307 - M Oui, bien sûr. Et ça serait quoi, ça ?
- 308 - Simon P. Des enfants.
- 309 - Léo Des puces...
- 310 - M Des enfants. Ouais, on va marquer des enfants, si tu veux... Ouais, des enfants. Je vais mettre que ça pourrait être un **animal** et dessus, des ... ? **puces**... Est-ce que ça va, ça ? Oui ? Est-ce que vous avez d'autres choses à dire là-dessus ? Sur cette histoire ? Vous avez trouvé plein de

- choses, vous avez trouvé que c'était une histoire pour survivre, vous avez trouvé que c'était une histoire de solitude, une histoire de silence, que le regard était important. Le nombre de fois où vous avez mis le doigt sur le regard, sur les yeux, sur la couleur des yeux... sur ce qu'on lisait dans les yeux...
- 311 - Simon B. La confiance et la peur... les pupilles dilatées...
312 - M Vous vous souvenez de tous ces sentiments ? Je veux bien qu'on les note, tous ces sentiments. Les sentiments que vous avez vus à travers le regard. Qui a vu des sentiments à travers le regard ? Qui me redonne les sentiments ? Qui les reprend ? Vas-y, Maxime !
- 313 - Maxime Alors quand Ivan...
314 - M Donne des mots ! Des mots qui expriment ce qu'on voyait dans les yeux.
315 - Maxime Quand il a rencontré la Louve, eh ben...
316 - M Donne-moi un mot.
317 - Mathilde S. Un regard de confiance.
318 - M Confiance ! Apprenez à synthétiser, les enfants. **Confiance**. C'est ce que tu voulais dire, Maxime ?
- 319 - Maxime Oui.
320 - M Qu'est-ce qu'on pouvait lire d'autre, des fois, dans les regards ?
321 - Apolline Des regards de questions.
322 - M Questions. Interrogations... Des **questions**... Qu'est-ce qu'on a vu d'autre dans les regards ?
- 323 - Océane La peur.
324 - M La **peur**. Qu'est-ce qu'on a vu d'autre dans les regards ? Rien d'autre ? [à Mathilde S.] Vas-y !
- 325 - Mathilde S. Un regard... euh... Comment on appelle ça ? Je me rappelle plus...
326 - M J'entends pas... Il fait du bruit, Boubéker, à côté de toi...
327 - Mathilde S. Je me rappelle plus. La pupille...
328 - M Tu peux l'aider ? On avait dit ça ?
329 - Fanny La pupille... dilatée ?
340 - M Oui. Dilatée...
341 - Simon B. Il y a beaucoup le mot "dilaté", dans l'histoire...
342 - M Alors, qu'est-ce que ça pourrait... qu'est-ce que ça peut être, dilaté ?
343 - Hugo Quand Louve voit ses proies...
344 - Mathilde S. Quand Nicolaï voit la renarde...
345 - M Louve voit ses proies... Donc, ça reflétait quoi, les regards dilatés ?
346 - E Elle pleure, c'est ça ?
347 - Simon B. La peur.
348 - M La peur. Pas uniquement.
349 - Hugo La souffrance ?
350 - M La souffrance. Parce que du coup, qu'est-ce qu'il fait Nicolaï par rapport au regard dilaté ?
- 351 - Hugo Il la tue.
352 - M Il la tue. Il tue par... par méchanceté ?
353 - EE Non !
354 - M Il tue... ?
355 - Mathilde D. ...pour pas qu'elle souffre.
356 - M Pour éviter qu'elle souffre. Donc, c'était la souffrance. Vous êtes d'accord ? Le regard dilaté exprimait la ... ?
357 - E Souffrance.

- 358 - M *Souffrance.*
- 359 - Simon B. L'auteur dit que c'est pas "un mauvais homme" (cf. pp. 17-18) et qu'il préfère... euh... ben, qu'il préfère abrégé les souffrances.
- 360 - M D'accord ? Donc, il y avait plein de choses qui passaient par le regard. Est-ce que vous avez autre chose à dire, là ? Non ? C'est bon ? Par rapport à l'histoire ? Est-ce que vous auriez d'autres mots que vous voudriez associer à l'histoire ?
- 361 - Léo Je me souviens plus bien, il y avait un regard de solitude.
- 362 - M Oui. Et tu penses à quel passage ?
- 363 - Léo Euh... Quand ils se rencontrent... Ah, non ! Quand Louve quitte Ivan.
- 364 - M Oui... Quand Louve quitte Ivan, il a un regard de solitude ? Je sais pas si c'est un regard de solitude. Il était comment... euh... Ivan... quand elle part ?
- 365 - Léo Triste...
- 367 - M Oui, oui... Donc, c'est ça ? On pourrait donc peut-être marquer quoi, plutôt ? Quand elle s'en va, il est comment ?
- 368 - Leïla Triste.
- 369 - M Triste. Donc je vais marquer *tristesse*. Mais c'était juste de la tristesse ? Qu'est-ce qui se passe, quand elle s'en va ? Il est... Il est juste triste ?
- 370 - Damien Il a peur...
- 371 - M Oui ! Il est aussi... effrayé, de se retrouver seul, quand même. Oui, Claudie ?
- 372 - Claudie Il regarde aussi dans le vide.
- 373 - M Oui. Un regard dans le vide. C'est-à-dire ce regard dans le vide... est-ce que tu pourrais le qualifier ? C'était quoi, ce regard dans le vide ? Il est comment, le regard d'Ivan, à des moments ? Il est ... ? Tu as raison !
- 374 - Claudie Il regarde dans le vide, parce que quand... Nicolai l'appelle : Ivan !, eh ben...
- 375 - M Est-ce que ça parle à tout le monde, "le regard *vide*" ?
- 376 - EE Oui.
- 377 - M Ça reflète quoi, finalement, les regards ? Si on regarde les regards, là, ils reflètent quoi, les regards ?
- 378 - E Les sensations.
- 379 - E Les sentiments
- 380 - M Les sensations... les émotions... les sentiments... Est-ce que vous êtes d'accord ? Et quand il est vide, le regard ? Il reflète quoi, quand il est vide... ? Le regard d'Ivan, quand il est vide, qu'est-ce qu'il reflète ?
- 381 - Fanny La faiblesse...
- 383 - M La faiblesse. Quoi d'autre ?
- 384 - Mathilde S. La tristesse.
- 385 - M La tristesse, s'il est vide, non... S'il est vide, c'est comme s'il se passait quoi ?
- 386 - Simon B. Rien.
- 387 - M Rien ?
- 388 - Simon B. Comme si le temps s'arrêtait...
- 389 - M Oui, comme si le temps s'arrêtait, mais au niveau de... de son... de lui ? Quand vous me dites que ça reflète la confiance, la question, la peur, la souffrance... tout ça, ça se passe où ? Les sentiments, les émotions... ça se passe où ?
- 390 - Léo Dans sa tête.

- 391 - M Dans sa tête. Et du coup, quand le regard est vide, alors ?
392 - Océane Quand il se souvient...
393 - M Et... et quand il est vide, c'est quand il se souvient ?
394 - Fanny Non, c'est quand sa tête, elle est vide.
395 - M Eh oui ! C'est quand il y a rien dans sa tête. Et quand est-ce qu'il y a rien dans sa tête ?
396 - Simon P. Au début...
397 - M Je crois pas que tu aies levé la main !
398 - Apolline Quand il a perdu la mémoire.
399 - M Quand il a perdu la mémoire. Et aussi ? Quand Nicolaï arrive, il l'a perdue, la mémoire ou il l'a retrouvée ?
400 - Hugo Il l'a retrouvée.
401 - M Oui, donc... C'est vrai qu'il avait le regard vide quand il avait perdu la mémoire. Mais quand Nicolaï arrive ? Pourquoi il avait le regard vide ?
402 - Hugo Parce qu'il est perdu dans ses pensées, il fait pas attention à...
403 - M Ça veut dire qu'il a sa tête, là. Et le regard est vide, quand on est dans ses pensées ? Quand vous êtes dans vos pensées, votre regard est vide ?
404 - E Moi, oui, parfois...
405 - E Non, mais... on regarde pas précisément...
406 - M Pourquoi il peut être vide, le regard de... d'Ivan, à ce moment-là ? Rappelez-vous !
407 - Fanny Parce que, je sais... Parce que quand il y a Louve, eh ben, quand... si jamais il se souvient, s'il retrouve la mémoire, ses yeux ils seront plus vides et il a l'impression qu'il va disparaître dans ses yeux... et... et elle peut le manger, et si jamais Ivan vient avec Nicolaï, eh ben, il a... il est plus avec Louve, donc il retrouve la mémoire.
408 - M Vous êtes d'accord avec ça ?
409 - Fanny Il a peur de se faire manger.
410 - M Alors, moi, je parle d'un regard qui est à la fin... où il est devant... [à Damien] Ça tu peux le dire... Des moments, le regard, il est comment ?
411 - Damien Plein d'espoir
412 - M Oui. Donc, des moments, dans le regard, tu lis l'*espoir*. Tout à fait. Mais à la fin, il a le regard comment, Ivan ? Il a un regard... C'est Nicolaï qui le perçoit... C'est un regard ... ?
413 - Simon B. Il a le regard perdu...
414 - M Hébété.
415 - Simon B. Voilà... Hébété... et en fait...
416 - M Hébété. Tu sais ce que c'est, un regard hébété ?
417 - Simon B. Oui, c'est...
418 - M C'est quoi, un regard hébété ?
419 - Simon B. ...un regard un peu éteint.
420 - M Oui, donc c'est un peu un regard aussi ... ?
421 - Hugo C'est un regard vide, aussi...
422 - M Oui. Donc, à des moments, ça exprime quoi, le regard ?
423 - Simon B. C'est... Il est un peu abasourdi.
424 - M Oui. Donc, ça exprime quoi ? Un mot !
425 - Simon B. La surprise.
426 - M Oui ! Ça peut être la *surprise*, aussi. Mais dites-moi, quand il a le regard vide, Ivan, c'est quand...

- 427 - [changement de cassette]
- 428 - M Non, il en a déjà trouvé un... Tout simplement : il est dans quel état ?
- 429 - Apolline [inaudible]
- 430 - M Vous l'avez dit ! Il est comment, là, Ivan ?
- 431 - E Il est très faible...
- 432 - M Il est épuisé, à la fin ! Vous m'avez même dit que... Il est faible, il est épuisé... Vous avez même parlé de quoi, à un moment donné, dans le chapitre d'avant ?
- 433 - Simon B. Il est proche de l'agonie...
- 434 - M D'agonie... Il est épuisé !
- 435 - Mahé "avec... avec la dernière énergie du désespoir"... (cf. p. 49)
- 436 - M Oui ! "La dernière énergie du désespoir" D'accord ?
- 437 - Mathilde S. On parlait que la dernière nuit...
- 438 - M Oui. Parle plus fort !
- 439 - Mathilde S. On a parlé que la dernière nuit, tellement il est fatigué... que elle pense que c'est la dernière journée...
- 440 - M Est-ce que vous y êtes ? Oui ? Est-ce que vous avez autre chose à dire là-dessus ?
- 441 - Simon B. Aussi, il sait pas si Nicolaï, c'est son père ou oncle Micha.
- 442 - M Est-ce qu'il ne le sait pas ?
- 443 - Simon B. Ben au début, il se demande si c'est son père ou si c'est Oncle Micha...
- 444 - M Ouais. Et est-ce qu'après à ton avis, il se pose toujours la question ?
- 445 - Simon B. Non.
- 446 - M Non. D'accord ? Au début, il a un doute parce que... Qu'est-ce qui se passe ? Quand il voit l'homme, quand il voit Nicolaï...
- 447 - Simon P. Il a pas sa mémoire...
- 448 - Léo Il voit ses affaires...
- 449 - M Il a pas sa mémoire ?
- 450 - Simon P. Ben, pas très bien encore...
- 451 - M Oui, mais quand même un peu...
- 452 - Apolline Il l'aime beaucoup...
- 453 - M Oui, mais du coup, qu'est-ce qui se passe quand Nicolaï apparaît ?
- 454 - Mathilde S. Il survit...
- 455 - M Oui... Il est survivant. Et qu'est-ce que ça fait ?
- 456 - Fanny Il sort du trou... [a parte] "ressuscité d'entre les morts"
- 457 - M Oui, il sort sa tête... Ça lui rappelle qui ?
- 458 - Maxime Quelqu'un de son espèce...
- 459 - M Son oncle et son père. Il apparente, si vous voulez, il fait des liens...
- 460 - Simon P. Peut-être... il se rappelle même plus comment ils étaient faits, son oncle et son père... Donc, il se demandait si c'était... eh ben, lequel c'était.
- 461 - M Oui... En fait, ça lui rappelle son père et son oncle. Il l'apparente au même type de... de choses, de personnes.
- 462 - Fanny Puisqu'ils sont frères, peut-être qu'ils se ressemblent...
- 463 - M Hm, hm... Est-ce que vous avez autre chose à dire, sur ce livre ? Oui ?
- 464 - Bafodé Moi, j'aime pas trop la fin.
- 465 - E Moi aussi !
- 466 - M Pourquoi ?
- 467 - Bafodé Parce que... euh... euh... Ivan, il se sépare de Louve.
- 468 - Leïla Moi aussi...

- 469 - Mathilde S. Ils résumant, c'est pas comme... avant...
470 - M Parle plus fort ! J'entends pas, Mathilde.
471 - Mathilde S. En fait, ils résumant un peu... Ils expliquent pas comme avant... euh...
tout ce qui s'était passé entre... euh...
472 - Hugo Moi, j'aimerais bien voir... savoir... Voilà : Ivan, on sait pas ce qui lui
arrive après qu'il rentre chez lui...
473 - Mathilde S. Avant que... on pourrait savoir... Il se serait peut-être passé des évén-...
enfin, des choses entre le moment où il rentre dans l'hélicoptère et quand
on va le ramener... quand Nicolaï va le ramener chez... euh... chez lui.
474 - M Et alors, à votre avis, pourquoi il y a... pourquoi c'est pas raconté, ça ?
475 - Mahé C'est pour le suspense...
476 - M Le suspense ?
477 - EE Non...
478 - [voix confuses et indistinctes]
479 - M Non, on va tomber dans quoi, après ? Écoutez-moi, les enfants ! On va
tomber dans quoi après, si on... si on raconte la suite ?
480 - E L'imag... l'imagination...
481 - M On va tomber dans quoi, finalement ?
482 - Tarik Dans ce qu'on a déjà raconté... Le renard argenté...
483 - E Ah oui !
484 - Tarik ... parce que si Ivan va retrouver ses... ses parents, il va parler de
Louve... On va encore parler de Louve et de... et de Nicolaï...
485 - M C'est-à-dire, si on continuait l'histoire, Louve, elle est où ?
486 - EE Avec la horde !
487 - M Nicolaï, il est où ?
489 - EE Dans sa cabane !
490 - M Ivan, il est où ?
491 - EE Chez ses parents.
492 - Hugo Ça revient au début, un peu...
493 - M Ça revient au début... C'est un peu comme si... ?
494 - Damien C'est le nouveau cycle...
495 - M Euh... Le nouveau cycle...
496 - [voix confuses et indistinctes]
497 - M ...de la vie...
498 - Simon P. On va peut-être retrouver le crash...
499 - M C'est le nouveau cycle de la vie. D'accord ? C'est que tout le monde a
bien... quoi, finalement ?
500 - E ...retrouvé les siens.
501 - M A repris... ?
502 - Simon B. ...sa vie...
503 - M ...le cours de sa vie. Vous avez écouté ce qu'ont dit Simon et... euh...
Damien ? Chacun a repris le cours de sa vie.
504 - Mathilde D. Tout le monde va recommencer comme avant.
505 - M Tout le monde va recommencer comme avant.
506 - Simon B. Moi, je croyais que dans l'hélicoptère, il y avait... euh... d'autres
trappeurs... Parce que je croyais que c'était l'hélicoptère qui avait...
euh... tué la horde de Louve...
507 - M Alors, c'est quoi, dans l'hélicoptère ? C'est des trappeurs ?
508 - EE Non ! C'est des secours !
509 - M C'est des secours. c'est-à-dire que... Finalement, il s'est passé combien

- de temps, là... depuis le crash ?
- 510 - EE Deux jours.
- 511 - EE Trois jours.
- 512 - Combien ? Deux jours... Deux jours et trois nuits. D'accord ? Donc, du coup, il y a eu cet accident. Qu'est-ce qui se passe quand il y a eu un accident ?
- 513 - Fanny On part à la recherche de la...
- 514 - M On part à la recherche ... ?
- 515 - Fanny On part à la recherche de la...
- 516 - M Alors, l'hélicoptère, il passe... Il fait quoi ?
- 517 - Maxime Il... il regarde l'acc-
- 518 - M Il recherche quoi ?
- 519 - E S'il y a des survivants...
- 520 - M Avant de chercher les survivants ?
- 521 - E L'avion...
- 522 - M Ils recherchent l'avion !
- 523 - E Et Nicolaï, il allume le feu, pour dire que c'est là qu'est l'avion.
- 524 - M Voilà ! Pour dire que c'est bien là. Est-ce que ça va pour tout le monde ? Oui ? Vous allez vous mettre en rang.

État du tableau à la fin de la séance :

Un "grand" personnage, des enfants dessus
animal, avec des puces.

Taïga

-> lieu / personnage

~~L'Immense Taïga~~

-> survivre

-> solitude ↓

confiance
souffrance

tristesse
espoir

-> silence ↑

Regard peur
questions

surprise
vide

-> amour

Nicolaï -> Taïga
Louve -> Ivan
Louve -> Famille
Nicolaï -> Ivan (tendresse, protection)
Ivan -> ses parents

Réunir les points de vue des personnages

Séance 13

SOMMAIRE B-S13

Thèmes de discussion abordés :

- qu'est-ce que faire le point sur un chapitre ?

Organisation de la séance :

- reformuler l'intrigue

- identifier les thèmes principaux du chapitre 5

Tâche 1 : Reformuler l'information apportée par le chapitre 5

- 1 - M Vous m'avez dit qu'on n'avait pas fait le point sur le chapitre cinq. Qu'est-ce que vous appelez "faire le point sur le chapitre cinq" ? Qu'est-ce qu'on pourrait dire ? Océane ?
- 2 - Océane Euh... Dire ce qui se passe pour les personnages, pour chaque personnage...
- 3 - M Oui... Ce qui se passe... Comment ? Est-ce que vous pouvez préciser ? Marine ?
- 4 - Marine En gros...
- 5 - M En gros, oui.
- 6 - Fanny Les rencontres.
- 7 - M Les rencontres.
- 8 - Océane Ce qu'ils deviennent.
- 9 - M Ce qu'ils deviennent. Est-ce que vous êtes d'accord ? Donc, pour faire le point, ça veut dire qu'on va voir... un petit peu ce qui se passe d'exceptionnel dans ce chapitre... et puis aussi ce qu'ils deviennent. Comment on le sait, ce qu'ils deviennent dans le chapitre ? Comment est-ce qu'on peut le repérer ? Vous vous souvenez, ou pas ? Qu'est-ce que vous entendez par "ce qu'ils deviennent" ? Oui, Rima !
- 10 - Rima Euh... À la fin...
- 11 - M Oui...
- 12 - Rima À la fin... Quand ils se séparent, tous les personnages...
- 13 - M Oui...
- 14 - Rima D'abord, ils sont tout seuls, après ils se rencontrent, après on sait pas ce qui leur arrive, alors... voir ce qui leur arrive...
- 15 - M Oui... Est-ce que vous pouvez l'aider ? Comment on le voit dans le chapitre 5, ce qu'il vont devenir ? [à Apolline] Oui ?
- 16 - Apolline Ils retournent dans leur famille...
- 17 - M Oui... Mais comment on le voit dans le chapitre cinq, ça ? Comment ça se voit ? Claudie, j'aimerais que tu te réveilles, hein ! Ça fait quelques jours où tu dors...
- 18 - Rima Ils retournent...
- 19 - M Oui, mais ça se voit, nous ! Comment... euh... l'auteur s'est arrangé pour nous le montrer ? Océane ?
- 20 - Océane Il l'a écrit à la fin.
- 21 - M Il l'a écrit à la fin... Et vous avez rien d'autre à dire ?
- 22 - Hugo C'est la chouette...
- 23 - M Est-ce que c'est la chouette qui résume tout ça ?
- 24 - EE Non...

- 25 - M Non.
- 26 - Apolline C'est le point de vue de Taïga...
- 27 - M Est-ce que c'est le point de vue de Taïga, tout à la fin ? C'est le point de vue de quoi ? ...de qui ?
- 28 - Océane Du narrateur...
- 29 - M On était sur le point de vue du narrateur. À l'intérieur, on avait effectivement... ?
- 30 - E ...les personnages...
- 31 - M ...les personnages, et on avait notamment... ?
- 32 - Simon B. ...la chouette.
- 33 - M ...la chouette ! Est-ce qu'on est d'accord ? Et d'ailleurs Simon, nous, pensait que le... la chouette... c'était quoi ?
- 34 - Simon B. C'était le narrateur, mais j'ai arrêté de penser...
- 35 - [rires]
- 36 - M T'as arrêté de penser ça... T'as arrêté de penser ou t'as arrêté de penser ça ? Rassure-moi !
- 37 - Simon B. J'ai arrêté de penser ça.
- 38 - M Ah, bon. Tu continues de penser, quand même ?
- 39 - Simon B. Ouais !
- 40 - M Bon ! Est-ce que vous y êtes ? Et... et c'est écrit comment ? Regardez-le !
- 41 - E En italiques...
- 42 - M Oui, c'est écrit en italiques. Est-ce que vous vous souvenez ? Donc, ce qui était écrit en italiques, c'est ce que devenaient les personnages... et le reste, ce qui se passe au cours du chapitre cinq. Est-ce que vous y êtes, les enfants ? Bon alors... Qui veut prendre la parole pour dire ce qui se passe au niveau du chapitre cinq ? Est-ce que vous vous en souvenez ? On commence par quel personnage, Dylan ?

a - reformuler l'information apportée à propos d'Ivan

- *Il avait plus trop de force, après, il s'est levé pour caresser Louve, et Nicolaï l'a vu* [Dylan]

b - identifier de quel point de vue est apportée cette information

- *quand on dit qu'Ivan sort du trou, alors, on est derrière le narrateur* [Éléonore]

- *ou derrière Ivan* [Hugo]

- 43 - M Qui voit Ivan sortir du trou ? Mathilde ?
- 44 - Mathilde D. Eh ben, c'est... c'est... c'est Nicolaï...
- 45 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui ? C'est Nicolaï qui le voit sortir du trou. Donc, j'aimerais qu'on raconte ça du point de vue de Nicolaï... qu'on se mette derrière Nicolaï. Tu comprends ce que je veux dire ? Sur Ivan, qu'est-ce qu'on peut dire, qu'est-ce qu'on apprend sur Ivan, là ? Dans tout le chapitre cinq, qu'est-ce qui se passe en gros ? Quel est le gros truc dans le chapitre cinq ? Thibault !
- 46 - Thibault Ivan quitte Louve.
- 47 - M Est-ce que vous êtes d'accord ? Oui, ou non ?
- 48 - EE Oui.
- 49 - M ***Ivan quitte Louve***... Pour faire quoi ? il quitte Louve. Et qu'est-ce qui se passe ? C'est tout ?
- 50 - EE Non, non.
- 51 - M J'attends... Maxime ?

- 52 - Maxime Après, il va chez Nicolai...
53 - M Oui... On peut le dire comment ?
54 - Thibault Ben... il y a un homme... Et il s'est dit "papa ou oncle Micha" ?
55 - M Et c'est qui, cet homme ?
56 - Thibault C'est Nicolai.
57 - M D'accord. Là, tu rentres dans le détail. En gros, qu'est-ce qui se passe au niveau d'Ivan ? Il quitte Louve. Est-ce que tout le monde est d'accord ?
58 - EE Oui...
59 - M Après ?
60 - Simon B. Un homme l'emmène à sa cabane pour manger
61 - M Mais pourquoi vous dites un homme ?
62 - EE Nicolai
63 - M On est d'accord. Tu veux dire "un homme", parce que tu es vraiment...
64 - Damien ...sur le point de vue d'Ivan...
65 - M Très bien ! C'est ça que tu veux dire ? D'accord ?
66 - E C'est Nicolai.
67 - M Voilà. Alors, nous on va prendre... C'est vrai que j'ai dit "suivant le point de vue du personnage". Je vais quand même prendre un peu de recul. Donc, Ivan quitte Louve *et part avec Nicolai*. Est-ce que ça vous va comme ça ?
68 - EE Oui...
69 - M D'accord ? Il part sur le dos de Nicolai... pour où ? Dans... ?
70 - EE ...sa cabane.
71 - M *Dans sa cabane*. Est-ce que vous êtes d'accord ? Ça va pour tout le monde, ça ?

c - relance de a : reformuler l'information apportée à propos d'Ivan

- *Il se souvient du crash* [Océane]

- *Il veut se souvenir* [Rima]

- *Il se rappelle de tout* [Mathilde D.]

- *Il laisse revenir sa mémoire* [M]

d - se remémorer l'inhibition de la mémoire dans les épisodes précédents

- *Avant, c'était : s'il se souvient, Louve le mange* [Léo]

e - préciser pourquoi cette conséquence

- *il n'aurait plus le bon regard de confiance* [Apolline]

- *il a pris l'hélicoptère pour retrouver ses parents* [Hugo]

Un hélicoptère le ramènera chez lui.

Il va retrouver ses parents

f - reformuler l'information apportée à propos de Nicolai

- *il rencontre Ivan* [Leïla]

- *il y a toutes les rencontres* [Damien]

g - récapituler les rencontres

- *la rencontre entre Ivan et Nicolai, on l'avait pas vue avant...* [Leïla]

- *la vraie rencontre entre Louve et Nicolai* [Dylan]

h - expliquer l'usage du mot "vraie"

- *avant, ils s'étaient pas rencontrés, sauf indirectement, autour du renard*
[Fanny]

i - préciser le moment de ces rencontres indirectes

- *quand Nicolai suivait louve* [Leïla]

- à la fin du chapitre quatre, quand on voit Nicolai comme un géant [Apolline]
 - j - relance de g : récapituler les rencontres
 - rencontre entre Louve et Ivan [EE]
 - k - retrouver dans quel chapitre a lieu cette rencontre
 - c'est au chapitre deux : "Louve attend, souffle suspendu, gueule béante. Des sources de son âme sauvage jaillissent des images floues, parfumées de souvenirs vivaces..." (pp. 25 - 26) [Fanny]
 - l - retrouver le passage où on voit le tout premier contact
 - "D'un bond, elle se jette sur la forme étendue" (p. 27) [Fanny]
 - m - relance de f : reformuler l'information apportée à propos de Nicolai
 - reste tout le temps tout seul [Simon P.]
 - n - ajuster la formule de Simon P.
 - c'est pas que dans ce chapitre, on le sait depuis longtemps [Hugo]
 - **il veut tuer Louve** [Apolline]
 - o - expliquer les raisons de Nicolai
 - c'est son **gâche-métier** [Simon P.]
 - **il croit que Louve est en train de manger Ivan** [Bafodé]
 - il voit bras, corps entier, et se demande comment il est arrivé [Mathilde S.]
 - **Nicolai se réalise que Louve ne mange pas Ivan.** [Maxime]
 - il voit qu'il y a de la tendresse entre eux [Rima]
 - p - estimer la pertinence du terme "tendresse"
 - oui, il voit que Louve le lèche, et que lui, il la caresse... [Apolline]
 - **Il y a quelque chose entre eux (tendresse)** [M]
 - **Il emmène Ivan dans sa cabane**
 - **Il ne veut plus tuer Louve** [Bafodé]
 - q - choisir un mot qui le montre
 - renoncer [Fanny]
 - **Nicolai renonce à tuer Louve.** [M]
 - Nicolai voit l'avion, il comprend d'où vient Ivan [Mahé]
 - Avant il avait pas vu l'avion [Mathilde S.]
 - **Il voit l'avion échoué, il comprend d'où vient Ivan.** [M]
 - **Nicolai reste seul sur Taïga.**[Hugo]
 - on a pas dit que Nicolai allait faire manger Ivan... [Damien]
 - r - estimer l'importance de cette information
 - ça, on le comprend quand on dit que Nicolai l'emmène dans sa cabane [Simon B.]
 - s - identifier pourquoi c'est important pour Damien
 - c'est qu'Ivan, il n'a rien mangé [Simon B.]
 - il est faible [Mahé]
 - t - reformuler l'information apportée à propos de Louve
 - elle a peur de Nicolai avec son fusil... [Leïla]
 - elle recule [Simon P.]
 - **Louve se sépare d'Ivan, parce qu'elle a peur de Nicolai.** [M]
 - elle sent l'odeur de mort sur Ivan [Dylan]
 - elle sent qu'il est de la même race qu'Ivan [Boubéker]
- 72 - M Louve réalise qu'ils sont de la même race... Est-ce qu'on l'écrit, ça ? Ça vous paraît important ou pas ?

- 73 - Bafodé Non...
- 74 - M Pourquoi non ?
- 75 - E Un peu...
- 76 - M Un peu... Pourquoi un peu ?
- 77 - Damien Parce que... parce que sinon, elle sait pas ce... ce qu'il fait... Il sait pas qui c'est qu'il y a derrière le buisson...
- 78 - M Elle sait pas ce qu'il y a derrière le ... ?
- 79 - Damien ...buisson. Elle sait pas qui c'est... C'est derrière le buisson. Elle sait pas...
- 80 - M Ben, pour lui, il imagine un peu la scène dans sa tête, il imagine un peu Nicolai derrière un buisson... C'est ça ?
- 81 - Damien Oui...
- 82 - M T'as le droit ! Bon !

- Louve, elle protégeait Ivan beaucoup [Apolline]
- maintenant, c'est Nicolai qui va le protéger [Léo]
- Le lien Louve / Ivan, le lien où Ivan était comme un louveteau est brisé. C'est comme des louveteaux touchés par un humain, le louve les mangerait parce qu'elle sent qu'ils sont plus à elle... Elle peut les abandonner [Fanny]
- c'est triste, quand même [Marine]
- elle abandonne son petit à Nicolai parce qu'ils sont la même race. [Leïla]
- Elle se dit peut-être : je vais lui rendre... [Simon B.]
- **Elle sent qu'Ivan et Nicolai ont la même odeur.** [M]
- À la fin, elle retourne dans la horde. [Apolline]
- **Louve rejoint la horde de loups.** [phrase dictée à M par Océane]
- Il faut écrire qu'elle est seule, sinon on pourrait croire qu'elle part avec Ivan [Damien]

Intervention de Boubéker

- 83 - Boubéker Dans... dans... dans le dernier...
- 84 - M Parle bien fort, Coco ! On attend de nouveau Mathilde !
- 85 - Boubéker Dans le chapitre 4, à la page huit... on dit...
- 86 - M Oui... Parle plus fort ! Articule bien, Coco !
- 87 - Boubéker La louve, "elle oublie peu à peu la proie aux yeux noirs qui riait et pleurait..." (p. 76). Elle oublie Ivan...
- 88 - M Oui, elle oublie Ivan.
- 89 - Mathilde D. Et après, Ivan aussi, il va l'oublier...
- 90 - M Où est-ce que tu vois écrit ça ? Où est-ce que tu le vois écrit ? Tu es sûre de toi, ou pas ? [à Éléonore] Vas-y, aide-la !
- 91 - Hugo Maîtresse, il faut qu'on aille en allemand (550) !
- 92 - M Eh bien dépêche-toi ! Vas-y !
- 93 - Éléonore "Ivan va bientôt retrouver les siens - à son tour. Leur amour le guérira, effacera les yeux de Louve." (p. 77)
- 94 - M Voilà. Bien fort ! Tout à la fin... C'est-à-dire que... à un moment donné, on dit quoi ?
On attend qu'ils soient partis... Oui ! Allez-y ! Ferme la porte ! Vas-y, reprends, Éléonore !
- 95 - Éléonore " Leur amour le guérira, effacera les yeux de Louve."

(550) Trois élèves sortent de la classe pour suivre un cours d'allemand. La séance de lecture se poursuit sans eux.

- 96 - M D'accord ? C'est ce que tu voulais dire, peut-être ? C'est-à-dire que finalement, qu'est-ce qui va se passer, pour *Louve et Ivan* ?
- 97 - Simon P. Ils vont se séparer.
- 98 - M Ils **vont s'oublier**. Je vais peut-être plutôt l'écrire là-bas. Pourquoi ils vont s'oublier ? Qu'est-ce qui fait qu'ils vont s'oublier, chacun de leur côté ? Mathilde ? Leïla ? Oui, Dylan !
- 99 - Dylan Ils vont être attirés par leur côté... Ivan, il va être avec ses parents...
- 100 - M Oui...
- 101 - Dylan ... Louve avec les loups de la horde...
- 102 - M Oui... Ils vont être chacun de leur côté... Avec le temps. Je vais le marquer, pour ne pas oublier... **Ils vont être chacun de leur côté**. Et du coup, comme ils sont chacun de leur côté... qu'est-ce que ça signifie, finalement ? Ils sont chacun de leur côté. Qu'est-ce que ça signifie, d'une manière générale ?
- 103 - Leïla C'est une nouvelle vie.
- 104 - M Est-ce que c'est vraiment une nouvelle vie ?
- 105 - Fanny Non, au contraire !
- 106 - Mathilde D. Ils reprennent leur vie d'avant.
- 107 - M Ils reprennent leur vie. Ça porte un mot, ça. Ils reprennent quoi, finalement ?
- 108 - E Le cours...
- 109 - Fanny Le cycle...
- 110 - M Le cycle ... ?
- 111 - Fanny ... de la vie.
- 112 - M Le cycle de la vie. **Ils reprennent le cycle de la vie**. Est-ce que vous êtes d'accord ? Je vais marquer : **avec le temps**, aussi... C'est ce que tu nous as dit, euh... Leïla, je crois. C'est bon comme ça ? Parce que c'est pas très bien écrit... Vous arrivez à relire, ou pas, les enfants ?
- 113 - EE Oui.

u - reformuler ce qu'il advient de Nicolaï

- *reste sur Taïga* [Leïla]

- *reprend le cycle de sa vie* [Léo]

v - expliciter "cycle de la vie" à propos de Nicolaï

- *sa vie d'avant* [Marine]

w - expliciter le mot "avant"

- *avant l'histoire* [Bafodé]

- *avant d'avoir vu Louve et Ivan* [Apolline]

x - reformuler l'information apportée sur Taïga

- *on dit les animaux qui sont sur Taïga* [Damien]

- *Ça rassemble tout ça, "les enfants de Taïga"* [Fanny]

- *tout paraît normal, pour eux, c'est comme au début* [Bafodé]

y - préciser si Ivan apparaît comme un enfant de Taïga

- *ce n'est pas un enfant de Taïga* [Fanny]

z - préciser s'il n'est jamais apparu comme un enfant de Taïga

- *Ivan, il était comme Louve, quand il était louveteau* [Apolline]

- *mais plus à la fin !* [Fanny]

- *Taïga, c'est ce qui réunit tous les personnages* [Leïla]

a' - ajuster le mot "personnages"

- tous les points de vue [Fanny]
- tous ses enfants [Rima]

b' - reformuler l'information apportée sur la chouette :

- elle est au début, et elle est à la fin [Marine]
- c'est une prédatrice [Boubéker]
- c'est une sorte d'intrus, elle est là par hasard [Fanny]
- c'est un enfant de Taïga [Apolline]
- elle voit **ce que voit un enfant de Taïga** [Éléonore]

c' - préciser ce qu'elle voit de l'histoire

- Louve et Ivan [Océane]

d' - ajuster la formule d'Océane

- elle voit le début et la fin de l'histoire [Mathilde S.]

e' - identifier sa fonction

- elle ouvre le début, et elle ferme la fin [Fanny]

f' - préciser sa fonction au milieu de l'histoire

- elle sert à rien [Claudie]

- elle voit rien, elle comprend rien [Bafodé]

correction de Mathilde D. apportée au "résumé" fait par la maîtresse : *c'est juste un point de vue de chouette... alors, elle voit "comme" un enfant de Taïga...*

- 114 - M Et du coup, on en avait déduit que c'était quoi, comme histoire, cette histoire, finalement ? C'est une histoire de quoi ? Oui ?
- 115 - Boubéker Une histoire de points de vue.
- 116 - M Une histoire de points de vue... Vous êtes d'accord ?
- 117 - Fanny Une histoire des points de vue de Taïga.
- 118 - M Une histoire... ? J'ai pas écouté...
- 119 - Fanny J'ai dit, c'est une histoire des points de vue de Taïga.
- 120 - M Oui, là, avec la chouette !
- 121 - Fanny C'est comme Louve, sauf que c'est pas...
- 122 - M Mais... euh... là, Fanny, je suis en train de demander de manière générale... Donc, il résume, Boubéker, en disant qu'en fait, avec cette histoire-là, c'est une histoire de points de vue... différents. On est d'accord... Oui ? C'est tout : c'est une histoire de points de vue ? Il y a rien d'autre dedans comme matière ? Qu'est-ce que c'est d'autre ? Qu'est-ce qu'il y avait d'important dans ces histoires-là [sic] ? On l'a déjà vu, ça, hein ! On l'a écrit, même.
- 123 - Mathilde S. On jouait beaucoup sur le regard.
- 124 - M Oui, l'histoire du regard. Vous... Vous vous rappelez de l'importance des regards ?
- 125 - EE Oui.
- 126 - M C'est quoi, aussi ? Il y avait beaucoup de quoi ? S'il y avait beaucoup de regard, forcément... pourquoi il y avait beaucoup de regard ?
- 127 - Mathilde D. De l'amour...
- 128 - M Il y a eu beaucoup d'amour...
- 129 - Océane Il y avait beaucoup de rencontres...
- 130 - M Une histoire de rencontres... Et le fait qu'il y ait beaucoup de regard, ça veut dire qu'il y avait beaucoup de quoi, sur Taïga ?
- 131 - Fanny Des sentiments...

- 132 - M Oui. Il y avait des choses, des sentiments qui passaient par le regard... Mais du coup, si on se regarde beaucoup... ça entraîne quoi ?
- 133 - Mathilde D. La confiance...
- 134 - M Pas forcément... Sur Taïga, rappelez-vous, qu'est-ce qu'il y a beaucoup sur Taïga, finalement ? Si on se... Pourquoi ils se regardaient beaucoup ? Qu'est-ce qu'ils auraient pu faire au lieu de se regarder ?
- 135 - Rima C'est parce qu'ils auraient pas pu parler...
- 136 - M Oui...
- 137 - Rima Ils comprennent... ils comprennent par le regard...
- 138 - M Oui... Donc, du coup, s'ils ne parlent pas beaucoup, c'est une histoire de quoi ?
- 139 - Fanny C'est parce que c'est une histoire d'animaux...
- 140 - M C'est une histoire de quoi ? Ivan, c'est un animal ? Il pouvait bien parler !
- 141 - Fanny Oui, mais il avait personne à qui parler, avant Nicolaï...
- 142 - M Mais même quand il y a Nicolaï, est-ce que ça parle beaucoup ?
- 143 - EE Non...
- 144 - M C'est une histoire de quoi, alors ?
- 145 - Maxime De gestes...
- 146 - [rires]
- 147 - M Ça bouge beaucoup ? Est-ce que ça bouge beaucoup ? Ça bouge beaucoup dans cette histoire ?
- 148 - EE Non !
- 149 - M Non ! [à Rima] Tu l'as dis, toi... Tu as dit : ils ne parlent pas. Donc, forcément... ? Il y a un mot qui va très bien, un mot... Et les regards, parce que ça va avec... Vous êtes sur Taïga. Vous imaginez ce que c'est, Taïga ? Il y a beaucoup de quoi, sur Taïga ?
- 150 - E Des animaux...
- 151 - M Des animaux...
- 152 - E De la neige...
- 153 - M De la neige...
- 154 - Rima C'est désert.
- 155 - M C'est désert.
- 156 - Fanny C'est ce que je voulais dire.
- 157 - M Oui, oui : c'est désert, il y a de la neige, une histoire de regards... Donc, ça entraîne quoi... s'ils parlent pas beaucoup ?
- 158 - Fanny Passé !
- 159 - M Ne dis pas n'importe quoi, d'accord Fanny ? Ne lance pas les mots comme ça. Tu réfléchis, tu lèves la main. Oui ?
- 160 - Éléonore Il est muet.
- 161 - M Oui... Alors ? S'il est muet, c'est une histoire... ?
- 162 - Boubéker ... sans mots...
- 163 - M Qu'est-ce qu'il y a là ? Pensez à Nicolaï, à un moment donné...
- 164 - Mathilde D. C'est une histoire de solitude.
- 165 - M Oui, c'est une histoire de solitude, c'est vrai. Vous vous souvenez ? On l'a dit que c'était une histoire de solitude. C'est une histoire de solitude, une histoire de regards... C'est muet, c'est-à-dire qu'il y a pas de bruit... Donc... s'il y a pas de bruit... ?
- 166 - Apolline Silencieux.
- 167 - M C'est une histoire ... ?

- 168 - EE Silencieuse...
- 169 - M De silence. On a dit, ça, les enfants. Vous l'avez dit, exactement. Une fois... Oui, ou non ? Oui ? Le tableau avec Taïga, écrit en titre au milieu... qui est dans votre classeur de lecture...
- 170 - E Ah, oui !
- 171 - M Va donc le chercher, Boubéker ! Parce que tu me l'as rappelé tout à l'heure. Vous vous souvenez de ça, ou pas ? Histoire de silence, histoire de regard, histoire de... J'ai eu d'autres mots aussi, qui étaient importants. Vous m'avez dit : histoire de silence, histoire de regard, histoire de quoi ?
- 172 - Mathilde D. De solitude.
- 173 - M De solitude.
- 174 - Mathilde S. De points de vue.
- 175 - M De points de vue.
- 176 - Océane De rencontres...
- 177 - M De rencontres. Oui. Oui. Histoire ?
- 178 - Mathilde D. D'amour...
- 179 - M Une histoire d'amour, ça on l'a dit... Est-ce que vous avez autre chose à dire, là ? C'est bon ? Allez, vous recopier le tableau, maintenant.

État du tableau à la fin de la séance :

Toutes les rencontres ont eu lieu

Louve et Ivan, chapitre 2

Louve et Nicolai : chapitre 4

Ivan et Nicolai : première rencontre chapitre 5

Louve et Ivan vont s'oublier. Ils vont être chacun de leur côté. Ils reprennent le cycle de la vie avec le temps.

Ivan quitte Louve et part avec Nicolai pour sa cabane. Il se souvient de tout. Il "veut bien" se souvenir, laisser revenir sa mémoire.

Un hélicoptère ramènera Ivan chez lui. Il retrouvera ses parents.

Nicolai :

D'abord, il veut tuer Louve parce que :

1 - c'est son gâche métier

2 - il croit que Louve est en train de manger Ivan

Ensuite Nicolai se réalise que Louve ne mange pas Ivan. Il y a quelque chose entre eux (tendresse). Nicolai renonce à tuer Louve. Il emmène Ivan dans sa cabane. Il voit l'avion échoué, il comprend ce qui s'est passé, d'où vient Ivan.

Nicolai reste seul sur Taïga, comme avant.

Louve :

Elle se sépare d'Ivan parce qu'elle a peur.

Elle sent qu'Ivan et Nicolai ont la même odeur.

Louve rejoint la horde de loups.

Taïga réunit tous ses enfants, tout redevient comme avant le crash.

La chouette voit ce que peut voir comme un enfant de Taïga.. Elle ouvre le début de l'histoire et elle ferme la fin de l'histoire. Elle ne voit rien de l'histoire entre les deux.

CLASSE C

Remarque : Les élèves disposent de l'œuvre chapitre par chapitre. Ils la lisent sur des feuilles photocopées. Chaque feuille représente trois pages du livre. La numérotation des pages originales a été conservée. C'est à celle-ci que les élèves se réfèrent.

Séance 1

Le chapitre 1 a été distribué aux élèves, qui ont eu à le lire à la maison. Ils ont eu aussi à écrire leurs questions - passages non compris ou remarques - en réaction à leur lecture. Le titre du roman n'a pas été donné aux élèves.

SOMMAIRE C-S1

Texte lu à la maison :

chapitre 1

Thèmes de discussion abordés :

- établissement du personnel de l'intrigue, des événements (accident, poursuites...)
- statut des "voix"
- statut de Taïga
- "oiseau" et avion

Organisation de la séance :

- collecter des questions que se posent les élèves
- lister les personnages
- reformuler l'information

Tâche 1 : écoute du chapitre 1 lu par la maîtresse

Tâche 2 : collecte des questions élaborées par les élèves, la maîtresse les note au tableau.

- *Qu'est-ce que c'est, Taïga ?* [Villiers]
- *Pourquoi est-ce qu'on parle de Louve, d'Ivan et après de Nicolai ? C'est bizarre.* [Raphaëlle]
- *Qui est-ce que la louve poursuit ?* [Roxane]
- *Pourquoi est-ce qu'il y a toujours "Ivan, Ivan" ?* [Salomé]
- *C'est quoi le mot "juron" ?* [Sophie]
- Réponse donnée immédiatement : *gros mot, insulte.* [EE]
- *Pourquoi Nicolai insulte toujours la terre de Taïga ?* [Mickaël]
- *Qui se réveille page 6 (en bas) ?* [Pauline]
- *Les deux derniers paragraphe de la page 6* [Manon]
=> on y viendra plus tard

Tâche 3 : reformuler ce qui a été compris (= Qui sont les personnages [Pierre])

- a - faire le liste des personnages ; préciser ce que l'on sait sur eux.
- b - mise en commun de la tâche a : faire la liste des personnages.
 - *Louve, Ivan* [Lina],
 - *Taïga, la chouette, Nicolai* [Hélène]
- c - ajuster la liste proposée

- *La chouette n'est pas un personnage* [Salomé, Louis] ;
- *Il faut ajouter le gros oiseau.* [Pierre]
 - d - retrouver la page où il est question du "gros oiseau" (p. 6), relecture.
 - e - reformuler les informations sur ce "gros oiseau".
 - *C'est un avion.* [Mickaël]
 - f - justifier l'identification proposée "gros oiseau" = avion
 - *Il a les "ailes raides" : les ailes des oiseaux ne sont pas raides* [Téline]
 - *Il a le "bec rond", comme un poste de pilotage.* [Mickaël]
 - *Les "lambeaux de nuage", c'est des nuages de fumée.* [Manon]
 - *C'est en lien avec l'odeur qui révolse Louve, qui serait l'odeur d'un avion* [Villiers]
 - g - relance de f : retrouver d'autres éléments
 - *Il y a des bruits de branche comme si l'avion s'écrasait, et Ivan était dans l'avion, c'est lui qui marche.* [Marie P.]
 - *Ivan était dans l'avion, il s'est cassé la tête, il a tout oublié, et il y a la voix de sa mère qui résonne dans sa tête.* [Pierre]
 - *Il ne sait même plus qu'il s'appelle Ivan.* [Marie P.]
 - *Je croyais qu'Ivan, il était dans un aéroport, qu'il allait décoller avec son père et sa mère, et qu'il allait partir chez son oncle.* [Louis]
- Conclusion de f et g par la maîtresse : il est bien question d'un avion.
- Validation par Pierre : *à un moment, il est question des restes de l'avion.*
 - h - retrouver le passage concernant les restes de l'avion.
 - *"nous t'attendrons à l'aéroport"* [Mickaël])
 - i - reformulation de f et h : retrouver le passage où il est question de restes de l'avion, pour être sûr que le gros oiseau est un avion.
 - *"enjambe quelque chose de mou"* (p. 8), *je pense que c'est un corps qui était dans l'avion comme Ivan.* [Roxane]
 - *"Partant de la carlingue échouée de l'avion"* (p. 9) [Lina]
 - j - donner un synonyme pour "carlingue"
 - *reste de l'avion* [Pierre]
 - *"carcasse"* [M]

Intervention de Raphaëlle : *Ivan entend des voix dans sa tête, il se souvient de ce que sa maman lui dit.*

- k - formuler ce qu'on sait d'Ivan
- *Il a perdu connaissance* [Hélène]
- *Il était dans un avion* [Manon]
- *Il avait du sang séché sur le front* [Mickaël])
- l - retrouver le passage
- *"À son front des gouttes de sang séché."* (p. 11) [Roxane]

- m - relance de k
- *Ivan a été assommé* [Mickaël]

Intervention de Manon : *"Ivan, tiens bien ma main... Tu tomberais..."* (p. 8) : *c'est bizarre.*

- n - interpréter les remarques en italiques
- *On dirait que sa maman le réveille.* [Louis]
 - o - répondre aux questions : - où se passe l'histoire ?
 - *Dans la forêt* [EE]
 - est-ce que la maman est présente ?
 - *non* [EE]
 - *C'est un rêve* [Julia]

- Dans sa tête les mots se répètent, il commence à reprendre de plus en plus connaissance [Marie P]

- Il doit repenser aux choses qu'il avait faites avant le voyage [Mickaël]

- L'oiseau, c'est un avion, l'avion a eu un accident, le petit garçon a dû marcher, il essaye de chercher de la nourriture, il essaye de se rappeler ce qui s'est passé... "il ignore désormais" (p. 7), il savait avant, mais maintenant, il ne sait plus. [Roxane]

- Il a vécu une "**perte de mémoire**" [M]

p - relance de k : ajouter quelque chose à ce qui a été écrit

- Julia parlait de rêve ou de cauchemar, peut-être que toute l'histoire, ça serait un mauvais rêve qu'il aurait fait avant le départ [Manon]

q - statuer sur l'hypothèse de Manon

- Ce n'est pas un rêve parce qu'il se réjouit de la sensation de la neige [Julia]

- On parle de Louve, du garçon et de Nicolai, mais c'est juste Louve et le petit garçon qui se rapprochent. [Roxane]

r - les personnages ont-ils des relations entre eux ? Avant de répondre relance de a

s - formuler ce qu'on sait sur Louve

- Ils sont tous tout seuls, Louve poursuit Ivan, et Nicolai... [Julia]

t - vérifier la formule de Julia : "Louve poursuit Ivan"

- Louve a trouvé des traces [Mickaël]

u - identifier les hypothèses que fait Louve sur les traces

- bison, lynx, biche, martre [EE]

v - comprendre pourquoi la louve renonce à ces hypothèses

- parce qu'on dit qu'Ivan est tombé de l'avion - je ne sais pas trop [Éliott] ;

- Elle sent de la "chair humaine" [Manon]

w - retrouver la citation "de la chair, une proie de la vie" (p. 14), ajuster le souvenir de Manon

x - interpréter "le gibier qu'elle suit appartient à une espèce inconnue" (p. 14)

- Louve ne peut pas savoir que c'est un humain [Mickaël]

y - relance de s : formuler ce qu'on sait de Louve

- Louve est **morte de faim**. [Mickaël]

- Louve cherche une proie. [Carole]

- Mais elle a déjà mangé avant, elle a mangé le renard. [Louis]

- Elle trouve des traces ovales, c'est les chaussures d'Ivan, puisqu'il est tout seul [Marie P.]

Intervention de Pierre sur Ivan : les parents étaient à l'aéroport, ils ne sont pas venus avec lui.

z - vérifier l'hypothèse de Pierre

- "Nous t'attendrons à l'aéroport" (p. 7) [Villiers]

a' - Qui est le "nous" ?

- les parents. [Raphaëlle]

- Taïga... [E]

Intervention de Villiers : Taïga n'est pas vraiment un personnage

b' - statuer sur Taïga

- C'est **un esprit** [Mathieu]

c' - vérifier l'hypothèse de Mathieu

- "*Immense Taïga, mère de toutes ces créatures*" (p. 14), *c'est elle qui gouverne* [Marie S.]
- *c'est une déesse* [Raphaëlle]
- *c'est la reine des animaux* [E]
- **forêt imaginaire** [Ismaël]
- d' : vérifier l'hypothèse d'Ismaël
- "*sa course légère sur le dos de Taïga*" (p. 14), *ce peut être la terre, le sol* [Villiers]
- "**pays du diable, terre folle**" (p. 17), c'est un pays [Roxane]

Commentaire de M : On en vient à Nicolai

Intervention d'Éliott : *la louve, on en parle du début à la fin, quand Nicolai dit "Je t'aurai..." , c'est un peu bizarre.*

=> on va y revenir

- e' - reformuler ce qu'on sait sur Nicolai
- *Un chasseur* [Pierre]
- *Il chasse pour la peau, pour avoir de l'argent* [Sophie]
- *Il est barbu* [Louis]
- *Il a cinquante ans* [Roxane]...

Commentaire de la maîtresse : l'heure tourne.

- f' - garder Taïga parmi la liste des personnages ou l'éliminer ?
- *Elle va peut-être nous aider dans l'histoire* [E dans le brouhaha]
- g' - Ivan, Louve et Nicolai ont-ils des relations entre eux ?
- *Louve poursuit Ivan parce qu'il a des gâteaux, et Nicolai suit la Louve parce qu'elle mange son gibier.* [Pierre]
- h' - ajuster la proposition de Pierre
- *Ce n'est pas pour des gâteaux uniquement !* [EE]

État du tableau à la fin de la séance :

Qu'est-ce que Taïga ?

Pourquoi est-ce qu'on parle de Louve, d'Ivan et après de Nicolai ? C'est bizarre.

Qui est-ce que la louve poursuit ?

Pourquoi est-ce qu'il y a toujours "Ivan, Ivan" ?

Pourquoi Nicolai insulte toujours la terre de Taïga ?

Qui se réveille page 6 (en bas) ?

| Louve | Ivan | Taïga | Nicolai |
|----------------------------|---|---|---|
| - morte de faim
- seule | - seul
- sang séché*
- perte de mémoire | - un esprit
- une forêt imaginaire
- la reine des animaux
- une déesse
- la terre, le sol
- pays du diable | - seul
- chasseur
- chasse pour la peau
- barbu
- environ la cinquantaine |
| poursuit Ivan | | | poursuit Louve |

Séance 2

SOMMAIRE C-S2

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- la structure en puzzle
- "Taïga garde l'équilibre entre les humains et les animaux"
- probabilité des rencontres entre les personnages
- "ils ont tous une tragédie"

Organisation de la séance :

- relire le tableau des personnages
- consignes écrites
- titrage du chapitre 1

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 2, jusqu'à "sifflement monotone du vent" (p. 21)

Thèmes de discussion abordés :

- la répulsion de Louve à l'odeur d'Ivan
- exténuation d'Ivan

Organisation :

- reformulation de l'information

TROISIEME PARTIE :

Texte support :

chapitre 2, jusqu'à "sifflement monotone du vent" (p. 24)

Thèmes de discussion abordés :

- intention féroce de Louve

Organisation :

- reformuler l'information

Tâche 1 : lire le tableau - distribué à chaque élève sur une feuille photocopiee - qui reprend pour partie l'état du tableau de la séance précédente (C-S1)

| Louve | Ivan | Nicolaï | Taïga |
|---|--|--|---|
| - Louve a faim
- Louve cherche une proie | - Ivan a eu un accident d'avion
- Il a perdu connaissance
- il essaie de trouver à manger
- | - C'est un chasseur qui piège les animaux pour gagner de l'argent avec leurs fourrures
- il est barbu | - c'est un esprit
- c'est la reine des animaux
- c'est la terre
- c'est une forêt imaginaire |

Tâche 2 : découvrir les consignes de travail, inscrites sur la même feuille.

1 - On pense que Taïga est un esprit, la reine des animaux. Retrouve des éléments du texte qui peuvent justifier ces affirmations.

[Intervention de Marie P. : *Peut-on écrire si on pense que Taïga est autre chose ? J'ai trouvé un passage qui montre que Taïga est la terre... La maîtresse accepte.*]

2 - Louve suit Ivan et Nicolaï suit Louve. À ton avis, que va-t-il se passer dans la suite de l'histoire ?

[Intervention d'Éliott : *j'ai remarqué que les feuilles que tu nous as données, ça commence toujours par "Louve"...*]

3 - Quel titre pourrais-tu donner à ce chapitre 1 ?

4 - À ton avis, qu'a voulu faire l'auteur en parlant de Louve, Ivan, Nicolaï et Taïga sans faire de lien ?

Tâche 3 : répondre par écrit aux consignes

Tâche 4 : mise en commun des réponses à la consigne : "On pense que Taïga est un esprit, la reine des animaux. Retrouve des éléments du texte qui peuvent justifier ces affirmations."

- *une terre, parce qu'on dit : "Pays du diable, terre folle, et encore pays du diable"* (p. 17) [Pierre]
- *reine des animaux, parce que ça dit : "sur un pli de la peau de Taïga"* (p. 10) [Sophie]
- *une terre, quand Louve court "sur le dos de Taïga"* (p. 14) [Raphaëlle]
 - a - justifier l'association entre "le dos de Taïga" et une terre
 - *En montagne, on marche sur le dos de la montagne* [Julia] ;
 - *sur le dos du Pariou* [Louis]
 - *c'est une expression* [Éliott]
- *une terre, parce que Nicolai parle du "pays du diable", on dit aussi la "peau", c'est comme le "dos" : sur le dos, il y a de la peau* [Marie P.]
- *"les plis", ce peut être des petites collines* [Roxane]
- *une terre, parce qu'on dit "Taïga, encore plus immense"* (p. 9) [Hélène]
- *une terre, il y a "Taïga se couvre de taches rouges"* (p. 26), *ça veut dire qu'elle a des fleurs* [Julia]
- *une terre, parce qu'il y a "Autour du marcheur, Taïga bruisse de vies furtives, presque invisibles"* (p.10) [Louis]
 - b - trouver des éléments qui suggèrent que Taïga serait la "reine des animaux"
 - *Il y a écrit : "Immense Taïga, mère de toutes ces créatures dont le sort se joue à chaque heure du jour et de la nuit. Indifférente Taïga"* (p. 14) [Manon] ;
 - *ça ressemble à la "reine des animaux", mais c'est pas en vrai, c'est pas un personnage* [Raphaëlle]

Intervention de Pierre : si Taïga n'existe pas, les animaux non plus.

Intervention de Marie P. : à un moment, il est dit que Louve arrive sur la terre de Taïga (probablement une illusion de lecture à partir de : "Elle est née dans les lointaines solitudes du nord... Son voyage hasardeux, commencé à la fin de l'été, l'a conduite au cœur de Taïga" (p. 25), c'est donc qu'avant elle n'y était pas, donc Taïga n'est pas la mère de tous les animaux...

Intervention de Louis : **Taïga garde l'équilibre entre les humains et les animaux.**

Tâche 5 : Mise en commun autour de la consigne : "Louve suit Ivan et Nicolai suit Louve. À ton avis, que va-t-il se passer dans la suite de l'histoire ?"

- *Ils vont se rencontrer* [Ismaël]
- *Louve et Ivan vont se rencontrer, puis Nicolai va essayer de tuer la louve pour avoir sa peau* [Mickaël]
- *Ivan et Louve vont se rencontrer, et ils vont faire un peu comme dans La Rencontre, et Nicolai va sauver Ivan, il ne tue pas la Louve, sinon le livre ne se termine pas bien* [Julia]
- *Peut-être que Nicolai va essayer de tuer la Louve mais Ivan s'interpose* [Villiers]
- *Louve va se faire piéger par Nicolai, Ivan va la retrouver (option : ça termine bien) ou il la cherche mais ne la retrouve pas (option : ça se termine mal)* [Manon]
- *Louve va croiser Ivan, un peu comme dans La Rencontre, mais Nicolai va réussir à tuer la louve, comme Burton* [Raphaëlle]

Tâche 6 : Mise en commun autour de la consigne : - "Quel titre pourrais-tu donner à ce chapitre 1 ?"

- a - pourquoi certains élèves n'ont-ils pas trouvé de titre ?
- *trop de personnages, on ne sait pas desquels parler* [Manon]

- *Louve dans son esprit, parce que Louve entend "Ivan, Ivan..."* [Émeric]
 - b - ajuster cette proposition
 - *c'est Ivan qui entend des voix* [Julia]
- *Taïga, la planète des animaux, parce que ça se passe sur la taïga* [Kévin]
- *Ivan..., parce que je ne pouvais pas dire Ivan, Ivan, Ivan, Ivan...* [Julia]
- *L'enfant rescapé* [Louis]
 - c - réagir à cette proposition
 - *ça ne parle que d'un des personnages* [Raphaëlle]
- *Le souffle glacial de Taïga, idée de froid pour chacun des personnages* [Mickaël]
 - d - préciser pour chaque personnage l'influence du froid
 - *Louve a froid, a faim, Nicolaï se plaint du froid et de Louve* [E]
 - e - même tâche à propos d'Ivan
 - *Il ne peut pas se plaindre* [Roxane]
 - f - préciser si Ivan a froid
 - *"Avec pour premières sensations, le froid et la peur"* (p. 6) [E]
- *Les habitants de Taïga* [Roxane]
- *Le commencement, parce que c'est le début de l'histoire* [Villiers]
- *Dans la tête de Ivan, mais ça ne parle que d'un personnage, alors...* [Marie P.]
 - g - formuler ce qui se passe dans la tête d'Ivan
 - *Ivan entend des voix, essaie de se rappeler* [Marie P.]
 - *Il entend ses parents* [Éliott]
 - *Il entend son passé* [Mickaël])
- *La Louve chien, parce qu'il la prend pour un chien* [Pierre]
- *La poursuite sur Taïga, parce que Nicolaï poursuit la louve et la louve poursuit Ivan* [Marie S.]
- *Ça fait penser aux Oubliés de Pékin, quand les tuteurs de Charly le recherchent.* [Louis]
- *Louve et Ivan* [Hélène]
- *Taïga la sauveuse, parce que Louve trouve à manger, parce que Nicolaï il piège des animaux, et Ivan, il est vivant sur Taïga* [Raphaëlle]
- *Le passé au présent, parce que c'est son passé qui revient* [Manon]

Tâche 7 : mise en commun des réponses à la consigne : "À ton avis, qu'a voulu faire l'auteur en parlant de Louve, Ivan, Nicolaï et Taïga sans faire de lien ?"

- *Ça rend compte d'une histoire où il y a plein de problèmes, parce que Louve ne trouve pas à manger, Nicolaï il n'est pas sûr qu'il sorte parce que c'est l'hiver, et Ivan est perdu au milieu d'un endroit inconnu* [Mickaël]
- *Il veut faire plusieurs histoires en une fois, parce que c'est un paragraphe sur Louve, un sur Taïga, un sur Ivan...* [Louis]
- *Il voulait faire un texte hors du commun, raconter l'histoire de tous les personnages en même temps* [Pierre]
- *C'est la même histoire, mais ils ont pas tous le même trajet de l'histoire* [Héloïse]
 - a - reformuler la proposition d'Héloïse
 - *Au début, c'est pas la même histoire, puis ils s'approchent, ils s'approchent, et à la fin ils vont arriver au même but, au même lieu* [Julia]
 - *L'auteur explique ce qui arrive aux personnages mais sans expliquer toute l'histoire* [Manon]
 - *Il explique tout ce que fait chaque personnage, chacun, partout, en différents endroits... etcætera...* [Villiers]

- *chaque action est différente, c'est pas les mêmes personnes, mais chacun a des points communs avec les autres* [Marie P.]
- b - énumérer les points communs entre les personnages
- *Nicolai et la Louve, ils cherchent à manger* [Héloïse]
- *ils ont tous une tragédie* [Louis] ;
 - c - définir tragédie
 - *Ivan, il s'est écrasé, Nicolai ne trouve pas de viande - enfin - à manger, Louve non plus ne trouve pas à manger* [Louis]

Tâche 8 : écouter la lecture magistrale du chapitre 2, jusqu'à "bercée par le sifflement monotone du vent" (p. 21)

Tâche 9 : reformuler ce qu'on apprend sur Louve

- *Louve poursuit Ivan, puis un lièvre s'arrête, il ferme les yeux, il se fait manger* [Téline]
 - a - interpréter : "Là-bas, une forme sombre qui ne bouge plus, après avoir avancé bien lentement, comme une bête à bout de force" (p. 19)
 - *Ivan* [Mathieu]
 - *parce que Louve poursuit Ivan* [Manon]
 - *ça peut être Nicolai vu qu'il traque Louve* [Louis]
 - *c'est la "proie à bout de force", alors c'est Ivan.* [Mathieu]
- b - interpréter : "Circonspecte, Louve ralentit, s'immobilise, narines frémissantes. L'odeur de la proie tant convoitée lui déplaît." (p. 19)
- *c'est quelqu'un qui veut lui faire un piège* [Éliott]
 - c - préciser le sens du mot "convoitée"
 - *par exemple, une voiture, il y a du monde autour* [Éliott]
 - *tout le monde la veut* [Villiers]
 - d - préciser le sens du mot "circonspecte"
 - *La circonspection, elle fait attention* [Louis, il mime une bête aux aguets]
 - *attentive, réfléchie, elle marque un temps d'arrêt pour réfléchir* [Maîtresse]
- e - relance de b
 - *parce qu'Ivan sort d'un avion qui s'est crashé* [Raphaëlle]
 - *elle n'a pas l'habitude de cette odeur* [Sophie]
 - *elle n'a jamais vu d'humain et cette odeur ne lui rappelle aucune odeur de ses proies* [Mickaël]
 - *ça lui rappelle le gros avion qu'elle avait vu dans le ciel* [Louis]
- f - interpréter : "L'autre proie est oubliée" (p. 20)
- *c'est Ivan, elle l'oublie parce qu'elle est en train de manger* [Héloïse]

Tâche 10 : écouter la lecture magistrale de la suite du chapitre 2 (depuis "Il a faim... et très froid" (p. 21), jusqu'à "ce besoin oppressant dont il pourrait mourir." (p. 22)

- a - reformuler ce qu'on a appris de nouveau
- *Ivan entend d'autres voix, ce sont ses parents* [Sophie]
- *sa mère s'appelle Ana* [Villiers]
- *avec l'avion, il devait aller chez le frère de son père* [Roxane]
- *il est affamé, il a froid, il a les lèvres sèches et il a un malaise* [Mickaël]
 - b - interpréter : "un malaise l'a envahi" (p. 21)
 - *il a peur, il ne se sent pas bien* [EE]

Tâche 11 : écouter la lecture magistrale de la suite du chapitre 2 (depuis "À quelques pas, sur un des buissons de houx..." (p. 22), jusqu'à "...ce sera autant de gagné sur la faim (p. 24)

a - reformuler l'avancée de l'intrigue "qu'est-ce qui se passe ?"

- *il ne peut plus bouger la tête* [Lina]

elle sait qu'il y a un autre troupeau de loups [Mickaël]

b - ajuster "troupeau de loups"

- *troupeau de bisons* [Louis]

c - relance de a

- *elle cache le lièvre qu'elle a mangé* [Mickaël]

d - ajuster "cache le lièvre"

- *Elle l'a mangé, elle ne peut pas le cacher* [Louis]

- *c'est Ivan qu'elle veut cacher, elle a l'intention de le tuer* [EE]

État du tableau à la fin de la séance :

| Taïga | |
|--|--|
| une terre | "reine des animaux |
| <ul style="list-style-type: none"> - terre insultée - le dos de la Taïga - pays du diable - elle se couvre de taches rouges - garde l'équilibre entre le monde des humains et les animaux | <ul style="list-style-type: none"> - un pli de la peau de Taïga - mère de toutes les créatures - la terre accueille les animaux |

Les personnages vont se rencontrer

- Nicolai va tuer Louve

- Louve et Ivan vont se rencontrer (*La Rencontre*), Nicolai va voir Ivan avec Louve et va sauver Ivan.

- Ivan s'interpose pour protéger la Louve

- Nicolai va sauver Ivan

- Louve dans son esprit

- Taïga, la planète des animaux

- Ivan...

- L'enfant rescapé

- Le souffle glacial de Taïga

- Les habitants de Taïga

- Le commencement

- Dans la tête de Ivan

- La Louve chien

- La poursuite sur Taïga,

- Louve et Ivan

- Taïga la sauveuse,

- Le passé au présent

Séance 3

SOMMAIRE C-S3

Texte support de la séance :

chapitre 1

Thèmes de discussion abordés :

- perception de Louve par Ivan et d'Ivan par Louve : la double illusion
- "Taïga garde l'équilibre entre les humains et les animaux"

Organisation de la séance :

- dévoilement progressif du texte
- reformulation de l'information
- titrage du chapitre 2

Cadrage : reformuler ce qui a été gardé en mémoire de la lecture du début du chapitre 2

- *Ivan entend des voix de ses parents, il devait aller chez le frère de son père* [Héloïse]
- *Louve a trouvé de la nourriture, mais après elle poursuit Ivan, elle se dit qu'elle veut le tuer et le garder pour l'hiver* [Louis]

Tâche 1 : écouter la lecture magistrale en cherchant

A) de quelle façon l'auteur fait comprendre que Louve s'approche progressivement d'Ivan

B) quels mots l'auteur utilise pour nous faire comprendre la perception d'Ivan au moment où ils vont se rapprocher.

phase 1 : depuis le début du chapitre jusqu'à "...l'éternelle quête dictée par la faim" (p. 19)

Pas de réponse aux relances de la consigne A.

phase 2 : depuis "*Chacun va où le pousse...*" (p. 20) jusqu'à "...là-bas, où se tenait l'autre proie?" (p. 20)

- "**Louve progresse par bonds souples**" [Pierre]

a - rechercher en amont de la citation faite par Pierre

- "*Louve s'élançait soudain, soucieuse*" (p. 20) [Sophie]

b - interpréter la citation

- *elle a peur, elle avance, mais prudemment* [Mickaël]

Intervention de Marie P. : "L'autre proie est oubliée", il y a deux proies : le lièvre et Ivan.

c - retrouver les mentions d'Ivan dans l'amont du texte

- "**une forme sombre qui ne bouge plus**" (p. 19) [Pierre]

d - reformulation des actions de Louve :

- *s'approche de la forme sombre, progresse par bonds souples* [Maîtresse]...

- *puis voit un lièvre, le mange* [Héloïse]

- *Louve oublie l'autre proie* [Raphaëlle]

phase 3 : depuis "**L'autre proie est oubliée...**" (p. 20) jusqu'à "...dont il pourrait mourir" (p. 22)

a - [à l'occasion d'une interruption dans la lecture du texte] identifier le référent de "il a besoin de quelque chose" (p. 21)

- *de quelqu'un qu'il connaît, qui le rassure* [Marie P.]

- *je croyais que c'était à manger* [Pierre]

b - identifier le référent de "ce besoin oppressant dont il pourrait mourir" (p. 22)

- *Je ne comprends pas pourquoi il risque de mourir, là* [Julia]
- *il a un malaise parce qu'il a perdu ses parents, il a besoin de ses parents* [Roxane]
- *il peut pas vivre seul* [Pierre]
- *il peut mourir de ne plus avoir l'amour de ses parents* [Marie P.]
- *ce n'est pas le froid, pas la faim, mais le contact humain pour le rassurer* [Julia]

phase 4 : depuis "*À quelques pas, sur un buisson de houx...*" (p. 22) jusqu'à "*...Louve est tout instinct*" (p. 23)

- a - relance de la consigne A
 - "*ses yeux dorés ne quittent pas la forme oubliée*", *elle l'avait oubliée, donc c'est la forme d'Ivan* (p. 23) [Julia]
- b - reformuler : "*Quoique méfiante, Louve est tout instinct*" (p. 23)
 - *elle a toujours son instinct* [Éliott])
 - c - définir "instinct"
 - *un animal n'a pas un cerveau aussi développé que nous, c'est quelque chose à l'intérieur de lui qui lui dit de faire ça ou ça* [Éliott]
 - *son instinct de chasseur* [Mickaël]

phase 5 : depuis "*Il vaut mieux manger trop...*" (p. 23) jusqu'à "*...autant de gagné sur la faim*" (p. 24)

- a - identifier le référent de "*cette proie délaissée, elle la cachera*" (p. 24)
 - *C'est Ivan* [Héloïse]
 - *tuer Ivan et le garder pour tout l'hiver* [Louis]

phase 6 [passage lu par Villiers] : depuis "*Il a perçu une mouvement...*" (p. 24), jusqu'à "*...sentiments particuliers : méfiance, envie*". (p. 25)

- a - identifier le référent de "*il a perçu un mouvement*" (p. 24)
 - *il se souvient de quelque chose* [Raphaëlle]
 - b - ajuster la proposition de Raphaëlle
 - *il a regardé devant lui et il a vu la Louve qui le suivait* [Roxane]
 - c - identifier les réactions induites par cette perception
 - *il pense qu'il va pouvoir voir quelqu'un* [Éliott]
 - *peut-être de la joie, il croit que c'est un chien, parce qu'après il y a : "Ivan est toujours après ce chien"* (p. 24) [Julia]
 - *peut-être que c'était son chien* [Raphaëlle]
 - d - Identifier le référent virtuel du mot "bête"
 - *le chien* [Téline]
 - e - relance de a
 - *mouvement de la louve, il peut confondre avec le mouvement d'un chien* [Louis]
 - f - relance de la consigne B "quels mots nous montrent la perception d'Ivan quand Louve s'approche"
 - "*Ils sont près l'un de l'autre*" [Marie P.]
 - g - reformuler le projet de Louve
 - *manger Ivan* [Ismaël]
 - *non, elle ne voulait pas le manger, elle voulait le tuer pour le garder* [Louis]
 - h - reformuler l'attitude de Louve
 - *elle observe* [E]
 - "*Elle s'immobilise, le nez en l'air, face à cette créature étrange*" (p. 25) [Julia]
 - i - trouver en amont de cette citation une indication sur l'attitude de Louve

- "les muscles frémissants semblent indiquer une envie de recul" (p. 24), elle n'a plus envie de le manger, elle est méfiante [Mickaël]
- j - trouver en aval du texte un élément pour motiver cette méfiance
- "**Cette proie-là lui inspire des sentiments particuliers : méfiance, envie**" [Roxane]
- "Louve n'a jamais vu d'être humain" [Raphaëlle]
 - k - qualifier la relation entre ces deux sentiments
 - un sentiment qui dit qu'il faut manger, et un sentiment qui dit qu'il faut qu'elle soit méfiante [Mickaël]
 - c'est dur de mélanger ces deux sentiments parce que c'est contraire [Marie P.]

phase 7, passage lu par Raphaëlle : depuis "Il a frappé dans ses mains..." (p. 25), jusqu'à "...Chien, chien, chien" (p. 25)

- a - reformuler le passage, identifier le passage du point de vue d'un personnage à celui de l'autre
- on parle des deux personnages [Héloïse]
 - b - identifier le premier personnage
 - Ivan [E]
 - c - reformuler ce qu'il fait
 - il tape des mains [Mathieu]
 - d - interpréter ce geste
 - **il est heureux** [Mathieu]
 - **il essaie de parler** [E]
 - il articule "chien, chien, chien" [Louis]
 - e - ajuster la formule de Louis
 - c'est dans sa tête [Pierre]
 - c'est ses voix [Raphaëlle]
 - f - motiver le mutisme d'Ivan
 - il est muet [Sophie]
 - après l'accident d'avion [Mickaël]
 - **il est loin de la civilisation des hommes, donc il ne peut plus trop parler** [Raphaëlle]
 - g - reformuler la réaction de Louve à ce battement des mains
 - elle est surprise [Pauline]
 - elle recule, **elle bondit en arrière** [Julia]
 - parce qu'elle a peur [Pierre]
 - h - reformuler la réaction d'Ivan à ce recul
 - "une peine immense qui emplit de larmes ses paupières" (p. 25), **il est malheureux** [Marie S.]
 - i - préciser la réaction de Louve
 - **se couche pour préparer une attaque** [Louis]

phase 8, passage lu par la maîtresse : depuis "Louve attend, souffle suspendu..." (p. 25), jusqu'à "...unique souci : survivre" (p. 26)

- a- [à l'occasion d'une brève interruption de la lecture] reformuler l'attitude de la louve
- **elle attend** [E]
- b - reformuler ce que le lecteur apprend sur la louve
- elle a eu trois petits [Mathieu]
- une histoire d'amour qui a tourné au carnage [Louis]
- il y a les petits qui sont morts puis elle a perdu son mari [Pierre]

phase 9 : "*Il a réussi à se relever...*" (p. 26), jusqu'à "*...elles n'obéissent plus*" (p. 26)

a - reformuler l'attitude d'Ivan (compléter le tableau en voie d'élaboration)

- *il veut la toucher* [E]

Intervention de Manon : il est bizarre, je n'y comprends rien.

b - reformuler ce qu'il y a au tableau

- *Louve et Ivan commencent à se rencontrer* [Mickaël]

- *ils sont de plus en plus près* [Louis]

- *on comprend ce qui se passe, Ivan il se souvient de son chien, il a presque un sentiment d'amour* [Pierre]

c - apprécier la formule de Pierre

- *Ivan, il veut jouer, mais Louve est plutôt méfiante* [Roxane]

- *Louve, ça lui rappelle ses enfants* [Julia]

d - qualifier la relation qui se noue entre Louve et Ivan

- *maternelle* [Julia]

- *comme dans La Rencontre, elle va le garder, elle va lui apprendre la chasse* [Louis]

- *elle se dit qu'elle n'a pas su s'occuper de ses enfants, elle va se rattraper* [Julia]

e - apprécier la proposition de Julia : Louve a-t-elle un sentiment de culpabilité ?

- *Si elle l'élève comme un loup, si un jour il retrouve ses parents, ça va être bizarre* [Manon]

- *c'est peut-être une deuxième chance, et pour Ivan, une deuxième vie, peut-être qu'il ne retrouvera plus jamais ses parents* [Marie P.]

- *pour l'instant elle veut toujours le manger* [Pierre]

phase 10: Depuis "*Étalé, les bras en croix...*" (p. 26), jusqu'à "*...l'avidité qui l'a envahi*" (p. 27)

a - reformuler l'attitude d'Ivan

- *il la regarde* [Éliott]

phase 11 : Depuis "*Louve cède à ses pulsions...*" (p. 27) jusqu'à "*...sur la forme étendue*" (p. 27)

a - compléter le tableau

- *elle va le tuer* [EE]

- *c'est pas marrant* [Julia]

- *Louve retrouve ses instincts de chasseur puisqu'elle voit qu'Ivan est à terre, alors, pour elle c'est super facile* [Mickaël]

- *si elle le tue, il n'y a plus d'histoire* [Manon])

phase 12 : Depuis "*D'abord elle reconnaît l'odeur...*" (p. 27), jusqu'à "*...prunelles des faons*" (p. 27)

a - qualifier l'attitude de Louve

- *elle a de la pitié* [Roxane]

b - déterminer de ce qui retient Louve

- *"la matière pelucheuse malodorante, mais ce n'est pas ça qui la retient"* (p. 27) [Raphaëlle]

- *le regard* [E]

c - trouver les indices qui montrent que Louve était déterminé à tuer

- *"elle se prépare à trancher la grosse veine"* (p. 27) [Pierre]

d - reformuler la phrase : "*elle se prépare à trancher la grosse veine où coule fort le sang au cou de toutes les créatures de Taïga.*"

- *en fait, on a une grosse veine dans le cou, si on la tranche, on est mort*
[Pierre]

Intervention de Julia : elle ne veut pas le tuer, parce qu'il n'a pas peur. Normalement... Déjà, elle a un peu peur parce qu'elle n'a jamais vu d'êtres humains, en plus, là, elle voit qu'il n'a pas peur.

- e - trouver les deux éléments qui retiennent Louve
- *"la créature lui envoie un regard où se lit une confiance immense, sentiment que seuls ses petits lui vouaient"* (pp. 27-28) [Raphaëlle]
- *"la proie s'agite"* [Maîtresse]

Intervention de Julia : peut-être qu'il jouait comme ça avec le chien, et c'est peut-être pour ça qu'il la regarde avec confiance

phase 13 : Depuis "*Louve ne comprend pas...*" (p. 27), jusqu'à "*...toussotements*" (p. 28)

- a - reformuler le passage
- *ça devait lui faire la chatouille* [Mickaël]
- b - imaginer comment on filmerait la scène
- *le chien serait sur l'enfant, et l'enfant rigolerait parce que le chien le toucherait de sa truffe* [Julia]

phase 14 : "*Le rire a dominé...*" (p. 28), jusqu'à "*...il articule doucement : "Chien, chien"*" (p. 28)

Intervention de Pierre : apparemment il recommence un peu à parler, d'abord il rit, puis il **reparle** : "**chien, chien**"

- a - justifier "un rire de nouveau-né"
- **Il est content** [E]
- *parce qu'il est petit* [Marie P.]
- *un rire qu'il n'avait jamais entendu, puisqu'à un moment ils disent qu'il n'avait jamais vu d'être humain* [Éliott] - ajustement immédiat de la maîtresse : ne pas confondre Louve et Ivan
- *l'accident a fait déjà qu'il ne pouvait plus parler* [Pierre]
- b - reformuler le rôle de l'accident
- *comme s'il venait juste de naître* [Pierre]

Intervention de Julia : et aussi, la louve, ça lui rappelle ses tout-tout-petits enfants.

phase 15 : depuis "*Louve a tressailli...*" (p. 28), jusqu'à "*...emporter sa proie*" (p. 29)

Intervention de Louis : c'est méchant.

- 1 - Louis Ben là, c'est assez méchant...
- 2 - M Qu'est-ce qui se... Tu penses que c'est méchant !
- 3 - Julia Non, c'est pas méchant !
- 4 - Louis Non mais on a le sentiment de... euh...
- 5 - M Qu'est-ce qui se passe pour Louve ?
- 6 - Sophie Quand elle a faim... euh... comme elle a faim, on peut comprendre qu'elle veut... euh... le tuer.
- 7 - M Mickaël ?
- 8 - Mickaël En fait, dès qu'il passe sa main dans la fourrure, elle a une drôle de sensation...
- 9 - M ...oui...

- 10 - Mickaël Puis elle se dit... si... elle se dit si je vais le manger, si je vais l'attraper... ou si je vais renoncer à l'avoir... je vais renoncer à l'attaquer... **Elle hésite.**
- 11 - Louis C'est comme si elle avait un ange sur son épaule qui lui disait... euh... "Ne le mange pas" et un diable sur son autre épaule qui lui dit : "Eh bien, mange-le !"
- 12 - M Julia ?
- 13 - Julia Au départ, oui, elle était... euh... elle était pas très gentille. Mais en même temps, Louis, qu'est ce que tu ferais [Elle se tourne vers Louis] s'il n'y avait rien à manger et... qu'il y avait qu'un gibier pour toute la horde ? Ben moi, je mangerais le gibier, hein, je choisis, hein, moi je mangerais le gibier !
- 14 - Louis Ben, moi... je sais pas...
- 15 - M Quand tu réponds ça, Louis, tu raisonnes comme quoi ?
- 16 - Louis Comme un homme !
- 17 - M Comme un homme. Et Louve, elle raisonne comme quoi ?
- 18 - EE Comme un animal !
- 19 - M Vous êtes sûrs ?
- 20 - EE [Brouhaha]
- 21 - M Dans dans tout ce qu'on a écrit, là...
- 22 - E Et ben, moi, je vois ça, maîtresse...
- 23 - M Chut ! Attends !
- 24 - Pierre Comme une Louve !?
- 25 - M Bal... balayez le tableau, là, un peu... Regardez... Regardez... Prenez votre temps !
Est-ce que vous pensez qu'il y a des choses qui prouveraient plutôt qu'elle raisonne... D'abord, est-ce qu'elle peut raisonner ?... est-ce qu'elle raisonne comme un... comme un animal ? Ou comme un homme ?
- 26 - EE Comme un animal... Comme un homme...
- 27 - M Ah ! Je veux des arguments. Je veux des arguments.
Raphaëlle ?
- 28 - Raphaëlle Eh ben, un peu comme un homme et... un peu comme un animal. Euh... parce que d'un côté elle a faim et elle veut manger... et euh... d'un autre côté, ben, euh, elle sait pas trop ce qu'elle fait, là, parce qu'elle va pas le tuer...
- 29 - M Oui...
Manon !
- 30 - Manon D'un autre côté, Louis dit...
- 31 - M Ismaël, tu es fatigant !
- 32 - Manon ... donc, si elle, elle mange pas non plus... euh... euh... Ivan, eh ben, elle, euh, elle réagit que comme un homme...
[Julia demande la parole]
Parce que Louis, il dit : "moi, je le mangerais pas", et ben, ça, on sait pas trop, hein, elle est pas partie pour le manger, hein ?
- 33 - M Tiens, si je vous lis ça, hein, regardez ! "**Le jeu de la chasse, par lequel passe sa survie, lui paraît faussé.**"
- 34 - E Ben ça veut dire...
- 35 - M Comment vous expliquez ça ? Sophie ?
- 36 - Sophie Elle est un peu perdue ! Parce que... euh... En fait, elle a... elle a

- envie de le manger, mais... euh... mais elle a un sentiment !
- 37 - M ...oui...
- 38 - Louis Elle a envie de le manger mais... euh... elle a un sentiment comme elle avait avec ses petits, là...
- 39 - M ... oui...
Mickaël ?
- 40 - Mickaël Ben... En fait, c'est le jeu de la survie mais en fait... euh... c'est faussé parce qu'elle a pas attaqué, elle a rien fait et... euh... Le jeu de la chasse, ben, normalement, le but, c'est de... tuer la bête pour la manger.
- 41 - M Alors là, quand on parle du "jeu de la chasse", on est du côté de l'animal... ?
- 42 - Mickaël Oui.
- 43 - M Alors, si c'est faussé, on est du côté de quoi ?
- 44 - Mickaël Ben, de l'homme.
- 45 - M De l'homme !
- 46 - Julia Mais c'est pas non plus qu'un sentiment... un sentiment ! C'est aussi un sentiment de peur. Alors c'est pas vraiment que l'homme. Parce qu'elle a peur de cet animal. C'est pas vraiment des sentiments de... de son enfant. Si... si c'est que son enfant, je pense qu'elle le mangerait pas.
- 47 - M Pour toi alors, Julia, la peur ça serait quelque chose de commun à l'homme et à l'animal ?
- 48 - Julia Ben... Ben, oui...
- 49 - M Qu'est-ce que vous en pensez ?
- 50 - Louis Tout le monde a peur...
- 51 - M Tout le monde a peur ?
- 52 - Vlliers Tout le monde un jour a eu peur au moins une fois...
- 53 - M Marie ?
- 54 - Marie P. Ben, en même temps, euh, quand on compare les autres... les hommes et les animaux...
- 55 - M Les ani...
- 56 - Marie P. ... les animaux, pardon... ben, en fait, ça dépend, des fois, on a bien des réactions... euh... animales, aussi.
- 57 - M On a des réactions animales.
- 58 - Marie P. Et peut-être que les animaux, ils ont des réactions, euh, humains. On sait pas.
- 59 - Louis Mais alors, on peut y aller, hein, on peut y aller, comme ça...
- 60 - M D'accord. Alors, attendez. On va le finir ce chapitre, on va avancer. On va terminer.

phase 16 : Depuis "*Il ne relâche pas son étreinte...*" (p. 29), jusqu'à "*...au-dessus de lui s'affaisse.*" (p. 29)

a - compléter le tableau

b - donner un synonyme pour s'affaisse

- *tombe par terre* [Pierre]

c - préciser le sujet de s'affaisse

- *Louve* [Mickaël]

d - relance de a, récapituler ce qui n'a pas été encore noté
consigne A :

- **a tressailli** [M],
- **hésite** [Louis]
- **le jeu de la chasse est faussé** [Mickaël]
- **elle attend** [E]
- consigne B :
- **il ne relâche pas l'étreinte** [Carole]
- *relations un peu amicales, en fait* [Mickaël]
- retour à la consigne A :
- **elle s'est couchée** [Éliott]
 - e - interpréter de quoi "se coucher" est le signe
 - *parce qu'elle ne veut plus le manger* [Pierre]
- f - reformuler la réaction d'Ivan
- **il lui fait un câlin** [Pierre]
- **retrouve des forces** [M]

phase 17 : Depuis "Louve s'est couchée..." (p. 29), jusqu'à "...d'un farouche bonheur" (p. 29)

Intervention de Mickaël : elle pense à quand elle allaitait ses petits

- a - reformuler la réaction d'Ivan
- *il est bien* [EE]
- **il se blottit** [Mickaël]
- *normalement ils auraient dû avoir peur, parce que quand on est à côté de quelque chose qu'on ne connaît pas... si on me met à côté d'un iguane...* [Julia]
- b - identifier l'intention de l'auteur manifeste dans cet écart, cette absence de peur
- *pour faire comprendre qu'ils ne se rendent pas compte* [Manon]
- *il la prend pour un chien* [Louis]

phase 18 : Depuis "En rampant, il s'approche..." (p. 29), jusqu'à "...qui ressemble à un sourire" (p.29)

- a - reformuler l'action de Louve
- *fait un sourire* [Raphaëlle]
- b - statuer sur la part d'humanité de Louve
- *Elle n'a pas souri, mais elle a montré ses dents, lui l'a perçu comme un sourire* [Manon, qui fait le geste de découvrir ses dents]
- c - interpréter la phrase : "Louve lance au ciel une œillade ennuyée" (p. 29)
- *un regard, et elle a des ennuis !* [Pierre]

phase 19 : Depuis "Apaisé par le parfum fauve..." (p. 30), jusqu'à la fin du chapitre

- a reformuler le passage
- *Lui fait un câlin, et elle, elle bâille* [Pierre]
- b - motiver l'emploi du mot "piège" (p. 30)
- *piège des bras refermés* [Pierre]
- *piège de sa pitié* [Mickaël]
- *elle aurait dû le manger, comme si elle allait lui faire un piège, elle aurait dû le laisser s'enfuir, mais elle l'a laissée s'approcher, alors...* [Julia]
- *elle aurait dû le manger, comme elle s'est mise à l'apprécier, c'est comme si il lui avait fait un piège à la Louve* [Manon]
- *maintenant on sait qu'il n'y a plus de crainte entre Ivan et la Louve* [Mickaël]
- *c'est comme ce qu'on avait dit que la Louve et Ivan allaient se rencontrer* [Raphaëlle]
- **Elle repense au moment où elle allaitait** [Julia]

Tâche 2 : Rapprocher ce chapitre de la formule issue de la séance précédente : "Taïga garde l'équilibre entre les humains et les animaux"

- a - retrouver les passages où il est question de Taïga
- *Taïga tremble* [Mickaël])
- *ébranlée par le passage des bisons* [Louis]

Intervention de Julia : Pierre dit qu'il n'y a plus de haine, mais il n'y a jamais eu de haine

- b - interpréter l'absence de Nicolai dans ce chapitre [remarquée incidemment par Roxane]
- *peut-être que dans le chapitre suivant, Ivan et Louve vont tomber sur Nicolai* [Pierre]
- *peut-être que Nicolai suit Louve mais qu'ils ne s'en sont pas aperçu* [Louis]

Tâche 3 : Trouver un titre pour le chapitre

- *un nouveau départ, une nouvelle vie* ([Marie P.]

Tâche 4 : qualifier et motiver la façon dont l'auteur a écrit ce chapitre

- *il crée une relation entre les animaux et l'homme* [Mickaël]
- *c'est une histoire d'amitié* [Marie P.]
- *les animaux aussi peuvent avoir des sentiments très rapprochés avec leurs enfants ; il y a du suspense* [Mickaël]

État du tableau à la fin de la séance

| Louve s'approche d'Ivan | Ivan voit Louve |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - une forme sombre qui ne bouge plus - Louve s'élançe - Louve progresse par bonds souples - l'autre proie est oubliée - ses yeux dorés ne quittent pas la forme oubliée ... et qui se rapproche. - cette proie délaissée, elle la cachera | <ul style="list-style-type: none"> - Il aperçut un mouvement - Il ressent de la joie, il pense que c'est un chien |
| <ul style="list-style-type: none"> - ils sont près l'un de l'autre - elle s'immobilise Cette proie lui inspire méfiance, envie | <ul style="list-style-type: none"> - il est heureux - il essaie de parler, il n'y arrive pas, il est loin des hommes |
| <ul style="list-style-type: none"> - elle bondit en arrière - elle se couche, prépare l'attaque | <ul style="list-style-type: none"> - il est malheureux |
| <ul style="list-style-type: none"> - Louve attend - Louve se rappelle ses enfants (2° chance) - Instinct de chasse : elle se jette sur lui - quelque chose la retient - un regard où se lit une confiance | <ul style="list-style-type: none"> - il voulait atteindre la chose animée - il la regarde - la proie s'agite, bruyante - il est content - il reparle : chien, chien |
| <ul style="list-style-type: none"> - elle hésite | |
| <ul style="list-style-type: none"> - elle a tressailli - elle hésite - le jeu de la chasse était faussé - Louve attend | <ul style="list-style-type: none"> - il ne relâche pas l'étreinte - retrouve des forces - il se blottit - il lui fait un câlin |

| | |
|---|--|
| - elle s'est couchée
- elle s'affaisse
- elle repense au moment où elle allaitait | |
|---|--|

Titres :

- | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| - Louve prise au piège | - Crainte méfiance et envie | - Louve proche |
| - Un chasseur qui a manqué sa proie | - Trois de perdus, un de gagné | - Une nouvelle vie |
| - Les retrouvailles | - L'appivoisement | - La poursuite de Louve |
| - Un enfant retrouvé | - Prise au piège | - La proie qu'elle ne tue pas |
| | - Ivan et la Louve | |

Séance 4

SOMMAIRE C-S4

Texte support de la séance :

chapitre 3

Thèmes de discussion abordés :

- Louve gronde comme une mère
- identification de l'hélicoptère dans le rêve du massacre
- orientation du trajet d'Ivan
- (in)utilité du rôle de Nicolaï

Organisation de la séance :

- reformuler l'information
- consignes écrites
- titrer le chapitre 3

Tâche 1 : écouter la lecture par la maîtresse du chapitre 3

a - réagir à cette lecture

- *on a appris que Ivan, il avait huit ans* [Pierre]
- *Nicolaï, c'est le père d'Ivan, parce que : "C'est beau la Taïga, c'est une chance que ton père est trouvé du travail là-bas"* (p. 41) [Roxane]
- *Nicolaï n'est pas le père, puisqu'à la fin, ils disent "fils de Piotr et d'Ana"* [Louis]
- *Les coups de fusils, c'est peut-être Piotr. Je pense que c'est des coups de fusil, à la fin il y a quelque chose qui tue plein de loups* [Marie P.]
- *mais c'est l'avion qui s'écrase* [Pierre]
- *mais la Louve était déjà toute seul* [Roxane]
- *quand les loups se font toucher, si ça se trouve, c'est son père et sa mère qui le savent, mais pas elle, parce qu'à un moment on nous dit..." Ils ont repris leur existence errante : chasser, manger, dormir et chasser, manger, dormir ! Un seul mâle et une seule femelle s'accouplent parmi les fleurs roses de Taïga"* (p. 43) [Louis]
- *je crois que c'est un rêve, le rêve de Louve* [Héloïse]
- *et en même temps c'est des souvenirs, des fois on rêve de souvenirs* [Roxane]

Tâche 2 : répondre par écrit aux questions distribuées sur une feuille, puis oralisées par des élèves.

Question A : Que fait Louve page 33 ?

Question B : Que fait Ivan pp. 33 et 34 ?

Question C : Pp. 37, 38 et 42, explique ce que tu comprends du rêve de Louve.

Question D : Pp. 39, 40 et 41, explique ce que tu comprends du rêve d'Ivan.

Question E : Comment se déroulent les relations entre les deux personnages ?

Question F : Donne un titre à ce chapitre.

Tâche 3 : Synthèse autour de la question A : Que fait Louve page 33 ?

a - collecte des réponses

[problème technique d'enregistrement. À la reprise, il est noté au tableau : "**Louve reste avec Ivan. Elle creuse un trou pour protéger sa proie.**"]

b - qualifier le comportement de Louve

- *maternel, elle devait faire ça avec ses petits* [Julia]

- *mais le problème, c'est que c'est pas un loup. Il est un peu comme un animal, il parle pas, mais elle y pense comme à une proie, quand on dit une proie c'est qu'elle va le manger* [Manon]
- c- identifier ce qui déclenche le comportement de Louve
 - *le blizzard* [EE]
 - *l'instinct* [Louis]
 - *Taïga* [Julia]
 - d - préciser ce qui est ici désigné par le mot Taïga
 - *c'est une forêt, une région* [Éliott]
 - *une région où il fait froid* [E]
- e - interpréter la phrase : "*Elle ne peut pas s'en aller, retenue là.*" (p. 33)
 - *elle ne veut pas laisser Ivan tout seul* [Kévin]
 - *parce qu'elle a de l'affection* [Raphaëlle]

Tâche 4 : Synthèse autour de la question B : Que fait Ivan pp. 33 et 34 ?

- a - relecture de la question par Mathieu
- b - collecte des réponses
 - *Ivan dort* [Hélène]
 - *Il a peur du noir, il crie* [Émeric]
 - *Louve revient le rassurer* [Marie P.]
- c - qualifier le comportement d'Ivan
 - *comme un enfant* [Louis]
 - *comme quelqu'un qui a perdu quelque chose de précieux* [Julia]
 - *parce qu'il regarde partout, il commence à s'inquiéter* [Mickaël]
- d - préciser le "quelque chose de précieux"
 - *Louve* [Héloïse]
 - *l'amitié* [Julia]
 - *l'amour maternel* [Pierre]

Tâche 5 : Synthèse autour de la question C : pp 37, 38 et 42, explique ce que tu comprends du rêve de Louve.

- a - relecture de la question par Salomé
- b - collecte des réponse
 - *Louve fait trois rêves, le premier (pp. 37-38) où elle poursuit un cerf, le second...* [Salomé, qui paraît ensuite un peu perdue]
 - *c'est un seul rêve et il y a trois choses différentes dans ce rêve* [Louis]
 - *il n'y a pas de cruauté, il est dit qu'ils n'ont pas de haine quand ils sont à la fête, c'est plutôt quelque chose de normal* [Julia]
 - *ensuite, rappel de la horde : il y a un flash dans son rêve, et vingt loups sont morts* [Julia]
 - *à un moment on nous dit qu'elle ne le sait pas que vingt loups sont morts* [Louis]
- c - retrouver le passage où il est dit que vingt loups sont morts (p 43)
- d - reformuler le passage de cette mort des loups
 - *c'est un cauchemar* [Roxane] ;
 - *j'ai lu quelque part que ceux qui n'avaient pas assez de force, ils étaient abandonnés, et Louve, elle n'a pas réussi à s'occuper des enfants* [Julia]
- e - compléter ce qui est noté au tableau
 - *chasse le caribou avec une horde de loups* [Louis]
- f - préciser de quoi sont morts les vingt loups

- *c'est quand l'avion s'est écrasé, il y a du feu qui gicle de partout* [Raphaëlle]
- g - relecture du passage de massacre
- h - déterminer le référent de l' "oiseau sombre, sans ailes" (p. 42)
- *c'est un hélicoptère, parce que déjà, un hélicoptère ça n'a pas d'aile, et en plus le truc qui tourne c'est un rotor... Et c'est des gens qui donnent des coups de fusil* [Marie P.]
- i - valider ou non l'interprétation de Marie
- *les avions aussi ont une hélice* [Mathieu]
- j - comparer la place des hélices dans les avions et les hélicoptères
- c'est au dessus [Manon]
- "*surmonté d'une chose qui tourne en ouragan*" (p. 43) [M]

- 1 - Éliott C'est peut-être un avion à réaction
- 2 - M Un avion à réaction n'a pas d'hélice
- 3 - Louis Oui, mais les réacteurs, Maîtresse !
- 4 - Pierre Comme on dit qu'il s'est crashé dans les arbres, peut-être ça lui a coupé les ailes, hein !
- 5 - E C'est pas qu'il s'est crashé dans les arbres, c'est la tempête qui...
- 6 - M Non, non ! Chacun votre tour ! On va perdre du temps et ça va être complètement stérile si vous vous parlez comme ça... Alors... Roxane ?
- 7 - Roxane Je pense que c'est impossible que ce soit l'avion parce que déjà, au début, la Louve on ne parlait pas de l'avion, et la Louve elle est déjà toute seule.
- 8 - Louis Et puis, Maîtresse, aussi, pour [inaudible] sans ailes pour un avion, euh, faut être fort, hein. Enfin...
- 9 - M Oui...
- 10 - Louis Surtout qu'il va faucher vingt corps, hein...
- 11 - Manon Mais alors, comment il est arrivé là, Ivan ?
- 12 - EE Ben, avec l'avion !
- 13 - M Alors, comment vous expliquez cette présence de cet oiseau dont on dit qu'il est "rond", "surmonté d'une chose qui tourne en ouragan" et qui se met à "cracher des multitude de bruits secs" ?
- 14 - Louis Déjà, c'est le ventre qui est rond...
- 15 - Roxane Des chasseurs...
- 16 - M Ah ! Alors ! Roxane ?
- 17 - Roxane Des chasseurs dans un hélicoptère.
- 18 - M Oui. Et qu'est-ce qu'ils viennent chasser ?
- 19 - EE Ben, des loups !
- 20 - M Alors on en vient à ce que disait Marie... Est-ce qu'on en a la preuve, à la fin du chapitre, qu'il est question de... de tuer des loups ?
- 21 - Mickaël C'est un cauchemar...
- 22 - Louis Si !
- 23 - E Non, c'est pas la "chasse" !
- 24 - M Moi, je vous pose la question... Roxane ?
- 25 - Roxane "*Il y a tant de Nicolaï, qui comme travail ont choisi de voler leur fourrure aux enfants de Taïga. Il y en a partout, aux quatre coins du monde des hommes...*" (p. 44)
- 26 - Mickaël Alors là, dans l'hélicoptère, il y a des Nicolaï partout qui tirent des coups de fusils...

- 27 - M Donc, il y a des hommes dans l'hélicoptère qui ont tiré sur ces loups. Alors les gens qui ont tiré dans l'hélicoptère sont des gens comme... ?
- 28 - E Nicolaï !
- 29 - M ...des gens comme Nicolaï.
- 30 - Louis Mais c'est un rêve...
- 31 - M C'est un rêve, mais ça c'est bien passé en vrai. Mais tout à l'heure, avec... le temps que je donne les questions, certains m'ont dit : "c'est un rêve, mais en fait c'est pas en... c'est pas des rêves. En fait, ils se... souviennent."
- 32 - Mickaël Ah, oui !
- 33 - M Alors, Marie ?
- 34 - Marie P. Ben, tout à l'heure, Pierre a dit que... que c'était un avion... En fait, il y en a qui mélangeaient avec celui du début.
- 35 - M Eh oui ! ..."mélangeaient avec celui du début". Là, il est bien question d'un hélicoptère.
Julia ?
- 36 - Julia Mais en même temps, moi, je pensais que c'était... euh... en fait c'était, euh... c'était peut-être un hélicoptère, mais c'était peut-être Louve... Aussi, à un moment, on avait dit qu'elle... enfin, qu'il y avait un avion, enfin, un oiseau un peu bizarre. Elle était toute seule. Alors, en fait, c'est comme si elle pensait que... euh... c'était les loups et que elle à côté, elle, eh ben, elle était immortelle - eh ben, tant mieux pour elle ! -, et que les loups avaient, ben, euh, enfin... la horde de loups qui s'était fait... dans la saison... qui s'était fait tuer.
- 37 - M Il y a eu des survivants.
Moi, je voudrais ... Carole, ce n'est pas le moment ! Du tout !
Moi, je voudrais attirer votre attention sur quelque chose qui est presque à la fin de la page 43. Je vous le relis : "Ils n'auront jamais la mémoire des loups fauchés par l'ennemi, ensuite pendus à des crochets, dépecés, pour que circulent de main en main des billets, simples bouts de papier que l'on convoite, monnaie d'échange obtenue en entassant des peaux de loups." ... "Ils n'auront jamais la mémoire des loups fauchés par l'ennemi" (p. 44).
- 38 - Louis Les enfants...
- 39 - M Les enfants ?
- 40 - Louis Non, mais les enfants des... euh... des... des loups !
- 41 - M Alors, faut que... faut que je revienne au début du paragraphe. Les louveteaux ? Attends, attends. Il faut que je revienne au début du... du paragraphe. Il en manque un petit bout, pour que ce soit clair. "Le cycle reprend, ici ou là, des louveteaux naissent, têtent... Grandissent, s'en vont s'assemblent à d'autres, et chassent, et mangent. Ils n'auront jamais la mémoire des ennemis fauchés par l'ennemi." (pp. 43 - 44)
- 42 - Louis Ben les louveteaux.
- 43 - M Les louveteaux. Et qui sont... et qui sont ces "loups fauchés par l'ennemi" ? Hélène ?
- 44 - Hélène C'est les chasseurs qui ont fauché... qui ont tué les loups.
- 45 - M Elle dit "les chasseurs"

- 46 - Louis C'est la horde !
- 47 - M C'est la horde. Et la horde, est-ce qu'elle a... un lien... un lien de parenté avec ces louveteaux ?
- 48 - Louis Ben oui, vu que...
- 49 - Roxane Oui, la horde, c'est la famille.
- 50 - M C'est la famille. D'accord. Bien. Est-ce qu'on complète quelque chose sur le rêve de Louve ?
- 51 - Lina Moi, j'avais pas fait ça...
- 52 - M Qu'est-ce que tu avais mis, Lina ?
- 53 - Lina Moi, j'avais mis qu'elle rêvait de sa... de sa mère, de son père, de tous les loups... euh... dont elle... est née.
- 54 - M Ah ! Tu as mis... Je vais revenir ce qu'a mis Lina... Elle met...
- 55 - Manon Maîtresse ?
- 56 - M Attends, attends... Je retrouve le passage... Voilà : "*Louve...*", c'est à la page 38. "*Louve... Louve... sans mémoire peut-être, si ce n'est celle du sang transmis, de la race. Son rêve se peuple de tant d'autres éclats de rêve, échoués là, venus de sa mère, de son père, de tous les loups dont elle est née...*" (p. 38)
- 57 - Sophie Mais c'est tous les loups !
- 58 - E Mais si, parce que...
- 59 - M Ce n'est peut-être pas dans le sens de... de son père et de sa mère... mais dans le sens de... de... de ses ancêtres, Sophie. Des loups d'avant. Chut ! Oui, Héloïse !
- 60 - Héloïse En fait, ils disent dans son rêve que... euh... qu'elle court avec un compagnon...
- 61 - M Oui. Et qu'est-ce qu'ils...
- 62 - Pierre J'ai compris...
- 63 - M Oui ? Alors, Pierre ?
- 64 - Pierre Ben, on a dit que... le chien de l'épicier, en fait, c'est le compagnon de Louve...
- 65 - M Attends ! J'étais en train de faire une remarque à Ismaël, et je... et je t'ai pas écouté attentivement. Redis.
- 66 - Pierre Peut-être que le chien de l'épicier, c'est le compagnon de Louve.
- 67 - M Ah ! Alors, c'était le problème que tu...
- 68 - EE [Brouhaha]
- 69 - M Quand j'étais passée vers lui, tu m'as dit... "Il y a quelque..." Attends !... "Il y a quelque chose que je comprends pas bien", m'a dit Pierre... "Est-ce que le... euh... le compagnon de Louve, ça serait pas le chien de l'épicier ?" Alors, qu'est-ce que... qu'est-ce que vous, vous en pensez ?
- 70 - E Je sais pas...
- 71 - E Ben, peut-être...
- 72 - M Alors ? Roxane ?
- 73 - Roxane Ben déjà... euh... euh... la mère, elle dit que... que Ivan, il n'a jamais vu la Taïga. Donc, euh, enfin... donc, ça veut dire qu'il habite assez loin... Enfin, à mon avis, Louve elle est pas allée en ville pour... euh... pour...
- 74 - M Éliott !! Arrête !
- 75 - Pierre Qui dit que c'est pas le chien qui... qui y est allé ?
- 76 - M Bon, alors, ça [= *le propos de Roxane*] c'est déjà un élément de

- réponse.
Raphaëlle ?
- 77 - Raphaëlle Moi, je suis pas trop d'accord avec Pierre parce que dans le chapitre 2, on nous dit qu'il est mort, le... le compagnon.
- 78 - Louis [ton agressif] Mort !? Mais non !
- 79 - M Oui, mais là, il était question du rêve. Là, le chien de l'épicier, on va en venir au... au rêve...
- 80 - Villiers Villiers, tu peux essayer de répondre à Pierre ?
Ben, déjà, c'est un chien, le chien de l'épicier, et le compagnon de Louve, eh ben, c'est un loup, évidemment !
- 81 - E Oui, mais Louve, elle arrête pas de se tromper !
- 82 - M Bon... Maintenant, on va avancer.

Tâche 6 : synthèse autour de la question D : "Que rêve Ivan ?"

a - reformuler le contenu référentiel

- *il tourne et il retourne ses cubes et regarde par la grille de l'école le chien de l'épicier* [Sophie]
- *sa mère lui dit qu'il est trop grand pour **jouer avec des cubes*** [Manon]
- *Lui, il les réclame* [Louis]
- *il est pas trop grand, moi j'y joue encore* [Raphaëlle]
- *il a huit ans* [E]
- *il réclame les câlins* [Téline]
- *dans la cour, il est isolé des autres* [Mickaël]
- *Ivan, il n'y a que le **chien** qui l'intéresse* [Sophie]
- *il a des relations seulement avec des animaux* [M]
- *ça veut pas forcément dire qu'il n'a pas d'ami* [Pierre]
- *à un moment, il se dit que c'est lui Ivan, et ses parents se mettent d'accord pour dire qu'il ira chez son oncle qui est sur la Taïga* [Manon]

b - ajuster les propos de Manon

c - Préciser qui Ivan va rejoindre

- *ses parents* [?]
- *peut-être que son oncle c'est Nicolai* [Louis]

d - ajuster le propos de Louis

- *c'est pas qu'il va à Taïga, c'est qu'il survole Taïga et donc l'oncle, il habite après Taïga, dans les environ, mais après* [Marie P.]
- *il va survoler Taïga pour aller à son nouveau logement* [Sophie]
- *c'est pas possible que ce soit son oncle parce que son oncle habite pas à Taïga* [Roxane]

e - commenter l'absence de majuscule dans les propos de la mère p. 41

- *quand il y a une majuscule, c'est un être* [Louis]
- *ici, c'est juste une région, elle ne l'imagine pas comme quelqu'un* [Marie P.]

Intervention de Roxane : je ne comprends pas pourquoi la mère dit : "*C'est une chance que ton père ait trouvé du travail là-bas*" (p. 41). Ça veut dire que le père va aller travailler sur Taïga ?

f - préciser le trajet d'Ivan.

- *il va chez son oncle* [Raphaëlle]

- *Non, chez son père* [Mickaël]
- *pour rejoindre ses parents* [Pierre]
- *je pense que le frère de son père, il habite dans le pays où il(s) déménage(nt)* [Raphaëlle]
- *il prend l'avion pour rejoindre ses parents, parce qu'au chapitre 3, ils disent "nous t'attendrons à l'aéroport"* [en fait : chapitre 4, p. 50] ; *on a l'impression qu'il va chez son oncle et après il prend l'avion pour rejoindre ses parents* [Julia]

Tâche 7 : synthèse autour de la question E : "Comment se déroulent les relations entre les personnages ?"

- a - donner la réponse qu'on a écrite
 - *il y a des relations entre Louve et Ivan* [Pauline]
 - **Nicolaï veut la peau de la Louve** [Sophie]
 - *à un moment il dit "diable" et il dit "gâche-métier"* [Marie P.]
 - b - préciser le sens de "gâche-métier"
 - *Louve lui gâche le métier, par exemple la peau du renard au début* [Marie P.]
 - c - préciser la fonction de Nicolaï dans ce chapitre
 - *il sert à rien* [Mathieu]
 - *à faire le suspense* [Louis]
 - *on se demande comment il va arriver à l'attraper, à avoir sa peau* [Mickaël]
 - *de toute façon il est un peu méchant, mais comme personne n'est vraiment gentil ni vraiment méchant, il fait son métier* [Marie P.]
 - d - préciser où se trouve Nicolaï
 - *dans sa cabane* [Manon]
 - ce qu'il y fait
 - *il insulte Taïga à cause qu'il fait froid* [Mickaël]
 - ce qu'il ne peut pas faire
 - *il ne peut pas attraper de bêtes parce qu'elles hibernent ou bien celles qui cherchent à manger, il y a toujours une autre bête pour manger celle-ci* [Mickaël]
 - *à cause de la neige, Nicolaï va perdre les traces de Louve* [Julia]
 - e - préciser les relations entre les autres personnages
 - **Louve s'habitue à Ivan** [Raphaëlle]
 - *relations amicales avec Louve, Louve ne va pas essayer de manger Ivan pour l'instant, et Ivan ne va pas paniquer comme un malade* [Louis]
 - f - estimer la pertinence d'un jugement tenu à propos du chapitre 2 : "apprivoisement"
 - *ils se sont entendus... ils ne se sont pas encore apprivoisés, comme si la Louve elle essayait de ne pas le manger, comme si c'était son fils. Mais là, elle s'en va pas, comme si c'était une relation très forte entre Ivan et la louve* [Mickaël]

Tâche 8 : titrer le chapitre

La nuit sur Taïga [Mathieu]

Les rêves [Mathieu]

Taïga [Salomé]

Les Souvenirs [Éliott]

La poursuite de Louve [Hélène] (commentaire : elle se fait poursuivre)

Les rêves enfermés [Sophie] (commentaire : parce que c'est réel, mais... c'est dans le passé, c'est du passé enfermé dans les rêves)

Discussion incidente sur le fait que les chapitres n'ont pas été titrés par l'auteur.

- 82 - Roxane Pourquoi que tu nous les donnes pas, les titres ?
83 - M Parce qu'il y en a pas.
84 - Raphaëlle Ah bon, mais quand tu fais un livre, logiquement, tu mets un titre...
85 - M Alors, il y a un titre au livre... on se posera la question à la fin...
mais Floren...
86 - Roxane C'est quand qu'on aura fini ?
87 - M ...mais dans les chapitres, Florence Reynaud n'a pas mis de titre.
88 - Roxane Mais non, mais... l'intitulé du livre tout entier ?
89 - M Mais je ne vous le donne pas ! Ben, pour vous faire un peu de
suspense !

Pays du diable [Sophie]

Les rêves du passé [Mickaël]

Le passé de chacun [Pierre]

Le passé [Villiers]

La colère de Taïga [Héloïse]

Les souvenirs du passé [Émeric]

Rêves emplis de souvenirs [Julia]

Deux rêves, un souvenir [Raphaëlle] (commentaire : ils font un rêve chacun, et il y a toujours
un souvenir)

Ivan s'épuise [Pauline]

Louve, Ivan, Nicolaï [Louis]

Les rêves étranges [Manon]

État final du tableau :

A) Louve reste avec Ivan.

Elle creuse un trou pour protéger sa proie.

B) Ivan dort contre Louve

Il a peur du noir

Il crie, il est rassuré

amour maternel

C) Elle fait trois rêves

p. 37 : elle poursuit un cerf

Le rêve rappelle qu'une bête qui tue n'est pas une bête cruelle

p. 43 : Un flash dans son rêve : vingt loups sont morts

Ils chassent des caribous

D) Il joue avec des cubes

Il joue avec le chien de l'épicier

E) Nicolaï veut la peau de Louve

rôle du méchant

Louve s'habitue à Ivan

F)

La nuit sur Taïga

Les rêves

Taïga

Les Souvenirs

La poursuite de Louve

Les rêves enfermés

Pays du diable

Les rêves du passé

Le passé de chacun

Le passé

La colère de Taïga

Les souvenirs du passé

Rêves emplis de souvenirs

Deux rêves, un souvenir

Ivan, c'est lui

Louve, Ivan, Nicolaï

Les rêves étranges

Séance 5

SOMMAIRE C-S5

Thèmes de discussion abordés :

- élucidation du "piège" qu'Ivan constitue pour Louve (p. 30)
- le rêve de Nicolai
- rôle déterminant de Taïga

Organisation de la séance :

- sélectionner un titre pour chaque chapitre parmi ceux qui ont été proposés aux séances précédentes
- reformulation de l'intrigue

Tâche 1 : Répondre individuellement et par écrit à la consigne : "Voici en trois colonnes les titres proposés pour chaque chapitre. Surligne pour chaque chapitre celui qui te semble le meilleur et justifie ton choix."

| Chapitre 1 | Chapitre 2 | Chapitre 3 |
|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Taïga la sauveuse | La poursuite de Louve | La Nuit sur Taïga |
| Louve et Ivan | Taïga | Les Rêves |
| Louve dans son esprit | La rencontre | Les Rêves du passé |
| Taïga, la planète des animaux | La rencontre entre Louve et Ivan | Les rêves enfermés |
| Ivan... | Prise au piège | Rêves emplis de souvenirs |
| Le passé au présent | Ivan et la Louve | Les Souvenirs |
| L'enfant rescapé | Un nouveau départ, une nouvelle vie | Les Souvenirs du passé |
| Le souffle glacial de Taïga | Louve prise au piège | Le Passé |
| Les habitants de Taïga | Crainte, méfiance et envie | Le Passé de chacun |
| Dans la tête d'Ivan | Un chasseur qui a manqué ça | Louve, Ivan et Nicolai |
| La poursuite | Louve, sa proie qu'elle ne tuera pas | Louve poursuivie |
| | Les Retrouvailles | Pays du diable |
| | Un enfant retrouvé | Deux rêves, un souvenir |
| | Trois de perdus, un de gagné | Ivan, c'est lui |
| | Le piège | Les Rêves étranges |
| | Louve perdue | Taïga |
| | | La colère de Taïga |

Remarque : dans cette transcription du tableau, les titres qui ne seront ultérieurement retenus par aucun élève ont d'ores et déjà été barrés.

Tâche 2 : Mettre en commun les réponses apportées pour le chapitre 1 en passant en revue la liste.

a - Taïga la sauveuse : choisi une seule fois, parce que

- elle sauve Ivan – il trouve refuge sur sa terre, et elle sauve Louve même si on ne sait pas encore que ses petits sont morts, elle trouve refuge ici [Raphaëlle]

Réaction de Marie P. : *C'est plutôt le hasard. C'est une terre : il y a pas de limites, il y a pas de pancartes, il y a pas de destination. Louve, elle a pas choisi ce coin-là.*

b - Louve et Ivan : choisi une fois, parce que

- on parle beaucoup d'eux [Alexandre]

c – Taïga, planète des animaux : choisi trois fois, parce que

- Taïga c'est une terre, et il y a des animaux dessus [Hélène]

- Il y a beaucoup d'animaux [Manon]

d - Ivan... : choisi deux fois, parce que

- on parle beaucoup de lui [Lina]

- avec les points de suspension, c'est le nom qui se répète plusieurs fois dans la tête du garçon [Marie P.]

e – Le passé au présent : choisi deux fois, parce que,

- dans l'avion, il pense à ses parents... enfin, non, mais il est au présent et en même temps au passé, je trouve. J'arrive pas trop à expliquer [Éliott]
- ça montre aussi une chose qui ne s'est pas vraiment passée dans ce chapitre, quand il repensait à son passé [Mickaël]
- f – l'enfant rescapé : choisi trois fois , parce que
 - c'est un enfant qui a survécu à un crash [Louis]
 - on parlait d'Ivan et son accident d'avion [Pierre]
- g – Le souffle glacial de Taïga : choisi trois fois, parce que
 - tout le monde se plaint du froid [Héloïse]
 - Taïga, c'est là où ils sont, c'est un peu le décor, en fait, c'est là où on les voit [Julia]
 - réaction de M : *Le décor, c'est important ?*
Julia : *Ben oui, si Ivan arrivait à Clermont, les loups, ben... L'histoire, elle marcherait plus.*
 - ils ont faim et froid [Téline]
- h – Les habitants de Taïga : choisi quatre fois, parce que
 - on nous dit qu'ils sont sur Taïga [Carole]
 - il y a tous les animaux [Ismaël]
 - on se confronte tour à tour avec chacun des habitants de Taïga [Roxane]
- i – Dans la tête d'Ivan : choisi une fois, parce que
 - il se souvient du passé, plutôt, il entend tout le temps des voix dans sa tête, alors... [Sophie]
- j – la poursuite : choisi trois fois, parce que
 - Nicolai poursuit Louve et Louve poursuit Ivan [Matthieu]

Tâche 3 : Mettre en commun les réponses apportées pour le chapitre 2 en passant en revue la liste.

- a – La poursuite de Louve : choisi par une élève, parce que
 - il y a Louve qui poursuit Ivan [Lina]
- b – La rencontre : choisi par deux élèves, parce que
 - Louve et Ivan se rencontre dans ce chapitre, ça résume assez bien la situation [Villiers]
- c - La rencontre entre Louve et Ivan : choisi par quatre élèves, parce que
 - si un titre ça résume ce qu'il y a dans le chapitre, ça donne plus de précision [Pierre]
 - Louve a vu une proie sombre et Ivan s'est rapproché [Hélène]
- d – Prise au piège : choisi par deux élèves, parce que
 - Louve, elle peut pas partir parce qu'elle veut pas laisser Ivan tout seul, et on va dire que Nicolai, il est un peu "coincé" dans sa cabane [Sophie]
 - Ivan fait un piège à Louve [Alexandre]
 - e- interpréter la formule d'Alexandre
 - C'est pas vraiment qu'Ivan fait un piège à Louve, mais c'est qu'elle est prise au piège, c'est dit dans le texte. C'est qu'en fait il lui fait un câlin [Marie P.]
 - Il la serre un peu fort, et elle ne peut pas s'enfuir [Mickaël]
 - C'est qu'elle se disait tout le temps qu'elle allait le manger, mais quand il lui fait des câlins, elle se dit, ben non, faut pas. [Manon]
 - S'il fait un piège à Louve, c'est qu'il joue drôlement bien la comédie [Louis]
- f - Un nouveau départ, une nouvelle vie : choisi par deux élèves, parce que
 - quand il est tombé de l'avion, c'est comme s'il avait raté sa vie, et là il rencontre Louve, elle s'occupe de lui. C'est une nouvelle vie, en fait... un nouveau départ [Éliott]
 - Éliott a tout dit [Les autres]

- g - Crainte, méfiance et envie : choisi par quatre élèves, parce que
- *c'est souvent que Louve, elle craint, elle a de la méfiance, et envie aussi* [Héloïse]
- *ce sont des mots qui définissent ce que Louve ressent : elle est craintive, méfiante et envieuse* [Pauline]
- h – Un chasseur qui a manqué ça : titre non choisi, mais obscur à plusieurs élèves
i – interpréter le sens de ce titre proposé
- *ça veut peut-être dire que Nicolai, comme il y avait Louve et Ivan, ben, il a pas tiré, alors, ça fait un chasseur qui a manqué ça !* [Mickaël]
- *Louve aussi manque sa proie, puisqu'elle ne mange pas Ivan* [Marie P.]
- j – Louve, sa proie qu'elle ne tuera pas : choisi par une élève, parce que
- *Louve hésite* [Salomé]

Digression sur les titres qui ont été proposés mais qui ne trouvent aucun suffrage.

- 1 - M *Les Retrouvailles ? Non ? Personne ?*
Finalement, là, dans... il y en a certains qui avaient été choisis et... ou proposés les... les fois précédentes et... euh... du coup, vous revenez plus dessus. On les élimine.
Comment ça se fait qu'il y a des titres qui ont été proposés et qu'on barre comme ça ?
- 2 - Sophie Euh, en fait, euh... Quand on... quand on est en train de les écrire, on croit que... euh... qu'ils sont bien, qu'ils disent bien. Mais après, euh,... quand on voit tout ce que les autres ont écrit, on sait plus.
- 3 - Marie P. Des fois, on n'a pas d'idée. Enfin... C'est pas qu'on comprend pas, mais, des fois, on trouve que nos titres sont bien et après... euh... on sait vraiment pas quoi écrire...
- 4 - M Est-ce que quelqu'un se souvient qui avait proposé *Les Retrouvailles ?*
- 5 - EE Louis !
- 6 - Mickaël Non, c'est Pierre, Pierre !
- 7 - M Pierre ?
- 8 - Pierre Non, c'est Louis.
- 9 - M Louis ?
- 10 - Louis C'était quoi ?
- 11 - M *Les Retrouvailles*
- 12 - Louis *Les Retrouvailles ?*
- 13 - M Tu ne te souviens plus...
- 14 - Louis Si !
- 15 - M Alors, est-ce que... est-ce que tu pourrais me redire... ce à quoi tu avais pensé à ce moment-là ?
- 16 - Louis Ben, moi, j'avais pensé... En fait, Ivan, il... euh... il prenait Louve pour presque un chien. Donc, euh, comme il l'avait perdu dans une espèce d'autre vie, eh ben, pour moi, il le retrouvait...
- 17 - Mickaël Pourtant, Ivan, il avait cru que c'était Louve qui était un chien.
- 18 - M C'était retrouver Louve...
- 19 - Mickaël donc, c'était pas des retrouvailles !
- 20 - M C'était par rapport au fait qu'il la prenait pour le chien. D'accord.

k – Trois de perdus, un de gagné : choisi par cinq élèves, parce que

- le titre, il explique bien ce qui se passe, parce qu'elle perd trois de ses petits, et puis elle retrouve Ivan, alors... [Mickaël]
- elle considère Ivan comme son enfant, elle va l'élever [Roxane]
- elle veut essayer de s'améliorer – enfin, de s'améliorer entre parenthèses - de ce qu'elle avait fait avec ses petits [Manon]
 - l – préciser de quoi Louve peut vouloir se racheter
 - d'avoir perdu ses trois autres petits enfants [Manon]
 - quand elle retourne à la tanière, elle est vide et son mari est parti sans rien dire – enfin, sans rien dire... [Julia]
 - à la fin du chapitre 2, Louve, elle hésite à manger Ivan [Mickaël]
- Louve, elle a perdu ses trois enfants, et quand elle trouve Ivan, ben c'est comme si c'était son enfant [Téline]
 - Réaction de Manon au propos de Julia : *Mais en fait, le mari de Louve, il avait pas bien moyen de la prévenir*
 - Julia : *Ben, si, en l'attendant*
 - M : *Mais en fait, quand Julia dit ça, qu'est-ce qu'elle veut dire ? Elle imagine que Louve et son compagnon, ils se comporteraient comme qui, alors ?*
 - Julia : *Ben comme des humains, mais là, c'est juste que je m'étais trompée !*
 - M : *Bon.*

Tâche 4 : Mettre en commun les réponses apportées pour le chapitre 3 en passant en revue la liste.

- a - "Les Rêves" : choisi par deux élèves,
 - "Les Rêves du passé", choisi par deux élèves
 - "Les Rêves enfermés", choisi par deux élèves
 - les trois personnages, ils ont tous un rêve, soit quelque chose qui s'est passé dans le passé, soit quelque chose qu'ils veulent que ça arrive... enfin, Nicolaï, quoi [Sophie]
 - b – préciser le "rêve" de Nicolaï
-
- | | | |
|------|----------|---|
| 21 - | Louis | Il rêve de rien, Nicolaï, enfin ! |
| 22 - | Roxane | Ah si ! Il rêve... il rêve qu'il est à la ville... il rêve qu'il a un nouveau chapeau et qu'il entre dans... dans un bar et là, il commande un café. |
| 23 - | M | Mais vous êtes sûr qu'il dort quand il pense ça ? |
| 24 - | Julia | Mais justement, c'est pas bien correct, les rêves du passé, parce qu'ils sont pas tous du passé. |
| 25 - | Louis | Il y en a deux du passé et un du... du futur. |
| 26 - | Marie P. | [à Roxane] Mais ça, ça arrive tous les ans, je te signale ! Il fait ça tous les ans ! |
| 27 - | Julia | Pas tous les ans, on n'en sait rien ! Alors là, on n'en sait rien du tout... |
| 28 - | M | Alors, c'est quelque chose qui revient... C'est ça ? |
| 29 - | | [brouhaha confus] |
| 30 - | M | Non, non ! Pierre ! Non, attends ! Je veux entendre Pierre, rien que Pierre ! |
| 31 - | Pierre | Peut-être que Nicolaï, avant, il était riche, et puis il s'est ruiné. Et pour... pour se refaire de l'argent, eh ben, il trappe les peaux. |
| 32 - | M | Quand il s'imagine à la ville dans un café, il se dit... il dit qu'il va peut-être pas pouvoir... pas pouvoir réaliser ça tout de suite parce que... Qu'est-ce que c'est qui l'en empêche ? |
| 33 - | Mickaël | Il en a pas assez attrapées. |

- 34 - M Oui ?
35 - Villiers Il a pas assez de peaux.
36 - E Parce qu'il fait froid...
37 - M Il fait froid, oui, mais... il se trouve où ?
38 - Sophie Dans sa cabane.
39 - M Dans sa cabane ! Bon.

- *J'ai choisi "Les Rêves enfermés", parce que ce sont des rêves qui sont enfermés un petit peu dans la mémoire... et qui ressortent un petit peu... quoi...* [Villiers]

c – "Rêve empli de souvenir" : par un élève parce que

- *ça permet de parler des rêves de tout le monde, en fait, mais... mais il y avait beaucoup de souvenir là-dedans.* [Mickaël]

d – "Les Souvenirs du passé" : choisi par sept élèves par ce que

- *Louve et Ivan, quand ils dorment, ils se rappellent, ben, beaucoup.* [Téline]

Réaction de Julia : *dans ce que rêve Louve, il n'y a pas que des souvenirs.*

e – ajuster la remarque de Julia

- *On ne le sait pas. Ivan, il rêve du passé, d'accord. Pour Louve, on sait pas si elle rêve de quelque chose qui s'est déjà passé ou quelque chose qui va se passer* [Roxane]

- *ce titre est un peu bizarre, parce que un souvenir, c'est forcé que ce soit dans le passé !* [Éliott]

- *Ivan il se souvient de quand il jouait aux cubes, et aussi du câlin* [Louis]

f – "Le Passé" : choisi par deux élèves parce que

- *tout le monde a un passé* [Alexandre]

g – "Le Passé de chacun" : choisi par un élève parce que

- *l'histoire, elle raconte le passé des personnages* [Pierre]

h – "Pays du Diable" : choisi par une élève, parce que

- *c'est le lieu de l'histoire où se passait l'aventure* [Marie P.]

i – "Deux rêves, un souvenir", choisi par une élève, parce que

- *Ivan, il rêve et en même temps, il se souvient, et Louve aussi* [Hélène]

j – "Ivan, c'est lui", choisi par une élève, parce que

- *dans ce chapitre, il apprend qu'il est Ivan. C'est important, parce que maintenant, on est sûr que c'est lui* [Pauline]

k – "Taïga", choisi par une élève, parce que

- 40 - Salomé C'est important, ça se passe sur Taïga.
41 - Roxane je ne vois pas pourquoi pour ce chapitre ! Toute l'histoire se passe sur Taïga !
42 - M Ah ! Qu'est-ce que vous pensez de ça ?
43 - Manon Moi, je pense... Au chapitre un, on aurait mis Taïga, au chapitre deux, on aurait mis Taïga, au chapitre trois on aurait mis aussi Taïga, à ce moment-là ! On aurait mis Taïga partout.
44 - Roxane L'important, ici... ce qui est important c'est la tempête, qu'elle fait une tempête.
45 - Manon Parce que c'est la terre, c'est la terre où ils sont... alors logiquement, c'est l'élément principal ! Ça pourrait même être le titre du livre ! J'en sais rien, hein, mais ça pourrait être le titre...
46 - M Ah, tu penses que ça pourrait être le titre du livre ?
47 - Manon Ben, tu n'as pas voulu nous le montrer, alors...
48 - M Ben, je vais faire durer le suspense... !

49 - Raphaëlle Ben, le suspense, c'est de savoir si Ivan va s'en tirer. C'est ça, le suspense, le vrai suspense !

m – "Les Colères de Taïga", choisi par une élève, parce que

- *elle fait une tempête* [Héloïse]

-n – faire le lien avec les hypothèses émises à propos de la nature de Taïga à l'occasion du premier chapitre : terre, mère des créatures, reine des animaux, déesse, et la question de son rôle. Pourquoi Florence Reynaud a-t-elle choisi de faire évoluer ses personnages dans cet endroit ?

- *Parce que c'est dangereux* [Manon]

- *Ça fait du suspense* [Héloïse]

- *C'est parce qu'il y a personne... Sur Tahiti, ça serait un autre climat, et il y aurait des gens* [Éliott]

- *D'abord, il n'y a pas beaucoup de gens qui connaissent la taïga. En plus, il fait froid, alors, ils cherchent à manger. C'est ce que fait Louve. Elle veut toujours manger. C'est l'instinct animal. Si elle aurait pas mangé le renard qui était dans le piège, il n'y aurait pas eu Nicolai dans l'histoire, si elle aurait pas attrapé le lapin, il aurait eu Ivan pendant pas très longtemps.* [Julia]

- *Elle choisit le lieu pour pouvoir mettre une louve. Parce que des loups, il n'y en a pas à Tahiti* [Roxane]

o – faire le lien avec les lectures antérieures

Dans La Rencontre. C'est que Ben, en fait, il était parti parce qu'il en avait marre de comme c'était, il est parti et... c'était une plaine immense et il s'est perdu et... et c'est un blaireau qui l'a élevé. [Éliott]

Séance 6

SOMMAIRE C-S6

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- instinct de "faire le feu", les hommes comme "créatures démunies"
- valeur de l'inhibition, comme une épreuve

Organisation :

- consignes écrites : commenter des phrases sélectionnées par la maîtresse

DEUXIEME PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- Taïga "tient l'équilibre"
- comparaison avec *La Rencontre*

Organisation :

- consignes écrites : trier des phrases sélectionnées par la maîtresse selon la présentation de Taïga

Tâche 1 : Répondre individuellement par écrit aux questions suivantes, avec l'aide du texte.

A : "*Pour cette raison, il a claqué le volet intérieur, s'est rapproché du poêle qui enferme le feu... Un instinct vieux comme le monde des hommes ; créatures démunies, nues, pas assez poilues, pas assez griffues, mais capables de tenir captif le feu envoyé par l'orage, volé aux incendies, puis assez malins pour le faire naître ce feu qui protège, réchauffe, éclaire.*" (p. 32)

Pourquoi parle-t-on d' "instinct vieux comme le monde des hommes" et de "créatures démunies" ?

B : "*Mère gommée par la violence du choc, par le fracas de la chute, mère avalée par les remous d'une peur trop grande. Elle n'ose revenir vers lui que sur le fil du rêve, sinon que ferait-il abandonné à Taïga gelée ?*" (p. 40)

Explique ce passage.

C : "*Suivre les pas, empreinte sur empreinte, partager la peur, la joie, veiller sur les petits, et dormir tranquille, quelque part sur le vaste corps de Taïga.*" (p. 38)

"Corps fauchés qui font des bonds étranges – jamais un loup ne se tord ainsi, d'un mouvement aussi raide, aussi brutal – et retombent inertes sur le dos indifférent de Taïga." (p. 43)

"*Il y a tant de Nicolai, qui comme travail ont choisi de voler leur fourrure aux enfants de Taïga. Il y en a partout, aux quatre coins du monde des hommes.*" (p. 44)

a) En lisant ces phrases sur Taïga au chapitre 3 et en se rappelant ce qu'on avait dit après le chapitre 2, Taïga tient-elle toujours l'équilibre entre le monde des animaux et le monde des humains ?

b) L'expression "*mère de toutes les créatures*" convient-elle pour dire qu'elle accueille les animaux ?

Tâche 2 : Élaborer collectivement une réponse à la consigne A.

- *L'homme a été le premier animal à dompter le feu* [Mathieu]

- *L'instinct, c'est de se rapprocher du poêle* [Alexandre]

a – réagir à la proposition d'Alexandre

- *Il se rapproche du poêle, parce qu'il sait qu'il y a une tempête qui va éclater... Il veut se réchauffer* [Raphaëlle]

- *L'instinct, c'est quelque chose qu'il a l'habitude de faire : se rapprocher du poêle qui enferme le feu* [Sophie]

- *C'est l'instinct de survie* [Louis]

- *C'est l'instinct animal qui nous permet de survivre* [Éliott]

- *C'est comme s'il était tout seul au monde, en fait. Il n'y a pas d'amis* [Louis]

b – préciser le "nous", dans la remarque d'Éliott

- "nous", c'est tous les animaux, parce qu'il n'ont pas l'intelligence développée comme nous, ce qu'ils ont c'est l'instinct [Éliott]
- Ils ont pas notre intelligence, mais ils ont l'instinct [Louis]
- c – confronter la remarque d'Éliott au fait que Nicolaï n'est pas un animal
- Là, il pense comme un animal, il essaie de... [Louis]
 - d – ajuster le terme "pense"
 - Enfin, il fait comme un animal [Louis]

- 1 - Julia Moi, je pense... C'est écrit : "vieux comme les humains" (p. 32) se que l'instinct, c'est l'instinct de faire et... euh... d'entretenir le feu.
- 2 - M Alors... alors, c'est la même remarque que celle de Mathieu : dompter le feu, le produire...
- 3 - Manon C'est parce que, en fait... Moi, c'était parce que...
- 4 - M Salomé !
- 5 - Manon ...quand on parlait des "créatures démunies", comme c'était les hommes, moi, je trouvais que c'était comme des animaux.
- 6 - M Attends, on va y venir, aux "créatures démunies" ...
[à Salomé] Bon maintenant, tu ranges ! Tu écoutes et tu te concentres sur ce qu'on est en train de faire !
[à la classe] Dans la même phrase, on parle de l'instinct vieux comme le monde des hommes, on dit "créatures démunies, nues, pas assez poilues, pas assez griffues, mais capables de tenir captif le feu envoyé par l'orage, assez malins pour le faire naître, ce feu qui protège, réchauffe, éclaire." Alors... "des **créatures** démunies", j'aimerais bien savoir ce que vous en pensez. Ismaël... qu'as-tu mis ?
- 7 - Ismaël C'est les êtres **humains**.
- 8 - Pierre On /ne/ nu
- 9 - M Attends ! Là, comment tu l'écris ? On /ne/ ? Hein, comment tu l'écris ? Ici, c'est important l'orthographe. Tu l'écris comme le verbe "naître", ou comme le verbe "être" ?
- 10 - Manon On naît nu, et après on est habillé...
- 11 - Pierre Non, moi, c'est "être"... **On est nu** : on n'a **pas** beaucoup **de poils** par rapport aux animaux, et on a moins de griffes, parce que les ongles, hein, c'est pas des griffes.
- 12 - Éliott Après, dans la phrase, on dit : "assez malins pour faire naître le feu...", alors, on revient à l'instinct de tout à l'heure. Il y a très longtemps, les hommes ont su faire le feu avec les silex et tout ça... Mais il y a quelque chose que je ne comprends pas dedans, c'est que maintenant on est des hommes modernes, on n'a plus besoin de pierres ou de trucs comme ça...
- 13 - Manon Ceux comme Nicolaï, ben, euh, c'étaient des humains, et, euh... comparés aux animaux, ils étaient désavantagés, à part pour le feu. Donc, euh... ils avaient plus de mal à s'intégrer un peu sur Taïga... à part Nicolaï. Ivan il a un peu plus de mal que Nicolaï parce que, Ivan, avec le choc, il avait perdu un peu connaissance donc c'était encore un peu plus dur, que, lui, Nicolaï, il était là à la base pour avoir de la fourrure, bon, il en trouve pas, et je pense que s'il était venu pour trouver de la fourrure, c'est qu'il savait qu'il y avait beaucoup d'animaux et qu'il y avait presque pas d'humains. Et il y en a pas, à part Ivan et Nicolaï.
- 14 - Louis D'un côté, c'est assez logique que Nicolaï s'intègre mieux que... qu'Ivan parce que Nicolaï, il est chasseur, alors il a... il a l'habitude de Taïga,

- alors que Ivan, c'est la première fois
- 15 - Mickaël Normalement, il devrait pas être là.
- 16 - Louis C'est une arrivée prématurée.
- 17 - Julia Je ne suis pas bien d'accord avec ce que disait Manon. Parce que si Ivan avait été bien conscient, il aurait eu peur, il serait peut-être mort...
- 18 - M Oui, mais là tu parles du B... Moi, je voudrais qu'on reste encore un peu sur ces "créatures démunies". Et je voudrais bien que vous réfléchissiez là-dessus... Parce que Nicolaï, il a la carabine, il a le feu...
- 19 - Manon Là, il se comporte comme un enfant. Mais aussi, lui, il y avait peut-être un accident pour qu'il vienne sur Taïga. Et si ça se trouve, c'est pas qu'il lui arrive exactement la même chose qu'à Ivan, mais presque ! Parce que sinon... enfin, je pense... Il est arrivé un peu pareil parce que peut-être que s'il serait parti directement pour la taïga, peut-être qu'il saurait, ou peut-être qu'il aurait plus d'outils, plus de provisions pour manger et des choses comme ça.
- 20 - M Alors, qu'est-ce que vous pensez... Manon, elle nous dit : il se comporte comme un enfant. Mais c'est pas un enfant. À votre avis, pourquoi l'auteur a choisi ça, de faire agir Nicolaï comme un enfant ? Est-ce que c'est pareil que pour le choix de la taïga ? Est-ce que vous voyez la même raison ?
- 21 - Mickaël Pour que ç'ait un air un peu inquiétant.
- 22 - Marie P. Parce que c'est peut-être un... c'est peut-être un... un pays oublié. Si tu rentres dedans, il n'y a pas beaucoup de chance que il y a des sauveteurs de France qui viennent nous retrouver. Et puis c'est dangereux, parce que quand on ne sait pas comme ça, on ne connaît jamais les dangers que ça peut faire.
- 23 - Pierre Ben, Nicolaï, s'il est arrivé là, c'est qu'il s'est éloigné de toutes les habitations, hein
- 24 - M Oui, mais il a voulu s'éloigner des habitations, hein ? pour aller dans cet endroit inhabituel.
- 25 - Manon Si l'auteur... Ivan, il part de Paris, il avait atterri à Chamalières, et puis que il s'était crashé, il croise un habitant, qui lui parle, eh ben... ça n'aurait pas été pareil, même si...
- 26 - Éliott Ça n'aurait pas duré longtemps, parce qu'il aurait trouvé quelqu'un, il aurait été accueilli par des gens...
- 27 - Raphaëlle La taïga, il n'y a pas beaucoup de gens. Alors l'auteur a peut-être choisi ce paysage pour que les personnages, ils se débrouillent. Elle l'a fait exprès pour nous faire réfléchir.
- 28 - M Tu dis : se débrouiller. Nicolaï, il faut qu'il se débrouille ?
- 29 - Raphaëlle Ben, il a froid, mais il n'a pas trop de difficultés.
- 30 - Villiers C'est juste pour nous faire découvrir la taïga.
- 31 - M Par rapport à ce qu'on avait dit, qu'il claque le volet et se rapproche du feu... qu'est-ce que vous en dites, là, de l'instinct ?
- 32 - Raphaëlle Il se comporte comme un animal.
- 33 - Louis Il se comporte comme un premier homme qui fait le feu.
- 34 - M Donc c'est quand même bien une épreuve, ça !, qu'il traverse...
- 35 - Louis C'est comme s'il était seul au monde, qu'il avait rien, même s'il a un peu d'argent, un peu de peaux et une maison.
- 36 - Raphaëlle Oui, mais il a un fusil, ça veut dire que s'il est attaqué...
- 37 - M Bon. On avance, on passe à la question B.

Tâche 3 : Élaborer collectivement une réponse à la consigne B : explique le passage " *Mère gommée par la violence du choc...* "

a – retrouver le passage dans le texte

b – restituer les réponses élaborées individuellement

- *La mère a été brouillée dans sa mémoire* [Pierre]

c – justifier : "revient sur le fil du rêve, sinon que ferait-il abandonné ?"

- *parce que la mère était inquiète* [Sophie]

d – réagir à la proposition de Sophie

- *C'est comme si elle ne revenait que dans les rêves d'Ivan* [Louis]

e – mettre en rapport avec la fin de la phrase citée : "sinon, que ferait-il abandonné à Taïga gelée ?"

- *Ben, sinon, il aurait été beaucoup trop triste alors que là, il s'en rappelle pas, alors il est pas trop triste. En même temps, il a un peu gommé sa maman volontairement* [Julia]

f – identifier la cause de cet effacement volontaire

- *Je crois que c'est la violence du choc, du **crash** qui l'a fait **gommer***. [Louis]

- *S'il avait été amené à Taïga, s'il y avait pas eu un grand choc, il se souviendrait de sa maman, il essayerait de faire plusieurs choses pour essayer de la retrouver, des choses comme ça, il y aurait peut-être plus de risque...* [Manon]

g – mettre en relation avec la situation où se trouve Ivan

- *Sa mère lui vient en rêve, c'est comme si elle lui tenait compagnie.* [Raphaëlle]

- ***Il doit l'oublier, parce que... il doit réussir avant de la revoir.***

Chaque chose en son temps, en fait. [Éliott]

h – préciser l'objet de ce "réussir"

- *Il doit réussir à survivre et à trouver des gens pour le sauver* [Éliott]

Tâche 4 : Élaborer collectivement une réponse à la consigne Ca : "Taïga tient-elle toujours l'équilibre entre le monde des animaux et le monde des humains ?"

- *Taïga maintient l'équilibre entre les humains et les animaux parce **qu'elle a sauvé Louve** pendant que l'avion se crashait, et elle **a sauvé Ivan** du crash* [Sophie]

- *Dans sa tête, alors. Parce qu'il entend des voix !* [Raphëlle]

- *Nicolaï n'a pas encore tué la Louve.* [Raphaëlle]

- *Oui, parce que c'est un petit peu la terre, alors elle sert **aux humains et aux animaux*** [Villiers]

- *Non, parce que si elle maintient la paix, **les chasseurs ne pourraient pas tuer les loups**. Il y aurait pas de chasse* [Pierre]

- *Et en plus, il y a **plein de loups qui sont morts**, parce qu'il y a le crash de l'avion et il y a au moins seize loups qui sont morts, alors...* [Louis]

Réaction de Julia à la formule de Pierre : *Moi, je suis pas trop d'accord. Parce que Louve, c'est bien une chasseuse, elle tue bien pour manger alors que les hommes, c'est des chasseurs, mais ils tuent pour la peau, alors c'est un peu différent.*

- *Alors ma réponse : Taïga elle peut pas tenir l'équilibre, c'est pas une personne qui va prendre les deux parties, qui va prendre les fusils, qui va faire deux tas... **C'est une terre, c'est tout.*** [Julia]

- Pour qu'il y ait un vrai équilibre, le loup, il mangerait un autre prédateur, et cet autre prédateur mangerait quelque chose d'autre. Et à un moment, il y a un passage où on dit qu'il y avait des loups qui sont morts. C'est-à-dire qu'il peut plus y avoir cet équilibre naturel qui fait ça, donc... il tient pas l'équilibre, en fait [Éliott]

- En même temps, Taïga, c'est une terre, elle choisit rien, c'est ceux qui sont dessus qui choisissent : si je veux faire ça, ben, je le fais, si je veux pas faire ça, je le fais pas. De l'autre côté, on parlait de chasser, les chasseurs, ils tuent un peu plus pour leur plaisir, mais c'est leur métier, alors que elle, quand elle chasse, c'est pour manger, c'est pour la survie, c'est les deux raisons fondamentales. [Manon]

- En même temps, Taïga, **elle mène tous les animaux par le bout du nez** parce que c'est comme si elle disait, si vous n'êtes pas sages, en quelque sorte, je vais vous souffler une grosse tempête et vous allez vous en rappeler ! [Louis]

- Je suis à moitié d'accord avec Manon, parce que les hommes à l'époque il y avait pas tous ces magasins avec nourriture et on dit qu'il est dans un pays où il y a presque rien, il n'y a pas de magasin, donc il est bien obligé de chasser ! Les gens qui chassent dans les villages, ils sont pas obligés de chasser parce qu'ils peuvent aller acheter dans les magasins. [Éliott]

- D'un autre côté, il y a d'écrit : "Pays de diable ! Vivement le temps de plier bagage... Je suis loin d'avoir mon compte de fourrures... D'ici au dégel" (p. 32) Ça veut dire que c'est lui qui a choisi d'être là. Donc s'il avait un minimum de jugeote, il aurait beaucoup, beaucoup de provisions, parce qu'il saurait peut-être... Louve, elle a pas choisi d'être là, hein ! [Manon]

- Taïga, c'est pas facile. Alors, il faut être un peu animal aussi [Roxane]

Synthèse de M : Il y a une histoire de choix, choix de vie. Nicolaï, il a choisi d'être dans la taïga, Louve elle a pas choisi. Et Ivan ?

- Il n'a pas choisi [EE]

Tâche 5 : Élaborer collectivement une réponse à la consigne Cb : l'expression "mère des animaux" convient-elle ?

- C'est grâce à Taïga qu'il y a des animaux, mais il y a des humains aussi. Les **humains, c'est pas des créatures**. [Éliott]

- Si, c'est des créatures ! [E]

- Si c'est une mère, elle **garde la paix entre tous ses enfants**. Et en plus, **les hommes, ils sont indépendants de Taïga**. C'est pas spécialement parce que c'est leur maman, c'est pour aller prendre les fourrures. [Julia]

- Moi, j'ai dit oui, parce qu'ils le disent dans le texte : "Il y a tant de Nicolaï, qui comme travail ont choisi de voler leur fourrure aux enfants de Taïga". (p. 44) [Pierre]

a – ajuster la proposition de Pierre

Ça ne répond pas à la question : est-ce que Taïga accueille les animaux ? [Pierre]

- Louve, par exemple, elle choisit pas qui c'est qu'elle accueille. Si elle veut pas le glouton, elle peut pas lui dire : "Tu pars !" Elle va pas se secouer pour que le glouton, il parte ! Ça va être pareil ! [Manon]

Pendant la distribution des feuilles pour la tâche suivante, digression sur la longueur du roman, pas très long, qui ne comprend que 5 chapitres, et sur sa difficulté.

38 - Manon D'abord, ils parlent d'Ivan, après, ils parlent de Nicolaï. Ensuite, ils vont se rencontrer tous ensemble et ils vont se dépatouiller pour savoir

- exactement...
- 39 - M Mais toi, est-ce que... est-ce que toi, tu commences à y voir un peu plus clair ? ou pas ?
- 40 - Manon Non, non... Mais maintenant, oui... Mais depuis le début, euh...
- 41 - Raphaëlle Maîtresse, au début, en fait, on... Je pense qu'ils sont un peu ensemble maintenant tous...
- 42 - M Ah !
- 43 - Raphaëlle ... parce que Nicolaï, il veut tuer la louve, la louve, ben, euh, la louve, elle avec Ivan... enfin... euh... Ils se retrouvent tous les trois sur Taïga.
- 44 - Maîtresse Euh... Il y a un élève, ou une élève ou plusieurs qui avaient dit, euh, au début, quand on a commencé le travail, sur ce texte : ils vont se retrouver à un moment à un endroit, ces trois personnages, ils ont des trajets différents mais ils vont se retrouver au même endroit, tous en même temps. Alors ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Vous êtes d'accord, ou non ?
- 45 - EE Ben, ouais !

Tâche 6 : Individuellement, trier les phrases suivantes, en recherchant leurs ressemblances dans leur façon de présenter Taïga.

Chapitre 1

- 1 – La nuit frémit, immense. Taïga, encore plus immense, perçoit sur son dos mille palpitations. (p. 9, Louve)
- 2 – Autour du marcheur, Taïga bruisse de vie furtive. (p. 10, Ivan)
- 3 – Immense Taïga, mère de toutes ces créatures dont le sort se joue à chaque heure du jour et de la nuit. Indifférente Taïga. (p. 14)
- 4 – La colère de Nicolaï n'ébranle même pas le souffle régulier de Taïga, déjà alanguie sous le soleil déclinant. (p. 16, Nicolaï)
- 5 – ...des jurons lui sont venus, collés à sa bouche, à son âme, et Taïga, plus de cent, plus de mille fois, a été insultée. (p. 17, Nicolaï)
- 6 - Les corps qu'il a ramassés, volés à Taïga – combien indifférente ! -, ces corps raidis par le gel... (p. 17, Nicolaï)

Chapitre 2

- 7 – Elle hésite, se met à danser sur place : autour de son angoisse bat le cœur tranquille de Taïga. (p. 19, Louve)
- 8 – C'est cela qui agite Taïga, l'éternelle quête dictée par la faim. (p. 19, Louve)
- 9 – Brusquement, elle se lève, en alerte, prête à détalier le plus loin possible. Le corps de Taïga tremble, ébranlé par un galop tonnant. (p. 23, Louve)
- 10 – Elle se prépare à trancher la grosse veine où coule fort le sang au cou de toutes les créatures de Taïga. (p. 27, Louve)

Chapitre 3

- 11 – Son instrument à la bouche, il joue un moment, tout en tournant en rond, prisonnier de sa cabane, prisonnier de Taïga emplie de nuit. (p. 33, Nicolaï)
- 12 – Taïga, meurtrie, arrondit son dos, se plonge dans les ténèbres. (p. 35 Louve)
- 13 – Louve appartient à Taïga, créature faite pour cette infinité désertique. (p. 37, Louve)

Tâche 7 : mise en commun des rapprochements opérés

10 et 3 : même membre de phrase "de toutes les créatures",

- *ils parlent de la même chose* [Éliott]

- *Taïga peut tuer si elle veut, et Louve peut tuer si elle veut aussi, donc, euh...* [Louis]

4 et 5 : *à chaque fois, il traite Taïga* [Sophie]

6 et 7 : *parce que là, ils disent que Taïga était indifférente, et dans la 7, ils disent qu'elle était un petit peu tranquille, mais je ne sais pas expliquer* [Lina]

7, 9, 10 et 13 : *elles parlent toutes de Louve* [Pierre]

4 et 7 : *le souffle et le cœur, ça va ensemble... Le cœur, il bat, et le souffle, il peut aller à la même vitesse* [Raphaëlle]

a – préciser le sens du mot souffle

- *souffle de vie* [Louis]

b - préciser le sens du mot cœur

- *C'est la vie aussi* [Mickaël]

3 et 10 : même effet du même membre de phrase [Raphaëlle]

9, 1 et 8 : *dans la 9, elle tremble, dans la 1, elle perçoit sur son dos mille palpitations et dans la 8, elle est agitée* [Raphaëlle]

5 et 11 : *dans la 5, ils disent : des jurons lui colle à la bouche, et dans la 11 : son instrument à la bouche. C'est à cause de la bouche.* [Éliott]

1, 4, 8, 9, 12, 7 et 5 : *On traite Taïga comme quelqu'un de valable, comme une personne. Et 13, 11, 10, 6 et 2 : là, Taïga, on en parle plus comme une terre. La 3, elle est toute seule : on en parle que de la mère.* [Julia]

8 et 10 : *ça rapproche (= se rapporte à ?) la nourriture, enfin...* [Sophie]

7 et 10 : *parce qu'elle est prête à trancher la grosse veine de Ivan, mais elle peut hésiter en même temps* [Marie S.]

Réaction de Manon à la proposition de Julia : *Je suis d'accord avec Julia, mais je mettrais le 2 et le 3 ensemble. Ça parle de Taïga et des vies...*

c – mettre le tri de Julia en relation avec le choix de Taïga pour situer l'intrigue

- 46 - M Hier aussi, Éliott, à un moment donné, nous a dit que, dans *La Rencontre*, la... la... la scène où... où la mère blaireau s'occupe de Ben, ça se passait à quel endroit, Éliott, tu pourrais le redire ?
- 47 - Éliott Ben, ça se passe dans une plaine.
- 48 - M ... dans une plaine immense...
- 49 - Éliott Et... et c'est exactement la même chose, aussi, parce que... euh... Louve a... a creusé un terrier et, euh... et, euh... et le blaireau, il creuse un terrier aussi. Par contre, il y a quelque chose qui se ressemble pas trop, c'est que blaireau, elle avait déjà des petits.
- 50 - M Est-ce qu'elle les a...
- 51 - Louis Non, non ! Elle les a perdus !
- 52 - M ...encore en vie ?
- 53 - Éliott Elle, elle les a perdus, mais ils en ont parlé, quand même ! Ils en ont parlé que... quand elle les avait perdus. Mais que dans... que dans... que dans... euh... dans le texte qu'on lit en ce moment, ils en ont pas trop parlé, que ses enfants, qu'ils sont morts.
- 54 - Manon Mais il y a tout un paragraphe !
- 55 - Louis Mais, mais ils ont encore le temps d'en parler !
- 56 - M Est-ce qu'il y a un autre point commun dans l'histoire entre, euh..., si on prend Ivan et Ben ?
- 57 - Louis Eh ben, c'est deux enfants qui sont perdus...
- 58 - M Est-ce qu'il y a des points communs entre ces deux personnages, et ces deux histoire, ou pas ?
- 59 - E Ah, oui !
- 60 - M Mickaël ?

- 61 - Mickaël Eh bien, c'est deux enfants.
- 62 - M Oui... Bon, là je suis d'accord. Là, c'est au départ : deux enfants. Et après ?
- 63 - Mickaël Ben, ils sont perdus, déjà...
- 64 - M Ouais...
- 65 - Raphaëlle Ils sont pas perdus pareil...
- 66 - Louis À mon avis...
- 67 - M Ah ! Pas tous à la fois ! Et j'aimerais bien que les autres réfléchissent un peu ! Parce que j'entends souvent les mêmes, Éliott...
- 68 - Éliott C'est que, en fait, il y a quelque chose qui ressemble pas, c'est que Ben, c'est... c'est volontaire, c'est lui qui a voulu. Parce qu'il en avait marre que... que ses parents lui disaient qu'il était comme ça et qu'il a voulu partir...
- 69 - M Il a fugué.
- 70 - Éliott ...il a voulu partir, que Ivan, il... lui, c'est pas volontaire.
- 71 - Louis C'est par accident !
- 72 - Éliott Il avait... C'est par accident.
- 73 - M Alors, je suis d'accord avec toi, il a voulu partir à un moment donné. Mais, est-ce... est-ce qu'il s'est perdu, euh, exprès ?
- 74 - EE Non, non !
- 75 - M Non, ça c'est pas volontaire, hein ! C'est d'accord ? Bon ! Points communs ? Raphaëlle ?
- 76 - Raphaëlle Ben, en fait, ils... ils sont, euh... Ben et Ivan, ils sont... euh... ils sont tous les deux avec un animal et ils commencent à prendre un peu l'habitude d'un animal...
- 77 - M Ouais. Julia ?
- 78 - Julia Et puis aussi, ils sont tous un peu trop petits dans leur tête parce que... euh...
- 79 - M Ah ! "Trop petits dans leur tête" !
- 80 - Julia Ben... oui, mais pour leur âge, euh...
- 81 - M "Pour leur âge". Pourquoi tu penses que... Pourquoi est-ce que tu penses que Ivan, il est trop petit dans sa tête ?
- 82 - Julia Parce que... parce qu'à un moment, on dit, il est tout seul...
- 83 - M Tu écoutes, Lina ?
- 84 - Julia ...il est tout seul dans... dans l'école, il joue tout seul, et puis sa maman lui dit : viens mon bébé, et tout, et faut pas avoir peur...
- 85 - M Et il a quel âge ?
- 86 - Julia Il a huit ans
- 87 - M Et normalement, à huit ans... ?
- 88 - Julia Normalement, on joue avec les autres !
- 89 - M Oui.
- 90 - Louis Et on sait parler, aussi !
- 91 - M Et on sait parler.
- 92 - Raphaëlle Il est comme Ben.
- 93 - M Il est comme Ben ! Alors c'est quoi, être comme Ben ?
- 94 - Pierre Il est muet, peut-être.
- 95 - M Il est muet.
- 96 - Louis Alors, c'est pour ça qu'il dit "chien, chien" ?! Il est muet et il le dit dans son esprit ?!
- 97 - M Va un peu plus loin, Pierre. Il est muet dans quel sens ?

- 98 - Pierre Il pourrait très bien parler. Mais il est ému
99 - M Qui est ému ?
100 - Pierre Eh ben, euh, Ivan !
101 - M Alors, ça le rend... ça le rend muet ?
102 - Mickaël Ça le paralyse.
103 - Éliott Il y a une forte différence, dans l'histoire, c'est que... c'est qu'il y a des chasseurs.
104 - M Il y a des chasseurs.
105 - Éliott Parce qu'il y a ... quand il... quand on parlait des chasseurs à cheval qui, euh, qui mettaient des pièges, ben il y a un chasseur qui l'a retrouvé.
106 - Louis Je sais pourquoi elle a choisi Taïga, parce que... euh... parce que c'est la... c'est la terre des hordes en quelque sorte, c'est la terre des loups... Elle a... elle a déjà écrit *L'Enfant Loup* et *La Demoiselle des loups*.
107 - M Ah ! Et alors ?
108 - Raphaëlle Donc, elle aime bien les loups.
109 - Louis Il y a que des loups, là-dedans.
110 - M Donc, elle aime bien les histoires d'animaux. Et... et c'est tout ?
111 - Raphaëlle Et je crois... je crois bien qu'il y a des enfant à chaque fois, dans ses histoires. Dans *La Demoiselle des loups*...
112 - [Brouhaha : tous parlent en même temps]
113 - M Hé ! Hé ! Hé ! On ne s'entend plus ! Raphaëlle ?
114 - Raphaëlle Dans *La Demoiselle des loups*, Lucile, je crois, elle part avec les loups, et dans *L'Enfant Loup*, ben, je sais pas, je l'ai pas lu, mais je pense qu'il doit y avoir aussi un enfant qui part avec les loups. Et là, c'est pareil.
115 - M Et quand vous faites référence aux livres qui étaient dans la caisse, il y a pas d'autres points communs avec d'autres choses ?
116 - Louis *Patte Blanche* !
117 - Pauline *L'Enfant sauvage*...
118 - M Et *L'Enfant sauvage*, alors ?
119 - E Au début, au début...
120 - E Et *Loup Rouge* !
121 - M Et pourquoi *Loup Rouge*, alors ?
122 - Éliott Ben, je crois que c'est un...
123 - Louis C'est un chien qui devient loup pendant un moment et puis après il re... il redevient un chien, et à un moment donné il meurt, il va vers... vers la grande falaise si je me souviens bien.
124 - M Oui. Et *L'Enfant sauvage* ? Le Babou ?
125 - Pierre Ah ! Victor ?
126 - M Victor ! Il n'y a pas de points communs ?!
127 - Raphaëlle Il est sauvage !
128 - Mickaël Il parle pas, encore.
129 - M Il parle pas encore.
130 - Éliott Il est resté toute son enfance sauvage.
131 - E Il est dans la forêt !
132 - M Ah !
133 - Louis Non ! C'est comme Ben ! Ben... C'est comme Ivan. Ivan, il dit "chien chien", et... euh... Victor, il dit "O", "O".
134 - M Victor, il dit "O", "O". Bon. On va y réfléchir. On va s'arrêter là.

État du tableau à la fin de la séance

A)

L'homme a été le premier à dompter le feu
son instinct : se réchauffer
l'instinct de survie
l'instinct animal qui nous permet de survivre
Il fait comme un animal
Créatures humains
on est nu, pas de poils

B)

gommée de sa mémoire à cause du crash
Il doit l'oublier
doit réussir à survivre avant de la retrouver
Chaque chose en son temps

C)

| Oui : | Non : |
|---|---|
| Elle a sauvé Louve, sauvé Ivan
Elle est dans le monde humain et animal | Si elle maintenait la paix, les chasseurs ne tueraient pas
C'est une terre
Elle ne le tient pas, parce que des loups sont morts
Taïga ne choisit pas, ceux qui vivent là choisissent.
Elle mène les animaux par le bout du nez. |

"Mère de toutes les créatures" ?

humains ≠ animaux
Si mère, maintiendrait la paix entre tous ses enfants
Les hommes sont indépendants de Taïga

Séance 7

SOMMAIRE C-S7

Texte support de la séance :

chapitre 4, jusqu'à "mystérieuses songeries" (p. 53)

Thèmes de discussion abordés :

- comportement humain de Louve
- autisme d'Ivan
- comparaison avec *La Rencontre*

Organisation de la séance :

- reformuler l'information
- consignes écrites : commenter des phrases sélectionnées par la maîtresse

Tâche 1 : Écouter la lecture oralisée par la maîtresse du début du chapitre 4 (jusqu'à "*Elle pose son museau sur ses pattes de devant, se perd dans de mystérieuses songeries...*", p. 53).

Tâche 2 : Réagir à cette audition.

- *On a la réponse à la question qu'on s'était posée : il prend l'avion pour rejoindre ses parents, pas pour aller chez son oncle* [Roxane]
- *Un point commun entre Ivan et la louve : ils sont séparés de leur famille* [Julia]
- *Elle voit une troupe de loups, elle aimerait bien y aller. Mais elle pense tellement à Ivan qu'elle n'arrive pas tellement à y aller. Elle aime Ivan, - elle l'aime entre parenthèses [= entre guillemets] -, mais elle n'a pas envie de l'aimer* [Manon]
- *Elle doit se dire : c'est pas son rôle – un animal – d'adopter un humain* [Éliott]
- *Aussi, elle dit qu'il est pas doué* [Manon]
- *Louve, elle peut se débrouiller toute seule, elle peut partir, alors qu'Ivan, il est un peu bloqué ici.* [Raphaëlle]

Tâche 3 : Répondre individuellement par écrit aux questions suivantes.

- 1 - Au début du chapitre 4, quel est l'espoir de Louve ?
- 2 - Il est à nouveau question d'instinct p. 46 : "*La proie vit toujours, mais Louve la sent faible, tellement faible... C'est son instinct de mère qui devine cela, la fragilité de la vie.*" Explique ce que tu comprends de ce passage.
- 3 - Est-ce que le comportement d'Ivan change au début de ce chapitre ? Justifie.
- 4 - p. 51 : "*Il crie, saisi d'une angoisse immense, aussi immense que l'immense taïga, avec ses forêts comme une chevelure, ses enfants munis de poils, de sabots, de dents, de griffes, la taïga pleine de silence.*" Qui sont ces enfants ?
- 5 - Qui est le "*rejeton aussi peu dégourdi*" ? p. 52
- 6 - p. 52 : "*Front buté sur le vide apaisant, il a claqué les portes qui menaçaient de s'ouvrir. Trop grand aurait été le chagrin.*" Explique ce que tu comprends.

Tâche 4 : Élaborer une réponse collective à la question 1: "quel est l'espoir de Louve ?"

- a – retrouver le passage où il est question d'espoir
 - "*Elle les observe longtemps, sans grand espoir que l'un d'eux se pose un peu trop près. Louve a faim.*" (p. 45) [Héloïse]
- b – énoncer une réponse à cette question 1
 - *Elle a l'espoir de manger un corbeau* [Héloïse]
 - c – identifier l'issue de cet espoir
 - *Il ne se réalise pas, mais elle le pense* [Louis]
 - "*pas grand espoir*", *ça veut dire qu'il est petit !* [Manon]
- d – estimer l'importance de cet espoir dans la suite du chapitre
 - e – identifier les animaux qu'a repérés Louve en amont du chapitre
 - *Lynx, cerf* [EE]

- *Si elle ne trouve pas de nourriture, elle ne pourra plus s'occuper d'Ivan* [Éliott]
- *Après, elle le laisse tout seul pour attraper les mulots* [Pierre]
- *Elle va aller chasser, et Ivan, il va pousser des cris* [Héloïse]
- *Elle est plus [= davantage] tentée de rejoindre la horde de loups pour manger* [Julia]
- *Mais le problème, c'est qu'après Ivan, il crie, et elle l'entend et... et elle revient sur ses pas* [Mickaël]

Tâche 5 : Élaborer une réponse collective à la question 2 : "*expliquer instinct de mère*"

- *c'est ce qu'elle ressent vis-à-vis d'Ivan : il est faible* [Roxane]
- *Ivan est une proie malodorante...* [Maire P.]
 - a – clarifier la relation à l'odeur
 - *c'est ses vêtements* [Louis]
 - b – retrouver le thème à propos duquel il a déjà été question d'instinct
 - *l'instinct animal de Nicolai* [Éliott]
 - c – distinguer instinct animal et instinct maternel
 - *quand elle avait ses petits, elle savait qu'ils étaient fragiles, que quand ils sont grands, c'est pas la même chose* [Sophie]
 - *c'est comme une mère, un comportement humain. Elle se base sur la respiration et sur l'odeur* [Marie P.]
 - *C'est comme ses petits, on ne sait pas comment ils sont morts, mais peut-être qu'ils sont morts de faiblesse, elle a déjà eu cette expérience* [Manon]

Tâche 6 : Élaborer une réponse collective à la question 3 : "*le changement de comportement d'Ivan*"

- *"Ivan éclate de rire. Il rit si longtemps qu'elle commence à grogner"* (p. 47) [Pauline]
- *Il sort du terrier, il marche à quatre pattes et il se met debout* [Louis]
- *Il fait une série de pas* [Pierre]
- *Il se met à crier parce que Louve est partie* [Héloïse]
 - a – retrouver les cris d'Ivan dans les chapitres précédents
 - *Quand il avait du chagrin* [Raphaëlle]
- *Il a des émotions plus fortes maintenant* [Marie P.]
- *Quand il était avec la louve, avant, il était bien, il criait pas. Maintenant, avant c'était dans ses rêves, mais maintenant peut-être qu'il est moins dans ses rêves et qu'il se dit qu'il a toujours besoin de quelqu'un pour le protéger* [Manon]
- *Il est plus heureux. À chaque fois, il fait des grands yeux et il regarde. Avec les corbeaux, par exemple. Par contre, à un moment, il se rappelle son histoire, et il veut pas se rappeler.* [Julia]
- *Il commence à enchaîner des mots.* [Raphaëlle]
- *Il dit "avion"* [Roxane]
 - b – ajuster la remarque de Roxane
 - *Il ne dit pas "avion", mais il pense* [Mickaël]
 - *Il dit deux mots : "chien" et "Ivan"* [Louis]
 - *"Il répète, avec un sourire, le mot "avion". (p. 50). Donc, il l'articule.* [Marie P.]
 - *Il ne le dit pas, mais il le pense tellement fort qu'on a l'impression qu'il le dit* [Louis]

c – préciser si cette parole est un changement par rapport aux chapitres précédents

À un moment, il y a "un son s'échappe" [Mickaël]

d – comparer "un son s'échappe" avec le haut de la page 47.

Là, on a bien l'impression, quand même, qu'il parle [Villiers]

- Mais quand il dit "chien", en fait c'est la louve. Alors, est-ce qu'on peut dire qu'il parle ? [Roxane]

e – reformulation de la question 3 : expliquer ce changement qu'Ivan se met à parler

- Il a grandi dans sa tête [Mickaël]

- Parce que, déjà, il repense à l'avion [Pierre]

- Involontairement, son cerveau commence à se remettre en place, vu qu'il avait eu un gros choc [Manon]

- C'est comme s'il avait trouvé le bouton [Pierre]

- Ça peut être dangereux [Mickaël]

- Il préfère le garder sur "off", parce qu'à un moment, il commence à se rappeler, et il ferme la porte [Julia]

- Il a Louve pour son besoin d'affection [Héloïse]

- D'un coup, il pourrait avoir un traumatisme [Pierre]

- Parfois, on essaie d'oublier, on y arrive ou on n'y arrive pas... Dans sa tête, il a pas oublié, mais... dans l'histoire, on... on nous montre qu'il a oublié [Marie P.]

f – reformulation de la question 3: pourquoi l'auteur nous fait-elle un Ivan qui ne parle plus et qui, là, se remet à parler ?

- Pour le suspense [Louis]

- Il est pas simple comme garçon. Déjà à la récréation, il était sans amis. C'est pas un garçon comme les autres [Marie P.]

- Il est peut-être autiste [Manon]

g – définir ce qu'est un autiste

- C'est quelqu'un qui parle pas [Manon]

- Quelqu'un qui ne supporte pas qu'on le touche [Villiers]

- Quelqu'un qui a des difficultés à communiquer [M]

Intervention de Pierre : Peut-être l'auteur, il a un fils comme ça. Ça serait une situation qu'il connaît.

- On peut pas savoir [M]

- Ça sert à rien d'imaginer comme ça [Villiers]

- 1 - M Je reviens sur ce qu'Éliott avait dit, hier, et la fois d'avant... On avait parlé de Ben. On avait dit que dans l'histoire de Ben, il était dans une plaine... de l'ouest américain... tout seul, perdu, avec... dans le terrier, avec la mère blaireau. Est-ce qu'il y a des points communs entre Ben et Ivan ?
- 2 - Sophie D'un côté, ils sont perdus... Mais... euh... Ivan, c'était un crash... Donc... euh...
- 3 - M Alors, Ivan, il se retrouve dans la taïga à cause d'un crash. Ben, qu'est-ce qu'il lui arrive, lui ?
- 4 - E Il se perd.
- 5 - M Il se perd. Villiers ?
- 6 - Villiers Il y a aussi... C'est... Ben, il se retrouve avec un blaireau, alors que Ivan... Ivan, ça... c'est... euh... avec une louve. Donc... euh...
- 7 - M Alors, est-ce que... Les deux animaux sont différents, est-ce que par

- contre la louve et... et la mère blaireau, elle aurait des points communs par rapport et à Ben et à... Ivan ?
- 8 - Mickaël Ben, déjà, c'est deux mères, et elles ont toutes les deux perdu leurs enfants.
- 9 - M Donc, elles ont un point commun.
- 10 - Louis Et elles... elles ont un instinct maternel.
- 11 - M Elles ont un instinct maternel.
- 12 - Villiers Elles les adoptent très bien tous les deux...
- 13 - M Elles les adoptent très bien. Marie ?
- 14 - Marie P. Euh... Les deux... les deux garçons, euh... ils sont tous les deux, euh... Je trouve pas le mot, en fait ! Ils sont séparés, quoi...
- 15 - M Ils sont séparés ?
- 16 - Marie P. ...enfin, non... Ils sont hors...
- 17 - M hors, enfin...
- 18 - Marie P. Ils sont pas toujours dans la discussion... Par exemple, Ben, il était un petit peu hors la discussion de sa famille.
- 19 - M Il était hors la discussion de sa famille...
- 20 - Julia Il écoutait beaucoup.
- 21 - M Il écoutait beaucoup.
- 22 - Marie P. Dérangé, enfin... dérangé, non. Il était un petit peu différent.
- 23 - M Il était un petit peu différent. C'était d'ailleurs ce qui inquiétait son père.
- 24 - Louis Peut-être qu'Ivan va apprendre la... la... que Louve va apprendre la chasse à Ivan... comme la mère blaireau...
- 25 - M Ah!, peut-être. Hypothèse : peut-être que la louve va apprendre la chasse... à Ivan comme la mère blaireau avait appris à Ben. Villiers ?
- 26 - Villiers Il y a aussi un truc entre Ben et Ivan parce que... Ben..., il finit par s'habituer au comportement de la mère blaireau, alors que là, Ivan, normalement, euh, il s'habitue très mal, enfin...
- 27 - Louis Il va s'habituer. Peu à peu.
- 28 - M Peut-être, il v... Mais, euh... avant de se retrouver... Ivan... avant de se retrouver avec la louve, il était dans quel milieu ?
- 29 - Raphaëlle Dans un avion !
- 30 - M Avant l'accident... ?
- 31 - Marie P. Dans la ville, et Ben, il était dans la campagne...
- 32 - M Dans la ville.
- 33 - Louis [qui n'a pas écouté] Et Ben, c'est bien pareil !
- 34 - M Mais Ben, lui, avant de se retrouver dans... le terrier avec la mère blaireau...
- 35 - Mickaël Eh ben, il était chez lui !
- 36 - M On était sur la différence de Ben et d'Iv-...
- 37 - Mickaël Il était chez lui !
- 38 - M Oui mais qu'est-ce qu'il avait comme particularité ?
- 39 - Raphaëlle Il imitait très bien le son des animaux.
- 40 - M Ah ! Il était déjà... il avait déjà quoi, comme comportement ?
- 41 - Raphaëlle Eh ben, il avait un peu un comportement animal parce qu'il...
- 42 - M ...un comportement animal
- 43 - Manon Lui, il est arrivé vers la mère blaireau... en fait, lui, il l'avait déjà un petit peu repérée, et... et simplement, lui, il suffit qu'il [inaudible] sauvage... Voilà, lui, il a pas choisi, mais c'est un petit peu plus de sa faute, alors que vraiment Ivan, lui,, il se retrouve comme ça, vraiment, il a pas choisi

- !
- 44 - M D'accord. Est-ce qu'il y a d'autres points communs ?
- 45 - Mickaël Déjà, c'est deux enfants, et c'est deux animaux sauvages.
- 46 - M Ouais. Est-ce qu'il y a d'autres points communs ?
- 47 - E Il y a des différences !
- 48 - Pierre Ils ont pas le même âge.
- 49 - Mickaël Ben, il avait six ans...
- 50 - M Il est un peu plus jeune, oui
- 51 - Marie P. Ivan, il aime bien les animaux. À un moment, enfin, c'est sa mère qui dit... euh, enfin, je sais plus.
- 52 - M Il aime bien les animaux, oui. On s'arrête là, parce que... c'est l'heure. Tiens, ça n'a pas sonné !

Séance 8

SOMMAIRE C-S8

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- les tentations de Louve
- humanisation d'Ivan (se met à parler)
- rôle des corbeaux : charognards, volent comme l' "oiseau"/avion
- les "créatures" sont-elles les animaux de Taïga ?

Organisation :

- reformuler les apports de la séance précédente
- reprise de la consigne écrite : "enfants munis de poils, de sabots..."

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 4, partie consacrée à Nicolai

Thèmes de discussion abordés :

- relation avec Mildoi
- "errant"
- précision sur son mode de vie
- paradoxe d'un trappeur "amoureux" de Taïga

Organisation :

- reformuler l'information
- consigne écrite : sélectionner les passages utiles pour faire le portrait de Nicolai

Tâche 1 : Se remémorer le chapitre 4 et les commentaires faits lors de la séance précédente.

- Louve se réveille, elle espère qu'un corbeau va se poser, mais c'est pas possible. Elle essaie d'aller chasser pour manger, elle a faim. Ivan se réveille et il pousse des cris.

Il arrive à sortir du trou, il fait quelque pas et il tombe par terre. Après, il regarde les oiseaux qui sont au-dessus de lui. Louve, elle voit un groupe de loups [Héloïse]

- Elle a envie de les rejoindre [Raphaëlle]

- Mais elle retourne avec Ivan [Héloïse]

- Elle se demande comment ils vont les accueillir, et en plus avec Ivan qui n'est pas très débrouillard [Roxane]

- Elle aimerait bien les rejoindre, mais Avec Ivan, elle ne peut pas faire grand chose. Elle est encombrée d'Ivan. [Raphaëlle]

- Si elle reste, c'est parce qu'elle a un instinct maternel. On a dit : "elle est encombrée d'Ivan". Mais si elle trouvait qu'elle est encombrée, elle n'aurait pas hésité à partir. Enfin, je pense, hein. Pour elle, Ivan, c'est une personne importante. Mais peut-être que c'est Raphaëlle qui a raison, je sais pas. [Manon]

- Elle est peut-être encombrée d'Ivan. Déjà avec ses petits, elle les a abandonnés en quelque sorte, elle voudrait pas qu'il se passe la même chose avec Ivan. [Roxane]

- Si elle était encombrée d'Ivan, comme elle a faim, elle pourrait toujours le manger. [Pierre]

- Elle est encombrée, mais en même temps pas trop. En même temps ça lui fait plaisir d'avoir Ivan, c'est comme une deuxième chance. [Julia]

a – comparer avec les mères : peuvent-elles éprouver le sentiment d'être "encombrées" par leurs enfants ?

Quand les parents sont invités quelque part, ils sont encombrés par les bébés.

Ils peuvent pas faire grand chose avec nous, vu que il faut nous demander :

"Couchez-vous !" et cætera... [Raphaëlle]

b – se remémorer ce qui avait été conclu sur le changement de comportement d'Ivan.

- 1 - Téline Il avait changé, parce que... ben, il avait réussi à faire quelque pas...
2 - M Oui. C'est donc, qu'il s'était mis... ? On avait dit... ?
3 - Téline Il... il s'était...
4 - M Il s'était mis... ?
5 - EE Debout.
6 - M Debout !
7 - Louis C'est comme dans une évolution...
8 - M Tss ! Tss ! Alors, Louis, je veux bien entendre tes arguments, mais je voudrais que tu laisses finir Téline, d'abord. Hein ? Tu me le rediras tout à l'heure. [à Téline] Vas-y
9 - Téline Et puis il avait dit d'autres mots que...
10 - M Ah ! Il s'était mis... ?
11 - EE à parler.
12 - M Ah !, il commence à parler.

c – retrouver le moment exact où Ivan parle.

- *"Il a perçu un mouvement, malgré l'état de somnolence qui se prolonge et ressemble à un dernier sommeil. Il ouvre les yeux : aussitôt rencontre le regard doré de Louve. Des bribes de rêve, accrochés au bord de son âme, lui montent aux lèvres. Il murmure, un peu surpris : "Ivan ! Chien !... Ivan ! Chien et Ivan..." Louve se fige, ses oreilles s'agitent en mesure afin de ne rien perdre de ces sons ; elle écoute avec une expression intéressée."* (pp. 46 – 47)
[Roxane]

d – Identifier la cause de cette prise de parole.

- *En voyant Louve, il pense un peu au chien.* [Téline]
- *Louve allait partir, alors, c'est pour la retenir.* [Marie P.]
- *La louve écoute ce qu'il est en train de dire.* [Sophie]
- *Elle est surprise.* [Louis]
- *Elle a pas l'habitude d'entendre des sons d'humain.* [Sophie]

e – interpréter la présence des corbeaux près de Louve et Ivan, p. 45-46.

- *Il y a peut-être une proie* [Marie P.]

f – préciser la proie en question.

- *Un cadavre* [E]

g – préciser le cadavre en question.

- *Ivan* [Louis]
- *Parce qu'il est fatigué.* [Mickaël]
- *Ça pourrait être le lapin qu'elle a dévoré la veille, des restes.* [Pierre]
- *Normalement, elle a tout dévoré.* [Sophie]
- *Il y a rien dans le texte qui dise qu'il y a des restes.* [Marie P.]

h - Interpréter le paragraphe : *"Leurs croassements finissent par attirer l'attention d'Ivan. Il lève le nez, en tombe à la renverse. Reste couché sur la neige, à suivre d'un œil qui se rallume les évolutions de la troupe noire."* (p. 49) et *"Il l'a oubliée aussi, le temps d'observer les corbeaux. Les ailes tendues, dessin parfait tracé sur l'azur, ils planent savamment, se croisent, font des boucles, des lignes droites puis encore des boucles. Bouche bée, Ivan entrouvre une page de son histoire"* (p. 50)

- *Ils ont un rôle dans l'histoire.* [Julia]

- *Ils rappellent le vol à Ivan, l'avion.* [Mickaël]

- *Oui, parce qu'après, il pense à... " Tu voleras vers moi, et je t'attendrai... Je guetterai l'avion qui m'amènera mon fils" (p. 50) [Julia]*
- i - préciser quel rôle les corbeaux peuvent avoir dans l'histoire.
 - *Peut-être que Louve va en manger beaucoup, et elle va régler leur problème de nourriture [Éliott]*
 - j – se remémorer la remarque de Mickaël : "parce qu'il est fatigué"
 - *Si Ivan, il meurt, les corbeaux, ils pourront manger son cadavre. [Mickaël]*
 - *Les corbeaux, c'est signe de mort. [Pierre]*
 - *Quand on voit un corbeau mort, c'est signe de mort, mais pas les vivants. [Louis]*
 - *Alors ça, c'est des interprétations dont on pourrait discuter peut-être longtemps, hein ! [M]*
 - *Louve, l'avion, ça lui avait rappelé un gros oiseau. [Julia]*
 - k – commenter la réaction d'Ivan à la vue de ces corbeaux.
 - *Il a pas l'air surpris. [E]*
 - l – opérer un rapprochement avec la vie réelle
 - *Moi, j'aurais un peu peur. S'ils passent juste comme ça, ça fait rien, mais s'ils tournent autour de toi, ça fait peur, c'est un peu bizarre. [Roxane]*
 - *C'est des charognards, ça tourne autour de sa proie, et puis après... [Pierre]*
 - m – préciser le sens du mot "charognard"
 - *Les charognards, c'est des animaux qui mangent les restes des proies qui ont été tuées par d'autres. [Pierre]*
 - *Les hyènes, par exemple, c'est des charognards. [Éliott]*
 - *Les vautours. [Villiers]*
 - n – confronter le sentiment de Roxane ("j'aurais peur) avec l'attitude d'Ivan
 - *Ivan, il est "bouche bée". Quand tu vois des corbeaux, tu as un petit peu peur, parce que ça a des longs becs, ils sont capables de... Quand tu vois des films, après, ils t'arrachent les yeux... [Raphaëlle]*
 - *Ivan est surpris. [Roxane]*
 - o – retrouver dans le passage une expression qui signifie la surprise.
 - *Il est "bouche bée", et "il entrouvre une page de son histoire" (p. 50) [Sophie]*
 - p – identifier la "page de son histoire" qu' "entrouvre" Ivan.
 - *C'est l'histoire de l'avion [Mickaël]*
 - *C'est parce que un avion, ça ressemble à un gros oiseau [Pierre]*
 - *En même temps, c'est une histoire. Il est ici parce que son avion s'est écrasé, et puis sa maman lui avait parlé, et aussi, il y a la louve qui quand elle avait vu l'avion, elle avait cru que c'était un oiseau. C'est un peu un rapport entre l'avion et l'oiseau, parce que la louve, elle, les oiseaux, elle voit bien que c'est des oiseaux, mais l'avion, elle ne va pas dire que c'est un avion, alors elle va dire que c'est un oiseau. [Julia]*
 - *Ivan, quand on dit qu'il est "bouche bée", c'est vrai, ça veut dire qu'il parle pas, qu'il est étonné. D'un autre côté, il va pas parler à un arbre, il va pas parler à un loup. Qu'il soit bouche bée ou pas, ça change pas grand chose. [Manon]*
 - q – réagir à la formule : "ça ne change pas grand chose".
 - *Peut-être ça veut dire qu'il est pas rassuré. D'un autre côté, même s'il avait été rassuré, peut-être qu'il aurait pas parlé pour autant. [Manon]*
 - r – identifier ce que ça déclenche dans la tête d'Ivan

- *Il pleure.* [Julia]
 - s – retrouver le passage
 - *"Il a l'impression de se noyer, de suffoquer, pris au centre de remous invisibles "* (p. 51) [Alexandre]
- *Ça lui fait pas penser à l'avenir, ça lui fait penser à son passé. Ça lui fait penser à l'avion, ça lui a fait repenser à l'accident.* [Mickaël]
- *Il a pas peur des corbeaux, parce qu'il a reçu un coup sur la tête. Il se rappelle plus ce que c'est, les corbeaux. Comme il se rappelle de rien.* [Pierre]

Tâche 2 : Élaborer individuellement et par écrit une réponse à la question suivante :

4 - p. 51 : *"Il crie, saisi d'une angoisse immense, aussi immense que l'immense taïga, avec ses forêts comme une chevelure, ses enfants munis de poils, de sabots, de dents, de griffes, la taïga pleine de silence."*
Qui sont ces enfants ?

Tâche 3 : Élaborer collectivement une réponse à la question 4.

- *Ce sont les animaux* [Ismaël]
- *Ça peut pas être les humains, parce qu'ils n'ont pas de poils, ni de griffes, ni de sabots...* [Sophie]
- *Les habitants de Taïga* [Marie P.]

Réaction de Louis à la proposition de Marie P. : *On peut pas mettre les habitants de Taïga, vu que Nicolai, on peut pas le mettre alors qu'il habite Taïga.*

- a – préciser les trois expressions équivalentes déjà rencontrées : les animaux, les habitants de taïga, les créatures.
- *Dans les romans, hein, les créatures, ça peut être beaucoup de choses, des monstres, des animaux, des humains* [Raphaëlle]

b – lister les animaux déjà rencontrés dans l'histoire.

- *Les loups, des lapins – enfin, un lièvre, et des cerfs* [Marie P.]
- *Un caribou* [Raphaëlle]
- *Un hibou* [Sophie]
- *C'était une chouette* [Pauline]
 - c- se remémorer à quel moment du livre la chouette apparaît
 - *Dans le premier chapitre.* [Pauline]
- *Des corbeaux* [Salomé]
- *Des bisons* [Mickaël]
- *Des zibelines. Je ne sais pas ce que c'est.* [Roxane]

M : Il faudra que tu cherches. On cherchera ensemble. C'est un petit animal, c'est un petit mammifère carnivore, qui ressemblerait à... un peu à une martre.

- *Des musaraignes* [Éliott]
- *Des mulots* [EE]
- *Un renard blanc* [Louis]
- *Un cerf* [Marie S.]
- *Un lynx* [Louis]
- *Des martres* [Mickaël]
- *et cætera...* [M]

d – préciser le référent de l'expression : "les habitants de Taïga"

- Nicolai [Éliott]
- Nicolai et tous les animaux [Sophie]
- Il y a les animaux aussi, parce que c'est des habitants [Héloïse]
- Ivan, c'est un petit peu un habitant, mais il ne devrait pas se trouver là, il devrait être avec ses parents, là où il a déménagé. Mais il habite là, maintenant, avec Louve. C'est une seconde maison, provisoire... [Raphaëlle]

- 13 - Manon Maîtresse ?
14 - M Oui ?
15 - Manon Tu la connais le titre de l'histoire, ou pas ?
16 - M [rire étouffé] Hmm !
17 - Louis C'est "le errant de Taïga"...
18 - M Aaah ! Tu nous as dit quoi, euh... Louis ?
19 - Louis Le errant de Taïga
20 - Raphaëlle Ah, le joli titre !
21 - M [note au tableau] *L'Errant de Taïga*
22 - Mickaël C'est quoi, un errant ?
23 - M Alors ?
24 - Louis Quelqu'un qui erre.
25 - M Regarde-le, ce mot. Il y a quoi, là-dedans ?
26 - Mickaël erre
27 - M Comme un chien errant... Alors ?
28 - Louis C'est quelqu'un qui n'a pas de but.
29 - M Quand on erre, on parle de l'errance, ça veut dire qu'on... Oui, je l'ai entendu, Villiers, ou Pierre...
30 - Villiers Ça veut dire qu'on marche quelque part sans but quelconque... On se balade sans rien penser...
31 - M soit parce qu'on est complètement perdu, ça peut nous arriver de errer parce qu'on est perdu, soit on peut errer volontairement. D'accord ?

- Ivan, aussi, c'est pas un habitant parce qu'il est arrivé là pas volontairement [Mickaël]

e – interpréter le mot "créatures"

- Ça peut être des monstres [Raphaëlle]
- Non. Dans ce qu'on a lu ! [M]
- Dans les créatures, il y a Taïga, vu que c'est la terre [Pierre]
- Taïga, c'est le nom d'un paysage. On l'a déjà vu ! [Raphaëlle]
- C'est pas un monde imaginaire ! [Manon]
- Les créatures, c'est les habitants [Roxane]
- Parce que les animaux ont été créés par Taïga [Louis]
- Ivan, il a pas été créé par Taïga ! [Mickaël]

f – lister les référents de l'expression

- Les arbres [Louis]
- Les animaux [Ê]
- Ça peut pas être les humains, parce que les humains, ils ont pas de poils, ils ont pas de griffes non plus. En même temps, si. Mais les griffes, c'est différent, en même temps, les griffes, c'est dans un autre sens, c'est le sens des armes, ils ont des armes à la

place des griffes. Et pour les poils, en fait, c'est les manteaux. Et les manteaux, c'est des manteaux de fourrure, alors... [Julia]
- D'après ce qu'on nous dit, comme humains, il n'y a que Nicolaï et Ivan. Ivan, il a pas d'armes. [Sophie]
- "créature", c'est pour éviter la répétition des "enfants de Taïga". [Pierre]
g – identifier la famille du mot "créature"
- "créateur" [Louis]
- "création" [Pierre, puis EE]
"-ture", après, ça fait penser à "pâturage" [Éliott]
- C'est peut-être un autre mot qu'on donne pour tous ceux qui sont sur Taïga. Ça veut peut-être pas dire : "créature", quoi. Je sais pas, moi. Les animaux, quoi. [Mickaël]

Digression de Raphaëlle

- 32 - Raphaëlle Maîtresse, je sais pas si c'est toi qui posais la question... la question de... à quoi elle sert, Taïga...
- 33 - M Oui ?
- 34 - Raphaëlle En fait, elle sert de paysage.
- 35 - M Uniquement de paysage ?
- 36 - Raphaëlle Non, non, il y a de l'action aussi...
- 37 - Louis À donner un sens !
- 38 - Raphaëlle ...il y a des tempêtes et tout. Alors, ça donne un peu plus de précision sur... euh...
- 39 - Louis À donner un sens !
- 40 - Raphaëlle ...ça fait le texte un petit peu plus long.
- 41 - M Mais... pour toi, c'est juste une question de longueur.
- 42 - Raphaëlle Non, mais...
- 43 - M On en a déjà parlé, me semble-t-il...
- 44 - Louis C'est pour donner une terre à l'histoire, parce que... euh... je pense que les habitants de... de Taïga, enfin... euh... ils marchent pas dans l'espace. Donc, il faut bien une terre. Et puis...
- 45 - M Oui...
- 46 - Mickaël Et ça donne... euh... ça donne des rebondissements.
- 47 - M Et est-ce que ça... est-ce que ça a un impact... le fait que ça se passe dans la taïga... sur le déroulement, sur les actions des personnages ?
- 48 - Louis Ça donne des animaux, ça donne...
- 49 - M Ça donne des animaux ??
- 50 - Louis Non, ça leur donne la vie... Euh...
- 51 - M Ça donne la vie des animaux...
- 52 - E Les chasseurs auraient pas été là, euh... Nicolaï, il aurait pas été là.
- 53 - M Donc, Nicolaï va avoir un rôle.
Bon, on va s'arrêter là. On reprend après la récréation.

[Récréation]

Tâche 4 : Écoute de la lecture oralisée par la maîtresse de la fin du chapitre 4 (depuis "Nicolaï ferme enfin la porte de sa cabane", p. 53, jusqu'à la fin du chapitre).

Tâche 5 : Réagir à cette audition.

- *On voudrait savoir si Louve va être tuée.* [Raphaëlle]
 - a – émettre des hypothèses sur la suite de l'intrigue
 - *Nicolai va s'arrêter à tirer, à ce moment-là il y a Ivan qui va défendre farouchement la louve, qui va la caresser, et comme Nicolai, il va voir Ivan... En fait je pense que Louve et Ivan, ils ne vont pas voir Nicolai, c'est Nicolai qui va voir Ivan, il va pas vouloir tuer la louve. Il va peut-être penser, vu qu'il a vu la carcasse de l'avion, que il vient de l'avion...* [Roxane]
 - *Il l'a pas vu, l'avion !* [E]
 - b – résoudre cette question : Nicolai a-t-il vu la carcasse de l'avion, ou non ?
 - *Non, il l'a pas vue.* [Roxane]
 - *Moi, je dis si. P. 58, "L'avion a des allures de jouet cassé, porte béante, ailes arrachées. Là aussi, les rafales de vent l'ont à demi enseveli de neige, effaçant à maintes reprises les traces environnantes."* [Raphaëlle]
 - *Mais après...!* [E]
 - c – lire le passage pertinent
 - *"Nicolai l'a vue : là-bas, Louve debout, tête tournée vers l'est" (p. 59)* [Salomé]
 - *"C'est ainsi qu'il passe à une centaine de mètres de la carlingue échouée parmi un fouillis de sapins massacrés." (p. 57 et 58)* [Louis]
 - *"Le trappeur s'éloigne du lieu de l'accident. Il n'a rien vu, rien." (p. 58)* [Pierre]
 - *À la fin, il y a : "D'abord, il ne voit que ça" (p. 60), ensuite, il va peut-être s'apercevoir qu'il y a Ivan. Alors là, il va peut-être s'arrêter.* [Villiers]
 - d – se remémorer les hypothèses émises à la lecture du début de l'histoire
 - *Louve et Ivan allaient se rencontrer, et Nicolai allait les retrouver* [Mickaël]
 - *Ils allaient tous se retrouver ensemble, en même temps.* [Julia]
 - *Ivan allait être le sauveur.* [Pierre]
 - *En même temps, il va créer un lien entre Louve et Nicolai. Parce qu'en même temps, il va vouloir protéger Louve et rester avec Louve, et en même temps vu qu'il va se rendre compte que Nicolai, il lui ressemble, il voudra aussi rester avec Nicolai.* [Julia]
 - *Nicolai, il va peut-être croire qu'Ivan est en danger, il va sûrement tuer la louve sans savoir qu'elle était avec Ivan. Ivan va être triste... Louve, elle va peut-être être soignée...* [Mickaël]
 - *Si Louve ou Ivan mourait, ça serait plus l'histoire...* [Marie P.]
 - *Est-ce que tu nous montreras le livre ?* [Éliott]

Digression de Villiers

- 54 - Villiers Maîtresse, en fait... J'avais entendu une hypothèse qui disait qu'en fait, Louve elle serait soignée et... euh... sauvée un petit peu, ben ça me rappelle un petit peu *La Rencontre* à la fois...
- 55 - M Ah !
- 56 - Villiers ...il y a la... il y a la... la... le blaireau qui en fait qui est tué... qui est

- touché par une balle de Burton, puis en fait,... en fait, il le retrouve, le blaireau, il le soigne...
- 57 - M Peut-être un point commun avec... euh... Raphaëlle ?
- 58 - Raphaëlle L'hypothèse de Mickaël, ça fait un peu comme un film... euh... sur la guerre. Comme dans l'histoire de Troie, en fait. Tout à la fin de l'histoire, ils sont dans le palais, le palais est en feu, ben, il y a... le cousin... le cousin d'une fille, ben il croit que... euh... la fille, elle est avec un soldat ennemi. Alors elle... elle... Alors il croit qu'elle est en danger et il lui tire dessus avec une flèche. Et il est mort. Mais c'était pas un ennemi. C'est un peu l'histoire.
- 59 - M Louis ?
- 60 - Louis Si on faisait un film... euh... il y a... il y a Ivan qui va... qui va aller vers Louve et... sans faire exprès Nicolaï, il va... il va tirer. Il va blesser Ivan...
- 61 - M Oui... ah, il va blesser Ivan...
- 62 - Louis ...et... euh... après... euh... Louve, elle va... elle va s'en aller. Ivan va réussir à... à marcher. Avec difficulté, mais il va réussir à marcher. Après... euh... je pense que Louve, elle va se soigner. Et après, ben... quelques jours après, ils vont revoir Nicolaï. Et je pense que Ivan, il va... il va se transformer un peu en fauve et... euh... - en loup ! – et il va vouloir... mordre, enfin tuer Nicolaï.
- 63 - M Il va... il va rester comme un animal.
- 64 - Louis Voilà.
- 65 - M Toute la vie, il va rester animal, en même temps il va vivre avec Louve. Alors tout ça c'est des hypothèses. On va les garder en mémoire. Quand on lira la suite, on les vérifiera.

Tâche 6 : individuellement, surligner des passages qui peuvent aider à faire le portrait de Nicolaï.

Tâche 7 : Faire collectivement le portrait de Nicolaï.

- "*Ce n'est pas un homme à court d'idées.*" (pp. 54-55), *il est débrouillard.* [Mickaël]
- *Vaut mieux pour lui. S'il avait pas été débrouillard, il aurait pas su comment faire le feu, des choses comme ça. C'est sa survie.* [Manon]
- *C'est un penseur. Il pense à des idées.* [Louis]
- *Il est intelligent.* [Raphaëlle]
- *Ça nous dit quelque chose sur son état d'esprit, s'il est angoissé, s'il pense à des choses.* [Louis]
- "*on s'amusait bien quand Mildoï venait travailler avec moi*" (p. 56), *Avant, soit il n'était pas sur la taïga, soit il y avait un ami.* [Éliott]
 - a – relire l'ensemble du paragraphe.
 - b – reformuler l'activité langagière de Nicolaï dans ce passage.
 - *Il raconte.* [Raphaëlle]
 - *Il pense.* [Louis]
 - *Il se souvient de paroles.* [Raphaëlle]
 - c – identifier le signe de ponctuation qui ouvre le paragraphe.
Un tiret. [Éliott]
 - d – interpréter le sens de ce tiret.

- *C'est un dialogue.* [Éliott]
- *Non. Il est tout seul.* [Louis]
- *Je sais que ce que je vais dire est faux, mais on dirait que son copain est avec lui.* [Éliott]
 - e – établir la présence de Mildoi.
 - *Non !* [EE]
 - *Il est mort.* [Mathieu]
 - *Il était bûcheron ou quelque chose comme ça* [Louis]
 - *Ça, c'est ton imagination de lecteur !* [M]
- f – reformulation de d
 - *Il parle dans le vide. Il parle tout seul.* [Roxane]
 - *Il est triste. D'après ce que je pense, avant, il chassait avec Mildoi. Après, Mildoi l'a abandonné parce qu'il avait assez de peau, et maintenant il est tout seul.* [Roxane]
- g – reformulation de b : "comment parle Nicolai"
 - *Il répète ce que lui disait Mildoi quand ils étaient ensemble.* [Raphaëlle]
 - *Il pense à lui. Il est ému.* [Louis]
 - *Il se sent seul. Il a besoin de repenser à Mildoi.* [Raphaëlle]
 - *Il se rappelle de lui parce qu'il en a marre de faire toujours la même chose. Juste avant : "Il y a vingt ans, déjà, on l'aurait trouvé sur le corps de Taïga, errant ainsi, d'un pas large, régulier." (p. 56). Il fait toujours la même chose.* [Julia]
 - h – interpréter la phrase citée par Julia
 - *Il a été comme Ivan, errant sur Taïga. Après, il s'en est sorti.* [Louis]
 - *Il a perdu son père et sa mère...* [Louis]
 - *Mais ça, c'est ton imagination de lecteur ! Tu te laisses emporter par ton imagination, là.* [M]
 - *"Errant ainsi", ça veut dire : "comme tout à l'heure"* [Julia]
 - *Oui, c'est ce qu'on avait dit qu'Ivan était un errant sur Taïga.* [M]
 - *Ils ont des choses en commun.* [Louis]
 - *"Après, revigoré, il a révisé son fusil – graissage, nettoyage -, a préparé sa besace – balles, couteau, corde." (p. 53). Il n'est pas totalement démuné. Par contre, il n'a pas beaucoup à manger, puisqu'il "sacrifie" une tranche de lard.* [Pierre]
- i – en inférer le mode de vie
 - *Il est seul.* [EE]
 - *Non, il n'est pas tout seul.* [E]
 - j – préciser la solitude dont il s'agit
 - *"Taïga lui tient compagnie" (en réalité : "lui sert de compagne", (p. 56), donc il n'est pas totalement seul.* [Raphaëlle]
 - *"Taïga dont il est secrètement amoureux" (p. 56). C'est pas vraiment une personne, mais ça lui sert de compagnie. Il s'imagine que c'est quelqu'un.* [Marie P.]
- *C'est une compagne imaginaire.* [Louis]
 - k – préciser le sens du terme "imaginaire".
 - *Non, mais c'est la forêt.* [Raphaëlle]
 - *Comme si quelqu'un marchait à côté de lui.* [Louis]
- l – expliquer le paradoxe : il est amoureux de Taïga, mais il marche sur son dos, et il tue ses enfants.
 - *Je crois que j'ai compris. Nicolai est arrivé comme Ivan : il s'est perdu. Après, il a rencontré un animal qui l'a sauvé. Après, il s'est fait adopter par*

Mildoï. Après, Mildoï est mort, il a pris sa place. C'est une histoire sans fin.
[Pierre]

- *C'est le cercle de la vie qui se répète.* [Louis]

m – préciser si c'est le cercle de la vie des hommes ou des animaux.

- *Pour les hommes.* [EE]

- *"Il connaît tout de Taïga, ses caprices, bourrasques de neige, floraisons dès la saison chaude, ses créatures, lourdes ou légères, dangereuses ou inoffensives" (p. 57). C'est un argument de plus pour dire qu'il est ici depuis longtemps.* [Éliott]

n – reformulation de l : expliquer le paradoxe

- *Il tue pour survivre.* [E]

- *Non, il tue pour le plaisir.* [Louis]

- *Il tue pour l'argent.* [Lina]

- *Il lui faut de l'argent pour vivre, pour acheter la tranche de lard !* [E]

- *Pierre, il s'est trompé, parce que s'il avait été adopté par un animal, il ne tuerait pas les animaux. Il aurait une reconnaissance envers les animaux. Et peut-être que pour lui, il ne se rend pas compte que c'est les enfants de Taïga. Pour lui, c'est des animaux, seulement. C'est un raisonnement d'humain.*

[Julia]

M : Bon, on s'arrête là, on reprendra plus tard.

Tâche 8 : Élaborer un titre pour le chapitre.

État du tableau à la fin de la séance

Qui sont les enfants ?

| Les créatures | Les animaux | Les habitants de Taïga |
|-----------------------------------|---|--|
| Les animaux, mais pas les humains | Les loups
un lièvre
un hibou / une chouette
un caribou
un cerf
un lynx
les corbeaux
les bisons
les zibelines
les musaraignes
les mulots | Nicolai
Ivan : habitant involontaire
les animaux |

Séance 9

SOMMAIRE C-S9

Thèmes de discussion abordés :

- relation entre Nicolai et Taïga : "faux dur"
- Nicolai mi-homme et mi-animal

Organisation de la séance :

- reformuler les apports de la séance précédente
- consigne écrite : trier les phrases sélectionnées selon le comportement humain ou animal de Nicolai

Tâche 1 : Se remémorer les commentaires faits sur Nicolai lors de la séance précédente.

- *Il est débrouillard.* [Sophie]

Digression d'Éliott : *J'ai remarqué quelque chose : sur Mildoi, il y a deux petits points sur le -i-, dans taïga il y a aussi deux petits points sur le -i- et sur Nicolai aussi. Je trouve ça bizarre.*

- *C'est parce que c'est des noms russes.* [Louis]

- *Il est secrètement amoureux de Taïga.* [Mickaël]

a – justifier l'emploi du mot "secrètement"

- *Il ne veut pas l'avouer. Il est timide. Parce qu'il injurie toujours pour pas que les autres, ils viennent sur Taïga.* [Pierre]

b – préciser le référent du pronom "les autres" dans la remarque de Pierre.

- *les autres chasseurs* [Pierre]

c - préciser la fonction des insultes.

- *Vu qu'il est amoureux, il veut garder la terre pour lui tout seul.*

[Roxane]

- *Il veut éloigner les autres, garder pour lui ses territoires de chasse.*

[Villiers]

- *Quand il s'éloigne, en même temps, il dit des insultes, et en même temps il a envie d'y retourner.* [Marie P.]

d – identifier le passage qui l'indique.

- *"Lorsqu'il regagne la ville, au sud, il injurie et maudit le vaste pays de sapins : pourtant il n'a qu'une hâte, repartir, se confiner entre les murs de sa cabane, et se donner à l'espace ouvert tout autour, se lancer sur des pistes, lutter contre le blizzard." (pp. 56-57).* [Mickaël]

- *"C'est comme s'il repoussait sans cesse le moment du départ, quand il faudrait se colleter avec Taïga" (p. 53).* [Manon]

e – préciser le sens de "colleter"

- *"colleter", c'est travailler.* [Villiers]

- *"se fondre dans le décor", pour chasser* [Louis]

- *Il veut pas encore se battre avec elle* [Julia]

- *Oui, c'est combattre. Se colleter avec quelqu'un, c'est se bagarrer.* [M]

f – interpréter l'emploi du groupe : se colleter avec Taïga.

- *se battre d'homme à homme ?* [Louis]

- *se battre pour la vie* [Louis]

- *se battre avec Taïga pour pouvoir tuer ses enfants*
[Pierre]

Digression de Raphaëlle : *Hier, on avait dit que Nicolai il était triste. Dans un passage du texte, on dit un peu le contraire : "il aime la solitude, la liberté, et cela ne lui plairait pas de couper des arbres – les arbres à qui parfois il donne l'accolade, comme il le ferait à de vieux amis, saules, bouleaux, sapins, mélèzes."* (p. 57) *Il aime la solitude, il n'y a pas de raison que ça le rende triste. C'est un solitaire.*

g – préciser le comportement de Nicolai envers les arbres

- *Il donne l'accolade.* [EE]

h – préciser le sens de "accolade"

- *il leur donne un coup d'épaule, ou je sais pas.* [Louis]

- *C'est dire bonjour* [Mickaël]

i – observer la composition du mot

- *Dans accolade, il y a "colle"* [Marie P.]

- *Quand on fait une accolade, c'est qu'on met tout ensemble !* [Manon]

j – qualifier le comportement de Nicolai qui donne l'accolade aux arbres

- *on avait dit que Taïga, c'était une forêt ! Ben, dans une forêt, logiquement, il y a des arbres. Il aime la forêt, il aime les arbres.* [Raphaëlle]

- *Il veut la solitude... Les arbres, c'est vivant, mais en même temps, ça parle pas. Donc ça comble pas totalement la solitude* [Marie P.]

k – indiquer la préférence de Nicolai : le monde des hommes ou la nature

- *La nature.* [EE]

Digression de Julia : *Moi, je pensais que Nicolai, il était fort... En fait il se cache beaucoup, encore. C'est un faux dur.*

l – estimer la pertinence de ce qualificatif de "faux dur"

- *Il fait semblant d'être fort, mais en fait, c'est un sentimental.* [Louis]

- *Il est très doux.* [Mickaël]

- *Très doux, c'est un peu fort, parce que s'il tue des animaux... euh...* [Pierre]

m – synthétiser les contradictions de Nicolai.

- *C'est un homme, mais il préfère la nature.* [Julia]

- *Il a un comportement humain, mais il est coupé du monde.* [Louis]

- *Le goût de la solitude, de la liberté, c'est un peu en comparaison avec un animal. Parce que les animaux, la louve, elle est toute seule.* [Raphaëlle]

- *Peut-être qu'il a été élevé par des loups.* [Louis]

- *Tu tiens à cette idée, toi, Louis, hein !* [M]

Tâche 2 : Répondre individuellement par écrit à la consigne suivante.

Indique pour chaque phrase s'il s'agit d'un comportement humain ou animal. Entoure au crayon de papier les mots qui t'aide à décider.

1 – Affamé, il a sacrifié une tranche de lard qu'il a fait griller. (p. 53)

2 – Il repoussait sans cesse le moment du départ quand il faudrait se colleter avec Taïga. (p. 53)

3 – Tant mieux, mais j'aurai sa peau quand même. (p. 54)

4 – Plus jeune, il en était impressionné et se sentait tout petit. (p. 58)

5 – Ce n'est pas le premier qu'il traque, qu'il envoie voler à deux mètres d'une balle bien tirée en plein cœur. (p. 55)

6 – Malgré tout il part, lancé sur la piste nettement marquée qui conduit à ses pièges. (p. 54)

- 7 – Pourtant, il n'a qu'une hâte, repartir, se confiner entre les murs de sa cabane, et se donner à l'espace ouvert tout autour, se lancer sur des pistes, lutter contre le blizzard. (pp. 56-57)
8 – Il aime la solitude, la liberté. (p. 57)
9 – Tellement absorbé dans ses pensées, ce qu'il aurait pu devenir, ce qu'il a choisi, Nicolaï marche sans rien voir alentour. (p. 57)
10 – Il souffle fort, presse le pas. Se fige soudain, l'œil brillant. (p. 58)
11 – Nicolaï a sorti ses crocs de chasseur. Son cœur accélère le rythme de ses battements. Il avance à pas de loup, justement... (p. 59)
12 – Immobile, agité pourtant de frémissements, il se change en fauve à son tour, détaillant chaque parcelle de Taïga. (p. 59)
13 – Tel un géant, surgi du néant, Nicolaï se profile sur le ciel... (p. 60)

Tâche 3 : Élaborer une réponse collective à la consigne

a – phrase 1 : " Affamé, il a sacrifié une tranche de lard qu'il a fait griller." (p. 53)
relève d'un comportement humain :

- *C'est un sacrifice.* [Alexandre]

- *Je n'ai jamais vu un animal en train de faire griller quelque chose.* [Éliott]

b – préciser le mode animal de consommation de la viande

Elle est crue. [Mickaël]

relève d'un comportement animal :

- *J'ai juste mis "affamé" et "sacrifié".* [Marie P.]

- *Dès que les animaux sont affamés, ils sacrifient de la nourriture.* [Mickaël]

c – préciser l'objet du sacrifice

- *Par exemple, un lièvre.* [Mickaël]

- *De la nourriture.* [EE]

- *De la nourriture en réserve.* [Pierre]

d – préciser l'origine de ces réserves

- *Le sacrifice de la chasse.* [Louis]

- *Ils sacrifient la vie de l'animal.* [Mickaël]

- *Ils le sacrifient pas, s'ils le mangent.* [Roxane]

- *Mais si, ils le tuent !* [Mickaël]

- *Nous, c'est pire. Pour avoir le lard, le cochon, on le tue bien !* [Julia]

- *Quand t'as faim, tu fais un sacrifice, toi ?* [Manon]

- *Oui, mais là, elle ne va pas tuer un loup, elle tue un lièvre.* [Julia]

e – préciser le régime alimentaire carné des humains

- *Du cochon* [Louis]

- *De la vache* [Mickaël]

- *Du mouton* [E]

- *Et les animaux, s'ils trouvent rien à manger ? Ils meurent ?* [Louis]

f – phrase 2 : "Il repoussait sans cesse le moment du départ quand il faudrait se colleter avec Taïga." (p. 53)

relève d'un comportement animal

- *"Se colleter", c'est se battre... C'est plutôt animal.* [Mathieu]

relève d'un comportement humain

- *Parce que les animaux, ça marche tout de suite, ça ne retarde rien, ça agit instinctivement.* [Villiers]

g – phrase 3 : " Tant mieux, mais j'aurai sa peau quand même." (p. 54)

relève d'un comportement animal

- *Un humain, ça n'a pas vraiment l'habitude de tuer. C'est violent, c'est plutôt animal.* [Roxane]

- *Il lâche pas, il change pas d'avis.* [Sophie]

relève d'un comportement humain

- *Un animal, ça parle pas, et ça dit pas : "j'aurai sa peau".* [Raphaëlle]

- *Les animaux, ils chassent pour manger, mais "j'aurai ta peau", c'est un terme pour tuer, pas pour manger.* [Mickaël]

h – resituer la citation dans le contexte

- *C'est pour l'argent.* [Raphaëlle]

- *Elle lui a pris le renard argenté.* [Pierre]

- *Il y a un caractère de vengeance.* [Mickaël]

i – phrase 4 : " Plus jeune, il en était impressionné et se sentait tout petit." (p. 58)

relève d'un comportement à la fois animal et humain

- *quand on est petit, animal ou humain, on est toujours impressionné* [Pierre]

j – phrase 5 : " Ce n'est pas le premier qu'il traque, qu'il envoie voler à deux mètres d'une balle bien tirée en plein cœur." (p. 55)

relève d'un comportement humain

- *Un loup, ça n'a pas d'arme, ça peut pas lancer une balle dans le cœur.* [Mickaël]

- *"Ce n'est pas le premier", Louve, elle a déjà essayé de tuer sa proie, mais elle n'y est pas arrivée. Sans parler de la balle et tout ça...* [Sophie]

- *À chaque fois qu'on parle des humains, c'est toujours acharné, il est toujours énervé, il est toujours méchant, alors que s'il parle des animaux, il est toujours gentil. L'humain, il veut toujours tuer LA bête. Il a toujours la haine, et les animaux, je pense pas que ça ait la haine.* [Julia]

k – phrase 6 : " Malgré tout il part, lancé sur la piste nettement marquée qui conduit à ses pièges." (p. 54)

relève d'un comportement humain

- *Les animaux, ça fait pas des pièges.* [Pierre]

relève d'un comportement animal

- *Les animaux, ils se mettent sur la piste.* [Héloïse]

l – préciser le contexte d'emploi de "se mettre sur la piste"

- *Quand ils suivent un gibier.* [Raphaëlle]

- *Quand Louve poursuivait Ivan.* [M]

m – phrase 7 : " Pourtant, il n'a qu'une hâte, repartir, se confiner entre les murs de sa cabane, et se donner à l'espace ouvert tout autour, se lancer sur des pistes, lutter contre le blizzard." (pp. 56-57)

relève d'un comportement humain

- *Un animal, ça a pas de cabane.* [Salomé]

- *C'est une émotion, en fait.* [Marie P.]

n – préciser l'émotion qui se fait jour dans la phrase.

- *Il a honte, il veut revenir à sa cabane.* [Marie P.]

relève d'un comportement à la fois humain et animal

- *Les humains et les animaux, ils peuvent avoir le même sentiment : dès qu'ils sont quelque part, l'envie de repartir.* [Mickaël]

- *Si c'était animal, on dirait pas "entre les murs de sa cabane", mais "dans la terre de son terrier".* [Louis]

- *Un animal, quand ça va dans une ville, ça veut tout de suite repartir dans un espace vert.* [Raphaëlle]

o – phrase 8 : " Il aime la solitude, la liberté." (p. 57)

relève d'un comportement à la fois humain et animal

- *Un humain, ça peut aimer la solitude et la liberté, mais un animal aussi.* [Manon]

relève d'un comportement humain

- *Parce que c'est comme moi. J'aime bien la solitude et la liberté.* [Mathieu]

- *Les humains, ça aime être seuls, enfin parfois. Les animaux, ils aiment la liberté. Les humains, ils peuvent aimer la solitude tandis que les animaux, presque jamais. En général, ils sont toujours en groupe. Les loups sont en groupe, les lions sont en groupe...* [Éliott]

p – phrase 9 : " Tellement absorbé dans ses pensées, ce qu'il aurait pu devenir, ce qu'il a choisi, Nicolaï marche sans rien voir alentour." (p. 57)

relève d'un comportement humain

- *Un animal, ça n'a pas la notion du temps.* [Marie P.]

- *Un animal, ça observe tout autour de lui, ça ne marche pas la tête baissée.* [Louis]

- *Des pensées, les animaux, ils n'en ont pas vraiment. Ils en ont une, mais pas...* [Julia]

- *Un animal, ça ne pense pas ce qu'il aurait pu devenir.* [Raphaëlle]

- *Ils ont un désir. Le désir de tuer, le désir de manger.* [Louis]

q – phrase 10 : " Il souffle fort, presse le pas. Se fige soudain, l'œil brillant." (p. 58)

relève d'un comportement humain

- *"l'œil brillant", ça veut dire non pas qu'il pleure, mais qu'il a les larmes aux yeux.* [Marie P.]

- *Tu penses ça, alors il faudrait que tu relises la phrase dans son contexte.* [M]

- *"l'œil brillant", ça veut pas toujours dire qu'on a les larmes aux yeux. Là, il regarde alentour s'il y a pas la louve, et il la traque.* [Roxane]

relève d'un comportement animal

- *Il la traque, c'est quelque chose d'animal.* [Mickaël]

r – phrase 11 : "Nicolaï a sorti ses crocs de chasseur. Son cœur accélère le rythme de ses battements. Il avance à pas de loup, justement..." (p. 59)

relève d'un comportement humain

- *Déjà, c'est Nicolaï. Et c'est un comportement de chasseur.* [Pierre]

- *Mais c'est dans toutes les phrases question d'animal.* [Raphaëlle]

relève d'un comportement animal

- *parce qu'il sort ses crocs. On parle pas des crocs pour un humain.* [Villiers]

s – transposer en langage cinématographique

- *Ça serait violent.* [Louis]

- *Il aurait la rage.* [Roxane]

- *C'est un proverbe, "a sorti ses crocs de chasseur", c'est une expression. Ça veut dire qu'il a trouvé sa proie, qu'il est content, qu'il tient sa vengeance, donc il va pouvoir la tuer.* [Raphaëlle]

t – écouter le paragraphe oralisé par la maîtresse

- *Sur son visage ça serait assez sobre., ça serait ni sourire ni... euh [Mimique]... En fait ça serait un peu parce qu'il a peur de se tromper, et s'il se trompe dans toutes ses manipulations...* [Julia]

u – phrase 12 : "Immobile, agité pourtant de frémissements, il se change en fauve à son tour, détaillant chaque parcelle de Taïga." (p. 59)

relève d'un comportement animal

- *Souvent les animaux, ils sont assez immobiles pour chasser. Ils s'arrêtent.* [Éliott]

- *Il est agité.* [Lina]

v – identifier le complément du mot "agité"

- *Ah, il a vu la Louve !* [Sophie]

- *"changé en fauve"* [E]

w – phrase 13 : "Tel un géant, surgi du néant, Nicolaï se profile sur le ciel..." (p. 60)

- *Moi, je l'aime bien, cette phrase.* [Mickaël]

- *Ben moi, je la comprends pas.* [Roxane]

x - Identifier ce qui pose problème

- *"se profile sur le ciel"* [Éliott]

- *"Tel un géant, surgi du néant"* [Roxane]

y – Lever ces obstacles de vocabulaire

- *Le géant, il vient de nulle part.* [Ismaël]

z – justifier la comparaison.

- *Il arrive de nulle part, parce qu'on l'a pas vu.* [Louis]

- *Le "néant", c'est "rien". Le "néant", il n'y a rien.* [M]

a' – identifier d'où vient réellement Nicolaï

- *De la forêt, du dos de Louve. De derrière.* [Pierre]

- *On dit que c'est un géant parce qu'il pourrait la tuer instantanément. Comme un géant, il pourrait la prendre et l'écraser.* [Julia]

b' – transposer en langage cinématographique

- *On verrait Nicolaï qui pointe Louve avec son fusil.* [Louis]

c' – préciser le fond de l'image

- *La forêt.* [E]

- *La neige.* [EE]

- *Le fusil qui sort des broussailles.* [Mickaël]

d' – Prendre en compte "se profile"

- *C'est "qui se continue" ?* [Louis]

- *qui s'approche de plus en plus.* [Raphaëlle]

- *La silhouette de Nicolaï se détache sur le paysage. C'est comme s'il y avait un éclairage particulier et que ça fait une image de silhouette géante. Avec le ciel, il est question du ciel, et le jour qui se lève... Rappelez-vous.* [M]

e' – Conclure sur la nature de Nicolaï entre humanité et animalité.

- *Les deux.* [EE]

f' – Expliquer l'aspect animal.

- *Parce qu'il est tout seul dans la forêt et qu'il vit avec des animaux. Il a un peu le comportement des animaux.* [Roxane]

Tâche 4 : Répondre à la consigne suivante :

Est-ce que ces phrases nous disent des choses d'Ivan et nous aident à le comprendre ?

- 1 – Il ne s'agit pas d'un idiot mais d'un malheureux victime de son abandon ou de sa solitude.
- 2 – Tout le monde dit qu'il est comme une bête.
- 3 – Un sentiment de solitude s'insinuait en lui. Il sentit soudain des larmes monter en lui.
- 4 – Faire fondre en lui le sauvage, l'animal renfermé sur lui-même et ses besoins immédiats. L'ouvrir à la douceur des sentiments, au besoin d'être entouré, au plaisir de partager sa vie avec les autres.
- 5 – Il avance sous les étoiles réapparues.
- 6 – Les créatures sentent qu'il est seul, désarmé, incapable de leur faire le moindre mal

- 1 - M Tu peux nous lire la consigne... Marie S. ?
- 2 - Marie S. "Est-ce que ces phrases nous disent des choses d'Ivan et nous aident à le comprendre ?"
- 3 - M Alors... j'ai mis combien de phrases ?
- 4 - Raphaëlle Euh...
- 5 - M Enfin... il y en a qui sont regroupées par...
- 6 - EE Six !
- 7 - M ...paquets. Six, il y en a six. Il y a six paquets.
Tu dis, Marie ?
- 8 - Marie P. Ben, on les... on les a jamais... vues ! Ça doit être dans les autres chapitres. C'est pour ça qu'on les...
- 9 - Louis Si, on les a vues !
- 10 - Marie P. Ou alors, c'est toi qui les as inventées.
- 11 - M Prenez le temps de réfléchir un petit peu.
- 12 - Éliott Ah, mais c'est des phrases... euh...
- 13 - M Prenez le temps de réfléchir un peu.
- 14 - Roxane Maîtresse ?
- 15 - M Pas "maîtresse ?" ! Qui peut lire la... le premier paquet ? Parce que... parce qu'il y a pas qu'une phrase à chaque fois. Salomé, lis-nous la première.
- 16 - Salomé "Il ne s'agit pas d'un idiot mais d'un malheureux victime de son abandon ou de... et de sa solitude."
- 17 - M Oui ? Sophie ?
- 18 - Sophie Quand j'entends, je... je pense à... euh... Mince, je sais plus comment il s'appelle !
- 19 - M Ah ? D'où elles viennent, ces phrases ?
- 20 - EE [Brouhaha]
- 21 - M Lina ?
- 22 - Lina De... euh... de *L'Enfant sauvage*...
- 23 - M Ah ?! de *L'Enfant sauvage*...
- 24 - Raphaëlle Maîtresse ! Il y en a une qui...
- 25 - M Allez, on va lire les autres, on va voir. Marie.
- 26 - Marie P. "Tout le monde..." Je lis là ?
- 27 - M Oui ! Vas-y !
- 28 - Louis C'est *La Rencontre*.
- 29 - Marie P. "Tout le monde dit qu'il est comme une bête." Ça, c'est... ça, c'est dans *La Rencontre*...
- 30 - Raphaëlle Maîtresse !
- 31 - Marie P. ...enfin, je crois.
- 32 - Raphaëlle Ben, moi, je crois pas.

- 33 - M On va regarder la troisième. Raphaëlle !
- 34 - Raphaëlle Mais c'est pas pour ça que je levais le doigt.
- 35 - M Raphaëlle, la troisième !
- 36 - Raphaëlle "Un sentiment de solitude s'insinuait en lui. Il sentit soudain des larmes monter en lui."
- 37 - Manon *La Rencontre.*
- 38 - M *La Rencontre.*
- 39 - Éliott Ouais, c'est un mélange de tous les livres !
- 40 - M C'est un mélange de tous les livres.
- 41 - Éliott De tous les livres qu'on a lus...
- 42 - E Enfin, le premier...
- 43 - E Enfin, dans...
- 44 - M Non ! Alors là, il faut absolument que vous leviez la main. Sinon... on ne peut pas vous entendre. C'est un mélange de voix, c'est un brouhaha, et ça n'amène à rien.
Alors, Raphaëlle !
- 45 - Raphaëlle Ben dans la première phrase...
- 46 - M Oui, mais attends, on ne va pas commencer à en discuter tout de suite. Je... je vais vous demander de réfléchir un peu individuellement.
- 47 - Raphaëlle Aaaah !
- 48 - M Manon, tu peux nous lire la suivante ?
- 49 - Manon "Faire fondre en lui le sauvage, l'animal renfermé sur lui-même et ses besoins immédiats. L'ouvrir à la douceur des sentiments, au besoin d'être entouré, au plaisir de partager sa vie avec les autres." *L'Enfant sauvage ?*
- 50 - M D'accord... *L'Enfant sauvage.*
Euh... la suivante, Roxane !
- 51 - Roxane "Il avance sous les étoiles réapparues". C'est Ivan ?
- 52 - M Oui, c'est peut-être Ivan.
Et la dernière, Marie ?
- 53 - Marie S. "Les créatures sentent qu'il est seul, désarmé, incapable de leur faire le moindre mal"
- 54 - Raphaëlle Ah, euh...
- 55 - EE Ivan.
- 56 - Marie P. *La Rencontre*, parce que...
- 57 - Louis Oui, parce que dans le premier chapitre, je crois qu'il... euh...
- 58 - M Bon, vous avez des doutes sur sa [inaudible]. Alors, moi je vous demande pas qu'on réponde tout de suite pour savoir... euh... Le but du jeu, c'est pas de chercher d'où vient la phrase, d'où ça provient... Je vais vous demander, dans la case, à côté de chacune des phrases, d'essayer de me dire... d'écrire... est-ce que ces phrases nous aident à comprendre Ivan, ou est-ce que ça nous dit des choses sur ce personnage... Si ça peut nous aider. Qu'est-ce que ça nous dit. Sur Ivan.
- 59 - Roxane Elles sont pas toutes sur Ivan... Enfin... elles sont pas toutes du livre.
- 60 - M Est-ce que ça peut t'aider à comprendre Ivan...
- 61 - Éliott Et si on dit non ?!
- 62 - M Ben, si tu me dis non... ou si tu dis oui, on explique pourquoi.
- 63 - Manon Mais ça a pas de rapport avec Ivan... ?
- 64 - M Beh, d'après toi, est-ce que ça peut en avoir un ? Qu'est-ce que ça peut expliquer ?
Allez !

- 65 - Mathieu On met oui ou non.
66 - M On met pas oui ou non ! On dit ce que ça nous apprend sur Ivan. Ce que ça dit de lui.
67 - Julia Et si c'est pas Ivan ?
68 - E Et si ça dit rien ?
69 - M Ben, si ça dit rien, ça dit rien.
70 - Roxane Maîtresse, je comprends pas ce qu'il faut faire !
71 - Marie P. Maîtresse, si ça a peu de rapport avec Ivan ?
72 - M Eh ben, tu dis ce que ça a comme rapport !
73 - Marie P. Ben si il y a... Je comprends pas !
74 - Louis Mais si, on marque...
75 - E Moi non plus, je comprends rien.
76 - M Tu comprends pas.
77 - Mickaël Moi non plus.
78 - M Bon, alors... La première... la première... On va prendre la première. Éliott !
79 - Éliott Moi, ça me fait penser à... euh... ça me fait penser à... à Ivan, parce que...
80 - M Attends, attends ! Ça te fait penser à Ivan... Ça lui fait penser à Ivan, à Éliott ! Ben Éliott, il va dire, à côté, qu'est-ce que ça lui fait penser. Tu vas l'écrire.
81 - Marie P. Mais si on dit que ça fait penser à Ivan, ben, on écrit quoi ?
82 - M Ce que ça te fait penser sur lui.
83 - Éliott Un tout petit peu, ça me fait penser à Ivan.
84 - M Un tout petit peu. Même si c'est qu'un tout petit peu.
85 - Raphaëlle Et si ça nous dit rien ?
86 - M Eh bien, tu essaies les autres !
87 - Roxane Si ça nous fait pas penser à Ivan, on marque non.
88 - M Voilà. Mais attention, Roxane, je n'ai pas dit "ça nous fait penser à Ivan", mais c'est : "est-ce que ça peut t'aider à comprendre Ivan", est-ce que ça peut te donner des... des indications sur lui.
89 - Lina On met oui, et après on dit les choses qui...
90 - M Eh ben, tu expliques pourquoi.

Séance 10

SOMMAIRE C-S10

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- lieux d'arrivée et lieux de départ pour Ben, Victor et Ivan
- autisme des personnages
- maman humaine et maman animale
- animalisation / humanisation

Organisation :

- confronter les personnages de Ben, Victor et Ivan à partir d'une sélection de phrases
- titrer le chapitre 4

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 5, jusqu'à "Tu es tout seul ici ?" (p. 69)

Thèmes de discussion abordés :

- la découverte d'Ivan

Organisation :

- reformuler l'information

Tâche 1 : Élaborer une réponse collective à la consigne donnée en C-S9, tâche 4.

Les phrases sont transcrites sur un transparent de telle sorte qu'il y a de la place pour écrire un commentaire, et elles sont projetées grâce à un rétroprojecteur.

- a - Se remémorer les livres d'où sont tirées les phrases citées.
 - *L'Enfant sauvage*, le livre qu'on est en train de lire, *La Rencontre*. [Raphaëlle]
 - *Victor, l'enfant sauvage* [M]

- b - Prendre connaissance de la provenance des phrases citées :
 - 1 – "Il ne s'agit pas d'un idiot mais d'un malheureux, victime de son abandon ou de sa solitude". *L'Enfant sauvage*.
 - 2 – "Tout le monde dit qu'il est comme une bête". *Victor ou l'enfant sauvage*

Remarque de Pierre : C'est la même chose que *L'Enfant sauvage* ?

M : Non. *L'Enfant sauvage*, c'était la pièce de théâtre, avec Madame Guéret et Villeneuve...
Victor ou l'enfant sauvage, c'était l'autre.

- 3 – "Un sentiment de solitude s'insinuait en lui. Il sentit soudain des larmes monter en lui." *La Rencontre*
- 4 – "Faire fondre en lui le sauvage, l'animal renfermé sur lui-même et ses besoins immédiats. L'ouvrir à la douceur des sentiments, au besoin d'être entouré, au plaisir de partager sa vie avec les autres." *L'Enfant sauvage*.
- 5 – "Il avance sous les étoiles réapparues". *le texte d'Ivan...* (p. 8)
- 6 – "Les créatures sentent qu'il est seul, désarmé, incapable de leur faire le moindre mal". *La Rencontre*

- 1 - M Alors, hier, on avait commencé de réfléchir à la consigne : est-ce que ces phrases peuvent nous aider à comprendre Ivan, est-ce qu'elles nous disent

- des choses qui peuvent nous aider à comprendre... Ivan. Vous aviez dit... vous aviez trouvé ça désarmant, "on comprend pas ce que tu veux nous faire faire, on comprend pas bien". Moi, je vous ai dit : toutes ces phrases, je les ai choisies volontairement, parce qu'elles... sont dans tous les livres qu'on a lus... elles parlent de Victor, du Babou... elles parlent d'Ivan... elles parlent de Ben. D'accord ? Et ces phrases, elles vont nous aider peut-être à faire des comparaisons entre ces trois personnages. Alors, si on prend la première : " Il ne s'agit pas d'un idiot mais d'un malheureux, victime de son abandon ou de sa solitude.", qu'est-ce que vous avez vous mis, ceux qui ont complété les cases. Marie ?
- 2 - Marie P. Ivan est seul, jusqu'à ce qu'il rencontre Louve. Il n'est pas idiot, il est victime d'un accident
- 3 - M Tu dis qu'il n'est pas idiot, parce que... Parce que quoi ?
- 4 - Marie P. Ben, je sais pas vraiment pourquoi, mais... euh...
- 5 - M Tu dis qu'il n'est pas idiot.
- 6 - Marie P. Mais... enfin... j'ai quand même écrit qu'il était pas idiot parce que...
- 7 - M D'accord. Alors, est-ce qu'on peut déjà prendre l'argument de... est-ce qu'il est idiot ou il est pas idiot... ?
- 8 - EE Pas idiot !
- 9 - Héloïse [indignée à cette supposition] Ben, quand même !
- 10 - M Pourquoi ?
- 11 - Mathieu Parce qu'il est juste victime du choc.
- 12 - M Il est juste victime du choc.
De qui on disait qu'il était idiot ? De qui on pouvait dire qu'il était idiot ?
- 13 - Raphaëlle Victor.
- 14 - M Victor. Et pourquoi d'après vous, Victor, lui, on le considérait comme un idiot ?
- 14 bis Roxane Parce qu'il connaissait rien... euh...
- 15 - M Uniquement parce qu'il connaissait rien ? Pourquoi le Babou, Victor, on pouvait dire qu'il était idiot ? Julia ?
- 16 - Julia Euh... C'était juste pour dire qu'Ivan, il était pas que victime du choc. Aussi, c'est lui qui...
- 17 - M Attends, je veux que tu répondes d'abord à ce qu'on se disait...
- 18 - Julia Oui,, je sais...
- 19 - M Alors, est-ce qu'il était... Pourquoi, Kévin, est-ce qu'on disait que, Victor, ... il était... idiot ? Pauline ?
- 20 - Pauline Ben, il venait de la forêt.
- 21 - M Il venait de la forêt... Uniquement ? Parce qu'il...
- 22 - Pierre Il savait pas parler.
- 23 - M Il ne savait pas parler...
- 24 - Roxane Il savait pas écrire...
- 25 - M [écrit] Alors, Victor, lui, il **vient de la forêt**...
Mais pour quelle raison on pouvait dire qu'il était idiot ?
- 26 - Roxane Maîtresse ?
- 27 - M Oui ?
- 28 - Roxane Victor et Ivan, c'est... c'est complètement l'opposé... parce que...
- 29 - M Oui, alors ? Pourquoi ?
- 30 - Roxane Parce que Victor, lui, il venait de la forêt et il arrive dans un endroit civilisé...
- 31 - M Ouais !

- 32 - Roxane Et Ivan, il venait d'un milieu civilisé et... euh... il arrive dans la forêt.
- 33 - M Donc, c'est l'inverse. Alors, pourquoi, d'un côté, Ivan... va avoir ce comportement un petit peu... étrange au début du livre – et qui va changer, à un moment donné, vous dites qu'au chapitre 3 qu'il sort du terrier, qu'il se met debout et qu'il parle – mais pourquoi Victor, lui, qui est bien de la forêt et qui arrive à la ville... pourquoi est-ce qu'on le traite d'idiot ?
- 34 - Manon Parce que... quand on voit, euh, cet enfant sauvage, Victor qui vient de la forêt et qui *arrive en ville*, eh ben, lui, c'est plus... c'est... on peut le traiter d'idiot parce que les gens, ils voient vraiment comment il est, ils voient aussi ce qu'il peut faire... C'est pas la peine ! Quelqu'un qui arrive de la forêt... Un animal, il va pas... il va pas lui dire, euh : ça c'est bien, ça tu sais pas faire, euh... T'es... Euh... Je sais pas, c'est pas... c'est pas pareil ! Les animaux, pour moi, c'est pas des êtres humains.
- 35 - M Elle l'a dit Roxane : c'est pas pareil. Il y en a un qui vient d'un... d'un endroit civilisé qui arrive dans un endroit...
- 36 - Manon C'est plus facile...
- 37 - M ...un peu hostile aux humains, et Victor, c'est le contraire. Il vient d'un endroit... c'était très hostile aux humains, plutôt du côté des animaux, et il vient en ville. On est d'accord, c'est l'inverse.
- 38 - Manon Mais c'est quand même plus facile pour... euh... pour Victor parce que, d'un côté... euh...
- 39 - M Ah, tu penses que c'est plus facile de... d'arriver de...
- 40 - Manon Ben oui, je pense...
- 41 - M ...d'un monde hostile vers un monde civilisé ?
- 42 - Manon Ils peuvent plus... Comment dire ? Ils peuvent plus lui demander... lui demander ce qu'il faut faire... pour qu'il se sente bien, des choses comme ça... que, ben, la louve, là, par exemple, elle va rester avec lui, elle va lui amener à manger mais elle va pas... elle va pas lui apprendre à chasser ou des choses comme ça. Enfin, je pense, hein.
- 43 - M Mais... Rappelez-vous... Victor... Que... qu'essayait de faire le docteur Villeneuve avec Victor ?
- 44 - Mathieu L'instruire.
- 45 - M L'instruire. Est-ce qu'il va y arriver ?
- 46 - EE Non !
- 47 - Raphaëlle Un petit peu.
- 48 - M Un p... Qu'est-ce qu'il arrive juste à faire avec Victor ?
- 49 - EE "O" !
- 50 - M Et est-ce que... on peut dire qu'il refait... qu'il en refait, de cet enfant sauvage, un... un enfant civilisé ?
- 51 - Raphaëlle Un petit peu. Un petit peu, parce qu'il commence à parler, c'est vers la fin.
- 52 - M Oui, mais est-ce que vous pensez qu'il réussit à la fin ?
- 53 - EE Non.
- 54 - M Marie ?
- 55 - Marie P. C'est juste qu'à mon avis, euh, une... une des grandes différences, euh, c'est... le confort, sûrement.
- 56 - M Le... ?
- 57 - Marie P. Le confort !
- 58 - M Oui.

- 59 - Marie P. C'est pour ça que moi, je disais...
- 60 - M C'est juste le confort ?
- 61 - Marie P. Non, mais c'est un élément. Enfin, c'est une différence, parce que maintenant... enfin, peut-être pas pour les mêmes raisons, mais c'est vrai que c'était juste ce qu'elle disait parce que... quand on vient d'un endroit où on est... enfin, je pense que... c'est moins... euh... confortable... il a appris à... à être... euh... plus à l'aise... euh... dans la vie, enfin, c'est plus facile, quand on est de la ville... Alors que...
- 62 - M Qu'est-ce qu'il lui a appris le docteur Villeneuve ? Qu'est-ce qu'il essaie de lui ap... de lui apprendre ?
- 63 - Roxane Les bonnes manières, enfin.
- 64 - M Les bonnes manières ? C'est tout ?
- 65 - Roxane Ben, à parler...
- 66 - M À parler
- 67 - Louis À écrire.
- 68 - M À écrire ?
- 69 - Manon Aussi, une des principale raison, déjà, c'est qu'il est docteur. La louve, elle est... elle est pas... elle est pas spécialisée aux enfants... aux enfants qui se crashent...
- 70 - M Oui.
- 71 - Manon ...à habiter dans des forêts isolées. Alors que lui, c'était exprès. Il a voulu, c'est même lui qui l'a voulu, donc s'il y a problème...
- 72 - M D'accord, d'accord. On a essayé d'éduquer Victor, mais Ivan, lui, qu'est-ce qui lui arrive ?
- 73 - Manon La louve, on lui a pas dit : je te donne le diplôme pour que t'apprenne à... à Ivan pour s'habituer ici ! C'est pas pareil.
- 74 - M Donc c'est pas la même situation, on est d'accord. Est-ce que il est victime, Ivan ?
- 75 - Louis Non.
- 76 - Raphaëlle Ben si, il est victime du choc. Victime de l'accident.
- 77 - M Il est victime du choc. Est-ce qu'il est abandonné ?
- 78 - E Non.
- 79 - Raphaëlle Si, un petit peu.
- 80 - M Ah !
- 81 - Lina Moi, je dirais oui, il est... euh...
- 82 - M Par la force des choses, alors. Raphaëlle ?
- 83 - Raphaëlle Ben moi, dans ma réponse, j'ai mis qu'il se retrouvait dans la forêt, plein de solitude. Il est pas complètement seul, il a la louve, mais c'est pas comme si c'était... euh...sa maman, son papa...
- 84 - M C'est une maman... c'est une maman de substitution...
- 85 - Raphaëlle C'est un peu une... euh... une... ah... une tut... tutrice.
- 86 - M Dites-moi... et Ben ? Est-ce qu'on pourrait dire qu'il était idiot ?
- 87 - Éliott Il était pas idiot, il était différent des autres.
- 88 - M Ah ! Il était différent des autres. Ben, différent des autres. En quoi il était différent, Éliott ?
- 89 - Éliott Ben... euh... Il était... euh... ben, je sais pas comment expliquer parce que je me rappelle plus trop, mais il était un peu bizarre.
- 90 - M Qu'est-ce qui était bizarre ?
- 91 - Éliott Enfin, il avait un comportement un peu animal.
- 92 - M Il avait un comportement animal. Il ne parlait pas

- 93 - Louis Et aussi...
- 94 - M Julia ?
- 95 - Julia En fait, il faisait un peu penser au p... Petit Poucet, parce qu'en fait, il ne parlait pas beaucoup, et en fait, en écoutant, il réfléchissait beaucoup mais... euh... il était pas vraiment comme les autres enfants... il parlait pas beaucoup...
- 96 - M Il ne parlait pas. Et est-ce qu'on avait une explication ? Est-ce que vous, vous en avez une, explication, maintenant, de savoir pourquoi il ne parlait pas au début du livre de *La Rencontre* ?
- 97 - Lina Parce qu'il était timide, non ?
- 98 - M Uniquement ? Vous vous rappelez les discussions entre les parents de Ben ? Entre le papa et la maman... à un moment donné... Julia ?
- 99 - Julia En fait c'est son papa qui lui en voulait trop... de pas pouvoir prendre la parole, mais... euh...
- 100 - M Kévin, c'est pas le moment !
- 101 - Julia ... en fait... il pouvait pas trop parler... enfin, euh... En fait, son papa... euh...
- 102 - M D'accord. Éliott !
- 103 - Éliott Sa mère, à Victor, elle était plutôt d'accord... euh...
- 104 - M La mère de Ben...
- 105 - Éliott Euh... La mère de Ben, elle était d'accord avec Ben... enfin, elle essayait de le défendre [sic]... de le défendre.
- 106 - M ...de le défendre. Pourquoi elle, elle essayait plutôt de le défendre par rapport au papa ? Marie ?
- 107 - Marie P. C'est qu'en fait, Ben, il était p... assez fragile et... euh... il était... En fait son père, il le rabaisait souvent...
- 108 - M Oui.
- 109 - Marie P. Et donc sa mère, elle était pas d'accord. Et... euh... et donc... euh...
- 110 - M Et alors, dans l'histoire de Ben, qui est-ce qui a le... le rôle pour éduquer Ben ?
- 111 - Marie P. Sa maman...
- 112 - M La maman !
- 113 - E La mère blaireau...
- 114 - M Ah ! Alors, mettons nous d'accord. Sa maman maman, ou sa maman blaireau ?
- 115 - Éliott La vraie maman, je pense...
- 116 - M La vraie maman !
- 117 - E Les deux.
- 118 - M Les deux ? Quelle est la différence entre la maman blaireau et la maman maman... dans *La Rencontre* ?
- 119 - Éliott Ben, c'est un humain et... euh... un animal !
- 120 - M Oui.
- 121 - Manon Ben c'est une vraie maman et une de sub... subs...
- 122 - M Ah, tu dis : une vraie maman. C'est quoi, une vraie maman ? Mathieu, hé !, c'est quoi une vraie maman ??
- 123 - Mathieu Been c'est celle qui t'a fait naître...
- 124 - M Uniquement ?
- 125 - Mathieu On peut dire ça comme ça.
- 126 - M Julia ?
- 127 - Julia C'est celle qui s'occupe de toi...

- 128 - M Mais la louve, elle... elle s'occupe bien de ses petits !
- 129 - Julia Oui, mais... c'est pas... c'est pas la même chose ! En même temps, c'est... c'est...
- 130 - M Alors, quelle est la différence entre la maman animal et la maman humaine ?
- 131 - Julia C'est pas la même chose. Elles sont pas pareilles.
- 132 - M Raphaëlle ?
- 134 - Raphaëlle Ben, déjà, Ben, il imite très bien le... le bruit des animaux. Et quand il se retrouve dans le terrier de... de la mère blaireau, en fait, Ben, il comprend ce qu'elle dit et il commence à s'habituer au mode vie. Tandis que le mode de vie des humains, ben... ils marchent, - enfin les blaireaux, ça... ça rampe -, ils parlent et ils mangent pas du tout la même nourriture. Ils mangent pas les poules comme elle les lui amène...
- 135 - M Bon. Alors regardez ! Si je prends la situation... Regardez au tableau là-haut [sur l'image projetée, où M trace un tableau à trois colonnes]. Ben, Ivan, Victor. Si je prends la situation de départ, Ivan, au départ, il est où ?
- 136 - EE Dans un avion.
- 137 - M Dans un avion. Et là ?
- 138 - E Dans la Taïga.
- 139 - M Il arrive dans la forêt. Ben, il *arrive* où ?
- 140 - E Dans la prairie...
- 141 - E Dans le terrier.
- 142 - M *Dans le terrier*. D'accord ? Et Victor ? Il arrive où ?
- 143 - EE Dans la ville.
- 144 - M Il *arrive dans la ville*. D'accord.
- 145 - Pierre Mais non ! Après, il était chez le docteur.
- 146 - M Mais il y arrive ! D'accord ? Là, il était dans sa maison, Ben. Là, il était dans la maison avec ses parents, Ivan...
- 147 - Julia Non, il était pas avec ses parents...
- 148 - E Il était avec son oncle !
- 149 - M Oui, bon. Après, il prend l'avion pour aller retrouver ses parents. [Brouhaha.] Et Victor, lui, il *vient de la forêt*.
- 150 - Raphaëlle Il [= Ivan] va à sa maison !
- 151 - Roxane Maîtresse ! Il était avec sa tante et son oncle !
- 152 - M Il était dans une maison, il était *dans le monde des hommes*. D'accord ? Quel comportement Ben va avoir avec la louve ?
- 153 - Raphaëlle Ben ? Avec la louve ?
- 154 - M Ah oui ! Ben... Pardon, avec la mère blaireau. Comment il va se comporter ?
- 155 - Raphaëlle Un comportement animal...
- 156 - M Il va se comporter *comme un animal*. Ivan, comment va-t-il se comporter ?
- 157 - Raphaëlle Comme un enfant ?
- 158 - Julia Comme un enfant.
- 159 - M Avec la louve ?
- 160 - Raphaëlle Comme un bébé loup.
- 161 - E Comme un louveteau !
- 162 - M Comme un *bébé loup*.
- 163 - Julia comme un animal, alors...

- 164 - M Comme *un animal* !
- 165 - Raphaëlle Il agit comme un... un bébé qui a perdu sa mère...
- 166 - M Oui.
- 167 - Raphaëlle ...et qui... et qui trouve plus... euh...
- 168 - M Et Victor ?
- 168 - E Comme un animal...
- 169 - M *Il reste comme un animal*. D'accord. On garde ça en mémoire.
- 170 - On en vient à la deuxième phrase. "Tout le monde dit qu'il est comme une bête." On parlait de Victor. Alors, est-ce qu'on peut dire... que Ivan, à un moment donné, va se comporter comme une bête ? Salomé !? Pauline ?
- 171 - Pauline Moi, j'ai mis : Ivan aussi est un peu comme une bête, parce qu'il est avec la louve.
- 172 - M Parle plus fort.
- 173 - Pauline Ivan aussi est un peu comme une bête, parce qu'il est avec la louve.
- 174 - M Alors, il est comme une bête parce qu'il est avec la louve. Uniquement parce qu'il est dans le terrier avec la louve. Marie, t'as mis quoi ?
- 175 - Marie P. Euh... En fait, j'ai... j'ai mis comme tout le monde... enfin, euh, entre guillemets parce qu'il y a personne pour le prouv... pour le répéter... Dans la forêt, il y a pas des touristes qui vont dire... euh... c'est, euh, c'est une bête... et... euh...
- 176 - M Est-ce qu'on pourrait dire, euh, nous... est-ce qu'on pourrait dire qu'à un moment donné Ivan se comporte comme une bête ?
- 177 - Marie P. Oui, même s'il y a... il ressemble, enfin, même s'il se transforme...
- 178 - M Il se tr... Alors, il se transforme en quoi ?
- 179 - Marie P. Ben, euh... en... en...
- 180 - M En... ?
- 181 - Marie P. ...en bête !
- 182 - M *Il se transforme en bête*, oui. À un moment donné, il se transforme en bête. Et à quel moment il va redevenir un peu humain ?
- 183 - EE [voix confuses]
- 184 - M On en a parlé !
- 185 - Raphaëlle Quand il retourne chez ses parents.
- 186 - M Euh...
- 187 - Raphaëlle Quand son papa revient le voir !
- 188 - M [fait une mimique de désapprobation.]
- 189 - Raphaëlle [fait une mimique de découragement]
- 190 - Julia Quand il a des sentiments... enfin, quand il se rappelle de son passé.
- 191 - M Oui...
- 192 - Julia Et... euh...
- 193 - M Et il y a un moment précis. On l'a dit, on en a parlé ! Dans le chapitre 3...
- 194 - Pierre Quand la louve est morte.
- 195 - M Oui... C'est le moment... c'est le moment où la louve fait quoi ?
- 196 - Raphaëlle Ah ! Elle va chasser !
- 197 - M *Elle l'écoute* ! Au moment où elle l'écoute, il a *la parole* qui *revient*.
- 198 - On regarde la suivante. Tu nous la relis, Villiers ?
- 199 - Villiers "Un sentiment de solitude s'insinuait en lui. Il sentait soudain des larmes

- monter en lui."
- 200 - M Et ça vient de *La Rencontre*. C'est Ben. Alors, est-ce que... Ivan peut avoir, Ismaël, un sentiment de solitude ? Est-ce qu'il y a des moments où il a les larmes qui montent en lui ?
Pierre ! T'es avec nous !?!
Alexandre, oui ? Est-ce que tu peux nous dire à quel moment ?
- 201 - Alexandre Quand Louve... euh... il a les larmes... euh... quand Louve elle le... quand elle le laisse.
- 202 - M Quand elle le laisse, oui. Il pleure au moment où la louve le laisse.
Oui, Raphaëlle ?
- 203 - Raphaëlle Ben, moi, j'ai mis... euh... qu'il est un peu triste de ne plus être avec sa mère qui n'est qu'un rêve...
- 204 - M Oui... Manon ?
- 205 - Manon Ben moi, j'ai mis qu'en fait, il avait... qu'elle était un petit peu cinquante / cinquante. J'ai mis qu'il avait un peu une solitude, mais que, d'un autre côté, et ben, la louve, et bien, elle était bien contente de la reconforter et que ça l'aidait. Que si il y avait pas eu la louve, en fait, et ben, ça aurait... ça aurait été pire.
- 206 - M Sans la louve, ça serait pire. Oui. Et sans la louve... Sans le blaireau, est-ce ça aurait été encore pire pour... euh... Ben ?
- 207 - EE Oui !
- 208 - Éliott Il serait mort.
- 209 - M Il serait mort. Oui, Marie ?
- 210 - Marie P. Oui, mais... euh... je voulais juste dire ce que j'avais marqué...
- 211 - M Ben, vas-y !
- 212 - Marie P. Euh... Ivan se trouve seul...
- 213 - M Ismaël ! T'es pas avec nous, une fois de plus !
Pardon Marie.
- 214 - Marie P. ...à plusieurs reprises. Il est alors triste et les larmes montent en lui. En fait, il est triste quand il est seul.
- 215 - M D'accord.
- 216 - On regarde la suivante. "Faire fondre en lui le sauvage,..." Tout le monde regarde sa feuille pour vérifier vos réponses. "... l'animal renfermé sur lui-même et ses besoins immédiats. L'ouvrir à la douceur des sentiments, au besoin d'être entouré, au plaisir de partager sa vie avec les autres." C'est *L'Enfant sauvage*.
Qui voulait faire fondre en lui l'animal, le sauvage ?
- 217 - Raphaëlle Villeneuve.
- 218 - M Villeneuve... Est-ce qu'il va y arriver ?
- 219 - EE Non !
- 220 - M Non. Et alors, est-ce que Ivan, à un moment donné, est-ce qu'il va y avoir besoin de faire fondre en lui l'animal...
- 211 - Roxane Ben, non.
- 222 - M ...le sauvage... ? Non, tu dis non, Roxane. Pourquoi ?
- 223 - Roxane Parce que... ça... c'est un moment que... qu'il y a pas de raison de faire fondre en lui l'animal... Enfin, il faudrait... faire fondre en lui Ivan... puisque... puisqu'il est dans la forêt.
- 224 - M Et il y a rien qui fait fondre en lui l'humain ?
- 225 - Roxane Ben, si...

- 226 - M Puisqu'on a dit qu'il devenait comme un bébé loup, comme un animal.
- 227 - Héloïse C'est la louve. C'est la louve qui fait un petit peu... euh... fondre l'humain
- 228 - M C'est la louve... c'est la louve qui fait fondre... ?
- 229 - Héloïse ...le côté humain.
- 230 - M ...qui fait fondre... qui fait fondre le côté humain. Mais à un moment donné, est-ce que... on a dit... Regardez !
- 231 - E En même temps, Nicolăi...
- 232 - M Regardez en bas. Est-ce que... Regardez ! Est-ce que Ivan, quand il est bébé loup avec la louve, est-ce que il redevient humain ? On a dit que oui. Alors, j'y reviens, est-ce qu'il... est-ce qu'on fait fondre en lui le sauvage ?
- 233 - EE Non !
- 234 - M Il reste sauvage ?
- 235 - Raphaëlle Oui, oui, un petit peu.
- 236 - M Qu'est-ce qui reste un peu... Tant [inaudible]... Quand est-ce qu'il reste sauvage, Ivan ?
- 237 - Marie P. Quand il va dans l'arbre... Tout à la f...
- 238 - M Non. Ivan !
- 239 - Marie P. Ah, Ivan ?
- 240 - M Victor, il reste sauvage quand il va dans l'arbre. Mais Ivan, est-ce qu'il reste sauvage, est-ce qu'il reste bébé loup ? Julia ?
- 241 - Julia Moi, je pense qu'il reste bébé loup... euh... quelquefois, mais pas tout le temps.
- 242 - M Ismaël, prends tes affaires et va au fond. J'en ai assez. Ça suffit, maintenant ! Et sans rouspéter, s'il te plaît ! T'es pas là pour perturber les autres et nous empêcher d'avancer.
Pardon, Julia.
- 243 - Julia C'est quand... En fait, il est bébé loup, mais pas tout le temps. Il est bébé loup quand il se rappelle... euh... enfin, il est plus avec la louve, justement... enfin, quand il se rappelle de son passé. Et c'est là où ça fond un peu... euh... en lui l'humain.
- 244 - M Oui... Alors, quand il se rappelle de son passé, ça fond en lui. Et "l'ouvrir à la douceur des sentiments" ? Comment est-ce qu'il s'ouvre à la douceur des sentiments ?
- 245 - Roxane Quand il pleure.
- 246 - M Oui, quand il pleure, quand il se rappelle de son passé.
- 247 - Pierre Il a besoin de se souvenir...
- 248 - M Vas-y !
- 249 - Pierre J'ai mis : il a besoin de se souvenir de son passé.
- 250 - M Ben, je vais le dire comme ça, alors : **quand il se souvient**... Oui
- 251 - Manon Moi, en fait, j'ai... j'ai mis... À un moment, ça... ça dit "le besoin de partager sa vie avec les autres"...
- 252 - M Oui...
- 253 - Manon ...ben moi, j'ai mis qu'on avait l'impression que ça lui manquait un peu.
- 254 - M Oui. Alors : partager la vie avec les autres.
- 255 - On regarde la suivante. Elle est très courte. Villiers, tu nous la relis, s'il te plaît ?
- 256 - Villiers "Il avance sous les étoiles réapparues". (p. 8)

- 257 - M Alors, ça, c'est le texte d'Ivan. Est-ce qu'il y a des points communs avec Ben et Victor ?
- 258 - Roxane Ben, avec Victor, parce que... euh... parce que Victor... euh... il aimait bien se lever en plein milieu de la nuit pour regarder les étoiles.
- 259 - M Oui. Victor, il se lève et il va regarder les étoiles. Oui ? Marie ?
- 260 - Marie P. C'est qu'en fait, là, j'ai mis oui, mais en même temps, ça m'a pas vraiment inspirée...
- 261 - M Oui... T'as mis oui pourquoi, alors ? Parce que je t'avais dit que c'était oui partout ?
- 262 - Marie P. Non. Pas pour ça...
- 263 - M Alors, pourquoi ?
- 264 - Marie P. Parce que... enfin... enfin, j'ai mis ça mais j'ai mis : parce que il avance mais il ne sait pas où il va. C'est au tout début quand il... quand il...
- 265 - M Ouais... C'est... c'est encore son côté errant. Il est fasciné un peu par ces étoiles. Pierre ?
- 266 - Pierre J'avais marqué : il découvre les... les étoiles.
- 267 - M Mais le "il", c'est qui ? Est-ce que c'est, euh... est-ce que c'est...
- 268 - Pierre Ivan
- 269 - M Ivan. Est-ce que c'est Ben ? Est-ce que ça pourrait marcher avec Ben ?
- 270 - Roxane Non...
- 271 - M Non ?
- 272 - Roxane Non, je crois pas.
- 273 - Manon Oui, mais quand il rencontre la mère... la mère blaireau. Et que... Et puis après, il se couche... enfin, du moins, il s'allonge dans l'herbe ou je sais pas où, il regarde les étoiles.
- 274 - M Oui. Il les regarde. Roxane ?
- 275 - Roxane C'est juste que moi, j'avais mis que... les étoiles lui rappellent la raison pour laquelle il est abandonné, parce que c'est quelque chose... enfin, je pensais que c'était quelque chose dans... dans le ciel, et donc... euh... enfin, ça lui... ça lui rappelle peut-être... euh...
- 276 - M Tu penses qu'il arrive à s'en souvenir... quand il voit les étoiles et la lune.
- 277 - Roxane Je pense.
- 278 - M Peut-être...
- 279 - Héloïse Avec les oiseaux qui arrivent... les corbeaux...
- 280 - M Ah ! Tu penses que les corbeaux, ça lui rappelle aussi... euh...
- 281 - Héloïse [inaudible]
- 282 - M Il y a pas autre chose derrière les corbeaux ? On en... on en reparlera, de cette histoire de corbeaux. On avait dit quoi, à propos des corbeaux ?
- 283 - Pierre C'est signe de mort.
- 284 - M C'était un symbole de mort.
- 285 - Marie P. Et que, euh... euh... ils lui tournaient peut-être autour... euh... parce qu'ils le prenaient comme une proie, parce qu'il était faible.
- 286 - M Eh oui, parce qu'il était faible. Ils étaient en train de se dire : si jamais il meurt, les corbeaux, peut-être bien qu'on va pouvoir se jeter sur lui. On avait parlé des charognards. Vous vous rappelez ?
- 287 - Pierre Les corbeaux, ils sont venus vers Ivan parce qu'ils avaient déjà... euh... mangé les... les mains de... mangé la viande.
- 288 - M Ah ? Qui sait ?
- 289 - Raphaëlle On peut pas le savoir parce que... Tant qu'on n'a pas lu le chapitre 5, on le sait pas.

- 290 - M On le sait pas.
- 291 - Dernière phrase. Carole, tu nous la relis, s'il te plaît ?
- 292 - Carole "Les créatures sentent qu'il est seul, désarmé, incapable de leur faire le moindre mal."
- 293 - M Alors, ça c'est... c'est Ben.
- 294 - Éliott C'est Ben, maîtresse ?
- 295 - M C'est dans le texte de... *La Rencontre*. C'est Ben... dont il est question. "Il est seul, désarmé, incapable de leur faire le moindre mal."
- 296 - Éliott Il y a un mot qui revient, c'est "créature".
- 297 - M Ah ! Et pourtant, je te rappelle que c'est dans le texte de *La Rencontre*.
- 298 - Éliott Oui, je sais, mais il y en a un dans le...
- 299 - M Mais on l'a trouvé où, ce mot ?
- 300 - Éliott Dans le chapitre 4 !
- 301 - M On l'a trouvé souvent, "les créatures"... Alors qui sont les créatures en question ? Marie ?
- 302 - Marie P. Ben, les animaux qui...
- 303 - M Les animaux. D'accord. Alors est-ce que ça nous... donne quelque chose pour Ivan. Est-ce que "Les créatures sentent qu'il est seul, désarmé, incapable de leur faire le moindre mal" ? Alors, Julia ou Roxane... Allez, Julia !
- 304 - Julia Ben... en fait, la louve aussi, elle sent qu'il est désarmé. C'est pour ça qu'elle [inaudible] et qu'elle l'aide... Parce qu'au début, elle savait qu'il était désarmé, c'est pour ça qu'elle voulait le manger... et, euh... même, je pense que les animaux, ils ont dû s'en rendre compte, quand même. Parce qu'il est pas très...
- 305 - M Oui.
- 306 - Manon En fait, Ben... il l'avait déjà vue, la... la mère blaireau.
- 307 - M Oui.
- 308 - Manon Il l'avait aperçue... et, euh... c'est après... euh... c'est grâce à sa patte qu'il l'avait reconnue. Donc en fait c'est pas encore la même situation... parce que...
- 309 - M Oui.
- 310 - Manon ...parce qu'il croit que c'est un chien...
- 311 - M Oui.
- 312 - Manon ...alors que... enfin... comment dirais-je ?... Ivan, il croit que c'est un chien, la louve, et qu'il savait vraiment que c'était un blaireau, Ben... Euh...
- 313 - M Donc, regarde, je le mets là [écrit sur le transparent] : ***il pense que... la louve, c'est le chien.*** Et Ben, par contre, est-ce qu'il fait une confusion entre... Il ***savait que c'était un blaireau.***
- 314 - Manon Ben oui, il l'avait déjà vue auparavant...
- 315 - M Voilà. Roxane ?
- 316 - Roxane Euh... Moi, je pensais... que pour la... enfin, la dernière phrase, les animaux de Taïga sentent qu'il ne peut rien... rien leur faire... les attaquer, enfin...
- 317 - M Tu veux dire que les animaux de la taïga, les créatures de Taïga, peuvent pas... faire... faire quoi ?
- 318 - Roxane Ben, enfin... enfin... euh... enfin, je pensais encore aux corbeaux... que ils sentaient que... il était faible, en fait. Donc, euh... Je... je sais pas

- tellement comment m'expliquer.
- 319 - M Marie ?
- 320 - Marie P. Ben, c'est que louve... en fait, en fait, elle veut... elle veut plus lui faire de mal. Donc euh... vu qu'il était faible. Et, euh,... et... il a... enfin... Même si parfois elle est tentée... euh... de partir, comme la meute de loups, à un moment, elle était tentée, mais... euh... c'est... euh...
- 321 - M Est-ce que vous pensez que dans la nature, un animal très faible a une... grande chance de survivre longtemps ?
- 322 - EE Non.
- 323 - M Qu'est-ce qui se passe, en général ? Oui Kévin ?
- 324 - Kévin Il se fait manger, et c'est tout.
- 325 - M Alors, du coup, est-ce que vous que Louve... euh... elle réagit... euh... elle réagit comme la mère blaireau ?
- 326 - E Oui...
- 327 - Julia Enfin, la mère blaireau, en même temps elle avait eu peur, alors que la louve, elle, elle avait pas eu peur. Parce que... la mère blaireau, elle avait... enfin, peur... non, parce qu'elle lui avait laissé quand même son terrier... euh... à l'intérieur, et... euh... et lui avait léché l'épaule ... enfin...
- 328 - M Alors, regardons ce qui est en bas. Ben se comporte comme un animal. Est-ce qu'il va redevenir un peu humain à la fin ou pas... dans *La Rencontre* ?
- 329 - E Oui.
- 330 - M Il devient humain.
- 331 - Pierre Il reste...
- 332 - M Alors il a eu un passage... Tu dis : "il reste..." Est-ce qu'il a eu un passage, ... où il est pas resté tout le temps, tout le temps... ?
- 333 - Pierre Ben, oui !
- 334 - M Bon. ***Un passage où il reste pas***. Ivan, à votre avis ?
- 335 - E Il va... il va rentrer chez lui ?
- 336 - M Qui l'a... qui l'a lu, le chapitre 5 ?
- 337 - [Lèvent la main : Alexandre, Raphaëlle, Villiers]
- 338 - M Est-ce qu'il redevient... un enfant comme au début, ou pas ?
- 339 - EE Oui, oui !
- 340 - M Oui. Alors... Ivan, il va rentrer chez lui. Et Victor,...
- 341 - EE Non !
- 342 - M ...lui, est-ce qu'il reste... lui... ? Il reste animal ? Il devient humain ?
- 343 - Raphaëlle Il reste animal.
- 344 - M Il ***reste animal***. D'accord. Bon.

État du tableau au rétroprojecteur à la fin de cette tâche 1

| Ivan | Ben | Victor |
|--|--|-------------------|
| vient du monde des hommes | vient de sa maison | vient de la forêt |
| arrive dans la forêt | arrive dans le terrier | arrive en ville |
| un bébé loup
un animal | comme un animal
Un passage où il ne reste pas | reste un animal |
| se transforme en bête
Louve l'écoute, la parole revient | | |

| | | |
|---|----------------------------------|--|
| Fond un peu quand il se souvient
Il pense que la louve, c'est le chien | Il connaît déjà la mère Blaireau | |
|---|----------------------------------|--|

Tâche 2 : Indiquer les titres élaborés pour le chapitre 4

- La vie de Nicolaï, *parce que je trouve qu'on apprend plus de choses sur lui*. [Éliott]
- La rencontre d'Ivan et de Nicolaï [Salomé]
- *Mais, c'est dans le chapitre 5, ça* [Louis]
- L'amoureux de Taïga [Pauline]
- La vie de Nicolaï [Roxane]
- Va-t-il la tuer ? [Louis]
- Au bord de la réussite, *ça veut dire la même chose que Louis* [Raphaëlle]
- La recherche de Louve [Lina]
- Vengeance [Marie P.]
- La vie et la rencontre de Nicolaï [Villiers]
- *pas la rencontre, parce qu'à la fin du chapitre 4, Nicolaï n'a pas encore vu Ivan, il ne l'a pas rencontré*. [EE]
- Nicolaï [Pierre]
- Nicolaï en action [Émeric]
- La vengeance arrivera-t-elle ?
- Nicolaï se venge de la louve... [Manon]
- Un amour caché, *j'avais failli mettre Taïga, c'est l'amour de Nicolaï pour Taïga* [Julia]
- Nicolaï a trouvé sa proie [Hélène]

Interruption de Raphaëlle

- 345 - Raphaëlle Maîtresse, tu vas peut-être nous... nous le donner aujourd'hui, le titre.
- 346 - M Non.
- 347 - EE Ah ! Siii !
- 348 - M Regardez ! Il y en a quand même énormément...
- 349 - Louis C'est lequel qui se rapproche le plus, maîtresse ?
- 350 - M Alors... J'ai déjà répondu à ce genre de questions sur les chapitres précédents. J'ai... Je vous ai dit que Florence Reynaud n'avait PAS mis de titres, elle, à ses chapitres.
- 351 - Louis Non, mais du livre !
- 352 - M Ah, mais on n'en a pas trouvé, nous, encore, de titres du livre. On ne s'est pas posé la question, hein ! On s'en proposera un peut-être à la fin. Si tu as déjà une idée...
- 353 - Manon On en est à la fin, là, non ?
- 354 - M On n'a pas encore fini, nous tous ensemble, de lire le livre. Regardez vite. Il y a énormément de titres qui concernent Nicolaï.

Tâche 3 : Statuer sur le personnage de Nicolaï.

- a – se remémorer le travail pour identifier : créatures, habitants et enfants de Taïga
 - Enfants de Taïga : les animaux
 - Habitants de Taïga : les animaux, Ivan et Nicolaï
 - Créatures de Taïga : les animaux sauf les humains

b – préciser si Nicolai est une créature de Taïga.

- *Pas au sens propre, mais au sens figuré, parce que Nicolai parle souvent de Taïga, il est amoureux de Taïga.* [Raphaëlle]

- *Mais est-ce que tu peux être amoureux de quelque chose qui t'aurait créé ?* [M]

- *Mais c'est au sens figuré. Il pense à Taïga, il veut y retourner...* [Raphaëlle]

- *Un être vivant, oui. Mais, une créature, c'est un animal en général, un extraterrestre...* [Roxane]

- *À un moment, on parle des créatures qui ont des dents, des griffes...* [Marie P.]

- *Il n'est pas né dedans.* [Mathieu]

c – retrouver à quel moment Nicolai se comporte en animal.

- *Quand il va chasser.* [Raphaëlle]

- *Quand il est méchant.* [Louis]

Tâche 4 : Écouter la lecture oralisée par la maîtresse du chapitre 5, depuis le début jusqu'à "Hé ! Petit... Tu es tout seul ici ?" (p. 69)

Tâche 5 : Réagir à cette audition

- *Nicolai ne l'a pas tuée.* [Hélène]

- *Il a été un peu surpris qu'il y a un autre humain avec Louve. Il se disait que c'était pas possible qu'elle l'ait pas mangé.* [Éliott]

Tâche 6 : Répondre individuellement par écrit à la première des questions suivantes :

1 - p. 61-62. Comment sait-on que Louve est partagée entre le sentiment de rester avec "son étrange rejeton" et qu'elle réagit quand même comme un animal de sa race ?

2 - pp. 62-63. Que représente le mot en gras dans chacune de ces phrases ?

Elle capte de son œil doré **la grande silhouette en mouvement**...

La créature lui apparaît de forte taille et de forme étrangère...

Louve identifie **le nouveau venu** comme appartenant à la même famille

Louve affronte du regard **la forme debout**...

3 – Recherche un passage qui montre les hésitations de Nicolai à tirer sur Louve et recopie le début.

4 – p. 64. "*Un gosse, ici ? Les idées de Nicolai font un vrai vacarme. Son cœur bat comme pris de folie, son ventre se noue sur une envie de vomir, devant l'horreur du fait... et son côté incompréhensible. Que ferait un gosse en pleine taïga, seul ?*" Qu'est-ce qui remplit Nicolai d'horreur ? Qu'est-ce que cela provoque comme réaction chez lui ?

5 - p. 64. "*La rage se change en fureur sacrée : un loup mangeur de chair humaine, plus que tout autre fauve, mérite une mort immédiate.*"

Pourquoi passe-t-il d'un sentiment de rage à une fureur sacrée ?

6 – p. 65 : "*Frappé d'une stupeur totale, Nicolai se met à tousser*"

Pourquoi est-il "frappé d'une stupeur totale" ?

Séance 11

SOMMAIRE C-S11

PREMIERE PARTIE

Texte support :

chapitre 5, jusqu'à "Tu es tout seul ici ?" (p. 69)

Thèmes de discussion abordés :

- Louve partagée
- "honnêteté" de Nicolai
- le "charme"

Organisation :

- consignes écrites : commenter des phrases rapportant les émotions de Nicolai

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 5, jusqu'à la fin

Thèmes de discussion abordés :

- frustration d'un épilogue heureux
- rôle de l'illusion dans l'ensemble du roman

Organisation :

- reformuler l'information
- titrer le chapitre

Tâche 1 : Écouter à nouveau la lecture oralisée par la maîtresse du chapitre 5, depuis le début jusqu'à "*Hé ! Petit... Tu es tout seul ici ?*" (p. 69)

Tâche 2 : Reformuler l'information nouvelle

- *Nicolai a vu Ivan.* [Kévin]
 - *Nicolai s'est parlé dans sa tête en voyant Ivan.* [Héloïse]
 - *Nicolai voit qu'Ivan n'est pas normal. Il a froid, il a faim.* [Mickaël]
 - *Il se pose plein de questions : comment il est arrivé là, pourquoi il est là, comment il a survécu...* [Éliott]
 - *Ivan a un peu sauvé la louve. Il n'aurait pas été là, Nicolai l'aurait tuée sans hésitation. En fait je pense que les questions qu'il se pose, il a les réponses. Parce qu'il se demande comment il est arrivé là ; si ça se trouve, lui, il est arrivé pareil. J'ai l'impression. Je sais pas. Il est arrivé sur Taïga par hasard, il n'y était pour rien.* [Manon]
 - *C'est une hypothèse* [M]
 - *Il hésite à un moment à tuer la louve, parce qu'il dit qu'il préférerait soit qu'elle se sauve soit qu'elle fasse un bond.* [Sophie]
 - *Nicolai, il est quand même un bon chasseur. Parce qu'il y a des chasseurs qui auraient pu tuer la louve, prendre l'enfant et le garder. Et lui, il hésite à tuer la louve.* [Éliott]
 - *Je pense comme Manon, que Nicolai est arrivé comme Ivan et que c'est Mildoï qui l'a retrouvé, qui l'a aidé. Après Mildoï est mort, et Nicolai a pris sa place.* [Roxane]
 - *C'est une hypothèse.* [M]
- a – reformuler l'intrigue en suivant le parcours d'Ivan.
- *Ivan se lève, il s'accroche au cou de la louve et il fait déjà quelque pas. Et la louve, elle s'aperçoit qu'il y a Nicolai, et elle recule d'un bond.* [Mickaël]

- *Nicolaï avance vers la louve, c'est pour ça que la louve recule. À un moment, il dit : quatre mètres, deux mètres...* (p. 69) [Éliott]

b – préciser les événements dans la conscience d'Ivan.

- *Ivan a des souvenirs.* [Isamël]

c – identifier ces souvenirs.

- *Il allait à la pêche avec son papa.* [Salomé]

d – identifier le déclencheur de ces souvenirs.

- *Sa voix.* [Sophie]

- *Il voit Nicolaï et il se demande si c'est son père ou oncle Micha.* [Raphaëlle]

e – reformulation de c : identifier d'autres souvenirs.

- *Il aura un aussi gros chien que celui du boulanger.* [Kévin]

- *De l'épicier !* [EE]

f – expliciter l'allusion au chien.

- *Son père lui a fait une promesse : quand ils allaient se retrouver, il aurait un chien.* [Marie S.]

g – expliquer la raison de cette promesse.

- *Dans le chapitre 4, ou dans le 3, je ne sais plus trop... il raconte un peu son passé. Il dit qu'il s'amusait bien avec ce chien. Et quand il a rencontré la louve, au début, il pensait au chien de l'épicier.* [Éliott]

h – Expliquer la méprise d'Ivan qui confond Nicolaï et son père – ou son oncle

- *Parce qu'il a la mémoire un peu faible, parce qu'il a eu un accident d'avion, et qu'il n'a plus trop la mémoire claire.* [Roxane]

i – Trouver le passage où la méprise est rapportée.

- *"Papa ou oncle Micha ?"* p. 66 [Pierre]

j – reformulation de h.

- *Il voit Nicolaï.* [Héloïse]

k – ajuster la proposition d'Héloïse.

- *Il voit ses jambes.* [Héloïse]

- *Sa silhouette.* [Mickaël]

- *Sa veste à carreaux et son bonnet.* [Roxane]

- *Il entend la voix et les mots.* [Raphaëlle]

l – synthétiser ces indices perçus par Ivan.

- *Ivan peut se demander comment il est arrivé là, peut-être que c'est quelqu'un de sa famille qui a été au courant qu'il était là...* [Manon]

m – reformulation de l.

- *Dans ses rêves, il voit sa maman, des enfants bouger, parler... Donc, ça lui rappelle des choses.* [Raphaëlle]

n – Préciser le mode de vie auquel appartiennent ces souvenirs.

- *Sa vie habituelle.* [Mickaël]

- *Avec sa famille.* [Émeric]

- *Avec les humains.* [Louis]

Tâche 3 : Répondre collectivement à la question suivante :

| |
|--|
| 1 - p. 61-62. Comment sait-on que Louve est partagée entre le sentiment de rester avec "son étrange rejeton" et qu'elle réagit quand même comme un animal de sa race ? |
|--|

- *Parce qu'elle se demande comment Ivan serait accueilli.* [Roxane]

- *C'est comme ça dans le texte ? C'est ton interprétation !* [M]
- *Elle veut aller les rejoindre, chasser, dormir avec eux, en même temps, elle est en train de rester avec Ivan, pour le protéger.* [Marie P.]
- a – reformulation de la question : que fait Louve qui prouve qu'elle est plutôt du côté de sa race ?
- *"Malgré elle, sa tête s'est renversée en arrière, ses yeux se sont fermés à demi, sa gueule s'est entrouverte et le cri a jailli : Je suis là, seule, la faim au ventre..."*, p. (62) [Roxane]
- b – justifier les italiques.
- *C'est de la parole.* [E]
- *Ah ! Elle parle.* [M]
- *Non, c'est qu'elle le pense.* [Raphaëlle]
- *C'est dans sa tête.* [Marie P.]
- *C'est une parole entre eux.* [Pierre]

Tâche 4 : Répondre individuellement, par écrit, aux questions suivantes :

2 - pp. 62-63. Qui représente le mot en gras dans chacune de ces phrases ?
Elle capte de son œil doré **la grande silhouette en mouvement**...
La créature lui apparaît de forte taille et de forme étrangère...
Louve identifie **le nouveau venu** comme appartenant à la même famille
Louve affronte du regard **la forme debout**...
3 – Recherche un passage qui montre les hésitations de Nicolai à tirer sur Louve et recopie le début.
4 – p. 64. "*Un gosse, ici ? Les idées de Nicolai font un vrai vacarme. Son cœur bat comme pris de folie, son ventre se noue sur une envie de vomir, devant l'horreur du fait... et son côté incompréhensible. Que ferait un gosse en pleine taïga, seul ?*" Qu'est-ce qui remplit Nicolai d'horreur ? Qu'est-ce que cela provoque comme réaction chez lui ?
5 - p. 64. "*La rage se change en fureur sacrée : un loup mangeur de chair humaine, plus que tout autre fauve, mérite une mort immédiate.*"
Pourquoi passe-t-il d'un sentiment de rage à une fureur sacrée ?
6 - p. 65 : "*Frappé d'une stupeur totale, Nicolai se met à tousser*"
Pourquoi est-il "frappé d'une stupeur totale" ?

Tâche 5 : Répondre collectivement, par oral, à la question 2 :

- a - Elle capte de son œil doré **la grande silhouette en mouvement**...
 - Nicolai. [Kévin]
- b - **La créature** lui apparaît de forte taille et de forme étrangère...
 - Nicolai. [Émeric]
- c - Louve identifie **le nouveau venu** comme appartenant à la même famille
 - Nicolai. [Lina]
- d - Louve affronte du regard **la forme debout**...
 - Nicolai. [Hélène]
- e – expliciter les procédures qui ont permis de répondre.
 - *C'est logique.* [Manon]
 - *Parce que quand la louve le voit, il est comme ça.* [Héloïse]
- f – justifier ce procédé stylistique.
 - *Pour changer un petit peu.* [Raphaëlle]
 - *Là, c'est Louve qui pense. C'est Louve qui regarde. Déjà, elle sait pas que c'est un humain. Elle en a jamais vu.* [Roxane]
- g – retrouver le passage où Louve identifie Nicolai comme un humain.
 - "*Louve identifie le nouveau venu comme appartenant à la même famille*" (p. 62) [Sophie]

h – Identifier les indices de Louve

- *L'odeur*. [Marie P.]

i – déterminer le type auquel appartient le comportement qui s'appuie sur l'odeur.

- *C'est un comportement animal*. [Pierre]

- *Mais elle ne sent pas son odeur. Elle est vachement loin !* [Roxane]

- *Crois-tu ?* [M]

- *L'odorat est très développé*. [Mickaël]

j – ajuster la remarque de Roxane ("elle est loin") à la lumière des cinq dernières lignes de la page 62.

Pas de réponse.

k – reformulation de h et j : quel a été l'indice de Louve.

- *L'odeur humaine*. [Raphaëlle]

l – identifier les occasions où Louve a perçu cette odeur.

- *Chez Ivan*. [Raphaëlle]

- *Près du gros oiseau, enfin, près de l'avion*. [Marie P.]

- *Chez Nicolai*. [Louis]

m – préciser la réponse de Louis

Pas de réponse. Réponse donnée par M : vers les pièges.

Tâche 6 : Élaborer une réponse collective à la question 3 : "Recherche un passage qui montre les hésitations de Nicolai à tirer sur Louve et recopie le début."

- *"Les idées de Nicolai font un vrai vacarme"*, p. 64. [Louis]

- *"font un vrai vacarme", ça veut dire qu'il a des idées partout dans sa tête, alors il sait plus quoi faire*. [Éliott]

- *"Il aimerait mieux que la bête se sauve ou fasse un bond"*, pp. 63-64. [Sophie]

- *Là, c'est pas du vacarme*. [Louis]

- *Là, il hésite pas. C'est juste un regret*. [Éliott]

- 1 - M Alors Salomé, je reviens à Salomé au début. Toi, tu avais eu une autre réponse. Salomé, qu'est-ce que tu nous proposes ?
- 2 - Salomé J'ai mis... euh... J'ai trouvé...
- 3 - M Lis le début...
- 4 - Salomé "Tirer sur un loup qui vous fait face, avec deux grands yeux pleins de questions, cela ne l'enchanté pas, malgré la rage de tuer qui le rend fébrile." (p. 64)
- 5 - M Qui est-ce qui a mis le même passage que... que Salomé ?
- 6 - [Lèvent le doigt : Héloïse, et cinq autres élèves]
- 7 - M Alors, est-ce que vous pouvez donner les arguments... Pourquoi ce passage-là montre qu'il hésite ? Marie ?
- 8 - Marie P. Moi, enfin, j'ai pas vraiment mis ça mais... mais je pense que c'est à peu près toute la partie...
- 9 - M Oui ?
- 10 - Marie P. Parce que même... Éliott et Louis disaient que c'était pas... que c'était pas... que ça voulait rien dire, aussi... même...
- 11 M Pierre, tu es avec nous ?
- 12 - Marie P. À un moment, il dit qu'il préfère qu'elle parte, ou... je sais pas, je trouve

- pas tout de suite.
- 13 - M Alors, relis la page... Alors : "Un peu contrarié cependant, car, en honnête homme, il aimerait mieux que la bête se sauve ou fasse un bond..."
- 14 - Marie P. En fait, euh...
- 15 - M Alors. Pourquoi on dit... On parle d'un honnête homme, on dit qu'il est contrarié, on dit qu'il aimerait mieux qu'elle se sauve ou fasse un bond... Villiers, j'aimerais bien que tu nous aides à réfléchir ! sur la situation ! Raphaëlle ?
- 16 - Raphaëlle Moi, j'ai pas mis la même réponse...
- 17 - M Oui, mais qu'est-ce que vous pensez de cette phrase, d'abord ? Pourquoi on parle d'un honnête homme ?
- 18 - Pierre Ben, il est honnête, Nicolaï...
- 19 - M En quoi il est honnête ?
- 20 - Pierre Ben, il tue qui a besoin d'être tué...
- 21 - M Il tue qui a besoin d'être tué ??
- 22 - Raphaëlle C'est quand...
- 23 - M Vous êtes d'accord avec ce que dit Pierre ?
- 24 - E Non...
- 25 - E Non, c'est...
- 26 - M J'aimerais que tu défendes tes idées, Pierre.
Alors, Manon ?
- 27 - Manon Ben, en fait, c'est que, moi, je pense que... en revenant sur ce... sur ce qu'ont dit Éliott et... euh... Louis... ça en fait pas partie. Parce que... enfin moi, j'ai mis encore autre chose, mais... d'un autre côté, on va pas dire dans sa tête... On parle de vacarme pour plusieurs choses et pas spécialement pour ça. Ben, moi, j'ai mis encore autre chose.
- 28 - E Moi aussi.
- 29 - E Moi aussi.
- 30 - M Je voudrais, avant que... que vous donniez vos... vos autres réponses... Pourquoi on parle d'un honnête homme ? Et pourquoi on dit : "Il est contrarié" et "il aimerait mieux que la bête se sauve ou fasse un bond".
- 31 - Louis Pour donner de l'action, parce que là... euh...
- 32 - M Uniquement, Louis ?
- 33 - Pierre Non, parce qu'il aurait la bête.
- 34 - M Ah ! Alors, pourquoi ?
- 35 - Pierre Parce que c'est un honnête homme.
- 36 - M Mais pourquoi ? Qu'est-ce que ça a d'honnête ?
- 37 - E Parce qu'il a le droit de Taïga.
- 38 - M Parce qu'il a un droit de Taïga ?
- 39 - Raphaëlle Il a pas envie de lui faire du mal, s'il tire comme ça...
- 40 - Manon Parce que les créatures qu'il y a dessus... enfin, c'est ce qu'on en a déduit il n'y a pas si longtemps que ça... que c'étaient ses enfants, à Taïga. Et ben, logiquement, s'il est amoureux de Taïga, eh ben, il va pas essayer de tuer les bêtes...
- 41 - [Brouhaha]
- 42 - M Ha, ha, ha ! Chacun votre tour !
- 43 - Manon Il se dit qu'il vaudrait mieux qu'il parte et puis que... Comme ça au moins, eh ben, il se jus... s'il le tue, eh ben, il le regrettera.
- 44 - M Julia, toi, ton avis ?

- 45 - Julia Ça lui fait peur, moi, je pense.
- 46 - M Qu'est-ce qui lui fait peur ?
- 47 - Julia Ben, que la louve, elle le regarde et qu'elle recule pas... Parce que si elle le regardait pas, il... Là, il commence à se dire... euh... enfin, c'est sûr, si elle a pas peur et si je la tue comme ça, en regardant ses yeux...
- 48 - M Qu'est-ce...
- 49 - Julia ...ben, en fait...
- 50 - M Qu'est-ce qui se passe dans cette scène ? On a... on a combien de personnages ?
- 51 - Louis C'est émouvant !
- 52 - M C'est émouvant...
- 53 - E Trois !
- 54 - M On en a trois. Comment vous les placeriez, ces personnages ? dans le décor de la taïga... Où vous les mettriez ? Comment vous les mettriez ?
- 55 - Mickaël Ben, déjà, je mettrais Ivan et Louve ensemble. Je mettrais un petit décor, un petit buisson ou des trucs comme ça... Je mettrais Nicolaï derrière le buisson...
- 56 - M Et après ?
- 57 - Mickaël Ben après... ce serait Ivan, euh...
- 58 - M Il serait où, Ivan ?
- 59 - Mickaël Près de Louve...
- 60 - E En train de faire dodo...
- 61 - Louis Dans un espèce de trou...
- 62 - Raphaëlle Il est dans un trou.
- 63 - M D'accord. Et qu'est-ce qui se passe du côté de la louve et du côté de Nicolaï ?
- 64 - Mickaël Eh ben déjà, Nicolaï, il est en joue, enfin presque...
- 65 - M Il a mis son fusil en joue...
- 66 - Raphaëlle Ils ont peur.
- 67 - M Ils ont peur l'un et l'autre.
- 68 - Raphaëlle Enfin la louve, elle a un petit peu peur parce que quand il commence à avancer, elle fait des bonds en arrière...
- 69 - M D'accord ! Si... si Ivan n'était pas là, qu'est-ce qui se passerait normalement ?
- 70 - Raphaëlle Il l'aurait tuée. Je crois.
- 71 - M Posez le stylo et écoutez-moi un petit peu. Qu'est-ce qui se passerait si Nicolaï rencontrait la louve sans que Ivan soit... présent ?...
- 72 - Louis Il l'aurait tuée.
- 73 - M ...Quelles seraient les réactions de... ces deux personnages-là ? Marie ?
- 74 - Marie P. Ben, je reviens sur ce Pierre, il a dit, là.
- 75 - M Oui, mais je voudrais que...
- 76 - Marie P. Oui, mais ça répond à la question, là !
- 77 - M Ah, ça répond. Alors, vas-y.
- 78 - Marie P. Ah, bon. Déjà... en fait... effect... Il l'aurait tuée, mais en même temps... là, il l'a pas tuée parce que... enfin, il tuait pas parce qu'en fait il veut avoir du mérite... il veut... comment dire ?... pas se battre parce que, en tout cas, quand on a un fusil et qu'on tire contre quelqu'un d'autre, c'est vrai que... on sait que... enfin, pardonnez-moi, mais enfin, on sait à peu près qui c'est qui va gagner, mais... Il préfère... euh... enfin, il préfère avoir... euh... Sinon, c'est... enfin, c'est... c'est pas assez dur...

- Enfin, c'est...
- 79 - M Bon. Alors, je vais poser ma question autrement. Est-ce que Nicolaï, il a une réaction normale, là au moment où ça se passe ?
- 80 - Louis Oui !
- 81 - EE Non !
- 82 - EE Si...
- 83 - Louis À vaincre sans péril, on triomphe sans gloire.
- 84 - Julia On peut pas savoir, hein.
- 85 - M Bon, explique-moi !
- 86 - Manon Quoi ? Tu peux pas le redire ? Nous, on n'a rien entendu.
- 87 - Louis À vaincre sans péril, on triomphe sans gloire.
- 88 - M Est-ce que tu peux leur expliquer, parce qu'ils ont pas l'air... euh... de comprendre ce que tu veux dire.
- 89 - Louis Eh ben, ça veut dire que quelqu'un qui... euh... qui reste debout et, euh, qui se fait attaquer par quelqu'un et... celui qui se fait attaqué il perd et l'autre il gagne, eh ben... euh... vu qu'il aura pas bougé, qu'il se sera pas défendu, euh, ça serait comme si celui qui avait attaqué... il aurait triomphé sans gloire.
- 90 - M Sans beaucoup de mérite.
- 91 - Louis Voilà.
- 92 - M Il aurait eu une victoire facile. D'accord ? Mais je reviens à ma question... Est-ce que Nicolaï, il a une réaction normale, par rapport à la Louve ?
- 93 - EE Non.
- 94 - M Alors ?
- 95 - Julia C'est comme Louve a eu pour euh... pour euh...
- 96 - M C'est comme Louve a eu... ?
- 97 - Julia ...pour Ivan.
- 98 - M ...a eu pour Ivan.
- 99 - Julia C'est la même chose.
- 100 - M C'est la même chose ! Et alors, c'est quoi, cette "même chose" ?
- 101 - Julia La louve, elle voulait pas lui taper dessus parce qu'il faisait rien. Elle avait tellement l'habitude qu'ils se défendent que ça lui faisait tout bizarre que... il se défende pas et... euh... C'est un peu comme une habitude, en fait.
- 102 - M Comme une habitude... Mickaël ?
- 103 - Mickaël Mais en fait, euh, Nicolaï, il a... il a pas tiré parce que c'était [inaudible] et Ivan, il risquait de le toucher, alors il l'a pas fait. S'il y aurait pas eu Ivan, ben, il aurait tiré.
- 104 - M Bon. C'est la présence de l'enfant, d'Ivan, qui l'empêche de tirer.
- 105 - Julia Non, parce que avant, elle bougeait pas !
- 106 - M Ah !
- 107 - Julia Et elle bougeait pas parce que... elle s'était pas rendu compte... Et c'est vrai que s'il y avait pas eu Ivan...
- 108 - M Posez-moi les stylos, tous, là ! Je vais me fâcher... Il y en a qui s'amuse, qui font des petits dessins... Vous êtes pas concentrés, là ! Et pourtant, on arrive à la fin du chapitre.
Alors... Qui est-ce qui a mis autre chose sur les hésitations ? Raphaëlle ?
- 109 - Raphaëlle "Brusquement, Nicolaï voit un bras s'agiter sur la neige..." (p. 64)

- 110 - M Bon. Toi, tu penses que c'est la vision du...
111 - Raphaëlle ...bras.
112 - M ...du bras. Pierre ?
113 - Pierre Moi, j'ai mis... euh... "Un peu contrarié cependant, car, en honnête homme, il aimerait mieux que la bête se sauve ou fasse un bond..."
114 - M Donc, c'est la phrase dont je parlais tout à l'heure. Alors, toi, tu penses qu'il est honnête
115 - Roxane Il est pas honnête !
116 - M Alors, il est honnête, ou il est pas honnête ?
117 - [Brouhaha]
118 - M Pierre, Pierre !
119 - Pierre Moi, j'ai mis ça parce qu'il est un peu contrarié... et parce qu'il aimerait mieux que la bête se sauve et voilà.
120 - M Alors, qu'est-ce que c'est qui le contrarie ?
121 - Pierre Euh... qu'il tue la bête...
122 - M C'est de tuer la bête ?
123 - Louis Non, c'est qu'elle bouge pas...
124 - [Brouhaha]
125 - Héloïse ?
126 - Héloïse Ben... parce qu'elle est... parce qu'elle bouge pas, elle est en face de lui...
127 - M Est-ce... est-ce qu'elle a une réaction normale...
128 - Héloïse Non.
129 - M ...en face de lui ?
130 - Mickaël Un loup habituel, normalement, ça devrait... euh...
131 - E ...faire des bonds
132 - Mickaël ...partir au moindre risque.
133 - M Oui.
134 - Roxane En fait... euh... enfin, je pense savoir pourquoi il veut pas... pourquoi il veut pas habiter... euh... pourquoi il veut pas partir...
135 - M ...pourquoi il hésite...
136 - Roxane ...c'est parce que... elle veut rester avec Ivan !
137 - M Bon... Marie ?
138 - Marie P. Ben, moi je pense que Pierre, il a raison, parce qu'il est... honnête en même temps. Parce que déjà, s'il tue, c'est pas pour son plaisir... - ça c'est de la malhonnêteté, je pense -... et... Manon, elle disait que... un truc, enfin... elle disait... attends !... elle disait : il est amoureux de Taïga, c'est pour ça qu'il veut pas la tuer.
139 - Manon Oui, c'est un truc comme ça, oui.
140 - Marie P. Un truc comme ça, ouais... Et moi, je pense : il est honnête... Non, elle a dit qu'il était pas honnête parce qu'il...
141 - Manon Bon, j'ai pas dit qu'il était pas honnête ! J'ai dit qu'il voulait tuer Louve... Et en même... J'ai qu'en fait, il avait pas tué Louve, justement parce qu'il était honnête.
142 - M ...parce qu'il était amoureux de T-...
143 - Manon ...et parce qu'il était amoureux de Taïga.
144 - M D'accord.
145 - Marie P. Et... et en fait, je pense que... enfin, si je suis d'accord en même temps... En fait, il est honnête, mais... euh... je pense que... je pense que... il... il... En même temps, s'il serait amoureux de Taïga et s'il tuerait pas

- d'animaux, ben... il aurait pas de métier... il a le métier de chasseur, donc... euh... il est obligé et donc... euh... il peut tuer Louve comme n'importe quelle bête. Donc à mon avis c'est autre chose qui le... qui lui dit... enfin, bon... qui lui dit de pas... de pas la tuer.
- 147 - M Qu'est-ce que c'est qui lui dit de pas la tuer ?
- 148 - Louis C'est son instinct de chasseur !
- 149 - Mickaël : Mais si ! Au contraire !
- 150 - M Alors, ça, ça serait contradictoire, oui, l'instinct de chasseur. Il a une proie magnifique en face de lui, la louve... et il hésite ! Alors, pourquoi il tue pas ?
- 151 - Mickaël Parce qu'Ivan est à côté !
- 152 - M Parce qu'Ivan est à côté. Roxane ?
- 153 - Roxane Ben, moi, je suis pas du tout du tout d'accord avec Manon parce que... parce que... parce que... si... euh... s'il était vraiment amoureux et qu'il voudrait pas la tuer, pourquoi il mettrait des pièges ?! Il les tue bien les autres animaux, [sic] hein.
- 154 - Manon Peut-être que ça...
- 155 - M Là, on est en train de tourner un peu en rond. Vous êtes partagés entre l'idée que... il tue quand même les animaux, donc... euh... il a besoin de ça pour vivre, et là, là, il a une proie magnifique devant lui, et il ne la tue pas. Et vous me dites : c'est à cause d'Ivan.
- 156 - EE [Dans un brouhaha] Oui.
- 157 - Mickaël Ben oui, si... si il tire, il risque de blesser...
- 158 - E Je suis d'accord avec Roxane...
- 159 - M Alors, c'est quoi qui... C'est quoi qui le fait basculer ?
- 160 - Julia [*agitato*] Au début... au début, il avait pas vu Ivan. Avant... C'est, en fait... c'est parce que... il est pas vraiment honnête, non... parce que s'il était été honnête, il aurait dit déjà plusieurs fois, il aurait jamais dit que Taïga c'était... euh... euh... un monde injuste. En fait, si c'était un homme honnête, il aurait... euh... il aurait... il aurait avoué, en fait. En tant qu'homme honnête, il aurait... euh... en homme honnête, il l'aurait fait. Et s'il veut pas tuer, c'est parce que... ben... ben, d'habitude, il a l'habitude que les proies aient peur. C'est un peu comme... euh... Il a l'habitude, mais... euh...
- 161 - M Alors... Alors, on va marquer une petite pause. Regardez la suite des phrases : cette vision part du bras. Chut ! Vous y êtes ?
Kévin, range-moi ça tout de suite !
- 162 - Manon Maîtresse, moi, dans ma réponse, moi, j'en ai parlé.
- 163 - M Vraiment ? Tu en as parlé du bras ? Attends. Moi, je relis quelque chose. "Il voit un bras s'agiter sur la neige, un petit bras dans une manche d'anorak, une main au bout, mais rouge de froid. Cette vision provoque un terrible orage dans son esprit." Qu'est-ce que c'est que cet orage dans son esprit ?
- 164 - Mickaël Eh bien, c'est... de la rage, d'abord...
- 165 - M C'est de la rage ?
- 166 - Éliott Parce qu'il est en la colère !
- 167 - M C'est de la colère ?
- 168 - Raphaëlle Il trouve que c'est bizarre...
- 169 - E Ben, c'est Ivan !
- 170 - M Il trouve que c'est bizarre.

- 171 - Pierre Il se questionne.
172 - M Il se questionne, oui.
173 - Manon Moi, dans la réponse que j'avais mis, j'avais mis : il voit Ivan, ses bras sortir d'un anorak, une main rouge de froid ; ça provoque un terrible orage dans sa... dans son esprit. Ben moi, c'est ce que j'avais mis parce que je pense qu'au début il était prêt à tirer, rien n'aurait pu l'en... l'en... l'en empêcher, mais que dès qu'il voit...
174 - M ...dès qu'il voit la présence de l'enfant...
175 - Manon ...il se dit : c'est un humain... et que, ben, il... il... il... il trouve ça horrible. Déjà que... une louve... il pensait du moins qu'une louve... pourrait... euh... manger de la chair humaine, alors, ça l'a arrêté, mais il... il... Ça l'a arrêté, ça l'a arrêté, puis il... il s'est dit qu'il fallait pas la tuer. Et d'un autre côté, je pense que... s'il y avait pas eu Ivan, je pense que il aurait... même si la louve elle avait pas fait un bond, je pense qu'il l'aurait tuée. S'il y avait ni eu Ivan, ni si elle avait pas fait un... un bond.
176 - M Je... je lis la suite. Toujours à la page 64. " Un gosse, ici ? Les idées de Nicolai font un vrai vacarme. Son cœur bat comme pris de folie, son ventre se... se noue sur une envie de vomir, devant l'horreur du fait... et son côté incompréhensible. Que ferait un gosse en pleine taïga, seul ?" Qu'est-ce qui remplit Nicolai d'horreur ? Ça c'était la question trois... quatre !

Tâche 7 : Élaborer une réponse collective à la question 4 : "*Un gosse, ici ? Les idées de Nicolai font un vrai vacarme. Son cœur bat comme pris de folie, son ventre se noue sur une envie de vomir, devant l'horreur du fait... et son côté incompréhensible. Que ferait un gosse en pleine taïga, seul ?*" Qu'est-ce qui remplit Nicolai d'horreur ? Qu'est-ce que cela provoque comme réaction chez lui ?

a – préciser le référent de "ce fait"

- *Il croit que la louve va manger Ivan et il estime que c'est pas gentil. C'est dégoûtant.*
[Raphaëlle]

b – justifier le mot "dégoûtant"

- *Manger un humain !* [Raphaëlle]

- *Il croit jusqu'à ce qu'il voit qu'il bouge les bras.* [Sophie]

- *Quand il voit qu'il lui fait un câlin !* [Raphaëlle]

c – reformuler la réaction de Nicolai

- *Il est hyper, hyper étonné, parce que pendant toute sa vie, depuis qu'il est ici, il a jamais vu ça, il jamais vu quelqu'un arriver comme ça... Enfin, sauf pour Mildoï, qu'il connaissait, mais sinon...* [Éliott]

- *Ça l'a surpris, quand même, parce que... moi aussi ça m'aurait surpris si j'aurais vu Ivan, parce que quelqu'un dans Taïga, comme ça...* [Louis]

d – préciser ce que croit Nicolai au moment des phrases citées

- *Il croit qu'il est mort.* [Louis]

Digression de Julia : C'est là qu'on comprend qu'on n'est pas si intelligent que ça ! On tue les animaux, et après on ne veut pas qu'ils nous tuent. En même temps, c'est dans la nature, on est quand même des animaux d'un certain côté. Donc, si nous, on a le droit de tuer des animaux, je vois pas pourquoi eux ils n'auraient pas le droit de nous tuer.

Tâche 8 : Élaborer une réponse collective à la question cinq : "*La rage se change en fureur sacrée : un loup mangeur de chair humaine, plus que tout autre fauve, mérite une mort immédiate.*" (p. 64) Pourquoi passe-t-il d'un sentiment de rage à une fureur sacrée ?

- *parce qu'elle est mangeuse de chair humaine.* [Pauline]
- *parce qu'il trouve que c'est dégoûtant de manger de la chair humaine.* [Sophie]
- *parce qu'il croit que Louve a mangé Ivan.* [Marie P.]
- a – préciser le sens du mot "fureur".
- *C'est plus que de la rage.* [Roxane]
- *On pourrait presque faire un gag !* [Raphaëlle]
 - b – expliciter l'association avec un gag.
 - *On prend deux personnes qu'on fait monter sur l'estrade, par exemple Nicolai et une autre personne qui ferait la louve, Nicolai, il ferait rire...* [Raphaëlle]
- c – reformulation de a : reformuler avec "nos mots"
- *C'est un peu la peur, en même temps, la peur et la haine qui se mélangent.* [Julia]
- d – préciser le référent de "la peur"
- *le sentiment de tuer tout de suite, pour ne pas se faire manger à son tour.* [Louis]

Tâche 9 : Élaborer une réponse collective à la question 6 : "*Frappé d'une stupeur totale, Nicolai se met à tousser...*" (p. 65) Pourquoi est-il "frappé d'une stupeur totale" ?

- a – préciser le sens de stupeur, par distinction d'avec "surprise".
- *sans réponse*
- b – trouver des mots de la même famille :
 - *stupéfié* [Louis]
 - *stupéfaction* [Éliott]
 - *stupide* [M]
 - *Une surprise si grande qu'elle rend stupide.* [M]
- c – reformulation de la question 6 : "pourquoi est-il frappé de stupeur ?"
- *Car il n'a pas l'habitude de voir un enfant en pleine taïga.* [Sophie]
- *Parce qu'il voit Louve dans les bras d'Ivan.* [Mathieu]
- *Parce qu'il croyait qu'il était tout seul.* [Éliott]
- *Il ne croit pas voir un enfant, ici, sur la taïga.* [Roxane]
- *Il arrive pas à croire qu'il a survécu sur Taïga tout seul qu'avec une louve.* [Mickaël]
- d – trouver des indices de cette surprise-là.
- *Il se demande "comment" plusieurs fois.* (p. 68) [Mickaël]

Tâche 10 : Écouter la relecture de la page 68, jusqu'à "la nuit va les surprendre ainsi".

- 177 - M Qu'est-ce que c'est que cette histoire de charme ? "La voix a rompu le drôle de charme"
- 178 - Louis Eh ben, le charme, c'est...
- 179 - M ...qui retenait immobiles Louve, Ivan et Nicolai. Et c'est bien ce qu'il faut faire, rompre le charme." Qu'est-ce que c'est que cette histoire de charme, là ? Alors ? Qui c'est qui est charmé ?
- 180 - Mickaël Been, Nicolai...
- 181 - M Il est charmé par quoi ?

- 182 - Mickaël Ben, par... euh... leur vision...
- 183 - Raphaëlle La tendresse de Louve avec Ivan.
- 184 - M Oui... Marie ?
- 185 - Marie P. Ben, c'est qu'en fait... c'est... euh... Nicolaï, Louve et Ivan, ils sont... ils sont tous immobiles. Donc, quelque part, c'est... c'est émouvant, quoi. C'est quand même... euh...
- 186 - Louis Parce qu'ils sont immortalisés...
- 187 - M Alors, pourquoi ils seraient immortalisés ?
- 188 - Louis Ben parce que c'est rare de voir... euh...
- 189 - Mickaël Oui ! C'est rare de voir... quelque chose d'aussi émouvant.
- 190 - Louis ...quelqu'un dans les bras de... enfin un humain dans les bras d'un... d'un loup !
- 191 - Mickaël Oui, mais non... Parce que normalement, les loups, ça... c'est féroce.
- 192 - Raphaëlle Ben, il y a bien des chiens qui ressemblent... qui ressemblent à des loups. D'ailleurs, on dit que c'est des chiens-loups.
- 193 - M Bon... Julia, qu'est-ce... Tu voulais dire quelque chose ?
- 194 - Lina "Charme", c'est comme les princes charmants...
- 195 - Julia En fait... c'est que... Louis, il dit qu'ils sont immortalisés... comme... comme pour une photo.
- 196 - M Une photographie, oui...
- 197 - Julia Ben, alors, moi, je... je pense que c'est pas une photographie, mais un petit peu quand même. En fait... euh... à un moment donné, ils disent... ils disent : "C'est maintenant". Et ben là, c'est comme si on appuyait sur le... le bouton... pour la photo.
- 198 - M Pour la photographie, oui. Et... et c'est quoi... il y aurait qui sur la photographie ?
- 199 - Julia Ben, il y a Louve, Ivan et... euh...
- 200 - M Il y a aussi Nicolaï ?
- 201 - Louis Nicolaï, il prend la photo !
- 202 - Julia En fait, c'est... en fait, "c'est maintenant", c'est pas Nicolaï. Parce que Nicolaï, il savait pas... il savait ce qu'il y a à voir, à... à prendre en photo. Enfin, moi, je pense... euh...
- 203 - M Et alors, c'est qui qui dit "C'est maintenant" ? Qui est-ce qui dit "c'est maintenant", si ce n'est pas Nicolaï ?
- 204 - Mickaël Ben, c'est l'auteur...
- 205 - Julia Moi, ben, je pense que c'est... c'est pour nous, "c'est maintenant"... C'est nous qu'on sait ce qu'il va voir, Nicolaï.
- 206 - M C'est nous qui savons, oui... Et nous, c'est... ? Comment le dire, nous, on est qui ?
- 207 - Mickaël Les lecteurs.
- 208 - M Bon... C'est pour les lecteurs... Alors, qu'est-ce qui se passe ensuite ? Est-ce que Louve va se jeter sur Nicolaï ?
- 209 - EE Non !
- 210 - M Qu'est-ce qu'elle fait ?
- 211 - Raphaëlle Eh ben, elle recule d'un bond pour voir...
- 212 - M Elle recule... D'accord ?! Alors, je vais reprendre la lecture. On va lire la fin. Je vais reprendre à la page 70.

Tâche 11 : Écouter la lecture oralisée de la fin du chapitre 5.

Tâche 12 : Réagir à cette écoute.

a – reformuler la fin de l'intrigue

- *Ça se termine bien.* [EE]

- *Ça rend triste.* [Éliott]

- *La louve est entrée dans la horde de loups sans trop de problème, comme elle n'a plus Ivan, elle n'a pas été rejetée, et Ivan va retrouver sa famille.* [Mickaël]

b – préciser les indices qui permettent d'inférer qu'Ivan retrouve sa famille.

- *Un hélicoptère vient le chercher.* [Mickaël]

- *Ça se passe bien, et triste. Parce qu'Ivan va retrouver sa famille, mais c'est triste, peut-être pour lui, parce qu'il veut pas quitter Louve parce qu'il l'aimait bien, alors ça lui fera bizarre.* [Éliott]

- *Ça se termine un peu en queue-de-poisson. On ne sait pas vraiment ce que va devenir Ivan...* [Pierre]

- *Ben si ! Il va rentrer chez lui... C'est dit à la dernière phrase...* [Raphaëlle]

- *C'est dommage que l'auteur n'ait pas fait une page de plus, au moins pour dire qu'Ivan se retrouve avec ses parents. Qu'on soit sûr.* [Roxane]

c – Confronter ces remarques à la dernière phrase du livre.

- *Ben, il va habiter sur la taïga.* [Roxane]

- *À côté.* [EE]

- *Non, c'est dans ses rêves !* [Louis]

- *Peut-être qu'il se souviendra de ce qu'il s'est passé, qu'il a rencontré Louve.* [Roxane]

d – trancher cette incertitude.

- *Ben, j'espère. Qu'il se souviendra des yeux de Louve.* [Roxane]

- *On sait qu'il a huit ans, qu'il va habiter dans le nord – et la taïga, c'est pas dans le nord, par hasard ? - ... Alors, moi aussi j'espère qu'il va s'en souvenir, de Taïga, de Louve. Même s'il habite pas précisément sur la taïga, mais aux alentours...* [Marie P.]

e – confronter aux trois dernières phrases du livre.

- *Il va se souvenir du pays.* [Manon]

- *Il va effacer Louve.* [Pierre]

- *On dit qu'il va oublier Louve.* [Julia]

- *"Leur amour le guérira, effacera les yeux de Louve" (p.77)* [Ismaël]

f – préciser le référent de "leur"

- *Ses parents.* [EE]

- *Donc ça veut dire qu'il va l'oublier.* [Mickaël]

- *Il faut surtout pas qu'il se souviene de Louve. Sinon, il voudra aller la rejoindre.* [Pierre]

- *Mais non ! Il a eu un mauvais passé. Il a eu assez de problèmes ! Failli mourir de froid !* [Mickaël]

g – préciser les apprentissages qu'Ivan a pu faire dans l'aventure pour qu'il souhaite s'en souvenir.

- *Il a appris à parler.* [Éliott]

- *Il a appris à vivre en milieu hostile.* [Pierre]

- *Il a appris à survivre.* [M]

- *Il a grandi.* [Marie P.]

h – préciser ce qui a fait grandir Ivan

- *De ne pas être avec les siens.* [Marie P.]

- Louve l'a aidé à se débrouiller un peu. [Mickaël]
- S'il y avait pas eu Louve, il serait mort. Mais sans Nicolaï, il n'aurait pas retrouvé ses parents. Alors, il peut pas l'oublier. Ça serait... bizarre. [Manon]

Tâche 13 : Titrer le chapitre.

- Le sauveur
- La Promesse trouvée [Roxane]
- Enfin rentré [Émeric]
- C'est la fin [Héloïse]
- Les siens et les autres [Manon]
- Une civilisation qui va être retrouvée [Raphaëlle]
- Victoire et sacrifice [Louis]
- L'amour effacé [Ismaël]
- La Séparation [Salomé]
- Le Retour d'Ivan [Hélène]
- La Forêt perdue, la Ville retrouvée [Marie P.]
- Au revoir, Taïga [Éliott]
- La Fin [Villiers]
- Tout est bien qui finit bien [Pierre]
- Ivan et Taïga [Lina]
- La fin d'une aventure [Mickaël]
- Enfin, tout le monde retrouve les siens [Julia]

Tâche 14 : revenir sur une hypothèse émise au début, selon laquelle : les personnages vont se rencontrer.

- 213 - M Tout à l'heure Raphaëlle revenait sur quelque chose que disait Manon. Qu'elle a dit plusieurs fois, d'ailleurs. Que c'était une histoire difficile, bizarre. Et toi, tu disais quoi, tout à l'heure ?
- 214 - Raphaëlle Déjà, on comprenait rien de ce qui se passait. Au début, moi, personnellement, je ne comprenais rien pour passer d'une louve qui – je me souviens plus ce qu'elle faisait... à un enfant qui était étendu sur la neige... Et, euh, je trouvais ça bizarre. Et maintenant, on comprend tout parce que... euh... parce qu'on voit bien que... que c'était des civilis-... enfin, des mondes différents. Alors, il y avait le... le monde de Louve, le monde de Nicolaï et le monde... le monde d'Ivan. Alors... euh... on nous faisait passer comme ça... on nous faisait passer de l'un à l'autre et c'était torride, hein ! Ben, maintenant... euh... on voit bien que... on voit bien qu'il y en avait pas beaucoup, des passages.
- 215 - M Il n'y avait pas beaucoup de passages ?
- 216 - Raphaëlle Ben, oui... Ils se trompent, il faut qu'ils se trompent.
- 217 - M Ils se trompent ?
- 218 - Raphaëlle Euh, il y a Ivan qui croit que c'est un chien... Il y a Nicolaï qui croit qu'il est mort, Ivan, que... euh... que la louve l'a mangé... S'ils se seraient pas trompés, il y aurait pas eu les rencontres.

Séance 12

SOMMAIRE C-S12

Texte support de la séance :

roman dans son entier (lu par le chercheur)

Thèmes de discussion abordés :

- frustration d'un épilogue heureux
- difficulté de lecture engendrée par la structure en puzzle
- rôle de Taïga
- importance de la chouette
- utilité des autres livres lus en amont

Organisation de la séance :

- collecte des réactions
- titrer le roman
- découverte du livre

Tâche 1 : Écouter la lecture magistrale in extenso du roman [par le chercheur, désigné par C]

Tâche 2 : Réagir à cette lecture.

- 1 - E Une heure !
- 2 - C Ben, c'est une heure et vingt minutes. Et alors, Raphaëlle ?
- 3 - Raphaëlle C'est long !
- 4 - C C'est long ?
- 5 - Julia À lire ! Mais à écouter, ça va...
- 6 - C À lire... Mais, à lire, c'est moi qui le faisais. Et à écouter, est-ce que c'était long ?
- 7 - EE Oui !
- 8 - EE Non !
- 9 - Louis Ça fatiguait les oreilles, au bout d'un moment.
- 10 - C Ça fatiguait les oreilles ?
- 11 - Louis Oui.
- 12 - E Non, ça fatigue pas !
- 13 - C Pierre ?
- 14 - Pierre Ça fatiguait le cerveau, parce qu'on imaginait...
- 15 - C Oui. Ça facilite... ça facilite le cerveau... ?
- 16 - Pierre Non ! Ça fatigue !
- 17 - C Ça fatigue le cerveau... Ouais... Julia ?
- 18 - Julia Ça... ça fatigue pas, ça demande de la concentration.
- 19 - C Oui, ça demande de la concentration. Ça demande de la concentration, et, de temps en temps, l'un ou l'autre, je voyais bien... se faisaient une petite pause. Dormaient un peu, bricolaient avec leur stylo... Sur quelque chose qui dure une heure et demie, il y a toujours un moment où on décroche un peu. Puis on raccroche après. Et là, comme c'était une histoire que vous connaissiez déjà, c'était possible de raccrocher après. Il y a autre chose que vous... que vous aviez très envie de dire, après cette lecture ?
- 20 - Téliine C'est quoi, le titre ?
- 21 - EE [rires]
- 22 - Roxane Ben, je sais pas trop ce que c'est que... les gloutons...

- 23 - C Les gloutons ?
24 - E C'est un animal.
25 - C Un glouton, oui... Ce sont des bêtes. C'est presque noir, ça a des dents blanches, toujours la faim... Ce sont des animaux, c'est des...
26 - Mickaël C'est des charognards.
27 - C Oui, c'est des charognards... C'est un peu des... des... Comment on appelle ça ? C'est des félins ? C'est comme les zibelines, comme les martres... Comme des renards. Voilà. C'est un peu cette sorte-là de mammifères.
28 - Marie P. Non, mais c'est que... la... la fin, en fait, elle est pas vraiment finie. Parce que... Julia, elle dit... il pourrait il y avoir, enfin... peut-être que c'était pas... entouré... entouré quand même d'une suite. C'est pour ça, je trouve ça un petit peu bizarre.
29 - C Oui... On pourrait avoir une suite...
30 - E On sait pas... on sait pas s'ils repartent...
31 - C Ça, c'est dit. "Ivan va retrouver les siens", c'est le texte.
32 - Sophie Ce qu'on comprend mieux dans l'histoire, c'est la clé... Que... que... on passe chapitre par chapitre...
33 - C Ah oui ! Ça, ça te... ça te semblait plus facile à comprendre quand on... quand on avait toute l'histoire d'un coup.
34 - Mickaël Les gloutons, ça fait pas partie des félins... Ça fait partie de la famille des mustélidés.
35 - C Je ne suis pas très bon. Tu es sans doute meilleur que moi... Les gloutons, ça fait partie d'une famille... d'une espèce, une grande espèce où je mettrai les renards... euh... les carnivores.
36 - E Et les zibelines ?
37 - C Les zibelines ? C'est des carnivores, aussi.

[La maîtresse titulaire de la classe reprend son rôle et poursuit le dialogue]

- 38 - M Et par rapport... par rapport à ce que vous imaginiez quand on a commencé le livre, est-ce qu'il y a maintenant des choses qui vous paraissent plus clair dans votre tête ?
39 - Éliott Ben, le lire en une seule fois, c'est... Je trouve que le lire en une seule fois, c'est... On en rate souvent, enfin... On comprend mieux, je trouve... Que lire en plusieurs fois, comme on oublie un peu le passage, euh... donc, euh... quand même, c'est pas ça.
40 - Mickaël Je voulais dire autre chose. Au début, je comprenais pas très bien, mais vers... euh... Plus on avançait dans le livre, plus ça devenait évidentes, les informations.
41 - M Manon, toi ?
42 - Manon En fait, c'est que... au début, quand on a lu le premier chapitre, c'était un peu... on comprenait pas tout parce que ça parlait de Taïga, de la louve et un petit peu d'Ivan... et que là, quand il nous lit chapitre après chapitre, on a plus... enfin, moi, j'ai eu plus de falci... de facilité pour comprendre.
43 - M Qu'est-ce qui vous a paru difficile dans la lecture de ce livre ? Non ! Pas tous à la fois. Chacun votre tour. Raphaëlle ?
44 - Raphaëlle Ben, ça change un peu... Au début, au tout début du livre, ça faisait un

- peu bizarre à comprendre. Parce qu'on parlait d'une louve et après, ben après, la suite... On voyait pas trop le rapport.
- 45 - M Et maintenant, est-ce que vous le voyez, le rapport ?
- 46 - EE Oui.
- 47 - M Et vous diriez quoi, alors ? Quel est le rapport ? Pierre !
- 48 - Pierre Ben, c'était la rencontre entre les trois personnages.
- 49 - M Et toi ? Mickaël ?
- 50 - Mickaël Au début, moi, j'avais l'impression qu'on parlait de l'histoire de un des personnages à la fois. Qu'on racontait l'histoire de... d'Ivan, par exemple, mais... euh... séparée de l'histoire de Louve... et pour chacun des personnages. Qu'on racontait trois histoires.
- 51 - M Bon... Marie ?
- 52 - Marie P. J'ai pas trouvé toujours trop compliqué, mais... à un moment, en fait... Je pense que c'était compliqué, c'est que... euh... en fait, ce genre d'histoires qu'on connaît pas vraiment... C'est un petit peu le cas de toute la classe, je pense... Donc... euh... c'est ça qui était plutôt dur, pour moi. Moi, je trouve.
- 53 - M Est-ce que c'était juste la façon dont c'était écrit ou est-ce que c'était... il y a quelque chose dans l'histoire de difficile à comprendre ? Julia.
- 54 - Julia Déjà quelque chose dans l'histoire parce que... au début on savait pas vraiment que Ivan, c'était vraiment Ivan, en fait. Enfin... Moi, au début je croyais que c'était que c'était un rêve et c'était pas que un rêve, c'était le personnage.
- 55 - M Bon. Moi, je vais vous... je vais vous donner, là, juste avant qu'on...
- 56 - E Tu vas nous donner le titre ?
- 57 - M Oui, oui, je vais vous le donner, promis. Promis ! Juste, je vous donne la feuille sur laquelle j'ai remis les titres que vous aviez trouvés pour le chapitre 4 et le chapitre 5. Ça, c'est pour la mémoire. Et en bas, il y a pas mal de place. Vous, vous allez essayer de trouver le titre que vous, vous auriez envie de donner au livre.

Tâche 2 : Proposer un titre pour le livre.

Taïga [Sophie, et quatre autres élèves]
Un jour, tout peut arriver [Raphaëlle]
Des Rencontres palpitantes [Émeric]
Une Conscience, un Animal, un Humain [Manon]
Un Enfant arrivé de nulle part [Julia]
Un jour, une rencontre [Marie P.]
Perdu dans la Taïga [Villiers]
La Taïga [Roxane]
Une Louve, un Enfant [Pierre]
Froid, Famine, Tristesse [Pauline]
Tout seul sur Taïga [Louis]
Le Monde de Taïga [Mickaël]
Ivan [Alexandre]
Le Disparu de Taïga [Éliott]
Vie sur Taïga [Mathieu]
Les Bêtes sur Taïga [Marie S.]

Les Enfants de Taïga [Sophie]
La louve, Ivan et Nicolai [Lina]
Gâche-métier sacrifié [Marie P.]
Un crash... ou, une aventure [Pierre]
Créatures de Taïga [Salomé]
Un Crash, une Aventure [Villiers]
Un Amour caché [Hélène]
Les Ennemis deviennent amis [Raphaëlle]
Taïga, pays des animaux [Kévin]

Tâche 3 : Réagir à ces propositions de titres.

- *"Un Amour caché", c'est plutôt pour un chapitre* [Héloïse]
- *"Les ennemis deviennent amis", je ne comprends pas* [Roxane]
- *J'ai mis ça, parce que Nicolai voulait tuer Louve, et maintenant, il ne veut plus la tuer.*
[Raphaëlle]
- *Mais ils ne sont pas vraiment amis.* [Éliott]
- *"Ivan", on ne parle pas que d'Ivan. Les autres personnages, à côté, ils ont une grande importance.* [Manon]
- *"Tout seul sur Taïga", il n'est pas vraiment tout seul... Il y a Louve.* [Mickaël]
- *J'avais mis : "Tout seul sur Taïga, ou presque"...* [Louis]
 - a – regrouper les titres qui présentent des points communs.
 - *"Les Enfants de Taïga", "Les Bêtes de Taïga", "Taïga pays des animaux" : on parle de Taïga et des animaux qui y vivent.* [Marie P.]
 - b – commenter la proposition de "Taïga"
 - *À la fin du livre, ils disent que "Taïga reste de l'autre côté d'une fenêtre" (p. 77) J'ai pensé à ça.* [Lina]
 - *Beaucoup de choses se passent sur Taïga. Tout, en fait.* [Salomé]
 - *Ivan, il se crashe, et il se perd sur Taïga. Il peut pas en sortir, de Taïga.*
[Villiers]
 - *On nous parle essentiellement de Taïga. C'est un peu essentiel, ce décor. Et ce titre, on sait pas trop ce qui va se passer. Si on dit le nom des personnages, ça dit déjà quelque chose...* [Roxane]
 - c – mettre en relation avec les interrogations émises à propos du rôle de Taïga.
 - *Paysage.* [Raphaëlle]
 - *Ça serait pas la même histoire si c'était dans une île. Il fait froid, ce qui explique la faiblesse d'Ivan un peu plus et la faim. C'est le décor, il a une importance...* [Marie P.]
 - *Tout est contenu dans ce décor, mais pas les rêves* [Julia]
 - d – préciser à quel monde appartiennent les rêves.
 - *de la vie.* [Julia]
 - *de LEUR vie.* [Mickaël]
 - *Taïga, ce n'est pas le personnage principal de l'histoire, ça serait plutôt un accessoire.* [Louis]
 - *Tout tourne autour du crash. S'il y avait pas eu le crash...* [Pierre]
 - f – préciser les critères des auteurs pour choisir un titre
 - *L'histoire. L'aventure, l'importance et le raisonnement.* [Mickaël]
 - g – appliquer ces critères pour commenter les titres contenant le mot Taïga.

- *Je ne pense pas de Florence Raynaud ait mis le mot Taïga tout seul, parce que ça veut pas dire grand chose.* [Manon]
- h – Éliminer les titres qui ne conviennent pas.
- *"Un jour, tout peut arriver..."*, parce que ça peut aller pour n'importe quelle histoire. [Julia]
- *"Une Louve, un enfant"*, parce qu'il y a Nicolai aussi. [Sophie]
- *"Le Disparu de Taïga"*, parce qu'il a pas disparu ! [Roxane]
- *"Froid, Famine, Tristesse"*, je trouve pas ça terrible ! [Villiers]
- *Mais ils ont eu froid, ils ont eu faim, ils ont toujours faim. Louve est triste parce qu'elle est loin des siens, et Ivan parce qu'il n'a plus sa famille...* [Pauline]
- *Mais ça donne beaucoup d'information, ça donne vraiment ce que ressentent les personnages.* [Mickaël]
- *"Des Rencontres palpantes"* [Julia]
- i – estimer : *"Une Conscience, un animal, un humain"*
- *J'avais mis "une conscience", parce qu'Ivan est plutôt dans son monde* [Manon]
- *Mais au début il est plutôt inconscient, il redevient un peu conscient que vers le milieu.* [Mickaël]
- *"Un enfant arrivé de nulle part", parce qu'il est pas arrivé de nulle part. Il venait de chez son oncle.* [Héloïse]
- *Il va pas mal, mais il est trop long. "Une conscience", ça suffirait, parce qu'on parle essentiellement d'Ivan.* [Roxane]
- *Oui, mais alors, les autres, tu en fais quoi ? Parce que Louve, quand même, elle est importante. Et sans Nicolai, hein ?* [Manon]
- *"La Louve, Ivan et Nicolai"*, ça raconte pas quelque chose d'assez profond. [Manon]
- *C'est moins profond que "Une Conscience, un animal, un humain", mais c'est les mêmes personnes.*
- *Mais il est inconscient !* [Mickaël]
- *Il a bien une conscience, puisqu'il entend des voix qui parlent dans sa tête. Une conscience, un animal, je trouve que ça va bien, parce que c'est bien ça, entre Ivan et la louve... Et puis Nicolai, un humain, c'est bien ça aussi.* [Louis]
- *"Les Bêtes sur Taïga"*, il n'y en a qu'une qui est importante ! [Pierre]
- *Il y a aussi le renard argenté...* [Mickaël]
- j – préciser les animaux importants
- *La chouette : elle est toujours là aux moments importants : la chouette au début et la chouette à la fin.* [Louis]
- k – écouter la lecture des deux passages où apparaît la chouette, p. 9 et p. 76
- l – estimer l'importance de la chouette.
- *Elle est pas importante, mais elle est toujours déçue, la chouette.* [Pierre]
- *Elle marque un petit peu le début et elle marque un petit peu la fin et, en même temps, on pense pas toujours à elle pendant l'histoire, mais elle est un petit peu toujours présente. Elle accompagne l'histoire et elle la vit en même temps...* [Marie P.]
- *Si Louve et Ivan avaient été plus petits, la chouette les aurait mangés. Et puis il y a les gloutons dont parle Nicolai. Et les corbeaux qui impressionnent beaucoup Ivan parce qu'ils tournent autour d'eux. Et Louve espère en manger !* [Roxane]
- *Il y a que les corbeaux qui sont importants.* [Pierre]

- m – expliquer la présence de la chouette au début et à la fin.
- *C'est elle qui raconte l'histoire.* [Éliott]
- *Elle nous dit ce que Louve est en train de faire après avoir quitté Ivan.*
[Louis]
n – transposer dans un langage cinématographique
- *On la mettrait au début et à la fin. Sur un arbre. Elle guette.*
[Mickaël]
- *Peut-être qu'elle reste sur son arbre, elle regarde, elle observe.*
Puis à la fin, elle s'envole. [Marie P.]
o – préciser la première image qu'on choisirait pour le
début du film.
- *Un arbre, avec de la neige. Ça serait le décor, plutôt
que les personnages.* [Louis]
- *Il y a aussi le renard argenté... Sinon, ça ne serait pas un gâche-métier !*
[Mickaël]
- *Oui, mais ça, c'est le prétexte pour mettre Nicolai en colère.* [M]
- *Mais sinon, il n'y aurait pas eu de prétexte, et Nicolai il aurait retrouvé Ivan !*
[Mickaël]
- *Tout se tient, tout se tient !* [M]
- *Il y a la meute de loups qui est importante.* [Pauline]
- *À chaque fois qu'on met le décor, on pourrait mettre la
chouette. Mais en fait, c'est pas elle qu'on mettrait en premier.*
*Mais en fait, on ferait un gros plan. On la verrait sur le côté,
sur l'arbre, en train de regarder. Comme si c'était elle qui
raconte l'histoire.* [Julia]

Tâche 4 : Expliciter les bénéfices de la lecture du livre.

- *Que la taïga existe !* [Sophie]
- *On peut survivre dans le froid, la famine et la peur.* [Raphaëlle]
- *Peut-être qu'Ivan avait mangé juste avant chez son oncle et sa tante. Sinon, il n'aurait pas
résisté. Il y a des gens qui n'auraient pas résisté.* [Roxane]
- *Ça peut encourager un élève de la classe si un jour, quand il sera plus grand, il se perd
dans le froid ou quelque chose comme ça. Parce que ça raconte qu'un garçon se fait sauver
par un loup. Ça donne de l'espoir.* [Éliott]
- *Souvent, dans les histoires, les loups, c'est le rôle du méchant. Et là, c'est bien, parce que
c'est l'histoire de sauveur.* [Marie P.]
- *Ça nous a appris que le loup n'est pas aussi méchant qu'on le pense.* [Sophie]
- *Ça nous apprend des choses sur l'amour... enfin, l'amour entre guillemets. L'amour
maternel. Parce que s'il y avait pas eu Louve et cet amour avec Louve, il serait déjà mort.*
[Julia]

Tâche 5 : Découverte de la première de couverture et du titre authentique.

- *C'est trop simple.* [Louis]
- *Elle a essayé de prendre le titre le plus simple.* [Mickaël]
- *Elle avait un texte avec du suspense, assez difficile à écrire. Elle en avait marre, alors elle a
pris le titre le plus simple.* [Éliott]

- *C'est le titre auquel on s'attendait le plus. Elle est pas allée le chercher trop loin !* [Marie P.]

a – expliciter le fait qu'on s'y attendait le plus

- *Elle a pas voulu mettre un titre très compliqué pour qu'on sache pas qui c'est les personnages, et comme ça, il y a du suspense, en fait. Si on voit "Taïga" et qu'on sait pas que c'est une région, on ne sait pas vraiment ce que c'est, en fait.* [Roxane]

- *Elle l'a choisi, "Taïga", parce qu'elle l'a mis en personnage principal avec Ivan.* [Louis]

b – se remémorer la question de savoir si Taïga était un personnage.

- *C'était la reine des animaux.* [Sophie]

- *On avait parlé d'une déesse.* [Pierre]

- *Comme Gê dans la mythologie grecque.* [Louis]

- *"Taïga", ça dit beaucoup de chose, c'est la terre, c'est comme une déesse, c'est là où ça se passe, mais je trouve qu'elle aurait pu mettre quelque chose d'un petit peu plus long, comme... euh... je sais pas moi... "Taïga et..."... ce qu'elle veut, quoi... Mais je trouve que "Taïga", ça permet pas de penser... [Manon]*

- *J'étais un peu déçue de la couverture et du titre. La couverture, elle est un peu simple et le titre aussi. Je pense qu'elle aurait pu la mettre un peu plus en valeur... parce que quand même, c'est une belle histoire... elle aurait pu la mettre un peu plus en valeur... Parce que, moi, souvent, c'est si la couverture me plaît que j'achète.* [Julia]

Tâche 6 : Découverte du texte de quatrième de couverture.

- *Moi, si j'achetais un livre, je le prendrais, parce que le résumé, il m'ouvre sur l'histoire. Déjà, ça raconte que c'est une louve et un enfant qui doivent s'aider pour survivre, se donner beaucoup de choses. Ça m'aurait plu.* [Mickaël]

- *Je ne suis pas d'accord avec Julia. Je suis juste d'accord, c'est que... quand elle choisit un livre, elle regarde la première de couverture. Mais on regarde tout le temps la quatrième de couverture. Tu retournes le livre, et hop ! Des fois on peut être déçu, mais... euh... [Marie P.]*

- *Pour moi la quatrième de couverture, ça évoque plus de choses que le titre.* [Louis]

Digression de Manon : Je pense que quand on a un crash, on peut pas survivre.

[Brouhaha]

M : Si c'est arrivé, c'est arrivé. Il y a une part de chance, bien sûr. Mais c'est arrivé.

- *Je trouve que c'est bien qu'elle a expliqué un peu ce qui se passe dans l'histoire, parce que comme ça, on peut savoir. Parce que des fois, ils mettent un passage du texte. Elle aurait pu mettre : Louve court sur le dos de Taïga, il y a une chouette qui la regarde. Là, elle a expliqué ce qui se passe dans l'histoire, alors, ça nous aide à choisir.* [Roxane]

a – identifier le but du choix didactique de ne pas donner le titre ni le texte de quatrième de couverture.

- *Pour le découvrir.* [Mickaël]

- *Pour le suspense.* [EE]

- *Pour faire un travail sur l'imagination.* [Louis]

- *Ça nous a permis de réfléchir, de travailler ensemble.* [Marie P.]

b – préciser l'objet de cette réflexion.

- *L'histoire, les personnages.* [Marie P.]

- *Il fallait déjà faire des efforts pour bien comprendre. Grâce à ça, on prenait*

des renseignements du texte pour essayer de découvrir le titre. [Mickaël]

- 58 - M Et les autres livres que l'on a lus et qui étaient dans la caisse... est-ce qu'ils vous ont aidés, ou pas ?
- 59 - Sophie Ça avait un peu rapport...
- 60 - M Pierre ?
- 61 - Pierre Florence Reynaud, elle fait toujours des histoires de loups.
- 62 - E Non !
- 63 - M Très souvent.
- 64 - Raphaëlle Oui.
- 65 - Louis Dans *La Rencontre*, elle a remplacé...
- 66 - M Alors, *La Rencontre*... vous vous rappelez, *La Rencontre* c'est pas de...
- 67 - Raphaëlle *La Rencontre*, c'est un peu le même principe.
- 68 - Louis *L'Enfant loup* !
- 69 - Mickaël *La Demoiselle des loups* aussi...
- 70 - EE Ouais !
- 71 - Louis Elle fait que des trucs avec des loups.
- 72 - M Très souvent...
- 73 - Julia Et la *Patte Blanche*.
- 74 - M ... D'ailleurs, elle le dit. Je crois qu'elle le dit. Je sais plus si c'est dans celui-là... Je vous lis ce qu'on dit sur l'auteur : "L'auteur. Florence Reynaud est née en 1954 à Angoulême. Mère de six enfants, elle vit aujourd'hui dans une maison isolée, en pleine montagne, dans l'Ariège. De sa fenêtre, elle aperçoit de grands paysages de neige comme ceux que l'on retrouve dans Taïga... Depuis plusieurs années, Florence Reynaud se consacre à l'écriture. Fascinée par les récits sur les enfants sauvages, élevés par des loups ou des tigres, elle s'en est inspirée pour plusieurs romans."
- 75 - Mickaël C'est pas forcément qu'elle aime les loups.
- 76 - E Mais si !
- 77 - Marie P Elle est fascinée par les loups.
- 78 - M Elle est fascinée
- 79 - Roxane Mais "fascinée", ça veut pas dire qu'elle les aime, hein !
- 80 - E Peut-être...
- 81 - Louis Peut-être qu'elle en a un.
- 82 - M Allez, on arrête maintenant.

RÉPERTOIRES

DIVERS

RÉCAPITULATIF DES SOMMAIRES DES SÉANCES EN CLASSE

CLASSE A

Séance A-S1

Texte support de la séance :

Lecture en deux groupes du début du chapitre 1 (du début à "au cœur de Taïga glacé par l'hiver", p. 9 ; de "Une chouette passe" p. 9, à "indifférente Taïga", p. 14)

Thèmes de discussion abordés :

- nature et statut de Taïga
- désignateurs de Louve, d'Ivan
- statut des "voix"
- identité de l' "oiseau" (l'avion)
- rapport en l'histoire de Louve et celle d'Ivan (hypothèse qu'Ivan rêve de Louve)

Organisation de la séance :

- consignes écrites : lieu ; personnages ; événements
- mise en commun
- relever les phrases en italiques
- relever les mentions de l'avion

Séance A-S2

Texte lu à la maison :

fin du chapitre 1

Thèmes de discussion abordés :

- Nicolaï déteste Taïga nature et statut de Taïga
- "ce n'était pas un mauvais homme..."
- concurrence Nicolaï / Louve
- référents de périphrases (chose blanche et glacé = neige...)
- statut des voix qui répondent à un besoin
- statuer sur Taïga (nature personnifiée, marâtre)
- odeurs
- énonciateurs des voix

Organisation de la séance :

- renseignement des fiches sur Nicolaï, Louve, Ivan, Taïga
- anticipation de la rencontre entre Louve et Nicolaï
- travail individuel : reconstituer l'énonciation des passages en italiques.
- mise en commun

Séance A-S3

PREMIERE PARTIE**Texte lu à la maison :**

début du chapitre 2 (jusqu'à : "autant de gagné sur la faim", p. 24)

Thèmes de discussion abordés :

- sens du trajet d'Ivan
- incertitude de Louve
- faiblesse d'Ivan

Organisation :

- reformuler le passage lu à la maison
- rechercher les désignateurs d'Ivan
- hypothèses sur la suite de l'intrigue

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 2 en entier

Thèmes de discussion abordés :

- rétrospection sur la maternité passée de Louve
- Louve "amoureuse" d'Ivan : double illusion, rôle du regard
- délibération de Louve

Organisation :

- reformulation du passage lu en classe
- hypothèses sur la suite de l'intrigue
- témoignage sur l'intérêt du roman

Séance A-S4**Texte support de la séance :**

chapitre 3 (jusqu'à : "prisonnier de Taïga empli de nuit", p. 33)

lecture du chapitre 3 (jusqu'à : "gratte et creuse encore", p. 33)

chapitre 3 (jusqu'à la fin)

Thèmes de discussion abordés :

- situation de Nicolai : pas assez de peaux
- creusement du terrier

Organisation :

- reformulation de l'intrigue lue jusqu'à cette séance
- reformulation des passages lus
- travail de groupe sur consignes écrites : qu'apprend-on de nouveau ? qu'est-ce qu'on ne comprend pas ?

Séance A-S5**Thèmes de discussion abordés :**

- sens du trajet d'Ivan
- Louve rejoint-elle la horde ?
- horde tuée par l'avion qui transportait Ivan ?
- solitude de Louve au moment de l'accident
- les notations de saison ne sont pas conformes

Organisation :

- reformulation à partir de productions d'élèves sélectionnées par le maître
- remise dans l'ordre chronologique les événements : réveil d'Ivan, accident, dormition au terrier, poursuite de "la proie", massacre de la horde, Nicolai à la ville
- consignes écrites : segmenter le rêve de Louve, titrer les segments proposés ; identifier l' "oiseau sans ailes"
- statuer : avion ou hélicoptère ?

Séance A-S6**PREMIERE PARTIE****Thèmes de discussion abordés :**

- trancher la question : avion ou hélicoptère ?
- importance du regard

Organisation :

- lecture expliquée des derniers paragraphes du chapitre 3
- lecture expliquée du paragraphe "Mère gommée par la violence du choc"
- lister les thèmes qui courent sur l'ensemble du roman : rêve, chasse, survie, Taïga, amitié, solitude... complètement par le maître : instinct, peur - détresse, solitude, amour, tentation, survie, beauté, irruption de la réalité, danger...

DEUXIEME PARTIE**Texte support :**

chapitre 4 en entier

Thèmes de discussion abordés :

- irruption de la réalité, inhibition

- Nicolaï amoureux

Organisation :

- en groupe : sélectionner les passages qui illustrent les thèmes (chaque groupe prend en charge un thème)
- mise en commun autour des thèmes listés

Séance A-S7

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- "ouvre la gueule armée de crocs... et se met à lécher"
- "crocs de chasseur"
- faiblesse d'Ivan et tentation de Louve
- tentation de Louve : rejoindre la horde, tentation d'Ivan : retrouver la mémoire
- "il a eu peur du grognement" : rôle du regard entre Ivan et Louve
- Nicolaï choisit la solitude
- Louve compense avec Ivan la perte de sa famille

Organisation de la séance :

- mise en commun sur les autres thèmes : amour, beauté, danger, tentation, détresse, instinct, solitude

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 5 (jusqu'à "fasse un bond", p. 64), puis chapitre 5 (à partir de "Louve s'en va", p. 76, jusqu'à la fin du chapitre)

Thèmes de discussion abordés :

- délibération cornélienne de Nicolaï
- fin heureuse
- phrase finale et hypothèse que Nicolaï reste sur Taïga
- l'hélicoptère dans le rêve de massacre : vision prémonitoire ?

Organisation :

- reformuler l'information
- hypothèses sur la grâce

TROISIEME PARTIE :

Texte support :

milieu du chapitre 5

Thèmes de discussion abordés :

- le courage dans l'ensemble du roman

Organisation :

- vérifier les hypothèses émises sur la grâce
- vérifier les hypothèses émises au début de la lecture du roman

Séance A-S8

Texte support de la séance :

le roman entier (lu par le chercheur)

Thèmes de discussion abordés :

- Nicolaï n'est pas Oncle Micha
- les corps enjambés au chapitre

CLASSE B

Séance B-S1

Texte support de la séance :

chapitre 1

Thèmes de discussion abordés :

- établissement du personnel de l'intrigue, des événements (accident, poursuites...)
- statut des "voix"
- structure en puzzle

Organisation de la séance :

- renseigner le tableau des rencontres
- délimitation des segments
- élucidation du passage de l'accident
- première définition du point de vue
- relever les mentions de l'avion

Séance B-S2

Thèmes de discussion abordés :

- l'état d'hébétéude d'Ivan
- importance des odeurs
- complémentarité des points de vue

Organisation de la séance :

- reformulation de l'intrigue
- établir la chronologie des événements
- listage des odeurs
- relever les désignateurs de l' "oiseau" avion

Séance B-S3

Texte support de la séance :

chapitre 2

Thèmes de discussion abordés :

- l'isomorphisme entre entrelacement des segments et proximité des personnages
- la délibération de Louve
- la double illusion
- le rôle du regard

Organisation de la séance :

- reformuler le contenu informatif des rétrospections
- déterminer des segments
- renseigner le tableau des rencontres

Séance B-S4

PREMIERE PARTIE**Thèmes de discussion abordés :**

- double illusion
- rôle du regard
- délibération de Louve
- valeur de l'inhibition d'Ivan
- isomorphisme des segments avec l'intrigue

Organisation :

- reformulation des apports de la séance précédente

DEUXIEME PARTIE**Texte support :**

chapitre 3

Thèmes de discussion abordés :

- isomorphisme des segments avec l'intrigue
- solitude de Nicolai
- "entre chien et loup"

- faiblesse d'Ivan

Organisation :

- reformulation de l'intrigue
- délimitation des segments

Séance B-S5

Thèmes de discussion abordés :

- comparaison entre les moyens de l'homme et des animaux
- la fusion de Louve et Ivan
- Taïga personnage ?
- valeur de l'inhibition d'Ivan

Organisation de la séance :

- reformuler le contenu informatif des rétrospections (rêves d'Ivan et déménagement, rêve du massacre des loups)
- déterminer des segments

Séance B-S6

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- les rêves
- faiblesse d'Ivan
- le travail de la mémoire chez Ivan

Organisation :

- reformuler les apports de la séance précédente

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 4, jusqu'à "évolution de la troupe noire" (p. 49)

Thèmes de discussion abordés :

- rôle des corbeaux
- inhibition d'Ivan
- Louve tueuse et Louve maternelle
- "la gueule armée de crocs"

Organisation :

- délimitation des segments
- tableau des aspects contradictoires de Louve

Séance B-S7

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- comparaison entre les moyens de l'homme et des animaux
- double illusion
- inhibition d'Ivan
- dualité de Louve
- faiblesse d'Ivan

Organisation de la séance :

- reformuler l'information apportée par le chapitre 3, par le début du chapitre 4

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 4, jusqu'à "la taïga pleine de silence" (p. 51)

Thèmes de discussion abordés :

- l'angoisse d'Ivan

Organisation :

- reformuler l'information

- délimiter les segments

TROISIEME PARTIE :

Texte support :

chapitre 4, jusqu'à "se perd dans de mystérieuses rêveries" (p. 53)

Organisation :

- reformuler l'information
- délimiter les segments

Séance B-S8

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- rôle des corbeaux
- inhibition d'Ivan
- tentation de Louve
- retour sur la notion de point de vue

Organisation de la séance :

- reformuler l'information apportée par le chapitre 4
- commentaire de la phrase "Il crie, saisi d'une angoisse immense..."

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 4, jusqu'à "J'ai perdu la piste du gâche-métier" (p. 58)

Thèmes de discussion abordés :

- Nicolai amoureux de Taïga
- répulsion des animaux

Organisation :

- reformuler l'information

TROISIEME PARTIE :

Texte support :

chapitre 4, jusqu'à la fin

Thèmes de discussion abordés :

- la double narration du passage de la horde
- "D'abord, il ne voit que ça..."
- jeu des points de vue dans le passage concernant Nicolai ("Les grands esprits, les rêveurs...")

Organisation :

- reformuler l'information

Séance B-S9 : réflexion sur l'opposition entre point de vue des personnages et point de vue du narrateur

Séance B-S10

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- les rencontres d'Ivan et Louve, de Nicolai et Louve
- "d'abord, il ne voit que ça"
- double narration du passage de la horde

Organisation de la séance :

- reformuler l'ensemble de l'intrigue
- compléter le tableau des rencontres

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 5, jusqu'à "un vague sentiment de danger" (p. 63)

Thèmes de discussion abordés :

- double narration du passage de la horde
- tentation de Louve
- immobilité de Louve

Organisation :

- reformuler l'information

TROISIEME PARTIE :

Texte support :

chapitre 5, jusqu'à "Nicolai en pleurerait" (p. 64)

Thèmes de discussion abordés :

- "fureur sacrée"
- délibération de Nicolai
- rôle du regard

Organisation :

- reformuler l'information

Séance B-S11

PREMIERE PARTIE

Texte lu à la maison :

chapitre 5, jusqu'à "un mois, ce ne sera pas long" (p. 68)

Thèmes de discussion abordés :

- rencontre entre Louve et Nicolai
- délibération de Nicolai
- "il y a quelque chose entre ces deux-là"
- "odeur de la même famille"
- rencontre entre Nicolai et Ivan

Organisation :

- reformuler les apports de la séance précédente

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 4, jusqu'à "évolution de la troupe noire" (p. 49)

Thèmes de discussion abordés :

- le "drôle de charme"
- Ivan accepte-t-il de quitter Louve ?
- la grâce de Louve
- levée de l'inhibition d'Ivan
- motif du regard
- la chouette est-elle la narratrice ?

Organisation :

- dévoilement progressif du texte (cinq morceaux jusqu'à la fin)
- reformuler l'information

Séance B-S12

Texte support de la séance :

roman en entier (lu par le chercheur)

Thèmes de discussion abordés :

- récapitulation des thèmes du roman (survie silence, regard, solitude, amour)
- la frustration liée à la clôture elliptique

Organisation de la séance :

- invention du titre, confrontation avec le titre prévu
- lister les thèmes importants

Séance B-S13

Thèmes de discussion abordés :

- qu'est-ce que faire le point sur un chapitre ?

Organisation de la séance :

- reformuler l'intrigue

- identifier les thèmes principaux du chapitre 5

CLASSE C

Séance C-S1

Texte lu à la maison :

chapitre 1

Thèmes de discussion abordés :

- établissement du personnel de l'intrigue, des événements (accident, poursuites...)
- statut des "voix"
- statut de Taïga
- "oiseau" et avion

Organisation de la séance :

- collecter des questions que se posent les élèves
- lister les personnages
- reformuler l'information

Séance C-S2

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- la structure en puzzle
- "Taïga garde l'équilibre entre les humains et les animaux"
- probabilité des rencontres entre les personnages
- "ils ont tous une tragédie"

Organisation de la séance :

- relire le tableau des personnages
- consignes écrites
- titrage du chapitre 1

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 2, jusqu'à "sifflement monotone du vent" (p. 21)

Thèmes de discussion abordés :

- la répulsion de Louve à l'odeur d'Ivan
- exténuation d'Ivan

Organisation :

- reformulation de l'information

TROISIEME PARTIE :

Texte support :

chapitre 2, jusqu'à "sifflement monotone du vent" (p. 24)

Thèmes de discussion abordés :

- intention féroce de Louve

Organisation :

- reformuler l'information

Séance C-S3

Texte support de la séance :

chapitre 1

Thèmes de discussion abordés :

- perception de Louve par Ivan et d'Ivan par Louve : la double illusion
- "Taïga garde l'équilibre entre les humains et les animaux"

Organisation de la séance :

- dévoilement progressif du texte
- reformulation de l'information
- titrage du chapitre 2

Séance C-S4

Texte support de la séance :

chapitre 3

Thèmes de discussion abordés :

- Louve gronde comme une mère
- identification de l'hélicoptère dans le rêve du massacre
- orientation du trajet d'Ivan
- (in)utilité du rôle de Nicolai

Organisation de la séance :

- reformuler l'information
- consignes écrites
- titrer le chapitre 3

Séance C-S5**Thèmes de discussion abordés :**

- élucidation du "piège" qu'Ivan constitue pour Louve (p. 30)
- le rêve de Nicolai
- rôle déterminant de Taïga

Organisation de la séance :

- sélectionner un titre pour chaque chapitre parmi ceux qui ont été proposés aux séances précédentes
- reformulation de l'intrigue

Séance C-S6**PREMIERE PARTIE****Thèmes de discussion abordés :**

- instinct de "faire le feu", les hommes comme "créatures démunies"
- valeur de l'inhibition, comme une épreuve

Organisation :

- consignes écrites : commenter des phrases sélectionnées par la maîtresse

DEUXIEME PARTIE**Thèmes de discussion abordés :**

- Taïga "tient l'équilibre"
- comparaison avec *La Rencontre*

Organisation :

- consignes écrites : trier des phrases sélectionnées par la maîtresse selon la présentation de Taïga

Séance C-S7**Texte support de la séance :**

chapitre 4, jusqu'à "mystérieuses songeries" (p. 53)

Thèmes de discussion abordés :

- comportement humain de Louve
- autisme d'Ivan
- comparaison avec *La Rencontre*

Organisation de la séance :

- reformuler l'information
- consignes écrites : commenter des phrases sélectionnées par la maîtresse

Séance C-S8**PREMIERE PARTIE****Thèmes de discussion abordés :**

- les tentations de Louve
- humanisation d'Ivan (se met à parler)
- rôle des corbeaux : charognards, volent comme l' "oiseau"/avion
- les "créatures" sont-elles les animaux de Taïga ?

Organisation :

- reformuler les apports de la séance précédente

- reprise de la consigne écrite : "enfants munis de poils, de sabots..."

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 4, partie consacrée à Nicolai

Thèmes de discussion abordés :

- relation avec Mildoi
- "errant"
- précision sur son mode de vie
- paradoxe d'un trappeur "amoureux" de Taïga

Organisation :

- reformuler l'information
- consigne écrite : sélectionner les passages utiles pour faire le portrait de Nicolai

Séance C-S9

Thèmes de discussion abordés :

- relation entre Nicolai et Taïga : "faux dur"
- Nicolai mi-homme et mi-animal

Organisation de la séance :

- reformuler les apports de la séance précédente
- consigne écrite : trier les phrases sélectionnées selon le comportement humain ou animal de Nicolai

Séance C-S10

PREMIERE PARTIE

Thèmes de discussion abordés :

- lieux d'arrivée et lieux de départ pour Ben, Victor et Ivan
- autisme des personnages
- maman humaine et maman animale
- animalisation / humanisation

Organisation :

- confronter les personnages de Ben, Victor et Ivan à partir d'une sélection de phrases
- titrer le chapitre 4

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 5, jusqu'à "Tu es tout seul ici ?" (p. 69)

Thèmes de discussion abordés :

- la découverte d'Ivan

Organisation :

- reformuler l'information

Séance C-S11

PREMIERE PARTIE

Texte support :

chapitre 5, jusqu'à "Tu es tout seul ici ?" (p. 69)

Thèmes de discussion abordés :

- Louve partagée
- "honnêteté" de Nicolai
- le "charme"

Organisation :

- consignes écrites : commenter des phrases rapportant les émotions de Nicolai

DEUXIEME PARTIE

Texte support :

chapitre 5, jusqu'à la fin

Thèmes de discussion abordés :

- frustration d'un épilogue heureux
- rôle de l'illusion dans l'ensemble du roman

Organisation :

- reformuler l'information
- titrer le chapitre

Séance C-S12

Texte support de la séance :

roman dans son entier (lu par le chercheur)

Thèmes de discussion abordés :

- frustration d'un épilogue heureux
- difficulté de lecture engendrée par la structure en puzzle
- rôle de Taïga
- importance de la chouette
- utilité des autres livres lus en amont

Organisation de la séance :

- collecte des réactions
- titrer le roman
- découverte du livre

INDEX DES SOUVENIRS DE LECTURE

Remarques : les réminiscences des œuvres lues sont ordonnées, pour une même classe, selon l'ordre chronologique des séances et non pas selon l'ordre adopté pour la présentation de nos annexes. Pour la classe C, nous n'avons pas tenu compte de la séance C-0.

| Œuvre(s) mentionnée(s) | initiateur du souvenir | point commun ou <i>divergent</i> entre les termes de la comparaison | fonction | références |
|---|-------------------------------|--|---|---------------------------------|
| <i>Safari</i>
Yack Rivais | M | périphrase comme indice de point de vue spécifique | décontextualiser | A-S1, 507, p. 202 |
| "c'est une histoire" | Arnaud | règle fictionnelle | argumenter une hypothèse | A-S2 T2, b, p. 211 |
| "histoires de petits" | M | anthropomorphisation | mobiliser un savoir sur la circulation des écrits | A-S2, T2, b, p. 211 |
| Mowgli, du <i>Livre de la Jungle</i> d'après Rudyard Kipling | Jean-Charles | motif de l'animal sauvage accueillant | ballon d'essai, tester son interprétation | A-S3, 24 & 144, p. 221 & p. 226 |
| stéréotype de la peur du loup
"est-ce normal ?" | M | <i>absence de crainte</i> | alerter sur renversement du script attendu | A-S3, 68-70, p. 222 |
| roman policier | M | suspense | régler l'usage de la notion | A-S3, 132 p. 226 |
| stéréotype du loup dévorant
"cette histoire est bizarre" | Léa, puis Dylan | <i>motif de l'animal sauvage accueillant</i> | pour soi-même | A-S3, 139, p. 226 |
| <i>Chien de Baskerville</i>
Conan Doyle | Erwan | <i>non pertinent</i> | prise de distance | A-S4, 39, p. 230 |
| savoir encyclopédique sur les tiroirs verbaux
"c'est comme ce matin" | Lucien | recours au présent pour rapporter un épisode proleptique | étayer une hypothèse | A-S5, 13, p. 243 |
| savoir encyclopédique
"On parle de l'instinct de survie" | Antoine, sur instigation | | donner consistance | A-S6, T5, g p. 252 |
| "dans un texte " | M | points de suspension comme indicateurs d'une ellipse | actualiser un savoir décontextualisé | A-S7, 3, p. 255 |
| Savoir encyclopédique sur le loup dévorant
"normalement" | Karim | <i>motif de l'animal sauvage accueillant</i> | pour soi-même | A-ST, 294, p. 67 |
| <i>L'œil du Loup</i>
Daniel Pennac | Alan sur instigation | <i>non pertinent</i> | décontextualiser | A-ST, 295, p. 67 |
| <i>Un chien contre les loups</i>
Hélène Montardre | Antoine sur instigation | <i>non pertinent</i> | décontextualiser | A-ST, 298, p. 67 |
| Légende de Romulus et Remus | C, puis Lucien | motif de la louve nourricière | décontextualiser | A-ST, 308, p. 68 |
| Histoire d'Amala et Kamela
Rév. Singh | Dylan sur instigation | motif de la louve nourricière | décontextualiser | A-ST, 317, p. 68 |
| <i>Petit Chaperon Rouge</i> | Laurie sur instigation | <i>non pertinent</i> | décontextualiser | A-ST, 324, p. 68 |
| <i>Livre de la jungle</i> | Antoine sur instigation | motif de la louve nourricière | décontextualiser | A-ST, 324, p. 68 |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| <i>Histoire à 4 voix</i>
Anthony Browne | Apolline,
puis Bafodé | juxtaposition des thèmes | s'approprier l'œuvre | B-S1, 15 à
17, p. 268 |
| <i>Histoire à 4 voix</i> | puis Fanny | structure en puzzle | construire une
attente | B-S1, 21
p. 269 |
| <i>Histoire à 4 voix</i> | puis Simon B. | <i>entrelacement des thèmes</i> | régler l'usage de la
référence | B-S1, 35
p. 269 |
| <i>Martin le Marin, Didier
le Sous-Marinier, Alice
l'Aviatrice et Yoyo la
Spatonaute</i> | Fanny | distinction entre points de vue
spécifiques et voix narrative | régler l'usage de la
référence | B-S1, 138
p. 272 |
| <i>Martin le Marin... et
alii</i> | Rima | structure en puzzle | construire une
attente | B-S1, 191
p. 274 |
| <i>Martin le Marin... et
alii</i> | Clarisse sur
instigation
(recycl. Fanny
B-S1, 21) | structure en puzzle | construire une
attente | B-S1, 219
p. 275 |
| <i>Petit Poucet</i> (non
nommé) : " (je sens) la
chair fraîche" | Boubéker | figuration de dévoration | donner consistance | B-S2, T2, o
p. 289
& B-S2, T3, j
p. 290 |
| savoir encyclopédique
sur l'éthologie des loups
"ça paraît anormal" | M
puis Fanny
puis Simon B. | <i>solitude de Louve</i> | - mobiliser un savoir
décontextualisé
pour motiver un
détail (M)
- construire une
attente (F)
investigation :
isotopie de la
solitude (Simon B.) | B-S2, 123 sq.
p. 291 |
| <i>Livre de la jungle</i> | Damien,
puis Simon P. | thème de l'animalisation | s'approprier | B-S3, 119 sq.
p. 305 |
| "ça me rappelle quelque
chose" | Clarisse,
puis EE | motif de l'animal nourricier et
animalisation du protagoniste | s'approprier | B-S3, 128 sq.
pp. 306-307 |
| <i>L'Œil du Loup</i> | Hugo | <i>non pertinent</i> | s'approprier | B-S3, 144
p. 308 |
| Texte non identifié :
"entre chien et loup" | M | réfèrent de l'expression | actualiser un savoir
contextualisé | B-S4, 103
p. 314 |
| genre des
documentaires | Fanny | mode d'énonciation | investigation | B-S5, 321
p. 333 |
| <i>Spiderman</i> (film) | Mahé | motif de la double
personnalité | donner consistance | B-S6, 100
p. 343 |
| un épisode du <i>Roman
de Renart</i> | Tarik | motif de la faiblesse du fort | donner consistance | B-S7, T1, a
p. 345 |
| "l'Aigle Russe"
(expression utilisée en
leçon d'histoire) | Simon B. | réfèrent de l'expression | prendre de la
distance | B-S8, 34
p. 353 |
| <i>Martin le Marin... et
alii</i> | M
(recycl. Fanny,
B-S1, 138) | distinction entre points de vue
spécifiques et voix narrative | régler l'usage de la
référence | B-S8, 49
p. 354 |
| texte littéraire | Fanny | règle fictionnelle | argumenter | B-S8, 174
p. 358 |
| <i>Martin le Marin... et
alii</i> | M | plusieurs points de vue sur un
même événement | actualiser un savoir à
décontextualiser | B-S8, 197-
209
p. 360 |
| <i>Martin le Marin... et
alii</i> | M | intervention matérielle sur le
texte | régler l'usage de la
référence | B-S8, 211
p. 361 |
| <i>Histoire à 4 voix</i> | Dylan, sur
instigation | distinction entre points de vue
spécifiques et voix narrative | ajustement | B-S8, 338
p. 365 |

| | | | | |
|--|--|--|----------------------|--|
| | (recycl. Fanny, B-S1, 138 | | | |
| <i>Mina, je t'aime !</i> | Éléonore
puis Bafodé
puis Mathilde S | - isotopie des crocs
- narration à fourvoisement | investigation | B-S8, 400
p. 367 |
| <i>Martin le Marin... et alii</i> | M | difficulté de lecture | constituer le milieu | B-S9, 7
p. 370 |
| Documentaires | Hugo (recycl de Fanny B-S5) | mode d'énonciation | investigation | B-S9, 234
p. 378 |
| <i>Mina, je t'aime !</i> | Rima (recycl. d'Éléonore B-S8) | - isotopie des crocs
- narration à fourvoisement | rappel | B-S9, 469
p. 386 |
| <i>Martin le Marin... et alii</i> | Hugo, sur instigation (recycl. M, B-S8, 197) | plusieurs points de vue sur un même événement | ajustement | B-S10, 90
p. 396 |
| "C'est une histoire, hein !" | Simon B. | règle fictionnelle | argumenter | B-S11, 383
p. 421 |
| <i>Credo</i>
"ressuscité d'entre les morts" | Fanny | thématique de la survie | s'approprier | B-S12, 456
p. 448 |
| <i>Les Sur-fées</i>
Nadja | Tarik
puis C
puis Simon B. | posture métalexique | investigation | B-ST, 234
p. 108
& B-ST, 261
p. 109 |
| Légende de Romulus et Remus | Dylan, sur instigation | motif de la louve nourricière | donner consistance | B-ST, 461
p. 116 |
| Histoire d'Amala et Kamela | Boubéker | motif de la louve nourricière | donner consistance | B-ST, 464
p. 116 |
| <i>Les Fables</i>
La Fontaine | Simon B. | projets auctoriaux
posture métalexique | investigation | B-ST, 474
p. 117 |
| <i>Tarzan</i> | Damien | thème de l'animalisation | donner consistance | B-ST, 490
p. 119 |
| Les livres d'Emily Gravett | Bafodé | Donner consistance à la figure d'une réception
"plongé dans le livre" | donner consistance | B-ST, 659
p. 124 |

| | | | | |
|--|-------------------------|---|-------------------------------|-----------------------------------|
| <i>La Rencontre</i>
W. A. Eckert | Julia
puis Raphaëlle | script de l'enfant recueilli par un animal | construire une attente | C-S2, T5
p. 466 |
| <i>Les Oubliés de Pékin</i>
Texte ou film non identifié | Louis | script de course – poursuite (?) | appropriation personnelle | C-S2, T6, g
p. 467 |
| <i>La Rencontre</i> | Louis | script de l'enfant recueilli par un animal | construire une attente | C-S3, T1,
phase 9, d
p. 473 |
| stéréotype d'Hercule entre le vice et la vertu | Louis | motif de la tentation | donner consistance | C-S3, 11
p. 475 |
| savoir encyclopédique sur la chasse animale "normalement" | Mickaël | <i>renoncement de Louve</i> | donner consistance | C-S3, 40
p. 476 |
| savoir encyclopédique sur l'éthologie des loups "j'ai lu qlq part" | Julia | élevage des louveteaux | investigation | C-S4, T5, d
p. 481 |
| <i>La Rencontre</i> | Éliott, sur instigation | <i>l'élément déclencheur de l'intrigue (fugue ≠ accident)</i> | appropriation | C-S5, T4, o
p. 493 |
| Savoir encyclopédique sur l'invention du feu "on dit ça en histoire" | Éliott | thématique de l'opposition homme / animal | appropriation / investigation | C-S6, 12
p. 495 |

| | | | | |
|---|---|---|--|--|
| savoir encyclopédique
"on avait vu ça, hein" | Éliott | équilibre <i>écologique</i> | appropriation /
investigation | C-S6, T4
p. 498 |
| <i>La Rencontre</i> | Éliott, sur
instigation | <i>ampleur de l'épisode de la
mort des petits</i> | appropriation | C-S6, 46
p. 500 |
| <i>La Rencontre</i> | Éliott, sur
instigation | <i>l'élément déclencheur de
l'intrigue (fugue ≠ accident)</i> | appropriation | C-S6, 68
p. 501 |
| <i>La Rencontre</i> | Raphaëlle | thème de l'animalisation | investigation | C-S6, 76
p. 501 |
| <i>La Rencontre</i> | Julia
puis Pierre,
puis Mickaël | motif du mutisme | appropriation | C-S6, 78 sq.
p. 501 |
| <i>La Rencontre</i> | Éliott | explication de la fugue de
Ben (haine des chasseurs) | appropriation /
investigation | C-S6, 105
p. 502 |
| <i>La demoiselle des
Loups
L'Enfant Loup</i>
Fl. Reynaud | Louis | univers d'auteur ("aime les
loups") | argumenter | C-S6, 106 et
sq.
p. 502 |
| <i>La demoiselle des
Loups
L'Enfant Loup</i> | Raphaëlle | univers d'auteur (script de
l'enfant perdu) | appropriation | C-S6, 111
p. 502 |
| <i>Loup Rouge</i>
F. K. Waechter | Louis, sur
instigation | thématique de l'animalisation | ? | C-S6, 123
p. 502 |
| <i>L'Enfant sauvage</i>
Bruno Castan | Mickaël sur
instigation
puis Louis | motif du mutisme | ? | C-S6, 124 sq.
p. 502 |
| <i>La Rencontre</i> | Mickaël, sur
instigation | thème du deuil maternel de
l'animal | ? | C-S7, 8
p. 506 |
| <i>La Rencontre</i> | Louis sur
instigation
puis Villiers | thématique de l'instinct
maternel | ? | C-S7, 10
p. 506 |
| <i>La Rencontre</i> | Marie P. sur
instigation
puis Julia | attitude de retrait des enfants
humains | ? | C-S7, 14 sq.
p. 506 |
| <i>La Rencontre</i> | Louis | éducation à la chasse | construction d'une
attente | C-S7, 24
p. 506 |
| <i>La Rencontre</i> | Villiers
puis Louis | <i>Ben s'animalise plus
facilement qu'Ivan</i> | appropriation
construction d'une
attente | C-S7, 26-27
p. 506 |
| <i>La Rencontre</i> | Raphaëlle, sur
instigation | <i>Ben avait déjà un
comportement animal</i> | ? | C-S7, 39 sq
p. 506 |
| <i>La Rencontre</i> | Manon | <i>l'élément déclencheur de
l'intrigue (fugue ≠ accident)</i> | investigation | C-S7, 43
p. 506 |
| <i>La Rencontre</i> | Marie P. sur
instigation | motif de l'amitié pour les
animaux | investigation | C-S7, 51
p. 508 |
| rôle stéréotypé des
corbeaux ("quand on
voit...") | Pierre,
puis Louis | motif des corbeaux | appropriation | C-S8, T1, j
p. 511 |
| "des films"
(<i>Les Oiseaux</i> ,
d'Hitchcock ?) | Raphaëlle | motif des corbeaux | donner consistance | C-S8, T1, n
p. 511 |
| "C'est une histoire" | Julia | motivation d'un stéréotype | investigation | C-S8, T1, p
p. 511 |
| univers de l'heroic
fantasy ("dans les
romans, hein") | Raphaëlle | terme de "créature" | donner consistance | C-S8, T3, a
p. 512 |
| <i>Credo</i> | Louis | terme de "créature" | investigation | C-S8, T3, e
voir aussi 50
p. 513 |
| <i>Une Louve je vy</i> | Éliott | suffixe -ure | ballon d'essai | C-S8, T3, g |

| | | | | |
|---|-------------------------|--|------------------------|-----------------------|
| Du Bellay | | | | p. 514 |
| histoires lues ("ça ne serait plus l'histoire") | Marie P. | script avec fin heureuse | construire une attente | C-S8, T5, d p. 515 |
| <i>La Rencontre</i> | Villiers | <i>ambiguïté de la fin</i> | construire une attente | C-S8, 54 p. 515 |
| film non identifié sur la Guerre de Troie | Raphaëlle | script de méprise tragique | donner consistance | C-S8, 58 p. 516 |
| invention d'un faux proverbe | Raphaëlle | "a sorti ses crocs de chasseur" | prendre de la distance | C-S9, T3, s p. 523 |
| univers du conte merveilleux ("comme un géant") | Julia | thème du géant | s'approprier | C-S9, T3, a' p. 524 |
| Passage entièrement consacré à la comparaison entre <i>La Rencontre</i> , <i>L'Enfant sauvage</i> et <i>Taïga</i> | | | | C-S10, T1 pp. 528-539 |
| personnage du <i>Petit Poucet</i> | Julia | motif de l'intelligence dissimulé par le mutisme | donner consistance | C-S10, 95 p. 532 |
| "À vaincre sans péril, on triomphe..." (Le Cid, II, 2, v. 434) | Louis | sens de l'honneur | donner consistance | C-S11, 83 p. 548 |
| stéréotype du loup dévorant "c'est rare" | Louis | renversement de stéréotype | donner consistance | C-S11, 190 p. 553 |
| univers des contes merveilleux : prince charmant | Lina | notion de charme | ballon d'essai | C-S11, 194 p. 553 |
| "ce genre d'histoires" | Marie P. | posture métalexique | donner consistance | C-S12, 52 p. 558 |
| "c'était un rêve" genre des histoires de rêve | Julia | <i>règle fictionnelle</i> | donner consistance | C-S12, 54 p. 558 |
| stéréotype des "îles fortunées" | Marie P. | importance du milieu | investigation | C-S12, T3, c p. 559 |
| stéréotype du loup dévorant "souvent dans les histoires" | Marie P. | renversement du stéréotype | donner consistance | C-S12, T4 p. 561 |
| mythologie grecque ("Gê") | Louis | importance du milieu | donner consistance | C-S12, T5 p. 562 |
| livres de Florence Reynaud | Pierre, sur instigation | thématique des loups | ? | C-S12, 61 p. 563 |
| <i>La Rencontre</i>
<i>L'Enfant Loup</i>
<i>La Demoiselle des loups</i>
<i>Patte Blanche</i>
Tous ces titres attribués à Florence Reynaud | Louis | univers d'auteur "fasciné par les loups" | ? | C-S12, 61 – 80 p. 563 |
| <i>La Rencontre</i> | Raphaëlle | script | argumenter | C-S12, 67, p. 563 |
| "Dans tous les livres qu'on a lus" | Julia | script : amitié entre humain et animal | donner consistance | C-ST, 276 p. 154 |
| "Dans d'autres histoires, on peut s'imaginer la suite" | Mickaël | posture métalexique : fins ouvertes | argumenter | C-ST, 481 p. 164 |
| <i>Lost</i>
Série télévisée. | Louis | construction en surajout d'épisodes | prendre de la distance | C-ST, 484 p. 164 |

INDEX DES PAGES DE TAÏGA CITÉES

Nous avons indiqué en caractères gras les pages quand elles étaient données à lire ou à entendre, et en caractères gras et italiques quand elles appartenaient à une consigne écrite.

| Pages du roman | Classe A | | Classe B | | Classe C | |
|----------------|---|--|--|--|---|---|
| p. 5 à p. 18 | | | S1, T1 | p. 265 | S1, T1 | p. 462 |
| p. 5 à p. 14 | S1 | | | | | |
| p. 5 | S1, 567
S2, T1, f
S2, T6, c
S5, T4, f | p. 205
p. 208
p. 215
p. 243 | S1, T2
S1, 163 & 171
S1, 254
S1, T7
S2, 36 sq.
S2, T3 | p. 265
p. 273
p. 276
p. 280
p. 285 sq.
p. 290 | | |
| pp. 5-6 | | | S1, T3, b
S2, 32 | p. 268
p. 285 | | |
| p. 6 | S1, 23
S1, 224
S1, 235

S1, 486
S1, 526 & 534
S1, 593
S2, T5
S2, T6, b
S5, T4, e
S5, T5 | p. 187
p. 193
p. 193

p. 202
p. 203
p. 205
p. 212
p. 215
p. 242
p. 244 | S1, T2
S1, T7
S1, T7, e & g & i & j
& 338 sq.
S2, 46
S2, T5
S12, 283 | p. 265
p. 280
p. 281-282

p. 286
p. 293
p. 445 | S1, T3, d
S2, T6, f | p. 463
p. 468 |
| p. 7 | S1, 145
S1, 325
S1, 337 & 339
S1, 437 & 443
S1, 480
S2, T4, b
S2, T7, b
S3, T3, d | p. 191
p. 196
p. 197
p. 200
p. 201
p. 211
p. 215
p. 219 | S1, T2, z
S1, T4
S2, T2, b | p. 267
p. 272
p. 288 | S1, T3, o
S1, T3, z | p. 464
p. 464 |
| p. 8 | S1, 113
S1, 344
S1, 437
S2, T4, c
S2, T4, f
S2, T7, b | p. 189
p. 197
p. 200
p. 211
p. 211
p. 215 | S1, T4
S2, T2, b | p. 272
p. 288 | S1, T3, i & m
S10, T1, b
S10, 256 | p. 463
p. 529
p. 537 |
| p. 9 | S1, 37
S1, 117
S1, 295
S1, 464
S2, T5
S2, T5, a & d | p. 187
p. 189
p. 195
p. 201
p. 212
p. 213 | S1, T3, h
S1, 55
S2, 88
S11, 756 | p. 268
p. 270
p. 286
p. 431 | S1, T3, i
S2, T4, a
S6, T6
S12, T3, k | p. 463
p. 467
p. 500
p. 561 |
| p. 10 | S1, 87
S1, 111
S1, 141
S1, 331 & 348
S1, 400
S2, 56
S2, T5
S2, T5, d & e | p. 189
p. 189
p. 190
p. 197
p. 199
p. 212
p. 212
p. 213 | S1, T2, q
S1, T4 | p. 266
p. 272 | S2, T4 & a
S6, T6 | p. 467
p. 500 |
| p. 11 | S2, T5
S2, T5, k | p. 213
p. 214 | S1, 159
S1, 172 | p. 273
p. 273 | S1, T3, l | p. 463 |

| | | | | |
|----------------------|----------------|---------------|---------------------|---------------------|
| p. 12 | | S2, T2, f & g | p. 288 | |
| | | S2, T2, j | p. 288 | |
| | | S2, 103 | p. 289 | |
| p. 13 | S2, 54 | p. 212 | S1, T4 | p. 272 |
| | S3, T1, f | p. 218 | S1, 198 | p. 274 |
| | S3, T2, a | p. 218 | S2, T2, l | p. 289 |
| pp. 13-14 | | | S1, 204 | p. 274 |
| | | | S2, T2, j | p. 288 |
| p. 14 | S2, T1, h | p. 208 | S2, 58 | p. 286 |
| | S2, T5 | p. 213 | | |
| | S2, T5, o | p. 214 | | |
| | S3, T3 & b & d | p. 219 | | |
| | | | S1, T3, w | p. 464 |
| | | | S1, T3, c' & d' | p. 465 |
| | | | S2, T4 | p. 467 |
| | | | S2, T4, b | p. 467 |
| | | | S6, T6 | p. 500 |
| p. 14 à 18 | S2 | p. 207 | | |
| p. 15 | | | S1, 290, 294 | p. 276 |
| | | | S1, 297 | p. 277 |
| | | | S1, 310 | p. 278 |
| p. 16 | S2, x | p. 210 | | |
| | S2, T5 | p. 213 | | |
| | S2, T5, q | p. 214 | | |
| | | | S6, T6 | p. 500 |
| p. 17 | S2, T1, k & p | p. 208 | S1, 227 | p. 275 |
| | S2, T5 | p. 213 | | |
| | S2, T5, q | p. 214 | | |
| | | | S1, T3, c' | p. 465 |
| | | | S2, T4 | p. 467 |
| | | | S6, T6 | p. 500 |
| pp. 17-18 | S2, T1, q | p. 209 | S1, 268 | p. 277 |
| | | | S12, 359 | p. 447 |
| p. 18 | S2, T1, m | p. 208 | | |
| p. 19 à 30 | | | S3 | p. 294 |
| p. 19 à 24 | S2, T8 | p. 216 | | |
| p. 19 à p. 21 | | | | S2, T8 |
| | | | | p. 469 |
| p. 19 | S3, T3, f | p. 219 | | |
| | | | S2, T9, a & b | p. 469 |
| | | | S3, T1, ph 2 | p. 471 |
| | | | S6, T6 | p. 500 |
| p. 19 | | | S3, T1, ph 1 | p. 471 |
| p. 20 | | | S3, T1, ph 2 | p. 471 |
| p. 20 | S3, T3, b & e | p. 219 | | |
| | S5, T5 | p. 244 | | |
| | | | S2, T9, f | p. 469 |
| | | | S3, T1, ph2 | p. 471 |
| p. 21 à p. 22 | | | | p. 469 |
| | | | | p. 471 |
| p. 21 | | | S3, T3, q | p. 295 |
| | | | S2, T10, b | p. 469 |
| | | | S3, T1, ph 3 | p. 471 |
| pp. 21-22 | S2, T7, e | p. 216 | S3, T3, d | p. 294 |
| p. 22 à p. 24 | | | | S2, T11 |
| | | | | p. 470 |
| p. 22 à p. 23 | | | | S3, T1, ph 4 |
| | | | | p. 472 |
| p. 23 à p. 24 | | | | S3, T1, ph 5 |
| | | | | p. 472 |
| p. 22 | S2, T7, h | p. 216 | S3, T3, f | p. 294 |
| | S3, T1, c | p. 218 | | |
| | | | S3, T1, ph 3 | p. 471 |
| p. 23 | | | S3, T3, q | p. 295 |
| | | | S3, T4, b & d | p. 295 |
| | | | S3, T5, d | p. 296 |
| | | | S3, T1, ph 4 | p. 472 |
| | | | S6, T6 | p. 500 |
| p. 24 à p. 30 | S3, T5 | p. 220 | | |
| p. 24 à p. 25 | | | | S3, T1, ph 6 |
| | | | | p. 472 |
| p. 24 | S3, 81 | p. 223 | S3, T4, e | p. 295 |
| | | | S3, T5, a | p. 295 |
| | | | S3, T5, d | p. 296 |
| | | | S3, T4 bis, d | p. 296 |
| | | | S3, T7, h | p. 299 |
| | | | S4, T2 | p. 309 |
| pp. 24-25 | | | S3, T4 bis, i | p. 296 sq. |
| p. 25 | | | | S3, T1, ph 7 |
| | | | | p. 473 |

| | | | | | | |
|----------------------|------------------------|---------------|-----------------------|---------------|----------------------|---------------|
| p. 25 à p. 26 | | | | | S3, T1, ph 8 | p. 473 |
| p. 25 | S3, 89 | p. 223 | S3, T5, d | p. 296 | S2, T4, Marie P. | p. 467 |
| | | | S3, T4 bis, l & r & u | p. 297 | S3, T1, ph 7 | p. 473 |
| | | | S4, T1, o | p. 308 | | |
| | | | S4, T2 & T2, b | p. 309 | | |
| pp. 25-26 | | | S3, T4 bis, k & v | p. 297 | | |
| | | | S13, T1, k | p. 455 | | |
| p. 26 | | | | | S3, T1, ph 9 | p. 474 |
| p. 26 à p. 27 | | | | | S3, T1, ph 10 | p. 474 |
| p. 26 | S3, T5 | p. 220 | S3, T6, a & d | p. 298 | S2, T4, a | p. 467 |
| | | | S3, T7, q | p. 300 | | |
| pp. 26-27 | | | S3, T4 bis, a | p. 296 | | |
| p. 27 | | | | | S3, T1, ph 11 | p. 474 |
| p. 27 | | | | | S3, T1, ph 12 | p. 474 |
| p. 27 | S3, 49 | p. 222 | S3, T5, d | p. 296 | S3, T1, ph 12 | p. 474 |
| | S3, T6, f & h | p. 224 | S3, T7, f | p. 299 | S6, T6 | p. 500 |
| | | | S3, T7, o | p. 300 | | |
| | | | S3, 43 | p. 301 | | |
| | | | S4, T2 | p. 309 | | |
| | | | S13, T1, l | p. 455 | | |
| p. 27 à p. 28 | | | | | S3, T1, ph 13 | p. 475 |
| pp. 27-28 | S3, 51 | p. 222 | S3, T5, g | p. 296 | S3, T1, ph 12 | p. 475 |
| | | | S3, T7, q | p. 300 | | |
| | | | S4, T2 | p. 309 | | |
| p. 28 | | | | | S3, T1 ph 14 | p. 475 |
| p. 28 | | | S3, T5, a | p. 295 | | |
| | | | S3, T8 | p. 304 | | |
| | | | S4, T2, i & m | p. 310 | | |
| p. 28 à p. 29 | | | | | S3, T1, ph 15 | p. 475 |
| pp. 28-29 | | | S3, T8 | p. 304 | | |
| | | | S4, T2, d | p. 309 sq. | | |
| p. 29 | | | | | S3, T1, ph 16 | p. 477 |
| p. 29 | | | | | S3, T1, ph 17 | p. 478 |
| p. 29 | | | | | S3, T1, ph 18 | p. 478 |
| p. 29 | S3, T6, e | p. 224 | S3, T5, a | p. 295 | S3, T1, ph 18 | p. 478 |
| | | | S3, 108 | p. 303 | | |
| | | | S3, T8, c & e & i & j | p. 304 | | |
| | | | S3, T9, c | p. 305 | | |
| p. 29 à p. 30 | | | | | S3, T1, ph 19 | p. 478 |
| p. 30 | S3, 33 | p. 221 | S3, T8, j bis & k | p. 304 | S3, T1, ph 19 | p. 478 |
| | S3, 110 | p. 224 | S4, T1, l | p. 308 | | |
| | S3, T6 bilan | p. 224 | S7, T1, d | p. 346 | | |
| p. 31 à p. 44 | | | S4, T4 | p. 311 | S4, T1 | p. 481 |
| p. 31 à p. 33 | S4, T2 & T3 | p. 228 | | | | |
| p. 31 | | | S4, 85 | p. 314 | | |
| p. 32 | | | S4, 87 & 89 & 100 | p. 314 | S6, T1 | p. 495 |
| | | | S5, T1, c & d | p. 318 | S6, 1 & 6 | p. 496 |
| | | | | | S6, T4 | p. 499 |
| p. 33 | S4, T3, a | p. 228 | S4, T5 & T5, a | p. 311 | S4, T2 | p. 481 |
| | | | | | S6, T6 | p. 500 |
| p. 33 à p. 44 | S4, T4 | p. 228 | | | | |
| pp. 33-34 | | | S4, T6 | p. 312 | S4, T2 | p. 481 |
| | | | S4, T7 | p. 317 | | |
| p. 34 | | | S5, T2, e & T3 | p. 319 | | |
| pp. 34-35 | | | S5, T3, a | p. 319 | | |
| p. 35 | | | S5, T3, d & h | p. 319 | S6, T6 | p. 500 |
| | | | S5, Tarik | p. 320 | | |
| pp. 35-36 | | | S5, T5 | p. 320 | | |

| | | | | | | |
|----------------------|---------------|---------------|---------------------|---------------|---------------|---------------|
| p. 36 | S5, T5 | p. 244 | S5, T5, c | p. 320 | | |
| p. 37 | S5, T5 | p. 244 | S5, T5, k & q & z | p. 321 | S4, T2 | p. 481 |
| | | | S6, T1, g | p. 337 | S6, T6 | p. 500 |
| pp. 36-38 | | | S5, T5, h | p. 320 | | |
| pp. 37-38 | | | S5, T5, v | p. 321 | | |
| p. 38 | S4, 132 | p. 232 | | | S4, T2 | p. 481 |
| | S5, T2 bis, b | p. 242 | S5, 3 | p. 322 | S4, 56 | p. 485 |
| | | | S5, T6 | p. 323 | S6, T1 | p. 495 |
| p. 39 | | | S5, T8, d | p. 323 | S4, T2 | p. 481 |
| pp. 39-40 | S4, 87 | p. 241 | | | | |
| p. 40 | S6, T4, a à d | p. 250 | S5, T6, c | p. 323 | S4, T2 | p. 481 |
| | | | S5, 23 | p. 324 | S6, T1 | p. 495 |
| p. 41 | S5, T2, b | p. 241 | S5, T9, c | p. 325 | S4, T1, a | p. 481 |
| | | | ST, 572 | p. 121 | S4, T2 | p. 481 |
| | | | | | S4, T6, e | p. 486 |
| p. 42 | S4, 180 | p. 233 | S5, T6, d | p. 323 | S4, T2 | p. 481 |
| | S5, T1, a | p. 241 | S5, T11, b | p. 325 | S4, T5, h | p. 482 |
| | S5, T2 bis, c | p. 242 | S5, 79 | p. 326 | | |
| | S5, 20 | p. 244 | | | | |
| | S5, T7, c | p. 246 | | | | |
| pp. 42-43 | S5, T4, e | p. 242 | S5, 108 | p. 327 | | |
| | S5, T4, j | p. 243 | | | | |
| | S5, T5 | p. 244 | | | | |
| p. 43 | S5, 7 | p. 243 | S5, 172 | p. 328 | S4, T1, a | p. 481 |
| | | | S5, 190 | p. 329 | S4, T5, j | p. 483 |
| | | | S5, 208 | p. 330 | S6, T1 | p. 495 |
| | | | S5, 237 | p. 330 | | |
| p. 43-44 | S6, T3 | p. 249 | S5, 269 | p. 332 | S4, 41 | p. 484 |
| | | | S9, 334 | p. 381 | | |
| p. 44 | S6, T3, a | p. 249 | S5, 259 | p. 331 | S4, 25 | p. 483 |
| | | | S5, 287 | p. 332 | S4, 37 | p. 484 |
| | | | | | S6, T1 | p. 495 |
| | | | | | S6, T5 | p. 499 |
| p. 45 à p. 60 | S6, T7 | p. 252 | | | | |
| p. 45 à p. 53 | | | | | S7, T1 | p. 505 |
| p. 45 à p. 49 | | | S6, T5 | p. 338 | | |
| p. 45 | S7, T2 bis, c | p. 256 | S6, T6, b | p. 340 | S7, T4 | p. 505 |
| pp. 45-46 | | | | | S8, T1, e | p. 511 |
| p. 46 | S7, T2 bis, c | p. 256 | S6, T7 | p. 341 | S7, T3 | p. 505 |
| | S7, T2 bis, h | p. 257 | S7, T4 | p. 347 | | |
| | S7, T6, a | p. 258 | | | | |
| p. 46-47 | | | | | S8, T1, c | p. 511 |
| p. 47 | S6, T9, b | p. 253 | S6, 3 & 6 & 13 & 15 | p. 338 sq. | S7, T6 | p. 506 |
| | S7, T1, c | p. 255 | S6, 24 | p. 339 | S7, T6, d | p. 507 |
| | S7, T4 | p. 257 | S6, T5 | p. 340 | | |
| | | | S6, T6, g | p. 340 | | |
| | | | S6, T6, l | p. 341 | | |
| | | | S7, T2, d | p. 346 | | |
| | | | S7, T4 & a | p. 347 | | |
| pp. 47-48 | S7, T1, c | p. 255 | S6, T5 | p. 340 | | |
| | | | S6, T7, c | p. 341 | | |
| | | | S6, T7, e & 58 sq | p. 342 | | |
| | | | S9, 361 | p. 382 | | |
| p. 48 | S7, T1, c | p. 255 | S6, 105 | p. 343 | | |
| | S7, T4 | p. 257 | S7, T2, b | p. 346 | | |
| | | | S7, T4, a | p. 348 | | |
| | | | S9, 408 | p. 384 | | |

| | | | | | | |
|----------------------|---|--------------------------------------|--|--|--|--|
| p. 49 | S6, T9, b
S7, T2 | p. 253
p. 256 | S10, T1, c
S6, T5
S6, T7, c
S7, T3, e
S12, 435 | p. 392
p. 340
p. 342
p. 347
p. 448 | S8, T1, h | p. 511 |
| p. 49 à p. 51 | | | S7, T5 | p. 348 | | |
| p. 50 | S6, T8, b
S6, T8, c | p. 252
p. 253 | S7, T5, a & d
S7, T5, m
S8, T1, f
S9, 125 | p. 348
p. 349
p. 352
p. 374 | S4, T6, f
S7, T6, b
S8, T1, h
S8, T1, o | p. 486
p. 506
p. 511 sq
p. 512 |
| pp. 50-51 | S7, T4 | p. 257 | | | | |
| p. 51 | S6, T8, a
S7, T1
S7, T3
S7, T4 | p. 252
p. 254
p. 257
p. 257 | S7, T5, d
S7, Hugo
S7, 21
S7, T7, a
S8, T1, h & l
S8, 19
S8, 61
S9, 285 | p. 348
p. 349
p. 350
p. 350
p. 352
p. 353
p. 354
p. 380 | S7, T3
S8, T1, s
S8, T2 | p. 505
p. 513
p. 513 |
| p. 51 à p. 53 | | | S7, T7 | p. 350 | | |
| p. 52 | S7, T3, a | p. 257 | S8, T2, b & c
S8, T5, d
S10, T1, d
S10, 141 | p. 358
p. 360
p. 392
p. 398 | S7, T3 | p. 505 |
| p. 53 à p. 61 | | | | | S8, T4 | p. 515 |
| p. 53 à p. 58 | | | S8, T3 | p. 359 | | |
| p. 53 | | | S10, 98
S10, 171 & 179 | p. 396
p. 398 sq. | S8, T7, h
S9, T1, d
S9, T2
S9, T3, a & f | p. 518
p. 520
p. 521
p. 522 |
| p. 54 | | | | | S9, T2
S9, T3, g
S9, T3, k | p. 511
p. 522
p. 523 |
| pp 54-55 | | | | | S8, T7 | p. 517 |
| p. 55 | | | | | S9, T2
S9, T3, j | p. 521
p. 523 |
| p. 56 | S6, T9, b | p. 253 | | | S8, T7
S8, T7, g & j | p. 517
p. 518 |
| pp. 56-57 | S6, T9 | p. 252 | S8, T4, h | p. 359 | S9, T1, d
S9, T2
S9, T3, m | p. 520
p. 522
p. 523 |
| p. 57 | S6, T9
S7, T1, e
S7, T6 | p. 253
p. 256
p. 258 | S8, T4, f & g | p. 359 | S8, T7, m
S9, T1, f
S9, T2
S9, T3, o & p | p. 519
p. 521
p. 522
p. 524 |
| pp. 57-58 | | | S9, 420 | p. 384 | S8, T5, c | p. 516 |
| p. 58 | | | S8, T4, a & e & f
S8, T5, e
S8, 257 sq.
S8, 266 & 274 & 287
S8, 332
S9, 83
S9, 213
S10, 185 | p. 359
p. 360
p. 362
p. 363
p. 365
p. 372
p. 377
p. 399 | S8, T5, b & c
S9, T2
S9, T2
S9, T3, q | p. 516
p. 521
p. 522
p. 524 |
| p. 58 à p. 60 | | | S8, T5 | p. 360 | | |
| pp. 58-59 | | | S8, 321 | p. 364 | | |
| p. 59 | S7, T2 bis | p. 256 | S8, T5, e
S8, 359
S8, 419
S9, 257 | p. 360
p. 366
p. 368
p. 379 | S8, T5, c
S9, T2
S9, T3, r
S9, T3, u | p. 516
p. 522
p. 524
p. 525 |

| | | | | |
|----------------------|---------------|--------------------------------------|--|--|
| | | S9, 471
S9, 527
S10, 149 & 153 | p. 386
p. 388
p. 398 | |
| pp. 59-60 | | S9, 566 | p. 388 | |
| p. 60 | | S8, 231
S10, 27
S10, 78 | p. 362
p. 394
p. 396 | S8, T5, c p. 516
S9, T2 p. 522
S8, T3, w p. 525 |
| p. 61 à p. 69 | | | | S10, T4 p. 542 |
| pp. 61-62 | S7, T7 | p. 258 | | |
| p. 62 | S7, T7 | p. 258 | | |
| p. 62 à p. 64 | S7, T7 | p. 258 | | |
| p. 64 à p. 76 | S7, T9 | p. 260 | | |
| p. 61 à p. 63 | | S10, T2 | p. 400 | |
| p. 63 à p. 64 | | S10, T3 | p. 400 | |
| pp. 61-62 | | | | S10, T6 p. 542
S11, T3 p. 544 |
| p. 62 | | | | S11, T3, a p. 545 |
| pp. 62-63 | | | | S10, T6 p. 542
S11, T5 & g & j p. 545 |
| p. 63 | | S10, T4, a
S11, 218 | p. 400
p. 414 | |
| pp. 63-64 | | S10, 224 | p. 401 | S11, T6 p. 546 |
| p. 64 à p. 68 | | à la maison, ap. S10 | | |
| p. 64 | S7, T9, a | p. 260 | S10, T4, f p. 401
S11, T1, v p. 404 | S10, T6 p. 542
S11, T6 p. 546
S11, 4 sq. p. 546
S11, 109 p. 550
S11, 176 p. 552
S11, T7 p. 552
S11, T8 p. 553 |
| p. 65 | S7, T9 | p. 260 | | S10, T6 p. 542
S11, T9 p. 553 |
| p. 66 | | | S11, T2, c & e p. 405
S11, T2, n p. 407 | S11, T2, i p. 544 |
| p. 68 à p. 69 | | | S11, T3 p. 408 | |
| p. 68 | | | S11, 56 & 78 p. 408 | S11, T10 p. 553 |
| p. 69 à p. 77 | | | | S11, T11 p. 554 |
| p. 69 à p. 72 | | | S11, T4 p. 410 | |
| p. 69 | | | S11, 124 sq & 134 sq p. 411 | S11, T2, a p. 544 |
| p. 71 | S7, T10 | p. 260 | S11, T4, k p. 415 | |
| p. 72 à p. 74 | | | S11, T5 p. 415 | |
| p. 72 | S7, T9, a | p. 260 | | |
| p. 74 | | | S11, T6, b p. 415 | |
| | | | S11, T6, m & o p. 416 | |
| p. 75 à p. 76 | | | S11, T7 p. 416 | |
| p. 76 à p. 77 | S7, T8 | p. 258 | | |
| p. 75 | | | S11, T7, c p. 416 | |
| pp. 75-76 | | | S11, 248 p. 417 | |
| p. 76 | S7, 25 | p. 259 | S11, 277 & 288 p. 418
S11, 305 & 309 p. 419
S11, 317 p. 419
S11, 672 p. 429
S11, 703 p. 430
S11, 735 p. 431
S11, 820 p. 433
S12, 283 p. 445
S13, 87 p. 456 | S12, T3, k p. 561 |
| p. 76 à p. 77 | | | S11, T8 p. 418 | |

| | | | | | | |
|-------|---------|--------|---|--------------------------------------|---------------------------|------------------|
| p. 77 | S7, T11 | p. 260 | S11, T8, b
S11, 838
S11, 876
S13, 93 | p. 419
p. 434
p. 435
p. 456 | S11, T12, d
S12, T3, b | p. 555
p. 560 |
|-------|---------|--------|---|--------------------------------------|---------------------------|------------------|

Une opinion répandue tant parmi les théoriciens de la réception littéraire que dans la communauté didactique postule que la lecture d'une œuvre dépend pour partie des lectures faites antérieurement. Notre recherche vise à vérifier ce postulat dans une sorte de logique expérimentale.

Trois classes ont été invitées à lire un même roman après avoir fréquenté en amont des œuvres différentes : la première n'a rien lu qui fût spécifiquement en relation avec le roman choisi, la deuxième a lu des œuvres qui pratiquaient des formes narratives semblables, la troisième des œuvres qui présentaient des fictions similaires. Des traces des lectures opérées par les élèves ont été recueillies. Elles montrent que la deuxième classe est plus habile à rendre compte des stratégies narratives. En revanche, la troisième classe ne manifeste pas de supériorité dans la restitution des enjeux de la fiction. Ce résultat oblige à tempérer le postulat initial.

En analysant les séances de travail au moment de la lecture du roman, on peut déterminer trois paramètres qui, dans le cas de figure étudié, interviennent autant que l'influence des lectures antérieures : le projet d'enseignement du maître, visible dans sa manière de conduire la classe et dans sa manière d'accueillir les souvenirs de lecture, le mode de présentation des œuvres proposées en amont et la conception de la littérature et de son enseignement telle que les élèves se les représentent.

Mots clefs :

Mise en réseau(x) - Projet d'enseignement - Réception - Souvenirs de lecture - Stéréotype - Temporalité de l'apprentissage - Transfert

A view point, spread among both theorists of literary reception and didactic community, consists in thinking the reading of a work depends partially on previous done readings. Our present research aims at confirming this postulate within a sort of experimental logical.

Three school classes were asked to read a same novel after having got in touch previously with different works : the first of them had read nothing specifically about the selected novel, the second one had previously read works using same narrative forms, and the third one had read works presenting similar stories before. Testimonies from the different pupils' readings have been collected. They show the second class is niftier to tell about narrative strategies. On the contrary, the third one did not express some superiority when it was asked to give an account of fiction's stakes. The initial postulate has therefore to be tempered by this result.

By analyzing working sessions while the novel was read, we have determined three parameters which, within this studied situation, are involved as much as previous readings influence. Namely, teacher's education project, that we can see through his way both to lead the class and to welcome reading memories ; his way to present suggested previous works ; and finally his concept of both Literature and his education as pupils can imagine it.