



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale (*ordinamento ex
D.M. 270/2004*)
in Lingue e Letterature Europee, Americane e
Postcoloniali

Tesi di Laurea

—
Ca' Foscari
Dorsoduro 3246
30123 Venezia

**Didactique de littérature de
jeunesse en FLE:**
Exemple de la trilogie *Verte* de Marie
Desplechin

Relatore

Ch. Prof. Marie Christine Jamet

Laureanda

Maria Catena Sapienza

Matricola 846492

Anno Accademico

2014 / 2015

INDEX

INTRODUCTION	4
CHAPITRE I	6
1.1.1. Histoire de la littérature de jeunesse : de l'Ancien Régime au XVII ^e siècle	6
1.1.2. La littérature de jeunesse pendant la Révolution	8
1.1.3. La littérature de jeunesse et sa législation	9
1.1.4. La littérature de jeunesse aujourd'hui	14
1.2. La littérature et l'enseignement des langues	15
1.2.1. La littérature, objet d'érudition ou outil d'apprentissage ?	15
1.3. Pourquoi étudier la littérature ?	16
1.4. Quand faut-il commencer l'étude de la littérature ?	21
1.4.1. La littérature dans le CECR	22
1.4.2. La littérature dans les programmes scolaires	22
1.5. L'enseignant de littérature en FLE	24
1.6. L'apprenant de littérature en FLE	28
1.7. Le texte en FLE	31
1.8. La littérature de jeunesse dans le milieu scolaire	36
1.9. Les interventions récentes en faveur de la littérature de jeunesse	38
1.9.1. Les interventions législatives en Italie	40
1.9.2. Exemples d'emploi de littérature de jeunesse	41
CHAPITRE II	43
2.1. Marie Desplechin, l'auteure pour les jeunes	43
2.1.1. Son enfance	43
2.1.2. L'instruction	44
2.1.3. Le rapport avec ses racines	45
2.1.4. L'interview	48
2.1.5. Marie Desplechin vue par les autres	56
2.2. Les œuvres de Marie Desplechin	58
2.2.1. Le XIX ^e siècle dans <i>Satin Grenadine</i> et <i>Séraphine</i>	58
2.2.2. <i>La Vraie Fille du Volcan</i> , une histoire pour le théâtre	61
2.2.3. <i>Et Dieu dans tout ça ?</i> et <i>Le Bon Antoine</i> , deux romans pour les jeunes	64
2.3. <i>Verte</i> : histoire d'une jeune sorcière	68
2.3.1. La situation d'énonciation, les points de vue, l'évolution de l'histoire	71
2.3.2. Soufi, la voix masculine	73
2.4. <i>Pome</i> : histoire d'une amitié entre sorcières	78
2.4.1. Anastabotte, la grand-mère	78
2.4.2. Les thèmes dans <i>Pome</i>	81
2.4.3. Les hommes du récit	84
2.4.4. L'amour	87
2.5. <i>Mauve</i> : la bataille entre le bien et le mal	88
2.5.1. <i>Verte</i> , l'évolution de la protagoniste	89

2.5.2. L'évolution d'Ursule	91
2.5.3. Le harcèlement scolaire et la stigmatisation sociale	92
2.5.4. Le harcèlement dans <i>Mauve</i>	95
2.5.5. La face du Mal	99
CHAPITRE III	102
3.1. Première étape. Le début du roman	102
3.1. Deuxième étape. Premiers pas dans la sorcellerie	107
3.1. Troisième étape. La confrontation avec la grand-mère	111
3.1. Quatrième étape. Le désir d'une famille normale	119
3.2. Première étape. Verte et sa volonté de casser le secret	125
3.2. Deuxième étape. Verte et Pome, deux sorcières à l'école	129
3.2. Troisième étape. Le point de vue de Gérard	133
3.3. Première étape. La rencontre avec Mauve	136
3.3. Deuxième étape. Soufi dans l'entre-deux-mondes	140
3.3. Troisième étape. L'invective d'Ellidore	142
CONCLUSION	145
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE	148

Introduction

La littérature dite « de jeunesse » est un genre varié qui comprend romans, contes, fables, récits historiques, de science fiction, et qui s'adresse à un public à la fois d'enfants et de jeunes. C'est en concomitance avec l'affirmation d'une des phases clé de la vie de l'homme, que la littérature de jeunesse destinée aux adolescents a fait son apparition, c'est-à-dire au moment où l'adolescence, considérée comme un passage fondamental de la croissance, commence à être l'objet d'études en psychologie, sociologie, etc. Elle constitue aujourd'hui une part importante dans le marché de l'édition. Et c'est celle qui nous intéressera ici.

Bien que la littérature de jeunesse soit conçue pour les jeunes, elle n'est pas beaucoup exploitée en didactique. Son emploi dans les programmes scolaires a toujours été source de débats chez les enseignants – certains favorables, d'autres contraires – et les ministres de l'instruction, qui ont oscillé entre l'inclusion ou l'exclusion de la littérature de jeunesse du milieu scolaire. Autrefois sous-estimée par les critiques de l'histoire littéraire, la littérature de jeunesse peut pourtant devenir, aujourd'hui, un outil linguistique et littéraire non seulement dans l'enseignement de la langue maternelle, mais aussi dans l'apprentissage d'une langue étrangère, qui est le domaine auquel nous nous attacherons.

2002, en effet, est l'année où la France affirme l'importance de la littérature de jeunesse à l'intérieur du programme de l'école et favorise l'emploi d'albums et d'œuvres pour les enfants dans l'apprentissage scolaire de la langue maternelle. En partant de cette mesure législative, nous voudrions montrer l'importance que la littérature de jeunesse pourrait revêtir dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, du français dans notre cas.

Cette étude se compose de trois parties. Dans la première partie, nous essayerons de tracer, brièvement, l'histoire de la littérature de jeunesse, dont les chercheurs ont

trouvé des traces à partir de l'Ancien Régime jusqu'aux années récentes ; ensuite nous essayerons de comprendre pourquoi la littérature devrait être abordée à l'école, quels en seraient les avantages pour les élèves et pour la société, en analysant à la fois la figure de l'enseignant et la figure de l'élève, qui sont les protagonistes de cet échange linguistico-culturel.

Dans la deuxième partie, nous présenterons la vie et les œuvres de Marie Desplechin, une écrivaine française qui a décidé de consacrer son écriture aux enfants et surtout aux adolescents. Après avoir donné quelques éléments de biographie, nous analyserons, brièvement, les thèmes de ses œuvres les plus célèbres. Puis nous reporterons l'interview qu'elle nous a accordée en juin 2015. Finalement, nous traiterons du cinéma, du rapport qui lie la littérature de jeunesse avec les autres expressions artistiques.

Dans la troisième partie, nous essayerons de mettre en pratique les théories énoncées dans la première partie et de réaliser une unité didactique en nous basant sur la trilogie *Verte*, l'œuvre qui a mené Marie Desplechin vers le chemin du succès.

CHAPITRE 1

Dans ce premier chapitre, nous parcourrons d'abord, brièvement, l'histoire de la littérature de jeunesse et puis nous focaliserons notre attention sur la diffusion de son emploi dans le cadre de la didactique de la langue.

1.1. Histoire de la littérature de jeunesse : de l'Ancien Régime au XVII^e siècle

Bien que l'on pense que la littérature de jeunesse soit née récemment, on atteste sa présence dans les temps passés. Comme le soutient Christian Poslaniec, dans son ouvrage *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*, déjà sous l'Ancien Régime, les enfants recevaient une éducation basée sur des écrits qui donnaient des instructions sur la religion et la morale : la littérature enfantine n'était constituée que de préceptes à suivre pour atteindre une bonne éducation ; les enfants pouvaient s'évader seulement en lisant les livres pour les adultes.

C'est en 1694 que la première œuvre écrite pour les enfants voit le jour : il s'agit des *Aventures de Télémaque*, composée par Fénelon et dédiée au duc de Bourgogne, le petit-fils de Louis XIV^e.¹

Cependant, il s'agit du seul exemplaire de littérature de jeunesse, car il n'y a pas de traces de ce genre de littérature jusqu'au début du XVIII^e siècle.

Poslaniec affirme que le manque de romans conçus pour les jeunes s'explique par des raisons sociales : à ce temps-là, le concept d'adolescence n'existe pas et l'enfant devient adulte à l'âge de 7 ans, quand il commence à travailler ou à étudier.² Cela dit, il faut remarquer que dans ces années on enregistre une croissance du nombre des enfants qui sont alphabétisés, grâce surtout aux écoles non seulement religieuses mais laïques aussi. En réalité ces institutions sont payantes, mais elles accueillent gratuitement

¹ Christian Poslaniec, *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*, Paris, Gallimard 2008, p. 13

² Poslaniec, *op.cit.*, p. 16

quelques pauvres : des études ont remarqué que c'est 40% de la population qui arrive à lire à la fin du siècle.

Malgré l'importante estimation, il faut souligner que les livres pour les jeunes n'existent pas encore dans le sens que l'on a aujourd'hui : les œuvres qui s'adressent aux enfants négligent le caractère du divertissement et n'ont que la fonction d'instruire les jeunes. Ces œuvres pourraient être considérées comme les ancêtres des manuels scolaires d'aujourd'hui, du moment que l'on pouvait y trouver des instructions sur l'orthographe, le calcul. Les enfants qui désirent profiter de la lecture pour s'évader ou pour en faire une expérience de divertissement, ils sont contraints de partager les lectures des adultes, comme les *Fables* de Jean de la Fontaine ou les *Contes* de Charles Perrault.

Au cours du XVII^e siècle, Nicolas Oudot, libraire à Troyes, propose un système qui atteindra le succès au siècle suivant : son projet consistait dans la promotion de livres imprimés et vendus par colportage dans toute la France ; du moment que ces livres étaient publiés sous couverture bleue, ce système prit le nom de Bibliothèque bleue³.

Les œuvres sélectionnées par la Bibliothèque bleue n'étaient pas conçus pour être lus seulement par les jeunes, donc elles ne peuvent pas être considérées comme faisant partie du genre de littérature de jeunesse, cependant ils captivaient l'attention des plus jeunes grâce aux genres qu'ils proposaient – on pouvait trouver des romans de chevalerie, des fables, des contes merveilleux. Leur mise en page aussi jouait un rôle important dans l'attraction pour les jeunes : ces livres étaient redécoupés, puis abrégés de façon à apparaître comme une lecture de distraction.

³ *Ibidem*, p. 17

1.1.2. La littérature de jeunesse pendant la Révolution

Dans l'histoire de la littérature de jeunesse, une place considérable est réservée au XVIII^e siècle, qui a été le théâtre de la Révolution et des révolutions sociales, culturelles, littéraires. C'est au cours de ce siècle fervent que le célèbre écrivain Jean-Jacques Rousseau manifeste son intérêt pour l'enfance dans son œuvre *l'Emile ou de l'éducation*, considérée comme un tournant dans l'histoire littéraire de l'enfance et de la jeunesse. Dans cette œuvre, l'écrivain explique son point de vue sur la société en se servant de la figure d'un adolescent : pour la première fois, l'adolescent est mis au centre des questions sociales, il devient le nœud de tout sujet, pour la première fois, on focalise l'attention sur le jeune et on lui donne une identité à l'intérieur de la société.

À ce point, la société est prête à accueillir non seulement la figure de l'adolescent, mais toute une littérature conçue spécifiquement pour lui.⁴

Avant de continuer notre discours, il faut souligner que bien avant l'apparition de *l'Émile*, la première librairie pour enfants fait son entrée sur scène : c'est en 1750 que John Newbery, s'inspirant de la Bibliothèque bleue, fonde la librairie où propose une collection de livres bon marché, les « Little Pretty Pocket Books ». Cette idée acquiert beaucoup de consensus et donne l'input à la création d'autres systèmes : huit ans plus tard, par exemple, Mme Leprince de Beaumont publie son *Magasin des enfants*, un recueil de 14 contes dont *La Belle et la Bête*⁵. Le sous-titre de l'ouvrage est emblématique du contenu : « Dialogues d'une sage gouvernante avec ses élèves dans lesquels on fait penser, parler, agir les jeunes gens ». Il s'agit, donc, d'une sorte de manuel pédagogique, où l'auteur représente les défauts d'âge des jeunes et de quelle façon il faut les corriger.

Une autre importante mention à faire concerne l'œuvre *L'amie des enfants*, publiée en 1782 par Arnaud Berquin, qui était le précepteur des deux filles de l'éditeur Charles-Joseph Panckoucke⁶.

⁴ Poslaniec, *op.cit.*, p. 18

⁵ *Ibidem*, p. 18

⁶ *Ibidem*, p. 20

La Révolution joue un rôle en accroissant l'appétence des jeunes vis-à-vis de la lecture. La soif d'informations sur les événements qui se succèdent et les interrogations sur des notions aussi nouvelles que liberté, égalité, fraternité, motivent un grand nombre à apprendre à lire. Avec la Révolution, l'éducation est désormais nationale et républicaine.

Si le XVIII^e siècle est le théâtre des changements sociaux qui détermineront l'affirmation de l'adolescent comme nouvelle figure sociale, le XIX^e siècle est le théâtre du développement de l'édition, qui s'industrialise grâce à la production mécanique⁷, ce qui donne la possibilité à un plus vaste public d'acheter les livres.

En particulier, l'édition pour la jeunesse connaît son apogée à partir des années 1860, le moment où trois marchés se développent : le marché des livres de prix, qui est tenu par les éditeurs catholiques, le marché des ouvrages scolaires, dominé par Hachette, finalement le marché des livres d'étrennes, géré par Hetzel. En particulier, les livres de prix sont des livres conçus comme récompense pour les élèves les plus méritants de l'école primaire : il s'agit de livres qui invitent l'enfant à découvrir l'histoire et la géographie de son pays. Par contre, les livres d'étrennes, avec leurs illustrations, sont conçus pour le divertissement.⁸

Une mention spéciale à faire c'est à propos de l'album illustré qui naît vers 1850.

1.1.3. La littérature de jeunesse et sa législation

Selon Poslaniec, dans les années 1850 la société semble prête à voir émerger une édition spécifiquement dédiée à la jeunesse : on propose aux enfants non seulement des traductions ou des adaptations des œuvres étrangères, mais on leur adresse des œuvres d'auteurs tels que Louis-François Jauffret, Théodore-Pierre Bertin. Pierre Blanchard, un

⁷ Poslaniec, *op.cit.*, p. 25

⁸ https://books.google.it/books?id=oGW_P6ZqUtsC&pg=PA465&lpg=PA465&dq=livre+de+prix+et+d%27etrennes&source=bl&ots=SAueVbz6YR&sig=AX-FPXt4KPMETfHB8n9ZqvVcFr8&hl=it&sa=X&ved=0ahUKEwji0NfZr-rKAhXF_3IKHaExCkwQ6AEIKDAB#v=onepage&q=livre%20de%20prix%20et%20d'etrennes&f=false

éditeur, décide même de se spécialiser dans le genre en se nommant « libraire de l'enfance et de la jeunesse »⁹.

La diffusion des livres pour la jeunesse est encouragée par l'apport que l'industrie donne à l'édition : dans ces années, le principe de la presse cylindrique et du rouleau d'encre, conçu par William Nicholson en 1791, est exploité en France.

À ce point-là il manque seulement une réglementation pour que le marché de la jeunesse ait un caractère officielle.

La première loi destinée à déterminer le développement du marché pour la jeunesse est la loi Guizot qui concerne l'enseignement primaire élémentaire : en 1833 on dispose que dans les communes de plus de 500 habitants il faut y avoir au moins une école publique pour les garçons où y seront enseignés « l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments de la langue française et du calcul, le système légal des poids et mesures »¹⁰.

Il faut attendre 1850 la loi Falloux pour avoir une législation pour les filles et imposer la présence d'une école dans les communes de plus de 800 habitants. Grâce à ces lois on a pu enregistrer une croissance du nombre des enfants sachant lire : de 1,4 on passe à 3,5 millions. Ce phénomène est à la base de l'essor du marché pour la jeunesse¹¹.

Les « livres de prix » sont distribués dans les collèges à partir des années 1820 ; en 1850 les écoles primaires qui demandent les livres nécessaires à l'enseignement sont 60 000¹² : c'est le sommet du succès pour les maisons d'éditions, surtout pour les éditeurs catholiques. Cela s'explique à l'aide de la loi Falloux de 1850 qui avait donné beaucoup de poids à l'Église : c'est l'institution religieuse qui garde le pouvoir et exerce son contrôle sur la formation morale et spirituelle des jeunes, c'est donc la communauté ecclésiastique qui approuve les livres pour les écoles.

⁹ *Ibidem*, p. 26

¹⁰ *Ivi*

¹¹ Poslaniec, *op.cit.*, p. 27

¹² *Ibidem*, p. 28

La production des livres de prix est monopolisée par les éditeurs catholiques, tels que Mégard, Ardant, Barbou et Manne qui décident de cataloguer les différentes œuvres en plusieurs collections : Bibliothèque de la jeunesse chrétienne, Bibliothèque illustrée des petits enfants, Bibliothèque religieuse, morale, littéraire pour l'enfance et la jeunesse¹³. À leur tour, ces collections sont divisés en séries, lesquelles s'adressent à un niveau scolaire bien précis.

Bien que la fabrication des livres de prix soit innovatrice, leur contenu demeure conformiste et traditionnel, négligeant le genre romanesque et célèbre la religion.

Cependant le marché pour la jeunesse n'est pas monopolisé par les éditeurs catholiques, puisque d'autres libraires vont gagner leur fortune dans ces années décisives. C'est le cas de Louis Hachette (1800-1864) qui, après avoir ouvert sa librairie en 1826, pressent que le marché de l'édition scolaire va s'accroître, et décide de racheter les œuvres déjà publiées et d'en commander de nouvelles. L'incroyable succès de la maison d'édition Hachette est à attribuer à l'amitié que le libraire normalien avait noué avec François Guizot, le ministre de l'Instruction publique. Après avoir instauré la gratuité des manuels scolaires, Guizot suggère à l'État de se tourner vers Hachette pour commander les œuvres dont les écoles ont besoin : 500 000 Alphabets des écoles, 100 000 Premières lectures, pour un total de 720 000 ouvrages¹⁴.

On comprend bien que cette commande fut déterminante dans le succès de la librairie Hachette, qui à partir de ce moment sera le témoin d'une ascension dans le marché pour la jeunesse et pas seulement. En 1853, il ouvre la première librairie de gare ; après, il crée la Bibliothèque des chemins de fer, qui inclut six genres : littérature française classique, littérature étrangère classique, œuvres pour enfants, guides, récits de voyage, agriculture et industrie. Grâce au succès atteint, Hachette décide de consacrer une section à la jeunesse, en créant la Bibliothèque rose.

Un autre personnage clé dans l'histoire de l'édition de la jeunesse est Pierre Jules Hetzel (1814-1886), qui commence sa carrière chez le libraire Paulin. En 1837, il

¹³ *Ibidem*, p. 29

¹⁴ *Ibidem*, p. 30

prend en charge la publication des six volumes du Livre des enfants puis du Livre des petits enfants, un ouvrage scolaire¹⁵.

C'est en 1843 que Hetzel décide de se désassocier de Paulin et de fonder sa propre maison pour devenir en peu de temps l'éditeur littéraire de référence : les auteurs les plus célèbres, tels que Hugo, Lamartine, Zola, décident de publier chez lui. 1843 est l'année déterminante dans la carrière de Hetzel, parce que le libraire ne se borne pas à créer sa maison d'édition, mais il pousse plus loin ses possibilités et fonde sa première collection pour la jeunesse « Le nouveau magasin des enfants ».

La fortune de Hetzel va être arrêtée dans les années 1850 pour des raisons politiques : à ce moment-là, le libraire fait partie du gouvernement de la II République, qui est renversé par le coup d'état de Louis Napoléon Bonaparte. Hetzel est contraint de quitter la France et il devra attendre beaucoup d'années avant de rentrer en 1859 et de reprendre son activité. En 1864, avec la collaboration de Jean Macé, il crée une nouvelle collection : la Bibliothèque d'éducation et de récréation, qui compte parmi les auteurs Jules Verne.¹⁶

Dans ces années, les deux plus grands éditeurs, Hachette et Hetzel, exploitent toujours plus les innovations dans le champ de l'édition, ils surmontent toute contrainte et appliquent à la littérature de jeunesse des procédés déjà employés pour la littérature adulte : c'est la révolution dans le marché pour la jeunesse. Les deux libraires inaugurent le procédé de la prépublication dans les revues : Hachette publie dans *La Semaine des enfants*, un hebdomadaire fondé en 1857 par Charles Lahure ; Hetzel publie dans *Le Magasin d'éducation et de récréation*, une revue bimensuelle datée 1864¹⁷.

Les sous-titres permettent de différencier leur orientation. Pour le journal de Hetzel, il s'agit d'*Encyclopédie de l'enfance et de la jeunesse* ; pour *La Semaine des enfants* : *Magasin d'images et de lectures amusantes et instructives*.

¹⁵ Poslaniec, *op.cit.*, p. 32

¹⁶ *Ibidem*, p. 33

¹⁷ *Ibidem*, p. 36

Dans l'histoire de la littérature de jeunesse, une place considérable est attribuée à l'utilisation des images, censés favoriser l'apprentissage des jeunes. Cette théorie est loin d'être récente, du moment que déjà en 1529 Erasme avait préconisé l'utilisation des images : cependant, c'est en 1658 que Comenius réalise le projet suggéré longtemps avant par Erasme, en publiant une encyclopédie illustrée pour la jeunesse. L'œuvre, intitulée *Orbis sensualis pictus*, a été écrite en latin et sera traduite en français seulement à la fin du XIX siècle.¹⁸

En tout cas, il est difficile d'intercepter des images dans les livres avant 1830, parce que la production est coûteuse et compliquée.

C'est vers 1850 que l'album fait sa parution dans la scène littéraire. La fin du XIX siècle assiste à d'autres changements au niveau socio-culturel : les lois de Jules Ferry et de la séparation des Eglises et de l'Etat contribuent à la laïcisation de l'école et à la disparition des éditeurs catholiques du marché pour la jeunesse.¹⁹

Dès maintenant la littérature de jeunesse sera promue par les traductions des œuvres étrangères et par les revues. Quant au marché de l'édition, il assistera à la création d'autres éditeurs ciblant les jeunes lecteurs : Plon avec sa Bibliothèque pour la jeunesse, Armand Colin avec la Bibliothèque du petit Français, Flammarion crée la Bibliothèque de la jeunesse et De la Grave fonde la collection Juventa. La maison d'édition Hetzel, qui était en déclin, est rachetée par Hachette.²⁰

¹⁸ Poslaniec, *op.cit.*, p. 38

¹⁹ *Ibidem*, p. 42

²⁰ *Ibidem*, p. 45

1.1.4. La littérature de jeunesse aujourd'hui

La littérature de jeunesse trouve son achèvement dans les temps modernes, à partir de la fin du XIX^e siècle mais surtout au cours du XX^e siècle. Son affirmation dans le marché de l'édition est à attribuer à un important changement social : l'évolution du statut de l'enfant et la naissance d'une nouvelle figure sociale, celle de l'adolescent.²¹

La littérature française contemporaine a assisté à l'apparition de plusieurs réécritures des *Contes* de Perrault, comme l'affirme Christiane Pintado dans sa thèse « Les Contes de Perrault à l'épreuve du détournement dans la littérature de jeunesse de 1970 à nos jours. De la production à la réception », qui a été soutenue à Rennes en 2006.

Cette théorie est confirmée la même année par Jeong-Lau Kim, directrice du Département de français de l'université Konkuk de Séoul, laquelle, au cours du deuxième congrès mondial de la société asiatique de littérature de jeunesse, a affirmé que « considérant que le conte est la racine de la littérature de jeunesse, les études consacrées à celle-ci devraient commencer par cette racine même : ce conte de Perrault qui lance le message d'amour et de bonheur que représente la faculté de coexister avec les autres ».

Bien que la morale présente dans les contes puisse paraître surannée dans la société où nous vivons, on assiste à un retour aux origines, aux récits populaires d'autrefois.

En effet, les valeurs de l'humanisme bourgeois qui sont abordées dans les contes représentent une source d'inspiration pour les auteurs contemporains qui arrivent bien à comparer les différentes époques et à adapter les situations du passé dans les temps modernes.

²¹ Jean Perrot, *Mondialisation et littérature de jeunesse*, Paris, Édition du Cercle de la Librairie 2008, p. 105

1.2. La littérature et l'enseignement des langues

L'enseignement de la littérature n'a pas toujours été associé à l'enseignement de la langue, maternelle ou étrangère, car, auparavant, elle était considérée seulement comme une source de culture à transmettre. Bien sûr, le caractère solennel de la littérature lui a toujours conféré une importance et un prestige en soi-même et on ne voulait transmettre que cela. Pourtant, au cours des années on a relevé l'élément linguistique intrinsèque de la littérature et on a développé l'idée qu'elle pourrait être exploitée dans l'enseignement/apprentissage de la langue, maternelle et/ou étrangère.

1.2.1. La littérature, objet d'érudition ou outil d'apprentissage ?

Le fait d'avoir tracé brièvement l'histoire de la littérature de jeunesse a montré comment le lien qui unit la littérature à la figure de l'adolescent est un lien assez ancien, qui pourrait donner naissance à plusieurs sujets de débats, mais, ici, on voudrait focaliser l'attention sur l'importance que la littérature de jeunesse revêt dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

La question de savoir quelle place la littérature doit recouvrir dans l'enseignement n'est pas récente : déjà dans les années 1950 on se demandait si l'on devait donner plus de poids à la grammaire ou à la littérature, alors qu'on privilégiait cette dernière, considérée comme détentrice d'un savoir absolu et éternel.

Cependant, vers la fin des années 1950, les opposants à cette théorie rouvrent le débat et la littérature est reléguée à un plan secondaire : c'est en 1959 quand Nelson affirme que « étudier la langue à travers la littérature est à la fois infondé et inadapté à la pratique »²². Dans ces années la méthode SGAV (Structuro-Globale-Audio-Visuelle) est préférée à l'étude de la littérature, parce que l'on conçoit l'idée que l'apprentissage de la langue se passe surtout au niveau oral et pour cette raison on privilégie les dialogues et les textes fabriqués.

²² J.-M. Defays, A.-R. Delbard, S. Hammami, F. Saenen, *La littérature en FLE : état des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette 2014, p. 22

La conception qui voit la littérature seulement comme une décoration dans l'enseignement de la langue va rester en vigueur jusqu'au début des années 1980, quand on assiste à un changement dans la doctrine : les résultats de la sociologie de la littérature et de l'anthropologie structurale mettent en évidence l'importance de la littérature dans l'enseignement de la langue et pour ces raisons, la méthode communicative donne du poids au texte littéraire.

Cependant, plusieurs manuels exploiteront le texte littéraire non pas pour son lien à la littérature, mais pour son lien avec la communication, le dialogue : il sera un prétexte à un exercice grammatical ou phonétique.

L'un des plus influents représentants de cette idée c'est Jean Peytard, qui affirme que le texte littéraire est un « ..laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements »²³.

Dans ces années une nouvelle conception de la littérature se développe : selon cette idée, la littérature n'est plus considérée comme un objet d'érudition savante, mais comme un outil de communication. Elle n'est plus réputée comme un supplément culturel, mais comme une étape déterminante dans l'apprentissage de la langue.

1.3. Pourquoi étudier la littérature ?

Dans le cadre de la didactique, la littérature occupe une place importante : d'un point de vue linguistique, elle est considérée l'échantillon du bon usage, qui a été élaboré par les auteurs les plus illustres ; d'un point de vue culturel, elle est la détentrice du savoir, une source d'informations à acquérir.

L'enseignement de la littérature est indissociable de l'enseignement de la langue maternelle ; quant au binôme littérature-langue étrangère, le débat est toujours vivant et plusieurs questions se posent. On essaiera de répondre aux questions les plus récurrentes de façon à dessiner le cadre.

²³ *Ibidem*, p. 23

La première question que l'on se pose concerne l'utilité que l'on peut tirer de l'apprentissage de la littérature en FLE.

Avant tout, d'un point de vue didactique, la littérature contribue à enrichir le lecteur, en lui transmettant des connaissances et des savoir-faire, à travers les exercices que la lecture inclut dans son procédé : activité de compréhension, d'interprétation ; interaction avec le texte et donc empathie à l'égard du texte²⁴.

En ce qui concerne les compétences que la littérature concourt à développer, on peut citer les habilités linguistiques et discursives qui permettent de construire des phrases et des les employer dans un discours et les habilités qui permettent de décrire le monde qui nous entoure (compétences référentielles) et de parler des gens²⁵.

Après avoir mis en évidence quelles sont les compétences qui se développent en enseignant la littérature, il est nécessaire de focaliser l'attention sur le profit que l'apprenant et la société peuvent retirer de l'étude littéraire.

En ce qui concerne l'apprenant, le choix d'étudier littérature peut être dicté par un désir d'épanouissement personnel, d'enrichissement intellectuel.

L'enseignement des arts en général, de la littérature en particulier, est censé viser d'abord le développement de la raison. Cela veut dire que la littérature est considérée comme une source inépuisable et kaléidoscopique d'informations : la littérature est un carrefour de vecteurs linguistiques, culturels, idéologiques²⁶. Le rapport qu'elle établit avec le lecteur n'est pas passif, au contraire le lecteur a la possibilité de recevoir les informations du texte, de les interpréter, pour s'en approprier finalement.

Il est évident que la complexité du texte littéraire lui confère un caractère pédagogique qui rend indispensable son approche dans le cadre scolaire.

L'aspect didactique intrinsèque d'un texte littéraire pourrait justifier le choix d'un apprentissage littéraire du point de vue d'un enrichissement intellectuel ; toutefois il ne faut pas croire que le texte littéraire est seulement un outil pédagogique, qui doit

²⁴ Defays, *op.cit.*, p. 13

²⁵ *Ivi*

²⁶ Defays, *op.cit.*, p. 11

être employé dans un milieu scolaire seulement pour des buts didactiques. La littérature est, avant tout, le moyen à travers lequel l'homme peut viser un épanouissement personnel, puisque le texte instaure un rapport avec le lecteur qui n'est pas seulement intellectuel, mais il est surtout un rapport affectif.²⁷

On lit un bon texte, quand l'auteur, à travers son discours, réussit à entrer en contact avec l'âme du lecteur en l'entraînant dans l'histoire, en lui faisant éprouver de l'empathie à l'égard des personnages de l'œuvre, il s'agit, donc, d'un bon texte quand l'auteur arrive à pousser le lecteur à s'identifier dans les personnages. En effet, le texte littéraire, en permettant au lecteur de s'identifier avec l'Autre, déclenche, par son action, tout un procédé qui emmène le lecteur vers l'acquisition de sentiment tels que le respect, la tolérance, la conscience et l'acceptation de la diversité sociale et culturelle, l'amour, finalement, à l'égard de la diversité. Elle apporte ainsi beaucoup à la motivation des apprenants et confère une tout autre dimension à son apprentissage.

Un autre chercheur, Mercier répute que le texte présente cinq finalités.

La première finalité que Mercier attribue au texte littéraire concerne son être une source de connaissances, aussi bien culturelles que linguistiques. Selon le chercheur, la littérature est essentielle dans la didactique parce qu'elle propose dans le même matériel textuel la possibilité d'apprendre la langue à travers sa graphie, sa morphosyntaxe et sa sémantique.²⁸

La deuxième finalité que Mercier assigne au texte littéraire concerne la capacité du texte à contribuer à la formation d'un sujet-lecteur. Il s'agit d'une idée que l'on a déjà présentée et que Mercier formule à l'aide des théories émises par Michel Charles à la fin des années 1970 : selon le chercheur « l'identité du sujet-lecteur serait mouvante et aléatoire, se construisant et se transformant dans et par l'acte de lecture, mêlant et amalgamant des fragments de son histoire propre à des fragments de textes lus ».²⁹ Cela veut dire que la lecture d'un texte littéraire contribue à la construction de l'identité du sujet : lire un texte signifie entrer en contact avec le sujet littéraire, cela signifie établir

²⁷ *Ibidem*, p. 12

²⁸ Defays, *op.cit.*, p. 32

²⁹ *Ivi*

un rapport avec l'œuvre, ce qui permet au lecteur de vivre des expériences atemporelles et a-spatiales, puisque c'est dans son esprit qu'il les vit ; cependant les enseignements qu'il en tire sont réelles, puisque l'esprit du lecteur va être inconsciemment influencé par les lectures qu'il a faites.

La troisième finalité peut être considérée une conséquence de la deuxième : selon Mercier, le texte littéraire influence la façon de regarder l'autre et soi-même. Pour soutenir cette idée, on peut se référer à la théorie de Luc Collès, qui affirme que le texte littéraire n'est que « l'expression de représentations partagées par les membres d'une même communauté »³⁰. Hugo affirmait que le texte littéraire est souvent le reflet de la société, donc à travers le texte littéraire, les élèves ont la possibilité de découvrir non seulement la langue d'un pays, mais surtout sa culture, sa façon de gérer la société et le rapport avec les autres sociétés. En lisant une œuvre littéraire, l'élève peut découvrir les différences et les ressemblances qu'un autre pays peut présenter par rapport à son propre pays et, en constatant les différences, il peut approfondir ses connaissances sur son pays. Collès dit encore que « les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels dans la mesure où elles représentent des expressions langagières particulières de ces différents systèmes »³¹. Le texte littéraire devient donc vecteur de valeurs qui se révèlent fondamentales dans le cadre de la didactique.

Les deux dernières finalités que Mercier confère au texte littéraire sont tous les deux liés l'un avec l'autre et tous les deux font référence à la troisième finalité. Pour le chercheur « la littérature suscite la compassion, la curiosité et la déstabilisation du lecteur ».³² La lecture ouvre l'esprit, puisque à travers son exercice le lecteur est toujours en train de recevoir des informations qui lui sont étrangères, mais qui arrivent à devenir personnelles. En lisant l'histoire de n'importe quel personnage, des éléments sont développés : la curiosité, qui pousse le lecteur à poursuivre sa lecture pour découvrir ce qui arrive aux personnages ; l'empathie surtout, qui permet au lecteur de

³⁰ *Ivi*

³¹ Defays, *op.cit.*, p. 33

³² *Ibidem*, p. 34

familiariser avec les personnages et de vivre en première personne les situations narrées. Le fait de partager les émotions éprouvées par les personnages contribue à emmener le lecteur vers le pays de la tolérance, en lui faisant remettre en question les clichés et les stéréotypes et en lui montrant la beauté du divers.

Finalement, Mercier affirme que « le texte littéraire peut éduquer à un certain sens de la citoyenneté ».³³ Cela s'explique par le fait que la littérature, en présentant des thèmes d'actualité, donne l'input pour le lancement de plusieurs débats : le dialogue et la réflexion sont à la base d'une société juste et démocrate et les élèves qui apprennent tôt à discuter des questions qui intéressent la société, ils deviendront de bons citoyens.

L'enseignement de la langue négligeant la littérature risque d'être vide et peu efficace. Sans la littérature, l'apprentissage de la langue signifierait seulement acquérir de savoirs et de savoir-faire et apprendre à reproduire les connaissances linguistiques qu'on a apprises. De cette façon l'apprentissage d'une langue étrangère se réduirait à un procédé de connaissance qui serait mécanique et qui n'impliquerait aucun investissement personnel de la part de l'apprenant.

Outre l'utilité que l'apprenant peut retirer de l'étude littéraire, il faut remarquer le rapport que la littérature noue avec la langue et vice-versa, ce qui justifie l'enseignement indissociable des deux matières. En effet nous avons toujours un rapport intime avec la langue que nous parlons et apprendre une langue étrangère signifie activer un procédé cognitif qui implique la personnalité de l'apprenant : la découverte et l'appropriation d'une langue passent à travers le déclenchement d'éléments qui appartiennent à la socialisation (en apprenant une autre langue, on participe de la culture de l'Autre, on s'ouvre à l'Autre et on développe des sentiments de respect et de tolérance), au psychoaffectif (le fait d'apprendre une langue étrangère peut accentuer des caractéristiques tels que la curiosité et la confiance en soi, outre à l'imagination), et

³³ *lvi*

finalement au physique (évidemment, pour apprendre une langue, il faut travailler sur l'acquisition d'une gestuelle, d'un comportement et d'une prononciation bien précis).³⁴

Quand on apprend une langue, on entre en contact avec une autre réalité, ce qui permet de mieux comprendre les diverses nuances de notre identité. L'apprentissage d'une langue ne consiste pas dans l'acquisition de nouvelles connaissances et de leur emploi, ou bien non seulement cela ; apprendre une langue signifie aussi développer l'empathie et l'autocritique.³⁵ À ce point là, on comprend que l'étude de la langue correspond à un étude de l'Autre et surtout de soi : la langue devient un moyen de connaissance de soi-même et un outil pour entrer en contact avec les autres.

L'étude de la littérature se montre nécessaire surtout pour une raison fondamentale : la littérature établit une relation entre la pensée et le style, c'est-à-dire la façon d'exprimer une idée. Et c'est cet attribut qui rend son enseignement indissociable de l'enseignement de la langue.

1.4. Quand faut-il commencer l'étude de la littérature ?

Bien que langue et littérature soient étroitement liées, il faut souligner que l'enseignement-apprentissage des deux est différent et ne comporte pas les mêmes enjeux. L'apprentissage de la littérature est comme subordonné à celui de la langue, mais, en même temps, il est indispensable pour l'enseignement de la langue, qui serait « amorphe » sans la littérature et ne pourrait pas être enrichi.

Une fois que l'on a établi l'importance de la littérature dans le cadre de la didactique, il faut évaluer à quel moment l'enseignement littéraire doit faire son apparition.

³⁴ Defays, *op.cit.*, p. 17

³⁵ *Ivi*

1.4.1. La littérature dans le CECR

Le CECR est devenu un point de repère fondamental dans la didactique de nos jours. En parcourant les lignes directrices du projet, on peut constater que la littérature est mentionnée pour la première fois au niveau B2, dans la section de la compréhension écrite : « Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose » ; encore on trouve une deuxième occurrence au niveau C1 : « Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style ». En ce qui concerne l'apprenant du niveau C2, il doit être capable de lire une œuvre littéraire « sans qualification de genre ou d'époque ».

Des consignes dictées par le CECR on peut comprendre que la littérature est censée enrichir les connaissances lexicales de l'apprenant : elle est intégrée parmi les savoirs socioculturels et peut permettre de faire apprécier la différence des registres par exemple.

Par contre, l'étude linguistique de la littérature occupe une place plus limitée dans le CECR : on ne sollicite pas les apprenants à travailler sur un texte littéraire afin d'en cueillir les nuances linguistiques en tant que expressions linguistiques, mais il est demandé de travailler sur le texte littéraire en tant qu'expression culturel d'une période bien précise.

Le cadre européen fait mention de la littérature seulement à partir des niveaux les plus élevés et les programmes d'école suivent les suggestions du CECR et proposent de cours de littérature à partir de la troisième année.

1.4.2. La littérature dans les programmes scolaires

Cependant, plusieurs chercheurs soutiennent l'idée que l'étude littéraire doit être proposé à partir des premiers moments de la rencontre de l'apprenant avec la langue étrangère. Peytard exprime sa pensée : « il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet, ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du cours de langue un document d'observation et d'analyse des

effets polysémiques ». ³⁶ Il suggère donc de faire rapprocher l'apprenant au texte littéraire à partir de la première année, en lui offrant un texte accessible à ses capacités, un texte qui lui permette de découvrir peu à peu les nuances linguistiques qui appartiennent à la culture en question.

Le débat sur l'initiation de l'apprenant à la littérature est toujours vivant et compliqué, puisque les parties en cause soutiennent une thèse qui est le contraire de l'autre et toutes les deux sont bien valides et exposent bien les avantages et les désavantages de l'enseignement précoce ou tardif de la littérature.

Dans un programme de lycée on peut lire que dans le premier cycle de deux ans l'élève « analyse des textes simples oraux, écrits, iconographiques sur des sujet d'intérêt personnel et sociale » ; dans le deuxième cycle de deux ans l'élève analyse des textes simples oraux, écrits, iconographiques sur des sujets d'actualité, de littérature, de cinéma, d'art ; finalement, à la dernière année, l'élève « comprend et analyse des brefs textes littéraires et d'autres formes expressives d'intérêt personnel et social (actualité, cinéma, musique, art). ³⁷

Comme le CECR, les programmes scolaires suggèrent d'initier l'élève à l'étude de la littérature et de la culture seulement à partir de la troisième année, quand l'apprenant a atteint un niveau linguistique suffisant à lui permettre de comprendre un texte littéraire à la difficulté bien précise dans toutes ses nuances.

Freddi soutient que les deux premières années doivent être consacrées à l'étude pragmatique de la langue, en tant que moyen d'expression ; par contre, l'étude des trois dernières années peut porte sur la culture et la littérature. ³⁸

On a montré brièvement les deux thèses : essayons, maintenant, de tracer le profil des actants concernés par le débat.

³⁶ Defays, *op.cit.*, p. 40

³⁷ Programmes trouvées dans le site www.indire.it, *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per il liceo linguistico*, p.27 du file PDF

³⁸ Dans G. Freddi (a cura di), *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, Bergamo, Minerva Italica , 1968, p. 97--98

1.5. L'enseignant de littérature en FLE

Divers chercheurs ont focalisé leur attention sur la figure de l'enseignant, considéré comme le « passeur » des connaissances aux élèves. En particulier, dans son ouvrage *Le sfide di Babele*, Balboni parcourt brièvement l'histoire de l'enseignant et souligne que dans la première moitié du XX^e siècle il était perçu comme un guide spirituel et moral, il était le seul responsable de la formation culturelle et personnelle de l'apprenant. Cette considération de l'enseignant change à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, où il commence à être perçu comme un tuteur voire un conseiller.

Margiotta indique quelles sont les capacités qu'un enseignant de qualité doit posséder :

- savoir travailler en équipe : l'enseignant n'est plus le seul détenteur de connaissances, il appartient à la « communauté experte » qui inclut les autres enseignants, avec qui il doit collaborer ;

- apprendre à changer et à évoluer « en accord avec l'évolution de l'histoire, de la culture, de la spécificité, de l'autonomie de la communauté dont il fait partie » : l'enseignant doit être capable d'être en marche avec les technologies, par exemple, et savoir les employer dans son activité ;

- avoir une compétence de gestion : l'enseignant doit avoir un programme à suivre, mais il doit savoir faire face aux cas extraordinaires où le plan, qu'il avait préparé, ne peut pas être respecté ;

- garantir le lien entre l'institution scolaire et le Pays de référence, en promouvant des échanges et en participant aux projets internationaux.

À ce point-là il est nécessaire d'ouvrir une parenthèse pour introduire deux concepts qui se lient aux points présentés par Margiotta : le CLIL et l'EsaBac.

CLIL est un acronyme pour Content and Language Integrated Learning, ce qui indique l'enseignement d'une discipline en langue étrangère. Le but de ce projet est celui d'améliorer la qualité et les temps d'acquisition de la langue étrangère. En effet, apprendre une discipline en langue étrangère permet d'intensifier le rapport avec la

langue étudiée, puisque l'apprenant a la possibilité de l'employer au de-là du cours de la discipline linguistique ; en plus, l'élève peut employer la langue dans des contextes « authentiques », pour parler non seulement de la langue, mais pour d'autres disciplines.³⁹ L'étude de la littérature, par exemple, constitue non seulement un apprentissage culturel, mais aussi un apprentissage linguistique, du moment que l'élève se sert de la langue pour analyser et approfondir les thèmes abordés dans les œuvres littéraires. En outre, du moment que l'on apprend une langue au moment où l'on oublie d'être en train d'apprendre, les élèves arrivent à acquérir des connaissances linguistiques en employant les compétences acquises auparavant : cela veut dire que la langue devient objet d'apprentissage et d'enseignement en même temps.

Le CLIL est une expérience importante dans la formation de l'apprenant LS : dans ce parcours innovateur, il est essentiel que l'enseignant sache travailler en équipe, qu'il collabore avec les autres enseignants pour que l'élève soit bien conduit dans ce chemin.

Quant à l'Esabac, il s'agit d'un projet international, entre l'Italie et la France, qui permet à l'apprenant italien d'obtenir le baccalauréat français outre à la « maturità » et vice-versa. Sur le site officiel du projet, on peut lire que la littérature occupe une place importante dans la formation de l'élève. Le programme a le but de former le lecteur qui aura la possibilité de connaître les œuvres littéraires les plus importantes du pays partenaire. À la fin du programme, l'élève devrait maîtriser la lecture de différentes typologies textuelles, produire de textes et analyser le texte du point de vue stylistique, poétique et de la rhétorique.

Dans ce projet, le rôle de l'enseignant se révèle fondamental, parce qu'il doit être dynamique pour bien préparer l'élève dans ce parcours. Il se propose de : développer chez l'élève les habilités écrites et orales à travers des exercices de typologie différente ; inviter les élèves à retrouver des éléments de comparaison entre les deux littératures ; resituer les œuvres dans leur contexte historico-culturel ; mettre en évidence le rapport entre la littérature et les autres arts.

³⁹ P. E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Liberia 2002, p.181--83

Une fois que l'on a établi quelles sont les caractéristiques qui rendent l'enseignant un bon enseignant, on doit éclairer quel est le plan qu'il devrait suivre pour bien réussir dans l'intention de transmettre un savoir à l'apprenant et lui permettre de l'acquérir.

En ce qui concerne l'enseignement de la littérature, l'enseignant est souvent tenté de transmettre ses connaissances à travers des analyses traditionnelles. En pensant être le détenteur du savoir littéraire, l'enseignant néglige les avis des apprenants et se borne de présenter son cours. Ce procédé méthodologique est préconisé par Bourgain et Papo (1989) et se base sur l'explication de la part de l'enseignant du texte littéraire. Il s'agit d'une méthode qui rend l'enseignant totalement actif et l'apprenant totalement passif : cette démarche se révèle peu efficace et superficielle, puisque l'enseignant déverse ses connaissances à l'apprenant qui, souvent, n'arrive pas à comprendre les myriades d'informations qu'il reçoit.⁴⁰

Outre la passivité du lecteur qui gêne l'apprentissage de l'élève, Daniel Gaonac'h (1998) estime que deux insuffisances compliquent la lecture en FLE : la focalisation sur le microlinguistique et le manque de recours au contexte. Pour le chercheur, quand l'apprenant lit un texte, il se concentre trop sur chaque mot, en essayant de déchiffrer le sens, mais en perdant, de cette façon, le sens global. Pour remédier à ces problèmes, Gaonac'h suggère de procéder par une approche globale du texte avec des activités de repérage d'informations. À travers cette méthodologie, l'enseignant favorise une prise de conscience des stratégies de lecture et permet à l'apprenant de jouer un rôle actif dans le décodage sémantique.

Demougin (2007) exprime bien sa pensée quand il dit que l'on forme « des enseignants en littérature plus que de littérature »⁴¹, en insistant sur la fonction de passeur de culture.

Certains enseignants sont réticents à l'emploi de la littérature en FLE pour plusieurs raisons :

⁴⁰ Defays, *op.cit.*, p. 27

⁴¹ 27

-la difficulté de la langue par rapport au niveau de la classe et aux motivations des élèves ;

-la sacralité du texte littéraire ;

-les thèmes abordés, qui pourraient ne pas toucher le cœur du lecteur ;

-la difficulté dans le choix du texte.

1.6. L'apprenant de littérature en FLE

Autrefois la didactique de la littérature était confiée seulement à l'enseignant, qui devait transmettre son savoir à l'élève. Toutefois, l'apprenant doit être pris en considération dans l'apprentissage littéraire.

Le fait de donner un rôle actif au lecteur-apprenant implique des changements dans le rôle de l'enseignant, puisqu'il n'est plus censé seulement présenter le texte, mais il doit former les élèves en leur apprenant à interpréter le texte et à donner du sens à la lecture.

Souvent l'apprenant a l'impression que la littérature est inaccessible aux premiers niveaux, parce qu'il croit fermement que pour bien apprécier un texte littéraire il faut bien maîtriser la langue et avoir des connaissances culturelles supérieures à celles nécessaires requises par la lecture d'un document informatif.

Cette attitude à l'égard de la littérature peut conduire l'apprenant vers une position de passivité : la tâche de l'enseignant est donc celle de présenter un texte dont la difficulté soit conforme à la préparation de l'apprenant, pour qu'il puisse bien comprendre le document.

La société de nos jours a assisté à l'essor de la technologie dans tous les domaines de la communication jusqu'aux expressions artistiques. Désormais, tout le monde trouve une réponse à son désir de connaissance en toile : tous surfent pour avoir des informations ou simplement pour évader de la réalité. Si autrefois c'était l'œuvre littéraire qui donnait au lecteur la possibilité de vivre une expérience au-delà de la réalité pratique, maintenant c'est la technologie, sous toutes ses formes, qui accomplit cette mission : on surfe, on regarde la télé ; la littérature a perdu sa monopolisation du divertissement. Cela ne veut pas dire que les jeunes ne lisent plus, mais peu de jeunes lisent de façon assidue.

L'enseignant se trouve souvent face à une classe de jeunes qui préfèrent se réfugier dans le monde technologique plutôt que dans le monde littéraire : il doit alors être capable de rendre l'œuvre littéraire plus captivante que l'offre technologique.

Il doit se demander pourquoi un jeune voudrait lire un texte littéraire, pourquoi il devrait être motivé à s'immerger dans le monde littéraire et à découvrir une autre réalité à partir du texte : l'enseignant doit stimuler la motivation de l'apprenant, parce que la motivation est à la base de l'apprentissage, comme le soutient Giovanni Freddi et avec lui Paolo Balboni.

Dans un de ses manuels, Balboni propose l'esquisse de trois modèles de la motivation.

Le premier modèle est celui « egodynamique »⁴², qui a été élaboré par Titone, qui soutient que c'est l'ego qui formule des stratégies pour la réalisation de soi : sur la base des stratégies, on réalise des événements ; si les événements confirment la stratégie, on actionne la motivation de l'apprenant.

Le deuxième modèle est celui du « stimulus appraisal »,⁴³ qui soutient la participation des émotions dans le procédé cognitif.

Selon les recherches de Schumann, après que le cerveau a cueilli les stimulations, il active un appraisal, qui est une évaluation de l'information reçue ; si le résultat de cette évaluation est positif, le cerveau décide d'intérioriser l'information. En outre, le cerveau sélectionne les informations sur la base de cinq motivations :

-la nouveauté, qui actionne les mécanismes de la curiosité, élément nécessaire de l'apprentissage ;

-attrait, qui dépend du charme de la stimulation ;

-fonctionnalité, c'est la « need significance », qui répond au besoin de l'apprenant ;

-réalisabilité : si un devoir est accessible, il actionne la motivation et les mécanismes d'acquisition ; par contre, un devoir ardu bloque tout mécanisme ;

-sécurité psychologique et sociale : ce que l'on apprend ne doit pas altérer l'estime de soi.

Finalement, le troisième modèle est celui du « devoir-plaisir-besoin ».⁴⁴

⁴² Paolo Balboni, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, Utet libreria 2004, p. 14

⁴³ *Ibidem*, p. 15

⁴⁴ *Ibidem*, p. 16

Le devoir actionne les mécanismes de l'acquisition temporaire non pas de l'acquisition permanente, puisque le devoir favorise la parution d'un filtre affectif qui empêche l'apprentissage.

C'est à cause de la sensation de « devoir lire un texte », à cause de l'imposition que les jeunes lisent peu ou ne trouvent pas très fascinante la lecture d'une œuvre littéraire.

La personnalité d'un apprenant peut être motivée par le plaisir et le besoin.⁴⁵ L'enseignant doit donc présenter l'œuvre littéraire comme une réponse à des besoins :

-le besoin de trouver des réponses aux questions sur l'existence : nous nous posons toujours des questions sur notre identité, sur le sens de notre vie, sur les relations que l'on crée avec les autres et le monde qui nous entoure et nous pouvons trouver du réconfort dans la littérature, qui nous fait comprendre que l'on n'est pas seul et que l'on se pose depuis toujours des questions dont la réponse est difficile à trouver ;

-le besoin d'apprendre à lire des œuvres du passé et des temps modernes pour atteindre les réflexions des auteurs les plus influents de l'histoire littéraire ;

-le besoin de développer le sens critique pour bien comprendre ce que l'on lit, pour comprendre pourquoi un texte plait ou ne plait pas.

-le besoin d'élargir les connaissances littéraires afin d'avoir une vision globale de l'histoire littéraire, connaître les étapes fondamentales et les œuvres qui ont déterminé des changements.

⁴⁵ 17

1.7. Le texte en FLE

Dans le cadre de la didactique, on distingue essentiellement deux types de texte : le texte authentique, qui peut être tiré d'un journal, il rapporte des informations réels ; le texte didactique, qui est un texte « artificiel » puisque on le modifie pour le rendre accessible aux élèves ou pour répondre aux exigences de l'enseignant.

Le texte littéraire peut être considéré à la fois un texte authentique - dans le cas où l'enseignant propose un morceau de texte ou une œuvre intégrale – et un texte didactique – dans le cas où l'enseignant décide d'apporter des modifications pour s'en servir dans son cours.

Après avoir présenté les différentes typologies textuelles, nous devons établir quels paramètres l'enseignant doit suivre quand il prépare un texte.

Les chercheurs Defays et Delbard ont proposé cinq éléments qui se montrent déterminants dans le choix du texte : les objectifs du texte, sa longueur, son niveau de difficulté linguistique, son niveau de difficulté contextuelle et référentielle, finalement l'encadrement du texte.⁴⁶

En ce qui concerne les objectifs qu'un texte doit préétablir, ils concernent avant tout l'élément linguistique.⁴⁷ L'enseignant peut décider de procéder de deux façons différentes : il peut commenter les éléments linguistiques présents dans le texte au fur et à mesure que l'on le lit, ou bien il peut inviter les élèves à rechercher dans le texte des éléments bien précis afin de les commenter.

Quant à la longueur du texte, elle doit être bien maîtrisée par l'enseignant, qui ne peut pas proposer un texte trop long à des élèves d'un niveau bas, mais il ne peut non plus trop raccourcir un texte et le priver de son sens.⁴⁸

Quand un enseignant choisit le texte qu'il proposerait aux élèves, il devrait absolument focaliser son attention sur la difficulté linguistique afin d'éviter de proposer

⁴⁶ Defays, *op.cit.*, p. 52

⁴⁷ Gèneviève-Dominique de Salins, *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier 1996, p. 53

⁴⁸ De Salins, *op.cit.*, p. 55

un texte trop difficile ou trop facile. On a vu qu'un texte trop complexe risque de bloquer la motivation de l'élève et de miner donc tout le procédé de l'apprentissage. La difficulté linguistique est déterminée par la complexité du vocabulaire, qui inclut la question des registres, et de la syntaxe.⁴⁹

Dans la plupart des cas, pour bien comprendre le sens d'un texte, il faut connaître le contexte socioculturel dans lequel s'inscrit le texte : de cette catégorie on exclut les textes poétiques ou philosophiques, qui sont autoréférentiels, puisqu'ils privilégient la forme au fond ou puisque le fond se trouve dans la forme, autrement dit le sens du texte réside dans le texte lui-même. Dans le choix du texte, il faut considérer le niveau de difficulté contextuelle et référentielle⁵⁰ : l'enseignant doit tenir compte des connaissances acquises par les élèves et choisir un texte qui puisse facilement être contextualisé. En outre, si l'enseignant approche l'œuvre en présentant le parcours de l'homme, il aura plus de possibilités d'attirer l'attention des élèves qui pourraient trouver dans le texte le reflet de leurs expériences. L'enseignant devrait donc clarifier les éléments spatio-temporels, en commentant l'époque et les lieux auxquels le texte fait référence.

Finalement, dans une époque monopolisée par la technologie, l'enseignant devrait présenter le texte non seulement sur papier mais sur écran ou à travers des moyens plus interactifs.

En tout cas, la norme générale à suivre est celle d'assortir le textes des gloses qui expliquent les éléments linguistiques ou culturels.

Après que l'enseignant a évalué les caractéristiques du texte choisi, il doit considérer comment faire dérouler la leçon : il peut inviter les élèves à lire l'extrait ou l'œuvre entière bien avant le cours, pour qu'ils puissent avoir déjà confiance avec le texte ; dans le cas où le texte soit court, l'enseignant peut décider de le faire lire en classe intégralement ou en lecture progressive, en analysant chaque paragraphe.⁵¹

⁴⁹ *Ibidem*, p. 56

⁵⁰ De Salins, *op.cit.*, p. 57

⁵¹ *Ibidem*, p. 91

Les chercheurs ont formulé quatre modalités d'employer la littérature : la première modalité focalise son attention sur l'écoute et sur la production orale des élèves, la deuxième se consacre à l'écriture, la troisième modalité est centrée sur la sensibilité et la quatrième sur l'introspection.⁵²

La première modalité implique que la lecture soit faite à haute voix. À propos de cet exercice, on peut citer les mots proférés par Daniel Pennac :

« L'homme qui lit de vive voix s'expose absolument. S'il ne sait pas ce qu'il lit, il est ignorant dans ses mots, c'est une misère et cela s'entend. S'il refuse d'habiter sa lecture, les mots restent lettres mortes, et cela se sent. S'il gorge le texte de sa présence, l'auteur se rétracte, c'est un numéro de cirque et cela se voit. L'homme qui lit de vive voix s'expose absolument aux yeux qui l'écoutent. S'il lit vraiment, s'il y met son savoir en maîtrisant son plaisir, si sa lecture est un acte de sympathie pour l'auditoire comme pour le texte et son auteur, s'il parvient à faire entendre la nécessité d'écrire en réveillant nos plus obscurs besoins de comprendre, alors les livres s'ouvrent grand, et la foule de ceux qui se croyaient exclus de la lecture s'engouffre derrière lui ». ⁵³

Le fait de lire à haute voix, à un niveau avancé, peut être un bon exercice non seulement pour le lecteur mais pour les autres apprenants aussi : à travers la lecture à haute voix, tous ont la possibilité de comprendre l'importance du phonétisme. Pour un élève débutant, le premier défi qui se présente est lié à la correspondance entre les sons et le sens de ce qu'il déchiffre au fur et à mesure qu'il lit : l'enseignant pourrait donc proposer des textes où l'élément phonique joue un rôle déterminant.⁵⁴

Les nouvelles approches didactiques encouragent à combiner les différentes habilités linguistiques et à exploiter la littérature dans ce procédé de combinaison, en associant la lecture à l'écriture.

En particulier, la littérature consiste toujours dans un procédé de ré-écriture, du moment qu'elle aborde les mêmes thèmes, mais en les présentant par des formes

⁵² Ivi

⁵³ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard 1992, pp. 173-174

⁵⁴ De Salins, *op.cit.*, p. 93

différentes. Pour ce raison, l'enseignant devrait, avant tout, se servir de l'œuvre littéraire pour inviter ses élèves à s'approcher de la ré-écriture. On a pris en considération trois typologies d'activité que l'enseignant pourrait proposer à ses élèves : les activités critiques, les activités re-créatives et les activités créatives.⁵⁵

Quant aux activités critiques, elles sont les plus classiques, puisqu'elles souvent accompagnent souvent le texte littéraire en invitant l'élève à commenter ce qu'il vient de lire. On distingue deux types de critique : l'apprenant effectue une critique objective quand il base son commentaire sur des éléments qui se trouvent dans le texte ou qui se détachent du contexte ; l'apprenant procède par une critique intersubjective quand il se base sur ses propres réflexions en les comparant à celles de l'auteur et des personnages.

En ce qui concerne les activités re-créatives, elles sont les plus originales. Pour accomplir ces activités, on demande à l'élève d'imiter le texte qu'il vient de lire : il peut parvenir au pastiche dans le cas où il décide d'adapter le style de l'auteur à un autre sujet, ou il peut réaliser une parodie, en présentant le même sujet d'une autre manière.

Finalement, les activités créatives peuvent être considérées comme la suite naturelle des précédents : après avoir analysé le texte littéraire, les élèves sont invités à partager avec la classe leurs réflexions à partir du texte.

Toutefois, l'apprentissage d'une langue étrangère doit être une expérience qui engage toute la personnalité de l'apprenant : en apprenant une autre langue, on découvre d'autres réalités et d'autres manière de vivre la vie, on sort de sa coquille et en entre en contact avec l'autre, avec le divers, pour arriver à la conclusion que nous sommes tous différents, mais égaux en même temps. Le but de l'étude d'une langue n'est pas seulement celui d'échanger des biens, mais surtout celui d'échanger des idées.

Dans la société contemporaine, où la mondialisation a déterminé beaucoup d'effets positifs mais aussi des effets négatifs, l'enseignement de la littérature, considéré comme vecteur de valeurs, se révèle fondamental pour la construction d'une société caractérisée par l'harmonie et la paix entre les hommes. Si les barrières qui délimitaient

⁵⁵ *Ibidem*, p. 95

l'espace de l'homme ont été abattues, en permettant à tous d'aller partout, cela a provoqué la cohabitation entre les hommes de nationalité différente : malheureusement, cela a déterminé la diffusion de sentiments négatifs tels que l'intolérance et la xénophobie. L'enseignement de la littérature ne peut pas extirper ces sentiments du cœur de l'homme, mais elle peut éduquer la société à des sentiments positifs comme le respect de la diversité. L'intolérance et la xénophobie naissent de l'ignorance, dans la conception de « ne pas connaître » : souvent, quand on ne connaît pas quelque chose, on a peur d'elle et cela arrive aux hommes qui, ayant peur du « divers », ils préfèrent le haïr, plutôt que le connaître et apprendre à l'aimer. L'enseignement de la littérature peut éduquer les élèves et leur apprendre à connaître l'Autre et à éprouver pour lui des sentiments d'amour comme le respect et la tolérance.

1.8. La littérature de jeunesse dans le milieu scolaire

La littérature de jeunesse a été sous-estimée pendant beaucoup de temps, mais finalement, elle commence à être reconnue et à ne plus être considérée comme une littérature d'un genre mineur. Si autrefois la littérature pour les jeunes présentait un caractère moralisateur car elle devait s'occuper de leur, aujourd'hui elle aborde tous les sujets, même ceux considérés comme des tabous pour les jeunes. Elle a désormais acquis une certaine importance dans l'histoire littéraire et pour cette raison elle traite des thèmes comme le racisme, l'homosexualité, les rapports interpersonnels, et elle exploite différents genres littéraires tels que la science-fiction ou le polar. Plusieurs écrivains du XX^e siècle ont conçu leurs œuvres pour les jeunes, tels que Jacques Prévert, Antoine de Saint-Exupéry ; d'autres écrivains ont réécrit leurs textes pour les rendre accessibles aux jeunes comme Tournier dans *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* qui devient dans la version simplifiée, *Vendredi ou la vie sauvage*.

En 2002, le Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche a officialisé le statut de la littérature de jeunesse en définissant son rôle :

« La littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents, qui n'ont pas non plus la même expérience de la langue. En quelque sorte, elle fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir. À cet égard, elle constitue véritablement le domaine littéraire de l'écolier. »

Il s'agit non seulement d'une importante reconnaissance de la part de la société judiciaire qui rend officielle un genre littéraire qui n'était pas encore bien défini, mais la définition donnée par le ministère sert à déterminer le champ d'action d'une littérature qui s'adresse aux jeunes et qui peut être employée dans le milieu scolaire.

Soriano, qui est un spécialiste des contes de Perrault, considère la littérature de jeunesse comme « une communication historique entre un scripteur adulte et un destinataire enfant ». ⁵⁶ Pour Delpierre et Vlieghe, la littérature de jeunesse est

⁵⁶ <http://www.youscribe.com/catalogue/presentations/la-litterature-de-jeunesse-358619>

fondamentale dans le contexte scolaire, parce qu'elle est accessible aux jeunes, du moment qu'elle est caractérisée par un style simplifié.

1.9. Les interventions récentes en faveur de la littérature de jeunesse

Lire un texte signifie avant tout comprendre le sens que le texte cache derrière les mots : le jeune lecteur et le lecteur étranger ont besoin de lire un texte qui soit proche d'eux non seulement d'un point de vue stylistique mais surtout d'un point de vue du contenu.

En 2002, le ministère de l'instruction va au-delà de la reconnaissance du statut de la littérature de jeunesse et propose de nouvelles démarches pédagogiques basés sur l'exploitation de la littérature de jeunesse, surtout en classe de FLE. En particulier le ministère suggère deux pistes : il invite l'enseignant à organiser des débats à partir des textes que les élèves lisent en classe ; il propose une mise en réseaux des textes.

La première suggestion concerne le sens d'un texte : auparavant, on croyait que le décodage d'un texte pouvait être atteint par les niveaux plus avancés, et pour cette raison les enseignants ne demandaient pas aux élèves de première année de lire des textes littéraires. Les enseignants devraient proposer la lecture de textes destinés à de jeunes lecteurs pour qu'ils puissent avoir une première approche avec une œuvre littéraire. Après que l'enseignant ait proposé un texte accessible aux élèves, il ne devrait plus imposer son interprétation, mais il devrait stimuler la curiosité des apprenants et mettre à l'épreuve leur habilités de compréhension et de production en les conduisant vers des débats. À travers cette démarche, l'élève ne joue plus un rôle passif dans l'apprentissage de la langue, au contraire il acquiert un rôle actif et réussit à avoir une interaction directe avec le texte. Cette activité pédagogique constitue la meilleure façon d'exploiter les habilités des élèves, qui, finalement, réussiront à développer des stratégies d'apprentissage efficaces.

À propos de la deuxième suggestion qui concerne la mise en réseaux des textes, le Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche a affirmé que « chaque lecture est le lieu de réinvestissement de lectures anciennes et le tremplin pour de nouvelles lectures ». En suivant cette démarche pédagogique, l'élève pourrait, par exemple, analyser une typologie de personnage bien précise, ou analyser un genre, un

langage. En tout cas, cette activité ouvre la voie à l'interdisciplinarité et permet de découvrir et de lire plusieurs œuvres à partir des œuvres contemporaines.

1.9.1. Les interventions en Italie

En Italie, la didactique de la littérature a été toujours menée en langue maternelle, même dans le cas de la littérature étrangère, car on considérait seulement l'importance de la transmission du savoir culturel et on sous-estimait la capacité du texte d'être un outil linguistique. Dans les années '80, le milieu scolaire assiste à une petite, pourtant significative, révolution : il entre en scène le terme de « analyse textuelle », ce qui va changer l'approche que l'enseignant et les élèves ont avec le texte. Si, auparavant, l'enseignant devait transmettre ses connaissances à l'élève qui demeurait au deuxième plan, dans l'échange culturel-linguistique, maintenant il doit savoir développer chez l'élève l'habileté de lecture, qui lui permette des approprier du texte et d'acquérir les éléments linguistiques.

À la suite de cette révolution, Giovanni Freddi, directeur du département de didactique des langues de l'université de Venise, réalise des anthologies, tenant compte de l'importance du texte, qui devient prioritaire par rapport à l'histoire littéraire, et du développement de l'habileté de compréhension écrite.⁵⁷ Si les deux premières anthologies présentaient plusieurs affinités, la troisième, parue en 2010, se différencie des précédentes car elle focalise son attention plus sur l'apprenant. La nouvelle anthologie, qui s'intitule *Écriture*, se compose de sept dossiers focalisant l'attention sur la littérature et visant principalement deux objectifs : rapprocher les élèves à la lecture et les initier à l'analyse textuelle. L'élément le plus innovateur concerne le contenu des dossiers : autrefois, on proposait aux élèves des textes tirés des œuvres du Moyen Âge, par contre, ici, les auteurs ont recueilli des textes appartenant aux œuvres du XX^e et XXI^e siècle, en incluant des ouvrages paralittéraires comme la chanson et le BD. Le choix est dicté par le besoin de captiver l'attention du lecteur qui peut être fasciné par les thèmes d'une littérature plus contemporaine et plus proche de lui.

Les textes sont suivis par trois typologies d'exercices, dont les deux premières, qui concernent la compréhension globale du texte, n'impliquent des compétences

⁵⁷ Association de didactique du FLE, *Les cahiers de l'asdifle. Littérature et FLE : tissages et apprentissages*, Paris 2010

spécifiques. La troisième typologie d'exercice, en revanche, requiert une habilité de compréhension plus développée, car elle porte sur les caractéristiques littéraires des textes. Que l'apprenant soit au centre de l'intérêt de l'anthologie est montré par la présence d'exercices ludiques et d'approfondissement, comme la rubrique « Le saviez-vous ? » qui propose des curiosités. En outre, beaucoup d'exercices impliquent l'utilisation d'internet, ce qui montre l'évolution de la didactique en concomitance avec l'évolution technologique.

1.9.2. Exemples d'emploi de littérature en FLE

Lors des deux journées de formation dédiées à l'apprentissage en français par la littérature de jeunesse, un événement qui a eu lieu le 3-4 décembre 2015 à Rome, auquel plus de 150 professeurs ont assisté,⁵⁸ Chiara Ramero,⁵⁹ enseignant de français, a présenté son travail qui concerne l'emploi de la littérature de jeunesse dans le milieu scolaire. En particulier, l'enseignant gère un atelier de lecture avec l'intention de pousser le jeune lecteur vers une littérature qui soit proche de lui d'un point de vue linguistique et du contenu. Dans le travail qu'elle a présenté aux autres enseignants, elle souligne comment dans les dernières années un sentiment de désaffection pour la lecture s'est répandu parmi les jeunes, dû, principalement, à la présence d'autres intérêts, tels que les jeux-vidéos et les nouvelles technologies. Dans une enquête qu'elle a menée dans son atelier de lecture « Lire Ados » pendant l'année scolaire 2013-2014 où 1000 adolescents des départements de Nice, Cuneo et Savona ont été interviewés, elle montre que seulement 2% lit pendant 10h par semaine et que 45% lit entre 1 et 3 heures par semaine. Ce qui est intéressant pour nous, c'est qu'elle a demandé aux jeunes ce que la lecture des œuvres pour la jeunesse représente : pour eux, une œuvre leur permet de s'identifier et les aide à mieux affronter la vie ; en plus, l'œuvre est considérée source de connaissance, qui peut aider à grandir et à enrichir son propre vocabulaire. Chiara Ramero propose la lecture collective d'œuvre de jeunesse pour rapprocher les jeunes à

⁵⁸ <http://vizavi.institutfrancais.it/actualites/project-updates/beausuccespourlalitteraturejeunesse>

⁵⁹ https://drive.google.com/file/d/0B3mRTS_cELprRjRYkNoUFkzd1k/view

la lecture : au niveau pratique, l'enseignant devrait présenter la lecture pas comme un exercice scolaire, mais comme une activité de plaisir et comme voie communicative et d'échange ; l'enseignant devrait stimuler la curiosité et aider l'élève à comprendre et à s'ouvrir, à travers des activités dynamiques.

Nous avons trouvé l'exemple pratique d'une classe en Algérie⁶⁰, où les enseignants ont proposé la lecture de textes appartenant à la littérature de jeunesse dans l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère. Les enseignants qui ont participé à cette expérience ont affirmé que la lecture de ces textes a non seulement permis l'acquisition de certains savoirs, mais elle a développé chez les lecteurs le goût et l'envie de lire en français.

Selon les enseignants qui ont participé au programme, la littérature de jeunesse forme les jeunes élèves en les menant vers la littérature universelle. Les textes qu'ils ont choisis ont été lus facilement par les élèves, qui ont apprécié les thèmes abordés. Leur objectif a été celui de développer les habilités de compréhension et de production écrite chez l'apprenant à travers une littérature accessible d'un point de vue stylistique et du contenu. C'est pour cette raison qu'ils ont voulu introduire la littérature de jeunesse dans l'enseignement du FLE.

Le problème qui se pose est lié au choix du texte : les enseignants ont à la fois proposé des extraits ou des textes intégraux. Ce qui compte, dans le choix du texte, est la présence d'un style simple et d'un contenu qui soit proche des élèves. Finalement, la lecture a toujours été suivie d'une série d'activités qui ont permis l'analyse et la compréhension du texte.

⁶⁰ http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Benazout%202010.pdf

CHAPITRE II

Parmi les nombreux auteurs pour la jeunesse, nous avons décidé de présenter et d'analyser l'œuvre de Marie Desplechin, une écrivaine française, qui a choisi les enfants et les jeunes comme public à qui adresser ses œuvres.

Dans ce chapitre, nous donnerons quelques informations biographiques grâce notamment à une interview qu'elle nous a accordée et qui nous permet de mieux comprendre son rapport avec la lecture et l'écriture ; enfin nous analyserons les thèmes qu'elle traite dans ses œuvres.

2.1. Marie Desplechin, l'auteur pour les jeunes

Avant de devenir une auteure affirmée dans la scène littéraire, Marie Desplechin s'est divisée entre sa terre et Paris, accompagnée toujours par ses livres et son enthousiasme pour tout ce qui concerne la parole, la lecture, la littérature. Si elle n'avait pas décidé de consacrer sa vie à l'écriture, de façon inconsciente elle savait d'appartenir à un milieu littéraire qui l'aurait conduite inexorablement vers l'écriture : elle était destinée à devenir auteure de son jeune âge.

2.1.1. Son enfance

Marie Desplechin naît le 7 janvier 1959 à Roubaix. Sa mère, Mado, et son père, Robert Desplechin, donneront naissance à trois autres enfants : Arnaud, puis les jumeaux Raphaëlle et Fabrice.

Dans la biographie réalisée par Sophie Chérier pour l'école des loisirs, nous comprenons que, dans la vie de l'auteure, la famille occupe une place importante : elle a vingt-deux cousins, avec qui elle passe son enfance. Déjà dès son jeune âge, Marie Desplechin montre un côté artistique : avec ses cousins, elle anime des ateliers artistiques et prépare le traditionnel spectacle de Noël.

Le milieu où Marie grandit est fondamental dans la formation de son caractère et de son goût critique : sa sœur Raphaëlle raconte que la maison de la grand-mère paternelle a toujours été pleine de livres, de fauteuils de velours, de rideaux et de

conversations⁶¹. Chez eux les adultes parlent souvent de littérature ou de politique et laissent que les enfants les écoutent. Ce n'est pas seulement chez sa grand-mère, avec ses cousins, que Marie a la possibilité d'écouter et d'observer : dans le noyau familial aussi, on discute souvent sur des questions d'actualité. Raphaëlle raconte que « quand Marie, à l'adolescence se tourne vers le Parti communiste, son père l'interroge chaque soir, au dîner, sans pitié, sur les crimes de Staline... »⁶².

Entre dix et treize ans, Marie souffre d'insomnie et, en attendant le matin, elle lit. Elle sait lire depuis qu'elle a quatre ans, et la lecture devienne sa compagne. Dans un entretien mené par Maurice Lomré pour l'École des lettres, Marie affirme qu'elle a « été nourrie aux contes de la comtesse de Ségur », elle continue en disant qu'elle a « lu avec enthousiasme les livres de Françoise d'Eaubonne ».⁶³

« L'influence des livres est énorme : les livres vous bougent la vie. À propos du merveilleux *Livre de mon ami*, c'est à cause de lui que je suis venue habiter Paris, parce que je voulais traverser le Luxembourg et vivre dans un immeuble avec une cour pavée comme celle dont il est question dans les souvenirs d'Anatole France. Les livres ont accompagné toute ma vie, je ne peux pas imaginer une vie sans eux. Ce qui provoque chez moi une grande curiosité pour les gens qui peuvent faire sans – mes enfants, par exemple, à qui ils ne sont absolument pas nécessaires ! ».⁶⁴

L'écriture aussi commence à devenir importante dans la vie de la jeune femme, qui se met à écrire pour exprimer son état d'âme ou tout simplement pour donner du corps à son imagination.

2.1.2. L'instruction

Après ses premières études, elle obtient, en hypokhâgne, des résultats brillants et décide de s'installer à Paris pour fréquenter le lycée Henri IV pour son

⁶¹ Sophie Chérier, *Mon écrivain préféré, Marie Desplechin*, Paris, l'école des loisirs 2005, p. 11

⁶² *Ibidem*, p. 12

⁶³ L'École des lettres des collèges, n° 4, Paris, février-avril 2015, p. 20

⁶⁴ *Ibidem*, p. 21

nom : « C'était le plus beau »⁶⁵. Il s'agit d'un choix dicté non seulement par la réputation du collègue, mais aussi par le cœur : ici, elle suit un garçon dont elle est amoureuse et qui deviendra le père de ses enfants Louis et Lucie.

Marie qui a commencé le grec après le bac, elle décide de passer une licence de lettres classiques, option français médiéval. En maîtrise, son professeur, Charles Méla, lui déconseille les concours de l'enseignement. Marie décide alors de passer le concours d'entrée au Centre de formation des journalistes.

« Tous les candidats me paraissaient brillants, savants, chics, parisiens... En comparaison, j'avais l'impression d'avoir des sabots aux pieds, avec de la paille dedans. J'étais tellement sûre d'avoir échoué que je n'ai même pas ouvert le courrier qui m'annonçait l'admission. Il a fallu qu'ils me téléphonent le jour de la rentrée pour me dire : "Eh ben alors ? On vous attend..." »⁶⁶.

La première année à Paris est plutôt difficile pour la jeune Marie qui, venue du chaleur familiale du Nord, doit faire face au milieu froid et solitaire de Paris. Cependant, au cours de l'été, lors d'un stage à la *Voix du Nord*, Marie rencontre Marie-Ange : les deux, avec quatre amis, s'installent dans un appartement rue de Montreuil et la deuxième année du CFJ peut commencer. À ce propos, Marie affirme que « cette année-là, Paris a cessé d'être une ville hostile et incompréhensible. J'avais trouvé une place ».

2.1.3. Le rapport avec ses racines

On ne peut pas parler de Marie Desplechin sans parler du Nord, du rapport qui lie la femme à sa terre d'origine. « On ne peut pas connaître Marie depuis cinq minutes sans savoir qu'elle est du Nord », affirme Caroline, une amie à elle rencontrée grâce à Marie-Ange.⁶⁷

Ainsi l'écrivain commente le rapport avec sa terre :

⁶⁵ Sophie Chérier, *op.cit.*, p. 25

⁶⁶ *Ibidem*, p. 26

⁶⁷ Sophie Chérier, *op.cit.*, p. 28

« Je ne suis pas d'un sang, je suis d'une matière. La brique. Solide et rouge. Celle des maisons, toutes pareilles dans les rues des villes, dont la douce chaleur ne se conserve et ne se renouvelle que parce qu'on sait y ouvrir sa porte en grand et se laisser traverser ». ⁶⁸

Et elle dit encore : « Je n'adore pas les mondanités, mais il y en a une qui me plairait vraiment, c'est manger un jour des frites avec Dany Boon ! » ⁶⁹.

Le sentiment qui la lie à sa terre l'a poussée à écrire un texte, *Traversée du Nord*, pour la collection « La France vagabonde » de la revue *National Geographic* : un texte qui présente aussi des photos et des recettes de cuisine et qui dévoile l'amour pour une terre, faite d'émotions, d'expériences, d'amitié, de famille.

« Marie, elle a une voix de jeune adolescent et de femme entière, un peu masculine dans la rythmique, pleine d'énergie, d'impatience, d'humour, de bonté, une voix un peu androgyne, et c'est comme si elle s'arrêtait avant de dire ce qu'elle a à dire, qu'on entende le silence. Sa voix, c'est le contraire d'une voix évanescence » ⁷⁰, c'est la description de Marie faite par Ariane Ascaride qui l'a beaucoup fréquentée récemment.

« Toujours une besace souple ou bien un sac à dos. Talons plats, peu de jupes. Sa tenue préférée, c'est un jean, un pull camionneur. Sa seconde peau. Avec des cheveux en bataille par-dessus. Presque pas de maquillage. Pas de fard. C'est dans les mots, dans les regards, dans les sourires qu'elle met le poids qu'elle veut donner à son apparence. Cette femme sans apprêts, sa féminité la plus enjouée, la plus libérée, la plus sûre, c'est dans ses propos qu'elle l'exprime. Comme un garçon, elle porte un blouson. Mais elle raffole des parfums. Elle les aime sur elle, les repère sur les autres, adore les essayer, en curieuse, soucieuse, comme d'une idée ou d'une amitié ». ⁷¹

Après avoir rapporté les mots de Sophie Chérier, qui, elle aussi a témoigné pour la biographie qui lui a été consacrée, je voudrais ajouter mes impressions sur la femme, avant de passer à l'écrivain.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 29

⁶⁹ *Ivi*

⁷⁰ *Ibidem*, p. 46

⁷¹ Sophie Chérier, *op.cit.*, p. 46

J'ai eu la possibilité de connaître Marie Desplechin, qui a accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions sur sa carrière d'écrivain, son rapport avec l'écriture et surtout sur le rapport que cette dernière noue avec les enfants et les adolescents.

J'étais plutôt anxieuse à l'idée de rencontrer une écrivaine, mais il s'agissait seulement d'un sentiment provoqué par l'inconnu. Nous avions auparavant échangé des mails pour nous donner rendez-vous et déjà là, j'avais deviné son caractère. On s'est vue dans un café de Bonne Nouvelle, mais après elle a décidé de nous installer chez elle pour être tranquilles et discuter amicalement. Ce qui frappe tout de suite c'est la simplicité de cette femme d'une cinquantaine d'années, qui se reflète dans sa façon de paraître et d'être : un jean, un sourire. Dès les premiers mots, je comprends que derrière sa simplicité et sa spontanéité transparaît tout un monde d'enthousiasme. On vient de nous présenter qu'elle me propose de lire une dizaine de livres pour comprendre mieux sa façon d'être écrivain, de se rapporter à un public si varié et si exigeant. Elle est comme un fleuve qui déborde, avec ses idées, qu'elle me verse, qu'elle partage, qu'elle distribue.

Avant d'être écrivain, elle est femme, mère de trois enfants dont elle parle avec orgueil et amour. Elle est surtout une jeune fille dans l'âme, avec un caractère enthousiaste, et c'est la joie qui transparaît.

2.1.4. L'interview

Après que nous nous sommes installées dans la cuisine de son appartement, j'ai posé plusieurs questions à Marie, et nous transcrivons directement l'interview afin que le lecteur perçoive cet enthousiasme qui nous a frappée.

MCS. - Votre premier roman, *Le sac à dos d'Alphonse*, a paru en 1993: qu'est-ce qui vous a emmené à la littérature de jeunesse?

MD. - Je voulais écrire des livres, mais je ne savais quoi écrire, puisque le problème de l'écriture est la liberté, ce n'est pas la contrainte. C'est ma sœur qui m'a dit : pourquoi pas écrire pour les enfants ? Je savais à qui je parlais. En plus, faire des livres plus petits. Ce que j'adore de la jeunesse c'est qu'elle me remet en situation d'enfance. Il y a une énergie dans cette époque là, une capacité à se refaire, de l'enthousiasme, j'adore le public : si ils n'aiment pas, ils vous le disent.

MCS. - Vous avez commencé à écrire pour les jeunes dans les années 90, il y a 20 ans: les générations ont beaucoup changé. Est-ce que votre façon d'écrire et de vous adresser aux jeunes a changé aussi?

MD. - Non, j'écris en m'identifiant aux héros, ils ne me ressemblent pas beaucoup. Iphone, tablettes, mais les problématiques sont les mêmes : on n'a pas changé anthropologiquement. L'enfance est pareille : la relation avec les parents, la nécessité de s'opposer pour s'éloigner, les rivalités entre frères et sœurs, la peur de la socialisation, la première relation, la difficulté de se faire des amis, le bonheur de s'en faire, la peur de l'avenir, d'entrer dans le monde des adultes, ça n'a pas changé. C'est ça un roman pour la jeunesse : les grandes aventures de l'existence. La façon de les raconter peut changer, d'une façon fantastique, quotidienne, mais c'est toujours la même histoire. Ma façon d'écrire, c'est ma façon d'écrire.

La langue bouge tout le temps, surtout celle des jeunes et c'est un langage de connivence, inaccessible pour les adultes.

MCS. – Ces dernières années, un nouveau canal médiatique a commencé à exploiter la littérature de jeunesse : au cinéma, plusieurs productions s’inspirent des romans pour les adolescents et obtiennent un véritable succès. Non seulement le cinéma, mais les jeux-vidéo, eux-aussi, puisent la littérature, surtout celle fantastique. Qu’est-ce que vous pensez du rapport de la littérature de jeunesse avec les autres expressions artistiques ? En plus, on dit souvent que les nouvelles générations lisent peu : croyez-vous que les nouveaux canaux peuvent intercéder en faveur de la littérature, en encourageant les jeunes à lire les histoires de leurs héros ?

MD. - Le cinéma a changé le roman en donnant des images à tout le monde. Il y a une interaction entre les différents arts ; les modes d’expression s’influencent. Si j’ai des textes qui peuvent être adaptés, c’est bien, c’est rigolo, ça veut dire que c’est vivant. Les jeux-vidéos ne me concernent pas, mais c’est super intéressant pour les thèmes qu’ils utilisent : la mythologie, le médiéval, l’interaction de la musique et des images, la beauté artistique.

Est-ce les anciennes générations lisaient tellement ? je ne sais pas ! Moi, je lis beaucoup, je lis énormément, mais autour de moi il n’y avait pas de gens comme moi, j’étais la seule qui lisais autant. Il n’y a pas de formation, il n’y a pas de plaisir comparable à celui de la lecture. Il n’y a pas d’équivalent de la lecture : la lecture vous laisse avec vos propres images à partir des propositions des autres et ça n’existe pas avec le cinéma ou les jeux-vidéo. C’est une immersion, une fusion qui n’existe pas ailleurs. Ça dépend aussi de ce qui arrive, avec *Harry Potter* des gens qui ne lisaient pas ont commencé à lire. Je ne pense pas que la lecture puisse disparaître. André Malraux, ministre de la culture, dit dans *L’Homme provisoire* : les lecteurs, toujours le même nombre de gens qui ne bougera jamais, c’est comme une secte, ça va continuer à durer même si on est peu. Ma fille ne lit pas mes livres et je ne lui demande pas de le faire, parce que parfois j’utilise des choses qui leur arrive et je leur demande la permission. C’est très violent d’être utilisé pour fabriquer. Dans l’écriture on se montre, notre manière d’écrire c’est notre manière de voir, et pour les enfants c’est horrible de voir leur mère se dévoiler et se montrer d’une façon différente.

Les nouveaux canaux...mais il n'y a pas seulement le cinéma ou les séries. Un être humain c'est une mémoire et une capacité à transformer en récit une expérience qui vient du chaos parce qu'il faut que toute notre expérience devienne une culture parce que sinon c'est illisible. Le temps passe à toute vitesse, ça n'a pas de sens, c'est un chaos et ce qui nous permet de sortir du chaos ce sont nos capacités à en faire un récit ou une représentation. Pour ce faire il y a les histoires qu'on raconte, la mémoire qui se transmet, la science, la peinture et la photo qui nous apprennent à voir, le cinéma qui nous apprend à raconter. Tout cela vous apprend à vivre, mais à vivre vraiment. Tous les moyens de représentation sont bons. On ne peut pas dire la littérature va bien et les séries ne vont pas bien, parce que les séries sont une remise en ordre du réel, l'abolition du chaos, cela nous apprend à voir.

MCS. - Parmi vos romans, il y en a plusieurs qui présentent des images : en quoi consiste la collaboration avec un dessinateur et quel poids a-t-il, selon vous, dans un roman qui s'adresse à un jeune ?

MD. - Il y en a peu en fait.. moi je ne collabore pas avec les illustrateurs. Au départ, à l'école des loisirs, on ne me demandait pas mon avis et je n'aimais pas du tout les couvertures et la couverture est très importante, c'est comme dire à l'enfant : ne lis pas ce livre !, c'est assez violent quelques fois. J'aime bien les couvertures de Verte.

J'ai écrit un album avec Emmanuelle Houdart, illustratrice. Elle fait les dessins d'abord et j'écris les histoires après : on se met d'accord sur le thème, mais c'est elle d'abord. Sinon, je ne collabore pas avec les dessinateurs.

MCS. - Vous vous adressez aux jeunes qui traversent une phase importante de leur vie, le passage de l'enfance à l'adolescence. En analysant la trilogie de Verte, dans le premier roman vous présentez le personnage de Verte qui vit cette transformation, car elle va devenir une sorcière. Derrière cette transformation, on peut trouver les difficultés que les jeunes filles doivent surmonter dans cette période de leur vie : le rapport avec les parents, la conquête d'identité. Dans le deuxième roman, vous abordez le thème de l'amitié à travers l'introduction du personnage de Pome. Dans le troisième roman,

Mauve, les non-morts, les Ténèbres, vous analysez le côté obscur de la vie, les forces du Mal, qui à la fin est battu par le Bien. Verte, la protagoniste, grâce au soutien de ses amis, de ses aïeules, elle réussit à vaincre l'obscurité et à sauver Soufi. Dans vos romans, vous montrez l'importance de certaines valeurs : en écrivant pour les jeunes, est-ce que vous vous sentez responsable de leur donner des modèles à suivre ? Est-ce que vous vous considérez une écrivain engagée ?

MD. - Quand j'ai écrit Verte, ma fille était en CM2. Je n'ai pas écrit le livre en la pensant mais après je m'en suis rendue compte. En CM2 elle a 10 ans et les filles de 10 ans adorent leur mère. Tout d'un coup, elles commencent à éprouver de la honte à l'égard de leur mère : elles ne peuvent plus les supporter. Ma mère m'exaspérait aussi. Je crois que ce qui se passe à ce moment là c'est que la jeune fille dit : je vais grandir, je vais devenir une femme, je ne sais pas ce que je vais devenir, mais un truc qui est sûr, c'est que je ne deviendrais jamais comme ma mère. Toutes les jeunes filles et les femmes partagent cette idée. Ce qui est bizarre c'est que moi je suis grandie et je suis comme ma mère, la fonction maternelle, on se retrouve dans la même place et Verte c'est vraiment l'histoire de ça, c'est comment ce sentiment là arrive. Le fait de devenir sorcière est lié aux règles. Ma mère me disait : j'ai vu la mère de ta copine, elle a un très mauvais caractère en ce moment, elle est en train de changer. Le très mauvais caractère, cela voulait dire qu'elle allait être réglée, dans cette idée que les femmes ont un très mauvais caractère, être fâchée avec sa mère. Dans Verte, quand elle est fâchée et de mauvais humeur et qu'elle fait voler tous les objets, c'est très lié à l'apparition des règles et à la féminité. Il y a beaucoup de cela dans les romans fantastiques. Stephen King, l'idée de faire voler les objets : on dit souvent que les adolescents ont un espèce de pouvoir télékinésique, c'est lié au changement magique, du passage à la féminité, et les femmes sont plus sorcières que les hommes, on a bien brûlé plus de femmes que des hommes. Les règles, c'est... de la lune, vraiment des choses magique. Verte, c'est lié à ça. Le fait qu'il n'y a pas de père, c'est parce que dans ma famille est une famille des années 60 où les pères ne s'occupaient pas des enfants, ils étaient tout le temps au boulot, le mien partait le lundi matin et rentrait le vendredi soir. Nous, on avait à faire à ma mère, mes tantes, mes grand-mères. Tout ça c'est Verte, lié à Lucie. Et après je me

suis rendue compte qu'il y avait mes obsessions, il était presque sexiste. Quand pendant les cours on demandait aux élèves d'écrire du point de vue de Gérard, il finissait toujours clochard et avait un triste destin. Dans *Pome*, j'essaye de rectifier, rééquilibrer cela : il y a un grand-père, Soufi devient sorcier. Il y a plus d'idée. *Verte*, je l'ai écrite dans l'émotion et après j'ai eu des idées et puis l'amitié : les amitiés de l'adolescence sont formidables. Et *Mauve*, je pensais que j'avais fini, mais j'allais dans les classes et les enfants voulaient toujours une suite et je leur disais : mais quelle suite ? j'avais pas d'idée de suite. Un jour un petit garçon m'a dit un truc super vrai, il m'a dit : « madame il faut qu'il y ait de méchants, parce qu'il n'y a jamais de méchants dans vos livres », ce qui est vrai. J'ai réfléchi sur ce qui était pour moi le mal et c'est ce qui est montré dans *Mauve* : le harcèlement scolaire, qui est la forme de persécution, les enfants font de très bons nazis et leur façon d'être nazi c'est le harcèlement scolaire, ça détruit notre individu, ça déshumanise et ça vous permet d'éliminer. C'est la même chose de ce que font les adultes, comme dans une communauté, tout ce qui déshumanise et élimine. Je ne l'ai pas pensé exactement comme ça quand je l'écrivais. C'est quand j'ai terminé le livre que j'ai lu une critique qui disait : enfin un livre sur le harcèlement scolaire et je m'en suis rendue compte..et le livre est dédié à tous les gens que je pense peuvent être victime. « Je marque l'importance de certains valeurs »... c'est pas comme écrivain, un écrivain n'est pas un intellectuel. C'est comme dans *Pome*, s'il y a des idées, elles nous plombent, c'est une émotion et les idées sont derrière, mais quand on écrit, il faut oublier son idée, sinon on y arrive pas. Elles sont là, c'est comme les valeurs, moi je crois dans les choses et je fais de sorte que ma vie ressemble à ce que je crois. Et cela est dans mes livres, parce que mes livres sont une partie de mon existence. Je ne me considère pas comme un écrivain engagé, je suis une personne engagée et après ça se mélange forcément au travail de l'écriture qui est mélangé à ma vie.

MCS. - Les jeunes sont en quête d'une identité culturelle, sociale, morale, linguistique : selon vous, la littérature pourrait-elle être un moyen d'intégration ? La littérature pourrait-elle proposer un modèle auquel le jeune a besoin de s'identifier?

MD. - Bien sur. Tout le temps. Une grande partie de son rôle est cela. On s'identifie à un garçon, à une fille, à un animal, à n'importe quoi, mais cela nous permet de savoir qui nous sommes, de mieux vivre notre vie. C'est ce que je disais tout à l'heure, de nous représenter le monde d'une certaine manière et de mettre à une place dans ce monde, cela marche avec tous les livres, c'est cela la littérature, l'expérience de différentes identifications, mais cela nous permet de mieux nous trouver. Une drôle de question : pourquoi le héros des livres pour enfants c'est enfantin ? parce qu'un enfant n'a rien à voir avec un homme de trente ans, c'est impossible pour lui de s'identifier à un homme de 30 ans, son expérience n'est pas l'expérience d'un enfant. En revanche pour un enfant c'est plus facile de s'identifier à un animal et c'est une très bonne expérience. Je n'aime pas l'idée de livres pour garçons et pour filles, parce que les filles se sont toujours identifiées aux garçons, il y en a plus en littérature de jeunesse, et les garçons peuvent très bien s'identifier aux filles, je le vois avec *Le journal d'Aurore*, qui est un livre très de fille, mais il est lisible par les garçons, parce qu'on mesure le pareil et la différence... et pour l'intégration, oui, parce que le livre, c'est vraiment un ami, l'auteur non, vous pouvez détester l'auteur, mais le livre vous intègre au monde déjà, le fait qu'il accepte d'être écrit par vous, il vous donne ses images, c'est un truc qui se passe entre vous, donc déjà vous participez de cette culture du livre, de l'échange par le livre... moyen d'intégration.. et puis il y a certains livres, il y a de héros qui sont mauvais en classe, ou malheureux, ou avec des prénoms, arabes, qui font partie de la culture française, et l'enfant qui lit ça va sentir reconnu, c'est proche de lui, c'est comme une politesse qu'on lui rend, c'est une facilité supplémentaire. Un livre qui s'intitule *François de Montegnac*, l'enfant peut s'identifier, mais un livre avec un prénom arabe, l'enfant s'identifie très bien, en disant en plus qu'il en connaît comme ça, ça peut être lu plus facilement.

MCS. - Croyez-vous dans l'importance de la littérature de jeunesse dans le cadre de l'enseignement? Selon vous, pourquoi serait-elle importante dans la formation du jeune?

MD. - Quand *Verte* a été lu en classe, j'étais stupéfaite. Moi, je n'ai pas une très bonne expérience de l'école et j'aime pas l'école, le système, c'est un système qui abime les gens. Ce qui m'a rassurée c'est que les enfants étaient contents de ces livres, ce n'était pas une épreuve.

Il y a un tas de famille qui n'apprennent pas à lire, si l'école ne donne pas accès à ce monde là, personne ne le fera. Alors oui, si c'est le travail de l'école d'ouvrir les portes aux enfants de la lecture, de l'art et les livres de jeunesse, c'est un bon système pour entrer dedans : si on leur donne des bouquins écrits au XIXe siècle, ils ne comprennent même pas le lexique, même pas les mots, donc ils ne peuvent pas se représenter, pour eux ça n'a pas d'effet, il ne se passe rien et dans la littérature de jeunesse il peut se passer de choses, donc à ce moment là ils comprennent ce qui est en jeu dans l'acte de lire, ils voient en quoi ça peut être une chose tellement bénéfique, ça peut les aider, ils peuvent lire et relire. Et si c'est lancé une fois, deux fois, trois fois, ils sauront pour tout le reste de leur vie que là il y a quelque chose pour eux et c'est leur donner une liberté : l'école peut le faire, si l'école ne le fait pas, tant pis c'est une catastrophe. En littérature de jeunesse, il y a des livres qui sont de qualité et des livres qui sont de moins bonne qualité, c'est comme n'importe quelle littérature. Il faut une culture de littérature de jeunesse que souvent les professeurs, qui pour beaucoup sont des gros paresseux, ne vont pas chercher. Il n'est pas très dur de chercher. Il est important dans la formation du jeune parce qu'il est important dans la vie des hommes et dans la formations des être humains. C'est paradoxal, c'est une liberté, c'est comme le savoir. Il faut créer le désir. Le but de l'école serait cela, d'allumer le désir et d'en donner le moyen pour aller chercher après et la lecture c'est cela. On ne peut rien faire contre la liberté des gens, il faut les éduquer à cette liberté, il faut travailler avec leur liberté pour qu'ils puissent s'en servir dans toute leur vie et la lecture c'est une liberté, on ne peut pas forcer quelqu'un à lire. Si on force, ils auront horreur, ne comprendront rien de ce qui se passe dans la lecture, ça sera rien.

MCS. - En revenant à la trilogie, la protagoniste des trois romans est *Verte*, mais la voix du narrateur change à chaque chapitre. Pourquoi ce choix stylistique ? Vous

alternez la voix d'un jeune à la voix d'un adulte et chaque fois vous changez de style, de langage, de pensée. Est-il facile pour vous d'entrer dans la psychologie d'un enfant/jeune, de donner son point de vue, bref, de devenir un enfant et puis de devenir à nouveau un adulte ?

MD. - Quand j'ai commencé à écrire, j'avais deux enfants de 10 et 12 ans. Moi, je suis une féministe qui fait tout à la maison, je fais partie d'une génération où on gagne sa vie et puis on fait tout à la maison sans salaire. Au début de Verte c'est moi qui raille dans la cuisine ; puis j'avançais, à un certain moment de l'histoire je me suis dit que l'on ne peut pas rester tout le livre avec Ursule, il n'est pas intéressant, et là elle est en train de parler avec sa mère Anastabotte et c'est super drôle et j'ai pensé de faire parler Anastabotte..donc c'est le livre, la manière dont ce livre commence qui commence cette forme, que moi j'aime beaucoup, y compris pour les romans pour adultes, donc j'ai pensé utiliser la forme polyphonique et ça sera très bien et c'est pour ça que le livre a été beaucoup lu en classe, parce que dans les écoles cela permet d'étudier la notion de point de vue.

En ce qui concerne l'alternance, elle est drôle : Soufi parle vraiment différent, je fais mon possible pour que les voix soient différentes, c'est moi qui me colle dans chacun des personnages, je fais tous les rôles, c'est comme le loup qui change sa voix dans l'histoire des 7 chevreaux.

Est-il facile ? oui, je ne sais pas pourquoi. Je dis toujours si on me donne la possibilité de choisir de passer la journée avec un enfant de 12 ans et une personne de 56 ans, je préférerais la passer avec l'enfant. Je sais qu'on va s'amuser. Les enfants sont plus drôles, plus sociables, tout est nouveau, il y a une capacité d'enthousiasme qui est délicieuse.

Quand j'écris, je pense et je suis très solidaire avec eux, j'ai gardé des trucs enfantins, je suis très sensible à l'injustice, mais après je suis quelqu'un de très adulte, je suis très socialisée et quand j'écris il y a une technique d'adulte.

MCS. - Dans vos livres, vous traitez des arguments engagés comme le sexe, la religion, la drogue et l'importance des relations interpersonnelles: pour vous, il est plus facile de les traiter pour les adultes ou pour les enfants? Qu'est-ce que cela change?

MD. - Il est plus facile de les traiter pour les adultes, parce que pour les adultes je n'ai pas peur de les blesser et pour les adultes on parle de choses qu'on connaît pareil, à 10 ans l'enfant n'a pas l'expérience de la vie sexuelle d'un adulte, de l'amour aussi, c'est une chose qui se modélise peu à peu.

Quand on parle de tous ces sujets là, il faut être solidaire avec l'enfant, moi j'ai horreur des adultes qui disent moi qu'ils écrivent ce qu'ils veulent, ils ne sont pas solidaires, ils l'attaquent avec leur jalousie d'adulte.

2.1.5. Marie Desplechin, vue par les autres

Sophie Chérier, dans sa biographie, a demandé aux gens proches de Marie de décrire le rapport qui lie l'écrivain à son travail d'écriture. À propos du travail d'écrivain, Geneviève Brisac affirme que : « Marie a rêvé d'être médecin psychiatre, physicienne, institutrice, plombière, ou encore restauratrice. À une autre époque, quand c'était encore possible, elle aurait fait de la politique ». Et à propos de son écriture, il ajoute : « Elle bricole tout ça avec ses textes : ses personnages soignent, écoutent, réparent, interviennent, en urgence et sur le long terme, accueillent, nourrissent, inventent, transmettent. Avec ses histoires, elle refait le monde. »

Le mari François, qui la voit travailler à la maison, raconte qu' « Elle s'occupe de tout un tas de gens jusqu'à dix heures du soir. Ensuite elle dit : je viens me coucher. Et trois heures après, elle n'est toujours pas là. C'est qu'entre-temps elle est devenue écrivain. »

À l'oral du concours d'entrée, à la question de la directrice : « Pourquoi voulez-vous faire ce métier ? » elle avait répondu : « Je voudrais passer la parole aux autres. »

Écrivain, oui, mais c'est pour quoi faire... Pour parler d'amour aux enfants, leur dire qu'ils ne sont pas seuls à se poser de grandes questions, et les faire rire.⁷²

Dans l'entretien de Lomré, auquel ont participé aussi Yael Hassan et Françoise Rachmuhl, à la question posée par le journaliste, « Pourquoi écrire ? », Marie Desplechin, jamais prévisible, donne une réponse spontanée, qui marque, encore une fois, la spontanéité et la facilité avec laquelle l'écrivain fait son métier. Elle profère ces mots :

« Je ne me pose absolument pas la question de savoir ce que je voudrais dire quand j'écris. Je le fais pour que le lecteur et moi, nous passions un bon moment ensemble. Parce que, en fait, je n'aime pas tellement écrire : à terme, ça me fait du bien, mais sur le coup, jamais ! Mon souhait, c'est juste d'écrire une chose qui procure du plaisir à la personne qui la lira ».⁷³

Quant aux effets que son écriture produit elle affirme :

« à ma grande stupeur, il m'arrive de rencontrer des gamines de douze ans qui me disent : « Madame, comment vous faites ? C'est ma vie que vous décrivez. C'est tout à fait moi ! ». Alors je me revois dans ma cuisine, vieille toupie cinquantenaire s'échinant sur des gags laborieux ! Et une lectrice croit que c'est elle, que c'est sa voix qui parle !

Miracle de l'artifice ! Je ne suis pas elle, elle n'est pas moi : nous sommes dans une sorte d'entre-deux créé par le texte ».⁷⁴

⁷² Sophie Chérier, *op.cit.*, p. 38

⁷³ École des lettres des collèges, *op.cit.*, p. 22

⁷⁴ 23

2.2. Les œuvres de Marie Desplechin

Dans ses romans pour la jeunesse, elle explore différents genres littéraires, le roman historique avec *Satin grenadine* et *Séraphine* dont les thèmes principaux sont le XIXe et l'émancipation des femmes ; le roman à plusieurs voix où se côtoient fantastique et réalité contemporaine avec *Verte* et *Pome* ; les récits sur l'adolescence d'aujourd'hui dont notamment *Le journal d'Aurore* ; le fantastique et l'étrange avec *Le monde de Joseph et Elie et Sam*.

Pour les adultes, elle a publié un recueil de nouvelles, *Trop sensibles*, des romans, *Sans moi*, *Dragons*, *La Vie sauve* écrit avec Lydie Violet (prix Médicis 2005) et *Danbé* avec Aya Cissoko, entre autres.

2.2.1. Le XIX^e siècle dans *Satin Grenadine* et *Séraphine*

En 2004 Marie Desplechin se rapproche des thèmes du XIX^e siècle et les aborde dans *Satin Grenadine*, un roman qui raconte l'histoire de Lucie, une jeune fille qui grandit dans le milieu bourgeois fasciné par la noblesse. Sa famille est composée par le père qui est député à la Chambre, la mère, qui s'occupe de la maison, et par le frère, Achille, que Lucie rêve de marier bien tôt pour s'en libérer.

Lucie est fortement insatisfaite du milieu qui l'entoure et du destin qui lui est réservé : son père affirme qu'elle ne va pas devenir une de ces « institutrices moustachues »⁷⁵ et qu'il lui permettra seulement de suivre des cours de piano et de dessin, en attendant un mariage, alors qu'elle voudrait apprendre le latin, la philosophie, les sciences.

Heureusement pour elle, d'autres personnages iront parfaire son apprentissage : la cousine Marceline, orpheline, s'occupera de son instruction, Annette, la cuisinière, et sa nièce s'occuperont de son éducation.

On appréciera le roman de Marie Desplechin pour cette formidable vision du XIX siècle qu'elle nous fait redécouvrir mais aussi pour la délicatesse de son style. La

⁷⁵ L'École des lettres, n° 8, Paris 2009-2010, p. 30

jeune narratrice évoque avec finesse des sensations, l'odeur du savon, le crissement de la soie, la blancheur d'un petit matin d'hiver ; ces petites touches descriptives rappellent la technique impressionniste.⁷⁶

Séraphine est le titre d'un autre roman, paru en 2005, qui peut être considéré comme la suite de *Satin Grenadine* : cette fois, la voix narrative est celle de Séraphine, une jeune fille de 13 ans, orpheline, qui grandit dans le milieu ouvrier. Élevée par le père Sarrault, puis recueillie par Jeanne la couturière, elle devient serveuse chez Marthe et Eugène. Cependant, elle n'est pas satisfaite de son existence, avec l'aide de sa tante, Charlotte, une courtisane au grand cœur, et la protection de sainte Rita à qui elle prête des vertus miraculeuses, elle trouve un travail dans un café où les patrons lui donne des conditions de travail meilleures que ce qu'elle a toujours connues.

Séraphine est une jeune fille peu commune : elle est animée par un fort désir d'émancipation, elle rêve de changer le monde, un monde sans misère, sans souffrance et sans injustice.

Elle est une jeune révolutionnaire comme ses parents : au cours du roman, elle va apprendre que son père, qui était emprisonné pour avoir fait partie de la commune est vivant. Le contexte historique n'est pas abordé seulement par les personnages, mais des pages entières sont dédiées à la Commune, à l'opposition entre les anarchistes et l'Église, à la montée du communisme. En plus, l'écrivain cite les auteurs engagés de cette période : Victor Hugo, Eugène Sue, Pissarro, Auguste Renoir et d'autres encore.

Il est aussi fait allusion aux émeutes parisiennes ainsi qu'au siège de Paris en 1871 : c'est en cette occasion que Charles, le père de Marceline, est mort. La fascination pour la ville et l'exode rural (Fanny et Jean quittent la campagne pour chercher du travail à Paris), le débat sur l'instruction des filles sont tous des thèmes que l'on retrouve dans ces romans historiques.

Le roman *Satin Grenadine* a lieu à Paris et avec l'héroïne le lecteur découvre les aspects de la ville au fur et à mesure des chapitres. Au début, Lucie connaît seulement le paysage de son milieu : « Je ne connais que nos avenues, le parc où l'on se rend à pied,

⁷⁶ *Ibidem*, p. 40

les Champs-Élysées qui descendent derrière l'arc de Triomphe de Napoléon et donnent dans les jardins des Tuileries. »⁷⁷

Mais Lucie est fasciné par ce qui s'étend au de-là de son horizon : elle se procure un livre sur Paris qui l'informe sur l'histoire de ses quartiers et elle affirme : « Le Paris que j'habite est tout petit. Je suis heureuse de savoir qu'il en existe un autre, bien plus vaste, qui le continue et le déborde, et qui ne lui ressemble pas ». ⁷⁸

Le centre de Paris est représenté par les Halles et une escapade vers elles offre la possibilité à Lucie de décrire ce qu'elle voit, en incluant ses sensations auditives, tactiles, olfactives et visuelles :

« Partout du bruit. Partout des cris, des marchandages, des invectives. Partout des odeurs, certaines fines comme des parfums d'eau, d'autres sauvages, qui prennent à la gorge et écœurent. Et par-dessus, des odeurs de soupe et d'oignon, de pain qui cuit, de viande qui grille. J'ai la tête qui tourne, à me demander si c'est le bruit de la foule, son contact ou son odeur qui me saoule ». ⁷⁹

Sophie Chérier, dans sa biographie sur Marie Desplechin, commente par ces mots le choix de l'écrivain : Marie a su restituer cette idée de monde en mouvement, agité par des idées fécondes : féminisme, anarchisme, socialisme fermentent, préparant le terrain du nouveau siècle. En prenant comme héroïnes des jeunes filles de treize ans, elle amplifie cette notion de gestation : Lucie comme Séraphine sont en révolte contre leur condition féminine ; elles sont emblématiques d'un siècle mû par l'idée de progrès, d'un progrès positif qui rayonne d'espoir individuel et collectif. ⁸⁰

⁷⁷ L'École des lettres, *op.cit.*, p. 98

⁷⁸ *Ivi*

⁷⁹ L'École des lettres, *op.cit.*, p. 120

⁸⁰ L'École des lettres, *Un récit d'apprentissage*, p. 38

2.2.2. *La Vraie Fille du volcan*, une histoire pour le théâtre

À propos de cette œuvre Marie Desplechin a commenté son élaboration, en disant : « Que c'était une expérience ! J'ai écrit une première version de ce texte à la demande de France-Culture, pour la Fiction jeunesse. Les commandes de textes portaient sur des thèmes de physique de la nature. J'ai été chargée d'un mot, sonore et évocateur, le "volcan". Je n'ai pas cherché à développer une idée. La seule certitude de départ était que l'héroïne serait une toute jeune fille, puisque la fiction s'adressait en priorité à des gens très jeunes. Je me suis mise au travail et il a suffi que l'héroïne débarque sur le flanc du volcan pour que l'histoire se mette en route. Je la découvrais en même temps que je l'écrivais, c'était très agréable.

C'est avec le recul que j'ai vu combien ce que j'avais écrit reprenait les préoccupations qui avaient été les miennes dans les mois qui avaient précédé. La violence religieuse, l'ignorance sur laquelle elle s'appuie, la soumission complice des sociétés, le profit qu'en tirent quelques-uns, la haine contre les femmes de la plupart d'entre elles...

Tout cela était transformé, métabolisé, et prenait sa place dans le petit récit qui se construisait. J'ai écrit un texte assez long que nous avons réduit avec Emmanuelle Chevreton pour qu'il entre dans le format des dramatiques de 26 minutes. Mais j'avais un regret : après leur diffusion, à moins d'être édités, ces textes n'existent plus. J'ai donc demandé à Brigitte Smadja si elle pensait qu'il pouvait entrer dans sa collection. »

Dans cette œuvre, le lecteur retrouve la puissance du stylo de Marie Desplechin, qui se sert de cette histoire pour aborder le thème de la violence religieuse, en la présentant à travers les yeux des enfants.

L'école des lettres, qui a eu un entretien avec l'écrivain, lui a demandé si il y a eu de considérables changements entre la version radio et celle éditée.

Marie Desplechin a répondu en disant que l'intrigue est la même, mais qu'ils ont dû apporter beaucoup de changements. Avec la collaboration de Brigitte Smadja, elle a adapté le récit pour la scène. Le changement le plus considérable concerne l'ajout

d'un quiproquo qui ouvre la pièce : dans la version radio, ce quiproquo n'était pas présent.

En poursuivant dans l'entretien, l'école des lettres a demandé à l'écrivain si elle trouve facile d'écrire pour le théâtre.

Ici la réponse de Marie Desplechin : « Non, beaucoup moins facile en tout cas que je ne l'imaginai. Enfin, j'avais une petite expérience de l'écriture du scénario et j'avais déjà pu mesurer combien cette écriture est particulière et difficile. C'est une écriture de contrainte. Dans un roman, on peut toujours "baratiner", s'autoriser une baisse de régime. On peut répéter, s'égarer, décrire, varier les régimes, c'est le flux qui compte. Dans une pièce, c'est impossible. Il faut tenir la corde serrée de bout en bout. Il n'y a pas d'échappatoire possible, tout dépend de logiques avec lesquelles on ne peut pas biaiser. Le théâtre est cruel. Si le flux n'est pas rigoureusement maîtrisé, il dilue le sens, ou le détruit. Et puis il faut se méfier de la séduction. Il ne suffit pas d'écrire de bons dialogues, ni de trouver de belles images. Il faut même les supprimer s'ils n'ont qu'une fonction décorative, qui ne sert pas directement les dynamiques mises en place. De même, tout repose sur une langue qui sera parlée, sans être vraiment de la langue orale. Une langue qui devra à la fois avoir des qualités musicales et faire sens tout le temps. »

Avant de poser la dernière question, l'école des lettres compare l'écriture du théâtre à celle de la nouvelle et demande à Marie Desplechin d'exprimer son point de vue. À cette question, l'écrivain répond que oui, dans un certain sens les deux écritures sont très proches l'une à l'autre. Elle ajoute que les textes courts obligent l'écrivain à concentrer l'intrigue autour d'une action ou d'une scène avec peu de personnages. Cependant, pour l'écrivain, il y a des différences entre les deux typologies textuelles, étant l'écriture de la nouvelle une écriture romanesque, sans de contraintes particulières.

La dernière question que l'école des lettres a posé à l'écrivain concerne son futur professionnel, en particulier ils lui ont demandé si elle aimerait collaborer une autre fois avec le théâtre.

Ici la réponse de Marie Desplechin : J'aimerais bien. Mais je suis moins confiante aujourd'hui que lorsque je me suis lancée. Moins innocente, en fait. Je lis

différemment le travail des auteurs de théâtre et je mesure combien il est exigeant. Cela dit, l'expérience était tellement excitante que je vais certainement réessayer. Je verrai bien si je suis capable de continuer.

2.2.3. *Et Dieu dans tout ça ?* et *Le Bon Antoine*, deux romans pour les jeunes.

Dans l'analyse de l'œuvre de Marie Desplechin, nous voudrions focaliser l'attention du lecteur sur le roman *Et Dieu dans tout ça ?*, paru en 1994, et sur *Le Bon Antoine*, paru en 2013.

Le premier roman aborde le thème de la religion et offre l'occasion de réfléchir sur la diversité culturelle, un sujet qui intéresse la société contemporaine à plusieurs niveaux.

C'est l'histoire d'Henri, un garçon de 10 ans, qui se pose une foule de questions sur le Big bang, sur les dinosaures, mais surtout sur l'existence de Dieu. Les réponses que les adultes de sa famille lui donnent ne le satisfont pas : sa mère est indécise, son père est athée. Ce sont ses grands-parents qui l'instruisent, lui expliquent le sens de la foi et de la prière.

Le garçon est tellement fasciné par le sujet, qu'il décide de le traiter dans l'exposé qu'il doit préparer pour un cours de son école : c'est à ce moment là que l'écrivain, avec la délicatesse qui lui appartient, aborde le thème de la diversité culturelle. Henri, mené par son oncle à la bibliothèque, découvre qu'il n'existe pas seulement un Dieu, mais qu'il y a différentes religions et il comprend qu'il faut qu'il les cite pour que tous ses camarades soient touchés par le sujet.

Il s'agit d'une question très actuelle que Marie Desplechin aborde à travers les yeux innocents d'un garçon curieux de savoir et d'apprendre comment la société marche.

Voici un passage emblématique :

« Pour mon exposé, j'ai expliqué les ressemblances venues de la Bible, l'histoire de la création du monde, le pacte avec Dieu et les dix commandements : ne pas tuer, ne pas voler, ne pas chiper la femme de son voisin (rigolo, non ?) etc.

J'ai prévu une colonne pour chaque religion et j'ai rempli : les gens les plus célèbres (Moïse, Jésus, Mahomet), les chefs religieux (prêtre, pasteur, rabbin, ouléma), les endroits où on célèbre les cultes (mosquée, synagogue, église, temple), les grandes fêtes (Noël, Pâques, Hanoukka, Pessah, Aïd el-Fitr, Aïd el-Kebir), et autres détails.

Je crois que beaucoup d'élèves pourront s'y retrouver, ai-je dit en traçant le dernier trait, au bas du tableau ».⁸¹

Le jeune protagoniste touche un argument très important de son point de vue : la multiculturalité à l'école, lié à d'autres questions qui intéressent toute la société, tels que l'immigration, la mondialisation, le racisme.

La multiculturalité est un sujet délicat parce qu'elle inclut des valeurs qui sont à la fois considérées positives et négatives par les hommes.

Le terme s'ouvre à plusieurs interprétations, car il peut dénoter la coexistence de différentes cultures ou différentes politiques volontaristes.

En tout cas, le fait de parler de multiculturalité implique d'autres concepts, tel que l'acculturation, l'ethnocentrisme et l'interculturel.

En particulier, le terme d'acculturation désigne « le processus d'apprentissage par lequel l'enfant reçoit la culture de la famille » ; ethnocentrisme, terme forgé par W.G. Sumner, signifie « voir le monde et sa diversité à travers le prisme privilégié et plus ou moins exclusif des idées, des intérêts et des archétypes de notre communauté d'origine, sans regards critiques sur celle-ci »⁸² ; le mot interculturel, finalement, indique tout phénomène qui résulte de la rencontre des cultures.

Bien qu'il s'agisse d'un livre pour jeunes, Marie Desplechin aborde ce thème si délicat, parce qu'elle connaît l'importance de la connaissance : elle sait bien que les jeunes ne veulent pas être exclus des questions qui intéressent la société contemporaine, au contraire ils désirent être informés. L'auteur a la capacité de traiter des thèmes importants et complexes d'une façon jamais banale et accessible aux jeunes : elle réussit à se mettre dans la peau des jeunes et à leur présenter des sujets qui, d'habitude, sont traités par les adultes.

⁸¹ L'École des lettres, *op.cit.*, p. 88

⁸² <http://www.cairn.info/revue-humanisme-et-entreprise-2009-2-page-77.htm>

Le passage final que nous voudrions reporter est emblématique de la pensée de l'écrivain, qui, à travers son personnage, prononce ces mots :

-Bien sûr que je m'en fiche, mon coco, m'a-t-il répondu. Ce n'est pas si important de croire. Il est beaucoup plus important et plus valeureux de discuter. Un gros malin a écrit un jour que Dieu était une mauvaise réponse, mais une bonne question. Dieu est fait pour les hommes et pour le temps présent. Pas pour les étoiles ni pour l'éternité.⁸³

Marie Desplechin souligne l'importance du dialogue, de la propagation de savoir, parce que l'inconnu pousse l'homme vers le chemin de la haine, alors que la connaissance le conduit vers le respect.

Le Bon Antoine est un roman plutôt récent qui raconte l'histoire d'Antoine, un garçon qui se retrouve au centre de toute une série d'épisodes qui mettent à l'épreuve son caractère. Derrière l'histoire d'un garçon se cachent d'importantes valeurs comme l'amitié, la cohésion, la force du groupe, le sacrifice, l'importance de s'assumer des responsabilités.

Antoine, le protagoniste, est un garçon comme les autres : il aime ses parents, il a beaucoup d'amis, mais il n'aime pas trop fréquenter l'école ; au lieu de rester à la maison et étudier, il aimerait sortir, découvrir le monde qui l'entoure. Un jour quelconque, il accomplit une action très importante qui met en lumière son esprit de sacrifice, son altruisme : il aide son ami à échapper d'une situation grave, en s'assurant la responsabilité d'une faute qu'il n'avait pas commise. Il est alors puni par l'enseignant qui lui impose d'arriver à l'école, pendant une semaine, à 7h du matin pour aider le personnel à nettoyer les salles avant que les cours commencent. C'est là que son histoire débute : il connaît une jeune fille qui traverse une période difficile de sa vie, parce qu'elle a un petit enfant et des difficultés économiques. Le bon Antoine se propose de l'aider quand la jeune fille se présente à l'école avec son enfant : elle décide de laisser le bébé au jeune protagoniste, pour aller faire la sélection pour une pièce. Dans une situation ardue pour un garçon, Antoine montre une capacité d'autocontrôle et une rationalité difficiles à trouver même chez un adulte : le jeune protagoniste s'assume la

⁸³ Marie Desplechin, *Et Dieu dans tout ça ?*, Paris, l'école des loisirs 1994, p. 125

responsabilité de garder l'enfant et de couvrir la jeune mère. En outre, cette situation complexe donne à l'écrivain la possibilité d'aborder d'autres valeurs telles que l'amitié et la force de la cohésion : en effet, les amis d'Antoine décident de ne pas l'abandonner, au contraire ils l'aident à s'arranger avec l'enfant et à se débrouiller avec les adultes.

Marie Desplechin raconte une histoire simple et linéaire, proche aux jeunes lecteurs, parce qu'il s'agit d'une histoire qui a lieu dans une école et qui focalise son attention sur la vie des élèves : en présentant aux jeunes des situations qui leur sont familières, l'écrivain réussit à aborder des thèmes engagés et à toucher l'âme des lecteurs.

2.3. *Verte* : histoire d'une jeune sorcière

Verte est le premier des trois livres qui composent la trilogie dont la petite sorcière est la protagoniste. Dans ce premier livre, écrit en 1996, Marie Desplechin présente l'histoire de la jeune Verte, onze ans, qui désire seulement être « une fille normale », elle ne veut pas devenir une sorcière comme sa mère Ursule et sa grand-mère Anastabotte. Elle désire seulement retrouver son père et conduire une vie normale, s'habiller d'une façon normale, grandir et se marier. Ursule, décidée à lui faire changer son idée, l'envoie tous les mercredis chez sa mère pour qu'elle la initie à la sorcellerie. D'abord, la jeune fille résiste, mais finalement se laisse captiver, du moment qu'elle comprend qu'à travers la magie peut trouver son père et agir pour faire du bien. La fin du récit est caractérisée par la réconciliation familiale et identitaire : Verte réussit à trouver son père et à accepter son identité.

À travers divers points de vue, Marie Desplechin reconstruit l'aventure de cette jeune fille, en focalisant l'attention sur la relation avec sa mère et sa famille, avec ses amis, mais surtout avec son identité.

Le premier personnage qui parle est Ursule, qui prend la parole pour exprimer son inquiétude à l'égard de sa fille : elle est déjà assez grande pour être sorcière, mais elle ne montre aucune prédisposition pour la sorcellerie. Elle trouve que sa fille est ordinaire. Récemment, Verte a montré de l'intérêt vers le genre masculin : elle parle souvent d'un ami, qui s'appelle Soufi et qui semble être fasciné par la jeune protagoniste. Pour Ursule cela est la goutte qui fait déborder le vase. À ce moment entre en scène le personnage d'Anastabotte, mère d'Ursule, qui va décider du sort de Verte: la vieille femme propose à sa fille de s'occuper une fois par semaine de sa petite-fille pour l'initier à la sorcellerie, lui faire connaître leur monde, leur destin.

Dans ce premier chapitre, on trouve déjà deux renversements qui concernent le personnage de Ursule. Dès le début, elle se présente comme une mère différente : elle se plaint de sa fille, qui lui « met les nerfs en pelote », la « rend chèvre » et la « fatigue ». La vérité générale dont elle parle ne la concerne pas : sa fille ne la rend pas heureuse, au contraire, elle la désespère.

Un autre renversement est donné par le fait qu'Ursule est vraiment différente : elle est une sorcière et fière de l'être. Elle récuse les clichés liés aux sorcières et vante les pouvoirs qu'elle possède. « Faire pleuvoir ou faire neiger, me faire livrer par le supermarché sans passer de commande. s'abonner au câble sans payer ». On remarque une stricte relation entre le fantastique et le réel : les actions qu'Ursule liste sont toutes liées à la vie quotidienne, à la vie réelle, à la normalité. Le fantastique se mêle avec le réel dès le début, à travers la voix d'Ursule, qui semble être une mère comme les autres, alors qu'elle va découvrir sa propre identité. En plus, le mélange de réel avec le fantastique est présenté dans la couverture elle-même : Verte est à la fenêtre, qui figure un seuil entre deux registres, le merveilleux et le réaliste, entre deux âges, l'enfance et l'adolescence. Elle regarde dehors en rêvant une vie normale, alors que, derrière elle, sa mère est en train de préparer une potion.

Dès le début, Anastabotte est présentée comme un personnage clé du récit : elle essaiera de convaincre Verte que la sorcellerie n'est pas « dégoûtante », et qu'elle détermine ce qu'elles sont.

Elle se montre comme une femme patiente et une excellente sorcière : en plus, elle va devenir le moyen de communication entre Ursule et Verte.

Derrière cette histoire on peut lire l'histoire de toute jeune fille qui va devenir une femme : le fait de devenir sorcière peut être considéré comme la métaphore de l'entrée dans le monde féminin de la part de toute fille. Avec toutes les conséquences liées à cette transition.

Au début Ursule parle des effets que le passage à la sorcellerie implique : elle remarque la mauvaise humeur de Verte, qui n'est plus prête à l'écouter et à agir comme Ursule souhaite.

Il est connu que dans les temps passés, l'arrivée des règles était marquée par des journées caractérisés par un mauvais humeur. Marie Desplechin, lui-même, raconte que sa mère lui parlait d'un changement de caractère auprès de ses amis à elle.

L'une des conséquences les plus marquantes du passage de l'enfance à l'adolescence, représenté dans le récit à travers l'initiation à la sorcellerie, est le changement du rapport d'une fille avec sa propre mère.

Quand Verte était petite, le rapport avec sa mère était idyllique : « elle faisait venir les oiseaux pour qu'ils mangent dans ma main ; elle s'arrangeait toujours pour qu'il y ait des tas d'enfants lorsque j'allais jouer au square. Nous étions si heureuses toutes les deux que je n'avais besoin de personne d'autre dans la vie. Elle me suffisait ». C'est par ces mots que Verte décrit la relation avec sa mère : une relation faite de normalité et de sorcellerie. Sa mère Ursule emploie de la magie pour que sa fille puisse être heureuse. Certes, dans la vie normale, personne n'est sorcière et ne sait employer la magie pour accomplir des gestes, mais toute mère est soucieuse de rendre heureux son petit enfant, toute mère est prête à tout pour que son bébé soit toujours entouré d'une aura de bonheur. De son côté, l'enfant considère sa mère comme un être supérieur qui sait tout et réussit à faire tout ce qu'elle veut. L'enfant idéalise sa mère dans ses premières années : une fois qu'il entre en contact avec les autres enfants, le rapport commence à changer. Dans le cas particulier des filles, comme le soutient Marie Desplechin dans l'interview, toute fille qui, dans l'enfance, imaginait sa mère comme le modèle à suivre et à imiter, dans le passage à l'adolescence, tout ce qu'elle désire c'est de ne pas devenir comme sa mère.

La période transitoire qui s'interpose entre l'enfance et l'adolescence est bien abordée dans *Verte*, où l'écrivain analyse cette période à travers la métaphore de la sorcellerie. En effet, le rapport de Verte et Ursule change quand la jeune fille rejoint l'âge de 11 ans. À ce moment, la mère est désespérée parce qu'elle pense que sa fille est normale, elle ne montre aucun intérêt pour la magie. Quant à Verte, elle ne veut pas devenir sorcière, elle voudrait être comme les autres filles, avoir une vie normale, se marier. On peut observer là un fort désir de ne pas ressembler à sa mère, qui est sorcière et qui n'a pas de mari.

Dans ce rapport conflictuel, Anastabotte joue le rôle d'intermédiaire : comme toute grand-mère, elle est là pour écouter les plaintes de sa fille Ursule et de Verte.

2.3.1. La situation d'énonciation, les points de vue, l'évolution de l'histoire

Le récit est mené à la première personne du singulier au présent de l'indicatif : notamment dans le premier paragraphe, il peut avoir une valeur de vérité générale, car le discours de la narratrice semble concerner tout le monde : « Sur terre, tout le monde a le droit de se plaindre : les hommes, les femmes, les jeunes, les vieux, les animaux » et l'emploi des articles définis concourt à donner cet effet. La vérité dont Ursule parle concerne le bonheur que l'enfant donne à une mère et l'expression qui marque la fin du deuxième paragraphe, « c'est connu », souligne encore une fois cette vérité générale de la félicité maternelle.

D'un point de vue stylistique, l'écrivain a fait le choix de faire parler tous les personnages : de cette façon l'histoire est racontée de plusieurs points de vue, et même si le lecteur pourrait avoir l'impression d'être en train de lire la même histoire à chaque fois, en réalité, chaque personnage ajoute ses propres émotions, sa façon de voir et de raconter l'histoire donne des informations en plus.

La scène où Verte emploie de la sorcellerie pour la première fois est raconté d'abord par Ursule et ensuite par Verte. En écoutant le récit d'Ursule, le lecteur partage avec ce personnage la joie d'une mère qui est orgueilleuse de sa fille : cette dernière se montre plutôt contrariée à ce qui vient de se passer.

Comme un puzzle, le récit de Verte, qui suit celui d'Ursule, vient ajouter son point de vue, ses émotions et là le lecteur comprend ce que la jeune fille éprouve :

« Moi, je m'y attendais. Je m'étais faite à l'idée qu'il faudrait bien que ça m'arrive. Un jour ou l'autre. Fatalement. Mais quand même, face au résultat tangible du changement, j'ai ressenti un petit pincement du côté du cœur. Eh bien voilà ma grande, tu as gagné le droit de péter la vaisselle : c'est ce que je me suis dit avec une certaine satisfaction.

Dans le fond, j'aurais été toute seule, j'aurais bien rigolé. Mais ma mère semblait si contente qu'elle m'a gâché tout mon plaisir. Pour les réjouissances, nous étions trop de deux. Je n'avais aucune envie de partager son émotion et sa joie. Ce Diên

Biên Phu de la vaisselle, c'était mon histoire, et pas la sienne. Je ne voulais plus qu'elle se mêle de ma vie ». ⁸⁴

Dans ce passage Verte montre une typique attitude d'adolescent : même si elle est contente de ce qui est en train de se passer, elle ne veut pas que sa mère sache qu'elle est enthousiaste de devenir une sorcière, c'est-à-dire, elle ne veut pas affirmer que, dans le fond, elle veut ressembler à sa mère, être une sorcière comme elle.

Un autre épisode raconté par divers points de vue est celui de l'ombre bleu : Verte est chez Anastabotte qui veut lui montrer que la sorcellerie ne sert pas seulement à faire de mauvaises actions, mais elle peut être amusante et spectaculaire. C'est ainsi que la grand-mère décide d'essayer cet enchantement et demande à Verte de le lancer à une personne : la jeune fille prononce le prénom de Soufi et voilà que la sorcellerie est en acte.

Dans le récit de Verte le lecteur assiste à la préparation de l'enchantement, à la création de l'ombre bleue, mais il faut attendre l'arrivée de Soufi chez Anastabotte pour savoir ce qui s'est passé après que l'enchantement a été lancé et surtout il faut attendre le point de vue du jeune garçon pour partager ses craintes face à la sorcellerie :

« J'étais tranquillement assis sur le banc de touche quand une sorte de tourbillon a foncé sur le terrain.

-Ça alors, j'ai pensé, ce machin file tout droit sur moi.

J'ai essayé de me lever. Impossible. J'étais cloué à mon banc. J'ai voulu crier mais aucun son n'est sorti de ma bouche. De toute façon, en une seconde, ce truc était sur moi et il m'aspirait. Oumph ! Je suis entré dans le tourbillon. Là-dedans, c'était le paradis. Bleu, ouaté, confortable comme tout. Je me sentais comme dans un rêve » ⁸⁵.

⁸⁴ Desplechin Marie, *Verte*, Paris, L'école des loisirs 1996, p. 107

⁸⁵ Desplechin Marie, *op. cit.*, p. 141

2.3.2. Soufi, la voix masculine

En ce qui concerne le personnage de Soufi, il faut s'arrêter sur sa présence, sa voix et son action qui se révéleront déterminants dans l'évolution de l'histoire.

Avant tout, il faut remarquer que le roman de Marie Desplechin pourrait être considéré comme un éloge du féminisme, du moment que ce sont les femmes les seuls actants de l'histoire : ce sont les femmes qui transmettent de mère en fille le pouvoir de la sorcellerie. Dès le début, Ursule affirme ne pas connaître de sorciers et souligne l'insignifiance de l'homme dans la vie d'une sorcière : non seulement les femmes sont les véritables protagonistes de l'histoire, mais, en plus, les hommes sont sous-estimés, considérés indispensables seulement pour générer des enfants. C'est cela que l'on déduit du point de vue d'Ursule : c'est comme si elle avait exploité son mari pour procréer une fille, et une fois le désir accompli, elle l'aurait quitté. La nonchalance avec laquelle elle parle d'un « certain Gérard » concourt à soutenir cette thèse.

Pour Verte, en revanche, l'homme joue un rôle important dans la vie d'une femme : c'est elle qui donne de la valeur au monde masculin. Dès le début, elle cite souvent Soufi, même avec sa mère, qui ne perd pas l'occasion de le critiquer ; chez Anastabotte, Verte décide d'envoyer l'ombre bleue à Soufi, mais surtout, elle décide de révéler son plus grand secret à Soufi, à un homme en ouvrant un lien de contact entre les mondes des sorcières, des femmes, et les mondes des non sorciers, des hommes.

Soufi n'est pas seulement cité par Verte et sa mère : il est présent dans le texte, il agit, il est victime de la sorcellerie d'Anastabotte. Dans ce roman, Soufi est le seul personnage masculin qui a le droit d'exprimer son point de vue. Il prend la parole à la page 135, presque à la fin du roman et son récit sert non seulement à ajouter des informations sur ce qui s'est passé avec l'enchantement de l'ombre bleue, mais à débrouiller un des nœuds principaux.

En effet, dès le début, Verte dit à sa mère que Soufi trouve qu'elle ressemble à quelqu'un. Cette affirmation est considérée d'emblée comme un moyen de la part du jeune garçon pour faire amitié avec la jeune fille. Si Ursule sous-estime ce que Soufi dit à Verte, le lecteur ne peut qu'imaginer que quelque chose va se passer, du moment qu'à

chaque fois qu'un personnage prend la parole, il souligne le fait que Soufi dit que Verte ressemble à quelqu'un. Et c'est à la fin, grâce au jeune garçon, que le lecteur découvrira à qui la jeune sorcière ressemble et pourquoi cela a été si importante.

Soufi prend la parole et les premiers mots qu'il prononce sont à propos de Verte et de l'étrangeté de son prénom. Ensuite, il se montre déjà conscient du fait que sa jeune copine est une sorcière, mais il n'en est pas effrayé, au contraire, il est stupéfait du fait qu'une fille spéciale comme Verte l'ait remarqué.

Après il raconte comment un après-midi il a rencontré Verte et Anastabotte, comment il a été ensorcelé par les deux et comment il s'est retrouvé à nouveau chez les deux.

Avant d'assister à la préparation d'un nouvel enchantement, le lecteur descend pour la troisième fois, autrefois avec Anastabotte et Verte, avec Soufi et en a une perception différente :

« Pleine de poussière noirâtre, sombre comme la nuit, puant le formol et l'herbe pourrie, cette cave, on aurait dit une décharge aménagée par un fou. Des trucs informes étaient pendus au mur. Alignés sur des étagères, des machins douteux baignaient dans de vieux pots de confiture. Des marmites centenaires moisissaient au milieu de ce chantier désolant. Et Verte, ma petite Verte si proprette et si sérieuse, avait l'air d'être là comme chez elle. Elle virevoltait, elle jacassait, toute joyeuse de me faire visiter. Moi, je faisais des efforts surhumains pour ne pas m'effondrer par terre de dégoût »⁸⁶.

Ce passage est très important, parce que le fait de descendre dans la cave, qui représente le monde des sorcières, est une acceptation de la part des sorcières du genre masculin. Comme on a déjà dit, Soufi est fondamental dans le dénouement de l'histoire : il descend dans la cave pour assister à la préparation de l'enchantement qui permettra à Verte de retrouver son père :

« -C'est lui, a soufflé Anastabotte. C'est ton père.

-Incroyable, a dit Verte d'une toute petite voix, mon père.

⁸⁶ Desplechin Marie, *op.cit.*, p. 153

Puis elle s'est légèrement relevée, elle a eu une moue découragée et elle a demandé :

-Mais qui c'est, mon père ?

-Ah ça ! a fait Anastabotte en levant les bras au plafond en signe d'impuissance. Va savoir... C'est déjà beau d'arriver à le voir !

-Ça me fait une belle jambe ! On s'est donné tout ce mal pour voir courir un type qu'on ne connaît pas ?

Moi, je regardais ce type courir. Sa casquette me disait quelque chose. Puis j'ai regardé Verte. Puis j'ai regardé le type. Puis j'ai regardé Verte. Puis j'ai regardé la casquette. Puis j'ai eu l'illumination. J'ai sauté sur place et j'ai hurlé :

-Gérard !!!

-Quoi Gérard ? a hurlé à son tour Anastabotte.

-Eh ben Gérard, quoi ! L'entraîneur de foot ! Ton père !

-L'entraîneur de foot... Je me demande ce que va dire Maman...

Elle était là, la ressemblance. Entre la fille et son père. Entre Verte et l'entraîneur du club. Entre deux mondes si éloignés l'un de l'autre que j'aurais jamais pu faire le rapprochement si ce miroir liquide ne m'avait pas mis l'évidence sous le nez. D'enthousiasme, j'ai attrapé Verte par la main et je me suis mis à danser au milieu des marmites »⁸⁷.

C'est Soufi qui reconnaît le père de Verte. Il s'agit d'un épisode significatif, du moment que le genre masculin non seulement est accepté par le monde des sorcières, mais il devient fondamental dans la résolution d'un problème, il joue un rôle central dans le dénouement de l'histoire.

Le jeune garçon est encore indispensable, car il connaît l'habitation de Gérard et sait bien comment y arriver. Les trois personnages décident donc d'aller chez Gérard et lui révéler leur identité. Quand le père ouvre la porte, il ne suspecte rien, il reste stupéfait sur le seuil : dès qu'il comprend que la vieille femme n'est qu'Anastabotte, la

⁸⁷ Desplechin Marie, *op.cit.*, p. 159

mère de Ursule, il imagine que la petite fille est Verte, sa fille. Il tombe par terre pour le choc. Quand il se réveille, il décide de parler avec Anastabotte pour comprendre ce qu'ils doivent faire : ils iront chez Ursule pour lui proposer de partager la garde de Verte.

La conclusion est confiée à Ursule qui décrit la scène finale d'une façon presque drôle. En effet, Anastabotte, Gérard, Verte et Soufi se présentent à la porte de Ursule, qui, dès qu'elle voit Gérard, elle pousse un cri et ferme la porte pour penser à ce qu'elle doit faire. Elle décide d'ouvrir :

« -Bonjour Gérard, ai-je dit platement.

-Bonjour Ursule, a-t-il répondu sur le même ton. Ça fait quelque chose de te revoir, après tout ce temps.

Et moi qui me baladais en tablier, sans une ombre de maquillage, les cheveux retenus à la diable par une barrette de Verte. Je n'ose pas imaginer la tête que je pouvais avoir. Si elles avaient pensé à me prévenir, j'aurais au moins pu enfiler une robe propre »⁸⁸.

Bien que les deux personnages ne se rencontrent pas depuis longtemps, ils montrent une attitude pseudo-tranquille.

La dernière scène est caractérisée par la réconciliation familiale et par l'acceptation identitaire. Après les premiers instants d'embarras, tous les personnages se retrouvent à dîner, à bavarder, à passer de bons moments ensemble. L'atmosphère qui se crée est typique des familles unies, heureuses : tous sont à l'aise et contents de partager la joie de s'être retrouvés.

Avant que tout le monde ne rentre, on a la possibilité d'assister à un dernier spectacle de sorcellerie : Ursule et Anastabotte créent dans le ciel des feux d'artifice qui fascinent les personnages.

Tout au long du récit, la sorcellerie se mêle à la vie quotidienne des personnages, à la normalité d'une vie tranquille. Au début, quand Ursule affirme être différente, elle

⁸⁸ Desplechin Marie, *op.cit.*, p. 175

liste les actions qu'elle peut accomplir grâce à la magie et le lecteur peut remarquer qu'il s'agit d'actions strictement liées à la vie quotidienne, comme faire les courses. Quand Verte parle de leur rapport, elle dit qu'au début c'était bon parce que sa mère l'entourait toujours de bons amis. Gérard raconte que quand il était avec Ursule, il avait toujours la possibilité de réaliser ses désirs. Après que Anastabotte et Verte, à l'aide de Soufi, arrivent à reconnaître Gérard, la grand-mère propose aux jeunes de préparer des crêpes.

Le récit présente donc la sorcellerie comme une partie essentielle de la vie des sorcières, qui, leur permet d'accomplir un tas de choses « tellement extraordinaires qu'il est interdit d'en parler »⁸⁹, mais aussi des actions simples : elle se mêle à la quotidienneté des personnages, sans faire bruit.

Grâce à la sorcellerie, Verte a retrouvé son père et son souhait d'avoir une présence masculine dans sa vie a été accompli. Encore une fois, Verte comprend que la sorcellerie peut être employée pour des actions positives, qu'elle peut être sorcière et rester soi-même, avec ses aspirations : devenir sorcière ne signifie pas perdre sa propre identité, au contraire, cela signifie acquérir une pleine connaissance de soi-même.

⁸⁹ *Ibidem*, pag. 9

2.4. *Pome* : histoire d'une amitié entre sorcières.

Pome, publié en 1997, est la suite de *Verte* : dans ce roman, Marie Desplechin reprend l'histoire de la jeune sorcière, en approfondissant non seulement le côté de sorcière, mais aussi de sa vie personnelle. Dans cette œuvre, l'écrivain focalise son attention sur les relations interpersonnelles que Verte établit avec ses copains, mais aussi avec sa famille. Le lecteur assiste à une évolution de tous les personnages et il s'agit d'une évolution au niveau personnel et professionnel.

Bien que l'intrigue soit toujours constitué des événements qui se succèdent dans la vie de la jeune fille, le roman se différencie du précédent par une plus de présence de personnages masculins, qui ont la possibilité d'exprimer leur point de vu à propos des situations qui se créent.

2.4.1. Anastabotte, la grand-mère.

Le premier personnage qui prend la parole dans ce roman, c'est Anastabotte qui insinue que Verte prendra sa place, que bien qu'elle ait été initiée à la sorcellerie depuis peu de temps, elle montre déjà les capacités pour devenir une excellente sorcière. Cette affirmation permet au lecteur d'imaginer que le récit focalisera son attention sur les pouvoirs mis en acte par Verte.

En ce qui concerne le personnage d'Anastabotte, le lecteur peut cueillir une évolution. Dans ce roman, en effet, on découvre un autre aspect de ce personnage et on a la possibilité d'approfondir les aspects déjà présentées dans le premier récit.

Dans le premier roman, Anastabotte est montrée comme une sorcière puissante, qui s'est occupée d'instruire sa fille Ursule et maintenant elle s'occupe d'initier Verte à la sorcellerie. Cependant, c'est au cours de ce récit que le lecteur comprend vraiment la valeur qu'Anastabotte couvre à l'intérieur du monde des sorcières.

Au début, c'est Anastabotte qui laisse deviner sa puissance aux lecteurs en affirmant qu'elle « avait formé des générations de sorcières, avait exercé son influence

avec fermeté et justice ». Le passage le plus emblématique de l'importance d'Anastabotte est celui qui voit protagonistes Pome et Clorinda, sa mère :

« -Elle est sorcière.

-Qui ?

-La fille d'en face. Celle qui va au collège avec toi.

-Comment tu le sais ?

-Sa grand-mère m'a appelée. Tu aurais pu me prévenir plus tôt !

-Qu'elle était sorcière ?

-Qu'elle était de la famille d'Anastabotte ! Je ne sais pas si tu te rends bien compte...

Je la regardais avec des yeux stupides. Me rendre compte de quoi ?

-Non, évidemment ! Tu ne sais rien, tu n'écoutes rien, tu ne retiens rien... »⁹⁰.

Quand Anastabotte propose à Clorinda de s'occuper de Pome, la femme change son attitude d'une façon drastique : non seulement elle accepte la proposition d'Anastabotte, en revanche elle se sent honorée. Autrefois gratuitement grincheuse avec tout le monde, dès qu'elle sait que ses voisins sont liés à Anastabotte, elle s'efforce d'être gentille et cordiale.

Au-delà de l'aspect professionnel, c'est surtout l'aspect personnel qui est marqué : Anastabotte est une sorcière, mais elle est aussi une mère, une grand-mère et une femme.

C'est dans ce deuxième roman que l'aspect de femme est approfondi par l'écrivain. Jusqu'à maintenant, Anastabotte a été décrite par les yeux de sa fille Ursule et de sa petite-fille Verte. Dans ce récit, un autre personnage analyse la sorcière et ce qui frappe c'est que c'est une voix masculine qui focalise son attention sur elle.

Dès le début le lecteur découvre que Ray, le grand-père de Verte, trouve « du charme à Anastabotte »⁹¹, il sent qu'elle est la seule qui le comprend vraiment et il profite du fait qu'il accompagne Verte chez elle pour se confier à elle et passer des moments d'intimité avec elle. Ray est concerné par ce qui se passe pendant les rencontres chez Anastabotte : Verte lui a dit qu'elles s'occupent de sorcellerie, mais le vieux homme ne lui croit pas et confie ses craintes à Anastabotte :

⁹⁰ Desplechin Marie, *Pome*, Paris, L'école des loisirs 2007, p. 38

⁹¹ *Ibidem*, p. 20

Elle a pris mes mains dans les siennes et les a secouées longuement. Elle dodelinait de la tête en me regardant avec ses yeux magnétiques.

-Ne vous inquiétez pas inutilement, mon vieux. Promettez-le à votre amie Anastabotte... Promettez-le...

Elle me parlait si doucement, et de manière si convaincante, que j'ai promis⁹².

Pour la première fois, le lecteur peut regarder Anastabotte à travers des yeux différents. Bien que le côté intime du personnage soit présenté déjà dans le premier récit, par le souvenir du mari, c'est ici que l'on voit la femme avoir une attitude attentionnée à l'égard d'un homme.

Le rapport qui s'instaure entre les deux personnages est remarqué par les autres personnages qui ne perdent pas l'occasion de commenter leurs actions. Avant tout c'est Pome qui aperçoit un mélange de sentiments dans les yeux de Ray. Elle suspecte que ce dernier est amoureux d'Anastabotte, par sa façon de la regarder et de lui tendre sa main.

Dans l'évolution de l'histoire entre Anastabotte et Ray c'est Soufi qui joue un rôle important : le jeune garçon, devenu sorcier à temps partiel, propose aux jeunes sorcières de créer un tour pour que les deux personnages tombent amoureux l'un de l'autre.

C'est le garçon qui crée la potion magique : à travers ses larmes, il réalise le tour qui donnera le courage à Ray et à Anastabotte d'avouer leurs sentiments.

Si Raymond ne peut pas s'apercevoir de la sorcellerie dont il a été victime, Anastabotte comprend immédiatement que les trois jeunes ont agi pour que la bonne situation arrive. Dans ce cas, le lecteur a la possibilité de comprendre mieux le personnage d'Anastabotte : elle n'est pas seulement une sorcière ou une femme, elle est en même temps sorcière et femme, et tout ce qui compte finalement c'est l'amour. D'un côté, Anastabotte sait bien que ce que les trois jeunes ont fait est interdit par la loi des sorcières et au début elle les reproche, en les accusant d'avoir impliqué Soufi dans l'enchantement et d'avoir employé la sorcellerie pour pousser Ray et elle à avouer leur amour ; cependant, elle ne se montre pas fâchée, au contraire elle est reconnaissante à

⁹² *Ibidem*, p. 22

l'égard des trois jeunes, parce qu'elle a compris qu'ils ont agit pour faire du bien. Le personnage d'Anastabotte est comme un kaléidoscope, aux aspects différents : il faut souligner que ces aspects sont complémentaires et chacun d'eux contribue à enrichir ce personnage aux multiples facettes.

2.4.2. Les thèmes dans *Pome*.

Dans *Pome*, Marie Desplechin reprend les thèmes développés dans le premier récit et les approfondit en ajoutant d'autres personnages et avec eux d'autres côtés qui n'avaient pas été analysés.

Le thème le plus important développé dans ce deuxième récit c'est celui de l'amitié, abordé dès le titre consacré au nouveau personnage, Pome, la nouvelle amie de Verte.

L'écrivain lui donne la possibilité de se présenter au lecteur tout de suite : c'est au début que Pome prend la parole pour parler du rapport avec sa mère, mais surtout pour raconter comment elle a rencontré Verte et comment les deux sont devenues amies.

Pome se montre comme une fille plutôt timide, ou bien effrayée par sa mère, qui lui interdit de parler avec les autres gens et ne lui permet pas d'inviter ses amis chez elles. La jeune fille sait bien qu'elle n'aurait jamais eu le courage de se présenter à Verte et admire chez elle son courage et son hardiesse. La scène où les deux jeunes filles se rencontrent met en évidence l'entente entre les deux et la facilité avec laquelle les deux font amitié. C'est Verte qui propose à Pome de devenir amies :

Nous étions assises par terre devant nos cartables, nous nous connaissions depuis cinq minutes, et j'ai pensé que je n'avais jamais rencontré personne d'aussi rapide et d'aussi drôle. Personne avec qui il soit aussi facile de parler.

-Est-ce que tu veux être mon amie ?

Elle m'a posé la question sans même me regarder, sans se tourner vers moi, comme si l'idée venait de lui traverser l'esprit. J'ai répondu de même, à toute vitesse :

-D'accord.⁹³

⁹³ Desplechin Marie, *Pome*, *op.cit.*, p. 29

Dans ce passage le lecteur assiste à la naissance d'une amitié entre deux filles qui conduisent la même vie, qui pourtant sont très différentes. Verte est une jeune fille audace, qui n'a pas peur de désobéir aux règles que toutes les sorcières respectent : elle a déjà tout confessé à Soufi et n'hésite pas à révéler à son père qu'elle est une sorcière. Elle est une fille téméraire, qui prend toujours l'initiative et n'a pas peur de prendre ses responsabilités face à l'autorité, représentée par Anastabotte, Ursule ou Gérard. En revanche, Pome est une fille asservie par sa mère, qui a peur de désobéir et accepte tout ce que sa mère lui impose. Bien que les deux filles soient tout à fait différentes, elles deviennent amies tout de suite. À travers ces personnages, Marie Desplechin souligne la pureté d'un sentiment qui va au-delà de toute contrainte, qui ne s'arrête pas face aux apparences mais qui surmonte tout obstacle. Le passage emblème c'est celui qui voit les deux jeunes filles découvrir qu'elles sont sorcières. Avant de le découvrir, toutes les deux décident de ne pas révéler leur identité pour peur que l'autre s'éloigne : elles s'efforcent de ressembler aux filles normales, en achetant des accessoires que les filles portent d'habitude, bien qu'elles les trouvent déplaisants. Le passage est chargé d'importance : les deux jeunes sorcières sont prêtes à cacher une partie fondamentale de leur vie au nom de l'amitié. Il ne s'agit pas d'hypocrisie, les deux filles ne mentent pas pour méchanceté, au contraire, le lecteur peut assister à une première preuve d'affection de la part des deux filles. Avant de découvrir que l'autre est sorcière, les deux filles sont prêtes non seulement à cacher l'identité de sorcière, mais aussi à accepter le fait que l'autre n'appartient pas au monde de la sorcellerie. Il s'agit d'un message important que l'écrivain veut transmettre au lecteur : dans l'amitié, il faut être prêt à accepter l'autre, qui est, inévitablement, différent par rapport à nous et c'est là que se trouve la richesse de l'amitié. Avoir des amis peut signifier trouver quelqu'un qui partage totalement nos goûts, nos idéaux, ou bien trouver quelqu'un qui est tout à fait différent : dans les deux cas, le fait d'avoir des amis enrichit notre personnalité, notre monde intérieur. Amitié est synonyme d'enrichissement, parce que quand on se lie d'amitié avec quelqu'un, l'autre enrichit notre monde et nous, nous enrichissons le monde de l'autre : c'est en même temps un échange et un partage d'émotions, de connaissances, d'expériences. Toute relation est un compromis atteint par les personnes qui se lient d'amitié pour que

le rapport fonctionne. Le compromis consiste dans l'acceptation de l'autre, de ses différences qui ne sont qu'une valorisation de l'autre et de nous.

Le rapport amical peut naître avec facilité, comme dans le cas de Verte et Pome, il peut se développer et s'intensifier rapidement, mais il doit être soigné comme une fleur : il faut constamment accepter les différences de l'autre et en même temps révéler les côtés les plus obscurs de notre personnalité. Si Verte ne révèle pas tout de suite son identité à Pome, elle ne perd pas de temps de le faire à Soufi, qui, différemment de Pome, n'est pas sorcier et ne connaît pas du tout le monde de la sorcellerie.

L'amitié est considéré comme un sentiment fondamental dans la vie de l'homme et le lecteur peut lire le message de l'écrivain dans les mots de Verte :

Dans cette vie faite d'événements saisissants, j'ai connu un « avant » et un « après ». Ou plutôt un « avant » et un « avec ». Avant Pome. Avec Pome. La séparation entre les deux époques est bien visible : « avec » est mon histoire, « avant » ma préhistoire. Avant Pome, je suis toute seule de mon espèce. Je ne connais personne qui me ressemble.⁹⁴

L'arrivée de Pome dans la vie de Verte est considéré comme le véritable événement bouleversant, déterminant le point de départ de l'histoire de la jeune sorcière. C'est vrai qu'avant de connaître Pome, Verte s'était liée à Soufi, mais l'amitié avec la jeune fille est différente. Bien qu'elles aient des caractères différents, les deux filles ont beaucoup de choses en commun : toutes les deux sont sorcières, toutes les deux ont grandi avec leur mère et ont vécu sans une présence masculine. Pour la protagoniste, Pome est une sorte d'âme sœur, elle est sa projection dans un autre être. Avant de la rencontrer, Verte se sent toute seule dans ce monde, car elle ne peut pas se confier à personne. Encore une fois, les mots de la protagoniste sont emblématiques :

⁹⁴ Desplechin Marie, *Pome*, *op.cit.*, p. 84

Tout change le jour où je découvre Pome. Si j'avais été un enfant élevé au milieu des loups, ou des gorilles ou des poissons-lunes, j'aurais certainement été bouleversée de rencontrer pour la première fois un autre être humain.⁹⁵

C'est l'arrivée de Pome qui détermine le changement dans la vie de la jeune protagoniste : le lecteur pourrait être troublé par cette affirmation, du moment que dans le premier récit Verte ne fait que parler du manque d'un père dans son existence. On a déjà dit que dans ces romans les personnages masculins ne jouent pas un rôle fondamental dans le dénouement de l'histoire : dans le premier livre, faite exception pour Soufi, il n'y a pas d'homme, en revanche on remarque le manque du père, du mari, à travers Verte, qui est toujours en quête de son père.

2.4.3. Les hommes du récit.

Dans ce deuxième récit, Verte a trouvé un père et un grand-père, mais pour elle, cela n'est plus en événement bouleversant : c'est comme si le manque d'une présence masculine était plus fort que la présence elle-même. Pourtant, si le premier récit est caractérisé par le manque, dans ce deuxième roman non seulement les personnages masculins sont présents, mais ils ont la possibilité de parler et d'exprimer leur point de vue sur ce qui se passe.

Bien que le roman s'ouvre sur les mots d'Anastabotte, qui, encore une fois, souligne l'exclusion des hommes du monde de la sorcellerie, le deuxième personnage qui prend la parole, c'est Ray, le père de Gérard. Il s'agit d'un nouveau personnage, dont la présentation est anticipée par Anastabotte, qui le décrit comme un « prétendant follement amoureux » d'elle.

Les premiers mots que Ray prononcent sont consacrés à Gérard : il le décrit comme un homme aimable et affirme l'avoir averti sur le caractère inconstant de

⁹⁵ *Ibidem*, p. 85

Ursule. Il se présente en disant qu'il était dans la police, qu'il a quitté pour rester à côté de son fils, quand il a été quitté par Ursule.

Raymond est un personnage prêt à tout sacrifier pour sa famille : il a aidé son fils à surmonter les difficultés survenues après la séparation avec Ursule et maintenant il est prêt à sacrifier son temps libre pour s'occuper non seulement de sa petite-fille, mais aussi de ses amis.

Bien qu'il se montre un peu contrarié par le bouleversement dont sa vie assiste après l'arrivée de Verte, il est bien disposé à dédier tout son temps à Verte et à ses amis. Il représente bien la figure du grand-père, très présent dans la vie de ses petits-fils, toujours exploité par eux, toujours prêt à tout faire pour eux sans ne jamais se plaindre.

Du moment que Gérard est toujours occupé, c'est Ray qui se charge d'accompagner tous les mercredis Verte et Pome chez Anastabotte ; c'est Ray qui cuisine et qui fait les courses pour que tout soit prêt quand les enfants rentrent. Il est un grand-père anxieux, qui s'intéresse de la vie de sa petite-fille et s'inquiète quand cette dernière lui confie qu'elle pratique de la sorcellerie chez Anastabotte.

C'est la présence de la vieille sorcière qui laisse deviner un autre aspect du personnage de Ray : il n'est pas seulement un père et un grand-père, mais il est un homme, qui éprouve des sentiments pour Anastabotte. Si il ne parle jamais de la mère de Gérard, il affirme trouver Anastabotte plutôt charmante et cette attraction est remarquée par tous les personnages : par Anastabotte, qui déjà dans le prologue, insinue qu'il est amoureux d'elle ; par Pome et Soufi, lequel va créer une potion pour qu'ils aient le courage de déclarer leur amour. Seulement Verte ne commente pas cette passion née entre ses deux grands-parents, mais après avoir hésité un instant, elle consent à lancer un enchantement à Ray et à Anastabotte pour que leur amour puisse fleurir.

La deuxième voix masculine qui prend la parole, c'est celle de Gérard, le père de Verte. À différence de Raymond, personnage présent à partir du deuxième récit, Gérard a été introduit à la fin du premier roman, mais c'est seulement dans cet épisode qu'il peut exprimer son point de vue sur son histoire avec Ursule et sur tout ce qui se passe dans sa vie.

L'incipit du raconté de Gérard est presque une critique à sa fille, qui passe trop de temps avec Pome, selon lui. En effet, Verte ne montre pas beaucoup d'intérêt à l'égard de son père. Avant de le connaître, elle ne fait que le chercher, mais maintenant, il semble qu'elle parte du principe qu'il est là, toujours, pour elle. Certes, les parents sont toujours présents dans la vie de leur fils, mais du moment que Verte et Gérard ont vécu séparés l'un de l'autre, on s'attendrait à les voir toujours ensemble, désireux de se connaître. L'homme remarque le manque d'intérêt chez sa fille, mais il ne lui reproche rien et accepte son attitude.

Gérard est un personnage aux plusieurs facettes : il est à la fois le fils de Ray, le père de Verte, et au cours du roman, on a la possibilité de le voir interagir avec les autres personnages.

Après s'être plaint du manque d'attention de la part de Verte, Gérard parle de son enfance, du rapport avec sa mère et son père, de comment ce dernier ait changé dans les années. Quand il était petit, Gérard était un enfant vif et il était très lié à sa mère, avec qui il aimait parler. Si sa mère apparaît comme une femme aimable, le père Raymond semble être bourru qui n'aime pas trop parler et qui voudrait que son fils se taise et devienne un homme comme lui. C'est pour cette raison, d'ailleurs, qu'il l'envoie dans un collège, où Gérard ne fait que confirmer son être extraverti et ouvert au monde. Dans son passé, Gérard est donc un garçon sociable, heureux, alors que son père est plutôt réservé. En cela, on peut signaler un changement dans les deux personnages : si maintenant Ray est très présent dans la vie de sa petite-fille et il passe son temps à parler avec tout le monde, Gérard a peu d'occasions de montrer son caractère loquace.

Il est reconnaissant à l'égard de son père, surtout pour ce qu'il a fait quand Ursule l'a quitté :

Il a acheté, pour nous y installer, deux appartements trop chers dans un immeuble trop près du stade. Il a confié le déménagement à une bande de branquignoles qui m'ont perdu une armoire et cassé deux lustres. Il m'a enquiné tous les jours pour que je m'habille comme un pingouin, de peur que je ne me laisse aller. Tous les soirs, il m'a obligé à passer à table avec lui pour avaler une blanquette trop grasse. Il m'a

consciencieusement gâché la vie. Et il m'a certainement sauvé la vie. Sans lui, je ne sais pas comment j'aurais survécu à toutes ces années sans ma fille.⁹⁶

Il s'agit d'un des passages les plus émouvants, chargé d'amour, de souffrance, de reconnaissance. Dans les mots de Gérard on lit le désespoir d'un homme à qui on a tout enlevé.

2.4.4. L'amour

Les dernières pages sont un hymne à l'amour : pour créer la potion magique, il faut que Soufi pleure et verse ses larmes d'amour dans une gaze et pour qu'il pleure, il commence à penser à l'amour, à l'intensité du sentiment :

D'abord, j'ai pensé à tous ceux qui s'aiment sur la Terre, et c'était une pensée émouvante. Ensuite, j'ai pensé au moment terrible où les amoureux cessent d'aimer et à toutes les déchirures qu'ils connaissent. Après, j'ai pensé à tous les parents qui sont séparés de leurs enfants. Et à tous les enfants qui réclament en vain l'amour de leurs parents... J'ai pensé au bébé Verte et au bébé Pome. Enfin, j'ai pensé à mes propres amours. À quel point j'aimais mes parents, et à quel point ils m'aimaient. Et j'ai pensé qu'un jour peut-être j'aimerais Verte et qu'elle m'aimerait, et je me suis juré que notre amour serait tellement solide que rien ne pourrait le menacer...⁹⁷

⁹⁶ Desplechin Marie, *Pome*, *op.cit.*, p. 65

⁹⁷ *Ibidem*, p. 147

2.5. Mauve : la bataille entre le bien et le mal

Mauve est le chapitre conclusif de l'histoire de la jeune Verte, sorcière dans la société contemporaine.

Au cours de la trilogie, le lecteur a assisté à une évolution du personnage et de son entourage, une évolution qui a intéressé la jeune fille non seulement au niveau physique, mais surtout au niveau psychique. Tout au long des romans, la protagoniste a été toujours au centre de plusieurs épisodes qui lui ont permis d'améliorer ses pouvoirs de sorcière, d'affiner son caractère, de mieux comprendre la société où elle vit.

Avec elle, le lecteur a été témoin d'une croissance personnelle : d'une jeune fille, considérée capricieuse par sa mère, elle est devenue une fille capable de sauver le monde des sorcières, en montrant de l'esprit de sacrifice, du courage et de la détermination.

Dans le premier livre, Verte ne désire que contredire tout ce que sa mère affirme : elle ne veut pas devenir une sorcière parce que cela est souhaité par Ursule. C'est comme si elle sentait que sa mère avait déjà établi son identité, son être, et qu'elle n'acceptait pas cette prise d'autorité.

Après qu'elle a surmonté cette phase où elle a besoin de critiquer tout ce que sa mère dit, elle traverse une phase où elle accepte son identité de sorcière, en mettant en pratique les pouvoirs qu'elle possède.

Nous avons déjà vu que la sorcellerie est une métaphore employée par Marie Desplechin pour décrire les différentes étapes de l'adolescence, peut-être la période la plus importante dans la vie d'un être humain, car c'est à ce stade que l'on crée sa propre identité, que l'on jette les bases pour la construction de la personnalité que nous distinguons.

Le fait de devenir sorcière, d'accepter une identité qui semble lui être étrange, correspond à l'entrée dans le monde de la féminité, à l'arrivée des règles, comme le dit l'auteure dans son interview.

La métaphore de la sorcellerie permet d'analyser non seulement le monde intérieur de la jeune fille, mais aussi son rapport avec le monde extérieur, les relations avec sa famille et ses amis.

2.5.1. Verte, l'évolution de la protagoniste

Les trois romans montrent comment Verte grandit, comment elle s'empare de ses pouvoirs, comment elle réagit.

Si dans les deux premiers romans, la jeune protagoniste a employé ses pouvoirs pour trouver son père, pour aider ses grands-parents à avouer leurs sentiments, pour des actions qui pourraient être définies ordinaires, dans *Mauve*, Verte doit employer ses forces pour combattre les Ténèbres.

Dans ce dernier roman, le surnaturel devient plus menaçant : au monde des sorcières s'ajoute celui des non-morts, des êtres méchants qui ont le but d'anéantir nos héros. La lutte devrait être entreprise par Anastabotte, la sorcière la plus puissante, la seule capable de combattre contre les forces du Mal : pourtant, c'est Verte, qui, montrant un grand esprit, assumera la responsabilité d'assurer que le Bien vainque contre le Mal.

En lisant l'histoire racontée dans ce troisième roman, le lecteur a la possibilité d'approfondir la connaissance du caractère de la jeune protagoniste, de s'émerveiller face à certains choix pris par elle, de s'émouvoir : cela arrive avec tous les personnages, qui, face aux difficultés, ont leur façon de réagir à eux.

En ce qui concerne Verte, il s'agit toujours d'un personnage qui grandit dans l'importance de valeurs telles que l'amitié, la famille. Dans les deux premiers romans, le lecteur a vu ce personnage heurter à sa mère, à sa grand-mère et à ses copains de l'école : dans le dernier roman, tout est amplifié par la menace des Ténèbres.

Dans les épisodes précédents, Anastabotte l'a toujours considérée comme une anarchiste, une héroïne des temps modernes, pour le courage montré, pour sa

détermination à vouloir changer le monde : dans *Mauve*, ces caractéristiques sont accentuées. Après avoir découvert que les épisodes de harcèlement sont en réalité des actions menées par les forces du Mal, Anastabotte décide que ce sera elle qui ira dans l'entre-deux-mondes pour lutter contre ces forces et essayer de les détruire. Cependant, Verte n'accepte pas le propos de sa grand-mère : elle sait bien que les forces n'attendent pas que la sorcière soit prête à partir : en effet, pendant la nuit, Soufi, qui est devenu une Puissance, est enlevé et conduit personne ne sait pas où. C'est à partir de ce moment qu'elle ne se plie plus aux instructions d'Anastabotte et décide de partir pour sauver son ami. Il s'agit d'un choix important qui révèle son caractère : Verte est une jeune fille courageuse, prête à tout sacrifier pour les personnes qu'elle aime, et pour le bien en général. Le fait d'aller dans un monde inconnu, toute seule, pour combattre avec des forces mauvaises est une preuve de grand courage de la part d'une sorcière novice.

Verte sait bien qu'elle n'est pas assez puissante pour anéantir le Mal, pourtant elle se lance dans une bataille dangereuse pour sauver Soufi : cette fille est courageuse, aime l'aventure, aime faire ses choix à elle, en acceptant toutes les conséquences ; surtout elle montre un grand esprit de sacrifice, qui l'emmène vers un chemin difficile.

Dans *Mauve*, la protagoniste arrive à atteindre la totale acceptation de son identité : au cours des romans, plusieurs fois elle affirme être sorcière, mais c'est face à la menace des hyènes et des Ténèbres qu'elle affirme être fière de faire partie du monde des sorcières :

Je ne voulais pas disparaître comme n'importe quelle créature irresponsable qui meurt sans honneur et sans raison. Il fallait que les mondes entendent une dernière fois ce qui m'avait conduite ici, et pourquoi j'y laissais ma peau.

-Ursule, ma mère, ai-je déclaré dans mon masque, Anastabotte ma grand-mère, mère et grands-mères de ma grand-mère, et même arrière-grands-mères, j'aurais bien voulu gagner cette bataille, mais puisqu'on dirait que je vais la perdre je suis fière de mourir en sorcière...⁹⁸

C'est à ce moment que la jeune fille exprime au maximum la passion et l'amour pour le bien commun : elle sait qu'elle va mourir, mais elle est fière d'avoir contribué à lutter contre le mal ; elle sait qu'elle a tout fait ce qui était en son pouvoir pour sauver

⁹⁸ Desplechin Marie, *Mauve*, Paris, L'école des loisirs 2014, p. 167

Soufi et maintenant tout ce qu'elle peut faire, c'est accepter sa mort et espérer que les autres puissent accomplir sa mission à sa place.

2.5.2. L'évolution d'Ursule

Dans ce dernier roman, le personnage d'Ursule frappe beaucoup l'attention du lecteur pour la détermination et l'autocontrôle qu'elle montre. Dans les deux premiers romans, Ursule a été présentée comme une mère exigeante, impitoyable avec sa fille, presque incapable d'éprouver de doux sentiments pour l'humanité : après la naissance de Verte, elle quitte Gérard sans aucune hésitation et se renferme dans son monde sans regrets. Le rapport avec sa mère est conflictuel à cause de la différence du caractère des deux femmes : Anastabotte est chaleureuse, aimable, par contre Ursule est revêche, sévère et ne pense qu'à la sorcellerie.

Mauve n'est pas seulement le récit de la bataille entre le bien et le mal, mais c'est aussi la redécouverte d'un personnage, celui d'Ursule, qui étonne le lecteur pour son attitude face au danger.

Le personnage prend la parole après que Soufi lui a raconté son allée dans l'entre-deux-mondes et la découverte des non-morts. Le fait de prononcer ces mots est déjà motif d'agitation pour Ursule, qui connaît bien les conséquences qui peuvent arriver après leur attaque, cependant elle réussit bien à dissimuler sa panique pour ne pas troubler les enfants.

Tout contribue à donner l'image d'une femme forte, déterminée et résolue : le style de son récit est simple, essentiel, efficace. Les phrases brèves laissent deviner une certaine agitation ; les actions qu'elle accomplit de façon rapide contribuent à marquer son agitation, mais aussi sa détermination, sa capacité de raisonner même dans les circonstances hostiles.

Dès qu'elle sait quelle est la nature de l'ennemi, elle fait rapidement des choix, de bons choix, sans jamais laisser que la panique l'emporte : avec les enfants, elle va chez Clorinda pour la sauver des voisins qui vont brûler son appartement ; ensuite, tout

le monde va chez Anastabotte pour décider le plan qu'il faut suivre pour se défendre et attaquer.

Dans ces passages, le lecteur assiste à une suite de confrontations et d'échanges de répliques, qui sont à la fois touchants et pathétiques. Ursule se trouve plusieurs fois au centre de ces démonstrations d'affections, avant avec Clorinda, après avec Anastabotte.

Clorinda aussi est un personnage qui révèle son véritable caractère dans les situations extrêmes : elle, qui a toujours été glacée avec tout le monde, même avec sa fille, se montre capable d'aimer, d'éprouver des sentiments comme l'amour maternel, l'amitié.

Tous les personnages vacillent face à la mort et éprouvent la nécessité de montrer leurs sentiments : tous sauf que Ursule, le seul personnage qui maintient le contrôle et n'amplifie pas ses émotions. À ce propos, voilà un passage emblématique du caractère de la femme :

C'était de la gentillesse et j'aurais dû lui être reconnaissante. Mais je n'en pouvais plus, de toute cette sympathie. Clorinda qui m'adorait, ma mère qui m'affublait d'un surnom ridicule, et cette vieille pie qui se mettait en tête de me reconforter... C'était plus que je ne pouvais en supporter. Je n'ai pas besoin qu'on m'aime pour exister. Je ne connais rien de plus encombrant que l'amour. Je préfère être tranquille et détestée qu'aimée et enquiquinée.⁹⁹

2.5.3. Le harcèlement scolaire et la stigmatisation sociale

Mauve est une histoire beaucoup plus angoissante que les autres pour la présence des Ténèbres qui font irruption dans la vie quotidienne des personnages et les menacent de détruire leur monde. En outre, le surnaturel est beaucoup plus présent dans ce dernier roman que dans les précédents et il s'agit d'un surnaturel différent : plus puissant et partisan du côté mauvais.

⁹⁹ Desplechin Marie, *Mauve*, *op.cit.*, p. 142

Comme pour les autres récits, dès le titre le lecteur peut deviner ce qui sera le protagoniste ou le nouveau personnage au centre de l'histoire : le titre de ce troisième roman, *Mauve*, pourrait faire allusion à mauvais, car il s'agit d'un personnage mauvais.

Mauve est le nom du nouveau personnage féminin de ce récit : son originalité est due au fait qu'il s'agit d'un antagoniste qui, pour la première fois, vient s'opposer à la jeune Verte et à son entourage.

Le premier personnage à faire une description de Mauve, c'est Anastabotte qui, grâce à un enchantement, réussit à voir le personnage et à le décrire au lecteur :

« Derrière un petit groupe d'enfants qui bavardaient en traînant leurs cartables, une gamine marchait lentement. Ses longs cheveux soigneusement peignés se tordaient en boucles à leurs extrémités. Elle se tenait très droite, ce qui donnait à sa façon de marcher quelque chose de particulier. Les enfants ont le corps souple et plein de vie. Courir, sauter, se balancer, voilà ce qu'ils veulent. Mais cette petite personne marchait toute raide dans son manteau, à l'écart des rires et des conversations. Elle ressemblait à un soldat minuscule casqué de cheveux. Le plus frappant était peut-être son regard, qui restait fixe et comme posé dans le vide. »¹⁰⁰

Avant la description physique faite par Anastabotte, le lecteur a la possibilité de rencontrer le personnage dans les épisodes de violence racontés par Verte et Pome : c'est comme si l'écrivain avait choisi de présenter tout d'abord la malignité intrinsèque dans le personnage de Mauve et de la montrer au lecteur après.

Ce qui frappe du personnage de Mauve, c'est que son être méchant se traduit en harcèlement scolaire : c'est cela la nouveauté du roman. Comme toute métaphore employée par Marie Desplechin, la métaphore des Ténèbres sert à introduire un sujet très intéressant qui concerne non seulement les jeunes, mais la société tout entière. Il s'agit d'une question plutôt délicate qui dans les dernières années a toujours plus touché d'autres victimes.

Le harcèlement se définit comme une violence répétée qui en milieu scolaire se produit à l'encontre d'une victime qui ne peut pas se défendre.

Au cours des années, différents types de harcèlement ont été identifiés : on parle de harcèlement physique quand se produit une violence physique ; on définit

¹⁰⁰ Desplechin Marie, *Mauve, op.cit.*, p. 59

harcèlement moral quand la violence se produit au niveau verbal, psychologique et symbolique. Ce type de violence est plus discret et plus difficile à détecter par les adultes. Quel que soit le type de harcèlement, il présente trois caractéristiques : la violence, puisqu'il est un rapport de force entre un élève et sa victime ; la répétitivité, du moment que les agressions se répètent régulièrement ; l'isolement de la victime, qui reste seule dans l'incapacité de se défendre.

Le harcèlement se fonde sur le rejet de la différence, qui peut se présenter à tout niveau : une différence physique, en ce cas le harceleur critique la victime pour son poids, sa taille ; une différence sexuelle, un garçon jugé trop efféminé ou une fille trop masculine ; un handicap.

Dans les dernières années un nouveau genre de harcèlement a fait son apparition : il s'agit du cyber-harcèlement, ainsi appelé parce qu'il se produit dans le monde virtuel. Avec le développement des nouvelles technologies, les harceleurs peuvent choisir internet comme moyen de persécution de leurs victimes. Les statistiques montrent que en France, 87% des jeunes entre 9 et 16 ans utilisent internet. Il s'agit de chiffres importants et qui doivent alarmer ou au moins attirer l'attention des adultes, qui doivent éduquer les enfants à bien surfer.

Il est nécessaire de sensibiliser non seulement les élèves, mais aussi les parents, les enseignants et tout le système scolaire : c'est le besoin d'information qui a mené le ministère de l'éducation nationale à faire de la prévention du harcèlement l'une de ses priorités. C'est pour ce but que l'on a créé une délégation ministérielle chargée de la prévention et de lutte contre les violences¹⁰¹.

Le problème est beaucoup plus alarmant que l'on pense, parce que souvent il s'agit d'épisodes qui n'ont pas des effets temporaires, mais durables. En plus, lorsqu'on pense aux conséquences de cette violence, on exclut spontanément les problèmes qui peuvent se présenter pour le harceleur : en effet, tout acte de violence implique des répercussions non seulement chez la victime, mais aussi chez l'agresseur et chez l'éventuel témoin.

¹⁰¹ http://www.lemonde.fr/societe/article/2015/02/06/harcelement-scolaire-les-eleves-aussi-peuvent-agir_4571503_3224.html

Certes, la nature des conséquences est tout à fait différente : chez la victime on enregistre des épisodes d'absentéisme et décrochage scolaire : plusieurs enquêtes montrent que les élèves victimes de harcèlement peuvent quitter l'école ou s'en absenter pour peur d'être persécutés. 5% disent ne pas s'être rendus au collège au moins une fois pour peur¹⁰².

De leur côté, les harceleurs partagent avec les harcelés une certaine vulnérabilité psychique et peuvent être au centre d'épisodes de marginalisation de la part de la société : le harceleur, méfiant à l'égard des adultes, va adopter un comportement agressif et violent qui pourra le mener vers la délinquance.

À ne pas sous-estimer le destin des témoins qui peuvent être envahis par un sentiment d'insécurité ou changer de rôle, en choisissant le passage à l'acte violent pour ne pas être victimes.

Dans les dernières années, ce sujet a été au centre de débats politiques, car le besoin des mesures législatives a fait son apparition. C'est en ce sens que le gouvernement a agi, en promulguant en juillet 2013 une loi sur la refondation de l'école qui prévoit que la lutte contre toutes les formes de harcèlement soit reconnue comme une priorité pour chaque école, et en août 2014 un nouvel article a été introduit dans le code pénal qui condamne le harcèlement comme un délit¹⁰³.

2.5.4. Le harcèlement dans *Mauve*

À partir de ces considérations sur un phénomène qui se propage dans la société contemporaine, nous essayerons d'analyser les épisodes qui dans le roman mettent en évidence une attitude violente, et nous verrons comment Marie Desplechin a traité un sujet si important.

¹⁰² http://www.lemonde.fr/societe/article/2015/02/06/harcelement-scolaire-les-eleves-aussi-peuvent-agir_4571503_3224.html

¹⁰³ http://www.lemonde.fr/societe/article/2015/02/06/harcelement-scolaire-les-eleves-aussi-peuvent-agir_4571503_3224.html

Plus que dans les deux romans précédents, ici, le choix de donner la parole aux différents personnages contribue à faire vivre le harcèlement non seulement à travers les yeux de la victime, mais aussi à travers ceux de ce qui sont autour d'elle, et à souligner le fait que la violence concerne non seulement la victime, mais aussi son entourage.

Le premier personnage à parler, c'est Ray qui remarque une attitude insolite chez Pome tout d'abord et chez Verte ensuite, mais au début il attribue leur sautes d'humeur à l'adolescence.¹⁰⁴

L'épisode qui lui fait comprendre qu'il ne s'agit pas d'un simple caprice de l'adolescence, mais que la situation est plutôt inquiétante, c'est quand il voit que Pome a un bleu sur la pommette. Bien que les deux jeunes filles ne veuillent pas raconter l'épisode dont elles ont été victimes, Ray, après avoir beaucoup insisté, réussit à savoir que les deux filles ont été attaquées par un groupe guidé par une jeune fille nommée Mauve.

Après avoir soigné la blessure, Ray réfléchit sur ce qu'il devrait faire : il s'agit d'une réflexion valable pour tout adulte qui se trouve dans la condition d'avoir un enfant victime de harcèlement.

J'imagine que j'aurais dû leur faire une leçon de morale civique, et leur expliquer qu'on ne se bat pas, jamais, quelle que soit la situation. Mais leur histoire me laissait sans voix. C'était donc cela qu'elles me reprochaient : n'avoir rien remarqué du harcèlement qu'elles enduraient depuis des jours... Comment voulaient-elles que je devine ? Les gosses s'imaginent que les vieux ont des superpouvoirs... Mais si on ne leur dit rien, aux vieux, comment voulez-vous qu'ils sachent ?¹⁰⁵

Comme dans la vie, la réalité du phénomène n'apparaît pas tout de suite, et quand il est évident aux yeux des adultes, il n'est pas facile à gérer pour eux. Ray, ancien commissaire de police, confiant dans les institutions, décide d'appeler le principal du collège pour signaler le problème et obtenir des éclaircissements, mais tout ce qu'il obtient, c'est une réponse négative de la part du dirigeant qui nie toute responsabilité sur les enfants, n'étant pas le père.

¹⁰⁴ 11

¹⁰⁵ Desplechin Marie, *Mauve, op.cit.*, p. 32

Le roman met bien en évidence une autre caractéristique du harcèlement : la volonté générale de ne pas voir, de sous-estimer le phénomène ou de le nier. C'est vrai que, comme l'on comprendra à la fin du roman, les personnages qui auraient dû intervenir en faveur des jeunes filles, ils avaient été ensorcelés, mais leur attitude reflète bien la situation de sous-estimation qui peut se créer autour d'un épisode de harcèlement.

Ray n'est pas seulement le premier personnage adulte qui apprend que les enfants ont été pourchassés, mais c'est le premier personnage à prononcer le mot « harcèlement » en discutant avec le dirigeant du collège, lequel montre une attitude de abnégation totale à l'égard du phénomène, en revanche il accuse les jeunes filles d'être responsables du désordre.

Un autre personnage qui définit harcèlement la violence dont les deux filles sont victimes, c'est Soufi, qui, au début de son récit, réfléchit sur un phénomène si important dans la société contemporaine :

Je ne pensais pas que c'était grave. Tout le monde a vu des gens se faire harceler au collège. En général, il suffit d'être patient et d'attendre que ça passe. Les méchants finissent pas se fatiguer. Ils trouvent une autre occupation, ils changent de victime et on n'en parle plus. Moi aussi j'ai écouté les discours qu'on nous fait dans les classes. Je ne dis pas qu'ils ne servent à rien. C'est toujours intéressant d'entendre des vieilles personnes nous expliquer ce que nous vivons tous les jours.¹⁰⁶

Il s'agit d'un passage très important parce que c'est le témoignage d'un garçon qui vit d'une façon directe le phénomène grandissant du harcèlement : il n'a jamais été victime d'épisodes de violence, mais il sait bien qu'à l'intérieur du lycée beaucoup d'élèves ont été harcelés.

Ce qui frappe, c'est qu'il ne se montre pas alarmé, non pas parce qu'il n'est pas conscient de la gravité du problème, mais parce qu'il est tellement fréquent que quelqu'un soit attaqué par un dur, que c'est devenu presque un élément du quotidien scolaire.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 85

Son récit met en évidence les deux côtés de la médaille: d'une part, le silence qui caractérise ce phénomène, de l'autre la propagande pour faire connaître le problème et ne pas laisser qu'il se propage en silence.

Souvent, de la part de la victime s'engendre un silence, la volonté de cacher l'acte de violence subi, soit par peur d'aggraver la situation, soit pour honte et, dans ce cas, comme le souligne bien le jeune Soufi, les victimes laissent que leur harceleurs décident de taper quelqu'un d'autre.

En revanche, de la part des institutions un désir de mieux connaître le problème et de réussir à l'extirper est né. Soufi, qui devient le porte-parole des enfants, pense qu'il est intéressant d'écouter des histoires sur la violence racontées par les adultes, il sait bien qu'il est important de traiter le sujet, de se confronter avec les adultes, mais il sait bien qu'il n'est pas suffisant et qu'une fois que les conférences sur le harcèlement terminent, tous reprennent leur place : la victime regagne son rôle de victime, le dur celui de dur et personne ne s'aperçoit de rien.

Dans son affirmation, on peut lire la résignation d'un enfant et de tous les enfants qui assistent à d'épisodes de violence et ne peuvent que se taire et attendre que la situation s'améliore. On lit aussi la conscience d'un manque d'une action ciblée contre les durs, qui les empêche d'agresser les plus faibles et de leur enlever la tranquillité dont ils ont besoin.

Il ne s'agit pas du premier roman qui aborde le thème du harcèlement, mais Marie Desplechin a eu la bonne idée d'étendre le sujet et de rendre les adultes aussi des victimes du harcèlement. Si Pome est la cible de ses camarades, sa mère Clorinda est victime de ses voisins, qui se plaignent d'elle, de son attitude à l'intérieur du bâtiment.

On pourrait affirmer que ce dédoublement du phénomène permet à l'écrivain de mieux désigner la cible de son intrigue : en réalité, ni Pome ni Clorinda ont jamais dérangé les lieux où elles vivent et tout ce qui les rallie, c'est le fait d'être des sorcières. En réalité, aux yeux de la société, toutes les deux sont un peu marginalisées : Clorinda vit d'expédients et ne se conforme pas aux attentes de la société et, selon Soufi, Verte et Pome « sont toujours toutes les deux, à faire leurs petites affaires ensemble. Ce n'est pas

le genre d'attitude qui fait plaisir aux autres »¹⁰⁷. La cible préférée des harceleurs est représentée par la couche des faibles et des marginalisés, mais dans ce cas particulier, les deux personnages sont pourchassés parce qu'elles sont des sorcières. Elles sont victimes de « non-morts » : Mauve et son père, Albin Fontaine-Desfontaines ont une double présence, car ils agissent dans notre monde, mais ils vivent dans l'entre-deux-mondes.

2.5.5. La face du Mal

Dès le début du roman, beaucoup de mystère enveloppe les personnages qui sont considérés comme les antagonistes du récit. Ils ne sont pas présentés tout de suite : tout d'abord, ce sont les effets qu'ils produisent sur nos héros qui sont décrits au lecteur.

Pome et Verte montrent une attitude insolite à l'égard du vieux Ray : anxiété, irascibilité, voilà les sentiments que les deux jeunes filles transmettent, au lieu de la joie et du bonheur qui les distinguent. Si Ray attribue ces sautes d'humeur à l'adolescence, il ne peut qu'affirmer qu'il s'agit de violence quand il découvre une blessure dans le visage de Pome. C'est à ce moment-là que le lecteur entend pour la première fois le nom de Mauve, qui est présentée comme une jeune fille blonde qui agit sournoisement, derrière un groupe d'élèves.

En revanche, le personnage d'Albin Fontaine-Desfontaines se présente à la porte de Ray avec toute la tyrannie d'un antagoniste. Le vieux Ray le décrit comme un « grand type souriant »¹⁰⁸ qui impose sa présence dans l'appartement, en faisant irruption chez Ray. Sa figure est encombrante et son être envahissant et Ray est frappé par son regard, à la fois méchant et ironique : « ce n'est pas comme s'il se moquait ouvertement. C'était pire. Son regard était vide et j'étais transparent ».¹⁰⁹

¹⁰⁷ Desplechin Marie, *Mauve, op.cit.*, p. 86

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 23

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 25

Le personnage se rend chez Ray pour lui parler de la situation du bâtiment B, habité par Clorinda, et l'impliquer dans la proteste contre la femme, accusé de déranger le quartier, dégrader la vie des voisins et inquiéter les enfants.

Aux accusations du nouveau personnage, Ray répond avec des phrases autoritaires et lui intime le silence et c'est à ce moment que le véritable caractère du personnage apparaît aux yeux de Ray et du lecteur :

J'ai eu la satisfaction de constater que je m'étais fait comprendre. Le sourire a disparu et le regard, vide un instant plus tôt, s'est chargé de sentiments moyennement sympathiques : fureur, méchanceté, violence. Il m'a répondu avec une rage rentrée. Ses lèvres pincées déformaient les syllabes. On aurait dit qu'il sifflait.¹¹⁰

Le lecteur comprend qu'il s'agit d'un personnage méchant, prêt à provoquer des bagarres, en accusant des gens qu'il ne connaît pas, seulement pour le plaisir de créer du désordre.

En outre, pour la première fois, l'autorité représentée par Ray est mise en discussion par un personnage. Le vieil homme est un ancien commissaire de police, qui a décidé de prendre sa retraite pour s'occuper de Gérard. Jusqu'à ce moment, personne n'a jamais critiqué son travail ni l'institution qu'il représente : c'est Albin Fontaine-Desfontaines qui n'hésite pas à critiquer l'homme et ce qu'il incarne.

-Vous savez aussi bien que moi que la police ne fera rien... La police vous ressemble, monsieur. Elle est faible et inefficace !¹¹¹

Il ne s'agit pas de la seule critique lancée contre l'autorité de la police : quand, plus tard, Ray appellera le directeur du collège, il n'obtiendra que du silence et des accusations tournées vers les jeunes filles.

Bien que les deux antagonistes se présentent sous les formes d'une jeune fille et de son père et que toutes leurs actions se déroulent dans le monde réel et qu'elles contribuent à donner au récit une connotation réaliste, les deux méchants appartiennent à un autre monde, celui des non-morts.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 26

¹¹¹ Desplechin Marie, *Mauve*, *op.cit.*, p. 27

Avant que l'on découvre, grâce à Soufi, la nature des antagonistes, un nouveau personnage annonce l'arrivée des Ténèbres. Il s'agit d'Euphronie, une sorcière qui habite près de chez Anastabotte et qui est liée d'amitié avec elle depuis longtemps.

Au début de son récit, Anastabotte affirme que c'est Euphronie qui a d'abord compris que quelque chose n'allait pas : elle la décrit comme un être plutôt sensible, qui perçoit que le mal va arriver, elle est comparée à la peau de la grenouille qui, étant perméable, est indicateur du niveau de pollution.

Euphronie est le premier personnage qui parle du mal en tant que présence méchante : chez Anastabotte, elle profère des sentences, en disant que rien n'a changé et que le mal va revenir. Dès que le nouveau personnage profère ces mots, Ray sonne à la porte d'Anastabotte et lui raconte ce qui s'est passé chez lui, le changement brusque de l'attitude de Verte et de Pome et de sa blessure, l'intrusion du nouveau voisin qui veut soulever une querelle contre Clorinda.

CHAPITRE III

Dans le chapitre suivant, nous essayerons d'élaborer une unité didactique, pour des élèves de deuxième année de lycée, sur la base de l'œuvre de Marie Desplechin, en analysant des passages tirés de *Verte*, la trilogie qui l'a rendue célèbre, chacun au cœur d'une leçon.

Classe : deuxième année de lycée

Niveau de français : intermédiaire

Nombre total d'heures de l'UD : 10

Nombre d'étapes : 4

3.1. ETAPE 1. Le début du roman

Pour la première étape, on a choisi de présenter aux élèves le tout début du roman, où la mère de la protagoniste prend la parole pour se plaindre des idées reçues sur l'amour maternel et sur les sorcières. On a estimé indispensable de proposer ce passage, non seulement pour le fait qu'il constitue l'incipit de la trilogie, mais aussi parce qu'il peut représenter une source de débat en classe.

Sur terre, tout le monde a le droit de se plaindre. Les hommes, les femmes, les jeunes, les vieux, les animaux eux-mêmes se plaignent. De l'excès d'amour, de l'absence d'amour, de la famille, de la solitude, du travail, de l'ennui, du temps qui passe, du temps qu'il fait... Le monde râle, c'est ainsi. Parmi toutes les espèces, il en existe une pourtant qui n'a pas le droit de se plaindre. Une seule. L'espèce des mères. À la rigueur, elles peuvent se mettre en colère. Mais pas gémir, c'est mal vu. Pourquoi ? Parce que grâce à leurs enfants, les mères baignent dans un océan de bonheur. C'est connu.

Quelle hypocrisie ! Moi qui suis une mère, je le dis tout net : ces derniers temps, ma fille me met les nerfs en pelote. Elle me rend chèvre. Elle me fatigue. [...]

Faire comme les autres, ce n'est pas mon genre. Je suis *vraiment* différente. Je peux vraiment faire un tas de choses dont le commun des mères n'a même pas idée. Faire pleuvoir ou faire neiger. Donner la varicelle et le coryza. Transformer un chien en tabouret. Me faire livrer par le supermarché sans passer de commande. M'abonner au câble sans payer. Et je n'évoque pas les pouvoirs très extraordinaires, tellement extraordinaires qu'il est interdit d'en parler.

Tout cela ne m'est pas venu tout seul. Pour devenir sorcière, il ne suffit pas d'avoir un don. Il faut se donner du mal. Là comme ailleurs, le vrai secret, c'est le travail. Les jeunes sorcières doivent apprendre, lire et relire sans fin les manuels et s'exercer sous la direction d'une ancienne. Moi par exemple, j'ai tout appris de ma mère. Elle m'a entraînée, elle a corrigé mes erreurs, elle a mesuré mes progrès. C'est grâce à elle que je suis devenue ce que je suis : une sacrée bonne professionnelle. Quand je décide d'être juste et sincère, je reconnais que je lui dois beaucoup.

Lorsque j'ai été mère à mon tour, je me suis réjouie de pouvoir transmettre le relais à ma fille. Rien n'est plus beau que de façonner un jeune être à son image.

Il faut savoir que chez nous le don se transmet de mère en fille, exclusivement. Il paraît qu'il existe des sorciers, mais j'en doute. Pour ma part en tout cas, je ne connais pas de sorcier vivant. Il m'est bien arrivé de rencontrer quelques vieux magiciens foireux, reconvertis dans la prestidigitation. Mais de véritable sorcier, non. Je ne crois pas que les hommes aient beaucoup à voir avec la sorcellerie.

De plus, les sorcières ne peuvent passer leur pouvoir qu'à l'aînée de leurs filles. Voilà pourquoi la plupart d'entre nous se contentent de donner le jour à une seule gamine. C'est bien assez de souci. Franchement, quand on n'aime pas beaucoup les enfants, pourquoi s'encombrer de toute une tripotée de braillards sans le moindre avenir dans la profession ? J'ai donc donné le jour à une fille. Son père, un certain Gérard si j'ai bonne mémoire, avait décidé de l'appeler Rose. Rose... On fait difficilement plus tarte.

Marie Desplechin, *Verte*, Paris, L'école des loisirs, 1996

Objectifs :

a) **Contenu** : le travail de mère.

La voix narrative d'Ursule exprime une pensée qui s'éloigne, selon elle, des idées reçues sur l'abnégation d'une mère : l'enseignant pourrait partir de cette pensée

pour expliquer ce qu'est une idée reçue avant tout, puis demander aux élèves ce qu'ils pensent à propos du sujet et leur donner la possibilité d'exprimer leur point de vue.

b) Forme : apprendre la construction de la phrase négative en réussissant à distinguer entre la phrase négative absolue et la phrase négative relative ; apprendre la conjugaison du troisième groupe à partir du verbe « se plaindre » ; acquérir la terminologie quotidienne.

3.1. Pour l'élève.

L'incipit du livre est confié à Ursule, la mère de Verte, qui se plaint des idées reçues sur l'amour maternel et sur les sorcières.

Lecture globale
1) Dans le texte, soulignez le verbe « se plaindre » dans toutes ses formes et les expressions employées pour indiquer cette action et son respectif état d'âme.
2) Le deuxième paragraphe est marqué par l'emploi récurrent de la négation. Repérez toutes les expressions à la forme négative et distinguez la négative absolue de la négative relative.
Lecture analytique
1) Qui parle dans le texte ?
2) Quel thème soutient le narrateur dans le premier paragraphe ?
3) Est-il d'accord avec cette thèse ?
4) Pourquoi le narrateur se considère-t-il différent ?
5) De quoi se plaint-il ?

Vrai ou Faux ? Justifiez votre réponse.
1) Selon la pensée générale, toutes les mères se plaignent de l'excès d'amour.
2) Ursule affirme être une mère comme toutes les autres.
3) La voix narrative déclare que pour être une bonne sorcière il faut avoir seulement du talent.
4) Ursule voudrait avoir des autres bébé pour leur passer son don de sorcière.
Réécriture
Imaginez un dialogue entre Ursule et une mère « normale » : pensez-vous qu'elle se plaindrait ? De quoi ?

3.1. Pour l'enseignant.

Stratégies didactiques pour le déroulement des activités : tout d'abord, l'enseignant devrait lire le texte lentement, en articulant bien les mots pour que les élèves puissent bien comprendre ; après avoir lu le texte une fois, l'enseignant devrait inviter les élèves à lire le passage individuellement en silence pour qu'ils aient une première approche avec le document. Pour cette activité il devrait donner 5 minutes de temps. Après que les élèves ont terminé leur lecture, l'enseignant devrait demander aux apprenants s'ils ont tout compris et éclairer le sens des mots méconnus. Ensuite, il devrait lire la consigne de la première activité et expliquer ce que les élèves vont faire : cet exercice invite les élèves à souligner les formes du verbe « se plaindre » et à repérer les phrases négatives. L'enseignant devrait donner 5 minutes pour que les apprenants accomplissent cette activité. Après qu'ils aient terminé, il devrait expliquer la différence entre une phrase négative absolue et une phrase négative relative ; puis, il devrait

présenter les désinences du verbe du troisième groupe et donner d'autres exemples de verbe appartenant à la même conjugaison.

Avant de terminer sa leçon, l'enseignant devrait lire la consigne des autres activités pour expliquer aux élèves ce qu'ils devront faire à la maison. Au cours de la leçon successive, il devrait, avant tout, corriger avec les élèves les exercices de « lecture analytique » et les autres exercices. Chez lui, il corrigera l'exercice de réécriture.

Évaluation des exercices : 1 point pour la réponse correcte, bien structurée et bien argumentée ; 0,75 pour la correcte réponse, mais qui présente de fautes au niveau grammatical ou des incongruités au niveau du contenu ; 0,50 pour la réponse correcte mais qui présente de fautes graves au niveau grammatical ou de graves incongruités ; 0 points pour une faux réponse.

Évaluation de l'élaboration : sur une échelle qui va de 1 à 10, l'enseignant donnera 10 points à l'élaboration bien structurée, bien argumentée, qui soit originale et qui ne présente pas de fautes grammaticales.

Solutions <i>Lecture analytique.</i>
1) La voix narrative appartient à Ursule, la mère de Verte.
2) Dans le premier paragraphe, le narrateur soutient l'idée que tous ont le droit de se plaindre sauf les mères.
3) Elle n'est pas du tout d'accord avec cette thèse.
4) Elle se considère différente par rapport aux autres mères, parce qu'elle arrive à faire des actions hors du commun, telles que « faire pleuvoir ou faire neiger ».
5) Elle se plaint de sa fille.

Solutions <i>Vrai ou Faux.</i>
1) Faux. Selon la pensée générale tout le monde a le droit de se plaindre, sauf les mères.

2) Faux. Elle affirme être « vraiment différent ».
3) Faux. Pour être une bonne sorcière, il faut lire les manuels et s'exercer beaucoup.
4) Faux. Ursule ne veut plus d'enfants parce que le don se transmet seulement à l'aînée.

3.1. Deuxième étape : Premiers pas dans la sorcellerie

Pour la deuxième étape, nous avons choisi encore une fois un texte qui est raconté du point de vue d'Ursule. Il s'agit d'un morceau emblématique au niveau du contenu de l'histoire : l'héroïne est en train de devenir une sorcière comme les élèves viennent de vivre le passage de l'enfance à l'adolescence.

Le texte est source pour plusieurs considérations qui peuvent être déclenchée par le professeur et être développée par les élèves : l'enseignant pourrait demander aux élèves si ils ont remarqué des changements dans leur façon de vivre la vie quotidienne, dans leur rapport avec les parents ; s'ils pensent que leurs parents ont changé leur façon de se rapporter à eux ; l'enseignant devrait stimuler l'élève en lui faisant prendre conscience des changements dont il va être le protagoniste.

Au niveau de la grammaire, le texte présente l'emploi fréquent du passé composé et du conditionnel passé, ce qui permet à l'enseignant de présenter aux élèves des temps verbaux différents, d'analyser leur usage et de marquer comment ils s'introduisent à l'intérieur de la phrase.

Premiers pas dans la sorcellerie

À travers les yeux de Ursule, le lecteur assiste à un moment fondamental dans la vie de Verte : pour la première fois elle emploie ses pouvoirs de sorcière, même si d'une façon involontaire. Ce morceau est représentatif d'une transition inévitable de la vie des jeunes filles : la période qui va de l'enfance à l'adolescence, caractérisée par des changements au niveau physique, mais surtout au niveau psychique

Elle s'est levée de table en repoussant brutalement sa chaise et elle s'est dirigée vers la porte de la cuisine qu'elle a claquée derrière elle.

En temps normal, j'aurais été vexée. Je me serais levée derrière elle, je lui aurais couru après, et je lui aurais flanqué la gifle qu'elle méritait. Mais ce qui s'est passé à ce moment était tellement renversant que je suis restée clouée sur ma chaise.

Tandis que, sans se rendre compte de rien, ma fille claquait la porte à toute volée, la vaisselle entassée sur la table et sur le séchoir de l'évier s'est levée derrière elle. En un éclair, bols, verres et assiettes ont traversé l'espace de la cuisine. L'escadrille de verre et de porcelaine a foncé en rangs serrés sur la porte fermée, et là elle s'est fracassée.

Cette sale gosse venait de me briser pour cinq cents francs de vaisselle, au moins. Sans compter que j'allais devoir ramasser les éclats dispersés par terre. J'aurais pu me désoler, me lamenter. Mais je riais, je gloussais d'aise dans ma cuisine, me frottant les mains dans mon tablier, contemplant le désastre avec des hoquets de joie.

Sans qu'elle s'en soit aperçue, ma fille venait de faire son premier pas en sorcellerie. Un premier pas mais un pas conséquent. C'était la puissance de son sale caractère qui avait déchaîné la révolution chez les bols et les assiettes. À partir de cet instant, ses humeurs pouvaient bouleverser le monde. Et si ce n'était pas la signature d'un pouvoir surnaturel, je voulais bien me faire fée des bois.

Marie Desplechin, *Verte*, Paris, L'école des loisirs, 1996

But : apprendre comment on se forme le participe passé et comment il se lie aux verbes auxiliaires pour la construction du passé composé ; apprendre les participes passés les plus employés ; apprendre à former le conditionnel passé ; apprendre à bien placer le participe passé à l'intérieur de la phrase ; acquérir la terminologie quotidienne ; développer les habilités d'écoute, de lecture, du parlé et de l'écriture en langue étrangère.

Stratégies didactiques pour le déroulement des activités : l'enseignant devrait lire le passage lentement et à haute voix, en s'arrêtant sur les mots les plus difficiles à prononcer, pour que les élèves enregistrent bien la prononciation correcte ; ensuite, il

devrait donner aux apprenants 5 minutes de temps pour lire le texte de façon individuelle. Ensuite, l'enseignant devrait lire les consignes des exercices qui concernent la lecture globale, éclairer ce que l'exercice demande et donner 5 minutes aux élèves pour qu'ils accomplissent le devoir. Après avoir corrigé les exercices avec les élèves, l'enseignant devrait partir des exercices-mêmes pour montrer aux apprenants comment on forme le participe passé des verbes et comment on le lie aux verbes auxiliaires pour obtenir le passé composé et le conditionnel passé. Après qu'il ait terminé sa leçon sur la grammaire, l'enseignant devrait partir du contenu du texte et demander aux élèves ce qu'il pensent à propos de Verte, de sa relation avec Ursule ; ensuite, il pourrait inviter les élèves à parler de leur expérience personnelle, leur demander si ils ont remarqué des changements dans leur rapport avec leur parents, ou des changements en général, pour qu'ils puissent aborder un thème qui leur est cher.

Après le débat, l'enseignant devrait lire les consignes des exercices et éclairer ce qu'ils demandent aux élèves ; il donnerait les exercices à faire à la maison.

Solutions <i>Retrouvez les infinitifs correspondants.</i>
a) Descendre
b) Tomber
c) Ouvrir
d) Eclorre
e) Recevoir
f) Vouloir
g) Naitre
h) Permettre
i) Craindre
j) Inclure
k) Résoudre

Solutions <i>Mettez les verbes au passé composé.</i>
a) J'ai lu la biographie de Marie-Antoinette.
b) La mère est allée faire les courses.
c) Le père a raconté une histoire captivante à ses

enfants.
d) Alexandre et Thomas ont étudié pour réussir l'examen.

3.1. Pour l'élève.

À travers les yeux de Ursule, le lecteur assiste à un moment fondamental dans la vie de Verte : pour la première fois elle emploie ses pouvoirs de sorcière, même si d'une façon involontaire. Ce morceau est représentatif d'une transition inévitable de la vie des jeunes filles : la période qui va de l'enfance à l'adolescence, caractérisée par des changements au niveau physique, mais surtout au niveau psychique.

Lecture globale
1) Soulignez les verbes au passé composé et classez-les selon leur nature : réflexifs, pronominaux..
2) Dans le texte on observe l'emploi du conditionnel passé : quel fonction a-t-il ?
Lecture analytique
1) On assiste à une confrontation entre mère et fille. Quels expressions permettent-elles d'affirmer qu'il s'agit d'une discussion ?
2) Pourquoi Ursule ne reproche pas Verte ?
Réécriture
Pensez ce passage de texte du point de vue de Verte : imaginez qu'est-ce qui a pu l'énervé et décrivez sa réaction face à la découverte de son pouvoir surnaturel.

Retrouvez les infinitifs correspondants.
Exemple : allé -> aller
a) Descendu
b) Tombé
c) Ouvert
d) Eclos
e) Reçu
f) Voulu
g) Né
h) Permis
i) Craint
j) Inclus
k) Résolu

Mettez les verbes au passé composé.
Exemple : J'écris à mon ami. J'ai écrit à mon ami.
a) Je lis la biographie de Marie-Antoinette.
b) La mère va faire les courses.
c) Le père raconte une histoire captivante à ses enfants.
d) Alexandre et Thomas étudient pour réussir l'examen.

3.1.Troisième étape. La confrontation avec la grand-mère

-Ma chérie, tu sais que ta mère m'a demandé de t'expliquer un certain nombre de choses... Nous étions assises l'une à côté de l'autre sur le banc vert, dans mon petit jardin, à l'ombre légère des poiriers. Verte a secoué la tête d'un air las.

-Oui, je sais qu'elle s'est mis en tête de faire de moi une grande sorcière, que je sois d'accord ou non. Ce que je ne comprends pas c'est pourquoi elle ne se contente pas d'être une grande sorcière, elle. Comme ça, elle pourrait me fichier la paix, à moi.

-Ma pauvre chérie, je crains que tu n'aies guère le choix. Tu es née sorcière et tu vas un jour te retrouver avec des pouvoirs. Il faudra bien que tu t'en arranges.

Verte avait l'air de plus en plus préoccupé.

-Vois-tu, Mamie, ce qui m'énerve le plus, c'est que je ne peux pas choisir. Ce n'est pas juste d'être obligée de faire des choses que l'on n'a pas envie de faire. Je suis très bien comme je suis. Je ne veux pas changer. Je ne veux pas ressembler à Maman. Elle n'a qu'à se ressembler elle-même puisqu'elle se plaît tant.

-Ne te moque pas trop de ta mère. Tu lui ressembles forcément un peu, quoi que tu en penses. Elle t'a transmis ses dons à la naissance. Même si elle t'avait abandonnée, même si elle ne s'était jamais occupée de toi, tu deviendrais quand même une sorcière. C'est comme ça. C'est la nature.

-Je suis contre la nature, a dit Verte.

J'ai posé la main sur son genou.

-Alors la bataille est perdue d'avance, ai-je remarqué. La nature gagne toujours ce genre de petite bagarre.

-Tant pis, je me battrais quand même.

Décidément, cette tête de mule ressemblait *vraiment* à sa mère. À contempler son visage furieux, ses yeux fixés sur ses chaussures, ses poings serrés posés sur ses genoux, je me retrouvais trente ans plus tôt. Je revoyais Ursule, ses révoltes et son obstination.

-Posons la question autrement, lui ai-je proposé. Qu'est-ce qui t'ennuie vraiment dans la sorcellerie ? De devoir ressembler à ta mère ?

Cette façon de voir les choses devait convenir à Verte parce qu'elle a levé les yeux vers moi en souriant.

-Oui, je ne veux pas de nez pointu, pas d'yeux de chat, pas d'attirail ridicule, pas de pouvoirs encombrants. Je veux seulement être moi.

-Je t'assure que tu peux très bien devenir une petite sorcière à ta façon particulière. Personne ne te demande de te déguiser. Rien ne t'oblige à ressembler à une chipie arrogante, ni même à te servir de tes pouvoirs. Mais il faut quand même que tu sois avertie. Ensuite, tu agiras comme tu le souhaites.

Marie Desplechin, *Verte*, Paris, L'école des loisirs, 1996

3.1. Du côté de l'enseignant.

On a choisi ce texte parce qu'il est un exemple de dialogue, ce qui pourrait permettre à l'enseignant de montrer aux élèves quels sont les éléments qui caractérisent un dialogue. En outre le texte analyse les conséquences du passage de l'enfance à l'adolescence d'un autre point de vue et qu'il est source pour un enrichissement du sujet.

Grâce à la présence du personnage de Anastabotte, l'enseignant pourrait stimuler la pensée des élèves en leur demandant quel rôle joue la figure des grands-parents dans leur famille, dans leur vie surtout.

En outre, le professeur pourrait partir de la pensée de Verte pour demander aux élèves si ils partagent les mêmes craintes qu'elle, si ils aimeraient ressembler à leur parents.

Au niveau grammatical, ce texte présente la construction d'une phrase hypothétique : à l'aide de l'exemple, l'enseignant pourrait introduire cette forme et demander aux élèves de produire d'autres phrases hypothétiques.

Encore, le professeur devrait faire remarquer aux élèves la différence entre la conjonction « que » et le pronom relatif « qui », en apportant d'autres exemples et en demandant à la classe de formuler d'autres phrases qui présentent les deux éléments de la phrase.

But : apprendre quelle est la fonction de l'adjectif possessif, comment il se lie au nom auquel il fait référence et comment on doit le placer à l'intérieur de la phrase ; apprendre la différence entre le pronom relatif « qui » et la conjonction « que », qui sont souvent source de confusion pour les élèves italiens ; apprendre à bien les employer dans une phrase et à bien les placer par rapport aux autres éléments ; apprendre à construire une phrase hypothétique ; acquérir une terminologie quotidienne et un langage familier ; développer les habiletés d'écoute, de lecture, de production orale et écrite.

Stratégies didactiques pour le déroulement des activités : L'enseignant devrait, avant tout, lire le texte à haute voix, en articulant bien les mots et en marquant la prononciation des mots. Ensuite, il devrait donner 7 minutes de temps pour que les élèves lisent le texte de façon individuelle. Après qu'ils aient lu le texte, l'enseignant devrait demander si ils ont tout compris et éclairer le sens des mots méconnus. À ce point, il pourrait faire remarquer aux élèves qu'il s'agit d'un dialogue et leur montrer les éléments qui le caractérisent. L'enseignant lit, donc, les consignes du premier exercice et donne 5 minutes de temps pour que les élèves achèvent le devoir. Ensemble, ils corrigent le premier exercice à partir duquel l'enseignant introduit la fonction de l'adjectif possessif, la différence entre que et qui et la phrase hypothétique. Ensuite, l'enseignant devrait partir du contenu du texte et lancer un débat : il pourrait inviter les élèves à exprimer leur opinion sur Verte, sur son attitude à l'égard de sa mère et de son pouvoir de sorcière. Après il pourrait encourager les élèves à voir dans le discours métaphorique leur expérience d'adolescent et les inviter à parler de leur situation.

Finalement, il devrait lire les consignes des autres exercices, que les élèves feront à la maison, qui seront corrigés pendant la leçon suivante.

Solutions <i>C'est à moi ! Complétez par mon, ma ou mes..</i>
Ma maison.
Mes livres.
Mon portable.
Ma sœur.
Mes lunettes.
Mon perroquet.
Mes ciseaux.
Mes chaussures.

Solutions <i>Posez les questions correspondant aux réponses..</i>
a) Ce sont les livres que tu as emprunté ?
b) C'est ta voiture qui a été volée ?
c) C'est ton chien qui a cassé mes chaussettes ?
d) Ce sont tes vêtements ?

Solutions <i>Faites une phrase en utilisant qui..</i>
a) Rose est allée au cinéma voir un film qui a eu beaucoup de succès.
b) Les élèves ont lu le dernier roman de Patrick Modiano qui a gagné le prix Nobel pour la littérature en 2014.
c) L'oiseau qui vole dans le ciel bleu est une pie.
d) La Joconde, qui se trouve dans le musée du Louvre, a été réalisée par Leonardo da Vinci.
e) L'Amérique, qui a été découverte en 1492, est appelée aussi « Le nouveau monde ».

Solutions Complétez par que ou qu'..
a) Le vin que tu es en train de boire est un vin français.
b) Les devoirs que l'enseignant a donnés aux élèves sont difficiles.
c) Le cadeau qu'elle a acheté pour toi est joli.
d) La lettre que j'écris est pour lui.
e) Le film qu'il a proposé de voir est intéressant.

3.1. Pour l'élève.

En contraste avec sa mère, Verte s'épanche auprès de sa grand-mère qui essaye de la conforter sur son destin de sorcière.

Lecture globale
1) Recherchez dans le texte toutes les formes de l'adjectif possessif : indiquez comment il agit et se transforme en fonction du nom qu'il qualifie.
2) Observez les mots « que » et « qui ». Quel est la différence entre les deux ? Quelle fonction revêtent-ils ?
3) « Si elle ne s'était jamais occupée de toi, tu deviendrais quand même une

sorcière ». Quelle est la nature de cette phrase ?
Lecture analytique
1) Quel est la nature de ce texte ?
2) Qui sont les interlocuteurs de ce dialogue ?
3) Quel est le sujet de leur entretien ?
4) Le rapport entre Verte et sa mère est conflictuel : comment est-il le rapport avec sa grand-mère ? Justifiez votre réponse.
Vrai ou Faux ? Cochez la bonne réponse et justifiez-la.
1) Verte veut ressembler à sa mère.
2) Ursule et Anastabotte n'ont jamais parlé du destin de Verte.
3) Verte est obligée de porter un gros chapeau pointu noir.
Réécriture
Imaginez être à la place de Verte : comment réagiriez-vous si vous étiez des sorciers ? Voudriez-vous être comme les sorciers représentés dans l'histoire littéraire ou voudriez-vous garder votre aspect et vos habitudes ? Comment engageriez-vous vos pouvoirs ?

C'est à moi ! Complétez par <i>mon, ma</i> ou <i>mes</i>.
...maison
...livres
...portable
...sœur
...lunettes
...perroquet
...ciseaux
...chaussures

Posez les questions correspondant aux réponses.
Exemple : C'est ton cahier ? <- Non, ce n'est pas mon cahier.
a) Non, ce ne sont pas les livres que j'ai empruntés.
b) Non, ce n'est pas ma voiture qui a été volée.
c) Non, ce n'est pas mon chien qui a cassé tes chaussettes.
d) Non, ce ne sont pas mes vêtements.

Faites une phrase en utilisant <i>qui</i>.
Exemple : Marie a fait la connaissance d'un garçon. Ce garçon est anglais.
Marie a fait la connaissance d'un garçon qui est anglais.
a) Rose est allée au cinéma voir un film. Ce film a eu beaucoup de succès.
b) Les élèves ont lu le dernier roman de Patrick Modiano. Patrick Modiano a gagné le prix Nobel pour la littérature en 2014.
c) L'oiseau vole dans le ciel bleu. Cet oiseau est une pie.
d) La Joconde se trouve dans le musée du Louvre. La Joconde a été réalisée par Leonardo da Vinci.
e) L'Amérique a été découverte en 1492. L'Amérique est appelée aussi « Le nouveau monde ».

Complétez par <i>que</i> ou <i>qu'</i>.
Exemple : Le film... j'aime le plus est <i>La Môme</i>. Le film que j'aime le plus est <i>La Môme</i>.
a) Le vin ... tu es en train de boire est un vin français.
b) Les devoirs ... l'enseignant a donné aux élèves sont difficiles.
c) Le cadeau ... elle a acheté pour toi est joli.
d) La lettre ... j'écris est pour lui.

e) Le film ... il a proposé de voir est intéressant.

3.1. Quatrième étape. Le désir d'une famille normale

Verte prend parole pour se plaindre du changement du rapport avec sa mère : au début elles étaient complices, maintenant, la protagoniste ne réussit plus à parler avec Ursule, parce que cette dernière ne l'écoute plus et ne veut discuter que de sorcellerie. Le changement d'Ursule se reflète donc chez Verte, qui commence à désirer de faire partie d'une famille normale, elle sent le manque d'un père.

J'ai toujours vécu avec ma mère. Pendant des années, je n'ai pas eu à m'en plaindre, au contraire. Elle était un peu étrange, certes. Elle ne ressemblait pas aux mères de mes copines. [...]

Nos relations se sont dégradées quand j'ai grandi. Elle s'est mis en tête de faire de moi une sorcière. Regards inquisiteurs matin et soir, remarques déplaisantes vingt fois par jour, rappels réguliers de tous les espoirs qu'elle avait placés en moi : elle est devenue complètement obsédée. Il a suffi de quelques semaines pour que je perde à jamais celle que j'aimais, ma mère si patiente et si drôle. J'ai appris à connaître une nouvelle mère, exigeante et dure.

J'ai perdu l'habitude de lui raconter les petites histoires d'école qui autrefois la faisaient rire. Elle ne m'écoutait plus, elle ne me voyait plus, elle ne me comprenait plus. Quand je parlais de mes amis, elle levait les yeux au ciel. Je me souviens par exemple d'un soir où elle s'est moquée méchamment de Soufi. À l'époque, je ne savais pas encore qu'il était mon meilleur ami. J'étais juste contente qu'il s'intéresse à moi. Mais en deux minutes, Maman a trouvé le moyen de me dire qu'il était idiot, vulgaire, commun et qu'il faisait le malin. Sur le coup, j'ai eu envie de pleurer. Ensuite j'ai appris à me taire.

Et je me suis ennuyée, de plus en plus fréquemment. Je n'avais plus l'âge d'aller au square et on ne peut pas passer sa vie au cinéma. Enfermée avec elle dans l'appartement, je tournais en rond des après-midi entiers. [...] J'enviais les familles normales, un père, une mère et deux ou trois enfants auxquels on ne demande rien de plus que d'être serviables à la maison et polis à l'école. Moi, pour commencer, je n'avais pas de père. Pourquoi ? Mystère. Ma mère, qui n'avait pas jugé bon de me donner un père, ne voyait pas l'intérêt de m'expliquer les raisons de son absence. [...]

Je crois que le fond de mon caractère est doux et paisible. Mais pour me défendre, je suis devenue lointaine, moqueuse et souvent désagréable.

Marie Desplechin, *Verte*, Paris, L'école des loisirs, 1996

3.1. Pour l'enseignant

Le dernier texte tiré du premier roman est une réflexion de la protagoniste sur l'inévitable changement du rapport avec sa mère. Le texte, abrégé, est raconté du point de vue de Verte, ce qui contribue à faire identifier les élèves en la protagoniste, à leur

permettre de mieux comprendre ce qui se passe dans la vie d'un adolescent, dans leur vie.

En s'inspirant de la pensée de Verte, l'enseignant pourrait lancer le débat et laisser que ce soient les élèves à parler des changements qui se sont passés entre eux et leurs parents, il pourrait leur demander si ils ont remarqué une évolution dans le rapport avec les adultes et il pourrait les inviter à approfondir le discours en expliquant en quoi consiste le bouleversement qu'ils ont observé et à découvrir quelle pourrait être la cause de ce changement.

But : apprendre quelles sont les désinences du subjonctif, comment on construit toutes ses formes à partir de l'infinitif, dans quelles circonstances on l'emploi et comment il se lie aux autres éléments de la phrase ; apprendre les adverbes de temps et apprendre à bien les placer dans une proposition ; acquérir une terminologie quotidienne ;

Stratégies didactiques pour le déroulement des activités : Avant tout, l'enseignant devrait lire le texte à haute voix pour que les élèves puissent entendre la bonne prononciation des mots. Ensuite, il devrait donner 5 minutes de temps pour que les apprenants puissent lire le texte de façon individuelle et avoir, donc, une première approche avec le texte. L'enseignant passe alors à la lecture de la consigne du premier exercice, celui de lecture globale, et invite les élèves à achever le devoir, en leur donnant d'autres 5 minutes de temps. En corrigeant tous ensemble, l'enseignant, à partir du texte, introduit la modalité du subjonctif, en expliquant comment il se forme, quelle est sa fonction, en montrant quelles sont les désinences et comment il faut bien employer le subjonctif à l'intérieur de la phrase. Ensuite, il repère les adverbes de temps et éclaire quelle est la différence entre les adverbes de temps et les autres adverbes ; finalement il montre comment les adverbes doivent être placés par rapport au verbe et aux autres éléments de la phrase. Puis, il posera des questions sur le contenu du texte, en encourageant les élèves à exprimer leur pensée sur l'attitude de Verte, sur le changement que la protagoniste a remarqué chez sa mère ; après, il invitera les apprenants à parler de leur rapport avec leur parents. Finalement il lira la consigne des autres activités, en éclairant ce que les élèves devront faire à la maison.

Solutions Vrai ou Faux. Justifiez votre réponse.

- 1) Faux. Avant que Verte grandisse, elles avaient un bon rapport.
- 2) Faux. Une fois grandie, Verte a appris à se taire et à ne rien raconter à sa mère.
- 3) Faux. La mère de Verte ne soutient pas l'amitié avec Soufi.
- 4) Faux. Verte voudrait que sa famille était normale, composée par une mère normale et un père.
- 5) Faux. Verte n'a jamais connu son père.

Solutions Complétez par l'adverbe correspondant à l'adjectif.

- a) Cette nuit-là, la pluie tombait violemment.
- b) Le pianiste accompagne doucement la chanteuse.
- c) Les TGV marchent plus rapidement que les autres trains.
- d) Il faut travailler durement et constamment pour obtenir des résultats.
- e) Le vent agitait les feuilles qui tombaient lentement par terre.

Solutions Conjuguez les verbes au subjonctif présent.

- 1) Tu choisisses.
- 2) Nous allions.
- 3) Vous mangiez.
- 4) Ils répondent.
- 5) Je me lève.

Solutions Remplacez le présent de l'indicatif par le présent du subjonctif.

- 1) Tu viennes.
- 2) Il aille.
- 3) Nous fassions.
- 4) Elle dorme.

5) On boive.
6) Il ouvre.

Solutions <i>Exprimer un souhait. Transformez les phrases selon le modèle.</i>
1) Tu voudrais que je connaisse la réponse.
2) Marco voudrait qu'Alba ouvre son cadeau.
3) L'enseignant aimerait que l'élève lise le texte.
4) Le bibliothécaire voudrait que les lecteurs rangent les livres.

3.1. Pour l'élève.

Lecture globale
1) Dans le texte, on trouve deux fois l'emploi du subjonctif : trouvez-les et explicitez la nature des phrases qu'ils régissent.
2) Repérez dans le texte les adverbes de temps et observez la place qu'ils occupent par rapport au verbe.

Lecture analytique
1) Comment change-t-il le rapport entre Verte et sa mère ?
2) Quelle attitude montre Ursule à l'égard de Verte ?
3) Comment réagit la jeune fille au changement de sa mère ?
Vrai ou faux ? Justifiez votre réponse.
1) Verte a toujours vécu un rapport difficile avec sa mère.
2) Une fois grandie, Verte a appris à tout raconter à Ursule.
3) La mère de Verte soutient l'amitié de sa fille avec Soufi.
4) Verte est contente que sa famille ne soit pas comme les autres.
5) Le père de Verte a été toujours présent dans la vie de la jeune fille.

Complétez par l'adverbe correspondant à l'adjectif.
Exemple : Les enfants dorment... (profond). Les enfants dorment profondément.
a) Cette nuit-là, la pluie tombait... (violent).
b) Le pianiste accompagne ... (douce) la chanteuse.
c) Les TGV marchent plus ...(rapide) que les autres trains.
d) Il faut travailler (dur et constant) pour obtenir des résultats.
e) Le vent agitait les feuilles qui tombaient (lent) par terre.

Subjonctif présent
Conjuguez les verbes au subjonctif présent.
Exemple : il faut que tu réagisses ! (réagir)
Il faut que...
a) Tu (choisir)
b) Nous.....(aller)
c) Vous.....(manger)
d) Ils.....(répondre)

e) Je.....(se lever)

Remplacez le présent de l'indicatif par le présent du subjonctif.
--

Exemple : Tu sais... que tu saches

a) Tu viens.....

b) Il va.....

c) Nous faisons.....

d) Elle dort.....

e) On boit.....

f) Il ouvre.....

Exprimer un souhait. Transformez les phrases selon le modèle.
--

Exemple : J'aimerais prendre une décision. (il).

J'aimerais qu'il prenne une décision.
--

a) Tu voudrais connaître la réponse. (je)

b) Marco voudrait ouvrir son cadeau. (Alba)

c) L'enseignant aimerait lire le texte. (l'élève)

d) Le bibliothécaire voudrait ranger les livres. (les lecteurs)

3.2. POME

Première étape. Verte et sa volonté de casser le secret

-Par pitié, Mamie ! Arrête ! Ce n'est pas notre faute si nous sommes sorcières. Moi, je n'ai rien demandé. Je m'en fiche de protéger des secrets qui ne sont pas les miens. Je sais que ça ne te fait pas plaisir, mais c'est comme ça. Gérard est au courant, et je ne me sens pas du tout coupable. C'est même pire, je suis bien contente !

J'ai parlé d'une voix résolue. Je suis prête à me faire démolir par ma mère et par toutes ses copines. Si elles ne sont pas contentes, elles n'ont qu'à me retirer mes dons. Bon débarras. J'abjure, j'abdique, je renonce. Et j'attends la réaction d'Anastabotte comme un condamné à la bastonnade attend le premier coup de bâton.

-Tu es complètement dingue, murmure Pome.

-Peut-être. Tant pis.

Anastabotte, elle, ne dit rien. Elle me regarde.

-Ça devait finir par arriver, dit-elle après un long silence. Mais je n'imaginai pas que ce serait toi. Tu veux casser le secret, c'est ça ?

-Oh, je n'ai pas l'intention de faire passer une annonce dans le journal. Je veux juste mettre mon père au courant.

-Je te signale que tu as déjà commencé avec Soufi...

-Tu n'as rien dit ! Tu m'as même aidée. Tu aurais pu me dénoncer.

-J'aurais pu, remarque Anastabotte d'une voix douce. Tu ne t'es jamais demandé pourquoi j'avais laissé faire ?

-Je sais. Tu penses que j'ai raison. Toi aussi, tu trouves les sorcières infernales avec leur manie de s'enfermer entre elles. Toi aussi, tu penses que nous devons partager ce que nous sommes. Tu étais bien contente d'initier Soufi. Et tu ne serais pas mécontente que Gérard soit averti. C'est vrai ou pas ?

Anastabotte éclate de rire. Les éclats de son rire résonnent partout dans l'atelier, rebondissant sur les murs, créant des échos.

-Si on te le demande, ma chérie, tu diras que tu n'en sais rien ! Quand je pense à cette pauvre Ursule ! Elle est loin de se douter qu'elle est la mère d'une anarchiste décidée à ruiner en une fois des millénaires de silence...

Marie Desplechin, *Pome*, Paris, l'école des loisirs 1997

3.2. Du côté de l'enseignant.

Le deuxième roman marque une évolution dans le caractère de la jeune protagoniste : elle n'est plus la petite enfant que le lecteur a connue dans le premier roman, mais elle est devenue une jeune fille consciente de sa forte personnalité. Le premier texte que l'on a choisi représente bien l'évolution du caractère de Verte, qui se montre maintenant résolue et audace.

L'enseignant pourrait faire remarquer aux élèves le changement dont Verte a été la protagoniste et profiter de ce passage pour lancer plusieurs débats : avant tout, il pourrait inviter les élèves à identifier l'évolution et à découvrir si ils ont remarqué des changements en eux-mêmes ; ensuite, l'enseignant pourrait conduire les élèves vers un débat plus engagé et encourager les élèves à exprimer leur opinion sur l'attitude de Verte, qui veut changer son monde. Il pourrait inviter les apprenants à penser au monde où ils vivent et à le critiquer, en indiquant, dans une table, quels sont les aspects positifs et ceux négatifs ; il pourrait ensuite leur demander si ils seraient prêts à améliorer les aspects négatifs, à agir comme Verte, qui, peu à peu, changera les règles.

Au niveau du lexique, le texte présente des expressions qui appartiennent au langage familier : l'enseignant pourrait les mettre en évidence et donner d'autres exemples d'expressions familiers.

Enfin, les éléments grammaticaux qui se trouvent dans le texte concernent les pronoms possessifs et la phrase déclarative : la tâche de l'enseignant est celle de montrer aux élèves l'emploi des constructions syntaxiques.

But : apprendre les pronoms possessifs, connaître la différence entre les adjectifs et les pronoms possessifs ; réussir à bien employer les pronoms possessifs et à bien les placer à l'intérieur de la phrase ; apprendre à bien structurer la phrase déclarative régie par le verbe « penser » ; apprendre à bien employer les verbes qui indiquent la pensée du sujet ; acquérir le lexique du langage familier ; développer les habiletés d'écoute, de lecture, de production orale et écrite.

Stratégies didactiques pour le déroulement des activités : L'enseignant devrait, avant tout, lire le texte à haute voix, en articulant bien les mots, pour que les élèves puissent bien entendre la correcte prononciation. Il devrait, ensuite, donner 5 minutes de temps pour que les élèves lisent le texte et aient une première approche avec le texte. Puis, l'enseignant devrait lire et éclairer la consigne de la première activité et donner 5 minutes de temps pour que les élèves achèvent le devoir. À partir de l'exercice, il expliquera comment bien construire une phrase déclarative ; il présentera les verbes d'opinion et montrera comment ils fonctionnent, en donnant des exemples de phrases affirmative et négative. Ensuite, il éclairera quelle est la différence entre les

adjectifs et les pronoms possessifs, en donnant des exemples : il mettra en évidence le différent emploi de ces deux éléments et leur bon placement à l'intérieur de la phrase. Puis, il posera des questions sur le contenu du texte et invitera les élèves à exprimer leur pensée sur l'évolution du personnage de Verte, sur sa volonté de changer son monde. Il encouragera les apprenants à parler de leur expérience, à analyser leur identité, à se mettre dans la place de la protagoniste pour observer quelle serait leur réaction, si ils vivaient la même situation que Verte.

Avant que le cours termine, l'enseignant devrait lire et éclairer la consigne des activités que les élèves feront à la maison.

Solutions Vrai ou Faux ? Justifiez votre réponse.	
1)	Faux. Elle ne se sent pas coupable, au contraire elle est contente de ce qu'elle a fait.
2)	Faux. Anastabotte ne veut pas que Verte dise à tous qu'elle la soutient.
3)	Faux. Anastabotte n'a jamais reproché Verte d'avoir confié le secret à Soufi.
4)	Vrai. Verte dit à Anastabotte qu'elle ne serait pas mécontente que Gérard soit averti.

3.2. Pour l'élève.

Dans le passage suivant, le côté révolutionnaire du caractère de Verte émerge avec toute la puissance d'une jeune fille qui veut changer le monde où elle vit : la petite sorcière annonce à sa grand-mère qu'elle vient de révéler le secret à son père, en désobéissant à la règle du maintien du silence. Contrairement aux pressentiments de Verte, Anastabotte ne semble pas trop gênée par l'attitude anarchiste de sa petite-fille, en revanche elle soutient l'idée promue par Verte.

Lecture globale
1) Repérez, dans le texte, les mots et les expressions qui appartiennent au langage familier et essayez d'en déchiffrer le sens.
2) Soulignez les phrases régies par le verbe « penser » et observez son usage.
3) Soulignez l'expression « les miens » : indiquez quelle est sa fonction et essayez de trouver les autres éléments qui appartiennent au même genre.

Lecture analytique
1) Qui est-ce Gérard ?
2) Pourquoi Anastabotte pense que Verte est une anarchiste ?

Vrai ou Faux ? Justifiez votre réponse.
1) Verte éprouve du remord pour ce qu'elle a fait.
2) Anastabotte veut casser le secret et révéler à tous son identité de sorcière.
3) Anastabotte reproche à Verte d'avoir confié son secret à Soufi.
4) Verte pense que sa grand-mère soutient sa volonté de tout raconter à Gérard.

3.2. Deuxième étape. Verte et Pome, deux sorcières à l'école

Ce vendredi était parti pour être un vendredi comme les autres. Histoire, français, cantine, maths, anglais, musique. La prof d'histoire était tellement contente de nous faire cours qu'elle n'a pas su s'arrêter à la sonnerie. Nous sommes descendus en retard à la récréation. J'ai dévalé les escaliers, je me suis précipitée dans la cour. J'en ai fait plusieurs fois le tour avant de trouver Verte. On aurait dit qu'elle se cachait. Quand je l'ai enfin repérée, elle était à genoux sur la grille du marronnier. Quatre marronniers sont plantés au milieu du bitume. Mais le premier, en face du portail de l'entrée, est le plus beau. On dirait qu'il est le père des trois autres. Tous les oiseaux du secteur sont installés dans sa frondaison. Verte était donc agenouillée et elle regardait fixement la grille noire qui recouvre les racines. Elle était si absorbée qu'elle ne m'a pas entendue approcher. Elle n'a pas bougé quand je me suis accroupie à côté d'elle. J'ai cherché des yeux ce qu'elle observait. Et je les ai vus.

Une dizaine de petits êtres s'activaient, sortant de galeries creusées dans le sol et courant dans les sillons épais de l'écorce. Je crois qu'ils recueillaient des parcelles de sève séchée, mais je n'en suis pas certaine. Ils étaient comme les abeilles : toujours empressés sans qu'on sache très bien à quoi. Leurs corps transparents étaient traversés de reflets de couleur vive. La lumière jouait à travers eux. C'était ravissant.

-Oh, ai-je dit, les homoncules.

-Oui, a murmuré Verte. On ne dirait pas, quand on les regarde, qu'ils sont dangereux...

-C'est vrai...

-Quand tu les attrapes, ils mordent et la blessure ne guérit jamais. C'est à cause de la mandragore qui est sous l'arbre. Elle les empoisonne.

-Il faudrait être dingue pour essayer d'attraper un homoncule ! Tout le monde sait ça !

-Tout le monde ? a répété Verte.

Un groupe de filles et de garçons s'étaient agglutinés autour de nous. Ils piaillaient :

-Qu'est-ce que vous regardez ? Vous avez perdu quelque chose sous la grille ?

Ils faisaient un tel bruit que les homoncules ont disparu. D'un seul coup. Évanouis dans l'écorce. Mais ils auraient aussi bien pu rester à la surface. Parce que, à part Verte et moi, personne ne voyait rien. Les homoncules sont invisibles. Sauf pour les créatures de l'entre-deux mondes. Et les sorcières.

Verte s'est relevée, elle a essuyé ses genoux et elle a haussé les épaules.

-Bande d'imbéciles, a-t-elle dit. Il n'y a rien.

Le groupe, déçu, s'est égaillé et nous nous sommes retrouvées toutes les deux.

-Je sais pourquoi les oiseaux nichent tous dans cet arbre, a remarqué Verte. C'est à cause des homoncules. Ils adorent leur compagnie.

Ce qui venait de se passer était tellement incroyable que je n'ai pas pu lui répondre. Je suis restée muette. Nous nous sommes éloignées de l'arbre et la sonnerie a retenti.

-Toi aussi ? a dit Verte comme nous nous séparions pour aller vers nos classes.

-Oui.

-Sorcière ?

-Sorcière.

-Alors, pourquoi tu portes ce sac idiot ?

-Pour toi. Je pensais que tu étais comme les autres. Je voulais rester ton amie.

-Tu devrais garder le sac, il est pratique. Quoi que tu fasses, je suis ton amie. Pour la vie.

3.2. Du côté de l'enseignant.

Pour la deuxième étape, on a choisi un passage où Verte et Pome sont les protagonistes : en particulier, il s'agit du moment où les deux sorcières comprennent qu'elles appartiennent au même monde.

À partir de certaines phrases, l'enseignant pourrait lancer des débats sur l'amitié, sur l'importance que ce sentiment revêt dans la vie de chaque homme. En paraphrasant le passage, il pourrait demander aux élèves si ils pensent que, pour être amis, il faut appartenir à la même catégorie socioculturelle ou si, pour eux, l'amitié est un sentiment qui va au de-là de toute contrainte.

En ce qui concerne les éléments linguistiques, on trouve des exemples d'adjectifs numéraux et d'adjectifs démonstratifs : la tâche de l'enseignant sera celle de les faire remarquer aux élèves et de donner d'autres exemples de leur emploi.

But : apprendre les adjectifs numéraux et les adjectifs démonstratifs ; apprendre à bien employer les adjectifs démonstratifs et à réussir à bien les placer à l'intérieur de la phrase ; acquérir une terminologie quotidienne ; développer les habilités d'écoute, de lecture, de production orale et écrite.

Stratégies didactiques pour le déroulement des activités : Avant tout, l'enseignant devrait lire le texte à haute voix, en articulant bien les mots et en marquant la correcte intonation de la lecture. Ensuite, il devrait donner 7 minutes de temps pour que les élèves lisent le texte individuellement. Puis, il devrait lire la consigne de l'exercice de lecture analytique et inviter les élèves à achever, en 5 minutes, ce qu'est demandé par l'exercice. À partir de la correction de l'exercice, il expliquera comment il faut employer les adjectifs démonstratifs, comment ils changent quand ils se lient au nom. Ensuite, il montrera quels sont les adjectifs numéraux et quelle est leur position à l'intérieur de la phrase. Dans un deuxième temps, l'enseignant posera des questions sur le texte, pour comprendre si les élèves ont entendu le passage ; ensuite il invitera les élèves à exprimer leur opinion sur l'amitié qui est née entre Verte et Pome et, puis, sur

l'amitié en général, sur l'importance qu'elle revêt dans la vie de l'homme. Finalement, il lira la consigne des autres activités que les élèves achèveront à la maison.

1) Faux. Après le cours, Pome trouve Verte dans la cour, à genoux sur la grille du marronnier.
2) Vrai. Verte et Pome observent les homoncules, qui mordent.
3) Faux. Au fur et à mesure que les autres camarades s'approchent, les homoncules échappent.
4) Faux. Verte veut que Pome porte son sac si pour elle est pratique, parce que pour Verte n'a pas d'importance.

Solutions <i>Remplacez les articles soulignés par ce, cet, cette.</i>
1) Cette médiathèque est ouverte.
2) Cette rose a fleuri.
3) Ces livres sont à Serge.
4) Cette pièce a eu beaucoup de succès.
5) Ce chat a une tache blanche.

3.2. Pour l'élève.

Deuxième étape

Pome et Verte ne savent pas encore que toutes les deux sont des sorcières : dans ce passage elles regardent de petites créatures visibles seulement aux sorcières et aux êtres de l'entre-deux-mondes et comprennent qu'elles appartiennent au même milieu.

Lecture globale
1) Où se passe-t-il ce passage ?
2) Qu'est-ce que sont en train de faire les deux protagonistes ?
3) Qu'est-ce qui se passe à la fin de ce passage ?

Lecture analytique

- 1) Repérez, dans le texte, l'élément « ce » et expliquez sa fonction.
- 2) Soulignez les adjectifs numéraux et essayez de deviner les autres.

Vrai ou Faux ? Justifiez la bonne réponse.

- 1) Après le cours, Pome trouve Verte encore en classe en train de faire des exercices.
- 2) Verte et Pome observent des êtres qui pourraient être dangereux.
- 3) Les autres camarades joignent les deux jeunes filles pour regarder les homoncules.
- 4) Verte veut que Pome continue à porter le sac, sinon elles ne seront jamais plus amies.

Réécriture.

« Quoique tu fasses, je suis ton amie. Pour la vie ». À partir de cette phrase, élaborez un petit texte en présentant vos considérations sur le sentiment de l'amitié entre les hommes, en vous arrêtant sur la place qu'elle occupe dans la vie de l'homme et sur les éléments qui rendent une amitié solide.

Remplacez les articles soulignés par *ce, cet, cette*.

Exemple : Le cinéma est fermé. Ce cinéma est fermé.

- 1) La médiathèque est ouverte.
- 2) La rose a fleuri.
- 3) Les livres sont à Serge.
- 4) La pièce a eu beaucoup de succès.
- 5) Le chat a une tache blanche.

3.2.Troisième étape. Le point de vue de Gérard

Je me demande ce qu'elles ont encore à se dire. Elles ont passé l'après-midi à bavarder. Quand Pome s'est enfin décidée à rentrer chez sa mère, Verte s'est collée sur la messagerie. Puis elle a pris le téléphone et elle s'est enfermée dans sa chambre. Et je l'entends glousser derrière sa porte depuis une demi-heure. C'est vrai qu'elles n'ont plus beaucoup de temps ! Il va falloir dîner. Se coucher. Et attendre que passe toute la nuit... avant de se retrouver pour partir au collège. C'est long, une nuit. Heureusement qu'elles dorment. Pendant ce temps-là, au moins, elles ne se manquent pas.

Je rêvais, autrefois. Je pensais que tout serait simple, une fois que nous serions réunis et qu'elle serait là, chez elle chez moi. Mais la réalité est contrariante : nous sommes réunis, elle est chez elle chez moi... et elle n'est jamais là. Quand elle n'est ni chez sa mère, ni chez sa grand-mère, ni avec Soufi, ni avec Pome, elle est chez mon père. Je n'irais pas jusqu'à dire qu'elle se fiche de moi comme de sa première culotte. Je pense qu'elle m'apprécie à sa façon. Mais elle n'a pas l'usage d'un père à longueur de journée. Elle aime bien m'avoir dans les parages. À condition de ne pas m'avoir dans les pattes. Il lui suffit de savoir que j'existe, quelque part, pas trop loin. Elle est contente comme ça. [...]

Le bonheur a duré quelques mois, avant qu'Ursule me le retire. Elle a remplacé les herbes qui embaumaient l'appartement par des plantes malingres et qui dégageaient une odeur fétide. Elle qui n'avait jamais touché une casserole a pris le pouvoir dans la cuisine. Elle nous préparait des repas au goût amer, qu'elle me regardait manger en grimaçant. Elle me parlait de moins en moins. Nous avons cessé de sortir dans les parcs et de dîner dans les restaurants. Elle ne m'aimait plus beaucoup. Mais le plus grave reste à venir. Du jour au lendemain, elle a décidé de reprendre sa fille. C'est à elle qu'elle parlait, c'est avec elle qu'elle se promenait. Elle me fixait d'un œil morne quand je la changeais, quand je lui donnais son biberon ou son bain. Enfin, elle a porté le coup de grâce. Un soir, en rentrant chez moi, j'ai trouvé l'appartement vide. Elle m'avait laissé mes habits, le lit, la vaisselle, et ses horribles plantes fanées dans leurs pots. Elle avait emporté le reste. Tout le reste. Ma fille.

Longtemps, j'ai cru qu'elles reviendraient. Je les ai attendues, seul dans l'appartement déserté. Je ne sortais plus, de peur de les manquer quand elles arriveraient. Jusqu'à ce matin où Raymond a sonné chez moi, une grande valise à la main.

-Laisse tomber, mon fils, m'a-t-il dit en entassant mes vêtements dans la valise. Elles ne reviendront pas. Je te ramène à la maison.

Marie Desplechin, *Pome*, Paris, L'école des loisirs, 1997

3.2. Du côté de l'enseignant

Le texte que l'on a choisi se différencie des autres parce qu'il est raconté du point de vue de Gérard.

L'enseignant peut profiter de la voix de Gérard pour parler des différentes typologies de point de vue et expliquer quelle est la différence en présentant d'autres

exemples ; il pourrait, ensuite, inviter les élèves à mettre en pratique les informations qu'ils ont reçues pendant la leçon et rédiger, donc, un texte qui présente la même situation que le passage proposé, mais qui soit raconté par un autre point de vue.

En plus, après que l'enseignant ait lu le passage en classe, il pourrait lancer un débat sur le manque de la figure paternelle ou maternelle et inviter les élèves à exprimer leur opinion sur le sujet.

En ce qui concerne les éléments linguistiques qui pourraient être analysés, on peut trouver une occurrence de la modalité de l'impératif outre à l'emploi de c'est et à des expressions qui appartiennent au langage familier.

But : apprendre les désinences de la modalité de l'impératif et réussir à créer des phrases affirmatives et négatives ; acquérir une terminologie quotidienne et un langage familier ; développer les habiletés d'écoute, de lecture, de production orale et écrite.

Stratégies didactiques pour le déroulement des activités : Tout d'abord, l'enseignant devrait lire le texte à haute voix, pour bien faire entendre la correcte prononciation. Ensuite, il devrait donner 5 minutes de temps aux élèves pour leur permettre de lire le texte individuellement. Après qu'ils aient achevé leur lecture, l'enseignant devrait demander si ils ont tout compris et éclairer le sens des mots méconnus. Il passerait donc à la lecture de la consigne de la première activité et à la conséquente explication de ce que l'activité demande à faire aux élèves. Pour accomplir la première activité, l'enseignant donnera aux élèves 5 minutes de temps et après ils corrigeront l'activité en classe. À partir de l'exercice, l'enseignant soulignera la distinction entre « c'est » et « il est », en donnant d'autres exemples ; ensuite, il présentera la modalité de l'impératif, en énumérant les désinences et en montrant comment il faut employer la forme de l'impératif et comment le verbe doit être placé à l'intérieur de la phrase. Puis, il pourrait aborder le sujet du point de vue de la narration et présenter les caractéristiques de différentes typologies narratives. Ensuite, l'enseignant pourrait inviter les élèves à exprimer leur opinion sur le contenu du texte, sur le personnage de Gérard, sur cette figure paternelle beaucoup désirée par Verte ; il pourrait encourager les apprenants à révéler leur pensée sur le manque d'une figure parentale dans une famille, sur le poids que le manque pourrait avoir dans la vie des

enfants. Finalement, il devrait lire la consigne des autres activités et éclairer ce qu'elles demandent.

Solutions Complétez par c'est, il est ou elle est.
1) Il est timide.
2) C'est une nouvelle exposition.
3) C'est mon chien.
4) Elle est ma mère.
5) Il est médecin.
6) C'est un journaliste.

3.2. Pour l'élève.

Gérard, le père de Verte, prend la parole pour exprimer son point de vue sur la retrouvaille avec sa fille et pour la première fois il raconte au lecteur ce qui s'est passé entre lui et Ursule, comment cette dernière s'est éloignée après la naissance de Verte et il décrit la réaction d'un homme face à l'abandon.

Lecture globale
1) Soulignez les expressions qui appartiennent au langage familier et essayez de deviner le sens.
2) Repérez, dans le texte, la forme de l'impératif et observez son emploi.

Complétez par c'est, il est ou elle est.
Exemple : Il est français.
C'est un ami.
1) ...timide.

2) ...une nouvelle exposition.
3) ...mon chien.
4) ...ma mère.
5) ...médecin.
6) ...un journaliste.

3.3. MAUVE

Première étape. La rencontre avec Mauve

-On ne t'a pas vue à la cantine, a-t-elle dit. Mais si tu cherches à manger, il te reste des petits copains un peu partout dans la classe. Tu peux monter les ramasser.
Pome n'a rien dit. Elle a fait un pas vers Mauve et elle l'a attrapée par les cheveux, une pleine poignée de cheveux qu'elle a tirée vers elle lentement mais avec une telle force que Mauve a été obligée de plier les genoux et de baisser la tête. Autour d'elle, ils se sont tous mi à piailler comme des oies.

-Lâche-la... a murmuré Verte.

-Jamais, a répondu Pome.

Mauve a levé le visage vers elle. Elle ne pleurait pas, elle ne grimaçait pas. Elle souriait. Ses yeux étaient bleu glaçon et elle a dit :

-Sorcière... Sale sorcière...

Alors Verte a sorti de sa poche l'enveloppe d'Anastabotte. Elle l'a ouverte au-dessus de Mauve et elle en a renversé le contenu. Elle a bien secoué l'enveloppe, bien bien, tranquille. Toute la poudre est tombée sur Mauve qui s'est mise à pousser des cris affreux. Les cheveux, elle s'en fichait. Mais la poudre d'Anastabotte, c'était une autre histoire. La chose étonnante, c'est que Verte a crié aussi. Dès que la poudre touchait Mauve, elle dégageait des fumées noires qui remontaient vers elle. Tout le monde voyait qu'il ne s'agissait pas d'une bagarre ordinaire entre filles, ce qui explique aussi que personne n'ait eu envie de s'en mêler. On sentait que d'autres forces s'affrontaient, qui fichaient une trouille horrible aux gens. Tout d'un coup, Mauve a secoué la tête avec une telle violence qu'elle est parvenue à se libérer. La poignée de cheveux est restée dans la main de Pome. Sans la poudre, Mauve se serait précipitée sur elle pour l'étrangler. Mais elle se roulait par terre en gémissant. Elle se grattait furieusement devant le cercle de ses admirateurs pétrifiés de terreur.

Marie Desplechin, *Mauve*, Paris, L'école des loisirs 2014

3.3. Du côté de l'enseignant.

Pour la première étape de l'analyse du troisième roman, on a choisi le passage où Mauve prend la parole. À travers ce morceau, l'enseignant peut introduire la figure

de l'antagoniste, parler de son rôle dans le roman, faire remarquer aux élèves quels sont les caractéristiques de cette figure, en explorant le côté obscur de ce personnage.

Au niveau du lexique, le professeur pourrait inviter les élèves à créer des champs lexicaux à partir des mots clé présents dans le texte.

But : apprendre les désinences de l'impératif ; apprendre comment bien employer la forme de l'impératif et à bien placer tous les éléments de la phrase ; apprendre les éléments d'un conte, leur fonctions et leur caractéristiques ; acquérir une terminologie sectorielle ; développer les habilités d'écoute, de lecture, de production orale et écrite.

Stratégies didactiques pour le déroulement des activités : L'enseignant devrait, avant tout, lire le texte à haute voix, en articulant bien les mots pour que les élèves puissent bien entendre la bonne prononciation. Il devrait donner 5 minutes aux élèves pour qu'ils lisent de façon individuelle et aient une approche avec le texte. Ensuite, il devrait lire la consigne de la première activité, éclairer ce qu'elle demande, et donner aux élèves 5 minutes de temps pour qu'ils achèvent l'exercice. À partir de l'activité, l'enseignant devrait montrer comment on obtient l'impératif des verbes, quelles sont les désinences, comment il faut placer le verbe par rapport aux autres éléments de la phrase. Puis, il pourrait illustrer quels sont les éléments d'un conte, en approfondissant, en particulier, la figure de l'antagoniste. Ensuite, il pourrait inviter les élèves à remarquer les expressions appartenant au langage familier et donner d'autres exemples, en laissant que ce soient les élèves à deviner le sens. L'enseignant devrait, ensuite, analyser la figure de Mauve et transposer la figure de l'antagoniste dans la réalité : pour les élèves, l'antagoniste pourrait être un harceleur. L'enseignant pourrait aborder ce sujet délicat et encourager les élèves à exprimer leur pensée en posant des questions mirées et en lançant le débat en classe. Finalement, il devrait lire la consigne des autres activités et éclairer ce qu'elles demandent aux élèves, qui achèveront le travail à la maison.

Solutions <i>Singulier/Pluriel</i>. Transformez d'après l'exemple..
a) Mangeons la salade ! Mangez la salade !
b) Allumons la lampe ! Allumez la lampe !
c) Fais silence ! Faisons silence !
d) Vas faire les courses ! Allez faire les courses !
e) Dessine un arbre ! Dessinons un arbre !
f) Ouvre la fenêtre ! Ouvrons la fenêtre !

Solutions Dites le contraire..
a) Ne lisez pas le journal !
b) Ne répondez pas au téléphone !
c) Ne prenez pas de photos !
d) Ne le suivez pas !
e) Ne dis pas à Hélène que je suis arrivée.
f) Ne pas lui rendre cette lettre !

3.3. Pour l'élève.

Le passage suivant focalise l'attention sur Mauve, qui, pour la première fois, s'adresse de façon directe à nos héros. Quelques minutes avant, Pome a été au centre d'un épisode de harcèlement de la part de Mauve et de son entourage, et maintenant les deux jeunes sorcières essaient de se rebeller à la malignité de leur « copine ».

Lecture globale
1) Soulignez les formes de la particule « tout » et expliquez les différentes valeurs qu'elle assume.
2) Qui sont les protagonistes de ce passage ? Qu'est-ce qui se passe entre eux ?
3) Repérez les expressions qui indiquent que l'on est face à une bagarre.

Lecture analytique
1) Quel est la focalisation du narrateur ?

2) Quelle est l'impression que l'on a du personnage de Mauve ?
Pourquoi est-il considéré un antagoniste ?

3) « Mauve a levé le visage vers elle. Elle ne pleurait pas, elle ne grimaçait pas. Elle souriait. » Commentez le style de cette phrase.

Réécriture.

En vous mettant dans la peau de Mauve, racontez cet épisode de son point de vue, en vous arrêtant sur les émotions qu'elle a pu éprouver lors de la rencontre.

Singulier/Pluriel. Transformez d'après l'exemple.

Exemple : Reste ici ! -> Restons ici ! Restez ici !

a) Mange la salade !

b) Allume la lampe !

c) Faites silence !

d) Allons faire les courses !

e) Dessinez un arbre !

f) Ouvrez la fenêtre !

Dites le contraire.

Exemple : Mangez des pâtes ! Ne mangez pas de pâtes !

a) Lisez le journal !

b) Réponds au téléphone !

c) Prenez des photos !

d) Suivez-lui !

e) Dis à Hélène que je suis arrivée.

f) Rends cette lettre à lui !

3.3. Deuxième étape. Soufi dans l'entre-deux-mondes

Quand je n'ai plus pensé à rien, quand mon esprit s'est trouvé aussi lisse et léger que l'air, j'ai senti les cheveux se rapprocher de moi. La mauvaise chaleur irradiait toujours mais elle avait maintenant une consistance. Elle était épaisse et solide. Elle faisait écran entre ma volonté et ce que je cherchais. J'avais beau me concentrer, elle résistait. Des bruits de cloche sont arrivés dans mes oreilles, puis rapidement un vacarme assourdissant où se mêlaient des chocs et des déraillements, des soupirs et des hurlements... Je n'ai pas craqué. Je savais que si je tenais assez longtemps, l'écran finirait par céder. Le tout était de résister à la douleur sourde créée par le bruit. J'avais raison. L'écran a capitulé... Il s'est désagrégé. Aussi simple que ça. Plop. Pffuit... Et j'ai entamé l'ascension. Je suis monté, monté, monté. C'était vertigineux mais je n'avais pas vraiment peur. Anastabotte nous avait parlé, un jour, de l'entre-deux-mondes. Je ne peux pas expliquer pourquoi j'étais si certain d'y aller. Peut-être qu'il n'y a pas tant d'autres endroits où se rendre, une fois qu'on a décollé... La chaleur était toujours présente mais elle avait perdu de sa malfaisance. Elle était l'énergie qui guidait mon voyage.

Enfin j'ai cessé de monter. J'y étais. Sans vouloir me défilier, j'aurais un peu de mal à décrire l'endroit. Une fois qu'on est arrivé, on ne voit pas grand-chose. Ce sont plutôt des idées que l'on ressent. Disons que je sentais une plaine, trop vaste pour que j'en voie les limites. La plaine était habitée par des formes et des voix qui faisaient toutes ensemble un murmure assez mélodieux. La plupart des formes étaient noyées dans le brouillard mais certaines m'apparaissaient de façon nette. J'avais l'impression d'être guidé vers celles que je cherchais, les autres s'effaçaient devant moi. Bon, bref, j'ai fini par comprendre que j'avais trouvé. J'étais arrivé devant deux formes tremblantes et décharnées qui ressemblaient à des arbres et qui en même temps évoquaient le corps d'un homme et celui d'une jeune fille. Elles se balançaient lentement et semblaient retenues au sol par un socle qui les empêchait de s'éloigner. Sur la tête de l'arbre-fille, une grosse mèche de cheveux blonds brillait doucement. J'ai reconnu les cheveux... Ils n'avaient plus rien de maléfique. Ils étaient juste des cheveux qui me faisaient un petit signal : « Hello mon gars, tu nous reconnais ? C'est nous les cheveux ! »

Je contemplais les deux créatures avec beaucoup de tristesse quand, tout à coup, j'ai reçu un mot : « Non-morts. » Il m'a semblé très naturel. Je me suis dit tranquillement : « Bien sûr, ce sont des non-morts... » Et là, un geyser d'écume grise a jailli du sol. La vague m'a renversé... elle m'a entraîné par un aspirateur géant qui voulait à toute force me ramener là d'où je venais.

Marie Desplechin, *Mauve*, Paris, L'école des loisirs 2014

3.3. Du côté de l'enseignant.

Pour la deuxième étape, on a choisi un texte tiré du raconté de Soufi. Ce passage est fondamental non seulement du point de vue du contenu, mais aussi du point de vue stylistique : Soufi fait une description captivante de son arrivée dans l'entre-deux-

mondes et de sa découverte de la véritable identité des antagonistes. Le texte est dense de temps verbaux, d'adverbes, d'adjectifs et il peut être exploité par l'enseignant pour une révision de ce que les élèves ont appris au cours des leçons précédentes.

But : apprendre comment on forme les adverbes à partir des adjectifs ; apprendre à bien placer l'adverbe par rapport aux autres éléments de la phrase ; faire une révision du passé composé, de l'imparfait et des autres temps verbaux ; acquérir une terminologie ; développer les habilités d'écoute, de lecture, de production orale et écrite.

Stratégies didactiques pour le déroulement des activités : L'enseignant devrait lire le texte à haute voix, en articulant bien les mots. Il devrait, ensuite, donner aux élèves 7 minutes de temps pour qu'ils puissent lire le texte de façon individuelle, avoir une première approche et souligner les mots méconnus. Après qu'ils aient achevé leur lecture, l'enseignant devrait éclairer le sens des mots que l'élève ne connaissent pas. Puis, il devrait lire la consigne des exercices qui concernent la lecture globale et analytique et expliquer ce qu'ils demandent : pour achever les activités, l'enseignant devrait donner 7 minutes de temps. Après qu'ils aient corrigé les exercices tous ensemble, l'enseignant devrait montrer comment il faut bien construire les adverbes à partir des adjectifs. Ensuite, il devrait poser des questions sur les verbes, les modalités et les temps, pour effectuer un travail de révision. Finalement, il devrait lire la consigne des autres activités et expliquer ce qu'elles demandent.

3.3. Pour l'élève.

Suite aux désagréables événements qui ont frappé ses amies, Soufi décide d'aider les deux sorcières à découvrir ce qui se cache derrière l'angélique Mauve : dans ce passage, il se concentre pour aller dans l'entre-deux-mondes où il accomplit sa mission.

Lecture globale
1) Soulignez l'expression « aussi...que » et expliquez la fonction de cette structure.
2) Quel est la nature de ce récit ?

Lecture analytique

- 1) Analysez la description faite par Soufi : soulignez les différentes expressions qui indiquent une sensation éprouvée par le garçon.
- 2) Repérez les verbes et les expressions qui contribuent à rendre le texte dynamique.

3.3. Troisième étape. L'invective d'Ellidore

-Nous avons mis en fuite leurs molosses, a poursuivi Ellidore. Mais notre pouvoir s'arrête là. Les ombres n'ont pas le pouvoir de combattre ceux qui sont gardés en demi-vie. Tu es vivante, c'est à toi de les déraciner et de les envoyer chez les morts. C'est une mission dangereuse. Je ne te cache pas que j'aurais préféré voir Anastabotte à ta place. Mais enfin, puisque tu es là... J'ai jeté un coup d'œil aux non-morts. Ils savaient ce qui les attendait. Mais ils ne pouvaient rien faire d'autre que se tordre vainement sur place. Ellidore a suivi mon regard.

-Pauvres monstres stupides et malfaisants !

Combien de temps encore les simples vivants se laisseront-ils conduire par les Ténèbres ? Est-ce qu'ils n'apprennent rien ? Est-ce que personne ne se souvient de nous ?

Elle a levé la main et lentement relevé le voile qui dissimulait sa figure. Puis elle a tourné la tête. La moitié de son visage était lisse et merveilleusement belle, mais l'autre était affreuse, couverte d'une croûte épaisse et brune que trouait un œil mort. Autour d'elle, les ombres se dévoilaient peu à peu, et présentaient tristement leur double face splendide et martyrisée. Si la plupart étaient des femmes, je reconnaissais des figures d'hommes au profil défiguré.

-Nous avons été chassés, pendus, brisés, brûlés, a dit la voix. Il n'y a pas eu un temps sans camps, gibets, tortures, bûchers, et victimes pour les alimenter. Pas un, tu m'entends ! Et pourtant nous avons gardé l'espoir. Pourquoi ? Parce que le Mal ne revient jamais seul. Il est toujours suivi d'une petite gourde aventureuse, armée d'une hache et d'une sarbacane. Elle a porté de nombreux noms au cours de l'Histoire. Aujourd'hui, pour moi, elle s'appelle Verte.

3.3. Du côté de l'enseignant.

Pour la troisième étape on a choisi un texte raconté du point de vue de Verte. Le passage est dense d'éléments linguistiques, tels que les verbes, les adverbes : il pourrait servir de prétexte pour une révision générale de ce que la classe a étudié aux cours des leçons précédentes. Le texte est important surtout pour son contenu : un des

personnages qui aident l'héroïne à combattre les forces du mal, il lance une invective contre les hommes qui se laissent guider par les Ténèbres. Cependant son discours garde l'espoir, représentée par Verte. Le texte est donc source de débats.

But : apprendre à bien argumenter un sujet ; apprendre ce que c'est une invective et apprendre quels sont les éléments qui la caractérisent ; faire une révision des notions qui ont été abordées au cours des leçons précédentes ; acquérir une terminologie sectorielle ; développer les habilités d'écoute, de lecture, de production orale et écrite.

Stratégies didactiques pour le déroulement des activités : L'enseignant devrait, avant tout, lire le texte à haute voix, en articulant bien les mots pour que les élèves puissent entendre la bonne prononciation. Ensuite, il devrait donner 5 minutes de temps aux élèves, pour qu'ils lisent le texte de façon individuelle. Puis, il devrait lire la consigne de l'activité de lecture globale et laisser que les élèves l'achèvent en 5 minutes. Après avoir corrigé l'exercice, l'enseignant devrait relire le passage où Ellidore s'adresse aux hommes : il devrait expliquer ce que c'est qu'une invective, mettre en évidence les éléments qui la caractérisent. Il pourrait, donc, présenter d'autres figures de rhétorique, en donnant des exemples. À partir de l'invective, il pourrait inviter les élèves à exprimer leur opinion sur la bataille entre le Bien et le Mal, sur les conséquences négatives qui arrivent quand le Mal gagne. Finalement, il devrait lire la consigne des autres activités et éclairer ce qu'elles demandent.

3.3. Pour l'élève.

Dans l'entre-deux-mondes, Verte doit combattre les non-morts, qui se révèlent trop puissants pour elle. C'est grâce au soutien des ombres qu'elle pourra vaincre le mal : parmi elles, la jeune sorcière reconnaît ses aïeux, qui l'encouragent à ne jamais perdre l'espoir face au Mal.

Lecture globale
1) Repérez, dans le texte, les mots et les expressions qui font partie du champ

lexical de la violence.

Lecture analytique

1) Ellidore et les autres ombres montrent à Verte les effets provoqués sur eux par la persécution des hommes et expriment leur pensée à propos du destin de l'humanité : est-il une pensée positive ou négative ? Argumentez votre réponse.

2) Quel est la morale qui se dégage de ce passage ?

L'hypothèse et la condition.

Conjuguez les verbes entre parenthèses.

Faites votre propre portrait chinois et trouvez les ressemblances avec vos camarades.

Si j'étais une couleur,

Si j'étais un animal,

Si j'étais un tableau,

Si j'étais une chanson,

Si j'étais un Pays,

Si j'étais un jeu-vidéo,

Si j'étais un plat,

CONCLUSION

En parcourant l'histoire de la littérature de jeunesse, nous avons remarqué que son apparition est strictement liée à l'affirmation de la figure de l'adolescent, un phénomène qui date XX^e siècle. En réalité, on enregistre la présence de premiers exemples de littérature de jeunesse déjà sous l'Ancien Régime, mais c'est à partir de la Révolution que des interventions législatives vont attribuer beaucoup de poids à la figure du jeune et pousser le marché éditorial à créer une section dédiée seulement à la jeunesse. Cependant, il faudra attendre le XX^e siècle pour que la figure de l'adolescent soit officiellement reconnue par la société tout entière et que donc la littérature de jeunesse acquière un rôle déterminant dans la formation du jeune.

Au cours des années, la littérature de jeunesse a assisté à une évolution : si autrefois elle était constituée de manuels qui indiquaient l'attitude à suivre dans certaines situations, aujourd'hui elle aborde les thèmes les plus variés, qui peuvent concerner la société contemporaine ou faire référence à des mondes imaginaires. Les jeunes d'aujourd'hui cependant ne désirent pas être considérés comme des sujets que l'on doit instruire, leurs aspirations sont autres, précisément parce qu'ils sont à un âge charnière entre l'enfance et l'âge adulte. Le marché connaît bien les exigences de l'adolescent et lui propose une offre riche et variée en exploitant l'interaction entre la littérature et les autres expressions artistiques comme le cinéma. Ces dernières années, le cinéma et les séries télévisées, en effet ont réalisé de mémorables productions, tout en partant d'œuvres littéraires, qui avaient été conçus pour les adolescents : tel est le cas de *Harry Potter* ou de *Game of Thrones*. La littérature de jeunesse nourrit le cinéma et le monde du spectacle en général, et vice-versa.

Si la littérature de jeunesse réussit à nouer des rapports avec les arts visuels, elle pourrait, sans aucun doute, être employée dans le milieu scolaire pour qu'elle puisse rapprocher le jeune à la lecture et puisse l'aider dans l'apprentissage de la langue maternelle et étrangère. Face à une œuvre qui s'adresse à lui d'une façon plus immédiate et plus accessible, en présentant des thèmes qui lui sont chers, l'élève réussit à trouver dans la lecture la motivation qui, nous l'avons vu, est à la base de tout

apprentissage. La littérature de jeunesse traite de thèmes très actuels, tels que l'immigration, la drogue, le sexe : certes, sa façon de s'adresser au public peut être différente par rapport à la littérature pour les adultes, mais le fait d'aborder les thèmes qui concernent la société pousse les jeunes vers la lecture et fait naître chez l'adolescent le désir de lire.

Les thèmes actuels, le style simple, le lexique moderne et accessible, cela sont les caractéristiques qui nous poussent à concevoir la littérature comme un outil linguistique et culturel indispensable dans l'apprentissage d'une langue, maternelle ou étrangère.

Sur la base de ces considérations, nous avons choisi une écrivaine française, représentative de la littérature pour la jeunesse française, Marie Desplechin, rendue célèbre après l'œuvre *Verte*, devenue une trilogie avec *Pome* et *Mauve*. En particulier, dans cette trilogie, l'écrivain, à travers la métaphore de la sorcellerie, aborde le thème de l'adolescence, de la transition vers l'âge adulte : la protagoniste est une jeune fille destinée à devenir une sorcière/femme. À travers un style simple et un langage proche des jeunes, Marie Desplechin réussit à présenter des thèmes délicats : les personnages, les décors, les dialogues, touchent l'âme du lecteur, parce qu'ils lui présentent des situations très proches à lui. Nous avons donc pensé que cette auteure pourrait tout à fait être abordée en classe de langue et nous avons donc créé une unité didactique adressée à des élèves de deuxième année de lycée.

En partant des textes proposées, nous avons créé des activités didactiques qui permettraient aux élèves d'analyser les textes d'abord sur le plan des contenus qui sont ceux qui motivent davantage les jeunes, puis sur un plan plus linguistique afin d'exploiter cet outil langagier extraordinaire qu'est la littérature pour l'apprentissage de la langue : les élèves devraient avoir une première approche avec le texte à travers une lecture individuelle ; ensuite ils devraient procéder à une lecture globale en recherchant dans les textes les éléments linguistiques et les constructions syntaxiques les plus fréquents du langage quotidien, pour qu'ils puissent les acquérir. Après ce travail de recherche dans le texte, l'enseignant devrait, à partir des thèmes présentés dans le texte, inviter les élèves à exprimer leur pensée sur les questions traitées et encourager des

débats entre les élèves. Nous croyons que la participation active de l'apprenant est fondamentale dans le procédé d'apprentissage. Les jeux de rôles et les dramatisations sont des exercices efficaces, parce qu'ils, en déplaçant l'attention sur l'action, permettent à l'élève d'acquérir, d'une façon inconsciente, les éléments linguistiques nécessaires à la bonne réussite de la théâtralisation. En outre, en jouant le rôle des personnages, l'élève pourrait se rapprocher des sentiments que les personnages éprouvent, comprendre mieux leurs émotions, éprouver de l'empathie et être, donc, concerné par le texte du point de vue émotionnel. La motivation et l'empathie sont deux éléments essentiels dans tout apprentissage et nous estimons que l'emploi constant de la littérature de jeunesse pourrait révolutionner l'apprentissage de la langue étrangère et rendre plus facile, plus spontanée et plus intéressante l'acquisition de la langue. Les programmes scolaires devraient tenir compte de ces éléments et donner beaucoup plus de place à une littérature conçue pour les jeunes : le but de tout enseignant devrait être celui de transmettre ses connaissances à des élèves désireux de les acquérir. Comment pouvons-nous mieux captiver l'attention du jeune lecteur/apprenant, le conduire vers l'apprentissage d'une langue étrangère, ce n'est à travers un texte qui lui présente, à travers un langage simple et quotidien, des situations où il peut se reconnaître et trouver dans l'histoire des personnages sa propre histoire ?

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

Association de didactique du FLE, *Les cahiers de l'asdifle. Littérature et FLE : tissages et apprentissages*, Paris ;

Christian Baudelot, Marie Cartier, Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent*, Paris, Édition du Seuil 1999 ;

Roger Establet, Georges Felouzis, *Livre et télévision : concurrence ou interaction ?*, Paris, Presses universitaires de France 2002 ;

Marie Desplechin, *Verte*, Paris, L'École des loisirs, 1996

Marie Desplechin, *Pome*, Paris, L'École des loisirs, 1997

Marie Desplechin, *Mauve*, Paris, L'École des loisirs, 2014

Mathilde Lévêque, *Écrire pour la jeunesse : en France et en Allemagne dans l'entre-deux-guerres*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes 2011 ;

Jean-Yves Mollier, *Où va le livre ?*, Paris, La Dispute 2007 ;

Raymond Perrin, *Littérature de jeunesse et presse des jeunes au début du XXI siècle*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2007 ;

Jean Perrot, *Mondialisation et littérature de jeunesse*, Paris, Édition du Cercle de la Librairie 2008 ;

Jean Perrot, *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*, Paris, Cercle de la Librairie 1999 ;

Christian Poslaniec, *Des livres d'enfants à la littérature de jeunesse*, Paris, Gallimard 2008 ;

-Enseigner le français comme langue seconde, Gérard Vigner, Paris, CLE international 2001 ;

Généviève-Dominique de Salins, *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier 1996 ;

Brigitte Maury, *Enseigner le français : formation et recyclage des professeurs*, Padova, Liviana Scolastica 1987 ;

Maria Rosaria Ansalone, *Français langue et littérature étrangère : sciences du langage et didactique*, Roma, Nuova Italia Scientifica 1994 ;

Antonella Fucecchi, *Didattica interculturale della lingua e della letteratura*, Bologna, EMI 1998;

Jean-Claude Beacco, *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier 2010 ;

-Nouvelle introduction à la didactique du FLE ;

Paolo Balboni, *Le sfide di Babele*, Torino, UTET 2012;

Cristina Lavinio, *Teoria e didattica dei testi*, Cristina Lavinio, Scandicci, La Nuova Italia 1990;

J.-M. Defays, *La littérature en FLE: état des lieux et nouvelles perspectives*, Paris, Hachette Français Langue étrangère 2014 ;

Paolo Balboni, *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, Torino, UTET 2004;

Florence Windmuller, *Français langue étrangère, l'approche culturelle et interculturelle*, Paris, Belin 2011.

Sophie Chérier, *Mon écrivain préféré, Marie Desplechin*, Paris, l'école des loisirs 2005,

L'École des lettres des collèges, n° 4, Paris, février-avril 2015,

L'École des lettres, n°8, Paris 2009-2010

ZANOS Gislaine. Du cinéma aux enfants. *Images en bibliothèques*, 1991, n°6, p.18.

DELMAS Jean. Manifeste pour un cinéma auquel les enfants ont droit. *Jeune cinéma*, janv-fév. 1976, n°92

Czechoslovak films for children : a catalogue of children's feature films. Praha : Marie Benesova ; The Central Film Distribution, 1965.

Anne-Sophie Zuber, *Du petit et du grand écran. Images en bibliothèques*, 1991, n°6, p.13.

<http://www.imf.org/external/np/exr/ib/2000/fra/041200f.htm#II>

<http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/internationalmigration/glossary/globalisation/>

<http://www.revues-de-cinema.net/index.html>

<http://www.jeunecinema.fr/>

[http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/08/26/01016-20150826ARTFIG00288-qui-a-t-il-dans-les-cours-de-morale-a-l-ecole.php#xtor=AL-155-\[facebook\]](http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2015/08/26/01016-20150826ARTFIG00288-qui-a-t-il-dans-les-cours-de-morale-a-l-ecole.php#xtor=AL-155-[facebook])

<http://www.agircontrelharcelementalecole.gouv.fr/quest-ce-que-le-harcelement/quest-ce-que-le-harcelement-en-milieu-scolaire/>

http://www.lemonde.fr/societe/article/2015/02/06/harcelement-scolaire-les-eleves-aussi-peuvent-agir_4571503_3224.html

<http://revuemanifeste.free.fr/numerodeux/manifestenfant.html>

<http://www.lecturejeunesse.org/articles/les-prix-litteraires-jeunesse-font-ils-lire-les-adolescents/>

<http://www.ciep.fr/universites-belc-les-metiers-francais-monde/universite-dete-belc-2013-les-metiers-francais-monde-a-luniversite-nantes-1er-26-juillet-2013/b-107-exploiter-litterature-jeunesse-classe-langue>

<http://www.guichetdusavoir.org/viewtopic.php?f=2&t=63401&p=121649&hilit=langue&sid=deb54f18ba03f80b39793bde1ce06434>

<http://portail-du-fle.info/glossaire/litteraturedejeunesse.html>

http://www.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf

<http://www.fdlm.org/blog/2012/06/05/comment-deshiniber-les-etudiants/>

http://www.fdlm.org/wp-content/uploads/2016/01/RA59-Sommaire_Presentation.pdf

<http://www.fdlm.org/blog/2012/06/29/le-printemps-erable-une-jeunesse-qui-sait-utiliser-sa-langue/>

<http://www.fdlm.org/wp-content/uploads/2013/06/sommaire-RA-53.pdf>

<http://www.fdlm.org/blog/2011/05/19/pluralite-de-vos-lectures-et-pratiques/>

<http://www.fdlm.org/blog/2011/08/25/lheterogeneite-en-classe-de-fle-pistes-de-reflexion-et-daction/>

http://www.fdlm.org/wp-content/uploads/2014/10/RA56_Sommaire1.pdf

<http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/2-b-pottier-litterature-jeunesse-classe-fle.pdf>

<http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bibliographie-litterature-en-classe-de-fle.pdf>

<http://www.youscribe.com/catalogue/presentations/la-litterature-de-jeunesse-358619>

http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Benazout%202010.pdf

<http://www.cairn.info/revue-humanisme-et-entreprise-2009-2-page-77.htm>

https://books.google.it/books?id=oGW_P6ZqUtsC&pg=PA465&lpg=PA465&dq=livre+de+prix+et+d%27etrennes&source=bl&ots=SAueVbz6YR&sig=AX-FPXt4KPMETfHB8n9ZqvVcFr8&hl=it&sa=X&ved=0ahUKEwj0NfZr-rKAhXF_3IKHaExCkwQ6AEIKDAB#v=onepage&q=livre%20de%20prix%20et%20d'etrennes&f=false

<http://vizavi.institutfrancais.it/>

<http://vizavi.institutfrancais.it/actualites/project-updates/beausuccespourlalitteraturejeunesse>

https://drive.google.com/file/d/0B3mRTS_cELprRjRYYkNoUFkzd1k/view