



HAL
open science

Le roman historique en cycle 3 : les apports de la lecture d'une œuvre intégrale en Français dans l'enseignement de l'Histoire

Julie Seguin

► To cite this version:

Julie Seguin. Le roman historique en cycle 3 : les apports de la lecture d'une œuvre intégrale en Français dans l'enseignement de l'Histoire. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03871560

HAL Id: dumas-03871560

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03871560v1>

Submitted on 25 Nov 2022

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

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

Université de Bordeaux- INSPE de l'académie de Bordeaux

Master Métiers de l'enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention Premier

Parcours Master MEEF 1^{er} degré

Le roman historique en cycle 3 : les apports de la lecture d'une œuvre intégrale en Français dans l'enseignement de l'Histoire

Mémoire présenté par Julie Seguin

Sous la direction de **Magali Fournaud**

Année universitaire : 2021-2022

Remerciements

Je souhaiterais remercier, en premier lieu, ma directrice de mémoire, Magali Fourgnaud pour sa patience, sa bienveillance et ses conseils qui m'ont beaucoup apporté lors de l'élaboration de ce mémoire.

Je dois également ce travail à l'accompagnement et à l'aide de ma professeure maitre formatrice Christelle Marty et de ma professeure INSPE Virginie Billon.

Je remercie également Marie-Hélène Monge, pour son écoute qui m'a aidé à avancer et à persévérer dans mes projets, pour sa relecture, son soutien, celui de ma sœur et de mon père, qui m'ont donné confiance en moi, ainsi que le reste de ma famille.

Enfin, j'aimerais remercier, mes élèves qui m'ont beaucoup appris lors de mes recherches pour ce mémoire, mon binôme pour son aide et sa compréhension, l'équipe enseignante de l'école Jean Macé pour sa gentillesse et son engagement.

Signes et abréviations

CM2 : Cours Moyen 2

RHJ : Roman Historique pour la Jeunesse

SCCCC : Socle Commun de Connaissances, Compétences et Culture

ULIS : Unité d'Inclusion Scolaire

Résumé en Français :

La lecture d'un roman historique sur le XIX^{ème} siècle en Français peut-elle faciliter l'appropriation et la compréhension des spécificités de cette époque en séances d'Histoire ?

L'étude d'un roman historique, en cycle 3, dans une classe de CM2, est l'occasion de mettre en place des activités favorisant le réinvestissement de connaissances acquises en Français en Histoire, tout en développant, chez les élèves, le goût de la lecture et l'intérêt pour une histoire qui se passe dans le passé. La démarche didactique mise en place se doit de maintenir chez les élèves une conscience disciplinaire en respectant les pratiques propres à chaque discipline. Elle est aussi l'occasion d'approfondir avec les élèves leur connaissance sur le genre du roman historique et ses caractéristiques. En effet, à la frontière entre réalité et fiction, le roman historique interroge le rôle de la fiction dans l'appréhension du passé et dans l'élaboration de l'Histoire. Il s'élabore à partir des ressources documentaires, mais l'enjeu, pour les élèves, est de comprendre qu'il ne saurait être confondu avec elles. Notre réflexion, dans ce mémoire, se portera donc sur la nature des interactions entre Français et Histoire ainsi que leurs apports au travers de la lecture du roman *La Capucine* de Marie Desplechin.

Mots clés : Didactique du Français – didactique de l'Histoire – roman historique – fiction et réalité – lecture d'une œuvre intégrale en cycle 3 – interdisciplinarité.

Abstract in English :

Can the reading of a historical novel make the assimilation and understanding of an era features easier in History class ?

The study of a historical novel in class is an opportunity to implement activities that help the pupils use the knowledges learned during their reading, in History class. At the same time, it develops, among the young readers, the taste of reading and an interest for a story that takes place in the past. The didactical approach has the role to maintain the consciousness about the characteristics of each field. It also enables the acquisition of knowledge about the historical novel and its particularities. Indeed, exploring the boundary between fiction and reality, the historical novel questions the role of fiction in the perception of the past and in the creation of the History. Moreover, what is at stake is that the pupils understand the difference between a historical novel and historical documents. Thus, our consideration is about the nature of the interplay between History and French Literature through the study of the novel "La Capucine" written by Marie Desplechin.

Keywords: Didactic of Literature – didactic of History – historical novel – fiction and reality – reading a literary work in cycle 3 – interdisciplinarity.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	p3
1. <u>Partie 1 : Le roman historique pour la jeunesse : quels sont les apports de ce genre singulier dans l'appréhension de l'histoire par les élèves ?</u>.....	p5
1.1. <u>La lecture d'un roman historique en lien avec les programmes</u>	p5
1.2. <u>Le roman historique pour la jeunesse : les spécificités de ce genre littéraire</u>	p8
1.2.1. <i>Histoire du roman historique pour la jeunesse</i>	p8
1.2.2. <i>Fiction et réalité au cœur du genre</i>	p10
1.2.3. <i>Le récit comme point de jonction entre Littérature et Histoire</i>	p11
1.2.4. <i>Le temps dans le roman historique pour la jeunesse</i>	p12
1.2.5. <i>Les personnages dans le roman historique</i>	p14
1.3. <u>Le roman historique <i>La Capucine</i> de Marie Desplechin</u>	p18
1.3.1. <i>Justification du choix de ce roman historique</i>	p18
1.3.2. <i>Un sujet singulier</i>	p18
1.3.3. <i>Un texte riche et complexe au service d'une reconstitution fidèle du XIXème siècle</i>	p21
2. <u>Partie 2 : Aborder et mettre en œuvre la lecture du roman la capucine en CM2</u>.....	p22
2.1. <u>Contexte de la mise en œuvre de la lecture</u>	p22
2.2. <u>Planification et organisation des séances</u>	p22
2.3. <u>Le découpage du roman et les itinéraires de lecture</u>	p22
2.4. <u>Les objectifs généraux</u>	p24
2.5. <u>Présentation des séances menées en classe pour vérifier les hypothèses</u>	p25
2.5.1. <i>Hypothèse intermédiaire A : Les activités proposées ne doivent pas mélanger les pratiques discursives propres au Français et à l'Histoire pour pouvoir être effectives</i>	p25
2.5.2. <i>Hypothèse intermédiaire B : Les élèves avant leur lecture et les séances d'Histoire ont déjà des conceptions sur l'époque étudiée : le XIXème siècle qui doivent être complétées ou réfutées par la lecture</i>	p28
2.5.3. <i>Hypothèse intermédiaire C : les informations délivrées par le roman historique doivent être recueillies au fur et à mesure de la lecture pour être réinvesties</i>	p29
2.5.4. <i>Hypothèse intermédiaire D : Le roman historique et les documents historiques doivent être comparés et confrontés afin d'en déterminer les interactions, leurs enrichissements mutuels mais aussi leurs différences</i> :.....	p29
2.5.5. <i>Hypothèse intermédiaire E: La projection et l'individualisation de l'Histoire aide les élèves à mieux comprendre les mentalités et les conditions de vie d'une époque</i>	p31
3. <u>Partie 3 : Analyse des productions des élèves et vérification des hypothèses</u>.....	p32

3.1. <u>Analyse des résultats de l'hypothèse intermédiaire A : les activités proposées ne doivent pas mélanger les pratiques discursives propre au Français et à l'Histoire pour pouvoir être effectives.</u>	p32
3.1.1. <u>Les recueils de conceptions à l'oral des séances 3 et 4</u>	p32
3.1.2. <u>Le recueil de conceptions à l'écrit</u>	p35
3.2. <u>Hypothèse intermédiaire B : Les élèves avant leur lecture et les séances d'Histoire ont déjà des conceptions sur l'époque étudiée : le XIXème siècle qui doivent être complétées ou réfutées par la lecture</u>	p37
3.3. <u>Hypothèse intermédiaire C : les informations délivrées par le roman historique doivent être recueillies au fur et à mesure de la lecture pour être réinvesties</u>	p39
3.4. <u>Hypothèse intermédiaire D : Le roman historique et les documents historiques doivent être comparés et confrontés afin d'en déterminer les interactions, leurs enrichissements mutuels mais aussi leurs différences</u>	p41
3.5. <u>Hypothèse intermédiaire E : La projection et l'individualisation de l'Histoire aide les élèves à mieux comprendre les mentalités et les conditions de vie d'une époque</u>	p43
CONCLUSION	p44

INTRODUCTION :

L'école a pour enjeu de préparer les élèves à l'avenir, à ce qui les attend en leur donnant les connaissances, savoirs et savoir-faire nécessaires pour affronter, comprendre et vivre dans la société. Les disciplines de l'Histoire et du Français constituent des sources inépuisables pour accomplir cette mission. Les enjeux de ces deux disciplines, tout particulièrement l'Histoire, sont d'autant plus importants que la remise en question de faits historiques pourtant attestés, ainsi que la déformation du passé à des fins politiques, illustrent l'importance que l'Histoire a dans la définition de notre identité, la construction de notre société et des valeurs qui la portent. La frontière entre Histoire et histoire peut s'avérer mince et le franchissement de ses limites nécessite de la part de l'école d'apporter aux élèves les moyens de la comprendre et de mieux l'appréhender. Le roman historique joue justement avec cette frontière entre fiction et réalité. C'est ce qui en fait un objet d'étude pertinent au cycle 3 afin de mener les élèves à distinguer ces deux éléments tout en saisissant l'apport de chacun d'eux.

Former les élèves à l'esprit critique et à la rigueur dans la reconnaissance des faits historiques ainsi qu'à la connaissance de leur Histoire, tout en maintenant leur curiosité et attrait, constituerait ainsi, un enjeu du roman historique et de son utilisation en classe. C'est pourquoi, ce genre littéraire nous conduit à nous questionner sur le lien qu'il entretient avec les disciplines de l'Histoire et du Français, sur la manière dont l'étude en cycle 3, d'un roman historique peut contribuer à une meilleure compréhension et représentation de l'histoire et de l'Histoire en croisant les deux disciplines. Ainsi, nous interrogerons dans ce mémoire la fonction pédagogique que ce genre littéraire peut endosser et notamment, la manière dont nous transmettons une Histoire collective à l'école, le rôle de la fiction et de la réalité historique dans cet objectif de partage et de compréhension du passé.

Pour cela, nous fondons notre analyse sur les hypothèses suivantes :

1. La lecture d'un roman historique dans le cadre de la discipline du Français aide les élèves à construire une meilleure compréhension et représentation de l'Histoire.
2. L'enseignement de l'Histoire aide les élèves dans la lecture et la compréhension d'un roman historique pour la jeunesse.

Nous entendons par le terme « discipline » les matières enseignées à l'école élémentaire qui visent le développement de compétences spécifiques chez les élèves, que ce soit des savoirs (connaissances), des savoir-être (attitudes) et des savoir-faire (capacités) dans les domaines de l'Histoire et du Français.

La compréhension de l'Histoire sous-entend la capacité des élèves à identifier les causes et conséquences des faits historiques, à établir des liens entre eux et à dégager des éléments de sens. C'est également repérer les invariants de l'Histoire humaine et la résonance actuelle des faits passés. La compréhension en Littérature mobilise les mêmes compétences d'analyse et d'inférence. Dans les deux cas, la compréhension aide le lecteur ou l'apprenti à interpréter l'implicite ou l'inconnu, à l'aide des informations dont il dispose. La représentation correspond à l'image construite à partir de savoirs mais qui se distingue de la réalité puisqu'elle en est une interprétation et reconstitution, comme le définit Denise Jodelet, c'est une « forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social¹ ». La compréhension s'avère donc nécessaire à la représentation, le roman historique peut aider à la représentation du passé mais peut aussi l'éloigner de la réalité et donner une représentation fautive de celui-ci. Dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire et du Français les notions de représentation et de compréhension sont des enjeux majeurs.

Afin de fonder ces questionnements sur une pratique en classe, notre mémoire s'appuiera sur l'étude du roman historique *La Capucine* de Marie Desplechin en classe de CM2. Marie Desplechin est une autrice de jeunesse connue pour sa série de romans *Verte*, *Pome* et *Mauve* ainsi que pour de nombreux autres ouvrages pour la jeunesse. *La Capucine* est un roman appartenant à la collection « Médium » de la maison d'édition l'École des loisirs, publié en 2020. Il est le dernier tome de la série « Les filles du siècle » dont les deux premiers romans *Satin Grenadine* et *Séraphine* sont parus respectivement en 2004 et en 2005.

Dans ce récit, Marie Desplechin nous transporte en 1885. L'histoire raconte celle d'une jeune fille, Louise, qui travaille dans une exploitation maraîchère à Bobigny. Employée par Gaston, son maître, elle y subit les coups et les critiques acerbes de son fils, Albert. Heureusement, Louise peut se réfugier chez Bernadette, qui l'a en partie élevée au côté de sa mère, Clémence, partie travailler à Paris comme domestique. Louise accompagne Gaston qui va vendre sa production maraîchère aux Halles de Paris. Grâce aux confits confectionnés par Bernadette et qui rencontrent un vif succès auprès des maîtres de Clémence, Louise est amenée à vendre ses légumes dans les maisons bourgeoises des Chassignol et des d'Argenton. Dans la maison des Argenton, Bernadette découvre un esprit qui la hanterait. Madame d'Argenton décide de l'employer à son service. Louise, à son retour à Bobigny, est malmenée par son

¹Jodelet, D. (dir.) (1989), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, cité dans Brugeilles C., Cromer S., (2005) *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris : Les collections du CEPED.

maître : il la soupçonne alors de conduire des affaires dans son dos. Suite à une dispute, Louise s'enfuit à Paris. Elle y devient la jardinière des Argenton. A Paris, Louise découvre une autre vie et les différentes catégories sociales qui animent la vie parisienne. Elle aide Bernadette dans et découvre lors d'une séance d'invocation des esprits que son maître Gaston est mort. Conscient du talent de Louise, il lui a légué une partie de ses terres. La jeune fille repart donc à Bobigny, avec à ses côtés Clémence et Bernadette.

Bien que l'histoire de Louise soit fictive, elle est jalonnée d'éléments historiques et de personnages réels qui ont marqué le XIX^{ème} siècle. Victor Hugo apparaît sous la forme d'un esprit comme un fil conducteur tout au long de l'histoire. Louise rencontre deux fois Alexandre Dumas chez les d'Argenton, ses origines africaines sont mises en avant dans l'histoire, car Louise le remarque pour la nature frisée de ses cheveux similaire à la sienne.

Ainsi, nous nous appuyerons sur ce roman historique pour comprendre l'interaction possible entre Histoire et Littérature. Il s'agira, dans un premier temps, de démontrer que la lecture d'un roman historique s'inscrit dans les attendus du programme de cycle 3 de 2020 puis de présenter les spécificités de ce genre et les problématiques liées à son enseignement dans le cadre des disciplines de l'Histoire et du Français. Nous exposerons également dans cette première partie, ce qui a motivé le choix du roman *La Capucine* de Marie Desplechin ainsi qu'une analyse de celui-ci au regard des enjeux traités dans ce mémoire. Dans un second temps, nous présenterons la mise en œuvre de l'étude du roman historique avec des élèves de CM2 au travers d'une séquence de lecture et de compréhension sur *La Capucine*. Dans un troisième temps, nous analyserons les résultats et les productions obtenus lors de la séquence menée en classe.

1. Le roman historique pour la jeunesse : quels sont les apports de ce genre singulier dans l'appréhension de l'histoire par les élèves ?

1.1. La lecture d'un roman historique en lien avec les programmes :

Tout d'abord, dans le domaine 1 du socle commun de compétences, de connaissances et de culture, la « maîtrise de la langue » est un objectif central. Or, le roman historique par l'utilisation d'un lexique spécifique propre à l'époque dans laquelle se situe l'histoire, mais aussi d'un langage littéraire, contribue à cet objectif. La différenciation du langage historique propre à l'historien de celui du français propre à l'écrivain est une piste d'exploitation du roman historique dans le cadre des programmes de 2020.

Dans le cadre du domaine 2, intitulé des « méthodes et des outils pour apprendre », l'étude du roman historique est propice à l'apprentissage de la recherche d'informations dans

des sources et supports variées. Les élèves se familiarisent avec différentes stratégies de lectures et sont sensibilisés à la notion de sources notamment concernant le travail de l'écrivain qui s'appuie sur des sources diverses pour se renseigner sur une époque.

Ensuite, la lecture d'une œuvre intégrale implique des activités de réception qui donnent l'occasion aux élèves de développer leur sensibilité, d'exprimer leur avis, leurs émotions et de se positionner, comme il est recommandé dans le domaine 5 « la formation de la personne et du citoyen ». De surcroît, le roman historique appelle le jeune lecteur à se construire non seulement une culture mais aussi à interroger des valeurs en traitant de questions sociales. Par exemple, dans le roman étudié *La Capucine* de Marie Desplechin dans le cadre de ce mémoire, la distinction entre les différentes catégories sociales, entre les hommes et les femmes et les références aux débuts de la Troisième République (le roman se déroule en 1885) permettent à l'enseignant d'engager un questionnement auprès des élèves sur les inégalités sociales.

Parallèlement à la réflexion menée sur l'organisation de la société de la fin du XIX^{ème} siècle, une autre réflexion peut être engagée sur ce qui a été inventé dans le roman et ce qui dépeint la société telle qu'elle était à cette époque. Le programme mentionne l'importance de la distinction entre la réalité et la fiction². Or le roman historique, comme nous l'avons précédemment expliqué, est un support privilégié pour mener ce travail critique.

Enfin, le domaine 5 insiste sur l'enseignement du repérage dans le temps et dans l'espace, deux éléments fondateurs de la spécificité du roman historique. Le cadre spatio-temporel nécessite une attention toute particulière car c'est lui qui situe l'histoire dans le passé. L'élève est amené à caractériser le temps et l'espace dans lesquels se déroule l'histoire. Il se construit une représentation du temps à partir de repères précis relevés dans sa lecture. Il apprend à découvrir plusieurs manières de vivre le temps et de le construire.

Si l'on revient à la littérature dans les programmes de 2020, la lecture du roman historique en classe permet de créer une communauté de lecteurs et de rassembler le groupe classe autour d'une même référence concrète. Il répond ainsi, à la volonté de ces mêmes programmes de créer une « culture commune » en portant une attention sur « les moments historiques qui construisent l'histoire de France, l'inscrivent dans l'histoire de l'humanité et sensibilisent les élèves aux phénomènes de longue durée ». En outre, une sensibilisation aux « effets de l'activité humaine » peut être engagée.

²Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit*, 2021. Repéré à <https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit>

Plus spécifiquement dans la discipline du Français, l'étude d'une œuvre intégrale est l'occasion d' « articuler activités de lecture, écriture et oral³ ». Les écrits de réception, de travail et réflexifs sont autant d'occasions de lier écriture et lecture. Le roman historique en mettant en scène un héros dans une époque révolue contribue à « développer l'imagination, enrichir la connaissance du monde et participe à la construction » du jeune lecteur. Le lien entre Histoire et Français est d'ailleurs, clairement notifié dans les programmes « au cycle 3, l'accent est mis sur l'appropriation du texte littéraire par l'élève, en lien avec son expérience, ses lectures, ses connaissances, celles qu'il acquiert dans d'autres disciplines, notamment en histoire⁴ ».

La lecture d'un roman historique répond également à l'objectif de la lecture de quatre ouvrages de littérature jeunesse en classe de CM2 dans le cadre de la culture littéraire et artistique. Le roman *La Capucine* choisi comme lecture en classe correspond aux thèmes « héros / héroïnes et personnage » et « se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres ». En effet, il met en scène comme personnage principal, Louise, clairement identifiée (la narration est interne et l'histoire est racontée de son point de vue) qui se distingue au fur et à mesure du roman par son courage pour surmonter les épreuves que lui impose sa vie de maraîchère. Sa détermination et sa passion pour le jardinage la poussent à s'émanciper de son statut et le lecteur suit son évolution dans différents milieux du XIX^{ème} siècle. La rencontre avec de nombreux personnages aux personnalités et origines sociales variées lui permet de grandir et de s'affirmer dans un contexte difficile pour les jeunes femmes de son milieu.

Concernant la discipline de l'Histoire, le roman historique permet de travailler la construction des repères historiques en situant précisément l'histoire à une époque qui implique au jeune lecteur un travail sur la chronologie. « Situer », « ordonner » et « réinvestir » sont mobilisés pour comprendre l'époque durant laquelle se déroule l'histoire et les références au contexte culturel et politique de la fin du XIX^{ème} siècle. De plus, la caractérisation et l'identification des supports historiques tels que le documentaire ou le récit historique peuvent faire l'objet d'une activité dans le cadre de la lecture du roman historique écrit à partir de sources historiques. *In fine*, le choix du roman historique est en lien avec les thèmes 1 et 2 abordés par le programme de 2020 : « le temps de la République » (la succession des régimes politiques du XIX^{ème} siècle, l'étude de quelques événements marquants comme la Commune qui ont progressivement conduit à la naissance de la Troisième République dont il est fait

³Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit*, 2021. *op. cit.*

⁴Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit*, 2021. Repéré à <https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit>

mention dans certains passages du roman, ainsi que les changements dans l'éducation des enfants avec les lois Jules Ferry à mettre en perspective avec l'absence d'instruction de Louise) et « l'âge industriel en France » (les caractéristiques du monde rural au XIX^{ème} siècle et ses évolutions dont les conditions de vie et le quotidien difficiles sont dépeints par Marie Desplechin, la modernisation des villes industrielles et les transformations opérées à Paris sous l'impulsion du préfet Haussmann qui transparaissent dans les descriptions de Paris).

L'interdisciplinarité encouragée par les programmes de 2020 pour favoriser la mise en lien de connaissances et de savoirs, ainsi que leur réinvestissement dans des contextes variés, légitime l'usage du roman historique en Français et en Histoire. Effectivement, nous avons vu qu'il est un support privilégié pour développer les compétences attendues au cycle 3 selon les programmes.

1.2. Le roman historique pour la jeunesse : les spécificités de ce genre littéraire

A travers l'analyse des éléments caractéristiques du roman historique pour la jeunesse qui le distinguent des autres genres littéraires, nous tenterons de comprendre comment les auteurs assurent la « médiation⁵ » entre des jeunes lecteurs et un passé historique parfois très lointain et éloigné de leur réalité quotidienne. Dans son « Avant-propos sur l'écriture de l'Histoire pour la jeunesse », Crystel Pinçonat, affirme au sujet des productions littéraires que pour « qu'elles accompagnent, remédient ou contestent l'enseignement de l'histoire à l'école, elles doivent – pour séduire le lecteur et l'acheteur potentiels – développer des formules différentes de celles proposées par l'institution scolaire⁶. ». Or, ce sont ces « formules » mentionnées, qui permettent à des enfants de mieux comprendre et garder en mémoire les événements et faits historiques racontés, que nous tenterons d'analyser et de comprendre.

1.2.1. *Histoire du roman historique pour la jeunesse :*

Le roman historique est comme tout genre, issu de nombreuses évolutions et contributions de divers mouvements de la littérature, se définissant petit à petit autour de l'enjeu central du traitement de l'Histoire par la fiction.

Michel Peltier, pédagogue et chercheur en littérature de jeunesse qui a écrit plusieurs ouvrages sur le roman historique pour la jeunesse et les modalités de son enseignement en élémentaire, situe l'origine du roman historique au XVII^{ème} siècle⁷ avec des ouvrages de la

⁵Crystel, Pinçonat, « Avant-propos, Écrire l'histoire pour la jeunesse », *Amnis*, 2017, 10 juillet 2017. Repéré à : [http://journals.openedition.org.docelec-u-bordeaux.fr/amnis/3209](http://journals.openedition.org/docelec-u-bordeaux.fr/amnis/3209). [consulté le 18/02/2022].

⁶Crystel, Pinçonat, « Avant-propos, Écrire l'histoire pour la jeunesse », *op.cit.*

⁷Michel, Peltier, *Littérature roman et histoire cycle 3, Enseigner aujourd'hui*, n° 19, Paris, Seuil, 2003, p. 20.

littérature précieuse tels que *Clélie* de Madeleine de Scudéry, écrit entre 1654 et 1660, et *La Princesse de Clèves* de Madame Lafayette écrit en 1678, le premier plaçant l'action dans l'histoire romaine et le second, à la cour d'Henri II. Ces écrits visaient alors l'élévation morale de leurs lecteurs en les situant dans un passé érigé comme modèle pour les vertus qui y étaient démontrées. Un rôle éducatif était alors déjà attribué au roman historique. L'exemple le plus parlant est *Les Aventures de Télémaque* écrit par Fénelon en 1699 à l'attention du Duc de Bourgogne dont il était le précepteur. Au XVIII^{ème} siècle, des éducatrices comme Madame de Genlis écrivent des romans historiques, comme *Nouvelles historiques* et *La Petite histoire de France à l'usage du peuple*. Au XIX^{ème} siècle, d'après Brigitte Louichon⁸, professeure émérite et directrice de la collection « Etude sur le Livre de Jeunesse », le roman historique prend la forme de « contes historiques » que l'Eglise s'approprie rapidement comme support idéal pour faire l'apogée du christianisme (par exemple *Fabiola ou l'Eglise des catacombes* du cardinal Wiseman écrit en 1855). A l'opposé, mais toujours dans une logique idéologique « les romans nationaux d'Erckmann et Chatrian, parus dans les années 1860 donnent une forme romanesque aux idéaux démocratiques et égalitaires de la Révolution, en mettant en scène la vie du peuple.⁹ ». Ils abordent notamment les périodes des guerres de l'Empire (*Le conscrit de 1813*) mais leur roman le plus connu reste *Madame Thérèse* paru en 1863, un roman prônant les valeurs républicaines. Ainsi, le roman historique s'avère être un instrument au service du « roman national » et de la construction du sentiment patriotique dans les écoles. Ils illustrent le pouvoir déjà constaté à l'époque de la fiction historique dans la représentation de l'Histoire chez les enfants. Au XX^{ème} siècle, suivant la diversification du roman historique pour adultes, le roman historique pour la jeunesse couvre de plus en plus d'époques et intègre notamment la Préhistoire. Les genres se multiplient : romans policiers, d'aventure, journal intime, biographie.... Dans les années 1970, une impulsion est donnée à l'ensemble de la production de littérature de jeunesse dont le roman historique pour la jeunesse bénéficie humblement.

L'éclatement du genre du roman historique dans la littérature atteste de l'engouement pour celui-ci qui se retrouve alors décliné dans de nombreuses collections chez les éditeurs. Parmi les plus connues, nous distinguerons « Poche Histoire » (Milan éditions), « Mon histoire » (Gallimard), « Histoire d'histoire » (Rue du Monde), « L'Histoire comme un roman » (Gulfstream), « Le Père Castor » (Flammarion). Ces romans s'adressent avant tout aux enfants à partir de 10 ans et sont pour la plupart écrits par des auteurs prolifiques que Bertrand Solet

⁸Brigitte, Louichon, Sylvain, Brehm, *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2016. Repéré à <https://books.google.fr/books>. Consulté le 12/02/2022.

⁹*Ibid.*

estime à une trentaine. Parmi les ouvrages les plus connus et vendus, il cite *L'œil d'Horus* d'Alain Surget, *La Vengeance de la momie* d'Evelyne Brisou-Pelin¹⁰ auxquels nous ajouterons la série *Les Colombes du Roi Soleil* d'Anne-Marie Desplat-Duc.

Cette grande diversité d'ouvrages témoigne des multiples manières de mêler la littérature à l'Histoire, la fiction à la vérité. Nous pouvons alors nous demander : certaines tendances dans les procédés mis en œuvre par les écrivains pour réussir à mêler les deux sont-elles observables ? et si oui, quelles problématiques font émerger ces procédés ?

1.2.2. Fiction et réalité au cœur du genre :

Tout d'abord, le roman historique se caractérise avant tout par la combinaison de la fiction et de la réalité¹¹. Selon Sylvie Lalagüe-Dulac¹², didacticienne en Histoire qui s'est intéressée à la construction de savoirs scolaires par la fiction, il comprend les aspects propres au roman : l'usage de l'imaginaire qui vient se joindre au réel ou le modifier, mais aussi, la volonté de séduire le lecteur. S'ajoute à ces aspects, un cadre historique retranscrit à travers la narration, les actions, les personnages, les lieux, les événements et un traitement spécifique du temps.

Pourtant, la rencontre entre littérature et Histoire au cœur du roman historique soulève un paradoxe. D'une part, l'Histoire est une science qui a pour dessein la reconstitution de la réalité passée. Elle donne la priorité au référent historique, en se rapportant à « des événements réellement arrivés » et en s'appuyant sur des traces « un reste et un signe de ce qui fut et n'est plus »¹³, afin de rendre compte de la vérité, intention première du travail de l'historien. D'autre part, la littérature réunit des ouvrages, notamment des romans, qui sont une « fiction, une invention de l'auteur »¹⁴ et dont une des intentions les plus prépondérantes est de plaire au lecteur, de l'emmener par l'imagination dans un autre univers. La combinaison de ces deux domaines dans la fiction historique, selon Magali Brunel (maitre de conférence spécialisée dans l'enseignement de la littérature avec le numérique) réside :

dans l'articulation entre des éléments réels du passé et des éléments fictionnels, toujours exposés au danger du déséquilibre : trop documenté, il ne présente plus qu'un intérêt informatif, et le lecteur n'est plus porté

¹⁰Bertrand, Solet, *Le roman historique invention ou vérité? op. cit.*, p36.

¹¹Michel, Peltier, *Littérature roman et histoire cycle 3* (Enseigner aujourd'hui 19), *op. cit.*

¹²Sylvie, Lalagüe-Dulac, (2017) « Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3) ». *Éducation et didactique*. vol. 11, n° 1, 2017, p. 105-122.

¹³Paul, Ricœur, *Temps et récit, Le temps raconté*, Paris, Éditions du Seuil, 1991, p13.

¹⁴Bertrand, Solet, *Le roman historique invention ou vérité? op. cit.* p9.

par l'intrigue ni par les personnages ; trop romanesque, il devient invraisemblable et le pacte de lecture engagé, celui de s'inscrire dans un contexte historique précis, est rompu¹⁵.

De ces desseins distincts nous pouvons nous demander : comment le roman historique réussit-il cet équilibre qui consiste à réunir fiction et réalité en respectant une certaine vraisemblance historique et en maintenant l'intérêt du lecteur par une intrigue et des personnages attractifs ?

Cette question se trouve au cœur des préoccupations des auteurs, des critiques et des chercheurs sur ce thème. Le traitement plus ou moins respectueux de l'Histoire est souligné par Brigitte Louichon dans *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec* (2016) : « le roman historique pour la jeunesse semble donc condamné à donner des représentations de l'Histoire problématiques. "L'entreprise est vouée à l'échec", affirment même Danielle Thaler et Alain Jean-Bart, mais ajoutent-ils, c'est paradoxalement ce double échec qui, seul, peut consacrer le succès d'une fiction historique »¹⁶. Le déficit de vraisemblance historique serait donc une condition au succès du roman historique auprès d'un jeune lectorat.

1.2.3. *Le récit comme point de jonction entre Littérature et Histoire :*

Raconter l'Histoire en mettant en place certaines modalités de la fiction pour mieux la transmettre et l'appréhender a été pensé par le philosophe Paul Ricoeur. En effet, selon sa thèse, la narration semble nécessaire aux historiens qui utilisent des procédés ou effets littéraires pour relater des événements passés. En plus de ces emprunts à la littérature, Paul Ricoeur explique que « l'histoire se sert de quelque façon de la fiction pour refigurer le temps » (*Temps et Récits*, 1983). Par refigurer le temps, Paul Ricoeur entend que dans la structure du récit (qui se déploie à partir d'un début, de péripéties puis d'une fin), la fiction permet de représenter l'Histoire au lecteur dans une temporalité qui reproduit celle de l'Histoire mais qui n'est pas le temps historique universel :

« le faire narratif resignifie le monde dans sa dimension temporelle ». Il faut accorder à la fiction, fût-ce à titre d'hypothèse, cette faculté de fabriquer un temps qui lui soit propre, d'engendrer une qualité de temps particulière. Sans doute tenons-nous là une des caractéristiques distinctives des arts du récit fictionnel par opposition à toute autre forme de mise en récit informative du réel.¹⁷ »

En outre, Ricoeur explique que l'imaginaire intervient au sujet de ce qui ne peut être observé et affirme que sa convocation ne remet pas en question la visée réaliste de l'« avoir-

¹⁵Magali, Brunel. « La fiction historique de jeunesse et les « grands hommes » de l'Histoire : quels intérêts didactiques dans l'appropriation des savoirs en français ? Le cas Molière ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 48, 2013. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/reperes.652>. [Consulté le 31/12/2021].

¹⁶Brigitte, Louichon, Sylvain, Brehm, *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec*, op.cit.

¹⁷Alexandre Péraud, « Apprendre son temps : la fiction comme activité de connaissance ». In *Les enseignements de la fiction*. Modernités, Presses Universitaires de Bordeaux, Pessac, 2019. Repéré à : <http://books.openedition.org/pub/6278>. Consulté le : 15/02/2022.

été »¹⁸. Ronveaux et F. Audigier reprennent sa thèse selon laquelle le récit « est la forme incontournable dans laquelle s'exprime et s'écrit l'histoire »¹⁹. L'Histoire ne peut exister sans sa mise en forme narrative par l'historien. Il se fait le passeur et le « façonneur » d'histoires du passé et ressemble en cela à l'auteur de roman historique qui transmet à son tour les récits du passé à partir d'un travail de mise en forme littéraire :

« Les historiens racontent des intrigues, qui sont comme autant d'itinéraires qu'ils tracent à leur guise à travers le très objectif champ événementiel (lequel est divisible à l'infini et n'est pas composé d'atomes événementiels) ; aucun historien ne décrit la totalité de ce champ, car un itinéraire doit choisir et ne peut passer partout; aucun de ces itinéraires n'est le vrai, n'est l'Histoire. L'Histoire est donc inévitablement liée à la fonction narrative du récit et se rapproche en cela de la littérature²⁰. »

La narration et l'appel à la fiction seraient donc des moyens d'accéder à une représentation éclairée et de mettre en scène l'Histoire, la donner à voir avec autant de réalisme que si elle se déroulait en même temps qu'elle est écrite.

En plus de la rendre présente, le récit participe à sa compréhension : « raconter, c'est « réfléchir sur » les événements racontés²¹ », écrivait Paul Ricoeur. L'historien nourrit et construit un récit à partir d'un travail d'interprétation basé sur des documents et de sources historiques. La mise en lien des faits et la mise en exergue des causes ainsi que des conséquences des événements historiques, permet de les expliquer et de comprendre les motivations humaines qui les ont suscités : « Les récits fabriquent de la signification, ils participent d'une attribution de sens aux agissements des hommes en société et ils relient les individus les uns aux autres au sein d'une culture rendue viable par cet échange de significations partagées²² ».

Un autre apport de la fiction dans l'Histoire, exposé par Paul Ricoeur, est celui de l'émotion et des sentiments de l'historien, qui, dans la narration de certains événements particulièrement marquants, fondateurs et constitutifs d'une identité et histoire collective, font impression chez le lecteur et empêchent que cet événement ne soit oublié : « La fiction se met au service de l'inoubliable²³ » car elle a ce pouvoir de susciter une « illusion de présence ». La fiction renforce donc la mission de l'Histoire de rappeler au présent ce qui a été avec toute la force émotionnelle que doit éveiller l'évènement relaté.

¹⁸Paul, Ricoeur, *Temps et récit, Le temps raconté, op.cit.*, p. 331.

¹⁹François, Audigier, Christophe, Ronveaux, *Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre. Pratiques*, no. 133/134, 2007, p. 55. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2007_num_133_1_2138. Consulté le : 26/10/2021.

²⁰Paul, Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 1971, p. 57.

²¹Paul, Ricoeur, *Temps et récit, Le temps raconté, op.cit.*, p115

²²Jérôme, Bruner, *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?*, Paris, Retz, 2002, p18.

²³Paul, Ricoeur, *Temps et récit, Le temps raconté, op.cit.*, p342.

1.2.4. Le temps dans le roman historique pour la jeunesse

Tout d'abord, le roman historique raconte le passé, « ce qui identifie le genre, c'est bien ce rapport aux faits passés de l'Histoire, suffisamment repérables et admis pour entrer dans la mémoire collective et devenir culture²⁴ ». Le cadre temporel n'est pas le même que celui du lecteur, son éloignement nécessite un traitement du temps spécifique. Le repérage des événements, du contexte culturel, social et politique de l'époque ou la période durant laquelle se passe l'histoire se fait à partir d'indications temporelles précises qui contribuent à dater et temporaliser l'histoire. Ces indications temporelles peuvent prendre plusieurs formes. Michel Peltier en relève trois principales : la première est celle où le narrateur signifie explicitement qu'il narre des faits passés ou des faits se situant dans le passé. Il peut le mentionner en citant précisément l'époque de l'intrigue. La seconde, consiste en la simultanéité de la narration et de l'action, c'est-à-dire que les événements ont lieu en même temps que la narration, tel que dans le roman *La Capucine* que nous avons choisi d'analyser. En effet, le personnage principal, Louise, raconte les faits à la première personne du singulier. Le lecteur les découvre alors en même temps qu'elle, ce qui crée une connivence. La troisième forme mêle les deux premières formes : « la narration est intercalée, c'est une combinaison des deux premières, le journal intime favorise ce genre de procédés, la narration s'intercalant dans des pauses de l'action²⁵ ». Certaines actions sont relatées avec un discours direct et au passé composé pour illustrer qu'elles se déroulent au même moment. D'autres passages utilisent l'imparfait et le discours indirect pour rapporter des éléments qui ont déjà eu lieu au moment où ils sont racontés. Le roman historique comprend ainsi différentes manières d'organiser le temps de l'histoire.

De même, la durée des événements peut varier d'un récit à l'autre, d'un point de vue à un autre. Un même événement peut être relaté heure par heure ou au contraire raconté en quelques lignes. Ainsi, le roman historique se construit donc sur une combinaison du temps relatif aux événements historiques et du temps relatif à la vie des personnages. La concordance des deux temps relie l'expérience personnelle et subjective des personnages aux événements historiques. Le temps vécu par Louise, rythmé par les trajets quotidiens de la jeune fille, de Bobigny à Paris, pour acheminer les légumes au centre de la Capitale, se confond avec celui de l'essor de la production maraîchère au XIX^{ème}. Il rejoint aussi, celui des heures de gloire des Halles avant qu'elles ne soient détruites de 1971 à 1973. Le destin individuel se mêle au destin collectif et inscrit l'individu au sein d'une destinée humaine qui le dépasse. Les différentes

²⁴Michel, Peltier, *Littérature roman et histoire cycle 3* (Enseigner aujourd'hui 19).op.cit. p49

²⁵ *Ibid.*

temporalités illustrent le rapport de l'individu avec l'Histoire à laquelle il appartient grâce au roman historique qui établit ce lien en narrant une histoire singulière dans un contexte historique général.

1.2.5. *Les personnages dans le roman historique :*

La question du personnage est centrale dans le roman historique. Tout d'abord, parce qu'il est un des éléments qui peut ancrer le roman dans le passé. Puis, parce que la cohérence historique du roman dépend en partie de lui. Enfin, parce que l'adhésion du lecteur à l'histoire passe notamment par son attachement au personnage.

Le personnage est le point d'entrée qui va permettre d'établir un lien entre le passé historique lointain, parfois difficilement compréhensible et imaginable, et le présent de jeunes lecteurs. En effet, l'empathie ressentie à l'égard d'un personnage est un moyen pour l'enfant de se projeter dans un contexte temporel, spatial et culturel qui n'est pas le sien. C'est ce qu'explique Thomas Pavel spécialiste de la littérature française, dans son article « Les œuvres parlent de nous » :

Par le biais d'une sorte de moi fictif, nous leur emboîtons le pas, nous faisons nôtres leurs soucis, nous nous enfonçons dans le labyrinthe de leur destin. Nous éprouvons à l'égard de ces personnages une solidarité qui nous rend déraisonnablement sensibles à leurs difficultés, à leurs choix, à leurs réussites et à leurs échecs. Mais nous nous mettons pour ainsi dire à la place de ces personnages, nous intériorisons leurs raisons d'agir et nous pesons les alternatives qui s'offrent à eux.²⁶

Le jeune lecteur dans le roman historique est invité à se mettre à la place des personnages et à connaître leurs pensées. Or, « reconstituer et comprendre l'évolution de l'humanité dans le temps suppose également la capacité à prendre en considération l'univers mental des acteurs de l'histoire²⁷ ». Dans le roman *La Capucine*, le quotidien de Louise est éloigné de ce que pourrait connaître des jeunes filles du même âge. Elle passe ses journées à travailler dans des champs. Elle ne vit pas dans le foyer de ses parents, gagne déjà un salaire et peut être battue si elle ne fait pas correctement son travail. Pourtant, la narration à la première personne du singulier invite le lecteur à se mettre à sa place, à entrer « dans son univers mental » (ses préoccupations quant à son travail, ses questionnements sur ses origines paternelles, son désir de liberté...) et par cela, à la comprendre. Ses émotions, ses colères et ses joies s'expriment de la même manière que celles des jeunes lecteurs et ils peuvent se retrouver par cela en elle. Par exemple, la première scène du roman montre Louise en colère, qui donne une gifle à Albert, puis part se

²⁶Thomas, Pavel. « Les œuvres littéraires parlent de nous », *Les enseignements de la fiction*, 1321. Modernités, Presses Universitaires de Bordeaux, Pessac, 2019. Repéré à : <http://books.openedition.org/pub/6248>. [Consulté le : 10/02/2022]

²⁷Sylvie, Lalagüe-Dulac, « Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3) ». *Éducation & didactique* 11, n° 1, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2017. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2685>. [Consulté le : 29/07/2021]

réfugier au bord d'un canal. Les jeunes lecteurs peuvent comprendre cette réaction qui est proche de ce qu'ils pourraient expérimenter dans leur propre vie. En s'appuyant sur les ressemblances entre le personnage et les élèves pour engager les jeunes lecteurs dans la lecture, il est possible ensuite de mettre en exergue les différences afin qu'ils saisissent les spécificités d'une époque par un travail de comparaison avec leur situation. C'est à l'aune du présent que la situation de Louise peut nous apparaître comme « typique » de l'époque révolue du XIX^{ème} siècle. Pour cela, le défi majeur de l'auteur reste de retranscrire la mentalité du personnage. L'enjeu est donc de « ne pas cacher la vérité des faits et des comportements, mais de les présenter de telle sorte qu'elle ne soit pas perçue par le lecteur d'aujourd'hui différemment de ce qu'elle signifiait à l'époque évoquée»²⁸.

De surcroît, le langage employé apporte l'authenticité du moment historique raconté. Il constitue en revanche, un réel problème dans la littérature de jeunesse. Retranscrire exactement les expressions et manières de parler du Moyen-âge apparaît « impossible » selon B. Solet. Dans son roman, Marie Desplechin utilise de nombreuses expressions de l'époque dans les discours de ses personnages : « c'est le travail qui nous gouverne, ou la guigne pour ceux qui n'arrivent pas à travailler » (paroles de Louise) ou « – Saute, animal ! Je te ferai danser, moi ! Moi qui voulais te donner à mon fils ! Une hypocrite qui ne pense qu'à réclamer des droits et à me contester les miens... Sais-tu seulement qui est ton père, hein ! Ton père... Sauvage ! Moricaude ! » (paroles de Gaston). Les expressions utilisées signalent au lecteur qui ne les connaît peut-être pas, qu'il n'est plus dans le présent, mais à une époque où celles-ci étaient comprises et utilisées par tous.

Ce sont notamment ces éléments qui conduisent le lecteur à faire l'expérience de l'altérité, cette opération de décentrement l'amenant à davantage comprendre des attitudes, des raisonnements propres à une époque. Un processus d'identification aux personnages de fiction dans le roman historique opère, lorsqu'il s'adresse à la jeunesse car les héros choisis sont souvent proches du lecteur : « Leur vie familiale, leurs relations et leur quotidien sont dépeints, concentrant ainsi le roman historique davantage sur des histoires et destins singuliers plutôt que collectifs, qui eux, sont davantage exposés en Histoire²⁹ ». Cette perspective individuelle « amène les auteurs à se situer à hauteur d'enfants ou d'adolescents, tant du point de vue fictionnel et narratif que du point de vue historique. »³⁰. Or, nous avons établi que

²⁸Bertrand, Solet, *Le roman historique invention ou vérité? op. cit.* p9.

²⁹Bertrand, Solet, *Le roman historique invention ou vérité? op. cit.* p18

³⁰Louichon, Brigitte, et Sylvain, Brehm, *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec*, Presses universitaires de Bordeaux, Pessac, 2016.

l'identification du lecteur à un jeune personnage était ce qui permettait à de jeunes lecteurs d'entrer dans l'histoire et l'Histoire. Néanmoins, c'est également ce qui pose problème dans l'attachement à la vérité historique comme le constate Brigitte Louichon : « D'une part, la culture historique des jeunes lecteurs est faible. Or, il convient de les plonger dans une période donnée. Et l'auteur a massivement recours à des stéréotypes, des figures, des objets, des lieux qui dénotent l'époque fictionnalisée ³¹ ». Pour rendre le roman plus accessible, des concessions sur la réalité historique semblent alors inévitables ce qui limite le décentrement. Elle constate notamment que certains des personnages sont « dotés d'une psychologie contemporaine, les jeunes personnages des romans historiques ayant des manières de penser, de parler, de désirer en opposition avec ce que l'on sait historiquement de l'enfance »³². Cette représentation de « l'humain déshistoricisé, éternel, identique à lui-même depuis la préhistoire et coupé des contingences historiques³³ » est d'autant plus regrettable que, comme nous l'avons précisé en introduction à cette partie, « ce qui est spécifiquement historique [est] le fait que la particularité des personnages dérive de la spécificité de leur temps³⁴ ». Le traitement du personnage dans le roman historique semble donc mener les auteurs à une impasse face au dilemme de plaire ou d'instruire.

Une autre particularité du roman historique qui affiche plus lisiblement le mélange de la fiction et de la réalité est le fait que les personnages fictifs côtoient les personnages réels, ayant existé, célèbres ou anonymes³⁵. Le mélange de personnages fictifs et réels constitue « le point d'articulation entre fiction et Histoire³⁶ ». Le roman historique met en scène divers types de personnages qui n'ont pas tous le même rapport à l'Histoire. Dans son article³⁷, Sylvie Lalagüe-Dulac mentionne l'« échelle d'historicité des personnages » d'André Peyronie (2000, p. 284-287) comme aide à la catégorisation des différents types de personnages : *historiques-mentionnés* (personnages historiques qui ne sont pas de l'époque où se déroule l'histoire du roman mais auxquels on fait référence), *historiques-rattachés* (personnages historiques contemporains de l'époque où se déroule le roman qui sont mentionnés mais n'apparaissent pas dans l'histoire, par exemple Victor Hugo dans *La Capucine*), *historiques-actants*

³¹ibid.

³²ibid.

³³ibid.

³⁴Lukacs, Georg, *Le roman historique*, Payot, Paris, 1972, p17.

³⁵Michel, Peltier, Littérature roman et histoire cycle 3 (Enseigner aujourd'hui 19), *op. cit.*, p20.

³⁶Magali, Brunel, « La fiction historique de jeunesse et les « grands hommes » de l'Histoire : quels intérêts didactiques dans l'appropriation des savoirs en français ? Le cas Molière ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 48, 22340, 2013. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/reperes.652>.

³⁷Sylvie, Lalagüe-Dulac, « Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3) ». *Éducation & didactique*, *op. cit.*

(personnages historiques qui participent à l'action dans l'histoire, par exemple Alexandre Dumas dans *La Capucine*,. Louise fait la rencontre de l'auteur chez la famille d'Argenton et constate qu'il a la même nature de cheveux qu'elle, cette rencontre contribue à la construction identitaire de Louise qui comprend petit à petit qu'elle a des origines africaines du côté de son père), *fictifs-actants* (les personnages de Louise, Clémence ou Bernadette dans *La Capucine*) et *fictifs-rattachés* (personnage inventé dont il est fait mention mais qui n'apparaît pas : le père de Louise). Le statut des personnages détermine la part d'invention et de fiction dans l'histoire. Ils représentent alors, l'occasion d'établir avec les élèves une définition de ce qu'est un personnage historique (ce qui nous ramène à la question fondamentale de la différenciation de la fiction et de la réalité) et de travailler ce qui fait d'un personnage inventé, un personnage historique.

Cependant, si le roman historique enrichit la connaissance historique des élèves en opérant une « réécriture de l'Histoire »³⁸ afin de la rendre accessible et attractive pour des jeunes lecteurs, un point de vigilance doit être pris en considération : l'affect et l'empathie du lecteur peuvent entraîner une perception orientée et subjective de certains événements historiques. Par exemple, le lecteur peut prendre le parti du héros et ne percevoir les faits historiques que de son point de vue. Ce mode de lecture dédié à l'écrit littéraire peut faire obstacle à l'acquisition de savoirs scolaires historiques en empêchant une réelle distance critique, préconisée par la pratique de l'historien, lorsqu'il étudie une époque, un fait historique. L'objectif de la lecture d'un roman historique ne peut donc pas se substituer à celui de l'enseignement de l'Histoire, ce qui confirme l'assertion de Michel Peltier « Qu'est-ce qu'un roman historique pour la jeunesse ? D'abord ce qu'il n'est pas : une leçon d'histoire déguisée. ³⁹ ». Nous avons vu que le roman historique répond à une logique de séduction du lecteur. Une logique qui peut enjoindre à l'auteur de sélectionner des faits historiques selon leur attractivité ou leur notoriété. Les auteurs peuvent être tentés de simplifier, d'arranger une réalité historique au risque de déformer l'Histoire. Didier Cariou mentionne ces biais, tous les ouvrages ne seraient pas propices à « penser le temps historique » selon lui. Par exemple, il démontre que des romans tels que *Le faucon déniché* de Jean-Côme Noguès (1972) comprennent des stéréotypes sur le Moyen Âge :

« Ce type de roman suppose des événements obligés (l'attaque du château, le banquet, la scène de chasse, etc.) se déroulant dans un paysage de convention (la chaumière paysanne, le château fort, la forêt protectrice). Ces stéréotypes produisent un décalage spatial plus que temporel car on reconnaît ce Moyen

³⁸Magali, Brunel, « La fiction historique de jeunesse et les « grands hommes » de l'Histoire : quels intérêts didactiques dans l'appropriation des savoirs en français ? Le cas Molière », *Repères*, *op. cit.*

³⁹Michel, Peltier, *Littérature roman et histoire cycle 3 (Enseigner aujourd'hui 19)*, *op. cit.*, p9

Âge aux détails géographiques plus qu'à l'inscription de la narration dans un temps passé et révolu qui présenterait un écart temporel à notre présent. ⁴⁰ »

Les représentations actuelles et l'imaginaire collectif sur une époque transparaissent dans l'écriture de certains romans historiques, les empêchant de proposer une représentation fidèle de l'époque. Comme nous l'avons mentionné précédemment, Didier Cariou cite Marc. Soriano et son constat d'une lecture « décalée » des élèves du roman historique, comme s'il s'agissait d'un conte. Cette lecture ne permet pas d'établir une réflexion sur le temps historique et son lien avec le présent.

1.3. Le roman historique *La Capucine* de Marie Desplechin

1.3.1. *Justification du choix de ce roman historique*

Le roman historique *La Capucine* a été écrit par Marie Desplechin, autrice de jeunesse connue pour sa série de romans *Verte*, *Pomme* et *Mauve* ainsi que pour de nombreux autres ouvrages pour la jeunesse. *La Capucine* est un roman appartenant à la collection « Médium » de la maison d'édition l'Ecole des loisirs, publié en 2020. Il est le dernier tome de la série « Les filles du siècle » dont les deux premiers romans *Satin Grenadine* et *Séraphine* sont parus respectivement en 2004 et en 2005. Il faudrait insérer ici un résumé et une présentation des personnages. ?

1.3.2. *Un sujet singulier*

Le choix d'un roman historique à étudier en classe de CM2 (cycle 3) s'est porté sur cette œuvre tout d'abord pour son héroïne puis pour l'époque traitée.

Premièrement, le personnage principal, Louise, aussi surnommée « La Capucine » ou « La Scarole », est une jeune fille pré-adolescente. Le fait que le roman mette en scène une fille plutôt qu'un garçon a attiré notre attention car nous souhaitons amener les élèves à connaître le rôle et la destinée d'un personnage féminin ayant vécu dans le passé. En effet, Michel Peltier dans *Littérature roman et histoire cycle 3* (2003), consacre une partie aux femmes dans l'Histoire soulignant le peu d'héroïnes historiques connues dans notre société. Selon lui, le roman historique donne la possibilité de travailler sur des femmes dans l'Histoire à travers leur représentation dans des rôles principaux, secondaires, réels ou fictifs, mais aussi par la représentation de leur statut, activités et métiers.

⁴⁰ Didier, Cariou. « Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3 ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 45 :16379. 2012. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/reperes.154>. Consulté le 20/11/2021.

Ce manque de représentation fait écho à la faible mention des femmes dans les manuels scolaires d'Histoire⁴¹ (dénoncée notamment par l'association Mnémosyne⁴² qui œuvre pour le développement de l'histoire des femmes et du genre) qui n'est autre que le miroir d'un effacement des femmes de la discipline de l'Histoire, ce que remarque l'historienne Françoise Thébaud :

« Mais l'histoire, jusques et y compris celle de l'École des *Annales*, s'est longtemps déclinée au masculin. Confondant en toute bonne conscience l'homme - être sexué (*vir* en latin) et l'homme - être humain (*homo*), elle s'est présentée comme l'histoire générale, comme un discours de l'universel. [...] L'historien-citoyen n'a accordé aucune place à celles qui, longtemps, furent considérées comme inaptes à la citoyenneté⁴³.

Le personnage de Louise dont la destinée correspond à celle des jeunes femmes issues de milieux très modestes, souvent exploitées et victimes des inégalités sociales et sexuelles, incarne idéalement la femme de la « petite histoire » souvent écartée de l'Histoire car jugée insignifiante. Or, les programmes de 2020 mettent en avant la volonté de travailler sur l'égalité fille-garçon notamment en Enseignement Moral et Civique et ceux de 2002 notifiaient explicitement « chaque époque a été marquée par quelques personnages majeurs dans l'ordre politique, mais aussi littéraire, artistique ou scientifique. On n'oubliera pas, pour autant, le rôle des groupes plus anonymes ni celui des femmes, dont on soulignera la faible place dans la vie publique. ⁴⁴». Il nous a donc paru intéressant d'utiliser le roman historique *La Capucine* pour donner aux élèves une image plus complète de l'Histoire des femmes au XIX^{ème} siècle.

En outre, le personnage de Louise ne correspond pas aux stéréotypes attribués au genre féminin que l'on peut trouver dans la littérature de jeunesse ; elle est décrite comme massive, forte et costarde. Indépendante et déterminée, elle s'accomplit dans sa passion, le jardinage, en héritant d'une partie des terres de son maître Gaston qui a reconnu son travail et son savoir-faire. Son histoire, bien que fictionnelle, se rapproche de la réalité des jeunes filles ayant vécu dans les années 1880 et offre un témoignage historique réaliste de l'Histoire des femmes aux élèves. En effet, tout d'abord leur histoire personnelle est représentative de celle des femmes de l'époque comme nous l'avons expliqué plus haut : Clémence est une jeune femme qui tombe

⁴¹Cécile, Beghin, Véronique, Garrigues, et Camille, Nous. Promouvoir l'égalité en développant l'histoire des femmes et du genre dans l'enseignement secondaire . *Genre & Histoire*, n° 26, 2020. Repéré à <https://journals.openedition.org/genrehistoire/5749>. Consulté le 11/06/2021.

⁴²L'association a publié aux éditions Belin un manuel : La place des femmes dans l'histoire pour aider les enseignants à intégrer davantage les questions du féminin et du masculin dans l'enseignement de l'Histoire. Mnémosyne - Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre. « Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ? », 30 janvier 2021. Repéré à : <https://www.mnemosyne.asso.fr/mnemosyne/femmes-enseignement/>.

⁴³Thébaud, Françoise. « Première partie : L'émergence de l'histoire des femmes ou l'affirmation d'un nouvel objet-sujet d'étude ». In *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, 2965. Sociétés, Espaces, Temps. Lyon: ENS Éditions, 2017. Repéré à <http://books.openedition.org/enseditions/6523>. Consulté le 02/01/2022.

⁴⁴Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de la recherche*, 2002. Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs4/default.htm>

enceinte après la visite de soldats dans son village. Pour fuir les critiques de ses habitants, elle part à Paris où elle rencontre Bernadette, une femme dont le fils s'est noyé, qui la prend sous son aile. Toutes les deux se réfugient à Bobigny, où elles vivent très modestement : « Le train les a conduites à Paris, et de là à Bobigny où Bernadette avait une connaissance. Cette personne leur a trouvé une baraque, au bord d'un champ boueux, à côté de la propriété d'un veuf⁴⁵ ». Le roman *La Capucine* apporte donc une vision plus complète et fidèle de ce que pouvait être la vie au XIX^{ème} grâce à des détails sur les modes de vie, les habitudes et le quotidien de Louise, Bernadette et Clémence. Cela participe, bien que modestement, à replacer la femme dans l'Histoire.

Deuxièmement, l'époque de la fin du XIX^{ème} siècle est moins souvent représentée dans la littérature jeunesse que des époques comme l'Antiquité ou le Moyen Âge. L'histoire de *La Capucine* se déroule à Bobigny dans le monde rural des maraichers. Ce contexte spatio-temporel est en adéquation avec le programme d'histoire de CM2, « le monde rural » dans le thème 2 « l'âge industriel en France ». On peut y lire « on montre que l'industrialisation est un processus qui s'inscrit dans la durée, qui touche tous les secteurs de la production et qui entraîne des évolutions des mondes urbain et rural et de profonds changements sociaux et environnementaux⁴⁶ ». Le roman de *La Capucine* illustre, justement, les transformations à venir concernant le monde rural et agricole, ainsi que la période charnière que représente la fin du XIX^{ème} siècle, notamment dans la société. Le monde rural dans lequel Louise travaille fait encore usage du travail à la main et le roman offre des descriptions détaillées du travail dans les champs maraîchers :

« Quand j'ai eu lavé ma récolte, j'ai rangé les légumes afin qu'ils ne se gâtent pas pour le lendemain, et je suis partie m'occuper de fumer. Ce n'est pas tout de semer, ce n'est pas tout de repiquer, ce n'est pas tout de ramasser, le plus important, c'est de nourrir. Un beau marais, c'est une bonne terre.⁴⁷ »

De même, le départ de Clémence à Paris, puis de Bernadette et Louise illustre l'attractivité des villes et l'exode rural qui a eu lieu à la fin du XIX^{ème} siècle.

Le choix du roman de *La Capucine* s'est donc fondé sur le contexte historique du roman rarement traité sous l'angle des femmes issues du monde rural parties dans la « grande ville », en l'occurrence Paris, afin d'évoluer socialement et professionnellement. oui, cette transition permet de suivre votre raisonnement.

⁴⁵Marie, Desplechin, *La Capucine*, p10, L'école des loisirs, Paris, 2020.

⁴⁶Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit, 2021. op. cit.*

⁴⁷Marie, Desplechin, *La Capucine*, op. cit. p10.

1.3.3. *Un texte riche et complexe au service d'une reconstitution fidèle du XIX^{ème} siècle*

L'écriture de Marie Desplechin par sa qualité et la richesse du lexique employé permet, à travers la lecture de son roman, de proposer aux élèves la lecture d'un texte exigeant, parfois résistant, qui nécessite la mise en place de stratégies de lecture. Le lexique du monde rural du XIX^{ème} siècle, les expressions langagières des milieux populaires de l'époque et le patois du Nord offrent la possibilité d'entamer un travail sur le lexique et son apport dans l'ancrage de l'histoire au XIX^{ème} siècle « quand je lui ai parlé de la mauvaise situation que me faisait le maître, qu'elle a appelé « mordreux », « babache » et « mouke a brin » »⁴⁸. La langue utilisée par l'écrivaine permet une immersion du lecteur dans l'univers de Bobigny en 1885. De plus, nous pouvons ajouter l'apport culturel que constituent certaines références littéraires (que les élèves pourront réinvestir dans leur scolarité) telles que Victor Hugo et son goût pour le spiritisme ainsi qu'Alexandre Dumas, premier auteur de romans historiques français. Autant de clins d'œil à des auteurs du patrimoine français qui favorisent une ouverture culturelle des élèves et une approche originale d'aborder ses auteurs par leurs centres d'intérêts plutôt que par leurs œuvres.

La narration et le point de vue sont également des éléments de ce roman historique qui ont retenu notre attention. En effet, la narration est homodiégétique puisqu'elle se fait à la première personne du singulier « je » et Louise raconte une histoire dans laquelle elle figure elle-même. Louise partage ses impressions et ses émotions tout au long de ses aventures et de ses découvertes, ce qui crée une connivence et de l'empathie avec le jeune lecteur qui découvre, en même temps qu'elle, la société de son époque (par exemple, la bourgeoisie parisienne) et les lieux (Paris et les Halles telles qu'elles étaient en 1880 avant leur destruction).

In fine, la construction du récit se fonde sur quelques éléments répétitifs, notamment les va-et-vient entre Bobigny et Paris puis sur une évolution de la situation de Louise (d'abord pressentie par son maître comme future belle-fille pour assurer le travail dans ses terres puis jardinière dans une maison bourgeoise parisienne). Mais, il comprend également les tribulations de la vie de Bernadette. Ce récit riche en rebondissement et en péripétie constitue un défi de lecture pour de jeunes lecteurs. Le texte entrelace plusieurs récits : ceux de Bernadette, de Louise, mais aussi de Clémence, ce qui le rend complexe et résistant. Il peut

⁴⁸Marie, Desplechin, *La Capucine*, op. cit. p125.

ainsi contribuer à notre objectif de confronter les élèves à des textes de plus en plus complexes et variés.

2. Partie 2 : aborder et mettre en œuvre la lecture du roman la capucine en cm2 :

2.1. Contexte de la mise en œuvre de la lecture

Nous effectuons notre stage dans une école élémentaire située à Mérignac en milieu urbain. Cette école composée de douze classes accueille un public hétérogène. Les cinq niveaux du cours préparatoire au cours moyen 2 sont présents, parfois avec deux niveaux dans une même classe.

La classe, dans laquelle nous avons mené notre séquence, est une classe de double niveau cours moyen 1 et 2. Ce double niveau a été créé afin de permettre un cadre de travail serein et susceptible de prendre en compte les difficultés dans les apprentissages et dans le comportement de certains élèves de cours moyen 1. Cette classe est donc composée de vingt-trois élèves : douze élèves en cours moyen 2, neuf élèves en cours moyen 1 et deux élèves d'ULIS⁴⁹ en inclusion dans certaines matières. Nous avons choisi de mener la séquence de littérature sur le roman historique avec les élèves de cours moyen 2 (composé de 12 élèves dont 5 filles et 7 garçons) car la majorité d'entre eux démontre des compétences de lecture et de compréhension fine des textes⁵⁰.

2.2. Planification et organisation des séances :

Afin de tester nos hypothèses de départ, sur l'apport de la lecture d'un roman historique en Histoire et en Français, la programmation de la séquence en lecture compréhension a été déterminée par la programmation d'Histoire. En effet, nous sommes partie du postulat qu'avec trop de temps (deux périodes différentes) entre l'étude du roman et les séances d'histoire (ou inversement) les élèves risquaient de moins facilement faire de lien entre les deux disciplines.

Ainsi, nous avons projeté de mener la séquence en période 2 car la période 1 était consacrée au thème 1 « Le Temps de la République ». Notre hypothèse de départ étant fondée sur le fait que la lecture d'un roman historique peut aider les élèves dans la compréhension d'une époque étudiée en classe d'histoire, nous avons planifié les séances de sorte que les séances de lecture précèdent les séances d'histoire, et que les thèmes abordés en lecture

⁴⁹Unité Localisée d'Inclusion Scolaire

⁵⁰ Annexe 16

coïncident avec ceux abordés en histoire. C'est pourquoi nous avons abouti à une organisation alternant séances d'Histoire et séance de Français⁵¹.

Cette organisation avait pour objectif de fournir des informations aux élèves par leur lecture sur le thème étudié en classe d'Histoire afin qu'ils aient déjà acquis des représentations de celui-ci. La nature des liens que les élèves allaient tisser entre les deux disciplines dépendait donc de l'organisation des séances.

2.3. Le découpage du roman et les itinéraires de lecture

La mise en place de la lecture d'une œuvre complète, et notamment d'un roman exigeant et long comme *La Capucine*, a nécessité l'élaboration de différents itinéraires de lecture⁵² afin de prendre en compte l'hétérogénéité de nos élèves. En effet, la lecture d'un roman doit se faire le plus possible en classe et doit être lu en entier, afin de permettre aux élèves de saisir l'œuvre dans son intégralité, comme le conseille Patrick Joole, :

Ces itinéraires différenciés permettent à chaque élève d'aller jusqu'au bout du livre mais en ne lisant pas le même nombre de pages ou la même quantité de texte. Nous savons, en effet, que dans une classe, certains élèves lisent beaucoup moins vite que d'autres, que certains n'arriveront pas au bout de l'ouvrage, que d'autres enfin, hésiteront à le commencer.⁵³

La détermination des itinéraires de lecture s'est faite autour de plusieurs modalités de différenciation : la variation des modalités de lecture (lecture individuelle ou lecture offerte en collectif, lecture par les élèves ou lecture par l'enseignant, la lecture en classe ou lecture à la maison) ainsi que la variation des supports de lecture : résumés, extraits, lecture intégrale du roman. Ces variations ont été déterminées par le découpage du roman au préalable. Pour cela, nous avons suivi les préconisations de Patrick Joole :

L'histoire se déploie en différents moments qui la structurent. Il n'est pas question ici des structures mises en évidence et analysées sous forme de schémas par certains théoriciens narratologues, mais plutôt de changements dans l'histoire qui concernent des lieux, des époques, des états du personnage, autant de microruptures qui font progresser le récit ou parfois le suspendent.⁵⁴

Afin de mettre en évidence les changements dans le récit dont il parle, nous nous sommes appuyée sur deux éléments pour effectuer le découpage : premièrement, les moments clés du roman et les thèmes qui pouvaient se dégager des chapitres (la présentation de Louise et de Bernadette dans la scène initiale, la scène de la visite de Victor Hugo, la demande de confit de Jean Martin, ...), deuxièmement, sur les passages résistants essentiels à la compréhension

⁵¹Annexe 2

⁵²Annexe 3

⁵³Patrick, Joole. *Lire des récits longs* (Comment faire ?). 2006, Paris: Éditions Retz, p. 65.

⁵⁴ Patrick, Joole. *Lire des récits longs* (Comment faire ?). *op. cit.*, p. 67.

du roman qui nécessitaient d'être lus et analysés en classe (la scène de la visite de Victor Hugo et la scène de spiritisme qui introduisent des éléments fantastiques, les visites de Bernadette et Louise à Paris qui par leur répétition peuvent être difficiles à reconstituer, la dispute de Gaston et de Louise qui fait référence à un contexte politique spécifique). En effet, la lecture orale de ceux-ci par l'enseignant avait pour dessein de permettre aux élèves de se construire des images mentales et de faciliter ainsi, leur compréhension. De plus, nous avons évalué à environ onze pages maximum, les passages à lire seul, afin de maintenir un rythme d'étude du roman qui pourrait s'étaler sur deux périodes mais pas au-delà pour ne pas perdre l'intérêt des élèves.

Ainsi, le découpage du roman et la création des itinéraires de lecture ont déterminé les séances, que nous allons présenter, mais également, les objectifs des activités menées dans chaque séance. Ces objectifs ont pour finalité commune de donner aux élèves les stratégies de lecture et outils nécessaires pour atteindre les objectifs généraux que nous avons fixés pour cette séquence.

2.4. Les objectifs généraux :

L'objectif principal de notre séquence autour de la lecture complète de l'œuvre *La Capucine*, était celui de découvrir le genre du roman historique, de déterminer ses caractéristiques et les particularités de la langue employée (lexique spécifique au XIX^{ème} siècle et expressions de l'époque).

Le second objectif, en lien avec la discipline de l'Histoire, était de récolter des informations sur le XIX^{ème} siècle, ce que nous avons nommé auprès des élèves des « indices historiques ».

Le troisième objectif, consistait à lire en classe une œuvre intégrale afin de saisir sa cohérence textuelle, mais également, d'offrir une expérience de lecture qui soit différente de celle souvent proposée en classe : courte, à partir d'extraits isolés, répondant à des contraintes de temps et de rentabilité⁵⁵. Au contraire, la lecture intégrale amène l'élève à développer un rapport différent à la lecture :

Lire nécessite de réapprendre ce qu'est la durée, d'accepter l'idée de laisser s'écouler du temps dans une apparente inaction, de ne plus considérer les livres comme « une menace d'éternité ». C'est une marche d'endurance lente et patiente et non une course effrénée sous peine d'essoufflement, voir d'asphyxie. Ce

⁵⁵Selon Patrick Joole, la difficulté que pose la lecture d'œuvres intégrales aux enseignants vient notamment du fait que ceux-ci sont pressés par « la rentabilité pédagogique, résultante d'un rapport entre le temps passé à étudier une notion et les résultats obtenus lors de l'évaluation » et qu'ils sont « désireux de respecter les programmes ». Patrick, Joole. *Lire des récits longs* (Comment faire ?). 2006, op. cit. p9

rythme-là s'apprend ; chaque élève, quelles que soient ses difficultés, peut réussir à trouver le bon tempo, à condition qu'il le veuille et qu'on lui donne les moyens.⁵⁶

L'articulation des séances et leur contenu concourraient à l'accomplissement de ces trois objectifs d'apprentissage, deux ayant pour visée la lecture et un troisième l'acquisition de connaissances historiques.

2.5. Présentation des séances menées en classe pour vérifier les hypothèses

Les séances que nous présenterons dans ce mémoire sont celles qui permettent de vérifier des hypothèses intermédiaires qui apportent des éléments de réponse à nos deux hypothèses posées en partie I, à savoir :

1° La lecture d'un roman historique dans le cadre de la discipline du Français aide les élèves à construire une meilleure compréhension et représentation de l'Histoire.

2° L'enseignement de l'Histoire aide les élèves dans la lecture et la compréhension d'un roman historique pour la jeunesse.

Ces hypothèses intermédiaires sont les suivantes :

- a) Les activités proposées ne doivent pas mélanger les pratiques discursives propres au Français et à l'Histoire pour pouvoir être effectives ;
- b) Les élèves avant leur lecture et les séances d'Histoire ont déjà des conceptions sur l'époque étudiée, le XIXème siècle, qui doivent être complétées ou réfutées par la lecture ;
- c) Les informations délivrées par le roman historique doivent être recueillies au fur et à mesure de la lecture pour être réinvesties ;
- d) Le roman historique et les documents historiques doivent être comparés et confrontés pour être différenciés et pour en relever les interactions et les apports mutuels ;
- e) La projection et l'individualisation de l'Histoire aide les élèves à mieux comprendre les mentalités et les conditions de vie d'une époque.

Ces hypothèses ont déterminé la nature des activités et des liens que nous avons établis entre les deux disciplines du Français et de l'Histoire au fil des séances que nous allons vous présenter.

2.5.1. Hypothèse intermédiaire A : Les activités proposées ne doivent pas mélanger les pratiques discursives propres au Français et à l'Histoire pour pouvoir être effectives :

⁵⁶Patrick, Joole. *Lire des récits longs* (Comment faire ?). *op. cit.* p8

La première difficulté qui s'est posée lorsque nous avons projeté de créer une interaction entre les deux disciplines, par l'exploitation du roman historique, a été de ne pas mélanger les pratiques et les démarches des disciplines du Français et de l'Histoire.

En effet, d'après Sylvie Lalagüe Dulac, les deux disciplines ont des approches différentes et appartiennent à deux « communautés discursives » distinctes. Par « communautés discursives », elle entend les « pratiques sociales et langagières » de l'Histoire et du Français que l'élève doit acquérir dans sa scolarité : « il doit s'instituer acteur dans une communauté transposée à l'école en s'appropriant ses pratiques à la fois technologiques et langagières ⁵⁷ ». En Histoire, l'élève est amené à chercher des informations à partir de documents et des traces historiques, puis ces informations sont organisées et structurées de façon à construire des connaissances sur une époque. En revanche, en Français, l'élève doit se servir des informations du texte, de ses connaissances personnelles pour établir des liens entre les informations, faire des inférences, comprendre l'implicite d'un texte et interpréter celui-ci. Un intérêt particulier est porté à l'écriture et aux effets produits par sa mise en forme, ce qui n'est pas du tout l'objet en Histoire. L'analyse des textes et la recherche d'informations a pour dessein une meilleure compréhension de l'histoire et des intentions de l'auteur. En Histoire, la recherche d'informations a pour objectif l'acquisition de nouvelles connaissances sur un élément historique. L'identification aux personnages, la projection sont encouragées en littérature alors qu'au contraire, la posture d'historien se voudrait distante et la plus objective possible. Or, d'après S. Lalagüe-Dulac, le risque pris, par l'étude du roman historique, est de mettre les élèves dans la position de ne pas savoir quelles pratiques mettre en place, quelle posture adopter et dans quelle discipline ils sont : « quel positionnement énonciatif doivent-ils adopter, doivent-ils « lire » le texte selon les pratiques des historiens ou selon celles apprises face à un texte littéraire, ces pratiques n'étant pas du tout les mêmes qu'ils participent à un cours d'histoire ou de littérature ? ⁵⁸ ».

Afin de prendre en compte ce risque, nous avons testé deux types d'activité pour conduire les élèves à établir des liens entre les deux disciplines.

En début de séance d'Histoire, l'activité consistait en un recueil de conceptions⁵⁹ (séance 3, 4 et 7). Nous attendions alors, des élèves, qu'ils utilisent les informations, acquises au gré de

⁵⁷Sylvie, Lalagüe-Dulac, « Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3) ». *Éducation & didactique* 11, n° 1, 2017: 105-21. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2685>.

⁵⁸Sylvie, Lalagüe-Dulac, « Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3) ». *Éducation & didactique* 11, n° 1, 2017: 105-21. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2685>.

⁵⁹Annexe 4, 5 et 6

leur lecture, c'est pourquoi, nous avons débuté les séances 3, 4 et 7 en posant les questions suivantes : *en vous aidant de ce que l'on a pu lire dans La Capucine, que pouvez vous dire de l'école au XIX^{ème} siècle ?* (séance 3), *comment vivait à la campagne au XIX^{ème} siècle ? Comment était le monde rural ?*(séance 4) et *Comment était Paris au XIX^{ème} siècle ?* (séance 7).

L'objectif était que les élèves mobilisent leur souvenir de lecture ainsi que les récoltes d'indices collectives (développées dans la partie 5.3) pour trouver des éléments de réponses à ces questions au centre des séances d'Histoire.

Pour les séances 3 et 4, ces recueils ont été faits à l'oral et collectivement (voir les retranscriptions en annexe⁶⁰).

Pour la séance 7, nous avons décidé d'introduire la séance en proposant aux élèves plusieurs extraits de *La Capucine* où l'on pouvait trouver des descriptions de Paris. En effet, elles sont éparpillées dans le roman et nous n'étions pas sûre que les élèves soient capables de se souvenir de celles-ci. Les extraits constituaient donc un support. Dans un premier temps, les élèves avaient pour consigne de surligner toutes les phrases qui faisaient référence à Paris et apportaient des informations sur la ville. Après avoir surligné les éléments qui donnaient des informations sur la ville au XIX^{ème} siècle, ils devaient reporter sur une feuille leur représentation sous forme de notes. Ensuite, nous avons noté sur un paperboard collectif les éléments qui se distinguaient (les murs noirs, le monde et les rues surpeuplées, le jardin des Plantes, des grands monuments, l'île de la Cité, Notre Dame de Paris, les Halles, les marchés...). Nous avons pour objectif de la séance d'illustrer les transformations opérées dans Paris (création d'espaces verts et de parc, élargissement des rues et des voies, construction de bâtiments plus fonctionnels par le préfet Haussmann, les installations d'eau potable et l'évacuation des eaux usées...) ainsi que la caractérisation d'une ville industrielle (présence de manufactures, d'usines et des habitations réservées à une population ouvrière). L'utilisation des extraits du roman a représenté un support pour faire émerger des idées chez les élèves mais n'a pas constitué l'objet d'étude de la séance. L'activité de recherche d'informations s'est basée sur des documents historiques tirés du manuel *MDI cycle 3*.

En effet, pendant les séquences, nous avons établi un lien entre les deux disciplines en utilisant la lecture (avec les paperboards de récolte d'indices historiques remplis à chaque séance) comme introduction et point de départ aux séances et non comme source d'informations historiques. L'enjeu, pour les élèves, étant de comprendre qu'un roman historique permet de

⁶⁰ Annexe 4 et 5

nous plonger dans une époque. Néanmoins, il était important de mettre en exergue le fait que cette aide ne peut se substituer à des sources et traces historiques réelles laissées par nos ancêtres qui peuvent, elles, être observables et attestent d'une réalité passée.

2.5.2. Hypothèse intermédiaire B : Les élèves avant leur lecture et les séances d'Histoire ont déjà des conceptions sur l'époque étudiée (le XIX^{ème} siècle) qui doivent être complétées ou réfutées par la lecture :

La séance préliminaire a eu pour objectif d'entraîner les élèves dans le projet de lecture de *La Capucine*, ce que Patrick Joole appelle la « mise en appétit »⁶¹. Cette « mise en appétit » a consisté en une mise en scène de notre part afin d'éveiller la curiosité des élèves pour le XIX^{ème} siècle. Pour cela, nous avons amené une vieille valise dans laquelle nous avons mis des objets en lien avec Louise, le personnage principal de *La Capucine*. Cette valise contenait alors des fleurs séchées, une illustration de capucines, deux livres reliés *Notre Dame de Paris* de Victor Hugo et *Les trois Mousquetaires* d'Alexandre Dumas, du tissu et de la dentelle, une image de salade « scarole », des illustrations de plantes aromatiques et un extrait de journal annonçant la mort de Victor Hugo. Nous avons présenté la valise aux élèves et un élève est venu détailler chaque élément qu'elle contenait. Après ce temps d'observation, nous avons annoncé qu'elle représentait la valise d'une jeune fille de leur âge (l'âge exact de Louise n'est pas indiqué explicitement dans le roman mais l'on devine qu'elle est une pré-adolescente), personnage ayant vécu au XIX^{ème} siècle dont nous allons lire l'histoire. A partir de la date précise de l'année durant laquelle se passe le roman (1885), les élèves ont calculé le nombre d'années les séparant de cette jeune fille. Puis, ils se sont demandés qui elle pouvait être par rapport à eux dans leur arbre généalogique. Ils ont ainsi constaté que Louise aurait pu être leur arrière-arrière grand-mère.

Dans un deuxième temps, nous avons proposé aux élèves une production écrite qui avait pour consigne : en t'appuyant sur les éléments listés collectivement dans la valise de Louise, imagine son portrait maintenant que tu sais qu'il s'agit d'une jeune fille de ton âge ayant vécu au XIX^{ème} siècle (quel pouvait être son quotidien ? Comment s'habillait-elle ? Où vivait-elle ? Quelles étaient ses relations ?). Cette activité d'écrit invitait les élèves à mobiliser leurs conceptions et leurs connaissances issues de leur expériences personnelles sur l'époque.

Ainsi, en plus d'éveiller l'intérêt des élèves pour le roman, la séance avait pour dessein de les amener à se projeter dans le personnage de Louise et à établir un lien entre leur vie

⁶¹Patrick, Joole. *Lire des récits longs* (Comment faire ?).op. cit. p51

personnelle, leur situation et celle de Louise. La production d'écrit nous a également permis de recueillir les conceptions initiales des élèves sur la vie d'une jeune fille au XIX^{ème} siècle.

2.5.3. Hypothèse intermédiaire C : les informations délivrées par le roman historique doivent être recueillies au fur et à mesure de la lecture pour être réinvesties

A la fin des séances de Français, pour nourrir les deux recueils de conceptions menés en histoire, et afin de faciliter la mémorisation des éléments historiques du roman, les élèves devaient repérer les « indices historiques⁶² » dans les passages lus.

La récolte d'indices historiques nécessitait aux élèves de faire un travail de distinction entre éléments fictionnels et historiques du roman. Pour effectuer cela, ils ont dû comprendre et identifier ce qui relevait de sources historiques dans le roman historique (par exemple, ils ont relevé que les références au contexte, aux lieux, aux modes de vie etc. contenaient des informations historiques pour ancrer l'histoire dans une période de manière réaliste). Ceci a permis de mettre en avant progressivement les caractéristiques du genre. En revanche, cette activité relevait davantage de la communauté discursive de la discipline de l'Histoire, car elle convoquait des compétences de lecture sélective propre à la lecture de documents historiques (le but de la lecture étant d'apprendre des éléments sur une période historique). En terme de procédure, les élèves surlignaient les passages du roman où ils trouvaient ces indices pour ensuite, donner à l'oral les informations historiques qu'ils repéraient. Nous les notions sur le paperboard sous forme de liste, puis le paperboard était conservé au fond de la classe sur notre tableau à craie.

2.5.4. Hypothèse intermédiaire D : Le roman historique et les documents historiques doivent être comparés et confrontés afin d'en déterminer les interactions, leurs enrichissements mutuels mais aussi leurs différences :

François Audigier et Christophe Ronveaux dans leur article « Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre » expliquent au sujet des roman historiques:

ils décrivent et racontent des histoires singulières qui par analogie et par généralisation, renvoient à d'autres expériences humaines et permettent par un jeu de comparaison et de différenciation/ressemblance de se construire une représentation du réel dont parlent ces traces devenues sources de savoirs⁶³

⁶²Annexes 9, 10 et 11

⁶³ Audigier, François, et Christophe Ronveaux. « Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre ». *Pratiques* 133, n° 1 (2007): 55-75. Repéré à : <https://doi.org/10.3406/prati.2007.2138>. Consulté le 09/11/2021.

Selon eux, la généralisation des savoirs acquis sur une situation particulière illustrée dans un roman se fait par le biais d'un travail de comparaison entre les savoirs acquis en Histoire et ceux obtenus en Français par la lecture du roman.

C'est pourquoi, nous avons choisi de confronter des textes documentaires et le roman de *La Capucine*. Les passages des chapitres 7 et 8, mentionnent particulièrement le travail de Louise dans les champs et plante le décor de la ruralité du XIX^{ème} siècle. Afin d'établir un lien avec la séance d'Histoire, nous avons axé notre séance sur le travail de documentation de l'écrivain de roman historique et sur la distinction entre le documentaire historique et le roman historique. L'objectif était donc de montrer aux élèves que le roman historique de *La Capucine* avait nécessité un important travail de recherches pour décrire les conditions de vie de Louise et caractériser le travail dans les champs à Bobigny. Nous nous sommes donc appuyés sur des documents historiques expliquant le travail des maraîchers à Bobigny, des photographies de l'époque et une carte représentant les acheminements des légumes au centre de Paris, issus du site de l'Institut Paris Région. La première étape de l'activité a consisté à repérer, dans les documents, les informations relatives à la vie rurale, de façon individuelle, afin que tous les élèves puissent s'imprégner des dits documents. Dans un deuxième temps, par binômes, les élèves ont reçu un extrait de *La Capucine*. Ces extraits avaient un rapport avec les documents présentés aux élèves, et ceux-ci devaient associer leur extrait avec le document historique qui, selon eux, aurait pu constituer une source d'information pour la rédaction de leur extrait. Cette activité devait les amener à repérer les informations historiques dans le roman et à prendre conscience de leur aspect réaliste. Pour accomplir l'activité, les élèves devaient mener les activités mentales suivantes : lire l'extrait de *La Capucine*, comprendre le sujet dominant de l'extrait sélectionné, identifier les thèmes généraux de chacun des documents, lire les documents historiques dans le but précis de repérer des sujets communs à celui du roman (par exemple avec le document 2 : les élèves devaient repérer que le document parle de l'histoire du maraîchage, le type d'exploitation dans laquelle travaille Louise).

Les binômes, une fois cette étape effectuée, sont passés au tableau pour argumenter le rapprochement qu'ils avaient opéré. Après le passage des groupes, nous avons rempli, à chaque fois, un tableau sur un paperboard, relevant les similitudes et les différences entre le document historique choisi et l'extrait du roman. Le document 6, n'est pas un document historique mais a permis d'établir une comparaison entre les prévisions de Gaston sur Bobigny et la réalité actuelle de Bobigny, qui est une ville où les champs maraîchers ont disparu. Ce décalage entre ce que dit Gaston (« Ils mettront leurs immeubles dans Paris, Pantin, Aubervilliers même...

Personne ne bâtira à Bobigny. Bobigny restera aux marais.⁶⁴») et la réalité du présent, a été pointé à l'oral car nous souhaitions montrer aux élèves qu'une des particularités du roman historique est que le lecteur a une vision différente de celle des personnages car il connaît des éléments présents que les personnages ignorent. Ce travail a conduit à un bilan sur les différences et les points communs entre le roman historique et sur le rôle des sources documentaires dans l'élaboration du texte d'un roman historique.

2.5.4. *Hypothèse intermédiaire E : La projection et l'individualisation de l'Histoire aide les élèves à mieux comprendre les mentalités et les conditions de vie d'une époque :*

Dans notre première partie, nous expliquions l'importance du personnage dans le roman historique pour la jeunesse, qui peut, par un effet de projection, enrôler le jeune lecteur dans un univers qui ne lui est pas du tout familier. La projection du lecteur dans la « peau » du personnage sous-entend que celui-ci doit comprendre ses réactions, ses motivations, s'imaginer être à la place du personnage car ce dernier a des similitudes avec le lecteur. C'est pourquoi, nous avons voulu encourager les élèves à se projeter dans le personnage de Louise à l'aide d'un écrit de réaction. Effectivement, la séance 4 de Français s'est clôturée par un écrit de réaction sur la dispute entre Gaston et Louise. Les élèves devaient rapporter ce qu'ils pensaient de l'attitude de Gaston et de sa façon de traiter la jeune fille. Le passage à l'écrit a plusieurs raisons qui sont détaillées par Jocelyne Giasson dans *Lire des textes littéraires* :

Écrire est une façon d'apprendre, une façon de « réfléchir sur papier ». En écrivant, les élèves peuvent rassembler leurs idées et les modifier ; ils peuvent objectiver leurs réactions. [...] Par l'écriture, on s'assure que tous les élèves participeront . En effet, on sait tous que les élèves ne prennent pas part de la même façon à une discussion de groupe.⁶⁵

De plus, l'écrit de réaction contribue au travail de compréhension car il amène l'élève à comprendre par la suite la fuite de Louise à Paris et plus globalement, à saisir l'aspect difficile de sa vie dû aux conditions de l'époque du XIX^{ème} siècle et du milieu dans lequel elle évolue : le monde rural.

Par conséquent, nous avons mené cette séquence de littérature avec pour objectif de comprendre comment la lecture d'un roman historique pouvait accompagner les séances d'Histoire. Les séances ont eu pour but de permettre aux élèves d'accéder à une meilleure compréhension de l'histoire de Louise et du contexte historique dans lequel elle évolue. Elles

⁶⁴Marie, Desplechin, *La Capucine*, op. cit. p75

⁶⁵Jocelyne, Giasson-Lachance, *Les textes littéraires à l'école* (Outils pour enseigner), 2005. Bruxelles, Belgique, De Boeck. p132

ont également contribué à la construction d'une connaissance sur le genre spécifique du roman historique.

3. Partie 3 : Analyse des productions des élèves et vérification des hypothèses:

La séquence sur *La Capucine* reposait sur deux hypothèses : la première est que la lecture d'un roman historique, sur la période spécifique du XIX^{ème} siècle, peut aider les élèves à se représenter cette période avec plus de facilité et contribuer à une meilleure compréhension des aspects qui la caractérisent (modes de vie, événements, ...). La seconde est que l'enseignement de l'Histoire permet une meilleure compréhension du roman historique en apportant des connaissances sur le contexte de l'époque dépeinte dans la fiction. Dans cette partie, par le biais d'hypothèses intermédiaires, nous analyserons les effets de la lecture de *La Capucine* sur les séances d'Histoire et nous vérifierons si nos hypothèses sont justes.

Nous devons signaler que les productions au fil des séances ont davantage été orientées pour vérifier la première hypothèse car nous avons remarqué que les activités que nous avons soumises à nos élèves se sont finalement davantage orientées vers le réinvestissement des connaissances acquises par la lecture en Histoire.

3.1. Analyse des résultats de l'hypothèse intermédiaire A : les activités proposées ne doivent pas mélanger les pratiques discursives propres au Français et à l'Histoire pour pouvoir être effectives

3.1.1. Les recueils de conceptions à l'oral des séances 3 et 4 :

Tout d'abord, le recueil de conceptions de la séance 3 illustre le fait que sans le guidage de l'enseignant, avec un rappel de la lecture de *La Capucine* (intervention 7), les élèves ont du mal à mobiliser instinctivement les informations sur l'école qu'ils peuvent avoir acquises par leur lecture (intervention 11). Rappelons que les élèves après la lecture du chapitre « Du retour modeste de Victor Hugo » pouvaient savoir que l'école n'était pas obligatoire car Bernadette n'a passé que « trois ans de son enfance »⁶⁶ et que Louise regrette elle-même de ne pas avoir été davantage instruite : « je préférerais éviter le sujet de l'instruction, étant donné que je n'en ai pas beaucoup moi-même, ce qui me peine aussi.⁶⁷ ». Cette difficulté peut d'abord s'expliquer par le fait que la mention de l'école n'est finalement que très courte et anecdotique dans le roman, elle peut donc échapper aux élèves. En effet, l'absence d'instruction n'est pas le sujet central du roman. En revanche, suite à l'aide de l'enseignant à travers une question fermée

⁶⁶ Marie, Desplechin, *La Capucine*, op. cit. p16

⁶⁷ *ibid.*

(intervention 12) qui a directement amené les élèves à faire le tri dans leurs souvenirs du roman pour ne sélectionner que les informations concernant l'école, nous pouvons constater que les élèves ont aisément relevé le fait que Louise travaillait au lieu d'aller à l'école (intervention 18 et 21). De plus, ce moment de recueils de conceptions a permis aux élèves de se questionner et d'éveiller leur curiosité (147). Nous pensons donc que la lecture du roman historique et l'apport de ses informations peut avoir comme rôle de susciter l'intérêt des élèves qui ont voulu en savoir plus sur le sujet de l'école et sur la raison des différences entre le XIX^{ème} siècle et notre siècle à ce sujet.

Deuxièmement, le second recueil de conceptions a apporté davantage d'éléments pertinents sur le XIX^{ème} siècle. Cela est dû à plusieurs facteurs : le premier est que nous avons décidé de davantage nous appuyer sur le support écrit et l'aide mémoire que constituait la récolte d'indices. Le second est que le monde rural est un des principaux thèmes abordés dans *La Capucine*. Les références à la vie dans les champs, et plus spécifiquement dans les maraichers sont nombreuses, les descriptions du travail qui y est réalisé aussi. Le troisième est que la lecture du chapitre sur le travail de Louise dans les champs s'est faite peu de temps avant la séance d'histoire. Ces trois facteurs réunis, la mobilisation d'informations sur le monde rural nous a semblé donc plus facile pour les élèves : ils ont rapidement trouvé les principales caractéristiques du monde rural au XIX^{ème} siècle (sans besoin d'un étayage fort de l'enseignant et en donnant directement la bonne réponse) : la précarité (112) et l'utilisation d'animaux pour se déplacer (131). Les éléments relevés étaient tous marqués dans les indices récoltés. Ces informations qui ont été retenues ont, par ailleurs, émergées sous la forme d'anecdotes et d'exemples précis de l'histoire (la cabane de Bernadette, Louise qui s'occupe de son thym). Ceci illustre le fait que les élèves gardent en mémoire les éléments auxquels ils associent les personnages de l'histoire et les images mentales que celle-ci a créé chez eux, confortant l'idée que la mise en récit favorise la mémorisation de faits historiques. Néanmoins, la pénibilité du travail (travail à la main et maîtres violents) et le montant peu élevé de la rémunération, qui pourtant, sont mentionnés dans le roman et constituent une des raisons du départ de Louise pour la capitale, n'ont pas été évoqués par les élèves. L'absence de remarques sur ces deux éléments nous permet de penser qu'il aurait fallu en amont travailler dessus spécifiquement afin qu'ils apparaissent aux yeux des élèves comme des éléments centraux du roman et qu'ils soient plus facilement mobilisables par la suite. Ce travail n'ayant pas été effectué, ces informations ont été négligées par les élèves, illustrant par ailleurs qu'ils n'ont probablement pas fait le lien entre ces éléments et le départ de Louise, épuisée de la maltraitance dont elle est la victime et de ses conditions de travail. Ceci révèle une difficulté de compréhension sur les causes du départ de

Louise et donc, plus largement, à distinguer les liens de cause à effet et à « hiérarchiser, c'est-à-dire à distinguer ce qui est principal, voire essentiel, par rapport à ce qui est secondaire ou accessoire, qu'il s'agisse de personnages, d'évènements ou d'idées »⁶⁸. Pour pallier cela, un résumé ou une synthèse sont proposés par Patrick Joole dans *Lire des récits longs* (2006). Les élèves auraient été ainsi amenés à établir les causes de son départ. Ceci est dommage car l'histoire de Louise est alors une belle illustration de l'exode rural. A l'inverse la séance d'histoire, aurait peut-être permis aux élèves de davantage prendre en considération ces deux faits dans les causes du départ de Louise.

Ainsi, ces deux recueils de conceptions à l'oral nous ont permis de mettre en exergue plusieurs éléments. Pour commencer, la mobilisation des connaissances acquises par la lecture du roman est plus effective lorsque le sujet abordé est central dans l'histoire du roman (le monde rural est le contexte de *La Capucine* et constitue le cœur du roman), si le sujet est annexe les élèves peinent à s'en souvenir. Ensuite, le support écrit et l'outil aide-mémoire facilite la convocation des éléments d'informations utiles au cours d'Histoire. Il réactive visuellement les lectures faites et pallie au problème de l'oubli. On peut même envisager que le fait de consigner les informations à l'écrit participe à la mémorisation de ceux-ci et à leur mise en évidence. En outre, l'étayage de l'enseignant (questions, relances et rappels de récit) est nécessaire pour accompagner l'élève dans cette démarche de réinvestissement des informations d'une discipline à une autre. En revanche, cet étayage peut se faire de moins en moins présent au fur et à mesure des séances afin d'amener petit à petit les élèves à reprendre cette démarche de manière autonome. La reprise de cette démarche peut être encouragée par une explication en début de séquence de l'intérêt pour l'Histoire de la lecture d'un roman historique. Les élèves en position de chercheurs et avertis de la tâche que l'on demande en début de séance seront alors peut-être moins démunis ou dans l'incompréhension de ce que l'on attend d'eux. Enfin, on peut remarquer avec le deuxième recueil de conceptions, qu'il y a une intrication forte entre la nature des tâches proposées en lecture compréhension et les informations nécessaires pour le cours d'Histoire. Les activités proposées en lecture compréhension doivent se penser en fonction des informations à mobiliser en séance d'Histoire, elles feront l'objet de l'activité, tout en tenant compte de enjeux de compréhension que pose le texte.

3.1.2. Le recueil de conceptions à l'écrit :

Le troisième recueil de conception s'est effectué à l'écrit. Les élèves avaient à leur dispositions des extraits du roman offrant des descriptions de Paris. Les extraits apportaient des informations

⁶⁸ Patrick, Joole. *Lire des récits longs* (Comment faire ?), *op. cit.*, p. 24.

variées⁶⁹ et nous attendions des élèves qu'ils relèvent les informations suivantes⁷⁰ :

- dans l'extrait 1 : la présence de jardin dans la ville comme le Jardin des Plantes
- dans l'extrait 2 : la présence de grands bâtiments « les bâtiments majestueux qui étaient sur l'île »⁷¹ et de monuments « Notre-Dame ⁷²».
- dans l'extrait 3 : des monuments « Saint-Eustache » et les « petites » rues, la « foule », les marchands, les « commerces en dur qui ont pignon sur rue » et l'omniprésence du monde « les rues ne sont jamais vides à Paris »⁷³.
- dans l'extrait 4 : les odeurs, l'agitation et l'ébullition dans les quartiers de « la Villette », de « la rue d'Allemagne », la saleté et la pollution (« a-t-on déjà vu une ville aussi sale ! » « Paris est noir de suie »⁷⁴).

Le repérage des informations dans l'extrait 2, 3 et 4 n'a pas présenté de grande difficulté aux élèves qui ont rapidement identifié les éléments attendus. En effet, les textes décrivent explicitement Paris en qualifiant l'apparence des rues, des commerces et des bâtiments à l'aide de compléments : « en dur qui ont pignon sur rue », « noir de suie » et d'adjectifs « petites », « vides », « noirs », « majestueux » ou de comparaison « comme du charbon ». En revanche, les extraits 1 et 2 ont posé problème car ils décrivent la ville de manière indirecte, c'est-à-dire qu'ils apportent des informations sur les bâtiments et aménagements de celle-ci mais pas sur son apparence. En effet, ce qui a décontenancé les élèves dans l'extrait 1, c'est que Paris n'est pas désignée dans l'extrait explicitement. Or, bien qu'ils savaient que l'extrait se référait à un moment passé dans Paris, ils n'ont pour la plupart pas surligné le Jardin des Plantes. Cet extrait nécessitait donc de comprendre que le Jardin des Plantes représentait un espace qui apprend au lecteur qu'il y a des jardins dans la ville. Cette information était, par ailleurs, importante car nous prévoyions dans notre séance d'Histoire d'expliquer qu'au XIX^{ème} siècle, est intervenue la création de parcs et de lieux de promenades. Cette difficulté peut être imputée à la formulation de la consigne qui a orienté les élèves car elle mentionnait « les phrases décrivant ou faisant référence à Paris ». Or, le sujet de l'extrait 1 n'est pas Paris mais les lieux et espaces aménagés de Paris. Il aurait donc fallu préciser dans la consigne qu'il fallait repérer les informations concernant les lieux, les espaces et l'apparence de Paris au XIX^{ème} siècle.

De surcroît, dans l'extrait 4, les élèves n'ont pas surligné les groupes de mots décrivant

⁶⁹ Annexe 6.

⁷⁰ La consigne du travail était : « surligne les phrases ou mots décrivant ou faisant référence à la ville de Paris ».

⁷¹ Marie, Desplechin, *La Capucine*, op. cit. p62

⁷² *Ibid.*

⁷³ Marie, Desplechin, *La Capucine*, op. cit. p30

⁷⁴ Marie, Desplechin, *La Capucine*, op. cit. p43

l'atmosphère et l'ambiance de Paris (« ça râlait », « ça puait » ou « ça cahotait ») car ils se sont arrêtés à l'aspect physique de Paris sans relier l'ambiance à la description. Il a fallu donc, à l'oral, lors de la mise en commun leur expliquer que ces éléments participaient également à la reconstitution de la ville de Paris au XIX^{ème} siècle et contribuait à enrichir la descriptions de la ville. Il est également probable que le sens des termes employés (« râlait » et « cahotait ») surement inconnu des élèves les ait conduits à ignorer la phrase car ils ne l'avaient pas comprise. En outre, l'emploi du pronom démonstratif « ça », imprécis sur le référent auquel il se rapporte, n'a surement pas permis de comprendre ce dont il était question : les convois de marchandises acheminés aux portes de Paris, les commerçants, convoyeurs et producteurs qui s'impatientent etc.

Ainsi, la difficulté majeure a été dans la variété des types d'informations apportées sur Paris qui se portaient sur l'architecture, l'aménagement des espaces de la ville, l'ambiance de la ville mais aussi dans le fait que nous n'avions pas en pré-requis travaillé sur les éléments constitutifs de la description (odeur, apparence, nature des éléments qui compose la ville), les élèves ont donc cherché les informations à partir de ce qu'ils savaient déjà et l'apparence physique des choses est ce qui leur paraît le plus évident dans une description. Par conséquent, le recueil de conceptions à l'écrit, à l'aide d'extraits sélectionnés et présentés sur un même support, permet, lorsque les éléments historiques du roman sont éparpillés dans le récit, de les rassembler par thème en un support qui aide l'élève à focaliser son attention sur l'acquisition d'informations autour d'un sujet précis. La tâche est bien sûr moins exhaustive que celle de parcourir de longs passages et elle met en évidence un aspect spécifique du roman historique. En revanche, l'activité cognitive sollicitée est hybride car elle relève à la fois de la recherche d'informations historiques comme on le ferait avec un texte documentaire, l'élève relit le texte de manière sélective et identifie les informations en rapport avec le but de sa recherche, et de la recherche d'éléments descriptifs propre à l'écriture littéraire constituant dans un même temps, un travail sur la description et les procédés littéraires qui y sont liés. Notre consigne et notre objectif ont, cependant, dirigé le travail des élèves davantage vers l'acquisition de savoirs historiques car nous étions en séance d'Histoire. Néanmoins, les obstacles et difficultés relevés illustrent bien que les connaissances littéraires (notamment en matière de construction de la description) déterminent la manière dont les élèves vont identifier, comprendre et s'approprier ces savoirs. Dans le cadre de ce travail, certains éléments n'ont pas nourri la représentation des élèves sur Paris car ils n'étaient pas associés à la description de la ville. Ils sont soit perçus de manière décrochée (le Jardin des Plantes) soit ignorés car l'écriture est trop complexe pour l'élève. Ceci, ne veut pas dire, en revanche, qu'inconsciemment les élèves ne les intègrent pas

à leur représentation au fil de leur lecture lorsqu'ils s'imaginent Paris. Mais, l'écrit produit ne retranscrit pas cela car les élèves à la suite de leur lecture n'ont pas intégré l'ambiance et la présence de jardins dans leur vision de Paris au XIX^{ème} siècle.

3.2. Hypothèse intermédiaire B : Les élèves avant leur lecture et les séances d'Histoire ont déjà des conceptions sur l'époque étudiée : le XIX^{ème} siècle qui doivent être complétées ou réfutées par la lecture

En séance préliminaire, nous avons donné aux élèves comme tâche d'imaginer et d'écrire le portrait d'une jeune fille de leur âge ayant vécu au XIX^{ème} siècle. La consigne était la suivante : « En t'appuyant sur les éléments listés collectivement de Louise, imagine son portrait maintenant que tu sais qu'il s'agit d'une jeune fille de ton âge ayant vécu au XIX^{ème} siècle (quels pouvaient être son quotidien ? Comment s'habillait-elle ? Où vivait-elle ? Quelles étaient ses relations ?) ». Nous avons ensuite donné des pistes aux élèves sur les sujets qu'ils pouvaient aborder dans leur écrit : habits, quotidien, lieux d'habitation, activités...

Premièrement, ce qui ressort des travaux des élèves est qu'ils n'ont pas eu de difficulté à avoir des idées sur le sujet, l'ancrage historique n'a pas été un obstacle ce qui nous montre que les élèves ont déjà des conceptions et des représentations de l'époque sur lesquels s'appuyer. La « mise en appétit » avec la valise a probablement aidé les élèves à se projeter dans le contexte du XIX^{ème} siècle, les objets les permettant de visualiser et mobiliser les connaissances personnelles et culturelles qu'ils ont sur cette époque.

Ensuite, nous remarquons que les productions ont différé à partir du statut social attribué à Louise. En effet, contrairement à ce que nous pensions, les productions ont présenté des jeunes filles au statut et milieu social varié. Sur douze productions : six décrivaient une jeune fille bourgeoise qui vivait dans un milieu aisé, quatre une jeune fille d'un milieu pauvre et trois d'un milieu que l'on qualifiera de classe moyenne mais dans lesquels nous placerons des productions où il est difficile de savoir de quel milieu est la jeune fille car elle a des activités/habits propres à différents milieux. Ces trois catégories attestent donc que la plupart des élèves ont par leur culture personnelle, soit eu des exemples dans la littérature, le cinéma, la télévision, l'art ou le témoignage de leur famille de jeunes filles aisées soit de jeunes filles pauvres. Nous n'avons pas mené d'enquêtes sur la provenance de ces représentations, mais il est fort possible que les productions proposant des jeunes filles plutôt bourgeoises proviennent davantage de la production littéraire de romans historiques pour la jeunesse et de la production audiovisuelle (voir la partie 1 de ce mémoire).

De surcroît, pour la plupart, les caractéristiques attribuées aux jeunes filles présentées sont globalement en adéquation avec le milieu auquel elles appartiennent : dans la production de C., la jeune fille recoud ses vêtements (« avec le temps il y a des trous déchirés qu'elle a recousus elle-même ») et fait des tâches ménagères (« La petite fille aime cuisiner »). Dans celle de T.S., nous pouvons lire qu'elle a « des sabots » et « une robe grise » et que malgré le fait qu'elle aille à l'école « les conditions étaient très dures ». Le travail des enfants est mentionné (T. S.), les habitations modestes dans la campagne (« elle habite dans un petit village les maisons sont vieilles sa maison est en bois solide ») et la précarité également. Les écrits qui présentent des jeunes filles plutôt de milieu aisé apportent des détails sur les habits (« elle porte une robe bleue avec de la dentelle blanche et une couronne de fleurs sur sa tête » (Ly.)) ou encore « elle est vêtue de trois jupons les uns sur les autres » (T.C.) illustrant que les élèves ont des images relativement précises de ce que pouvaient vêtir les femmes au XIX^{ème} siècle. Cependant, le travail ayant été réalisé à la maison, il est possible qu'ils aient effectué des recherches et que celles-ci aient enrichi leurs représentations. Dans ce cas là, nous pouvons quand même prendre en considération le fait que les images et descriptions sur lesquelles ils sont tombés donnent une image des jeunes filles du XIX^{ème} siècle comme élégamment habillées, éduquées et ayant des loisirs « raffinés » (lecture, piano, écriture, opéra).

Nous pouvons également soulever le fait que certaines productions apportent des éléments tout à fait réalistes de la vie de certaines jeunes filles. Un élève mentionne l'existence de préceptrices « une maîtresse qui venait l'aider » (Lu.), un autre les mariages précoces « car à cette époque les filles se mariaient très jeunes » (A.), les enseignements centrés sur les tâches ménagères ou les travaux manuels attribués au sexe féminin. De même, le lexique dans certaines productions est élaboré (« mentille » « sabots » « soie » « colimaçon »), ce qui dénote soit de connaissances culturelles et donc de la fréquentation d'œuvres sur le thème, soit de recherches menées à la maison (ce qui démontre tout de même un intérêt pour le sujet).

En revanche, des écrits illustrent également que les élèves ont aussi des images courantes et souvent véhiculées des jeunes femmes au XIX^{ème} siècle, notamment au niveau des habits : « elle est habillée avec une jolie robe longue en dentelle avec des rubans. Elle porte des gants sûrement en soie. Et aussi un chapeau blanc avec rubans aussi. Elle a aussi de jolies chaussures » (Lu.), « Elle porte une robe bleue avec de la dentelle blanche » (Ly.) et « elle est vêtue de trois jupons les uns sur les autres. Elle portait un petit chapeau avec une mentille sur le devant » (T.C.) mais aussi au sujet des activités, qui parfois font penser aux représentations montrées dans les contes : « elle aime se promener dans la forêt [...] en chantant avec les

oiseaux » (Ly.) ou encore « la petite fille aime cuisiner et cueir des champignons » (C.), activité qui revient plusieurs fois.

Ainsi, les écrits nous ont permis de percevoir l'image qu'avaient nos élèves d'une jeune fille ayant vécu au XIX^{ème} siècle, et de comprendre qu'ils avaient déjà certaines représentations de cette époque, particulièrement en matière d'habillement, d'habitation, et de quotidien mais également que certaines représentations étaient empreintes d'images largement exposées dans la culture populaire. De plus, le retour de certains parents nous a appris que cette activité avait éveillé la curiosité des élèves et les avait amenés à se questionner sur la vie des personnes au XIX^{ème} siècle. Elle a contribué à mettre les élèves en situation de recherche et de questionnement quant à cette époque, introduisant ainsi la lecture du roman comme également un moyen d'en apprendre plus sur la période. La lecture s'est alors imposée comme une façon de répondre à leurs interrogations et d'apporter de nouvelles connaissances (par exemple, sur leur quotidien dans les champs et leur entourage), de compléter leurs savoirs et parfois de remettre en question ou démentir les fausses conceptions (par exemple, sur l'école ou les activités des jeunes filles).

3.3. Hypothèse intermédiaire C : les informations délivrées par le roman historique doivent être recueillies au fur et à mesure de la lecture pour être réinvesties

Les récoltes d'indices que nous allons analyser sont celles qui ont été utilisées pour les séances d'Histoire. Les éléments, que nous avons analysés dans la première partie de ce mémoire, qui ancre le roman dans une période historique, sont les personnages avec leur mentalité, leur langage, leur mode de vie et leur apparence, les lieux, les événements et le lexique spécifique. Les indices à relever dans le texte appartenait donc à ces catégories. Nous les avons classés dans un tableau puis nous avons compté le nombre d'élèves qui avaient surligné au moins deux éléments relevant du thème de l'indice (par exemple, les modes de déplacement). Cette méthode d'analyse nous a permise de mettre en exergue plusieurs points :

Premièrement, le premier point est que les élèves ont pour la majorité repéré les éléments historiques concernant la profession des personnages, leur statut social et leur langage (environ 11 sur 13 à chaque fois). Ces informations paraissent, en effet, plus facilement identifiables pour les élèves qui perçoivent le décalage avec le présent. Il n'y a plus de domestiques, le travail dans les champs ne se fait plus de la même manière (l'écart avec leur réalité présente est d'autant plus grand, que les élèves de la classe vivent en ville) et les expressions employées par Bernadette, Aimée et Désiré, les mariniers, ne sont pas du tout familières pour les élèves. Ce sont également des informations que nous avons abordées lors

de la séance.

Deuxièmement, la récolte d'indices sur les lieux a également été relativement bien réussie (exceptés les informations concernant la maison des Argenton et les espaces de Paris comme le Jardin des Plantes etc). Les indices sont repérés à chaque fois par plus de la moitié des élèves. Encore une fois, cela est probablement dû au fait que les lieux évoqués sont différents du Paris actuel connu de la majorité des élèves. Pour la campagne de Bobigny, les élèves ont rapidement compris qu'elle ne correspondait pas à ce qu'ils connaissaient du monde rural actuel.

Troisièmement, les indices les plus difficiles à trouver, selon les productions, ont été les informations concernant les modes de vie comme les salaires ou l'absence de salaire, la maltraitance, les différences de vie entre les bourgeois, les paysans et les domestiques. En effet, ces informations sont plus complexes à rattacher à un contexte historique précis car elles abordent des sujets sociaux qui échappent, même au présent, à des élèves de CM2. De plus, ce ne sont pas des éléments concrets et physiques comme l'apparence de la campagne, des villes ou encore facilement identifiables comme les professions. Les indices de ces thèmes, au contraire, se trouvaient souvent disséminés dans des dialogues et des passages pas uniquement centrés sur ces sujets. Par exemple, pour la rémunération, il est mentionné au sujet de Clémence : « il l'a prise au rabais pour deux francs la journée » dans un paragraphe où d'autres informations sont données à d'autres sujets. On peut lire à la suite de la phrase mentionnée : « Le maître a regardé ma mère. Elle n'avait pas l'air très solide. Il l'a prise au rabais pour deux francs la journée. Moi, la nourrissonne, je suis restée dans la baraque avec Bernadette.⁷⁵ ». L'information est ainsi, en quelque sorte noyée, et les élèves dans leur lecture peuvent ne pas s'étonner du décalage entre ce salaire du XIX^{ème} siècle (car, premièrement, ils ne savent pas ce que sont des francs, ni la valeur de ceux-ci, deuxièmement, ils n'ont pas encore d'idée précise des salaires pratiqués actuellement et ne peuvent opérer de comparaison).

Ainsi, les résultats de la récolte d'indices nous démontrent que le repérage d'informations historiques sur une époque résulte donc d'un processus où, lors de sa lecture l'élève relève soit ce qui peut lui être inconnu soit ce qu'il perçoit comme différent du présent après comparaison des situations. On remarque également qu'ils notent comme historiques les éléments qu'ils ne connaissent pas surtout en matière de lexique. De plus, cette activité permet de faire émerger les domaines dans lesquels le roman historique diffère des autres catégories du genre (les personnages, les lieux, les événements...) pour qu'ils soient repris à la fin de la séquence. En revanche, cette activité nécessite de l'enseignant de construire avec les élèves des

⁷⁵ Marie, Desplechin, *La Capucine*, op. cit., p10.

critères de recherche sur les éléments historiques, autrement dit, de définir quels éléments peuvent être historiques dans le texte afin que les élèves orientent leur recherche. Effectivement, au départ certains élèves ne voyaient pas du tout quelles informations du roman pouvaient être considérées comme historiques. Il a alors fallu donner des pistes et chercher avec eux les premiers indices. De plus, afin de réellement mesurer les apports de la fiction historique en Histoire, il aurait été intéressant de classer les indices historiques dans un tableau thématique individuel (avec des colonnes pour chaque aspect du roman historique – les personnages, les lieux...-). Un tel support aurait été peut-être plus facilement mobilisable et utilisable par les élèves lors des cours d'Histoire.

Enfin, la mise en œuvre de cette activité, qui reste chronophage et complexe pour les élèves nous a également conduit à nous demander si elle ne risquait pas de remettre en cause la lecture plaisir en surchargeant le jeune lecteur qui doit comprendre ce qu'il lit mais aussi repérer des informations. Les objectifs d'acquisition de connaissances historiques pourraient alors desservir ceux de la lecture compréhension et de l'objectif de favoriser le goût pour la lecture.

3.4.Hypothèse intermédiaire D : Le roman historique et les documents historiques doivent être comparés et confrontés afin d'en déterminer les interactions, leurs enrichissements mutuels mais aussi leurs différences

Nous avons fondé une partie de notre hypothèse sur le fait que le roman historique est l'occasion, à partir de l'histoire individuelle d'un ou de plusieurs personnage de comprendre et d'apprendre des éléments sur une époque, autrement dit, de partir du singulier pour comprendre un contexte historique général. Pour prendre conscience de l'arrière plan historique du roman nous avons mis en œuvre, en séance 4, l'activité qui a consisté à associer un extrait de *La Capucine* avec un document historique en rapport avec les éléments historiques qui y étaient mentionnés.

A partir des présentations et associations réalisées par les élèves nous avons constaté que les élèves reconnaissent les éléments historiques dans le roman plus aisément avec l'appui d'un document historique. En effet, les groupes ont tous associé leur extrait : groupe 1 (document 3), groupe 2 (document 5 et 1), groupe 3 (document 5 et 1), groupe 4 (document 2), groupe 5 (document 1), groupe 6 (document 1). Cependant, les documents pour lesquels les élèves ont le plus établis un lien sont les photographies issues d'anciennes cartes postales (documents 1 et 5). Cela peut s'expliquer par le fait que les élèves se créent des images mentales (à partir des extraits que nous avons distribués) de Louise dans les champs. Le lecteur retrouve donc d'abord, plus facilement ce qu'il s'est imaginé dans des images historiques. Ensuite, les

images illustrent le décor, le contexte spatial des extraits, qui est un élément clairement identifiable par le lecteur puisque, c'est à partir des informations que donne l'auteur qu'il élabore des images mentales (intervention 39). Les élèves ne citent pas précisément les éléments du texte qui leur ont permis de se représenter les lieux (intervention 60 et 61) mais sont capables avec l'aide de l'enseignant de mobiliser un lexique précis (intervention 63). En outre, la référence aux Halles, lieux importants dans l'Histoire, a rapidement été identifiée par les élèves dont l'extrait les mentionnait (intervention 20, 21, 23 et 24). Les lieux sont donc des éléments facilement mémorisés par les élèves et qu'ils réinvestissent sans trop de difficulté. Or, nous savons que les lieux participent justement à l'ancrage historique. Il semble donc tout à fait judicieux de les utiliser pour créer un lien avec les séances d'Histoire.

De même, la comparaison des documents amène les élèves à voir concrètement comment ont pu être utilisées les sources historiques (intervention 67 et intervention 73) car ils comprennent en retrouvant des éléments spécifiques, comme les cloches posées dans les champs, dans le texte du roman et dans les photographies, d'où viennent ces informations.

De plus, ce travail, a permis de vraiment illustrer la différence entre roman historique et documents. Les élèves n'ont pas eu de mal à dégager les deux critères de différenciation principaux (intervention 111, 113) : la présence de fiction dans le roman avec des éléments inventés et l'objectif des deux types de textes (intervention 125) narratif (intervention 131) et informatif (intervention 129). Ont également été évoquées les informations suivantes : le document historique donne des informations précises avec des nombres, des descriptions, des repères temporels – dates, siècle- et un lexique précis ; le roman raconte des événements qui ont lieu dans un contexte précis, les personnages sont inventés, il comporte des descriptions mais mentionne aussi le ressenti et les émotions des personnages, le point de vue dans le roman n'est pas neutre car c'est Louise qui raconte l'histoire. Les points communs repérés ont été la présence d'un lexique spécifique et le sujet historique qui peut être le même dans un roman et dans un documentaire, sachant que l'approche sera différente.

Enfin, les documents historiques ont également conduit les élèves à contextualiser et historiciser l'activité du maraichage et ainsi, à compléter leurs connaissances sur le sujet (intervention 86 et 88). En revanche, le document historique ne contribue ici, pas à faciliter la compréhension en lecture, car il ne sert à donner qu'un ancrage historique à l'activité de maraichage. Néanmoins, les éléments de compréhension de celle-ci sont délivrés dans le texte par Marie Desplechin au fil du roman, par ses descriptions du travail de Louise dans les champs (par exemple, comme dans l'extrait du groupe 5 (« Quand j'ai eu lavé ma récolte, j'ai rangé les

légumes afin qu'ils ne se gâtent pas pour le lendemain, et je suis partie m'occuper de fumer.»)). Les précisions sur le travail de maraichage restent données par le roman qui contribuent à aider le lecteur à comprendre ce travail à l'époque du XIX^{ème} siècle et à donner des indications plus précises que celles apportées en séance d'Histoire.

Par conséquent, on peut en déduire, que le rapprochement entre les deux disciplines est plus évident lorsque des supports comme des documents historiques et des extraits précis du roman en rapport avec ces documents sont confrontés et associés. Les thèmes et éléments communs sont identifiés par les élèves qui comprennent leur interaction mais peuvent également saisir leur nature différente pour distinguer roman historique et documents historiques.

3.5. Hypothèse intermédiaire E : La projection et l'individualisation de l'Histoire aide les élèves à mieux comprendre les mentalités et les conditions de vie d'une époque

Les écrits de réaction⁷⁶ à la dispute entre Louise et Gaston, après son retour de Paris en calèche, avait pour objectif de nous permettre de voir si les élèves arrivaient à se mettre dans la peau de Louise, à comprendre ses réactions et d'ainsi mieux saisir, la situation des jeunes filles qui vivaient dans le monde rural au XIX^{ème} siècle. La plupart des élèves ont plus ou moins compris les raisons de la colère de Gaston et jugent pour la plupart son attitude injustifiée : « je pense que l'attitude du maitre est un peu abusé car ce qu'a vendu Louise, c'est déjà bien » (écrit T.S.) ou « il lui paye que cinq francs » (écrit T.C.) et insensée « il et agresiv par ce que il crie sur tout le monde [...]le maitre fait du numport quoi » (écrit D.). Un élève a, en revanche, effectué une confusion entre le maitre (celui qui commande à des domestiques ou à ses employés) et le maitre (celui qui enseigne). Il a projeté sa situation personnelle (notre binôme étant un homme donc un maitre), qui lui est familière sur celle de Louise. Il a mal compris le passage car les outils de compréhension qu'il a mobilisé (expérience et connaissances personnelles) ne lui ont pas permis de saisir la spécificité de la situation de Louise.

Ensuite, les réponses à la question « selon toi, Louise a-t-elle raison d'être en colère ? » appelaient à se mettre à la place de Louise, ce qu'ont effectué certains élèves en se mentionnant directement dans leur réponse : « Louise a raison de s'énervé il est vrément trop énervé je serai pareil enfin non mais au fond de moi oui oui mais autant parce-que je peux rester calme mais elle a raison. » (écrit Li.) et « Bien sûr je ferais la même chose : m'énervé car elle a raison elle ne se vend pas et il ne serait plus rien sans elle car ses légumes ne se vendraient plus » (écrit

⁷⁶ Annexe 15

T.S.). Les élèves semblent donc conscients de l'injustice de la condition de Louise et des abus de pouvoir de Gaston. D'autres, en revanche, ont eu du mal à se projeter et sont restés sur des constats au sujet de l'attitude du maître : « le maître fait que de la critiquer et dire qu'elle fait pas du bon travail et il fait que crier sur Louise » (écrit D.). Ces questions ont donc permis à des élèves de donner leur avis sur la situation et de se projeter mais elle n'ont pas conduit les élèves à élargir leur réflexion sur la condition des personnes dans le monde rural car le lien entre cette situation spécifique du roman et la séance sur le monde rural n'a pas été fait. Une question plus ouverte et portant sur les conditions de travail des paysans auraient probablement aidé les élèves à réinvestir leur lecture en séance d'Histoire.

On peut donc, par conséquent, en déduire que la projection dans la situation d'un personnage ne permet pas forcément de mieux comprendre une situation historique globale car les élèves se cantonnent à leur expérience personnelle ou à celle du personnage. La projection représente même, pour certains élèves un obstacle de compréhension du contexte historique car ils projettent leur réalité présente sur celle des personnages et ne perçoivent pas l'altérité due au temps historique.

Enfin, nous voulions que les élèves constatent l'écart entre les conceptions initiales et les conceptions après-lecture du roman qu'ils avaient d'une jeune fille ayant vécu au XIX^{ème} siècle en leur faisant relire leur production écrite de la séance préliminaire. Nous aurions souhaité qu'ils annotent leur texte en fonction des modifications qu'ils auraient pu apporter maintenant qu'ils avaient acquis de nouvelles connaissances grâce au roman. Malheureusement, le manque de temps nous a conduit à recueillir leurs réactions à l'oral. La comparaison que nous avons proposée avait pour dessein de faire émerger l'apport du roman historique dans la construction de représentations sur le XIX^{ème} siècle. Des conceptions qui selon notre hypothèse de départ, doivent différer de celles de départ et doivent montrer une progression dans la connaissance du XIX^{ème} siècle indépendamment des leçons. Cette progression serait notamment possible par un enrichissement des représentations au travers de la lecture de plusieurs histoires se déroulant au XIX^{ème} siècle dans le cadre d'une lecture en réseau.

CONCLUSION :

Nous avons fondé ce mémoire sur l'hypothèse d'une possible interaction entre les disciplines du Français et de l'Histoire à travers la lecture et l'étude d'un roman historique. Les activités mises en place nous ont montré que la lecture de *La Capucine* avait apporté des informations et des connaissances sur le XIX^{ème} siècle aux élèves. Elle a permis d'introduire

des thèmes pour les développer. Nous avons constaté que l'anecdotique de l'histoire pouvait constituer un point de départ aux séances et éveiller la curiosité des élèves. De même, les connaissances acquises grâce à *La Capucine* ont apporté des illustrations des notions vues en Histoire. Ainsi, bien que modestes, ces apports ont permis aux élèves d'expérimenter la lecture comme l'occasion de voyager dans le temps. Elle a été envisagée comme l'opportunité d'en apprendre plus sur notre histoire ainsi que de faire l'expérience de l'altérité. De plus, cette expérience de lecture qui a pu faire émerger des difficultés de par la nature historique du roman (lexique, univers de référence, contexte social et culturel...). Or, ces difficultés constituent le cœur du travail de l'enseignant, qui doit utiliser le roman historique, comme un moyen de concilier les pratiques de chacune des disciplines afin que celles-ci se complètent sans empiéter l'une sur l'autre et fassent de la lecture du roman historique une source d'apprentissages. D'une part, en Français, l'enjeu est de dénouer les nœuds de compréhension et de maintenir la lecture comme une expérience esthétique et sensible propre à procurer aux lecteurs du plaisir. D'autre part, en Histoire, il est d'en faire une ressource pour introduire, approfondir ou encore exemplifier certains sujets. La démarche didactique, la planification et la création de la séquence doivent donc être réfléchies et déterminées en fonction de l'objectif que l'on fixe à cette lecture et à la nature de l'interaction entre les deux disciplines que l'on souhaite développer. Pour la séquence sur *La Capucine*, nous avons fait le choix de tester les apports possible de la lecture du roman historique en séances d'Histoire, mais l'inverse est envisageable. Les séances d'Histoire et les connaissances acquises lors de celles-ci peuvent faciliter la compréhension et l'appropriation d'un roman historique.

La mise en place de cette séquence de littérature nous a, en tant qu'enseignante, permis de percevoir les apports de l'interdisciplinarité ainsi que ses limites. Utiliser le roman historique en Histoire et l'Histoire en lecture-compréhension nécessite une planification et une préparation conséquente, qui sont très formatrices, notamment pour développer et proposer aux élèves des activités et une approche des disciplines différentes de celles auxquelles ils sont accoutumés.

Annexes

Annexe 1 : Fiche de séquence :

DISCIPLINE : Français		SEQUENCE : Le roman historique Lecture d'une œuvre complète <i>La Capucine</i>			Heures : 8 heures		Nombre de séance : 8				
Objectifs généraux : <ul style="list-style-type: none"> ➢ Découvrir le genre du roman historique ➢ Déterminer les caractéristiques concernant le traitement des personnages, des lieux, les spécificités de l'écriture du récit et les particularités de la langue employée ➢ Récouter des informations sur le XIX^{ème} siècle ➢ Lire une œuvre complète 				Socle commun de connaissances, compétences et culture : <ul style="list-style-type: none"> • Des langages pour penser et communiquer • Des méthodes et des outils pour apprendre • De la formation de la personne et du citoyen • Des représentations du monde et de l'activité humaine 				Culture littéraire et artistiques : <ul style="list-style-type: none"> • Héros/héroïnes et personnages - comprendre les qualités et valeurs qui caractérisent un héros / une héroïne ; • Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres - découvrir des récits d'apprentissage mettant en scène l'enfant dans la vie familiale, les relations entre enfants, l'école ou d'autres groupes sociaux ; - comprendre la part de vérité de la fiction ; 			
Pré-requis : <ul style="list-style-type: none"> - Avoir déjà lu des livres dans leur intégralité - Savoir ce qu'est un roman 		Différenciation : <ul style="list-style-type: none"> - itinéraires de lecture • Groupe 1 : T, S, C., Am, Ly, Lu., Max., C., Th • Groupe 2 : Ab., T.C • Groupe 3 : Li., Mal, D. - variables sur les activités (plus courtes, moins complexes, étayage) 		Compétences visées : <ul style="list-style-type: none"> ➢ Être capable de s'engager dans une démarche progressive pour accéder au sens. ➢ Être capable de mettre en relation le texte lu avec les lectures antérieures, l'expérience vécue et les connaissances culturelles ➢ Être capable de repérer ses difficultés et de chercher comment les résoudre. ➢ Être capable de recourir, de manière autonome, aux différentes démarches de lecture apprises en classe. ➢ Être capable d'identifier les principaux genres littéraires (conte, roman, poésie, fable, nouvelle, théâtre) et de repérer leurs caractéristiques majeures. 				Supports : <i>La Capucine</i> de Marie Desplechin Carnets de lecture			
Lien interdisciplinaire : Histoire : <ul style="list-style-type: none"> - Le monde rural au XIX^{ème} siècle - La ville industriel au XIX^{ème} siècle - Les temps de la République 											
Séances	Préliminaire	1	2	3	4	5	6	7	8		
	Durée : 1 heure	Durée : 1 heure	Durée : 1 heure	Durée : 1 heure	Durée : 1 heure	Durée : 1 heure	Durée 1 heure	Durée : 1 heure	Durée : 1 heure		
Objectifs	- Situer dans le temps un personnage de roman historique - Imaginer le portrait d'une jeune fille ayant vécu au XIX ^{ème} siècle - Faire des hypothèses sur le contenu du roman	- Caractériser les personnages de Louise, Bernadette et Clémence	- Comprendre la scène de l'apparition de Victor Hugo - Différencier les personnages réels et les personnages irréels dans un roman historique	- Repérer les différents lieux du roman - Élaborer le résumé de deux chapitres pour mieux le comprendre - S'imaginer et comprendre la scène de l'apparition du spectre chez Madame d'Argenton	- Comprendre le travail de l'écrivain - Différencier documents historiques et roman historique - réagir à la dispute entre Gaston et Louise	- Mettre en place une stratégie de lecture pour comprendre un passage avec un lexique spécifique - Comprendre le rôle du lexique dans l'atmosphère d'un roman historique	- Remettre dans l'ordre les événements de l'installation de Louise à Paris - Identifier tous les personnages du roman	- Mettre en œuvre la stratégie du schéma pour Comprendre la scène du dénouement de l'histoire	- Définir le roman historique - Faire le point sur les connaissances historiques apprises grâce au roman		
Matériel support	Valise de Louise Frise chronologique Diaporama	Fiches identités (x6) Paperboards	Fiche activité sur Victor Hugo (x13) Extrait de journal de l'annonce de la mort	Six illustrations des lieux du roman (x13) Six extraits du roman (x13) Paperboard	Six documents historiques (x13) Six extraits	Fiche activité (x13) Paperboard	Étiquettes avec les épisodes de l'installation de Louise (x13)	Feuilles blanches	Paperboard		

Tâche des élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Lister les objets de la valise de Louise • Calculer le nombre d'années entre l'année durant laquelle se passe le roman et l'année actuelle (trouver à quelle génération appartient Louise par rapport aux élèves) • Faire le portrait de Louise 	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer et relever les informations sur Louise, Bernadette ou Clémence • Présenter à l'oral les informations recueillies 	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter la lecture d'un passage • Débattre sur l'apparition de Victor Hugo • Compléter les informations sur Victor Hugo • Relier les personnages de la scène à leur statut de personnage réel ou irréel 	<ul style="list-style-type: none"> • Associer un extrait avec un lieu dans lequel a lieu la scène décrite par l'extrait et les coller en face de dessiner une scène 	<ul style="list-style-type: none"> • Lire des documents historiques et dire de quoi ils parlent • Lire un extrait du roman • Associer un documents à l'extrait attribué et expliquer pourquoi • écrire son avis sur l'attitude de Gaston à l'égard de Louise 	<ul style="list-style-type: none"> • Relever des mots dont le sens est inconnu • Expliquer leur sens • Citer des paroles des mariners en patois • Ecrire une phrase en utilisant les caractéristiques du patois 	<ul style="list-style-type: none"> • Remettre dans l'ordre du récit des étiquettes avec les épisodes de la vie de Louise à Paris puis les coller • Remplir la carte des personnages 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire un schéma de la table de spiritisme et des personnages présents autour • Relier les paroles aux personnages qui les prononcent 	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer une définition du roman historique • Lister les indices historiques appris grâce au roman
Observations									

Annexe 2 : Tableau récapitulatif de l'organisation des séances :

(Les séances de lecture sont effectuées avant les séances d'Histoire)

<u>Séances de lecture</u>	<u>Séances d'histoire</u>
<u>Séance préliminaire :</u> <ul style="list-style-type: none">- Présentation du roman historique- Repérage de la période abordée dans le temps	<u>Séance 1 :</u> <ul style="list-style-type: none">- Les débuts de la Troisième République (les révolutions comme La Commune, la défaite à Sedan de Napoléon III, la proclamation de la Troisième République)
<u>Séance 1 :</u> <ul style="list-style-type: none">- Caractérisation des personnages féminins de l'histoire	<u>Séance 2 :</u> <ul style="list-style-type: none">- Les lois scolaires de Jules Ferry
<u>Séance 2 :</u> <ul style="list-style-type: none">- Analyse de la scène de l'apparition de Victor Hugo <u>Séance 3 :</u> <ul style="list-style-type: none">- Les itinéraires de Louise et Bernadette entre Bobigny et Paris	<u>Séance 3 :</u> <ul style="list-style-type: none">- L'école primaire au temps de Jules Ferry
<u>Séance 4 :</u> <ul style="list-style-type: none">- Caractérisation de la vie dans un maraicher	<u>Séance 4 :</u> <ul style="list-style-type: none">- Le monde rural au XIXème siècle
<u>Séance 5 :</u> <ul style="list-style-type: none">- Caractérisation de Bobigny <u>Séance 6 :</u> <ul style="list-style-type: none">- Analyse du lexique dans le passage des marinières	<u>Séance 5 :</u> <ul style="list-style-type: none">- Les évolutions dans le monde rural et l'exode rural
<u>Séance 7 :</u> <ul style="list-style-type: none">- La vie de Louise à Paris	<u>Séance 6 :</u> <ul style="list-style-type: none">- Les problématiques liées à l'industrialisation des villes
<u>Séance 8 :</u> <ul style="list-style-type: none">- La description de Paris	<u>Séance 7 :</u> <ul style="list-style-type: none">- La ville industrielle : les transformations et la modernisation de Paris
<u>Séance 9 et 10 :</u> <ul style="list-style-type: none">- Analyse du dénouement- Elaboration de la définition du genre du roman historique	

Annexe 3 : Itinéraires de lecture

Itinéraire 1	Itinéraire 2	Itinéraire 3
<i>T.S, C., Am., Ly., Lu., Max., C., Th</i>	<i>Ab., Œ.C</i>	<i>Li., Mal., D.</i>
<i>SEANCE Préliminaire</i>		
Lecture collective : p5 à 8 jusqu'à « stop » (3 pages)		
Devoirs : lecture individuelle p8 à 21 (13 pages)	Résumé p 8 à 21	Résumé p8 à 21
<i>SEANCE 1 – Portraits de femmes au XIXème siècles</i>		
Lecture individuelle : p21 à 31 (10 pages)	Résumé p21 à 31 Extraits p9, p11-12, p14, p17, p24-25	Extraits p11, p25
<i>SEANCE 2 – La visite de Victor Hugo</i>		
Lecture collective p 15 à 18 (3 pages)		
Devoirs p 33 à 47 (14 pages)	Résumé p 33 à 47	Résumé p33 à 47
<i>SEANCE 3 – La découverte du monde bourgeois</i>		
Lecture individuelle p47 à 58 (11 pages)	Lecture individuelle p47 à 58	Extraits p47-48,50-51 + résumé p47 à 58
Devoirs : p59 à 67 (8 pages)	Devoirs : résumé p59-69	Devoirs : résumé p59-69
<i>SEANCE 4 – La vie à Bobigny</i>		
Lecture individuelle p67 à 75 (8 pages) « espérance »	Lecture individuelle p67 à 75 (8 pages)	Extrait p70 à 73
Lecture collective p75 à 79 (4 pages)		
Devoirs : p79-92 « aplomb » (13 pages)	Résumé p79-92	Résumé p79-92
Lecture collective p92 à 97		
Devoirs : p97 à 108 (11 pages)	Devoirs : résumé p97 à 108	Devoirs résumé p97 à 108
<i>SEANCE 5 : La Guinche</i>		
Lecture collective p109 à 113 (4 pages)		
Lecture individuelle p114 à 129 (15 pages)	Lecture individuelle p114 à 129 (15 pages)	Extrait p114 à 117
<i>SEANCE 6 : La nouvelle vie de Louise</i>		
Lecture individuelle p131-145 (13pages)	Lecture individuelle p131- 145 (13 pages)	Extrait p130-131 et p143
Devoirs p145 à 155 « confiance »	Résumé p145 à 155	Résumé p145 à 155
Lecture individuelle p 155 à 187 (18 pages) (passage 159 à 172 coupé)	Lecture individuelle p 155 à 187 (18 pages) (passage 159 à 172 coupé)	Extrait 172 à 176
Devoirs p187 à 196	Résumé p187 à 196	Résumé p187 à 196
<i>SEANCE 7 : La séance de spiritisme</i>		
Lecture individuelle p159 à 172 (13 pages)	Lecture individuelle p159 à 172 (13 pages)	Extrait p 168 à 172
Devoirs p196 à 199	Résumé p 196 à 199	Résumé p196 à 199
Lecture collective p199 à 210 (11 pages)		
Devoir P210 à 214	Résumé p210 à 214	Résumé p210 à 214
<i>SEANCE 8 : Le dénouement</i>		
Lecture collective p214-220 (6 pages)		

Annexe 4 : hypothèse A : retranscription du recueil de conception de la séance 3 d'Histoire :

1	PE	Alors, alors pour commencer, j'aimerais savoir selon vous comment était l'école au XIXème siècle ? Chut. Alors comment était l'école au XIXème siècle ? Elle était pareil que maintenant ?
2	A.	Aaah ça ! beh non
3	PE	Lève le doigt avant de parler. Oui, T.
4	Th.	beh non, c'était plus sévère !
5	PE	oui, mais déjà, est-ce que tout le monde allait à l'école ? Vous pouvez vous aider de quelque chose que l'on voit en ce moment...
6	Max.	quelque chose que l'on voit en ce moment ?...Ah oui ! La Capucine !
7	Lu.	Ah mais oui La Capucine !
8	A.	pourquoi La Capucine ?
9	PE	Alors qu'est-ce que vous avez pu voir sur l'école dans La Capucine ? oui T.
10	T.S.	ben ils allaient pas à l'école, fin Louise elle va pas à l'école.
11	PE	ah, oui, beh alors si elle ne va pas à l'école, elle fait quoi de ses journées ?
12	A.	Elle, elle heu, heu...
13	C.	ah mais oui, elle travaille !
14	PE	Chut, levez le doigt avant de parler ! oui, C.
15	C.	fin elle travaille dans je ne sais plus comment on dit, fin mais...fin mais c'est là où on fait pousser les légumes...
16	Lu.	mais c'est un maraicher.
17	C.	Ah oui voilà ...le...le maraicher quoi, et donc, du coup elle travaille dans le maraicher mais du coup elle va pas à l'école. donc à mon avis, beh ils allaient pas à l'école ...avant.
18	PE	bon ils n'allaient pas à l'école, en tout cas les enfants de la campagne, alors...A., laisse ton camarade, tu as du travail, je ne dois pas t'entendre... donc, je disais qu'on a vu que tous les enfants ne vont pas à l'école, alors à votre avis s'ils n'allaient pas à l'école c'est quoi les conséquences ?
19	A.	beh ils savent rien
20	PE	A..., qu'est-ce que j'ai dit ?
21	A.	ah oui, il faut lever le doigt.
22	PE	T. ?
23	T.	beh ils ne savent pas lire et pas écrire, fin c'est ce qu'elle dit à un moment Bernadette.
24	PE	oui, très bien, alors c'est Bernadette qui le dit ?
25	T.S.	ah oui non, c'est Louise, fin je crois
26	T.	Mais nooon c'est Bernadette, parce que Bernadette elle veut pas écrire
27	PE	oui Bernadette est embêtée car elle ne veut pas écrire, mais vous vous souvenez qui parle du fait qu'elle sait pas lire ? ...
28	Lu.	Beh c'est Louise, non ? Attends maitresse j'me rappelle plus...
29	PE	vous avez quelque chose pour vous aider normalement...après je ne sais plus, mais c'est pas marqué qui le dit
30	Max.	mais oui on est stupide y'a le paperboard ! mais c'est pas marqué
31	A.	non maitresse c'est pas marqué.
32	Li.	C'est pas Louise qui le dit ? bon moi j'sais plus, mais c'est Louise non maitresse ?
33	PE	alors on lève le doigt avant de parler L. ! je dois le répéter combien de fois ? Oui, c'est Louise. C'est Louise qui pense que Victor Hugo ne vient pas hanter Bernadette pour écrire parce qu'elle n'a passé que peu de temps à l'école, et c'est aussi à ce moment là que Louise regrette quoi ? Oui, T.S c'est pour répondre ?
34	T.S.	Non c'est pas pour ça mais personne n'allait à l'école ?
35	PE	alors, non, et c'est ce qu'on va voir dans cette séance...mais pour ma question Louise elle regrette aussi de ne pas être allée plus longtemps à l'école dans le passage. Oui M. ?
36	M	Mais maitresse, pourquoi l'école c'était pas obligatoire comme pour nous ?
37	PE	eh bien c'est une très bonne question ! c'est ce qu'on va voir du coup dans notre séance.

Annexe 5 : hypothèse A : retranscription du recueil de conception à l'oral de la séance

4 d'Histoire :

1	PE	Donc pour cette séance nous allons...chut...bon les filles nous vous attendons là. ...Bon, alors nous allons nous intéresser à la vie dans le monde rural...Déjà est-ce que quelqu'un sait ce qu'est le monde rural ? Oui, T.S ?
2	T.S.	ben c'est la campagne, fin c'est les gens qu'habitent la campagne.
3	PE	oui, ce sont les gens qui habitent dans la campagne. Alors, selon vous comment était la vie à la campagne au XIXème siècle ?
4	Max.	mal, ils vivaient mal
5	PE	alors c'est mieux avec le doigt levé, mais oui pourquoi tu dis ça M. ?
6	M	ben on le voit bien dans La Capucine...
7	PE	aaah merci M. ! Oui, on le voit dans La Capucine, c'est bien de faire des liens qu'est-ce qu'on a noté comme indices sur la campagne de La Capucine ? Oui, Ly.
8	Ly.	Ils sont pauvres.
9	PE	Oui, est-ce que vous vous souvenez pourquoi on avait écrit ça ? Oui A.
10	Ly.	Heu ça je sais plus...
11	PE	est-ce qu'il y en a qui se souviennent ?
12	A.	Ben on avait écrit ça...pourquoi déjà ? Ah oui, on avait écrit ça parce que, parce que ben elles ont pas d'argent fin elles vivent dans une cabane quoi.
13	PE	oui alors, mais, qui vit dans une cabane ? Louise et Bernadette ?
14	A.	oui
15	PE	tu es sûr ?
16	Th.	Ah mais non
17	PE	Oui Thelma
18	Th.	c'est Bernadette qui vit dans la cabane.
19	PE	très bien Th. Oui rappelez-vous c'est Bernadette qui vit dans ...
20	Li.	Mais du coup elle vit où Louise ?
21	PE	Li....lève le doigt, tu m'as coupé la parole là. Alors elle vit où Louise ? Quelque peut répondre à Li ? Oui Lu.
22	Lu.	elle vit pas chez Gaston là, fin, le ...ah je sais plus comment on dit
23	Mal.	le maitre Lucie
24	Lu.	ah oui c'est ça, j'avais oublié, le maitre. fin du coup, oui, elle vit chez le maitre, non ?
25	PE	oui, c'est ça Lu, c'est très bien, elle vit chez le maitre. Et qu'est-ce que l'on peut dire d'autre de la vie à la campagne ? N'oubliez pas notre récolte d'indice...
26	T.C.	ils ont des animaux, ils se déplacent avec un cheval
27	A.	Ah oui ! Boniface !
28	Li.	Boniface, mais qu'est-ce qui dit !
29	PE	Oh Li ! Tu n'es pas à la maison là !
30	Li.	ah oui pardon maitresse mais i dit n'import'quoi !
31	PE	alors non c'est pas Boniface, d'ailleurs on l'a pas marqué mais comment il s'appelle le cheval ? Oui, Th.
32	Th.	Bonifasson ?
33	Max.	oh mais non mais ils disent n'importe quoi !
34	PE	M. Laisse-les essayer, je vous rappelle que vous l'avez écrit dans vos résumés quand même et qu'on en a déjà parlé...
35	T.S.	Bonasson ?
36	PE	Oui ! merci T.S ! donc si on reprend, on a dit qu'ils étaient pauvres, chut, qu'ils utilisaient des animaux pour se déplacer, et comment ils travaillaient ? comment elle travaille Louise ? Chut, les CM1 vous faites trop de bruit.

37	Li.	Comment elle travaille Louise ?
38	PE	oui, comment elle travaille dans les champs ? M. est-ce que tu as une idée ?
39	Max.	heu non
40	PE	alors ... si on relit le passage...là vous ne l'avez pas sous les yeux, mais elle travaille avec ses mains, vous ne vous souvenez pas du passage où elle s'occupe de ses plantes ? on l'a vu à la dernière séance.
41	Ly. et C.	heu non
42	Th.	Ah mais siii ! elle s'occupe du thym ! ah oui c'est vrai qu'elle utilise les mains...
43	PE	d'accord, oui voilà, donc récapitulons, donc on sait que les personnes qui vivaient dans le monde rural étaient plutôt pauvres...qu'est-ce qu'on a appris d'autre dans La Capucine ? Oui M.
44	Mal.	qu'elles avaient des animaux fin qu'elles se déplaçaient avec des animaux. Et...
45	PE	attends on va laisser parler les autres, oui C. ?
46	C.	elles vivaient dans des cabanes.
47	PE	alors pas tout le monde, mais on va dire dans des petites maisons modestes...mais quoi d'autre ?
48	T.C.	elles utilisent leur mains pour les légumes
49	PE	oui, tout à fait, très bien T.C. le travail est fait à la main.

Annexe 6 : Récolte d'informations sur les extraits sur Paris (séance 7 d'Histoire) :

Amine

Extraits de La Capucine sur Paris

Consigne : Surligne les mots ou phrases décrivant ou faisant référence à la ville de Paris

Cet après-midi-là, j'ai découvert les palmiers dans une serre, j'ai vu deux ours dans une fosse, et j'ai appris quelque chose sur mon père.

J'ai tout de suite raffolé du Jardin des Plantes, où l'on pouvait revenir chaque jour de son existence et découvrir toujours une créature nouvelle, tant on y trouve d'espèces différentes, d'animaux et surtout de végétaux. J'ai pensé que Mathilde d'Argenton raffolait des tapis de fleurs, mais moins du peuple des Parisiens qui envahissaient les allées. Pour ma mère et pour moi, nous nous sentions à notre place, en qualité de gens de service et promeneurs populaires.

Ce chemin, je le connaissais. C'était celui qui menait aux Halles. Paris n'était pas si difficile à connaître, finalement. Il suffisait toujours d'aller tout droit. Je n'en ai rien dit à M. Jacques, pour ne pas le contrarier, et parce qu'il me faisait l'honneur de sa conversation. Il m'expliquait les bâtiments maistueux qui étaient sur l'île, entre les deux ponts qui inquiétaient tellement Bernadette. Il y en avait pour chaque occasion de la vie, la justice, le commerce, la prison, l'hôpital et Notre-Dame. On avait bien fait de l'appeler « l'île de la Cité », c'était un nom qui laissait deviner tout le sérieux de ce qu'on y faisait.

Il ne suffit pas d'un débardeur bien intentionné pour vous faire connaître Paris, et j'ai demandé mon chemin plusieurs fois pour m'y retrouver. Je me suis tellement perdue dans ces maudites petites rues qu'il était presque dix heures quand je suis arrivée devant Saint-Eustache. On ne reconnaissait qu'à peine à cette heure les pavillons des Halles. La foule avait déserté. Les marchands des carreaux avaient remballé, ils étaient repartis chez eux. Ne restaient ouverts que les commerces en dur qui ont pignon sur rue. Ce n'est pas que le quartier était vide, car les rues ne sont jamais vides à Paris. Mais il

Ça râlait toujours à l'octroi, ça puait toujours à la Villette, ça cahotait toujours rue d'Allemagne et Bernadette ouvrait des yeux scandalisés sur ce qui l'entourait.

- A-t-on déjà vu une ville aussi sale ? criait-elle à l'arrière du tombeau.
- C'est encore la nuit, Nénette.
- Je te parle pas du ciel, innocente, je te parle des murs qui sont noirs comme le charbon, une vraie cochonnerie !

Elle n'avait pas tort, Paris est noir de suie. Et si elle était surprise, c'est qu'elle n'en savait encore rien. Paris, elle n'en avait jamais rien vu, hors la gare du Nord, autrefois. Je ne me suis pas moquée. Je n'étais pas familière non plus de la ville. Qui aurait eu l'idée de s'amuser à se rendre à Paris ? Si j'avais à marcher, mes pas me conduisaient plutôt dans la forêt de Dugny où l'air est frais et où l'on trouve des jacinthes ou des champignons, selon la saison.

Fiche de A.

Lyne

Extraits de La Capucine sur Paris

Consigne : Surligne les mots ou phrases décrivant ou faisant référence à la ville de Paris

Cet après-midi-là, j'ai découvert les palmiers dans une serre, j'ai vu deux ours dans une fosse, et j'ai appris quelque chose sur mon père.

J'ai tout de suite raffolé du Jardin des Plantes, où l'on pouvait revenir chaque jour de son existence et découvrir toujours une créature nouvelle, tant on y trouve d'espèces différentes, d'animaux et surtout de végétaux. J'ai pensé que Mathilde d'Argenton raffolait des tapis de fleurs, mais moins du peuple des Parisiens qui envahissaient les allées. Pour ma mère et pour moi, nous nous sentions à notre place, en qualité de gens de service et promeneurs populaires.

Ce chemin, je le connaissais. C'était celui qui menait aux Halles. Paris n'était pas si difficile à connaître, finalement. Il suffisait toujours d'aller tout droit. Je n'en ai rien dit à M. Jacques, pour ne pas le contrarier, et parce qu'il me faisait l'honneur de sa conversation. Il m'expliquait les bâtiments maistueux qui étaient sur l'île, entre les deux ponts qui inquiétaient tellement Bernadette. Il y en avait pour chaque occasion de la vie, la justice, le commerce, la prison, l'hôpital et Notre-Dame. On avait bien fait de l'appeler « l'île de la Cité », c'était un nom qui laissait deviner tout le sérieux de ce qu'on y faisait.

Il ne suffit pas d'un débardeur bien intentionné pour vous faire connaître Paris, et j'ai demandé mon chemin plusieurs fois pour m'y retrouver. Je me suis tellement perdue dans ces maudites petites rues qu'il était presque dix heures quand je suis arrivée devant Saint-Eustache. On ne reconnaissait qu'à peine à cette heure les pavillons des Halles. La foule avait déserté. Les marchands des carreaux avaient remballé, ils étaient repartis chez eux. Ne restaient ouverts que les commerces en dur qui ont pignon sur rue. Ce n'est pas que le quartier était vide, car les rues ne sont jamais vides à Paris. Mais il

Ça râlait toujours à l'octroi, ça puait toujours à la Villette, ça cahotait toujours rue d'Allemagne et Bernadette ouvrait des yeux scandalisés sur ce qui l'entourait.

- A-t-on déjà vu une ville aussi sale ! criait-elle à l'arrière du tombeau.
- C'est encore la nuit, Nénette.
- Je te parle pas du ciel, innocente, je te parle des murs qui sont noirs comme le charbon, une vraie cochonnerie !

Elle n'avait pas tort, Paris est noir de suie. Et si elle était surprise, c'est qu'elle n'en savait encore rien. Paris, elle n'en avait jamais rien vu, hors la gare du Nord, autrefois. Je ne me suis pas moquée. Je n'étais pas familière non plus de la ville. Qui aurait eu l'idée de s'amuser à se rendre à Paris ? Si j'avais à marcher, mes pas me conduisaient plutôt dans la forêt de Dugny où l'air est frais et où l'on trouve des jacinthes ou des champignons, selon la saison.

Fiche de Ly.

Cécile

Extraits de La Capucine sur Paris

Consigne : Surligne les mots ou phrases décrivant ou faisant référence à la ville de Paris

Cet après-midi-là, j'ai découvert les palmiers dans une serre, j'ai vu deux ours dans une fosse, et j'ai appris quelque chose sur mon père.

J'ai tout de suite raffolé du Jardin des Plantes, où l'on pouvait revenir chaque jour de son existence et découvrir toujours une créature nouvelle, tant on y trouve d'espèces différentes, d'animaux et surtout de végétaux. J'ai pensé que Mathilde d'Argenton raffolait des tapis de fleurs, mais moins du peuple des Parisiens qui envahissaient les allées. Pour ma mère et pour moi, nous nous sentions à notre place, en qualité de gens de service et promeneurs populaires.

Ce chemin, je le connaissais. C'était celui qui menait aux Halles. Paris n'était pas si difficile à connaître, finalement. Il suffisait toujours d'aller tout droit. Je n'en ai rien dit à M. Jacques, pour ne pas le contrarier, et parce qu'il me faisait l'honneur de sa conversation. Il m'expliquait les bâtiments majestueux qui étaient sur l'île, entre les deux ponts qui inquiétaient tellement Bernadette. Il y en avait pour chaque occasion de la vie, la justice, le commerce, la prison, l'hôpital et Notre-Dame. On avait bien fait de l'appeler « l'île de la Cité », c'était un nom qui laissait deviner tout le sérieux de ce qu'on y faisait.

Il ne suffit pas d'un débardeur bien intentionné pour vous faire connaître Paris, et j'ai demandé mon chemin plusieurs fois pour m'y retrouver. Je me suis tellement perdue dans ces maudites petites rues qu'il était presque dix heures quand je suis arrivée devant Saint-Eustache. On ne reconnaissait qu'à peine à cette heure les pavillons des Halles. La foule avait déserté. Les marchands des carreaux avaient remballé, ils étaient repartis chez eux. Ne restaient ouverts que les commerces en dur qui ont pignon sur rue. Ce n'est pas que le quartier était vide, car les rues ne sont jamais vides à Paris. Mais il

Ça riait toujours à l'octroi, ça puait toujours à la Villette, ça cahotait toujours rue d'Allemagne et Bernadette ouvrait des yeux scandalisés sur ce qui l'entourait.

- A-t-on déjà vu une ville aussi sale ! criait-elle à l'arrière du tombereau.
- C'est encore la nuit, Nénette...
- Je te parle pas du ciel, innocente, je te parle des murs qui sont noirs comme le charbon, une vraie cochonnerie !

Elle n'avait pas tort. Paris est noir de suie. Et si elle était surprise, c'est qu'elle n'en savait encore rien. Paris, elle n'en avait jamais rien vu, hors la gare du Nord, autrefois. Je ne me suis pas moquée. Je n'étais pas familière non plus de la ville. Qui aurait eu l'idée de s'amuser à se rendre à Paris ? Si j'avais à marcher, mes pas me conduisaient plutôt dans la forêt de Dugny où l'air est frais et où l'on trouve des jacinthes ou des champignons, selon la saison.

Fiche de C.

Maxime

Extraits de La Capucine sur Paris

Consigne : Surligne les mots ou phrases décrivant ou faisant référence à la ville de Paris

Cet après-midi-là, j'ai découvert les palmiers dans une serre, j'ai vu deux ours dans une fosse, et j'ai appris quelque chose sur mon père.

J'ai tout de suite raffolé du Jardin des Plantes, où l'on pouvait revenir chaque jour de son existence et découvrir toujours une créature nouvelle, tant on y trouve d'espèces différentes, d'animaux et surtout de végétaux. J'ai pensé que Mathilde d'Argenton raffolait des tapis de fleurs, mais moins du peuple des Parisiens qui envahissaient les allées. Pour ma mère et pour moi, nous nous sentions à notre place, en qualité de gens de service et promeneurs populaires.

Ce chemin, je le connaissais. C'était celui qui menait aux Halles. Paris n'était pas si difficile à connaître, finalement. Il suffisait toujours d'aller tout droit. Je n'en ai rien dit à M. Jacques, pour ne pas le contrarier, et parce qu'il me faisait l'honneur de sa conversation. Il m'expliquait les bâtiments majestueux qui étaient sur l'île, entre les deux ponts qui inquiétaient tellement Bernadette. Il y en avait pour chaque occasion de la vie, la justice, le commerce, la prison, l'hôpital et Notre-Dame. On avait bien fait de l'appeler « l'île de la Cité », c'était un nom qui laissait deviner tout le sérieux de ce qu'on y faisait.

Il ne suffit pas d'un débardeur bien intentionné pour vous faire connaître Paris, et j'ai demandé mon chemin plusieurs fois pour m'y retrouver. Je me suis tellement perdue dans ces maudites petites rues qu'il était presque dix heures quand je suis arrivée devant Saint-Eustache. On ne reconnaissait qu'à peine à cette heure les pavillons des Halles. La foule avait déserté. Les marchands des carreaux avaient remballé, ils étaient repartis chez eux. Ne restaient ouverts que les commerces en dur qui ont pignon sur rue. Ce n'est pas que le quartier était vide, car les rues ne sont jamais vides à Paris. Mais il

Ça riait toujours à l'octroi, ça puait toujours à la Villette, ça cahotait toujours rue d'Allemagne et Bernadette ouvrait des yeux scandalisés sur ce qui l'entourait.

- A-t-on déjà vu une ville aussi sale ! criait-elle à l'arrière du tombereau.
- C'est encore la nuit, Nénette...
- Je te parle pas du ciel, innocente, je te parle des murs qui sont noirs comme le charbon, une vraie cochonnerie !

Elle n'avait pas tort. Paris est noir de suie. Et si elle était surprise, c'est qu'elle n'en savait encore rien. Paris, elle n'en avait jamais rien vu, hors la gare du Nord, autrefois. Je ne me suis pas moquée. Je n'étais pas familière non plus de la ville. Qui aurait eu l'idée de s'amuser à se rendre à Paris ? Si j'avais à marcher, mes pas me conduisaient plutôt dans la forêt de Dugny où l'air est frais et où l'on trouve des jacinthes ou des champignons, selon la saison.

Fiche de Max.

Lina

Extraits de La Capucine sur Paris

Consigne : Surligne les mots ou phrases décrivant ou faisant référence à la ville de Paris

Cet après-midi-là, j'ai découvert les palmiers dans une serre, j'ai vu deux ours dans une fosse, et j'ai appris quelque chose sur mon père.

J'ai tout de suite raffolé du Jardin des Plantes, où l'on pouvait revenir chaque jour de son existence et découvrir toujours une créature nouvelle, tant on y trouve d'espèces différentes, d'animaux et surtout de végétaux. J'ai pensé que Mathilde d'Argenton raffolait des tapis de fleurs, mais moins du peuple des Parisiens qui envahissaient les allées. Pour ma mère et pour moi, nous nous sentions à notre place, en qualité de gens de service et promeneurs populaires.

Ce chemin, je le connaissais. C'était celui qui menait aux Halles. Paris n'était pas si difficile à connaître, finalement. Il suffisait toujours d'aller tout droit. Je n'en ai rien dit à M. Jacques, pour ne pas le contrarier, et parce qu'il me faisait l'honneur de sa conversation. Il m'expliquait les bâtiments majestueux qui étaient sur l'île, entre les deux ponts qui inquiétaient tellement Bernadette. Il y en avait pour chaque occasion de la vie, la justice, le commerce, la prison, l'hôpital et Notre-Dame. On avait bien fait de l'appeler « l'île de la Cité », c'était un nom qui laissait deviner tout le sérieux de ce qu'on y faisait.

Il ne suffit pas d'un débardeur bien intentionné pour vous faire connaître Paris, et j'ai demandé mon chemin plusieurs fois pour m'y retrouver. Je me suis tellement perdue dans ces maudites petites rues qu'il était presque dix heures quand je suis arrivée devant Saint-Eustache. On ne reconnaissait qu'à peine à cette heure les pavillons des Halles. La foule avait déserté. Les marchands des carreaux avaient remballé, ils étaient repartis chez eux. Ne restaient ouverts que les commerces en dur qui ont pignon sur rue. Ce n'est pas que le quartier était vide, car les rues ne sont jamais vides à Paris. Mais il

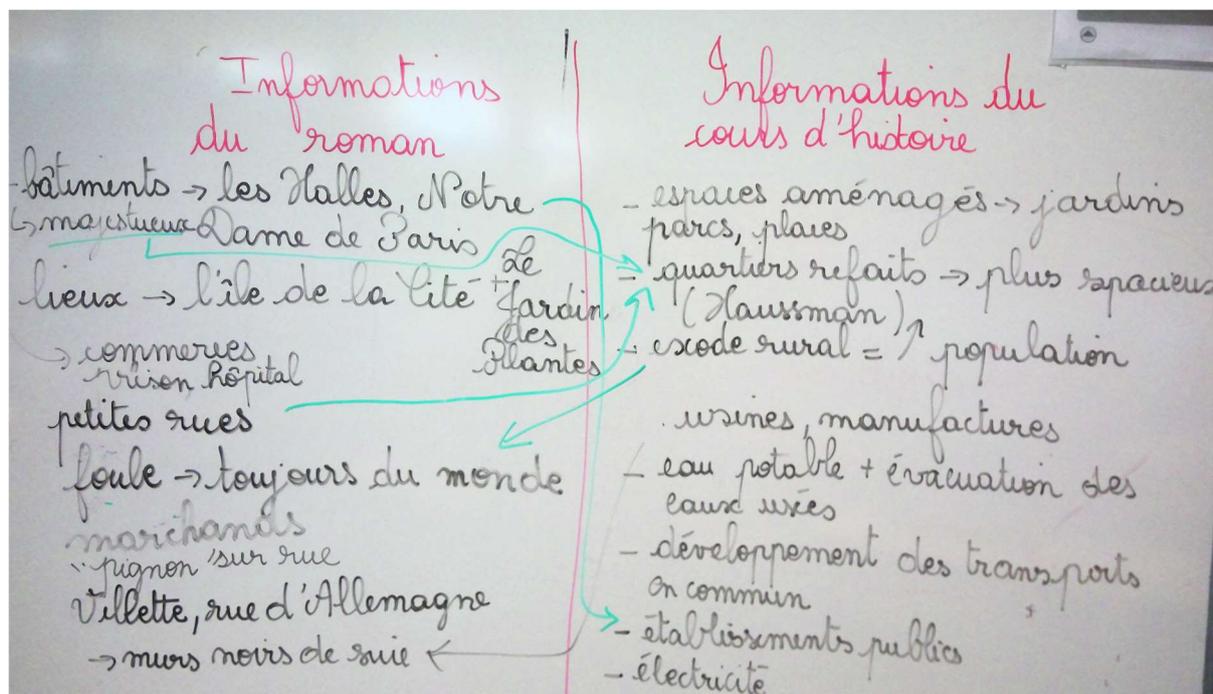
Ça riait toujours à l'octroi, ça puait toujours à la Villette, ça cahotait toujours rue d'Allemagne et Bernadette ouvrait des yeux scandalisés sur ce qui l'entourait.

- A-t-on déjà vu une ville aussi sale ! criait-elle à l'arrière du tombereau.
- C'est encore la nuit, Nénette...
- Je te parle pas du ciel, innocente, je te parle des murs qui sont noirs comme le charbon, une vraie cochonnerie !

Elle n'avait pas tort. Paris est noir de suie. Et si elle était surprise, c'est qu'elle n'en savait encore rien. Paris, elle n'en avait jamais rien vu, hors la gare du Nord, autrefois. Je ne me suis pas moquée. Je n'étais pas familière non plus de la ville. Qui aurait eu l'idée de s'amuser à se rendre à Paris ? Si j'avais à marcher, mes pas me conduisaient plutôt dans la forêt de Dugny où l'air est frais et où l'on trouve des jacinthes ou des champignons, selon la saison.

Fiche de Li.

Annexe 7 : recueil de conception de la séance 7 en collectif :

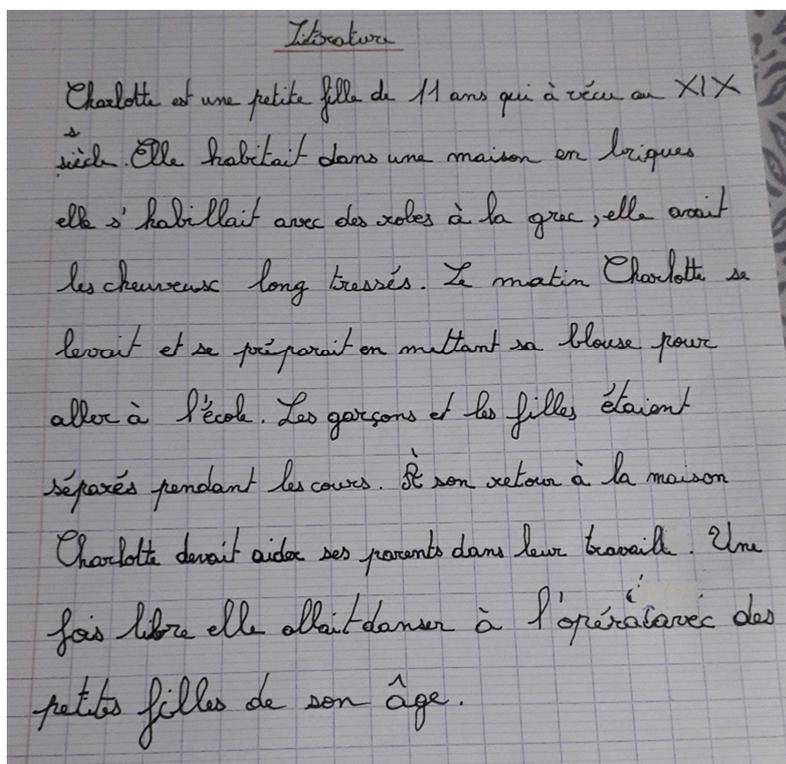


Annexe 8 : hypothèse B : (séance préliminaire) productions d'écrit :

HISTOIRE DE MARIE DESPLECHIN

C'est l'histoire d'une jeune fille 10 ans qui vivait en 1885 au 19 siècle, c'était une fille très joyeuse aimait jouer avec ses amis. Elle devait porter de très longues robes car à l'époque, les filles ne portaient pas de pantalon. Elle portait toujours un chapeau quand elle sortait dehors pour se protéger du soleil. C'était une jeune fille de taille moyenne, qui avait des cheveux blonds et bouclés. Comme ses parents avaient les moyens, elle allait à l'école pour apprendre à compter, à lire et à écrire mais il n'y avait pas la mixité c'est-à-dire que les filles et les garçons ne se mélangeaient pas. Elle aimait lire beaucoup de livres et se rendait souvent à la bibliothèque et elle aimait également peindre de jolis paysages et de jolies fleurs. Sa maman lui apprenait les corvées, comme les tâches ménagères, la cuisine et la couture car à cette époque les filles se mariaient très jeunes.

Ecrit A.



Ecrit Max.

Projet de classe

Nous sommes en 1885. Je vais parler d'une fille ; de son habitation ; de son physique ; de ses habits et de son quotidien. Elle était vêtue d'une robe grise et de sabots, elle avait 10 ans, elle était brune avec des tresses. Sa maison était en campagne. Elle allait tous les jours à l'école et les conditions étaient très dures : il y avait des enfants qui travaillaient dans les mines et dans les champs.

Ecrit T.S.

Marie Desplechin a les cheveux court, bouclé et blond ces yeux sont bleu ciel, Pour ces vêtements elle porte une longue jupe marron, bleu, avec le temps il y a des trous déchirés qu'elle a recousus elle-même. Pour le haut Marie a un t-shirt à manches long par-dessus la jeune fille a une sorte de gilet chaud à boutons. Elle habite dans un petit village, les maisons sont vieilles, sa maison est en bois solide comme toutes les autres maisons sa chambre est à l'étage, son bureau, son lit, la chaise dans le coin tout est parfait. La petite fille aime cuisiner et cueillir des champignons ou des fleurs

J'imagine le portrait de la jeune fille de 14 ans.
Elle est habillée avec une jolie robe longue en dentelle avec des rubans. Elle porte des gants sûrement en soie. Et aussi un chapeau blanc avec rubans aussi. Elle a aussi de jolies chaussures.
La jeune fille doit habiter dans une grande maison en pierre avec un grand escalier en colimaçon.
Sa chambre devait être très belle et son lit entouré de magnifique rideaux. Elle devait faire ses cours à domicile avec une maîtresse qui venait l'aider. Elle lisait les livres d'Alexandre Dumas comme ¹¹² "Les 3 mousquetaires". Elle aimait écrire à la plume de jolis poèmes et dessiner.

~~Maria Thérèse~~ est une fille unique de Hans. Elle habite dans une maison au milieu de la nature. Elle porte une robe bleue avec de la dentelle blanche et une couronne de fleurs sur sa tête et tient un bouquet de fleurs séchées dans sa main. Pendant la journée elle aime se promener dans la forêt, et aussi dans la nature en chantant avec les oiseaux. Parfait dans la journée elle s'allonge sous un grand arbre en lisant son livre préféré de Alexandre Dumas puis avant de rentrer chez elle elle ramasse des champignons dans la forêt pour ses parents.

Nous sommes en 1853 il y a une petite
fille de 17 ans qui s'appelle Adilaide. Elle <1>
est vêtue de trois jupons les uns sur les autres.
Elle portait un petit chapeau avec une
mentillette sur le devant. Elle portait des manchons
pour se réchauffer les mains. Elle avait 3
sœurs: Estelle, Anarionne, Elizabeth et un frère
qui s'appelait Gontraud. Elle vivait avec
ses parents qui ^{étaient} marchand ambulants.
Elle et ses sœurs et frères étaient à l'école
Jules Ferry. Ils étaient une famille de classe
moyenne. Elle voulait être écrivaine. Elle
adorait Noël et jouer du piano.

Ecrit T.C.

Annexe 9 : hypothèses C : synthèses des indices historiques récoltés par les élèves lors de leur lecture :

Thèmes sur les indices historiques	Nombre d'élèves qui les ont surligné	Noté sur le paperboard collectif
Les lieux		
Bobigny, la campagne <ul style="list-style-type: none"> - la cabane de Bernadette et Clémence - les déplacements en charrette - les champs maraichers 	10/13 7/13 11/13	oui oui oui
Paris, la ville <ul style="list-style-type: none"> - les Halles - Les points de passage des convois - les rues - les monuments - la maison des Chassignols - la maison des Argenton - les jardins, les marchés... 	10/13 8/13 10/13 10/13 7/13 6/13 5/13	oui oui oui oui oui oui non
Le canal <ul style="list-style-type: none"> - le monde des mariniers - l'arrivée des péniches aux portes de Paris 	9/13 5/13	oui oui
Les personnages		
Les personnages célèbres ayant existés <ul style="list-style-type: none"> - Victor Hugo - Alexandre Dumas 	13/13 13/13	oui oui
Les professions des personnages <ul style="list-style-type: none"> - domestiques - paysans - mariniers - propriétaires terriens 	12/13 13/13 11/13 8/13	oui oui oui non
Les habits des personnages <ul style="list-style-type: none"> - habits de Louise à Bobigny - habits de Louise à Paris - habits de Bernadette - habits de Madame d'Argenton - habits de Monsieur Jacques 	2/13 5/13 4/13 7/13 1/13	non non non non non
Les expressions, le langage <ul style="list-style-type: none"> - Bernadette - les mariniers - Jean Martin 	10/13 12/13 4/13	oui oui non
Leur statut social <ul style="list-style-type: none"> - les bourgeois - les domestiques - les paysans 	6/13 13/13 12/13	oui oui oui
Les modes de vie <ul style="list-style-type: none"> - le manque d'instruction 	10/13	oui

Récolte d'indices 6:

- > cocher -> calèche -> voiture plus confortable fiacre
- les spiritistes
- sorcière -> Bernadette
 - ↳ exclue du village
- > payer pour voir des fantômes
- ↳ Lolup
- doit dire ce qu'elle fait à son maître
- les bourgeois profitent des gens pauvres comme eux
- Louis est pauvre donc elle doit beaucoup travailler jusqu'à ce qu'elle ait de belles plantations d'herbes aromatiques pour réduire les odeurs
- lone, range, plante avec les mains tout seul.
- > cloches, châssis, pailles

Récolte d'indices 10 et 11

- le maître peut battre ses employés
- Paris -> plus de liberté
- mariages "forcés"
- socialistes
- péniches -> personnes qui tirent la péniche
 - > haleurs
- patois du Nord
- transport marchandises sur le canal avec des péniches. (sable, craie)
- travaillent même la nuit
- > maronniers (métier)
- voyage du Nord.
- estaminet
- chanson « Dansons la capucine » -> - socialiste

Récolte d'indices 12:

- vie à travailler (Louis n'a jamais été libre)
- ouvriers, misérables bourgeois à Paris
- Nalles
- jardinier
- vêtements spécifiques -> fabriqués par une couturière
- avoir des fantômes chez soi c'est à la mode
- plusieurs domestiques par chambre
- travaille tôt.

Récolte d'indices 14 et 15:

- les domestiques et les bourgeois ne se fréquentent pas -> très très différents
- certaines personnes n'ont jamais leur propre maison
- riches et pauvres ≠ tenues.
- Alexandre Dumas -> auteur célèbre -> pas couronné
- guerre -> soldats (Tonkin)
- chanson de la Commune le Temps des Cerises
- jean-Baptiste Clément

Récolte d'indices de C. :

D'un triomphe commercial à Paris

Le maître devait escompter beaucoup de ma mission parce que, dès le lendemain, il a prévenu qu'il passerait au matin prendre la grosse Bernadette devant son tableau.

– Et s'ils ne veulent pas de mes services ? ai-je demandé pour me protéger des ennus à venir.

– Pourquoi ils n'en voudraient pas ? Des légumes qui vont jusqu'en Russie, récoltes de la veille, choisis et lavés, qu'on leur apporte en cuisine ? Demande le prix qu'ils consentent à donner pour ta peine, et ne descends pas en dessous de quarante sous.

– Deux francs ! ?

– Oui. Essaie toujours. Ce n'est rien pour eux. Ils ne savent plus quoi faire de leur argent, ces gens-là.

Quand j'ai dit à Bernadette de se tenir prête pour trois heures avec ses bocaux, elle m'a demandé s'il lui faudrait mettre un foulard sur la tête pour aller marchander.

– Je crois bien que oui, ai-je répondu, sinon tu passeras pour une pauvre femme en cheveux qui ne mérite pas l'argent qu'elle demande.

– Mais faut-il aussi que je me lave ?

– Tu te laves si ça te chante.

J'ai haussé les épaules. La toilette maintenant... Il ne fallait quand même pas exagérer.

Elle avait réussi à fourrer dix bocaux dans son panier, sans compter qu'elle portait une petite jarre sous le bras.

– Ils voudront peut-être aussi de la conserve au gras...

Elle s'était coiffée d'un immense fichu rouge à ramages qui lui donnait, sans offense, l'air d'une bohémienne. Et ma parole, elle avait la figure rouge fraise. Il faut croire vraiment qu'elle s'était lavée.

Le maître lui a lancé un regard dégoûté. Par chance, il était trop tôt pour qu'il fasse ses réflexions à voix haute, ce qui nous a évité la dispute et les prises de bec. J'ai aidé Bernadette à se hisser dans le tombereau avec son bagage. Puis je me suis assise devant, à côté du maître, afin de ne pas voler trop de place à la marchandise. Bonasson a renâclé. Il n'est pas plus bête que moi, il sent quand on lui rajoute de la charge. Mais il est parti bravement, et nous nous sommes endormis tous les trois.

Ça râlait toujours à l'octroi, ça piait toujours à la Villette, ça cahotait toujours rue d'Allemagne et Bernadette ouvrait des yeux scandalisés sur ce qui l'entourait.

– A-t-on déjà vu une ville aussi sale ! criait-elle à l'arrière du tombereau.

– C'est encore la nuit, Nénette...

– Je te parle pas du ciel, innocente, je te parle des murs qui sont noirs comme le charbon, une vraie cochonnerie !

Elle vivait pas tort, Paris est noir de suie. Et si elle était surprise, c'est qu'elle n'en savait encore rien. Paris, elle n'en avait jamais rien vu, hors la gare du Nord, autrefois. Je ne me suis pas moquée. Je n'étais pas familière non plus de la ville. Qui aurait eu l'idée de s'amuser à se rendre à Paris ? Si j'avais à marcher, mes pas me conduisaient plutôt dans la forêt de Dugny où l'air est frais et où l'on trouve des jacinthes ou des champignons, selon la saison.

Le maître a attaché Bonasson devant l'église. La pauvre bête était perdue de se voir privée d'auberge. Tandis qu'on installait les tas, j'ai salué Françoise qui faisait l'arrogante parce qu'elle avait cette fois des fraises énormes. J'ai vu la jalousie dans les yeux du maître et j'ai su que nous ne perdions rien pour attendre. Les fraisières allaient nous tomber dessus.

L'étal installé, je me suis fait expliquer le chemin pour me rendre jusqu'à la maison de ma mère. Car ce n'est pas tout d'être dans Paris, il faut s'y retrouver. Le carreau entier s'y est mis et finalement c'est Françoise qui m'a dessiné le plan sur le dos d'un carton. Il fallait traverser la Seine, par deux fois, prendre un boulevard, puis un autre. C'était certainement effrayant, mais ce n'était pas si loin.

– Vous serez de retour à huit heures, a décrété le maître. Je n'attends pas.

Nous avions un peu plus de trois heures pour faire affaire, ce que j'ai trouvé très suffisant. J'ai pris le sac de Bernadette, je lui ai laissé la jarre, et nous sommes parties vers la Seine.

Bernadette n'arrêtait pas de ronchonner, je marchais trop vite, le sol était glissant, la jarre encombrante, et malheur nous allions passer sur des ponts, ce qui lui causait une inquiétude démesurée.

– Pour moi, je m'en moque ! Mais c'est toi ! L'eau t'appelle. Protège-toi sinon elle te prendra, je te l'ai dit cent fois.

Mon avis est qu'à moins qu'on ne s'y jette, l'eau ne risque pas de sortir de son lit pour venir vous prendre. Mais par respect je n'ai pas contrarié Bernadette, qui connaît beaucoup de choses dont je n'ai même pas idée. Elle m'a saisi la main tandis que nous traversions le premier pont qui mène dans la petite île qu'on appelle « de la Cité ». Nous étions sur le point d'arriver au deuxième pont, et j'étais en train de lui jurer que je me tiendrais loin du parapet, quand elle a laissé échapper un long sifflement.

– Arrête-toi ! Là ! C'est elle ! a-t-elle bredouillé.

– Qui ça, elle ? Il n'y a personne que nous ici...

– Notre-Dame-de-Paris.

En effet, on voyait s'élever sur la gauche les deux grosses tours carrées de la cathédrale, et l'on devinait son fronton. Bernadette s'est immobilisée, pétrifiée par l'émotion. Si j'avais eu un peu plus de religion, j'aurais pensé qu'elle venait de voir le bon Dieu. Mais pour avoir fréquenté les journaux plus que les curés, je devinais la raison de sa stupeur.

– C'est Victor Hugo, Nénette ? C'est lui, n'est-ce pas ?

– Oh, mon Dieu, a gémi Bernadette, il entre par mes yeux...

Elle fixait la silhouette paisible de Notre-Dame, et la grande église semblait lui rendre son regard.

– Je crois bien que je lui ai écrit un livre, a murmuré Bernadette. Un livre qui porte son nom.

– C'est possible, tu en as écrit beaucoup.

– Oui. Je suis contente de la voir.

– Si tu es contente, je suis contente aussi.

– Il faudra que je revienne, a conclu Bernadette. Penses-tu qu'on entre là-dedans comme on veut sans payer ?

Quand nous avons repris la route, je me suis fait la réflexion qu'à la différence de Bernadette, Victor Hugo aimait certainement Paris. Il allait falloir qu'elle fasse un effort pour l'apprécier, elle aussi.

J'ai poussé la lourde porte cochère qui donnait sur la rue. Nous sommes entrées dans une cour pavée, tout au fond de laquelle était une écurie. Nous nous sommes avancées sur le pavé encore humide de la nuit.

– Bon sang ! a soufflé Bernadette. Voilà que c'est un château !

– Au milieu de la cour, un bel escalier en pierre menait à un perron décoré de deux statues de lion. La demeure qui s'élevait devant nous comptait trois étages, percés de nombreuses et hautes fenêtres. Mais à cette heure, elles étaient toutes noires. Il y avait gros à parier que ça dormait à poings fermés là-dedans.

– Regarde, ai-je dit à voix basse, il y en a qui sont levés...

Sur le côté droit de la maison, des lampes allumées éclairaient deux fenêtres en rez-de-chaussée. C'était la cuisine, qui accueillait aux petites heures les domestiques encore chiffonnés de leur courte nuit. On y entra par une porte séparée, flanquée de trois marches.

Quand nous avons poussé la porte, ils étaient tous attablés. Je suivais Bernadette, et je dois dire que nous avons fait impression. Quatre personnes ont tourné vers nous des visages stupéfaits. Une dame en bonnet leur servait des tanches de soupe dans les bols tandis qu'ils se coupaient de larges tranches de pain. Le maître avait eu tort de se moquer. La maison était bourgeoise, mais on n'y crevait pas de faim.

Ma mère était assise à côté d'une fille aux cheveux jaunes, qui devait être cette Fanny dont elle m'avait parlé. Elle aussi a fait une drôle de grimace en nous voyant passer le seuil, nous deux qu'elle n'attendait pas, qu'elle n'imaginait même pas voir un jour dans cet endroit.

– Clémence ! a rugi Bernadette en posant sur elle des yeux pleins de tendresse.

Tous les attablés se sont tournés vers ma mère en chuchotant, comme s'ils venaient d'entendre un vilain mot. Seule la dame en bonnet n'avait pas l'air choquée.

– Ne soyez pas idiots ! leur a-t-elle lancé. Marie s'appelle Clémence, quand elle n'est pas ici.

Elle s'est adressée à nous pour un supplément d'explication.

– Madame Chassignol n'a pas voulu de Clémence. C'est trop long pour le service, et ça fait mias-tu-vo. Elle a préféré Marie, Marie est modeste et va mieux pour une bonne. Voyez, moi pour ma famille je suis Ephrasie, mais j'ai un m'appelle Annette. C'est la règle. Il n'y a pas de mal.

Un air de dédain est passé sur le visage de Bernadette. Dans d'autres circonstances, elle aurait sans doute donné son avis, ou craché par terre en signe de contrariété. Mais elle ne voulait pas faire de tort à Clémence-Marie, sans compter qu'elle avait des confits à placer.

– Pour moi, personne ne m'enlèvera le nom de Bernadette que j'ai reçu à mon baptême. Et cette belle jeune fille derrière moi est la fille de... eh bien, vous savez de qui je veux parler !

À nouveau, tous se sont tournés vers ma mère, puis vers moi, puis vers ma mère, puis vers moi, et ainsi de suite, les yeux écarquillés... Je les entendais penser : « Est-il Dieu possible qu'elle soit la fille de cette mère, etc. » Enfin, c'était le cirque habituel.

– Annette, a dit la fille aux cheveux jaunes, c'est Jean qui les fait venir. Elles sont là pour les confits.

– Dix pots, a confirmé Bernadette en indiquant de la main le sac que j'avais posé à mes pieds. Et si vous en voulez, j'ai aussi de la conserve au gras.

Annette a hoché la tête avec satisfaction.

– Je vais ouvrir un pot, a-t-elle dit, il faut que je l'essaie.

– Mais vous me le compterez, le pot ? a demandé Bernadette, inquiète de se voir dépouillée du dixième de son bien.

– Certainement, a souri Annette. Ici, on règle les fournisseurs. Allez, prenez une chaise, on va vous donner un bol et du pain. Poussez-vous, vous autres ! Faites de la place ! Toi, la fille, va l'asseoir à côté de ta mère.

J'ai laissé Bernadette s'écraser sur sa chaise avec un gémissement de bonheur. Elle a vu venir son bol en souriant d'aise et elle a tendu la main pour qu'on y mette le pain. Je me suis glissée entre Fanny et ma mère.

– C'est comme un rêve, m'a-t-elle dit en déposant un baiser sur ma joue.

Elle souriait avec tant de simplicité que les larmes me sont montées aux yeux. Me lever au milieu de la nuit me ramollit le cœur et change en chiffe. J'ai toussé un bon coup pour chasser mes émotions. J'ai pris ma cuillère d'une main, et j'ai posé l'autre sur la cuisse de ma mère. J'avais le sentiment d'avoir changé de monde. Je me sentais perdue mais tranquille.

La cuisine était si vaste qu'on aurait pu y vivre à huit ou dix personnes. Il y avait des armoires, des planches, des bacs et des fourneaux, et pourtant on y trouvait encore de la place partout. Des casseroles de toutes les tailles étaient accrochées au mur, des étagères plaient sous le poids des bocaux. Un beau plancher, un joli carrelage, une table longue et solide, tout embellissant la

nourriture et l'encaustique. Si on m'avait proposé d'y apporter ma pailasse et d'y loger pour le restant de mes jours, j'aurais dit oui sans hésiter.

Un grand panneau couvert de petites cloches était accroché sur le mur du fond. Comme je le regardais avec intérêt, Fanny m'a éclairée.

– Quand le matin sera levé, elles se mettront à danser. C'est comme ça qu'ils nous commandent. Ils nous sonnent.

– Ils ?

– Madame Chassignol, monsieur, le jeune monsieur, mademoiselle Lucie, et même sa préceptrice.

Elle a ajouté :

– Il faut bien qu'ils sonnent ! Ils ne vont pas descendre ici chaque fois qu'ils ont à demander !

– Et vous, vous dormez où ? ai-je demandé car j'étais dévorée par la curiosité. Sous la table ?

Fanny a éclaté de rire.

– Ce sont les maisons minables qui vous font dormir à l'office ! Chez nous, c'est autre chose. Nous sommes le haut du pavé. Nous avons de vraies chambres sous le toit, assez grandes pour le lit et la chaise, et dont on peut fermer la porte. Il n'y pleut pas, il n'y pue pas, il n'y traîne pas d'infection.

J'ai jeté un coup d'œil à ma mère qui conservait sur le visage une sourire bienheureux.

– Toi aussi, maman ?

– Moi aussi, bien sûr, a dit ma mère. Tu vois, je ne suis pas si mal.

Pendant que nous parlions, Annette goûtait le pot que Bernadette avait ouvert pour elle. Elle levait les yeux au plafond pour juger sans se laisser distraire.

– Alors ? a demandé Bernadette, penchée sur la table, vautrée pour ainsi dire sous son nez.

– Il est bon, a fait Annette.

– Vraiment bon ? a insisté Bernadette qui me faisais honte à force d'impertinence.

– Vraiment.

– Combien vous m'en donnez ?

– Ma foi, a réfléchi Annette en estimant le pot posé devant elle, deux francs ?

Si elle avait pu se soulever plus aisément, Bernadette aurait bondi sur sa chaise.

– Quarante sous ?! Le pot ?

– Le pot. Ce qui vous rapporte vingt francs, en comptant l'entamé. Ce n'est pas assez ?

Bernadette a fait semblant de réfléchir. Elle a regardé ses pieds en soupirant puis elle a compté sur ses doigts. Elle ressemblait à une grosse petite fille qui joue à la marchande.

– Eh bien, pas assez, je ne dis pas ça, j'ai des frais, d'autant qu'il faut que j'achète le cochon. Mais deux francs, je dis que c'est honnête... Et la jarre, après tout, tenez, je vous la donne !

Sa générosité tenait moins de l'enthousiasme que de la paresse. Elle n'aurait pas à remporter sa jarre à Bobigny, au cas prévisible où Annette ne voudrait pas payer un gras qu'elle n'avait pas commandé.

Récolte d'indices de Lu.

D'un triomphe commercial à Paris

Le maître devait escompter beaucoup de ma mission parce que, dès le lendemain, il a prévenu qu'il passerait au matin prendre la grosse Bernadette devant son taudis.

– Et s'ils ne veulent pas de mes services ? ai-je demandé pour me protéger des ennuis à venir.

– Pourquoi ils n'en voudraient pas ? Des légumes qui vont jusqu'en Russie, récoltés de la veille, choisis et lavés, qu'on leur apporte en cuisine ? Demande le prix qu'ils consentent à donner pour ta peine, et ne descends pas en dessous de quarante sous.

– Deux francs ?!

– Ouai. Essaie toujours. Ce n'est rien pour eux. Ils ne savent plus quoi faire de leur argent, ces gens-là.

Quand j'ai dit à Bernadette de se tenir prête pour trois heures avec ses bocaux, elle m'a demandé s'il lui faudrait mettre un foulard sur la tête pour aller marchander.

– Je crois bien que oui, ai-je répondu, sinon tu passeras pour une pauvre chez en cheveux qui ne mérite pas l'argent qu'elle demande.

– Mais faut-il aussi que je me lave ?

– Tu te laves si ça te chante.

J'ai haussé les épaules. La toilette maintenant... Il ne fallait quand même pas exagérer.

Elle avait réussi à fourrer dix bocaux dans son panier, sans compter qu'elle portait une petite jarre sous le bras.

– Ils voudront peut-être aussi de la conserve au gras...

Elle s'était coiffée d'un immense fichu rouge à rayures qui lui donnait, sans offense, l'air d'une bohémienne. Et ma parole, elle avait la figure rouge frâne. Il faut croire vraiment qu'elle s'était lavée.

Le maître lui a lancé un regard dégoûté. Par chance, il était trop tôt pour qu'il fasse ses réflexions à voix haute, ce qui nous a évité la dispute et les prises de bec. J'ai aidé Bernadette à se hisser dans le tombereau avec son bagage. Puis je me suis assise devant, à côté du maître, afin de ne pas voler trop de place à la marchandise. Bonasson a renâclé. Il n'est pas plus bête que moi, il sent quand on lui rajoute de la charge. Mais il est parti bravement, et nous nous sommes endormis tous les trois.

Ça riait toujours à l'octroi, ça riait toujours à la Villette, ça cahotait toujours rue d'Allemagne et Bernadette ouvrait des yeux scandalisés sur ce qui l'entourait.

– A-t-on déjà vu une ville aussi sale ! criait-elle à l'arrière du tombereau.

– C'est encore la nuit, Nénette...

– Je te parle pas du ciel, innocente, je te parle des murs qui sont noirs comme le charbon, une vraie cochonnerie !

Elle n'avait pas tort, Paris est noir de saie. Et si elle était surprise, c'est qu'elle n'en savait encore rien. Paris, elle n'en avait jamais rien vu, hors la gare du Nord, autrefois. Je ne me suis pas moquée. Je n'étais pas familière non plus de la ville. Qui aurait eu l'idée de s'amuser à se rendre à Paris ? Si j'avais à marcher, mes pas me conduisaient plutôt dans la forêt de Dugny où l'air est frais et où l'on trouve des jacinthes ou des champignons, selon la saison.

Le maître a attaché Bonasson devant l'église. La pauvre bête était perdue de se voir privée d'auberge. Tandis qu'on installait les tas, j'ai salué François qui faisait l'arrogant parce qu'elle avait cette fois des franes énormes. J'ai vu la jalousie dans les yeux du maître et j'ai su que nous ne perdions rien pour attendre. Les fraisiers allaient nous tomber dessus.

L'étai installé, je me suis fait exploquer le chemin pour me rendre jusqu'à la maison de ma mère. Car ce n'est pas tout d'être dans Paris, il faut s'y retrouver. Le carreau entier s'y est mis et finalement c'est Françoise qui m'a dessiné le plan sur le dos d'un carton. Il fallait traverser la Seine, par deux fois, prendre un boulevard, puis un autre. C'était certainement effrayant, mais ce n'était pas si loin.

– Vous serez de retour à huit heures, a décrété le maître. Je n'attends pas.

Nous avions un peu plus de trois heures pour faire affaire, ce que j'ai trouvé très suffisant. J'ai pris le sac de Bernadette, je lui ai laissé la jarre, et nous sommes parties vers la Seine.

Bernadette n'arrêtait pas de ronchonner, je marchais trop vite, le sol était glissant, la jarre encombrante, et malheur nous allions passer sur des ponts, ce qui lui causait une inquiétude démesurée.

– Pour moi, je m'en moque ! Mais c'est toi ! L'eau t'appelle. Protège-toi sinon elle te prendra, je te l'ai dit cent fois.

Mon avis est qu'à moins qu'on ne s'y jette, l'eau ne risque pas de sortir de son lit pour venir vous prendre. Mais par respect je n'ai pas contrarié Bernadette, qui connaît beaucoup de choses dont je n'ai même pas idée. Elle m'a saisi la main tandis que nous traversons le premier pont qui mène dans la petite île qu'on appelle « de la Cité ». Nous étions sur le point d'arriver au deuxième pont, et j'étais en train de lui jurer que je me tiendrais loin du parapet, quand elle a laissé échapper un long sifflement.

– Arrête-toi ! Là ! C'est elle ! a-t-elle bredouillé.

– Qui ça, elle ? Il n'y a personne que nous ici...

– Notre-Dame-de-Paris.

En effet, on voyait s'élever sur la gauche les deux grosses tours carrées de la cathédrale, et l'on devinait son fronton. Bernadette s'est immobilisée, pétrifiée par l'émotion. Si j'avais eu un peu plus de religion, j'aurais pensé qu'elle venait de voir le bon Dieu. Mais pour avoir fréquenté les journaux plus que les curés, je devinais la raison de sa stupéur.

– C'est Victor Hugo, Nénette ? C'est lui, n'est-ce pas ?

– Oh, mon Dieu, a gémi Bernadette, il entre par mes yeux.

Elle fixait la silhouette paisible de Notre-Dame, et la grande église semblait lui rendre son regard.

– Je crois bien que je lui ai écrit un livre, a murmuré Bernadette. Un livre qui porte son nom.

– C'est possible, tu en as écrit beaucoup.

– Ouai. Je suis contente de la voir.

– Si tu es contente, je suis contente aussi.

– Il faudra que je revienne, a conclu Bernadette. Penses-tu qu'on entre là-dedans comme on veut sans payer ?

Quand nous avons repris la route, je me suis fait la réflexion qu'à la différence de Bernadette, Victor Hugo aimait certainement Paris. Il allait falloir qu'elle fasse un effort pour l'apprécier, elle aussi.

J'ai poussé la lourde porte cochère qui donnait sur la rue. Nous sommes entrées dans une cour pavée, tout au fond de laquelle était une écurie. Nous nous sommes avancées sur le pavé encore humide de la nuit.

– Bon sang ! a soufflé Bernadette. Voilà que c'est un château !

Au milieu de la cour, un bel escalier en pierre menait à un Perron décoré de deux statues de lion. La demeure qui s'élevait devant nous comptait trois étages, percés de nombreuses et hautes fenêtres. Mais à cette heure, elles étaient toutes noires. Il y avait gros à parier que ça dormait à poings fermés là-dedans.

– Regarde, ai-je dit à voix basse, il y en a qui sont levés...

Sur le côté droit de la maison, des lampes allumées éclairaient deux fenêtres en rez-de-chaussée. C'était la cuisine, qui accueillait aux petites heures les domestiques encore chiffonnés de leur courte nuit. On y entrait par une porte séparée, flanquée de trois marches.

Quand nous avons poussé la porte, ils étaient tous attablés. Je suivais Bernadette, et je dois dire que nous avons fait impression. Quatre personnes ont tourné vers nous des visages stupéfaits. Une dame en bonnet leur servait des louches de soupe dans les bols tandis qu'ils se coupaient de larges tranches de pain. Le maître avait eu tort de se moquer. La maison était bourgeoise, mais on n'y crevait pas de faim.

Ma mère était assise à côté d'une fille aux cheveux jaunes, qui devait être cette Fanny dont elle m'avait parlé. Elle aussi a fait une drôle de grimace en nous voyant passer le seuil, nous deux qu'elle n'attendait pas, qu'elle n'imaginait même pas voir un jour dans cet endroit.

— Clémence ! a rugi Bernadette en posant sur elle des yeux pleins de tendresse.

Tous les attablés se sont tournés vers ma mère en chuchotant, comme s'ils venaient d'entendre un vilain mot. Seule la dame en bonnet n'avait pas l'air choquée.

— Ne soyez pas idiots ! leur a-t-elle lancé. Marie s'appelle Clémence, quand elle n'est pas ici.

Elle s'est adressée à nous pour un supplément d'explication.

— Madame Chassignol n'a pas voulu de Clémence. C'est trop long pour le service, et ça fait m-as-tu-vu. Elle a préféré Marie. Marie est modeste et va mieux pour une bonne. Voyez, moi pour ma famille je suis Euphrasie, mais ici on m'appelle Annette. C'est la règle. Il n'y a pas de mal.

Un air de dédain est passé sur le visage de Bernadette. Dans d'autres circonstances, elle aurait sans doute donné son avis, ou craché par terre en signe de contrariété. Mais elle ne voulait pas faire de tort à Clémence-Marie, sans compter qu'elle avait des confits à placer.

— Pour moi, personne ne m'enlèvera le nom de Bernadette que j'ai reçu à mon baptême. Et cette belle jeune fille derrière moi est la fille de... eh bien, vous savez de qui je veux parler !

À nouveau, tous se sont tournés vers ma mère, puis vers moi, puis vers ma mère, puis vers moi, et ainsi de suite, les yeux écarquillés... Je les entendais penser : « Est-il Dieu possible qu'elle soit la fille de cette mère, etc. » Enfin, c'était le cirque habituel.

— Annette, a dit la fille aux cheveux jaunes, c'est Jean qui les fait venir. Elles sont là pour les confits.

— Dix pots, a confirmé Bernadette en indiquant de la main le sac que j'avais posé à mes pieds. Et si vous en voulez, j'ai aussi de la conserve au gras.

Annette a hoché la tête avec satisfaction.

— Je vais ouvrir un pot, a-t-elle dit, il faut que je l'essaye.

— Mais vous me le compterez, le pot ? a demandé Bernadette, inquiète de se voir dépouillée du dixième de son bien.

— Certainement, a souri Annette. Ici, on règle les fournisseurs. Allez, prenez une chaise, on va vous donner un bol et du pain. Poussez-vous, vous autres ! Faites de la place ! Toi, la fille, va t'asseoir à côté de ta mère.

J'ai laissé Bernadette s'écraser sur sa chaise avec un gémissement de bonheur. Elle a vu venir son bol en souriant d'aise et elle a tendu la main pour qu'on y mette le pain. Je me suis glissée entre Fanny et ma mère.

— C'est comme un rêve, m'a-t-elle dit en déposant un baiser sur ma joue.

Elle souriait avec tant de simplicité que les larmes me sont montées aux yeux. Me lever au milieu de la nuit me ramollit le cœur et change en chiffes. J'ai toussé un bon coup pour chasser mes émotions. J'ai pris ma cuillère d'une main, et j'ai posé l'autre sur la cuisse de ma mère. J'avais le sentiment d'avoir changé de monde. Je me sentais perdue mais tranquille.

La cuisine était si vaste qu'on aurait pu y vivre à huit ou dix personnes. Il y avait des armoires, des planches, des bacs et des fourneaux, et pourtant on y trouvait encore de la place partout. Des casseroles de toutes les tailles étaient accrochées au mur, des étagères plaient sous le poids des bocaux. Un beau plancher, un joli carrelage, une table longue et solide, tout embaumait la

nourriture et l'encastrique. Si on m'avait proposé d'y apporter ma pailasse et d'y loger pour le restant de mes jours, j'aurais dit oui sans hésiter.

Un grand panneau couvert de petites cloches était accroché sur le mur du fond. Comme je le regardais avec intérêt, Fanny m'a éclairée.

— Quand le matin sera levé, elles se mettront à danser. C'est comme ça qu'ils nous commandent. Ils nous sonnent.

— Ils ?

— Madame Chassignol, monsieur, le jeune monsieur, mademoiselle Lucie, et même sa préceptrice.

Elle a ajouté :

— Il faut bien qu'ils sonnent ! Ils ne vont pas descendre ici chaque fois qu'ils ont à demander !

— Et vous, vous dormez où ? ai-je demandé car j'étais dévorée par la curiosité. Sous la table ?

Fanny a éclaté de rire.

— Ce sont les maisons minables qui vous font dormir à l'officine ! Chez nous, c'est autre chose. Nous sommes le haut du pavé. Nous avons de vraies chambres sous le toit, assez grandes pour le lit et la chaise, et dont on peut fermer la porte. Il n'y pleut pas, il n'y pue pas, il n'y traîne pas d'infection.

J'ai jeté un coup d'œil à ma mère qui conservait sur le visage son sourire bienheureux.

— Toi aussi, maman ?

— Moi aussi, bien sûr, a dit ma mère. Tu vois, je ne suis pas si mal.

Pendant que nous parlions, Annette goûtait le pot que Bernadette avait ouvert pour elle. Elle levait les yeux au plafond pour juger sans se laisser distraire.

— Alors ? a demandé Bernadette, penchée sur la table, vautrée pour ainsi dire sous son nez.

— Il est bon, a fait Annette.

— Vraiment bon ? a insisté Bernadette qui me faisait honte à force d'impertinence.

— Vraiment.

— Combien vous m'en donnez ?

— Ma foi, a réfléchi Annette en estimant le pot posé devant elle, deux francs ?

Si elle avait pu se soulever plus aisément, Bernadette aurait bondi sur sa chaise.

— Quarante sous ?? Le pot ?

— Le pot. Ce qui vous rapporte vingt francs, en comptant l'entamé. Ce n'est pas assez ?

Bernadette a fait semblant de réfléchir. Elle a regardé ses pieds en soupirant puis elle a compté sur ses doigts. Elle ressemblait à une grosse petite fille qui joue à la marchande.

— Eh bien, pas assez, je ne dis pas ça, j'ai des frais, d'autant qu'il faut que j'achète le cochon. Mais deux francs, je dis que c'est honnête... Et la jarre, après tout, tenez, je vous la donne !

Sa générosité tenait moins de l'enthousiasme que de la paresse. Elle n'aurait pas à remporter sa jarre à Bobigny, au cas prévisible où Annette ne voudrait pas payer un gras qu'elle n'avait pas commandé.

Récolte d'indice de Ly. :

fouine d'Albert a pointé son nez, qu'il a couiné pour appeler son père, et que tous ont appliqué comme si nous étions une parade de foire. Quand le cocher a fini par nous faire sortir, ils étaient là à me contempler, la bouche pendante de stupefaction.

Le cocher a fait faire demi-tour à sa voiture, prestement, et il a fouetté son pauvre canasson pour nous fuir au plus vite. Ensemble, nous avons suivi des yeux le fiacre qui repartait. Quand il a disparu au bout de la route, le maître a recouvert la parole :

— Ça suffit la comédie ! a-t-il hurlé. Les fauénants, repartez au travail ! Toi, la galopine, tu ne bouges pas ! J'ai deux mots à te dire.

Il n'a rien eu à ordonner à Bernadette parce qu'elle n'était pas sitôt sortie de voiture qu'elle avait filé chez elle. Elle n'avait pas une minute à perdre. Elle avait des commandes à honorer, et peut-être aussi quelques spectres à rameuter.

Le maître a attendu que les garçons aient disparu pour se tourner vers moi.

— Alors ? m'a-t-il simplement demandé.

Je m'étais si bien préparée à une aïvoinée que je me suis trouvée perdue.

— Alors quoi ?

— Alors, les légumes ?

J'ai eu la satisfaction de lui expliquer le début de notre matinée, le succès des confits de Bernadette et la proposition qui m'était faite de revenir avec une hotte pour un essai. J'ai gardé le silence sur ce qui avait suivi, la cuisine de Félicien et les apparitions spectrales. Le maître m'écoutait attentivement.

— C'est tout ? a-t-il fait quand j'en ai eu terminé.

— C'est tout, ai-je répondu avec assurance.

— Tu te paues ma tête ? Tu rentres en carrosse à midi et tu n'as rien à me dire ? Ne me prends pas pour un crétin, la Scarole.

— D'accord. Bernadette ne s'est pas contentée de placer ses confits chez ma mère. Elle est aussi allée chez le voisin où elle a négocié. Il fallait que je

l'attende.

— Mais qu'est-ce qui m'explique le fiacre ? Ne me dis pas que c'est elle qui te l'a payé ! Je parie qu'il y en a pour cinq francs...

— Six.

— Six ! Qui a payé six francs pour te renvoyer de Paris ! ?

Je suis restée muette. J'aurais mieux fait de bricoler une histoire pendant le trajet, au lieu de parlementer avec cette folle de Bernadette. Le maître ne me quittait pas des yeux.

— Louise, a-t-il dit doucement, si c'est un homme qui l'a payé, il faut me le dire.

J'ai senti le sang me monter aux joues. J'aurais préféré qu'il me giffle.

— C'est ça, Louise ? a répété le maître. C'est un homme ?

— Si vous n'étiez pas si fort, je vous le dis franchement, je pense que je vous enverrais ma main dans la figure et que je vous jetterais dans le fumier, comme je le fais d'Albert quand il m'injurie. Et je ne vous donne pas mes excuses parce que vous me traitez comme une des pauvres filles qui se vendent dans la zone. Qu'est-ce que vous croyez de moi à la fin, que je me vends moi aussi ?

Il m'avait mise dans une telle rage que j'ai fondu en larmes. Je n'ai pas l'habitude de pleurer si bien que je hoquetais comme un animal, avec de la morve et des sursauts. Le maître fixait le sol, les mains croisées dans le dos, sans mot dire. Soudain, il a fait un pas vers moi et il a posé la main sur mon épaule. Et pour une fois, ce n'était pas dans l'intention de me secouer.

— Cesse donc, la Scarole... Ce n'est pas après toi que j'en ai mais après les bourgeois de Paris. Ils utilisent les filles du peuple comme de la marchandise. Ils les paient pour obtenir les caresses que leurs bourgeoises ne veulent pas donner.

— Ma parole ! Personne ne me paie, moi, je vous le dis ! Même vous, vous ne me payez pas pour le travail que je vous fais ! Elle a bon dos, la pension.

Vous savez que je ne mange pas pour deux francs par jour... Et pourtant, je trime toute la journée.

De lui dire la vérité m'a séché les larmes aussitôt. Il m'énervait, avec ses frayeurs d'hypocrite.

— Vous êtes une sorte de bourgeois, vous aussi, à profiter de ma force pour entasser de l'argent. Vous ferez comme les autres, allez. Vous vous retirerez à quarante ans et vous irez vivre de vos rentes en jouant du violon. Tandis que moi, moi qui n'ai rien aujourd'hui, je n'aurai toujours rien demain, pas un sou, et serai obligée de me gâcher dans un champ jusqu'à ma mort, à moins que je ne me tue à faire la domestique ou la blanchisseuse pour nettoyer vos saletés.

La main que le maître avait si obligeamment posée sur mon épaule s'est retirée. Mais un sourire éclairait sa figure. J'ai essuyé les larmes qui coulaient sous mon nez.

— La Scarole, a-t-il fait, tu parles comme une maudite socialiste qui menace les patrons, le capital et l'argent. Je devrais te signaler à la police.

— Dénoncez-moi tant que vous voudrez et vous aurez raison. Si c'est de colere que vous parlez, je veux bien être socialiste. Et puisque vous tenez à le savoir, c'est une dame qui a payé le fiacre, parce qu'elle avait retenu Bernadette trop longtemps dans sa cuisine. Il n'y a rien d'autre à imaginer de moi.

Le maître a baissé la tête. Je lui avais rabattu le caquet. Mes pleurs et mes insolences avaient réussi là où ma prudence et ma politesse n'avaient servi à rien. Il faudrait que je m'en souvienne à l'avenir.

— Louise, a-t-il dit enfin, souviens-toi que je t'ai vue dans tes langes. Si je me soucie de toi, c'est aussi que je te porte de l'intérêt à ma manière. Je serais fâché qu'il t'arrive des bricoles. C'est dit.

Il me prenait pour une godiche, ce grigou. Mais je n'étais pas plus bête qu'une autre. Les gentillesses, c'était pour se faire pardonner les balourdises, et faire oublier qu'il n'était toujours pas question qu'il me paie. Il n'empêche que je n'étais pas mécontente d'apprendre que quelqu'un d'autre que

Bernadette se souciait de moi. Même si ce souci était de façade et ne concernait que l'usage personnel que je pouvais faire de mes fesses, c'était quand même un début d'intérêt. Et puis, à force de dispute et de cris, j'avais réussi à taire le plus important de notre aventure, l'apparition dans la cuisine et le retour des spectres. À la fin, je pouvais me considérer comme victorieuse. Je me suis redressée dignement, j'ai pris une figure offensée et je suis partie retrouver mes plants de thym.

Le thym, c'est une pratique de Françoise. Elle en a planté un carré chez elle à Nanterre pour cacher l'odeur de fumure qui saute au nez dès qu'on approche la terre. L'idée me plaisait tant que Bernadette m'en a rapporté de ses glanages. Dieu sait à qui elle l'a volé. Tant que j'y étais à parfumer, j'ai bouturé du géranium rampant et des verveines. J'ai aligné tout ça en bord de champ pour me changer de la planteur. Les garçons se sont payé ma tête, bien entendu. Ceux-là, balourds comme ils sont, ils ne se sortirent jamais les doigts de la crotte. Reste qu'il me manque plus souvent qu'à mon tour un rameau sur une verveine, ou quelques feuilles sur un géranium, et je me doute de qui est passé par là frotter ses grosses paumes.

J'ai pris une feuille de verveine, je l'ai mise dans ma bouche et j'ai fait l'examen des châssis pour choisir ce que nous avions de meilleur pour Paris.

Pour une fois, j'ai pensé comme le maître, j'ai regretté que nous ne fassions pas plus de petits pois, qui est un légume plus distingué que le chou, quoi qu'on en pense. J'ai pris dans ce qui avait belle allure, dans l'esprit d'assortir les couleurs pour faire de l'effet, de la laitue petite violette, des radis roses, cresson, cerfeuil, persil et des asperges blanches qui sont à présent grosses comme des mollets d'enfant. Quand j'ai eu rempli un large panier, je suis allée sous le hangar pour ôter la terre. Des troupeaux de mages blancs, ronds comme des ballons, se couraient après dans le ciel gris. Le champ s'étendait jusqu'au champ voisin, que bordait un autre champ, un autre, et puis encore un autre, à peine piqués ici ou là de maisons, et ainsi à perte de vue. Le sol

était couvert de milliers et de milliers de cloches et de châssis qui absorbaient le soleil. Rien que sur notre hectare, il y en avait peut-être trois mille, des cloches, et quatre cents châssis. Je ne dirais pas que c'était laid. C'était sinistre.

Quand j'ai eu lavé ma récolte, j'ai rangé les légumes afin qu'ils ne se gâtent pas pour le lendemain, et je suis partie m'occuper de fumer. Ce n'est pas tout de semer, ce n'est pas tout de repiquer, ce n'est pas tout de ramasser, le plus important, c'est de nourrir. Un beau marais, c'est une bonne terre. Et la bonne terre, elle ne se fait pas toute seule. Surtout chez nous où le sol est pourri de sable, d'argile et de craie. Pour bien faire, il faut la creuser de fosses, enterrer les pailis, y poser les gadoues, couvrir de fumier... La fabriquer sans cesse, à longueur d'année. Alors elle pourrit et se décompose, devient lourde et chaude, et c'est ainsi qu'elle engraisse la verdure.

Notre chance, c'est de ne pas avoir à creuser des puits, ni à faire tourner les chevaux pour tirer l'eau du fond. Nous, l'eau, c'est comme pour Jésus, on marche dessus. Personne dans la région n'a d'aussi belles mares ni autant de fontaines. Sans compter le ru de Montfort, qui naît ici avant d'aller à la Seine, et inonde tout ce qu'il peut sur son passage. Bobigny, en vérité, c'est une damnée pataugeoire. Bernadette qui m'interdit d'approcher l'eau est une étourdie d'avoir conduit ma mère sur une éponge pour m'y faire naître. Mais elle venait d'un ailleurs lointain. Elle manquait sans doute d'informations.

Annexe 12 : hypothèse D : (séance 4 de Français) tableau comparatif :

Le roman historique	Le documentaire historique
<ul style="list-style-type: none">→ inventé→ personnages fictifs→ histoire→ narrateur→ un personnage peut raconter l'histoire→ émotions, sentiments→ pour raconter une histoire	<ul style="list-style-type: none">→ réel→ expliquer→ neutre (il n'y a pas de narrateur) et objectif→ les personnes, objets, lieux sont réels→ chiffres, schémas, plan→ pour donner une information→ lexique précis et scientifique

Annexe 13 : fiche avec les documents historiques pour la séance 4 de Français :



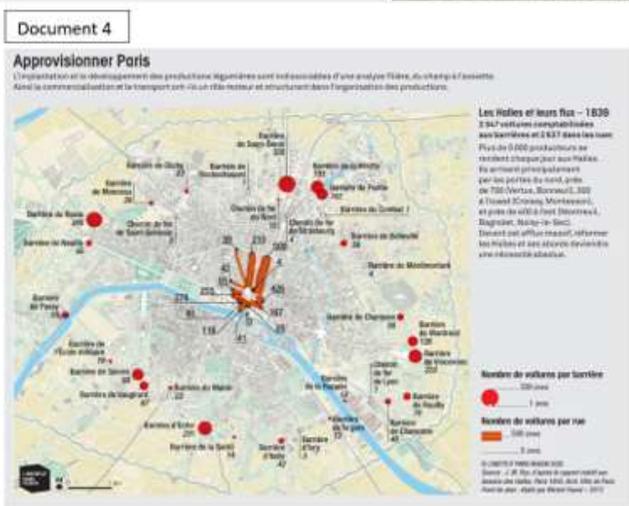
Vue de Google Map de Bobigny

Document 2

Le maraîchage remonte au Moyen-âge. [...] Au XIII^e siècle, les terres en marais sont asséchées, mises en prairie puis cultivées en légumes par des maraîchers. Au XVI^e siècle, le système se diffuse alors, convertissant les terres labourables en «marais», terres de maraîchage. Au XIX^e siècle, ils se lancent dans une course à l'intensivité et vers la culture perpétuelle, qui consiste en une association de trois ou quatre plantes différentes et des successions de cultures sans interruption. Ce système particulier, urbain, innovant, intensif, hors-sol et industriel engendre des rendements phénoménaux: de véritables «fabriques à légumes ». Ainsi, sur 1m², en utilisant 1m³ d'eau et 1 m³ de fumier, un maraîcher produit 25 kg de légumes !

Article provenant de l'Institut Paris Région (octobre 2020)

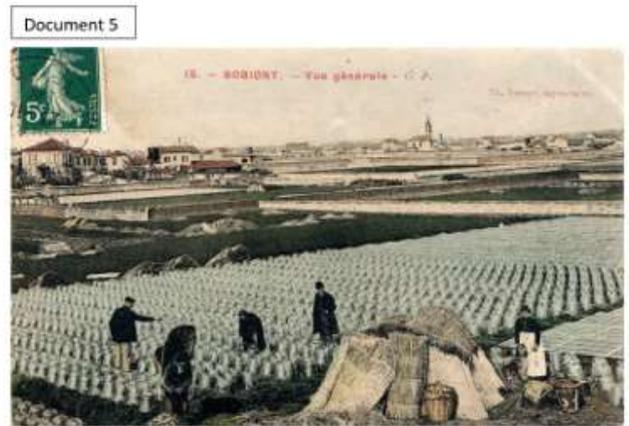
Document 1



Document 3

Les Halles ont été créées et organisées pour favoriser l'abondance et le bon marché. Les prix de gros sont maintenus très bas, alors que les prix de détail sont élevés. Les producteurs approvisionnent les Halles directement et vendent surplace. En 1839, 90 % des approvisionneurs fréquentant les Halles apportent des légumes, des fruits ou des fleurs. En 1884, ce sont 12000 voitures qui circulent chaque jour, avec parfois 50000 à 60000 acheteurs et plus de 600000 tonnes de légumes. Le problème récurrent est le manque de place et l'engorgement des Halles, au point que, dès les années 1850, l'Administration envisage d'interdire l'accès aux petits producteurs. [...] Au XIX^e siècle, plus de 90 % des fruits et légumes apportés aux Halles provenaient de la région.

Article provenant de l'Institut Paris Région (octobre 2020)



EXTRAIT GROUPE 1 :

Quand c'est Albert qui l'accompagne, ils sont assis tous les deux devant, et le maître tient les rênes. Quand c'est moi qui le remplace, le maître tient toujours les rênes mais il est assis seul devant, et je suis entassée derrière, dans la charrette, au milieu de la verdure. Comme ça, il n'a pas à me voir ni à me parler. Il ne m'aime pas, ce qui m'est égal parce que je ne l'aime pas non plus. Mais il faut qu'il me tolère puisque ma mère lui laisse dix francs par mois, sans compter que je lui épargne une fille à gages.

Je me suis rendormie sous la lune, bercée au pas lent du vieux Bonasson. Je me doute bien que le maître sommeillait lui aussi, les rênes coincées entre ses cuisses. Personne ne se suffit de dormir quatre heures par nuit. Si seulement il avait une femme à lui, il l'enverrait aux Halles pendant qu'il travaille au marais. Mais il faut croire qu'il a trop mauvaise tête pour en retrouver une qui veuille de lui. Ou pas assez de temps. Depuis qu'il est veuf, il doit être partout, à la terre comme à la vente. Sans vouloir le plaindre, il est souvent gris de fatigue. Et malheureusement pour lui, le fils qui devrait l'aider est une fripouille doublée d'un empoté.

Nous allions donc en dormant, menés par ce brave Bonasson qui n'a pas besoin qu'on le commande. Il connaît son chemin par cœur. C'est pour ainsi

dire tout droit. Le pont sur le canal, la rue d'Allemagne, Pantin, la zone, les fortifs et Paris. Nous avons rejoint le défilé des tombereaux, de plus en plus nombreux à mesure qu'on approchait. Les sabots des chevaux tapaient le pavé et ça roupillait ferme sur les charrettes.

Entendre le maître beugler à la porte d'Allemagne m'a tirée du sommeil. Et que les canassons étaient bloqués à l'octroi, et que les douaniers étaient des crétiens, et qu'est-ce qu'on en avait à faire des taxes sur le vin, et pire sur les poissons... Un de ces jours, à force d'échauffer l'uniforme, il finira en prison. À sa décharge, il n'était pas le seul à rouscailler. J'entendais les cris des marchands, je voyais les étoiles pâlir au-dessus de moi et je sentais venir la pauteur fantastique de la Villette. Le vent d'est passait sur les abattoirs, portant sur nous les pestilences des animaux encagés et l'infection de leur tuerie. J'ai senti mon estomac faire la culbute. Par bonheur, je n'avais encore rien avalé parce que le peu que j'aurais pris, je l'aurais rendu. Je sais bien que nos champs puent. Mais au moins ils ne puent pas la mort.

Quand nous avons enfin passé la douane, la nuit le cédait à l'aube. Des lambeaux de gris malpropre déchiraient le ciel noir. Les lanternes s'éteignaient sur les trottoirs tandis que nous descendions la rue Lafayette vers le faubourg Poissonnière. Il n'y avait personne que nous sur le pavé.

– Bon sang, a grogné le maître, en lorgnant le chargement devant lui, j'aurais dû faire davantage de petits pois.

Il faut sans cesse qu'il se compare, c'est sa maladic.

– Quoi, des petits pois ? Nous avons ce qu'il faut de petits navets et de petits choux, sans compter qu'il est déjà tard pour les pois, qu'ils aillent en enfer...

J'ai vu les épaules du maître se lever.

– Je croyais qu'elle dormait, la Scarole ! Faut-il pas maintenant que j'écoute ses sottises jusqu'à Paris...

– Je dis que le travail est suffisant sans forcer les petits pois qui ne se plaisent pas chez nous. J'en dis pas plus.

– C'est déjà trop. Tu me casses la tête. Tais-toi.

– Je me tais. Mais est-ce que je vais seulement voir ma mère au carreau ?

– Qu'est-ce que j'en sais ? Elle vient quand elle vient. Ce n'est pas moi qui la paie.

– Je voudrais quand même bien la voir, ai-je dit.

– Tais-toi !

– Je ne dis rien...

– Tais-toi !!!

EXTRAIT GROUPE 2

I

Des lamentations d'Albert dans le tombeau

J'étais en train de suer sur ma fosse quand il est revenu me voir. À croire qu'il ne pouvait plus se passer de moi depuis mes voyages à Paris. Il s'est accroupi et il a pris dans sa main une poignée de terre, qu'il a émietté lentement.

– Ça, Louise, a-t-il fait en regardant les grains de terre retomber au sol, ça, c'est de l'or.

– Ah oui, j'ai dit, sauf qu'on n'en fera pas des bijoux.

Il a secoué la tête d'un air désolé, comme si je venais encore de lâcher une sottise.

– Qu'est-ce que tu as besoin de bijoux ? Le trésor, c'est la terre. Personne jamais n'aura l'idée de construire de la ville dessus. À moins de tout monter sur des pilotis... Mais qui serait assez fou pour détruire les meilleurs jardins du monde ? Ils mettront leurs immeubles dans Paris, Pantin, Aubervilliers même... Personne ne bâtera à Bobigny. Bobigny restera aux marais.

J'avais cessé de m'activer pour ne pas manquer de respect à de si belles paroles. Appuyée sur ma bêche, je l'écoutais en me demandant où il voulait en venir. Ce n'était pas le genre du maître, de prêcher pour ne rien dire. Pour autant, je ne voyais pas en quoi ces discours s'adressaient à moi plutôt qu'à Albert qui serait amené, comme Bobigny, à rester aux marais, en tant que fils de son père et héritier.

– C'est vrai, ce que vous dites, ai-je signalé. Seulement vous vous trompez d'oreille. Sans vouloir vous offenser, je me fiche de travailler sur votre terre ou sur une autre. Au bout du compte, c'est à votre fils qu'elle reviendra. C'est à lui qu'il faut parler.

Ah, mon Dieu, il a regardé si fixement le fond de ma fosse que j'ai cru qu'il allait se jeter dedans. J'ai pensé que je l'avais encore contrarié, maladroite que

j'étais. Mais aussi, c'était quand même étrange de discuter avec son patron. Nous venions d'échanger plus de mots en une heure que pendant toute notre vie d'avant. À la fin, il fallait s'attendre à ce que je fasse des gaffes.

– Oui mais c'est à toi que je parle. Qui te dit que ça ne me plairait pas qu'elle te revienne à toi, la terre ? Tu as peut-être une mauvaise tête, mais tu as une tête. Et en plus, tu as des bras. Tu crois que je ne sais pas qui fait quoi sur ma terre ? Tu crois que je ne vois rien ?

J'en ai laissé ma bêche tomber par terre. Il était devenu fou ou quoi ? J'ai jeté un coup d'œil dans le champ. Albert bavardait au loin avec Grégoire dans l'ignorance des divagations de son père, qui ne lui auraient pas causé grand plaisir, à mon avis.

– Vous êtes gentil de me faire des compliments pour une fois. Mais en attendant, vous avez un fils et je ne suis pas votre fille. Content ou pas, vous traiterez avec lui. C'est là que vos mots ne servent plus à rien.

Le maître a pris un air finaud.

– Détrompe-toi. Je sais ce que je te dis. Un fils, ça prend une épouse. Tu connais la propriété et tu sais travailler. Mariée, tu seras la patronne. La richesse que tu produis sera la tienne. Tu n'auras pas besoin d'aller louer tes bras ailleurs. Réfléchis à ça, la Scarole.

– Bernadette ! Bernadette !

Ça sentait si bon dans la baraque que mon estomac s'est tordu de faim. À rentrer tard, j'avais manqué le repas du midi. Nénette était devant le poêle. Elle plongeait sa grande cuillère en bois dans le chaudron. Le jus roux bouillonnait, faisant danser à la surface des morceaux de viande et de carottes au milieu du romarin. Si j'avais pu, j'aurais plongé dedans.

– Quoi encore ? Tu m'as trouvé les sœurs Bricole ?

– Non ! J'ai trouvé autre chose ! J'ai trouvé... j'ai trouvé...

– Qu'est-ce que t'as trouvé, bécasse ?

– Un mari !

j'étais. Mais aussi, c'était quand même étrange de discuter avec son patron. Nous venions d'échanger plus de mots en une heure que pendant toute notre vie d'avant. À la fin, il fallait s'attendre à ce que je fasse des gaffes.

– Oui mais c'est à toi que je parle. Qui te dit que ça ne me plairait pas qu'elle te revienne à toi, la terre ? Tu as peut-être une mauvaise tête, mais tu as une tête. Et en plus, tu as des bras. Tu crois que je ne sais pas qui fait quoi sur ma terre ? Tu crois que je ne vois rien ?

J'en ai laissé ma bêche tomber par terre. Il était devenu fou ou quoi ? J'ai jeté un coup d'œil dans le champ. Albert bavardait au loin avec Grégoire dans l'ignorance des divagations de son père, qui ne lui auraient pas causé grand plaisir, à mon avis.

– Vous êtes gentil de me faire des compliments pour une fois. Mais en attendant, vous avez un fils et je ne suis pas votre fille. Content ou pas, vous traiterez avec lui. C'est là que vos mots ne servent plus à rien.

Le maître a pris un air finaud.

– Détrompe-toi. Je sais ce que je te dis. Un fils, ça prend une épouse. Tu connais la propriété et tu sais travailler. Mariée, tu seras la patronne. La richesse que tu produis sera la tienne. Tu n'auras pas besoin d'aller louer tes bras ailleurs. Réfléchis à ça, la Scarole.

EXTRAIT GROUPE 3

Le thym, c'est une pratique de Françoise. Elle en a planté un carré chez elle à Nanterre pour cacher l'odeur de fumure qui saute au nez dès qu'on approche la terre. L'idée me plaisait tant que Bernadette m'en a rapporté de ses glanages, Dieu sait à qui elle l'a volé. Tant que j'y étais à parfumer, j'ai bouturé du géranium rampant et des verveines. J'ai aligné tout ça en bord de champ pour me changer de la puanteur. Les garçons se sont payé ma tête, bien entendu. Ceux-là, balourds comme ils sont, ils ne se sortiraient jamais les doigts de la crotte. Reste qu'il me manque plus souvent qu'à mon tour un rameau sur une verveine, ou quelques feuilles sur un géranium, et je me doute de qui est passé par là frotter ses grosses paumes.

J'ai pris une feuille de verveine, je l'ai mise dans ma bouche et j'ai fait l'examen des châssis pour choisir ce que nous avions de meilleur pour Paris. Pour une fois, j'ai pensé comme le maître, j'ai regretté que nous ne fassions pas plus de petits pois, qui est un légume plus distingué que le chou, quoi qu'on en pense. J'ai pris dans ce qui avait belle allure, dans l'esprit d'assortir les couleurs pour faire de l'effet, de la laitue petite violette, des radis roses, cresson, cerfeuil, persil et des asperges blanches qui sont à présent grosses comme des mollets d'enfant. Quand j'ai eu rempli un large panier, je suis allée sous le hangar pour ôter la terre. Des troupeaux de nuages blancs, ronds comme des ballons, se couraient après dans le ciel gris. Le champ s'étendait jusqu'au champ voisin, que bordait un autre champ, un autre, et puis encore un autre, à peine piqués ici ou là de maisons, et ainsi à perte de vue. Le sol

EXTRAIT GROUPE 4

De ma mère discrète, si fine et si bien tenue

Françoise était déjà installée en face de la halle aux tripes quand nous avons garé le tombereau rue Rambuteau. J'aime l'avoir pour voisine d'étalage, elle a toujours un mot aimable pour moi. Et je préfère travailler sur le carreau à l'air libre plutôt que d'être enfermée au pavillon des légumes où ça hurle tant que ça peut pour aguicher la clientèle. Plutôt risquer l'averse que me faire casser les oreilles.

Le maître a regardé les prix que Françoise affichait, cinq sous pour les salades, trois sous pour les radis... Il s'est réglé sur elle pour écrire les siens sur ses cartons. Les vendeurs s'accordent car il ne serait pas très commerçant de vouloir couler son voisin. La salade, ce matin, c'était cinq sous ou rien.

Quand nous avons eu fini de disposer nos légumes, le maître a pris Bonasson par la longe pour le conduire à l'auberge. Il donne quelques pièces pour le garder dans la cour à l'abri de la pluie et des bousculades. Il a pour son cheval des douceurs qu'il n'a pas pour moi, ce qui montre qu'il a un cœur quelque part, au moins pour ses bêtes. J'ai sorti la boîte qui sert à ranger les gains et je me suis mise à la vente. C'était un bonheur de voir la clientèle descendre vers nous, débordant des rues Montmartre et Montorgueil. Françoise faisait l'orgueilleuse devant son tas de petits pois. Quand je l'en ai complimentée, elle m'a répondu que le mérite en revenait à Nanterre dont la terre est meilleure que celle de Bobigny, ce que j'ai trouvé un peu arrogant de sa part car chacun sait qu'il n'y a pas de meilleure terre qu'à Bobigny. Françoise est fière mais elle est bonne. Si seulement j'étais fille à gages chez elle, je serais bien heureuse. Mais il faudrait pour cela que je perde Bernadette, et ça, il n'en est pas question.

[...]

était couvert de milliers et de milliers de cloches et de châssis qui absorbaient le soleil. Rien que sur notre hectare, il y en avait peut-être trois mille, des cloches, et quatre cents châssis. Je ne dirais pas que c'était laid. C'était sinistre.

Quand j'ai eu lavé ma récolte, j'ai rangé les légumes afin qu'ils ne se gâtent pas pour le lendemain, et je suis partie m'occuper de fumer. Ce n'est pas tout de semer, ce n'est pas tout de repiquer, ce n'est pas tout de ramasser, le plus important, c'est de nourrir. Un beau marais, c'est une bonne terre. Et la bonne terre, elle ne se fait pas toute seule. Surtout chez nous où le sol est pourri de sable, d'argile et de craie. Pour bien faire, il faut la creuser de fosses, enterrer les paillis, y poser les gadoues, couvrir de fumier... La fabriquer sans cesse, à longueur d'année. Alors elle pourrit et se décompose, devient lourde et chaude, et c'est ainsi qu'elle engraisse la verdure.

Notre chance, c'est de ne pas avoir à creuser des puits, ni à faire tourner les chevaux pour tirer l'eau du fond. Nous, l'eau, c'est comme pour Jésus, on marche dessus. Personne dans la région n'a d'aussi belles mares ni autant de fontaines. Sans compter le ru de Montfort, qui naît ici avant d'aller à la Seine, et inonde tout ce qu'il peut sur son passage. Bobigny, en vérité, c'est une damnée pataugeoire. Bernadette qui m'interdit d'approcher l'eau est une étourdie d'avoir conduit ma mère sur une éponge pour m'y faire naître. Mais elle venait d'un ailleurs lointain. Elle manquait sans doute d'informations.

pensait de nous. Que j'étais une vaillante personne de tenir tête au maître et de taper son fils.

Nous n'étions pas éloignées de vingt mètres que ma mère m'a souri. J'aurais pu m'en douter. Ces histoires d'obéissance et de respect, c'était de la faribole.

– N'est-ce pas que tu as faim ? m'a-t-elle demandé.

– Pas trop. J'ai pris des radis.

Elle a secoué la tête.

– Des radis ? Ce n'est pas manger, des radis. J'ai à faire au pavillon des viandes. Tu mangeras une côtelette.

Si elle n'avait pas été ma mère, je me serais enfuie. Le pavillon des viandes empest le sang et la charogne et en plus on glisse dans le sang. En même temps, j'aime beaucoup la côtelette. Ma mère a raison, je ne peux pas me nourrir de radis, je ne suis pas un lapin. Ah ! si seulement on mangeait les fleurs en rôti, nous serions allées au pavillon des fleurs ! Mais côtelette oblige, il a bien fallu que j'affronte les pattes coupées, les têtes pendues, les os fendus, et tout ça dans l'odeur de métal froid du sang. Malédiction.

– Veux-tu un verre de sang ? a demandé ma mère.

– Veux-tu que je vomisse ? ai-je répondu.

On dit que les jeunes filles fragiles ont grand intérêt à boire le sang chaud, frais tiré du cou du veau qu'on égorge. Ma chance est d'être grande et grosse et hurlante de santé. Qui sait ce que me ferait de boire du sang frais par là-dessus ? Je deviendrais sans doute un géant de foire, ce qui n'arrangerait pas les affaires d'Albert.

À leur donner sa clientèle, ma mère s'est fait des obligés chez les bouchers. Elle s'est arrêtée chez son préféré et lui a demandé de me céder l'une de ses grillades qui fumaient derrière lui.

– Mais c'est pas pour la vente, ma petite dame ! a protesté le boucher. C'est mon casse-croûte.

EXTRAIT GROUPE 5

Le maître s'est réveillé. Disons plutôt qu'il avait à peine ouvert les yeux qu'il a sauté à bas de sa charrette et qu'il s'est mis à donner des ordres à tort et à travers comme quoi le transporteur allait passer et rien n'était prêt pour partir, et à se plaindre que personne ne pensait plus à rien dès qu'il avait tourné le dos. C'est vrai. Personne ne pense à rien. Albert a la tête pleine de courants d'air. Quant à Grégoire et à Didier, sans même parler des autres garçons, ce sont des godichons. Moi, je pense beaucoup, mais sous prétexte que je suis une fille et que j'ai treize ans, il n'y en a pas un pour me prendre en compte.

- Maître, j'ai signalé, si c'est pour les départs, j'ai fait mes caisses hier.
- Salades ? m'a lancé le maître avec son regard furibard.
- Oui. Gotte, reine de mai, pommeriaie, laitue de passion.
- Et les poireaux ?
- Aussi. Poireaux, carottes Davanture, choux pommés, oignons blancs.

Je l'ai vu qui hésitait à me dire que j'avais bien fait, il ne voulait pas me montrer de préférence devant les hommes. Il se serait senti rabaissé de me féliciter. Ou alors honteux, vu le prix que je lui coûte. Je me suis juré que la prochaine fois, ses caisses, il se les remplirait lui-même. Je lui souhaite bon amusement parce que chez nous c'est un légume sur trois qui part pour les provinces et les autres pays. Ils peuvent faire les malins, ceux de Pantin, de la Courneuve et d'Aubervilliers. Ils ne sont pas réclamés par les étrangers. C'est nous, de Bobigny, qui sommes les jardiniers du monde. Parfois, j'ai le frisson de me dire que ma salade sera mangée par des Anglais, par des Autrichiens ou même par des Russes. Si seulement je pouvais me glisser dans une caisse comme un gros légume... Je me demande ce qu'ils feraient de moi, à Vienne ou à Saint-Petersbourg. Pas grand-chose, je crois. Je suis trop dure à cuire, et pas facile à assaisonner.

Le thym, c'est une pratique de Françoise. Elle en a planté un carré chez elle à Nanterre pour cacher l'odeur de fumure qui saute au nez dès qu'on approche la terre. L'idée me plaisait tant que Bernadette m'en a rapporté de ses glanages, Dieu sait à qui elle l'a volé. Tant que j'y étais à parfumer, j'ai bouturé du géranium rampant et des verveines. J'ai aligné tout ça en bord de champ pour me changer de la puanteur. Les garçons se sont payé ma tête, bien entendu. Ceux-là, balourds comme ils sont, ils ne se sortiront jamais les doigts de la crotte. Reste qu'il me manque plus souvent qu'à mon tour un rameau sur une verveine, ou quelques feuilles de géranium, et je me doute de qui est passé par là froter ses grosses paumes.

J'ai pris une feuille de verveine, je l'ai mise dans ma bouche et j'ai fait l'examen des châssis pour choisir ce que nous avions de meilleur pour Paris. Pour une fois, j'ai pensé comme le maître, j'ai regretté que nous ne fassions pas plus de petits pois, qui est un légume plus distingué que le chou, quoi qu'on en pense. J'ai pris dans ce qui avait belle allure, dans l'esprit d'assortir les couleurs pour faire de l'effet, de la laitue petite violette, des radis roses, cresson, cerfeuil, persil et des asperges blanches qui sont à présent grosses comme des mollets d'enfant. Quand j'ai eu rempli un large panier, je suis allée sous le hangar pour ôter la terre. Des troupeaux de nuages blancs, ronds comme des ballons, se couraient après dans le ciel gris. Le champ s'étendait jusqu'au champ voisin, que bordait un autre champ, un autre, et puis encore un autre, à peine piqués ici ou là de maisons, et ainsi à perte de vue. Le sol

Puisqu'on se fichait de moi, j'ai profité de l'affolement pour faire mes commissions chez Bernadette. Elle était dans sa cour, à jeter ses épluchures à ses poules.

- Tu mangeras un œuf ? m'a-t-elle demandé quand elle m'a vue arriver.

Elle me connaît. Ma nature veut que j'accepte ce qu'on m'offre à manger. Aussi, j'ai percé l'œuf avec la pointe de mon couteau, en haut et en bas, et je l'ai gobé tiède.

- Nénette, veux-tu vendre ton confit de porc dans une riche maison de Paris ?

Elle m'a regardée avec intérêt.

- sûr que je veux. Mais Paris, c'est Paris. Et Paris, c'est trop loin.

Voilà un obstacle auquel je n'avais pas pensé. Elle était trop grosse et trop vieille pour faire la route à pied, ses confits sur le dos. C'était bon pour les jeunes autrefois, de marcher jusque-là, une hotte sur le dos. Et jamais on ne me prêterait Bonasson pour l'emmener. Bonasson rendait des petits services en journée, le maître refuserait de s'en séparer. La seule solution était qu'il accepte de la prendre dans le tombereau du matin, s'il arrivait à la caser dans le chargement.

- Dans la charrette des Halles. Je viendrai avec toi.

Elle a hoché la tête d'un air entendu.

- Arrange-toi avec Gaston. Dis-lui qu'il aura sa part pour le dérangement.

Rapiat comme il est, il ne voudra pas me transporter pour rien.

- Je pourrai venir aussi chez maman ?

- Crois-tu que j'irais seule, bécasse ? Qu'est-ce que je ferais dans cet enfer ?

J'entendais le maître maudire les garçons à tort et à travers pour les encourager au travail. Je n'avais pas l'intention de les rejoindre, pour une fois que je n'avais rien fait de mal. Je me suis glissée à la laveuse sans qu'on me voie. Ce n'est pas tout de ramasser, il faut encore décrasser. Personne

était couvert de milliers et de milliers de cloches et de châssis qui absorbaient le soleil. Rien que sur notre hectare, il y en avait peut-être trois mille, des cloches, et quatre cents châssis. Je ne dirais pas que c'était laid. C'était sinistre.

Quand j'ai eu lavé ma récolte, j'ai rangé les légumes afin qu'ils ne se gâtent pas pour le lendemain, et je suis partie m'occuper de fumer. Ce n'est pas tout de semer, ce n'est pas tout de repiquer, ce n'est pas tout de ramasser, le plus important, c'est de nourrir. Un beau marais, c'est une bonne terre. Et la bonne terre, elle ne se fait pas toute seule. Surtout chez nous où le sol est pourri de sable, d'argile et de craie. Pour bien faire, il faut la creuser de fosses, enterrer les paillis, y poser les gadoues, couvrir de fumier... La fabriquer sans cesse, à longueur d'année. Alors elle pourrit et se décompose, devient lourde et chaude, et c'est ainsi qu'elle engraisse la verdure.

Notre chance, c'est de ne pas avoir à creuser des puits, ni à faire tourner les chevaux pour tirer l'eau du fond. Nous, l'eau, c'est comme pour Jésus, on marche dessus. Personne dans la région n'a d'aussi belles mares ni autant de fontaines. Sans compter le ru de Montfort, qui naît ici avant d'aller à la Seine, et inonde tout ce qu'il peut sur son passage. Bobigny, en vérité, c'est une damnée pataugeoire. Bernadette qui m'interdit d'approcher l'eau est une étourdie d'avoir conduit ma mère sur une éponge pour m'y faire naître. Mais elle venait d'un ailleurs lointain. Elle manquait sans doute d'informations.

Quand j'ai eu lavé ma récolte, j'ai rangé les légumes afin qu'ils ne se gâtent pas pour le lendemain, et je suis partie m'occuper de fumer. Ce n'est pas tout de semer, ce n'est pas tout de repiquer, ce n'est pas tout de ramasser, le plus important, c'est de nourrir. Un beau marais, c'est une bonne terre. Et la bonne terre, elle ne se fait pas toute seule. Surtout chez nous où le sol est pourri de sable, d'argile et de craie. Pour bien faire, il faut la creuser de fosses, enterrer les paillis, y poser les gadoues, couvrir de fumier... La fabriquer sans cesse, à longueur d'année. Alors elle pourrit et se décompose, devient lourde et chaude, et c'est ainsi qu'elle engraisse la verdure.

Notre chance, c'est de ne pas avoir à creuser des puits, ni à faire tourner les chevaux pour tirer l'eau du fond. Nous, l'eau, c'est comme pour Jésus, on marche dessus. Personne dans la région n'a d'aussi belles mares ni autant de fontaines. Sans compter le ru de Montfort, qui naît ici avant d'aller à la Seine, et inonde tout ce qu'il peut sur son passage. Bobigny, en vérité, c'est une damnée pataugeoire. Bernadette qui m'interdit d'approcher l'eau est une étourdie d'avoir conduit ma mère sur une éponge pour m'y faire naître. Mais elle venait d'un ailleurs lointain. Elle manquait sans doute d'informations.

j'étais. Mais aussi, c'était quand même étrange de discuter avec son patron. Nous venions d'échanger plus de mots en une heure que pendant toute notre vie d'avant. À la fin, il fallait s'attendre à ce que je fasse des gaffes.

– Oui mais c'est à toi que je parle. Qui te dit que ça ne me plairait pas qu'elle te revienne à toi, la terre ? Tu as peut-être une mauvaise tête, mais tu as une tête. Et en plus, tu as des bras. Tu crois que je ne sais pas qui fait quoi sur ma terre ? Tu crois que je ne vois rien ?

J'en ai laissé ma bêche tomber par terre. Il était devenu fou ou quoi ? J'ai jeté un coup d'œil dans le champ. Albert bavardait au loin avec Grégoire dans l'ignorance des divagations de son père, qui ne lui aurait pas causé grand plaisir, à mon avis.

– Vous êtes gentil de me faire des compliments pour une fois. Mais en attendant, vous avez un fils et je ne suis pas votre fille. Content ou pas, vous traiterez avec lui. C'est là que vos mots ne servent plus à rien.

Le maître a pris un air finaud.

– Détrompe-toi. Je sais ce que je te dis. Un fils, ça prend une épouse. Tu connais la propriété et tu sais travailler. Mariée, tu seras la patronne. La richesse que tu produis sera la tienne. Tu n'auras pas besoin d'aller louer tes bras ailleurs. Réfléchis à ça, la Scarole.

– Bernadette ! Bernadette !

Ça sentait si bon dans la baraque que mon estomac s'est tordu de faim. À rentrer tard, j'avais manqué le repas du midi. Nénette était devant le poêle. Elle plongeait sa grande cuillère en bois dans le chaudron. Le jus roux bouillonnait, faisant danser à la surface des morceaux de viande et de carottes au milieu du romarin. Si j'avais pu, j'aurais plongé dedans.

– Quoi encore ? Tu m'as trouvé les œufs Bricole ?

– Non ! J'ai trouvé autre chose ! J'ai trouvé... j'ai trouvé...

– Qu'est-ce que t'as trouvé, bécasse ?

– Un mari !

Des lamentations d'Albert dans le tombeau

J'étais en train de suer sur ma fosse quand il est revenu me voir. À croire qu'il ne pouvait plus se passer de moi depuis mes voyages à Paris. Il s'est accroupi et il a pris dans sa main une poignée de terre, qu'il a émietté lentement.

– Ça, Louise, a-t-il fait en regardant les grains de terre retomber au sol, ça, c'est de l'or.

– Ah oui, j'ai dit, sauf qu'on n'en fera pas des bijoux.

Il a secoué la tête d'un air désolé, comme si je venais encore de lâcher une sottise.

– Qu'est-ce que tu as besoin de bijoux ? Le trésor, c'est la terre. Personne jamais n'aura l'idée de construire de la ville dessus. À moins de tout monter sur des pilotes... Mais qui serait assez fou pour détruire les meilleurs jardins du monde ? Ils mettront leurs immeubles dans Paris, Pantin, Aubervilliers même... Personne ne bâtera à Bobigny. Bobigny restera aux marais.

J'avais cessé de m'activer pour ne pas manquer de respect à de si belles paroles. Appuyée sur ma bêche, je l'écoutais en me demandant où il voulait en venir. Ce n'était pas le genre du maître, de prêcher pour ne rien dire. Pour autant, je ne voyais pas en quoi ces discours s'adressaient à moi plutôt qu'à Albert qui serait amené, comme Bobigny, à rester aux marais, en tant que fils de son père et héritier.

– C'est vrai, ce que vous dites, ai-je signalé. Seulement vous vous trompez d'oreille. Sans vouloir vous offenser, je me fiche de travailler sur votre terre ou sur une autre. Au bout du compte, c'est à votre fils qu'elle reviendra. C'est à lui qu'il faut parler.

Ah, mon Dieu, il a regardé si fixement le fond de ma fosse que j'ai cru qu'il allait se jeter dedans. J'ai pensé que je l'avais encore contrarié, maladroite que

Elle a tourné vers moi sa grosse figure hilare.

– Une punaise comme toi ? À treize ans ?

– C'est le maître.

– Gaston ? Ce vieux cochon ? Il t'épouse ?

– Il me donne Albert. J'épouse Albert et j'ai le marais. Qu'est-ce que tu dis de ça, Nénette ?

– Je dis que t'es une folle et que Gaston est un zozo. Qu'est-ce que tu as besoin d'un mari ? Tu veux le voir tous les jours de ta vie, ce pou d'Albert ? Tu veux dormir dans son lit ? Tu veux qu'il te commande et qu'il te compte tes sous ? Tu veux ton beau-père à ta table ? Arrête tes bêtises. C'est la faim qui te fait délirer. Il t'a rien donné, le beau-père, hein ? Pas un bout de pain ? Pour le mariage, il sait parler. Mais pour le manger, il n'y a plus personne.

Elle m'a fourré un morceau de viande dans la bouche. Le goût valait mieux encore que le parfum. Manger m'a remis la tête à l'endroit. Les choses me sont apparues dans leur simplicité. Jamais je ne prendrais Albert, à aucun prix. On m'aurait donné la moitié de Bobigny pour l'épouser que je n'en aurais pas voulu.

Pour ne pas gâter mon plaisir, j'ai mâché le morceau le plus longtemps possible avant de l'avaler.

– C'est bon, Nénette, c'est tellement bon ! As-tu mis dedans ton secret ?

– Quel secret ? a demandé Bernadette d'un air perplexe.

– Celui que tu n'as pas voulu donner à Félicien.

Elle a éclaté de rire.

– Tu as cru au secret ?

– S'il n'y en a pas, pourquoi avoir trompé Félicien ?

– Comme si je l'avais trompé, ce bonhomme ! Je l'ai fait rêver, c'est tout. Il est là, le secret. C'est mon épice à rêve.

Annexe 14 : retranscription de la séance 4 de Français :

1	PE	Bon maintenant on va mettre en commun vos recherches. Chut, chut, allez les CM2, terminez votre travail, on va mettre en commun là maintenant
2	Li	Attends maitresse on a pas fini !
3	PE	Allez dépêchez vous vous avez eu assez de temps, alors, chut. Donc le premier groupe qui va passer c'est celui du texte...c'est le groupe 1. Qui était dans le groupe 1 ? Ly. et Lu ? très bien donc venez devant le tableau.
4	Lu	On prend nos feuilles ?
5	PE	Oui, oui. Alors vous nous dites quel texte vous avez, de quoi ça parle et pourquoi vous l'avez associé à un document historique, au document historique que vous avez choisi. Allez, on vous écoute, ...Max. on écoute !
5	Ly	Ben, nous on avait le texte où Louise...
6	Mal.	On entend rien
7	A.	Ouais on entend rien
8	PE	Plus fort Ly., il faut que tes camarades au fond t'entendent.
9	Ly	Oui alors, je disais que nous on avait le texte où Louise et...et Gaston son maitre, ben y vont à Paris pour vendre des légumes.
10	PE	D'accord, vous avez choisi quel document alors, fin à votre avis quel document historique aurait pu servir à écrire le passage que vous avez eu ?
11	Lu.	Ben en fait, en fait maitres, on a hésité entre le 3 et le 4. Alors on a choisi le 3 mais parcequ'on a pas trop compris le 4 en fait.
12	Ly.	Ouais on a pas trop compris le 4
13	PE	Vous n'avez pas trop compris le 4 ? bon, alors, heu...qui peut rapidement expliquer aux filles de quoi parle le document 4 ? ...Personne ? T. S ?
14	T. S.	Ben...ça parle, ça parle des trajets que faisaient, ah heu des trajets que faisaient, fin je sais pas moi, mais les trajets que faisaient Louise et Gaston, fin les gens comme eux...
15	PE	Oui, très bien c'est ça, on en avait un peu parlé, mais visiblement pas assez, mais le document explique tous les lieux qui approvisionnaient Paris en légumes, alors, plutôt tous les convois qui amenaient des légumes et marchandises au cœur de Paris, comme Louise. Et là, le trait rouge ça monde le trajet des voitures et ...
16	A.	Des voitures ?
17	PE	Rho, A. lève le doigt. oui on appelait aussi voitures les véhicules comme les charettes, les tombereaux etc... donc ça montre, le trait rouge, ça montre, les lieux où ils faisaient la queue et où c'était engorgé ...Oui Li. ?
18	Li.	Ca veut dire quoi engorgé ?
19	PE	ça veut dire qu'il y a beaucoup de monde, donc on ne peut plus circuler. Voilà donc, les filles, donc vous avez le choisi le document 3 , alors pourquoi ?
20	Lu.	ben parce que ça parle des Halles et...
21	Li.	Ah mais nous aussi on a choisi ce document !
22	PE	Chut, Li, attends...on va voir avec les filles
23	Lu.	A un moment y'a marqué les Halles
24	Ly.	Oui donc, on s'est dit que ça avait un lien avec les halles
25	PE	Mais vous ne pensez pas que maintenant que vous avez compris tous les documents on aurait pu l'associer à un autre document ? Parce que on mentionne les Halles mais c'est pas vraiment là que se passe l'histoire.
26	Lu.	Oui, beh alors l'autre alors, le 4 non ?
27	PE	alors pourquoi tu dis ça Lu. ? Ly. tu peux l'aider
28	Ly.	ben parce qu'on parle aussi du trajet non ? fin, si on regarde bien, si on regarde y'a la Villette sur le document et on parle de la Villette.

29	Lu.	Ah mais oui, et y'a , y'a, enfin, y'a, attends maitresse faut que je relise. Y'a Pantin et la porte d'Allemagne.
30	PE	Oui, c'est ça, tout à fait. Donc ce document a pour sujet ce que Marie Desplechin raconte dans son roman. Donc vous pouviez associer le document 3 à votre extrait. Merci les filles. Est-ce que le groupe 2 peut passer pour nous montrer son travail ?
31	Li.	C'est qui le groupe 2 ?
32	A.	C'est nous le groupe 2
33	PE	D'accord, on vous écoute, le groupe 2.
34	Max.	Alors nous on avait le texte où Gaston y parle à Louise et il lui parle de Bobigny. Donc nous on avait choisi les documents 5 et 1 parce que ça montre un peu la même chose et on avait pas compris qu'il ne fallait en choisir qu'un...
A. 35	B.	Ouais du coup on en a choisi deux
36	PE	D'accord, bon on va voir ça, si vos choix sont bien justifiés pourquoi pas, donc expliquez-moi, expliquez-nous ce que vous avez choisi
37	A.	Beh du coup, en fait dans notre texte ils parlent de Bobigny enfin Gaston y dit que Louise travaille bien dans le champs donc y veut qu'elle s'occupe de ses champs plus tard
38	PE	Oui c'est très bien résumé. D'accord, alors quels documents correspondaient à votre extrait ?
39	Max.	Alors on avait choisi les deux images parce que ça montre là où ils sont pendant l'histoire.
40	PE	D'accord, rappelez-moi qu'est-ce qu'elles représentent ces images ?
41	Max et A	Bobigny/les champs de Bobigny
42	PE	Oui c'est ça et donc ça peut être une possibilité mais j'avais aussi en tête un autre document, alors pour vous aider on va lire la phrase qui pouvait vous donner une idée. Attendez, je la surligne là... Tiens, C. tu peux nous la lire ?
43	C.	<i>Oui alors, le trésor c'est la terre.... Personne jamais n'aura l'idée de construire de la ville dessus. A moins de tout monter sur pilotis ...Mais qui serait assez fou pour détruire les meilleurs jardins du monde ? Ils mettront leurs immeubles dans Paris, Pantin, Aubervilliers même...</i>
44	PE	merci C. Alors je vous avais dit que j'avais mis un document qui ne parle pas du passé de Bobigny, mais plutôt de son futur, à votre avis duquel s'agit-il ? personne ne voit ?
45	Th	Ah si !
46	PE	Oui Thelma ?
47	Th	Le premier document, non ?
48	PE	Oui très bien ! pourquoi tu dis ça ?
49	Th	Beh parce que c'est le seul document de maintenant. Fin, c'est la photo de Bobigny maintenant comme tu l'avais dit la dernière fois.
50	PE	Oui, voilà, merci Thelma, regardez qu'est-ce qui nous dit Gaston ? Max ?
51	Max	Y dit que personne ne va construire de bâtiments à Bobigny
52	PE	Oui, donc pourquoi on peut rapprocher ces deux documents ? Li ? Chut
53	Li	Parce qu'y s'est trompé, y'a plein de bâtiments !
54	PE	Oui, très bien, donc vous voyez dans les romans historiques, nous les lectures on sait aussi des choses que les personnages ne savent pas parce qu'ils vivent dans le passé. Donc c'est aussi propre au roman historique.
55	A.	Ah ouais c'est comme si on avait un super pouvoir
56	PE	Heu oui, en quelque sorte, c'est surtout que nous on connaît l'évolution de Bobigny. D'accord, alors maintenant le groupe 3 ? Heu Th. et C. ?
57	Th	Oui, alors nous on avait un extrait qui parlait de quand Louise elle est dans les champs, fin elle cultive les légumes et du coup ça montre comment étaient les

		champs du coup à l'époque, à l'époque de Louise.
58	C	Et aussi, donc nous on a choisi le document, fin la photo où on voit les champs et les personnes qui travaillent dans les champs, c'est celui-là.
59	PE	D'accord, très bien, et pourquoi ?
60	C	Parce que ça parle de comment ils étaient
61	Th	Et là on voit bien comment c'était avant
62	PE	Oui tout à fait, qu'est-ce que c'est que ces objets là qui sont sur les champs ? comment on appelle ça ?
63	Th	Des cloches non ? c'est ce qui a écrit dans le texte.
64	PE	Oui c'est ça
65	Lu	Mais maitresse ...
66	PE	Oui Lu ?
67	Lu	Marie Desplechin elle s'est servi de ça pour écrire ?
68	PE	Oui il est fort probable, comment les écrivains de romans historiques font pour écrire leur roman à votre avis ?
69	A.	Ils utilisent Google
70	PE	A. tu n'as pas levé le doigt...Oui, T.C ?
71	Tom C	Ils se servent des documents comme ceux-là ?
72	PE	Oui, tout à fait ils se servent de documents historiques. Oui, Maxence ?
73	Max	Donc si je comprends bien ils se servent de documents historiques pour écrire sur des histoires qui se passent dans le passé ?
74	PE	Oui, exactement ; C'est ce que je cherchais à vous montrer avec ces documents. Donc les trois autres groupes qui vont passer, vont nous montrer de quoi c'est inspiré Marie Desplechin. C'est au tour du groupe 4. Le groupe 4
75	Li	C'est nous.
76	Ab	C'est nous maitresse.
77	PE	D'accord, on vous écoute
78	Ab	Donc nous on avait le document sur le maraichage
79	PE	Vous aviez...non vous avez associé votre extrait à ce document
80	Ab	Ben en fait on a avait d'abord compris qu'il fallait mettre ensemble les documents
81	PE	Attends Ab. je ne comprends pas...mais vous avez trouvé le document historique qui aurait pu servir à écrire votre extrait ?
82	Ab	Beh après...oui
83	Li	Mais oui, mais du coup maitresse on a pris le document sur le maraichage mais on a aussi trouvé que ça pouvait être les photos
84	PE	D'accord, c'est possible, il faut juste nous expliquer pourquoi Mais moi j'aimerais savoir pourquoi vous avez parlé du document sur le maraichage.
85	Ab	Beh parce que le maraichage c'est ce que fait Louise
86	Li	Ouais du coup on sait des trucs sur le maraichages
87	PE	Li. des trucs ! ça ne veut rien dire trucs, c'est quoi les trucs ?
88	Li	Beh que c'est vieux
89	PE	Oui ça remonte à longtemps le maraichage, au Moyen Âge. Et donc votre extrait de quoi il parlait ?
90	Li	Beh un peu comme les autres, ça parlait de Louise qui est dans les champs, qui fait les trucs, oui pardon maitresse, qui fait pousser les légumes.
91	Ab	C'est pour ça, qu'on a hésité
92	PE	D'accord, mais c'est très bien parce que vous avez quand même choisi un document que vos camarades n'avait pas choisi donc c'est intéressant. Surtout que ce document apporte plein d'informations sur ce type d'agriculture.
93	Ab	Oui
94	PE	Très bien donc vous voyez que ce document donne des informations sur le

		marachage qui aurait pu servir à Marie Desplechin. Le groupe 5 maintenant. Oui T.C, chut. Taisez-vous et vous n'écoutez pas T. là
95	T. C.	Nous on avait l'extrait qui parle aussi de Louise dans le champ, de son travail et de sa discussion avec Gaston. Alors on a choisi l'image du document 1. Parce que dans l'image on voit des gens qui sont dans les champs comme Louise. Après c'est tout ce qu'on a trouvé.
96	PE	Oui, c'est très bien T.C et D. tu veux rajouter quelque chose ?
97	D.	Non, non moi c'est bon tout a été dit.
98	PE	D'accord, bon, alors votre extrait décrit ce que l'on voit sur l'image, d'ailleurs qu'est-ce qu'il font exactement sur l'image ? alors attendez...parce qu'il faut que j'agrandisse l'image. Oui Lu.
99	Lu	Y'a, enfin on voit des gens avec des sortes d'arrosoir pour arroser les plantes et...
100	PE	Oui alors, attends, on va essayer de faire parler les autres. Oui, T.S. ?
101	T.S	Derrière on voit une charrette comme Bonasson !
102	PE	Oui c'est vrai, bien vu !
103	A.	et les gens qui cueillent les légumes
104	PE	Oui, A c'est mieux en levant le doigt mais c'est ça. Donc vous voyez que ce que raconte Marie Desplechin c'est la réalité à l'époque du XIXème siècle, elle n'invente rien. Elle se base sur des faits concrets de l'époque. Alors, il ne nous reste plus qu'un seul groupe, le groupe 6. Mal et Max ?
105	Max	Alors on a travaillé sur un extrait avec Louise qui est aussi dans le champ et du coup beh on a un peu fait comme les autres groupes en choisissant l'image, enfin, le document avec des images. Celle avec les personnes qui travaillent dans le marachage.
106	PE	Le maraicher.
107	Max	Le maraicher
108	PE	D'accord. Bon alors moi maintenant, j'ai une question. Selon vous, on voit qu'on a des informations qui se rejoignent dans les documents et dans le roman. Al, assieds-toi à ta place ! tu n'as rien à faire debout, est-ce que tu as fini ton travail ?
109	Al	Non, mais j'allais chercher un mouchoir.
110	PE	Hum, ben maintenant assis-toi. Donc, je disais...On retrouve des informations similaires dans les documents historiques que je vous ai mis et dans le roman de La Capucine. J'ai préparé un petit paperboard, et on va se demander ce qui est différent et ce qui est pareil entre les documents historiques et le roman. Donc à votre avis, quels sont les ressemblances et différences entre le roman et les documents historiques ? Oui, Max ?
111	Max	Dans le roman y'a des choses qui sont fausses
112	PE	Des choses qui sont fausses lesquelles ?
113	Max	Pas tout à fait fausse mais comment dire, beh que l'écrivain il a inventé
114	PE	L'écrivain a inventé, oui très bien, il y a des éléments qui sont imaginés, créés par l'auteur...comme quoi, par exemple ?
115	Th.	Bernadette et Capucine
116	PE	Oui, tout à fait ! Et comment on appelle Bernadette et Capucine. Ce sont quoi... ? Ce sont les p...
117	A.	personnes, personnages !
118	PE	Les personnages oui ! et est-ce qu'il y a que des personnages inventés ?
119	Li	Oui
120	PE	Vous êtes sur ?
121	Li	Heu non.
122	PE	Oui, T.S ?

123	T.S	Beh non, y'a Victor Hugo il a existé
124	PE	ah oui quand même, j'ai eu peur. Et qu'est-ce qu'il y a d'autre comme différences ? Oui T.S ?
125	T.S	beh ça raconte pas une histoire
126	PE	qu'est-ce qui ne raconte pas une histoire ?
127	T.S	les documents qu'on a vu
128	PE	Ouii, très très bien, les documents ça fait quoi ? Quels est leur rôle ? souvenez de ce qu'on avait vu en début d'année sur le texte documentaire. Oui A. ?
129	A.	Ca sert à dire des informations.
130	PE	Oui, ça sert à informer à donner des explications. Et le roman ça sert à quoi ? Oui Li.
131	Li.	Raconter, c'est pour raconter, raconter, je sais pas moi, une histoire ?
132	Max.	Oui
133	PE	Oui, c'est ça Lina, raconter une histoire. Donc on a déjà des objectifs différents, de la fiction, de l'imaginaire dans le roman. Et sinon qu'est-ce qu'on a vu qu'y'avait en commun ? Qu'est-ce que l'on a vu qui était pareil ?
134	Max.	Maitresse ?
135	PE	Oui Max.
136	Max	Y'a aussi une autre chose, dans le roman c'est quelqu'un qui raconte l'histoire. Enfin, ici, c'est Louise, alors que dans le document on sait pas qui parle..
137	PE	Bien, Max. en effet, dans le roman on a un narrateur et pas dans le document scientifique. Et du coup si on a un narrateur dans le roman, c'est le point de vue du personnage qui est montré. Est-ce que c'est pareil dans le documentaire ?
138	Lucie	Beh non puisque y'a pas de narrateur mais du coup dans le documentaire y'a pas d'avis. Mais moi je voulais aussi dire autre chose, dans les documents y'a des images et tout mais pas dans le roman
139	PE	Oui, d'accord Lucie, seulement des images ? qu'est-ce qu'il y avait aussi dans nos documents ?
140	Lucie	un schéma ?
141	PE	alors ça peut être un schéma, mais aussi une carte comme ici. Est-ce qu'il y a d'autres différences ? Oui, T.C ?
142	T.C.	avec une histoire on peut dire si on est triste ou pas mais dans le documentaire on raconte rien et il n'y a pas de triste ou de joie.
143	PE	donc tu dis plusieurs choses, on va dire que dans le documentaire il n'y a pas de sentiments ou d'émotions, donc on va peut-être plus le mettre dans la colonne du roman. Donc dans le roman on a des émotions et des sentiments. Et ensuite, tu expliques qu'il y a une histoire aussi dans le roman ,ce qu'il n'y a pas dans le documentaire. Ca aussi je l'écris...

Annexe 15 : hypothèse E : Ecrits de réaction

1. Dans l'extrait des pages 4 et 5, que penses-tu de l'attitude du maître? (5 lignes minimum)

il est agressif par ce que il crie sur tout le monde il a care (aller au travail...) et il le maître fait des mes mes numéros parce il el fait que ces ces et il des pour le non de fai des numéros et prend

2. Selon toi, Louise a-t-elle raison d'être colère? (5 lignes minimum)

le maître fait que de la crise avec et dire qu'elle fait pas des bon travail et il fait que que sur Louise

Ecrit D.

1. Il a une la voie il les traits de finissants il lui paye que cinq francs.

hausse voix la
fainéante la paie

2° Qui Louise a raison d'être colère car son maître (son patron) les traitait a traité de fainéants et lui paye que cinq euros je et je

fainéants
la paie

Ecrit T.C.

lundi 24 janvier *T.S.*

① Dans l'extrait des pages 4 et 5, que penses-tu que l'attitude du maître est un peu abusé car ce qui a rendu Louise a été déjà bien et elle a raison elle ne peut pas se rendre pas car c'est sa responsabilité et il ne serait plus rien sans elle *rien*

② Bien sûr je ferais la même chose moi-même car elle a raison elle ne se rend pas et il ne serait plus rien sans elle car ses lignes ne se rendrait plus et il serait pauvre

Ecrit T.S.

lundi 24 janvier

① Je trouve que le maître est trop énerve sur les élève il crie sur tout le monde il est énerve il crie mais j'ai l'impression qu'il sans rendre pas compte mais on peut rien faire.

② Louise a raison de s'ennerve il est vraiment trop énerve je serai pareil enfant non mais au fond de moi oui oui mais autant parce-que je peux rester calme mais elle a raison.

Ecrit Li.

Annexe 16 : résultat de l'évaluation de lecture compréhension diagnostique (octobre 2021)

Evaluation lecture compréhension		Repérer des informations explicites				Repérer des informations implicites				Faire une phrase réponse syntaxiquement correcte			
		Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé	Non atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé
Octobre 2021													
Lyne B.	CM2				D				D			A	D
Lina B.	CM2		PA				PA				PA		
Maxence C.	CM2				D				D			A	
Tom C.	CM3			A				A				A	
Abderrahmane F.	CM3			A			PA					A	
Thelma H.	CM2			A				A					
Lucie L.	CM2				D				D		PA	A	
Célia R.	CM2			A				A			PA		
Diego R.	CM2		PA			NA				NA			
Amine S.	CM2			A				A			PA		
Tom S.	CM2			A				A				A	
Malo V.	CM2		PA				PA				PA		

Bibliographie :

Œuvres de référence :

- Desplechin, Marie (2020). *La capucine les filles du siècle* (Les filles du siècle). Paris (France): Ecole des loisirs.
- Brehm, Sylvie., et Louichon, Brigitte, *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec*. (2016), Études sur le livre de jeunesse. Pessac (France): Presses universitaires de Bordeaux.
- Giasson-Lachance, Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école* (Outils pour enseigner). (2005), Bruxelles (Belgique): De Boeck.
- Joole, Patrick. *Lire des récits longs* (Comment faire ?). (2006), Paris: Éditions Retz.
- Peltier, Michel. *Littérature roman et histoire cycle 3* (Enseigner aujourd'hui 19). (2003), Paris (France) : Editions du Seuil.
- Ricœur, Paul. *Temps et récit Tome 3 Le temps raconté* (Nouv. tirage]. (1991). ed., Points 229 Essais). Paris (France): Éditions du Seuil.
- Solet, Bertrand. *Le roman historique invention ou vérité?* (La littérature de jeunesse, pour qui, pour quoi?) (2003). Paris (France): Editions du Sorbier.

Sitographie :

- Jodelet, Dominique. (dir.), *Les représentations sociales*, (1989), Paris : PUF, cité dans Brugeilles
- Cromer, Sylvie. *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. (2005), Paris : Les collections du CEPED.
- Audigier, François. et Ronveaux, Christophe. « Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre ». *Pratiques* 133, n° 1 (2007): 55-75. Repéré à : <https://doi.org/10.3406/prati.2007.2138>.
- Bouchard, Pierre-Olivier. « Le roman historique dans les premières décennies du XXe siècle : regards sur une période oubliée de l'histoire du genre ». *Belphegor. Littérature populaire et culture médiatique*, n° 18-2 (16 décembre 2020). Repéré à : <https://doi.org/10.4000/belphegor.3273>.
- Boukari-Yabara, Amzat. « La littérature de jeunesse: images et supports d'un enseignement historique de la traite et de l'esclavage des noirs ». *Conserveries mémorielles* 3 (2007): 30-.Repéré à : <https://journals.openedition.org/cm/137>.

- Brunel, Magali. « La fiction historique de jeunesse et les « grands hommes » de l’Histoire : quels intérêts didactiques dans l’appropriation des savoirs en français ? Le cas Molière ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 48 (31 décembre 2013): 223-40. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/reperes.652>.
- Cariou, Didier. « Littérature de jeunesse et enseignement de l’histoire au cycle 3 ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 45 (15 juin 2012): 163-79. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/reperes.154>.
- François, Dosse « Transmettre le passé », *Le Télémaque*, (2017), Caen, Presses universitaires de Caen, n° 51, p 79-88. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2017-1-page-79.htm>.
- Dupont, Pascal. « Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l’école primaire ? Perspective diachronique et étude de cas ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 48 (31 décembre 2013): 147-68. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/reperes.635>.
- « Faire des manuels scolaires des outils de l’égalité femmes-hommes - Guide pratique | Centre Hubertine Auclert » (2014). Repéré à : <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/outil/faire-des-manuels-scolaires-des-outils-de-l-egalite-femmes-hommes-guide-pratique>.
- France Conseil économique et social. *Quelle place pour les femmes dans l’histoire enseignée ?* (2004), Paris (France): les éditions des Journaux officiels,.
- Gagne Chabrol, Nelly. « Quand l’album de jeunesse innove pour mettre en scène la guerre ». *Amnis. Revue d’études des sociétés et cultures contemporaines Europe/Amérique*, n° 16 (30 juin 2017). Repéré à : <https://doi.org/10.4000/amnis.2995>.
- Jaubert, Martine, Lalagüe-Dulac, Sylvie Anne et Louichon, Brigitte. *Fictions historiques en classe de français*. (2014), Lyon (France): École Normale Supérieure de Lyon.
- Lalagüe-Dulac, Sylvie Anne. « Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3) ». *Éducation & didactique* 11, n° 1 (2017): 105-21. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2685>.
- Langlade, Gérard. « L’activité “fictionnalisante” du lecteur ». In *Les enseignements de la fiction*, (2019), édité par Béatrice Laville et Brigitte Louichon, 163-76. Modernités. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux. Repéré à : <http://books.openedition.org/pub/6311>.
- Pavel, Thomas. « Les oeuvres littéraires parlent de nous ». In *Les enseignements de la fiction*, (2019) édité par Béatrice Laville et Brigitte Louichon, 13-21. Modernités. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux. Repéré à : <http://books.openedition.org/pub/6248>.

- Péraud, Alexandre. « Apprendre son temps : la fiction comme activité de connaissance ». In *Les enseignements de la fiction*, édité par Béatrice Laville et Brigitte Louichon, 101-15. Modernités, (2019), Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux. Repéré à : <http://books.openedition.org/pub/6278>.
- Mnémosyne - Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre. « Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ? », (30 janvier 2021). Repéré à : <https://www.mnemosyne.asso.fr/mnemosyne/femmes-enseignement/>.
- Eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. « Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit ». Repéré à : <https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit>.
- Richard-Principalli, Patricia, et Fradet, Marie-Françoise. « « Histoire d'Histoire », une collection d'albums historiques composites : quelles caractéristiques et quels apprentissages en français ? » *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 48 (31 décembre 2013): 85-101. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/reperes.617>.
- Tauveron, Catherine. « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* 19, n° 1 (1999): 9-38. Repéré à : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>.
- Thébaud, Françoise. « Première partie : L'émergence de l'histoire des femmes ou l'affirmation d'un nouvel objet-sujet d'étude ». In *Écrire l'histoire des femmes et du genre*, 29-65. (2017) Sociétés, Espaces, Temps. Lyon: ENS Éditions,. Repéré à : <http://books.openedition.org/enseditions/6523>.
- Les Echos Etudes. « Très forte dynamique des ventes de livres jeunesse », (17 décembre 2021). Repéré à : <https://www.lesechos-etudes.fr/blog/actualites-21/tres-forte-dynamique-des-ventes-de-livres-jeunesse-11378>.
- Trémolières, François , « **Temps et récit**, Paul Ricœur - Fiche de lecture », *Encyclopædia Universalis* . Repéré à : URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/temps-et-recit>
- « ventes livre édition jeunesse octobre 2021 ». (2021). Repéré à : <https://www.gfk.com/fr/insights/Edition-Jeunesse-forte-dynamique-des-ventes-2021>.