



HAL
open science

Le ballon d'or d'Yves Pinguilly d'après le film de Cheik Doukouré

Luc Maisonneuve

► **To cite this version:**

Luc Maisonneuve. Le ballon d'or d'Yves Pinguilly d'après le film de Cheik Doukouré. Lettres ouvertes, 1999, pp.99-115. hal-01150656

HAL Id: hal-01150656

<https://hal.science/hal-01150656>

Submitted on 11 May 2015

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.

LE BALLON D'OR¹

d'Yves Pinguilly,

d'après le film de Cheik Doukouré.

(lire une œuvre intégrale en classe de 6^{ième} SEGPA)

« Il existe un parallèle entre le climat des sociétés et la manière dont elles jouent au foot. En Grande-Bretagne, l'ambiance est au renouvellement. L'Allemagne est au bout du rouleau. En Italie, la situation est bloquée et le jeu politique confus. La France ? Son gouvernement est stable, sérieux. Tout comme l'équipe de Deschamps et Zidane. Jospin peut gagner, mais il n'a pas la passe miracle qui change le cours des choses. En ce sens, oui, il ressemble à Jacquet ».

Daniel Cohn-Bendit.²

« Le "choc sémantique" entre deux espaces textuels complètement étrangers l'un à l'autre ouvre un nouvel espace où le sens ne peut être rabattu ni sur une doctrine ni sur une idéologie. Tout dogmatisme s'en trouve par essence exclu »

Marc-Alain Ouaknin.³

Prologue : attention ! cet article parle bien de la lecture du *Ballon d'Or*, mais il ne commence pas par cette lecture. Il faudra un peu de patience... et beaucoup de confiance... comme le dit si bien Aimé Jacquet.

Un jour, donc, à Clairefontaine...

1) La préparation : comment dans ce premier épisode nos fidèles formateurs s'interrogent sur leurs compétences et décident malgré tout, que toutes considérations mises à part, quand faut y aller, faut y aller.

Tout commence en **juin 1997** par la lecture sur un Plan de Formation de cet énigmatique libellé : « *les adolescents non-lecteurs en SEGPA* ». Aucun des valeureux formateurs sis autour de la table ronde n'était en mesure de répondre à cette demande. Je me suis donc rendu sur les lieux pour rencontrer les dangereux individus qui réclamaient notre venue. Leur ayant fait part de mes doutes sur nos compétences à leur apporter une aide même minime, nous avons décidé d'une sorte de formation où, à l'issue de chacune des quatre journées demandées, les deux parties conviendraient de la poursuite ou de l'abandon de notre collaboration. Au cours de ce premier contact, nous nous sommes accordés sur plusieurs points :

- nous allions travailler en 6^{ième} ;
- les élèves avaient en moyenne deux ans de retard ;
- le « niveau » scolaire des élèves était proche de celui d'élèves de CE1 ou au mieux CE2 ;
- les enseignants étaient à la recherche d'activités de lecture pouvant à la fois faire progresser leurs élèves et les intéresser. En effet ces adolescents ou préadolescents de 13 ans environ, tout juste capables de lire de très courts textes, n'ont pas les mêmes intérêts que des enfants de 7 ans. Il y avait donc un important décalage à résoudre entre leurs intérêts et leurs compétences.
- nous allions pouvoir expérimenter une partie du travail dans une classe (une ou deux séances).

N.B. : à ce stade de la compétition il n'a jamais été question de la lecture d'une œuvre complète.

2) Les matchs amicaux : où l'on résume rapidement les aventures, épreuves et autres fonctions de Propp hautes en couleurs auxquelles nos héros se trouvèrent mêlés sur l'aride chemin du *Ballon d'Or*.

¹ – *Le Ballon d'Or*, Y. Pinguilly (Rageot Editeur, collection Cascade, Diffusion Hatier, 1994).

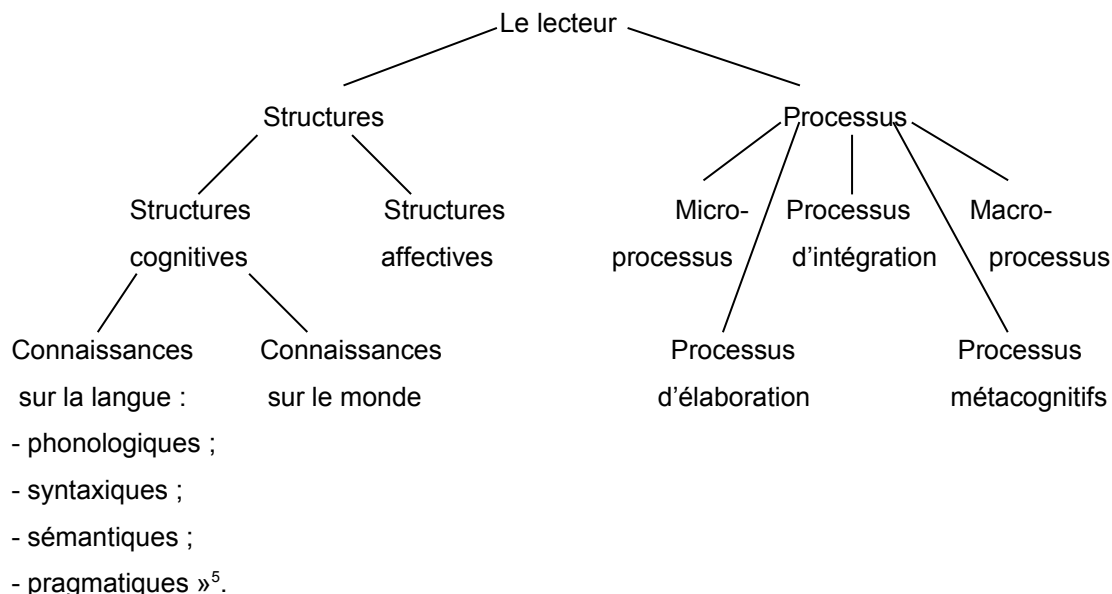
² – *L'événement du jeudi*, n°715, du 16 au 22 juillet 1998, p.14.

³ – *Lire aux éclats* (Points Seuil, Paris, 1992, p.48).

Nous sommes maintenant au **premier trimestre 1997**, et oui déjà. Les protagonistes ont de nombreuses fois épongé leurs fronts larges et soucieux. Le travail avance et un premier bilan s'impose.

La première journée de formation a permis de dresser le plan de campagne. Et là, tout de go une épineuse question s'est imposée sans férir un coup : qu'est-ce que lire ? en général bien sûr, mais surtout pour des élèves de SEGPA ? Il fallait absolument donner quelques éléments de réponse à cette question avant d'entreprendre quoi que ce soit. L'enchanteur Merlin étant provisoirement indisponible, nous avons reçu l'aide de trois fées bienveillantes : J. Giasson, E. Nonnon et C. Tauveron⁴. Le schéma ci-dessous, proposé par J. Giasson, a servi de cadre à cette réflexion :

« Les composantes de la variable lecteur »



« Les structures sont les caractéristiques que possède le lecteur indépendamment des situations de lecture.[...] Les processus de lecture font référence à la mise en œuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives durant la lecture »⁶. Il y a bien sûr interaction et renforcement réciproque entre les structures et les processus. Ce schéma nous a permis de voir que si les difficultés des élèves se situaient à tous les niveaux c'était principalement dans le passage des « processus d'intégration [qui] ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions et les phrases [aux] macro-processus [qui] sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire d'un texte un tout cohérent »⁷ qu'elles étaient les plus importantes. Pour construire cette compétence il nous est apparu que nous ne pouvions faire l'économie d'un travail spécifique sur les structures affectives et cognitives (affectives : motivation, intérêt, des activités proposées ; cognitives : connaissances sur la langue et, connaissances sur le monde, ces dernières étant particulièrement pauvres puisque essentiellement centrées sur l'expérience immédiate des élèves).

Compte tenu de ce constat, il ne nous était pas possible de tout faire. Nous avons donc décidé de travailler dans un premier temps les problèmes du décodage / déchiffrement d'un texte (cet aspect ne sera pas traité ici) et, dans un deuxième temps, de construire des séquences de lecture telles qu'elles pourraient être réalisées dans une classe de 6^{ème} habituelle. Il s'agissait en effet de proposer aux élèves de SEGPA des activités n'ayant rien à envier à celles des classes « nobles » et d'essayer ainsi de sortir du ghetto et des clichés des déficiences en tous genres. En même temps, il nous fallait « garder les pieds sur terre » : ces séquences de lecture allaient être testées en classe avec de vrais élèves. Il fallait beaucoup d'optimisme et très peu d'angélisme, vous jugerez de l'un et de l'autre.

Quoiqu'il en soit, nous avons dessiné une sorte de carte des opérations. Il fallait désormais que nous nous donnions des principes d'action fiables en cohérence avec nos objectifs. Il n'était pas question en effet de se contenter de juxtaposer des activités de lecture, aussi passionnantes fussent-elles, à la suite les unes des autres (le jeu devenait de plus en plus technique, basé sur des passes courtes, du cousu mains en somme).

⁴ – J. Giasson, *La compréhension en lecture* (De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1990) ; E. Nonnon, *Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension de textes* (Recherches, n°17, 2^{ème} semestre 1992, p.97 à 132) ; C. Tauveron, *Le personnage (Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire)* (Delachaux et Niestlé, collection TMP, Neuchâtel, Paris, 1995).

⁵ – J. Giasson, *La compréhension en lecture* (De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1990, nouv. éd. 1996, p.9).

⁶ – J. Giasson, *La compréhension en lecture* (De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1990, nouv. éd. 1996, p.10 et p.15).

⁷ – J. Giasson, *La compréhension en lecture* (De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1990, nouv. éd. 1996, p.16).

Ces principes, J. Giasson et E. Nonnon allaient nous les fournir. Nous nous sommes arrêtés au nombre magique de cinq principes que voici accompagnés de quelques commentaires et explications toujours bien venus :

- *activer les connaissances préalables*, c'est-à-dire travailler sur les évocations mentales, les cadres de références (connaissances préalables ou non), les représentations, les champs de savoirs...
- *s'autoquestionner*, c'est-à-dire travailler sur des boucles rétroactives, la réorganisation des informations, l'équilibrage entre les stratégies hautes et basses, la compréhension...
- *reformuler le texte*, c'est-à-dire travailler sur la construction du récit, des personnages, sur la cohérence (schémas de causalité : inférences logiques et/ou pragmatiques), bâtir ce qu'U. Eco appelle « *un monde debout* »...
- *évaluer sa propre compréhension*, c'est-à-dire travailler sur la mémorisation, sur le rapport aux autres, sur la pertinence des informations conservées...
- *donner son opinion*, c'est-à-dire travailler sur l'identification aux personnages, le point de vue, la justification...

Ces cinq principes, énoncés à l'aide de verbes d'action, sont autant de compétences à construire.

Au terme de cette première journée, fourbus mais contents, nous avons décidé de nous retrouver pour confronter notre cahier des charges théorique (ci-dessus : les composantes de la variable lecteur (p.3) et les cinq principes (p.4)) à un salutaire examen pratique.

C'est ainsi que la **deuxième journée**, une classe de 6^{ième} SEGPA nous attendait. Cette classe était composée de onze bambins charmants au demeurant mais guère motivés, hélas, par la lecture. Nous avons donc retroussé nos manches et construit ce qui suit au plus près de ce que nous avons envisagé lors de la première journée. Nous en étions au premier match amical, il fallait tester la théorie. Pour cela nous avons choisi le texte *Elle m'énerve, maman !* d'après Y. Lesourd car celui-ci présente une situation à laquelle les élèves peuvent être confrontés (un élève qui a envie de « sécher » l'école) et la possibilité de créer des attentes de lecture intéressantes⁸ :

1^{ère} activité : *activer les connaissances préalables*. Cette activité brillamment élaborée par nos soins diligents constituait à écrire un court texte à partir de mots ou expressions amoureusement choisis (mots ou expressions du début du texte)⁹.

2^{ème} activité : lecture orale des textes élaborés lors de la première activité et construction d'hypothèses.

3^{ème} activité : lecture du début du texte ; comparaison avec les textes produits lors de la première activité (*boucle rétroactive*) ; anticipation et *évaluation de sa propre compréhension*. Puis le texte est distribué et lu jusqu'à « *encore un peu maman* » c'est-à-dire un moment du texte où plusieurs possibilités s'offrent au lecteur, ce qu'U. Eco appelle une « *disjonction de probabilités* ». Cette troisième activité a bien mis en évidence l'importance, pour ces élèves, des scénarios communs dans la construction du sens. Les scénarios communs sont des scénarios que chacun d'entre nous (eh oui même vous joyeux lecteur) a construits à partir d'expériences réelles. Il ne faut pas les confondre avec les scénarios intertextuels construits à partir d'expériences virtuelles (lectures, films, etc.).

Le travail que les élèves avaient à réaliser consistait à chaque fois à répondre par écrit à un questionnaire. Seules la pertinence et la cohérence des réponses étaient évaluées et discutées. Comme le personnage de Pascal fut celui sur lequel les élèves ont investi, nous avons essayé de les amener à changer de point de vue et nous leur avons demandé avec la subtilité qui nous caractérise : et la mère ? (*Elle est démontée...* Est-ce bien le moment facétieux lecteur ?) Cette question a permis un débat intéressant, non sur le rôle de la mère, mais sur ce qu'aurait dû faire Pascal pour être plus crédible... Il y a des jours...

4^{ème} activité : à ce stade de la compétition, nous avons laissé les élèves terminer seuls la lecture du texte (environ une page). Ce fut un grand moment de lecture silencieuse, j'entends encore les mouches voler, les grillons grillonner et, dans la plaine, le pas lourd des soldats.

5^{ème} activité : de retour à Clairefontaine, nous avons analysé la lecture silencieuse à l'aide d'un Q.C.M.. Les questions de ce Q.C.M. balayaient (à peu près) tout le texte et faisaient alterner questions fermées et ouvertes. Pour élaborer les questions de ce Q.C.M. nous avons utilisé la typologie de questions proposée par J. Giasson qui reprend la taxinomie de Pearson et Johnson (1978). Celle-ci comprend trois niveaux de relation entre la question et la réponse : relation explicite et textuelle, relation implicite et textuelle, relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur. Exemple : « *La roue se détacha de la voiture. La voiture percuta un arbre - Q.1 : qu'est-ce qui se détacha de la voiture ? R.1 : la roue : relation explicite et textuelle - Q.2 : pourquoi la voiture percuta-t-elle un arbre ? R.2 : parce que la roue s'est détachée : relation implicite et textuelle - Q.3 : pourquoi la roue s'est-elle détachée ? R.3 : probablement parce que les boulons avaient été mal vissés : relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur*¹⁰ ». Il s'agissait pour nous, par ce procédé, de faire revenir les élèves sur le texte et plus particulièrement sur certains aspects qui nous paraissaient importants afin d'évaluer la qualité de leurs lectures.

6^{ème} activité : le résultat de la 5^{ème} activité nous a obligés à revenir sur la compréhension. Nous allons donc *créer artificiellement des boucles rétroactives afin de réorganiser le texte* et d'en hiérarchiser les niveaux de sens (toutes les

⁸ – Y. Lesourd, *Elle m'énerve, maman !* dans *Trop loin, trop longtemps* (Aubépine, Paris, 1985, 1987). Ce texte se trouve dans le manuel ARTHUR (Nathan Retz, p.14 et 15). Il est reproduit ici en annexe (annexe I).

⁹ – Cf. annexe II pour le détail de quelques unes des 6 activités présentées.

¹⁰ – J. Giasson, *La compréhension en lecture* (De Boeck Université, Paris, 1990, nouv. éd. 1996, pp.227 et 228).

informations de ce texte n'ont pas la même valeur). Le titre, *Elle m'énerve, maman !* était particulièrement intéressant. Il nous fournissait le fil conducteur dont nous avions besoin. Voilà donc la scène : les élèves, l'œil vif et la mine réjouie, proposaient des titres qu'ils devaient justifier. Car, vieille ruse pédagogique, nous leur avons fourni le texte sans son titre. Chaque titre proposé allait permettre de redéployer le texte, de s'interroger avec les élèves sur ce qu'ils avaient compris. Cette activité, non prévue à l'origine, a bien mis en évidence les trois enjeux de tout texte narratif que propose M. Fabre, c'est-à-dire l'intrigue, le monde et les valeurs (ce qu'il nomme « *le point de vue narratif, le point de vue figuratif et le point de vue idéologique* »¹¹). Ce qui s'est traduit dans la classe par la mise en place des principaux événements (mise en place logique et chronologique), par une réflexion rapide sur la famille et la situation présentée, enfin par quelques remarques sur le comportement de Franck et de Pascal ou sur le fait, non essentiel à l'intrigue, que c'est le père qui a appris à tricoter à la mère.

7^{ème} activité : évaluation à partir d'un puzzle de courts extraits du texte et coup de sifflet final. Ce premier match était prometteur, il s'agissait maintenant de se mesurer aux plus grands.

Nous étions au bout de la deuxième journée. Le groupe composé des instituteurs et de moi-même avait assisté et participé aux trois premières activités. Pour les suivantes nous avons confié le bébé à qui de droit lequel qui de droit nous a fait ultérieurement le compte rendu détaillé de la suite des opérations (les activités quatre à sept). Nous étions plutôt satisfaits de notre collaboration, oui, c'est bon pour le moral et, euphoriques, nous allions commettre l'irréparable : signer pour deux journées supplémentaires avec pour mission de transposer le travail sur *Elle m'énerve, maman !* à un texte long, c'est-à-dire à un roman pour la jeunesse. Restait à choisir lequel, Duguayrou ou Anelka ? Nous avons choisi *Le Ballon d'Or* d'Yves Pinguilly.

3) Le tournoi : dans lequel nos héros se gâtaient ne renoncent pas et acquièrent le nouveau statut d'adolescents un peu lecteurs en SEGPA.

Et tout de suite la question qui vous brûle les lèvres, pourquoi *Le Ballon d'Or* ? Voici quelques éléments de réponse :

- ce livre parle de football, sport encore trop méconnu de nos concitoyens ;
- il met en scène un jeune garçon nommé Bandian auquel il est possible de s'identifier ;
- il décrit la vie africaine (en Guinée) ;
- il dénonce le commerce des jeunes joueurs africains de football ;
- il ne présente aucune difficulté particulière si ce n'est quelques expressions africaines conservées par l'auteur ;
- il s'apparente au genre traditionnel du roman d'apprentissage ;
- il a été écrit à partir du film *le Ballon d'Or* de Cheik Doukouré. Il y a donc un support vidéo possible.

Résumé du livre : Bandian (entre dix et douze ans), particulièrement doué pour le football, habite Makono un petit village de brousse en Afrique. Il rêve de devenir un grand footballeur. Un jour il fait une grosse bêtise et, de peur d'être battu, il se sauve chez sa sœur qui habite à Conakry. Durant le voyage qui le conduit à Conakry, il croise Mr Béchir un homme d'affaires qui recrute de jeunes footballeurs africains pour les vendre aux clubs européens. Celui-ci repère les talents de Bandian. Les deux personnages se retrouvent par hasard à Conakry. Mr Béchir prend alors en charge la carrière de Bandian. Ce dernier progresse rapidement. C'est ainsi, qu'à la fin du livre, il s'envole pour l'A. S. Saint-Etienne.

Nous étions donc au pied du mur (certains disent au seuil du texte). Le défi était tout de même redoutable : faire lire un livre de 144 pages à des élèves ayant de grosses difficultés à ne lire qu'une seule page, tout ça en respectant le cahier des charges élaboré lors des deux premières journées. Il a fallu réfléchir, ce n'était pas le plus facile. Surtout qu'à toutes les contraintes déjà énoncées, nous en avons ajouté une dernière : lire le livre rapidement. Nous voulions ainsi éviter la lassitude (peut-être un parti pris...). Nous avons donc décidé de boucler la séquence en dix séances soit environ une quinzaine d'heures. A l'issue de ces dix séances chaque élève de la classe devait être capable de raconter l'histoire du livre à partir du personnage de Bandian, de décrire succinctement son mode de vie à Makono et à Conakry, et de donner son avis sur le comportement de quelques personnages (les parents et amis de Bandian, Mr Béchir, Karim), d'avoir une opinion sur le livre et enfin, après avoir vu le film, d'effectuer quelques comparaisons entre celui-ci et le livre. On retrouve là les trois entrées évoquées ci-dessus : l'intrigue, le monde et les valeurs.

Vaste programme ! aurait dit un ancien président. En effet et ce n'est qu'un début. Accrochez-vous.

Nous étions devant un dilemme : d'une part, nous voulions que les élèves lisent tout le livre et, d'autre part, il n'était pas possible de les laisser effectuer cette lecture seuls. Il fallait les accompagner, lire le texte avec eux, en même temps qu'eux., à la fois pour relancer l'attention et pour expliquer certaines incompréhensions. Nous devons mettre en place

¹¹11 – M. Fabre, *Projets narratifs, cycles I et II* (CRDP de Basse-Normandie, 1995, tome II, p.31 à 44, *Qu'est-ce que comprendre une histoire ?*).

une procédure de lecture conjointe. Or nous ne disposions que de dix séances. Il était évident que nous n'avions pas le temps de procéder à une lecture complète du *Ballon d'Or* puis de revenir sur cette lecture pour y tracer d'éventuels parcours¹². Tout devait se faire en une seule fois. Les relectures ne pourraient porter que sur de brefs extraits. Nous nous trouvons exactement dans ce que M. Riffaterre appelle la lecture heuristique, c'est-à-dire la lecture découverte : « *la première lecture, heuristique, parcourt la page de haut en bas, du début à la fin du [texte]. C'est au cours de cette lecture qu'on saisit la signification (non la signifiante), la fonction mimétique des mots.[...] La seconde phase de lecture, phase herméneutique, est rétroactive : tandis qu'il progresse au fil du texte, le lecteur se rappelle ce qu'il vient de lire et en modifie sa compréhension à la lumière de ce qu'il décode maintenant* »¹³. C'était en somme du quitte ou double : toutes les activités que nous jugions indispensables à la réalisation de nos objectifs devaient se dérouler lors de la première lecture. Nous avons donc délibérément choisi de suivre l'ordre du texte et de lire le livre chapitre après chapitre. *Le ballon d'or* se prête bien à cette façon de procéder puisque les différents chapitres suivent les séquences du film et sont « *une suite logique de noyaux, unis entre eux par une relation de solidarité : la séquence s'ouvre lorsque l'un de ses termes n'a point d'antécédent solidaire et elle se ferme lorsqu'un autre de ses termes n'a plus de conséquent* »¹⁴. Rien n'interdisait néanmoins aux élèves d'avancer plus vite s'ils le désiraient. Aucun n'en a eu, ou le temps, ou l'envie. Cette situation (relativement confortable) nous a évité d'avoir à adapter notre travail à des rythmes différents.

Le cadre était en place. Il ne restait qu'à organiser les diverses séances¹⁵. Allions-nous y parvenir ? Je vois d'ici les sourires moqueurs et les moues dubitatives, mais je préfère ne pas répliquer. Voyons plutôt la suite :

Suivant les propositions énoncées par Y. Reuter « *pour tenter d'appréhender le personnage : [...]*

Proposition 1 : *le personnage est un marqueur typologique.*

Proposition 2 : *le personnage est un organisateur textuel.*

Proposition 3 : *le personnage est un lieu d'investissement dans les textes* »¹⁶, nous avons décidé de faire du personnage de Bandian le « fil rouge » de toutes les activités. Pour matérialiser cette décision, nous avons construit avec les élèves deux grands tableaux au fur et à mesure de la lecture. Ces deux tableaux sont restés accrochés au(x) mur(s) de la classe en permanence et étaient consultables à tout moment. Le premier d'entre eux avait pour thème le décor de l'histoire, c'est-à-dire les différents lieux où vit Bandian (Makono, Conakry, voire l'école de Karim). Le second avait pour thème les relations de Bandian aux autres personnages (relations sociales, familiales, affectives, de circonstance, etc.). En effet « *ce qui semble bien distinguer les bons lecteurs [...] des autres, ce n'est pas une capacité supérieure à repérer correctement les personnages d'un texte et à se souvenir de leurs qualifications, mais c'est plutôt leur capacité à proposer une structure, même fautive, entre les personnages.[...] Tout se passe donc comme si on pouvait discriminer les lecteurs en deux catégories : ceux qui au début d'un roman voient les personnages comme **une collection** d'individus et ceux qui les voient comme **un réseau** d'individus* »¹⁷.

Outre ces deux tableaux nous avons essayé de trouver des activités dans lesquelles les élèves se sentent impliqués : par exemple mettre en scène ou représenter par le dessin un ou plusieurs épisodes du livre. Ici l'objectif était double : d'une part, il s'agissait de permettre à des élèves, souvent en échec verbal, de proposer une interprétation avec d'autres moyens d'expression, d'autre part, c'était une façon d'aider à la fabrique de ce que A. Bentolila appelle « *le cinéma intérieur* » ou, en termes différents, de constituer des images mentales (*des évocations mentales*) sur le monde représenté dans le livre.

Enfin nous avons pris la résolution d'alterner trois modalités de « lecture » plus une : une « lecture » de type résumé où l'enseignant avait plutôt le rôle d'un conteur, une lecture magistrale qui consistait à lire à voix haute tous les mots du texte, les élèves pouvant ou non suivre sur le livre qu'ils avaient avec eux et, une lecture autonome des différents chapitres, les lectures « conteur » et magistrale devaient servir d'étayage à la lecture autonome. La « quatrième » modalité était celle de la dictée à l'adulte ici à l'enseignant que nous avons choisi d'utiliser deux fois (à l'issue du chapitre 8, avant l'arrivée à Conakry, et du chapitre 16, avant l'ultime retour à Makono et le départ pour Paris) afin de faire le point sur le déroulement du texte : résumé des principales actions, mise en relief des différents enjeux et rôles assumés par les personnages et d'éviter aux élèves d'avoir à gérer simultanément la récupération de l'histoire et sa mise en mots (pour de plus amples explications sur ce dispositif, voir ci-dessous l'annexe trois, les séances cinq et neuf).

Ces quatre modalités avaient bien sûr pour objectif d'aider les élèves à lire seuls la plus grande partie du texte ce qui, dans notre cas, était loin d'être gagné. Ainsi chaque chapitre lu à la maison était accompagné d'un questionnaire léger ayant pour fonction de guider l'attention des élèves sur des aspects importants du texte et d'évaluer leur lecture. Nous devions néanmoins être extrêmement prudents sur ce dernier point car il fallait surtout ne pas décourager. Lire un livre « aussi gros » représentait pour ces élèves une tâche à la fois très valorisante et presque insurmontable. Le

¹²12 – Sans compter que revenir sur le texte avec les élèves de notre 6^{ième} SEGPA nous paraissait une gageure difficile à relever.

¹³13 – M. Riffaterre, *L'illusion référentielle (Littérature et réalité, Points Seuil, 1982, pp.96 et 97).*

¹⁴14 – R. Barthes, *Introduction à l'analyse structurale des récits (L'analyse structurale du récit, Points Seuil, Paris, 1981, p.19).*

¹⁵15 – Cf. annexe IV pour un résumé des dix séances.

¹⁶16 – Y. Reuter, *L'importance du personnage (Pratiques n°60, déc. 1988, pp.5 et 6).*

¹⁷17 – M. Laparra, *Le repérage initial des personnages (Pratiques, Le personnage, n°60, déc. 1998, pp.66 et 67).*

principal enjeu sous-jacent au travail que nous avons entrepris était de rendre le livre plus familier pour oublier l'angoisse que représente chez des élèves en échec scolaire la lecture d'une œuvre complète. Dans cette perspective, le film allait lui aussi servir d'étayage, comme les « lectures » de l'enseignant ou les dictées à l'adulte car il avait non seulement pour fonction de renforcer ce qu'E. Nonnon appelle les boucles rétroactives, mais également de participer à l'élaboration des images mentales. Les comparaisons entre le film et le livre ont d'ailleurs été souvent très intéressantes dans la mesure où elles permettaient de mieux comprendre certains événements et certains comportements.

4) Epilogue : dans lequel il sera question d'évaluation et de repos bien mérité.

Au terme de la compétition, que dire encore ? que les activités ont dans leur ensemble plutôt bien fonctionné mais que si les tableaux, la mise en scène et les différences entre le livre et le film ont été les plus appréciés, ce sont les dictées à l'enseignant qui ont été les plus profitables puisque ce sont les seules à avoir vraiment permis d'organiser patiemment le récit. Il faudra en revanche repenser la place du film dans la séquence et les questionnaires de lecture autonome. Le film parce qu'il n'a eu que très partiellement la fonction d'étayage initialement prévue étant donné que plusieurs élèves se sont vite contentés d'attendre les images pour comprendre l'histoire, les questionnaires parce qu'il est possible, sans pour autant transformer le travail en une sorte de Trivial Pursuit, d'aller beaucoup plus loin que ce que nous avons proposé aux élèves lors de leurs lectures autonomes.

Mais si l'on voit comment on peut agir sur ces derniers points, il n'en est pas de même pour les deux problèmes suivant qui restent pour l'instant sans réponse. Le premier problème concerne le décor africain du livre. En effet, l'Afrique représentée dans le livre et dans le film est vraiment très éloignée des préoccupations quotidiennes des élèves dont nous avons la charge et il est extrêmement difficile de les amener à comprendre une société si différente de la leur. Pour le coup, nous étions réellement hors de leur « zone proximale de développement », dans un exotisme si radical qu'il n'était plus perçu comme tel mais replié sur le connu, sur le quotidien. Il y avait bien un *monde debout* mais ce n'était pas le bon. Les élèves ne se servaient pas de leurs connaissances pour appréhender la différence, puisque celles-ci s'étaient tout simplement substituées à cette différence. Il leur devenait par conséquent difficile, voire impossible, de comprendre (dans le sens de prendre avec) certains enjeux du livre. C'est ainsi que le conflit entre les valeurs traditionnelles représentées par le village de Makono et celles d'une certaine modernité occidentale représentées par Conakry n'ont absolument pas été perçues. Sur ce point, notre projet était évidemment trop ambitieux ou maladroitement exécuté.

Le second problème concerne les relations entre le déchiffrement et la lecture ou, pour l'écrire différemment : est-il possible qu'un élève qui n'a pas encore automatisé l'acte lexique dans ses composants les plus techniques puisse lire un texte qui excède quelques pages ? Une réponse négative à cette question invalide notre travail. Car il y a bien un paradoxe dans le fait de vouloir « lire sans lire ». Mais pouvions-nous faire autrement ? Les élèves, à l'issue de la séquence, étaient très fiers d'avoir « lu » tout le livre. Ce résultat est à la fois intéressant dans la mesure où il peut permettre d'aller plus loin et, dangereux, puisqu'il risque d'entraîner des désillusions chez les élèves qui n'ont pas bien mesuré la part qui leur était faite dans la lecture du *Ballon d'or*. Ils ne sont pas devenus autonomes. Ils n'ont que très légèrement changé leur perception des livres. C'est pour cela qu'un travail comme celui-là doit être proposé le plus souvent possible. Il ne s'agit pas de renoncer pour autant à l'apprentissage ou au réapprentissage des relations graphie-phonie, ni aux exercices d'entraînement à un décodage de plus en plus automatique. Il s'agit de donner un sens à la lecture et c'est d'autant plus difficile avec des élèves de SEGPA que ceux-ci cumulent de nombreux handicaps tant sociologiques qu'affectifs ou intellectuels.

Malgré tout, et quoi qu'on en dise, les « p'tits gars étaient plutôt contents » et nous aussi. On avait gagné, on y était arrivé. On avait le droit de chanter comme tous les autres, et même plus fort qu'eux : « we are the champions ». Mais de quoi me direz-vous ? du monde, au moins, tiens ! « La mission était remplie » comme le dit si bien Aimé Jacquet . Néanmoins, de retour au camp, sans illusion et sans amertume, je ne pouvais m'empêcher de me demander : « et alors ? no problemo, amigo ? » Pas sûr, pas sûr... Tout juste essayer encore et dire autrement, inlassablement.

« Comment se fait-il, demanda-t-on un jour à Rabbi Lévi Yitzhak, que dans le Talmud de Babylone, à chaque traité manque le premier feuillet et que tous commencent à la page 2 ?

- L'Homme d'étude, répondit le Rabbi, quel que soit le nombre de pages qu'il aura lues et méditées, ne doit jamais perdre de vue qu'il n'est point parvenu encore à la première page »

Martin Buber.¹⁸

Luc Maisonneuve.

Annexe I :

¹⁸18 – *Les récits hassidiques* (Ed. du Rocher, Paris, 1978).

Elle m'énerve, maman !

Pascal est un élève de CM2. Demain, il va avoir un contrôle de maths et comme il ne sait pas très bien ses leçons, il décide de faire semblant d'être malade. Pour cela, il a demandé des conseils à son ami Franck qui lui suggère de mâcher des petits bouts de papier blanc et d'approcher le thermomètre de l'ampoule de sa lampe pour faire croire qu'il a une angine.

- Ca a été à l'école ? m'a demandé maman.
- Pas trop. Je ne sais pas ce que j'ai, ma tête tourne.
- Approche.

Elle me met la main sur le front.

- Un peu de fatigue sans doute. Tu n'as pas de fièvre...
- Mais si j'en ai...
- Mais non, tu vas te coucher un peu plus tôt et puis tu verras, demain tu seras très bien. Ne t'inquiète pas.
- Je suis malade.
- Non, tu n'es pas malade ! Tu as contrôle demain ?
- Mais non ! pourquoi tu me demandes ça ?
- Alors pourquoi tu ne veux pas aller à l'école ?
- Je ne me sens pas très bien. J'ai mal à la gorge. Tiens. Regarde.
- Bon, tu as la gorge un peu irritée. C'est tout. Je vais te donner un peu de sirop.

Elle m'ennuie, maman. Comment peut-elle voir que je ne suis pas malade ? J'ai dû avaler les petits bouts de papier blanc.

- Je veux que tu prennes ta température.
- Bon, si tu veux
- Va au lit. Je vais te bichonner un peu ce soir. Je monte le chauffage. Tu prendras ta douche demain matin. J'apporte le thermomètre, le sirop et puis un chocolat chaud.

Je me couche. Maman me donne le thermomètre. Elle range mes affaires.

- c'est bien parce que tu es malade. Je ne dis rien. Mais tu sais que je veux que tu plies ton pantalon... Regarde-moi ces chaussettes qui traînent.

Et elle reste à ranger. Elle en profite pour ramasser un jeu par terre, un livre renversé. Elle m'énerve.

- Touche pas à mes affaires. C'est mes affaires !

Elle va tout faire rater, maman. Demain mon contrôle sera catastrophique. J'aurai une sale note. Ma moyenne va encore chuter. Ca va être horrible.

- Montre-le, ce thermomètre.
- Encore un peu, maman...

Elle sort de la chambre. Je l'entends dans la cuisine. Elle ouvre le frigo... Je sors le thermomètre. Je l'approche de l'ampoule... Mais j'entends ses pas qui reviennent. Vite je replonge le thermomètre sous les couvertures.

- Ton chocolat, tu le veux épais ou non ? Avec un peu de miel ?

Elle m'énerve, maman.

- Montre-moi ce thermomètre. Si tu avais de la fièvre, il aurait déjà explosé.

Elle ne me fait pas rire, maman.

- 37°, 6. Demain matin, on reprendra ta température. Mais même si tu as un peu plus de 37, tu pourras aller à l'école. Tu es presque un homme et tu as maths, il ne faut pas que tu rates un cours de maths... tu as vu ta moyenne ? ... Oh ! mon lait !...

Maman et papa se sont relayés pour m'aider dans mon travail. J'ai dû mentir pour les maths et j'ai appris une leçon que je n'ai pas encore vue. Papa a mis un disque. Maman s'est mise à tricoter. Ca m'énerve, le tricot.

- Pourquoi tu tricotes, maman ?
- Parce que j'aime ça.

- Et papa, est-ce qu'il sait tricoter ?
- Mais bien sûr ! C'est lui qui m'a appris.

Papa passe de temps en temps :

- Vous avez besoin de quelque chose ? il demande.

Il m'énerve aussi, papa. Je n'aime pas quand on est gentil comme ça avec moi. Je ferme les yeux. Je fais semblant de dormir. Ca, j'y arrive. Ils m'embrassent sur le front, éteignent la lumière et s'en vont. J'ai attendu qu'ils se couchent. J'ai attendu encore. J'ai rallumé. J'ai sorti mes affaires de maths et j'ai travaillé... J'ai travaillé comme un malade. J'ai arrêté, il était six heures du matin. Maman m'a réveillé à sept heures.

- Tu as eu faim cette nuit ? Tu es tout pâle...

Maintenant que je sais mes maths, que je vais remonter ma moyenne, elle va me forcer à rester à la maison. Elle fait tout pour m'énerver, maman.

- Je me sens bien ce matin, maman...

Je suis parti en avance, de peur qu'elle ne décide au dernier moment de me garder au chaud. A l'école, le prof était absent. Il avait une angine.

D'après Yolande Lesourd. « *Elle m'énerve, maman !* », *Trop loin, trop longtemps* (éd. Aubépine, 1985, 1987) in ARTHUR (Nathan Retz, p.14 et 15).

Annexe II :

Détails de quelques activités à propos du texte *Elle m'énerve, maman !*

Activité n°1 :

A l'aide de tous les mots suivants, imagine une histoire :

6^{ème} ; contrôle de maths ; six heures du matin ; maman ; le prof ; thermomètre ; sale note ; Pascal.

N.B. : à ce stade, je n'ai pas pensé à garder les productions des élèves. Elles étaient très courtes, 3 à 4 lignes au maximum.

Activité n°2 : exemples de quelques questions posées aux élèves et de quelques unes de leurs réponses (en italique).

Question a, les élèves ne connaissaient le texte que jusqu'à : « *il décide de...* » (ligne 2) ; question b, les élèves connaissaient le texte jusqu'à : « *pour faire croire qu'il a...* » (ligne 5) (pour ces deux premières questions le texte a été écrit au tableau) ; pour les questions c et d, les élèves avaient lu une photocopie du texte jusqu'à : « *encore un peu, maman* » (ligne 39).

a. A ton avis que va-t-il se passer ?

Pascal va avoir une sale note – Pascal va faire mine d'être malade – Le prof téléphone à ses parents et il va être privé de télé – le prof va le gronder...

b. Quelle maladie fait-il semblant d'avoir ?

La rougeole – un rhume – mal au ventre – mal à la tête – il tousse – une gastro...

c. Que va décider la mère ?

Elle le punit – elle l'envoie à l'école – elle appelle un docteur...

d. Que penses-tu de Franck ?

Franck lui a donné un mauvais exemple – il donne de bons conseils pour être malade – Franck a une mauvaise idée – Franck, le grand frère (sic), n'est pas malin...

N.B. : 1) pour les questions a, b et c, c'est la cohérence avec le texte qui était essentielle : inférer en se servant d'indices textuels (explicites ou implicites) puis vérifier les hypothèses proposées.

2) pour la question d, c'est la pertinence des justifications orales aux réponses données qui a été privilégiée. Cela a permis de montrer que Franck était sympathique mais que ses idées n'étaient ni très fiables, ni très « morales » (Franck du point de vue de Pascal, Franck du point de vue de la mère).

Activité n°5 : exemples de quelques questions du Q.C.M.

2) Si Pascal a plus de 37° de température :

il pourra aller à l'école / il ira chez le médecin /il restera au lit.

3) Qui a appris à tricoter à maman ?

Franck / le prof / papa.

4) Durant la nuit, Pascal a dormi :

7h. / 6h. / 12h. / 1h..

5) Pascal veut aller à l'école :

Pour retrouver Franck / pour remonter sa moyenne de maths / pour faire plaisir à son professeur.

Etc.

N.B. : le retour sur les réponses a permis de mettre en évidence :

a) plusieurs élèves n'avaient pas compris que Pascal n'avait dormi qu'une heure, la chute du texte en devenait beaucoup moins intéressante.

b) la question de l'apprentissage du tricot a été particulièrement révélatrice des a priori des élèves. Ils appartiennent plutôt à un monde où le tricot est une activité exclusivement féminine. Un rapide relevé des tâches masculines et féminines a bien montré le côté relatif de ce partage (de là à ce que les élèves aient été convaincus...).

c) la forme ludique du QCM a beaucoup plu aux élèves. Ils ont répondu aux questions comme ils auraient répondu à celles d'un test dans un magazine. Ils se sont suffisamment pris au jeu pour faire l'effort de relire le texte et c'était, avec certains problèmes de compréhension locale, l'objectif principal de l'activité.

Annexe III :

Séquence *Le Ballon d'Or* : 10 séances.

Code utilisé : description générale ;

Le film ;

Activités ou questionnement spécifiques.

Séance n°1 : familiarisation avec le livre + *séq.1 du film (1' 01")*.

- a) la 1^{ère} de couverture (éventuellement la 4^{ème}) ;
- b) nombre de pages du livre, les différentes parties ;
- c) les illustrations : hypothèses. **Ecrire de courtes légendes pour chaque illustration (vérification des hypothèses en cours de lecture) ;**
- d) *la 1^{ère} séq. du film.*

N.B. : séance « classique » certes mais complètement nouvelle pour ces élèves.

Séance n°2 : lecture magistrale du chap.1.

On place les personnages, les lieux, l'époque. (chercher à se représenter ce qui est écrit – **activité de dessin ? peinture ?**)

Ecrire collectivement un court résumé.

Lecture autonome du chap.2 ; 2 questions :

- **qui est Keita ?**
- **qui est Sara ?**

N.B. : lecture magistrale afin de s'assurer de la lecture intégrale de ce premier chapitre.

Séance n°3 : résumé du chap.3.

On commence par un commentaire collectif sur le chap.2 puis on répond aux questions posées + quelques réflexions sur le personnage de Sara.

Deux tableaux de papier :

Les réseaux familial, social et amical. [ce tableau est provisoire, voir séance suivante]

La magie.

Lecture autonome du chap.4 ; 1 question :

- **qui est Isabelle et que fait-elle ?**

N.B. : le retour sur la lecture autonome permet une rapide évaluation du travail (onze élèves et des réponses très courtes). Les deux activités font l'objet d'un travail collectif par ½ classe : 1^{er} temps, les élèves commencent un tableau de papier ; 2^{ème} temps, les deux groupes permutent et complètent les deux tableaux avant affichage.

Séance n°4 : raconter comme le ferait un conteur les chap.5 et 6.

On commence par répondre à la question posée sur le chap.4.

Le monde de Makono : la vie, l'école, etc.

Création de deux tableaux :- le monde africain de Makono ;

- les personnages et leurs relations.

Chaque tableau peut être agrémenté de photos, de dessins, de cartes, d'objets, etc., en rapport avec le thème du tableau.

Lecture autonome du chap.7 ; 1 question :

- **qu'arrive-t-il avec le ballon de Bandian ?**

N.B. : raconter est ici plus intéressant que lire (mais la préparation est plus longue) car il y a beaucoup de pages. Il s'agit de faire « vivre le texte », de le mettre en scène.

Séance n°5 : résumé du chap.8 + *le film jusqu'à l'épisode de l'incendie (0 à 18')*

Après le résumé du chap.8 mais avant la présentation du film : dictée à l'enseignant qui doit rendre compte des principaux événements, enjeux et personnages depuis le début du livre. Cette activité est collective. L'enseignant copie au tableau le texte dicté par les élèves. Il ne demande des explications ou des explicitations que sur la formulation des élèves, il s'abstient d'intervenir sur les erreurs ou les oublis concernant les événements, les enjeux ou les personnages. Lorsque le texte est entièrement au tableau, les élèves le recopie sur leur classeur¹⁹.

Deux arrêts sur image intéressants :

- le village à 0' 10" et 3' 50" ;
- l'école à 12' 30" : la maîtresse et son enfant ;
le plan de la classe ;
le banc de Kanimadi.

Lecture autonome du chap.9 ; 2 questions :

- **quel est l'événement important du chap.9 ?**
- **comment Bandian se rend-il à Conakry ?**

N.B. : le film sert à faire le point avant la deuxième partie de l'histoire. Il permet aussi de revenir sur la dictée à l'enseignant (retour essentiellement oral puisque seule la chronologie a fait l'objet d'une retouche écrite : fléchage pour réorganiser trois événements). On pourrait appeler cette première partie « la vie à Makono » et la seconde « la vie à Conakry ». Les élèves ont été beaucoup plus intéressés par les arrêts sur image concernant l'école que par ceux concernant le village. Lors de la comparaison entre le film et le livre les commentaires sont tous allés en faveur du film. D'un seul coup le livre est apparu comme « ringard » et inutile, de là notre question sur la place de ce support dans une telle séquence. C'est pourtant à l'issue de cette séance consacrée au film que plusieurs élèves ont compris les principaux enjeux de l'histoire et enfin visualisé le décor. Je fais même l'hypothèse qu'aucun travail préalable sur le livre n'était nécessaire à la compréhension du film (ou par le film) et, dans ce cas, l'écrit ne serait pas le médium le plus efficace pour raconter des histoires. Je sais, j'enfonce (au conditionnel) des portes ouvertes. Néanmoins... De plus, ce n'était pas le résultat que nous recherchions. Le film allait désormais parasiter la suite de la séquence. Mais il était trop tard pour y renoncer surtout qu'à ce moment-là (à la mi-temps de la séquence) nous n'avons pas trouvé comment et par quoi remplacer la fonction d'étayage et d'aide à la construction d'images mentales qu'offrait le film.

Séance n°6 : le film : le voyage à Conakry – 12' – (18' à 30').

Un arrêt intéressant : le camion qui transporte marchandises et passagers à 20' 26".

- **reprenre les tableaux décor et personnages (cf. séances 2 et 4) ;**
- **la « bonne étoile » : naissance de Bandian, les sorciers – Isabelle par 2 fois – l'homme au camescope – les camions providentiels – le motel de Kissidougou... ;**
- **l'Afrique pauvre ;**
- **Bandian a-t-il volé Kanimadi ?**
- **Qu'est-ce que Bandian laisse derrière lui ?**

N.B. : la mise en place d'un troisième support sur la « bonne étoile » de Bandian devait permettre une discussion autour du personnage de Bachir et de son rôle ambigu. Pour des élèves de milieux défavorisés, la pauvreté de l'Afrique n'est pas évidente, ils trouvent même plutôt positive la liberté dont bénéficie Bandian (parents absents, pas d'école, des « copains » sympathiques, le soleil, le football, etc.). Sans la dernière question, il aurait été très difficile de mettre le doigt sur la solitude et la détresse de Bandian. Les élèves ne voient dans le film que les aventures du personnage principal, il ne voit pas le décor sur lequel il se détache. La musique plutôt enjouée gomme encore un peu plus le côté parfois sordide de la réalité et fait tout pour accréditer l'idée que « la misère, c'est plus beau au soleil ».

Séance n°7 : raconter comme le ferait un conteur les chap.10 et 11 + le film : l'installation à Conakry – 18' – (30' à 48').

- **enrichissement du tableau des personnages : Fanta et Bouba.**
- **toujours la « bonne étoile » : l'épisode du jonglage, la caméra de Mr Béchir.**
- **L'autre monde : la dureté des rapports entre les blancs et les noirs, la solitude, l'argent...**

Le film ; trois arrêts intéressants :

- *les abattoirs de Conakry à 30' 48" ;*

¹⁹19 – Pour cette activité de dictée à l'enseignant cf. : A. M. Chartier, Ch. Clesse et J. Hébrard, *Lire, écrire 2. Produire des textes* (Hatier, Paris, 1998, tome II, 2^{ème} partie, chap. 3 et 4) et B. Daunay, *La dictée à l'enseignant : un dispositif efficace de la maternelle à l'université ?* (Recherches n°27, *Dispositifs d'apprentissage*, A.F.E.F. Lille, 1997, p.22 » à 240).

- *le pylone du stade à 39' 27" ;*
- *la prison à 43' 04" .*

Lecture autonome du chap.12 ; deux questions :

- **qui sort Bouba et Bandian de la prison ?**
- **quelle est la profession de ce personnage ?**

N.B. : toujours les mêmes problèmes qu'avec la séance précédente en ce qui concerne le « monde africain » : les élèves ne voient pas cet aspect de l'histoire et ne comprennent pas que l'on s'arrête à ce qu'ils considèrent être des détails. Les élèves sont surtout sensibles à l'aspect « conte de fées » de l'aventure.

Séance n°8: *le film ; séq. « les dents de la mer » - 9' – (48' à 57') ; cela correspond aux chapitres 12, 13 et 14 du livre.*

- **quels sont les personnages « gentils », quels sont les personnages « méchants » ?**
- **Mr Béchir, un personnage ambigu (questions possibles : est-il riche ? est-il gentil ? que cherche-t-il à faire en aidant Bandian ? comment s'y prend-il ?) ;**
- **les différences entre Makono et Conakry.**

Lecture autonome du chap.15 ; une consigne :

- **faire l'emploi du temps d'une journée à l'école de football de Karim (fournir une matrice du type : matin, activités 1, 2, 3... ; repas ; après-midi, activités 1, 2, 3...).**

N.B. : travail très intéressant sur les valeurs véhiculées par les différents personnages. Au début il n'y avait que deux colonnes au tableau : « bons » et « méchants ». Le tableau des personnages servait de mémoire. Au fur et à mesure de la séance le tableau « bons » et « méchants » est apparu insuffisant. Il a fallu créer une troisième colonne « bons et méchants à la fois (ou ça dépend) ». Certes les questions posées (cf. ci-dessus) induisaient quelque peu les réponses. Néanmoins, c'est à propos du personnage de Mr Béchir qu'il y a eu pour la première (et dernière) fois un échange intéressant entre quatre élèves. Ils sont presque arrivés à définir en quoi Mr Béchir est, selon le point de vue, à la fois positif et négatif.

Séance n°9: *résumé du chap.16 + 2^{ème} dictée à l'enseignant du même type que la première (cf. ci-dessus séance n°5) + le film ; séq. « l'école de football » - 25' – (57' à 1h. 22').*

- **les nouveaux personnages : Karim et Touré.**
- **le rôle de Mr Béchir notamment son intervention lors du match contre les Castors.**

Le film ; un arrêt intéressant : le muezzin (un matin à Conakry) à 57' 45" ; la description de l'école de football de Karim.

Lecture autonome du chap.17 ; une consigne :

- **faire la liste de tous les cadeaux que Mr Béchir offre à la famille de Bandian.**

N.B. : simple confirmation du rôle ambigu de Mr Béchir. Cette seconde dictée à l'enseignant a été effectuée sans regarder la première dictée, cela pour éviter que les élèves ne dictent le même texte. Et en effet, les élèves n'ont repris que quelques informations du début de l'histoire ne conservant que les principales. L'enseignant avait cette fois-ci cadré l'activité : il ne devait pas y avoir plus de 10 événements (afin de ne pas se disperser) et pour chacun devaient apparaître leur(s) cause(s) et leur(s) conséquence(s) sur le devenir des personnages concernés (matériellement, l'enseignant a utilisé trois couleurs : une pour l'événement, une pour la ou les cause(s) et une pour la ou les conséquence(s)). Cette séance a nécessité près de 2h. 30 de travail sur deux jours. Il y a donc eu en fait deux séances : 1, le résumé et la dictée à l'enseignant ; 2, le film.

Séance n°10: *lecture magistrale du chap.18 + le film ; la séq. « le retour à Makono » - 4' – (1h. 22' à 1h. 26') et la séq. « le voyage à Paris » - 1' 30" – (1h. 26' à 1h. 27' 30").*

- **qui s'oppose au départ de Bandian ? qui le pousse à partir ?**
- **quels sont les personnages qui « réussissent » ?**
- **justifier les réponses apportées à la question précédente.**

N.B. : la question sur la réussite des personnages (réussite dans le monde proposé par le livre) a été très intéressante dans la mesure où tous les personnages réussissent. Nous avons essayé de montrer aux élèves que, si le bilan pouvait apparaître comme positif, réussir n'avait pas pour tous les personnages la même signification. Je ne pense pas que sur ce dernier point nous ayons convaincu les élèves. Pour eux la fin justifiait largement les moyens : Bandian a réalisé son rêve, tout juste pouvons-nous espérer qu'ils se souviendront du prix payé pour cela.

Evaluation : (questionnaire indicatif).

- 1 : où préféreriez-vous vivre : à Makono ou à Conakry ? pour quelles raisons ?
- 2 : indiquez trois personnages que vous aimez bien et dites pourquoi.
- 3 : racontez l'histoire (les grandes étapes).
- 4 : illustrez un épisode qui vous a particulièrement intéressé et justifiez le choix de cet épisode et son illustration.
- 5 : avez-vous aimé ce livre ? (justification).
- 6 : remettez en ordre ces événements.
- 7 : indiquez quelques différences (il faut préciser combien) entre le film et le livre.
- 8 : ce livre doit plaire à... parce que...
- 9 : un « portrait chinois » : si c'était une couleur... si c'était un aliment... une musique... etc.
- etc.

(toutes les questions ne sont pas à poser, les justifications peuvent être orales)

N.B. : les « questions » et activités 1, 4 et 6 ont été utilisées dans la classe. La consigne 6 a été réussie environ 70 %, les consignes 1 et 4 n'ont donné que des justifications sans grand intérêt du type : « parce que c'est bien ; parce que c'était intéressant ; parce que ; etc. » ou rien. Ces élèves ne sont pas prêts à argumenter de manière directe et réfléchie. Et même si le travail a déjà été préparé, ils ne peuvent récupérer les informations sans une aide ou un détour. Il faut donc trouver des biais. Celui du dessin (consigne 4) n'était pas suffisant. Nous aurions sans doute dû essayer des consignes de type 8, nous ne l'avons pas fait (pour un choix d'évaluations possibles en lecture cf. : D. Bessonnat, *Apprendre à écrire une fiche de lecture* (Pratiques n°90, *Des méthodes en français*, Juin 1996, tout l'article mais en particulier la page 116)).

Eventuellement deux autres activités :

1 – un tableau sur la misère en Guinée :

manque de nourriture, d'hygiène, d'argent ; exploitation des pauvres ; tricheries (contrats, bakchichs) ; etc.

2 – jouer la scène du « retour à Makono ».

Quelques activités périphériques et / ou supplémentaires :

1 – fabrication de masques africains ;

2 – écrire des textes (des poèmes) avec les noms de lieux ou de personnages ;

3 – commenter un match de football : créer le commentaire (type *Radio-Kankan*) ;

4 – exposition avec des photographies, des objets, etc. d'Afrique ;

5 – écoute de musiques africaines (éventuellement fabrication d'instruments type tam-tam (cf. la scène du film dans l'entrepôt désaffecté)) ;

6 – faire une recherche sur le parcours de joueurs de football africains (inviter quand cela est possible un joueur connu...).