



Premier Chagrin
Eva Kavian

Présentation :

Sophie s'apprête à faire son premier baby-sitting. Quelle surprise lorsqu'elle découvre que c'est une grand-mère et non une jeune maman qui a posé l'annonce. À partir de ce moment, rien ne se passe comme prévu, et la vie de Sophie va en être bouleversée.

Thèmes : Deuil / Mort / Handicap.

L'auteure :

Eva Kavian

Eva Kavian est une auteure belge francophone. Née en 1964, elle est la fois écrivaine et animatrice d'ateliers d'écriture. Après quelques années de travail en hôpital psychiatrique, une formation en psychanalyse et en animation d'ateliers d'écriture (Paris, Elisabeth Bing), elle fonde l'association *Aganippe* (Ateliers de création littéraire). Elle est également cofondatrice de *Kalame*, un réseau d'animateurs d'ateliers d'écriture soutenu par la Communauté française de Belgique. Elle a d'ailleurs reçu en 2004 le prix Horlait-Dapsens, décerné par l'Académie des Lettres pour son travail dans ce secteur.

Elle est non seulement l'auteur de romans (notamment *Après Vous* [Le Hêtre Pourpre, 2001], *Le rôle de Bart* [Castor Astral, 2005 ; prix Marcel Thiry 2006], *La dernière licorne* [Mijade, 2008]), mais aussi de nouvelles (par exemple *Mo et le violoniste d'Ingres* ou *Le voisin sur les rails*, toutes deux primées en 1997 et en 1999 au concours de nouvelles de la « Fureur de lire »). En auteure complète, elle a également publié des recueils de poésie (par exemple *La nuit, le silence fait moins de bruit* [Espérluète, 2002] ou encore le manuel pratique *Écrire et faire écrire* (De Boeck, 2007).

Sources : www.mijade.be, www.aganippe.be

On trouvera aussi un portrait de l'auteure sur le site de la *Tribune de Bruxelles*, à la rubrique « Very Important Brusseloir » : <http://www.tbx.be/fr/VIB/186/app.rvb> (page consultée le 27/09/2011)

I. PERSONNAGES DU ROMAN *PREMIER CHAGRIN*

- A) Les personnages principaux
- B) Les personnages secondaires

II. PISTES D'EXPLOITATION

PREMIÈRE PISTE D'EXPLOITATION DÉTAILLÉE : La formulation d'hypothèses / l'implicite et l'inférence

- A) Lire l'implicite : quelques informations factuelles
- B) Procédure proposée pour l'exploitation de cette piste
- C) Quelques hypothèses / inférences ponctuelles à faire faire aux élèves en cours de lecture

DEUXIÈME PISTE D'EXPLOITATION DÉTAILLÉE : Les thématiques de l'accompagnement de fin de vie / de l'euthanasie / des soins palliatifs / du deuil

- A) Procédure proposée pour l'exploitation de la thématique « accompagnement de fin de vie »
- B) Procédure proposée pour l'exploitation de la thématique « deuil »

TROISIÈME PISTE D'EXPLOITATION DÉTAILLÉE : La notion de *vérité* vue à travers le roman

- A) Commentaire global et extraits marquants
- B) Procédures proposées pour l'exploitation de cette piste :
 - Première procédure
 - Deuxième procédure
 - Dépassement, pour de très bons élèves

QUATRIÈME PISTE D'EXPLOITATION DÉTAILLÉE : Les modes du discours rapporté

- A) Les modes du discours rapporté : théorie
- B) Procédure proposée pour l'exploitation de cette piste

AUTRES PISTES SUGGÉRÉES :

- 1) Temps de la fiction et temps de la narration
- 2) L'évolution du personnage principal au fil du roman
- 3) Les expressions liées à la subjectivité de la narratrice
- 4) Le traitement de la thématique du handicap / les préjugés qui y sont liés
- 5) La problématique du tutoiement
- 6) Les proverbes, maximes qui parsèment le récit
- 7) Le développement de l'argumentation
- 8) Les registres de langue
- 9) Recherches à proposer aux élèves
- 10) Le cadre spatial du roman
- 11) Les figures de style
- 12) Les règles d'accord du participe passé
- 13) Les connecteurs textuels

III. PROPOSITIONS DE TRAVAUX D'ÉCRITURE

IV. TEXTES / DOCUMENTS / ŒUVRES EXPLOITABLES DANS LE CADRE DE L'ÉTUDE DE CE ROMAN

I. Personnages du roman *Premier chagrin*

A) LES PERSONNAGES PRINCIPAUX :

- Sophie, l'héroïne (narrateur interne)
- Mouche (dont le vrai prénom est Barbe cf. p. 142), surnommée de cette façon à cause d'un grain de beauté
- Antoine, 15 ans, petit-fils aveugle de Mouche
- Jacques Delpierre, médecin et ami de longue date de Mouche
- La mère de Sophie, enseignante
- Gauthier, ami de Sophie (qui perdra son grand-père)

B) LES AUTRES PERSONNAGES (liste non exhaustive)

- Célia, Odile, Maria Luisa, Manon, condisciples de Sophie
- François, l'un des fils de Mouche, père d'Antoine (15 ans) et de Lily (6 mois)
- Lily, sœur d'Antoine et fille de François
- Luc, autre fils de Mouche, marié à Marie, et père de trois enfants (Mariette, 6 ans ; Thomas, 3 ans ; Lucas, 2 ans)
- Marie, femme de Luc
- Le grand-père de la narratrice, passionné de libellules, qui a de mauvais rapports avec sa fille
- Le père de Sophie, qui n'est qu'évoqué dans le roman. Il a quitté sa famille et a refait sa vie avec « une Suissesse » (cf. p. 31)
- Les professeurs de Sophie : Madame Laurent, Monsieur Durant, Madame Marchal, Monsieur Grandjean

II. Pistes d'exploitation

PREMIÈRE PISTE D'EXPLOITATION DÉTAILLÉE : **La formulation d'hypothèses / l'implicite et l'inférence**

A) LIRE L'IMPLICITE : QUELQUES INFORMATIONS FACTUELLES

On trouvera des explications utiles à ce sujet dans le dossier du CAF (Centre d'Autoformation et de Formation continuée) intitulé « Pour guider l'apprentissage de l'implicite et de l'inférence », réalisé par Jean-Louis DUMORTIER et publié en 1998-1999. Les citations de Jean-Louis DUMORTIER qui suivent en sont toutes tirées.

A la page 6, DUMORTIER énonce assez clairement les bases de la lecture de l'implicite :

L'implicite au sens large

Dire quelque chose, c'est présupposer connues quantité d'autres choses. Parler, écrire, c'est non seulement fournir au récepteur des données à partir desquelles il peut construire, mentalement, une représentation, que certains spécialistes nomment « un modèle de situation » (...), mais c'est aussi tabler sur les possibilités de compréhension du récepteur qui dispensent de fournir certaines données. Emettre un texte, c'est, continuellement, présupposer que celui qui le recevra dispose de connaissances (de la langue et du monde) qui dispensent l'énonciateur d'expliquer chaque mot, d'explicitier toutes les relations entre les phrases, de détailler toutes les actions, de décrire tous les objets, de définir toutes les notions, tous les concepts qu'on utilise. Le dit repose toujours sur un non-dit et, dans l'acte de dire, entre toujours un calcul sur ce que le récepteur est capable de comprendre sans qu'il soit nécessaire de le lui dire. (...)

A la page 7 du même fascicule, DUMORTIER cite un passage de l'ouvrage de D. MAINGUENAUD, *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris, Le Seuil, 1996, p. 47 :

On appelle inférences les propositions implicites que le coénonciateur peut tirer d'un énoncé en s'appuyant sur cet énoncé ou sur des informations tirées du contexte de l'énonciation.

On remarquera que MAINGUENAUD emploie le terme *coénonciateur* pour désigner celui qu'on appelle habituellement *récepteur*, ce qui montre bien que la personne qui reçoit le message est loin d'être passive. Comme le dit DUMORTIER dans une note en bas de page (p. 7) : *celui qui comprend un texte ne se contente pas de recevoir, il y « met du sien », il fait sens compte tenu des données textuelles et de ses connaissances relatives à la langue et au monde, il accomplit un acte complémentaire de l'énonciation.*

Pour parler simplement, on parlera préférablement d'*implicite* quand on voudra insister sur le texte, l'objet lu. On parlera davantage d'*inférence* pour désigner le processus en action chez le coénonciateur.

B) PROCÉDURES PROPOSÉES POUR L'EXPLOITATION DE CETTE PISTE :

- a. **Un travail sur le titre / la première de couverture, avant la lecture du roman, et avant même toute manipulation de l'objet-livre par les élèves.** Prenons l'exemple du titre. Si un professeur pousse ses élèves à formuler des hypothèses sur le sens du syntagme « premier chagrin », il y a fort à parier que beaucoup se restreindront à la première interprétation possible (« Premier chagrin [d'amour] »). Probablement les lecteurs masculins manifesteront-ils quelque appréhension à l'idée de devoir lire un roman traitant d'amours adolescentes, et il semble utile de laisser ces appréhensions filtrer, avant la phase suivante de travail. Dans le même ordre d'idées, travailler sur l'image en première de couverture peut amener les lecteurs potentiels à postuler une « histoire d'amour sur fond de baby-sitting ». Ces deux interprétations du titre et de l'illustration seront probablement renforcées par le choix de la couleur du fond (le rouge).

- b. **Dans un second temps, et toujours avant lecture et manipulation de l'objet-livre, il serait intéressant de travailler sur les notions de *connotation* et de *dénotation* pour faire émerger tous les sens des termes « chagrin », du terme « premier », et peut-être même du terme « amour » (qui aura pu être cité lors des étapes antérieures du processus), ou encore les significations liées à la couleur rouge. Ainsi, on pourra distinguer les différentes causes d'un chagrin, les connotations liées au terme « premier » (jeunesse, enfance, ...), les différentes variétés d'amour (sentimental bien sûr, mais aussi filial, amical, patriotique, ...) et la symbolique de la couleur rouge (l'amour, la passion, mais aussi peut-être la colère, le sang,...).**

Connotation : Association d'idée et/ou d'impression qui s'ajoute au sens strict d'un terme. Une connotation peut être liée au contexte, aux références culturelles, sociales ou être liée à l'expérience strictement personnelle d'un sujet pensant.

Dénotation : Sens strict d'un mot, sens du dictionnaire.

- c. Enfin, on procédera à la **vérification des hypothèses** par la lecture de la quatrième de couverture, en premier lieu, suivie de la lecture intégrale du roman. Possibilité également de confirmer ou d'infirmer les hypothèses sur le titre par une (re)lecture des références directes à ce titre présentes dans le roman (les gras sont de nous) :
- **Page 34** : « La mort de sa grand-mère avait été son [= Mouche] **premier chagrin**, elle l'a vécu seule, perdue parmi des adultes qui n'y comprenaient rien et d'autres qui étaient trop tristes pour s'occuper d'elle »
 - **Page 119** : « Et le destin se chargerait de leur [= les petits-enfants de Mouche] voler leur **premier chagrin** »
 - **Page 188** : « Mouche pensait qu'elle allait être le **premier chagrin** de ses petits-enfants. Ils n'ont pas vécu sa mort comme un **chagrin**, comme une perte, mais comme des retrouvailles, presque une guérison. Pour Luc et François, la guérison de leur **premier chagrin**, à savoir le divorce de leurs parents. Pour Antoine et Lily, le **premier chagrin** serait celui-là aussi, celui de leurs parents qui se séparent. Et moi, quel était mon **premier chagrin** ? Ce n'était pas la mort de Mouche. A l'époque de Mouche, le **premier chagrin** était peut-être la perte d'une grand-mère. En 2010, la génération des incultes a d'autres soucis. Il y a bien Gauthier, dont le **premier chagrin** a été la mort de son grand-père. Mais ses parents s'aiment encore, ce n'est pas pareil. ».

NB : Peut-être aussi gagnerait-on à morceler la lecture et à faire formuler des hypothèses progressives.

Certains pourraient rester fixés sur leur idée « premier chagrin [d'amour] », en avançant par exemple des hypothèses non valides sur une idylle entre Gauthier et Sophie, entre Antoine et Sophie, entre Mouche et Jacques. Au fil des pages, certaines informations permettront pourtant de construire une autre représentation, celle du chagrin lié à la perte d'un être cher (deuil ou départ).

En fin de parcours, il apparaît indispensable de définitivement élucider ce titre, en synthétisant les inférences possibles, couplées aux informations fournies par l'auteure :

- Chagrin de la mère de Sophie, qui a « perdu » son père
- Chagrin de Sophie, qui a « perdu » le sien aussi
- Chagrin de Sophie, qui va perdre Mouche
- Chagrin des petits-enfants de Mouche, dont les parents veulent les priver de ce premier chagrin (la perte de leur grand-mère) en voulant les épargner
- Chagrin de Mouche, qui a perdu sa grand-mère
- Chagrin de Mouche aussi, qui se sent coupable de la cécité d'Antoine etc.
- Chagrin des fils de Mouche / des enfants de François par rapport au divorce de leurs parents etc.

C) QUELQUES HYPOTHÈSES / INFÉRENCES PONCTUELLES À FAIRE FAIRE AUX ÉLÈVES EN COURS DE LECTURE:

- En début de lecture : qu'est-ce que Mouche attend exactement de Sophie ? Pourquoi est-elle surnommée de la sorte ? Pourquoi Mouche est-elle en conflit avec ses enfants ?
- Après la lecture de l'énoncé « Maman a des *options pédagogiques différentes de celles de la famille Von Trapp*. » (p. 14), déterminer quels sont les choix éducatifs de la mère de Sophie.
- Qu'est-ce qui peut pousser Mouche à tenir les propos en gras dans l'extrait suivant (p. 18 ; les gras sont de nous) : « Je voudrais te voir quelques fois avant, que nous fassions connaissance. Il faut que tu saches où tout se trouve. Je veux te préparer à ce travail. **Mais je n'ai pas beaucoup de temps.** »
- Page 132 : l'auteure n'annonce pas immédiatement la cécité d'Antoine. Quels moyens emploie-t-elle pour nous la faire comprendre ? (« cicatrices », « yeux fixes », « canne blanche », ...)
- En page 142, Mouche explique la raison de son surnom puis dévoile son vrai prénom : « Barbe. Tu vois le genre ? » → Interrogation à expliquer.
- Que veut dire Mouche dans l'énoncé suivant ? (p. 150) « Antoine ? Mais je le vois tous les jours. C'est lui qui ne me voit pas. »
- Que signifie la métaphore qu'énonce Jacques à la page 162 : « Tu fais de la photo, hein ? Change de lentille. Tu comprends ce que je veux dire ? »
- P. 177 : Sophie fait mention d'une « surprise » qu'elle compte faire à Mouche. De quoi s'agit-il ?
- Pourquoi Mouche a-t-elle choisi de laisser les statues de ces saints-là à Sophie après sa mort (cf. p. 187) ? (jamais explicité)
- A quel phénomène contemporain Sophie fait-elle allusion dans l'extrait qui suit ? (pp. 183-184) « (...) les chansons que j'avais choisies étaient des chansons de sa jeunesse, reprises par des jeunes chanteurs qui essayaient de devenir des stars avec les succès des années soixante. »

DEUXIÈME PISTE D'EXPLOITATION DÉTAILLÉE :

Les thématiques de l'accompagnement de fin de vie / de l'euthanasie / des soins palliatifs / du deuil

A) PROCÉDURE PROPOSÉE POUR L'EXPLOITATION DE LA THÉMATIQUE « ACCOMPAGNEMENT DE FIN DE VIE » :

- 1) **Après lecture du roman, le professeur note les deux expressions suivantes au tableau, et demande aux élèves s'ils ont saisi la différence de sens qui les distingue :**

Euthanasie – Soins palliatifs

- 2) **Que les élèves aient saisi ou non cette différence de sens, l'enseignant fournit lui-même l'étymologie des deux termes soulignés puis demande une recherche au dictionnaire.**

Euthanasie (du grec « eu » : bien, agréablement / « thanatos » : mort)

Définition tirée du Nouveau Petit Robert 1995, p. 841 : Mort douce et sans souffrance. Usage de procédés qui permettent d'anticiper ou de provoquer la mort, pour abrégier l'agonie d'un malade incurable, ou lui épargner des souffrances extrêmes.

Palliatif (du latin médiéval « palliatus », probablement du latin classique « pallium » : le manteau, en relation avec le terme « palliare » : cacher)

Définition tirée du Nouveau Petit Robert 1995, p. 1572 : Qui atténue les symptômes d'une maladie sans agir sur sa cause.

- 3) **Retour à la matière du livre : quel accompagnement de fin de vie Mouche a-t-elle choisi ? Quelles sont ses raisons ?** (à compléter éventuellement par des exercices d'argumentation, [mais la matière est délicate]). Quelques passages où l'on peut glaner des informations sur les soins palliatifs et le choix de Mouche : pp. 37-39, p. 141, pp. 143-144.

- 4) **Evocation d'éléments factuels plus ou moins récents à propos de l'euthanasie :**

- Les affaires Chantal Sébire et Vincent Humbert en France
- La légalisation de l'euthanasie en Belgique, ses conditions ; les types d'euthanasie etc.

B) PROCÉDURE PROPOSÉE POUR L'EXPLOITATION DE LA THÉMATIQUE « DEUIL » :

- 1) **Le professeur peut par exemple se centrer d'abord sur un personnage en particulier et analyser les étapes par lesquelles il passe pour gérer le deuil qu'il va vivre.** Dans cette histoire, d'ailleurs, le deuil n'est pas vécu comme un cap brusque à passer, mais bien comme une démarche progressive, liée aux choix de Mouche pour sa fin de vie.

A la p. 37, on a un condensé des modifications qui se sont opérées au sein du personnage d'Antoine : « (...) il avait commencé par refuser la réalité, persuadé que la médecine allait trouver des solutions, puis il avait été en colère, puis triste, et maintenant, il était sur la voie de l'acceptation. Mouche disait que c'était normal. Il devait faire son chemin. »

- 2) **On pourra ensuite aborder la manière dont les autres personnages gèrent la situation, et notamment :**

- Les fils de Mouche
- Mouche elle-même (qui vit d'une certaine manière le deuil de sa propre existence, et qui accomplit des actes libérateurs : renvoyer les lettres d'amour conservées à leurs propriétaires [p. 56], tuer une dernière poule [pp. 52-55], faire des caisses remplies de souvenirs pour ses proches [not. p. 60], ...)
- Sophie etc.

NB 1 : L'enseignant pourra également adopter une autre démarche, en mettant en lumière les grandes différences entre la situation de deuil que vit Gauthier et celle que vivent les (petits-)

enfants de Mouche. Ou encore les différences entre ce que Mouche a vécu comme processus de deuil étant petite (situation qu'elle essaie d'éviter à ses petits-enfants) et ce que vit Gauthier.

NB 2 : Un passage très émouvant est celui où la narratrice raconte la « dernière neige » de Mouche (symbolique du linceul sur le monde cf. textes romantiques, par exemple) et la réunion de ses amis proches, venus sans se concerter pour la faire sortir et vivre ce dernier moment avec elle (pp. 124-126). Cette action contribue au processus de deuil.

Bien entendu, le professeur se montrera prudent en abordant toutes ces problématiques, vu qu'elles peuvent être douloureusement familières à certains enfants. Néanmoins, il serait inapproprié de les nier sous prétexte qu'elles peuvent impliquer émotionnellement certains apprenants.

A) COMMENTAIRE GLOBAL ET EXTRAITS MARQUANTS :

La thématique « vérité / mensonge » est très présente dans le roman. Si Mouche exige la plus grande honnêteté de la part de Sophie, la jeune fille, quant à elle, a beaucoup de mal à être entièrement sincère. Le côté récent de leur relation, son immaturité, le poids des convenances, etc. sont autant de raisons qui retiennent Sophie.

Quand elle s'exerce à « à tutoyer Mouche avec franchise » (pp. 26-27), Sophie ne fait pourtant pas les choses à moitié car sa franchise est alors totale. Les questions et remarques qu'elle s' imagine adresser à Mouche sont formulées à la seconde personne du singulier et sont désarmantes d'honnêteté : « Pourquoi tes fils ne s'occupent pas de toi ? (...) Comment tu sais vivre sans avenir ? Ce n'est pas trop contagieux, le cancer ? (...) Moi, si je devais mourir bientôt, je ne passerais pas mon temps avec des petits-enfants (...). J'ai peur que tu meures pendant que je suis là. En fait, je ne me suis jamais occupée d'enfants, mais de morts non plus. L'idée d'être dans la même pièce qu'un mort me fiche un peu la trouille. ». Cependant, Sophie affirme ensuite avoir « dilué les questions » une fois en face de Mouche, ce qui montre l'extrême difficulté d'être honnête, surtout envers une « inconnue », moribonde qui plus est.

On trouvera d'autres preuves de la prééminence de cette thématique :

- Pp. 19-20 / pp. 21-22: Sophie est « testée » par Mouche, qui lui demande de verbaliser ses pensées de manière spontanée et immédiate. Sophie répond de manière honnête, lui avouant notamment penser à l'argent qu'elle va gagner grâce à elle, ou encore lui demandant si elle porte une perruque.
- P. 20, p. 25, p. 28 : les doutes / remords de Sophie, qui a menti à ses amies / sa mère sur la nature exacte de son travail.
- P. 35 : mensonges de l'entourage de Mouche à propos de la santé de sa grand-mère. Ces mensonges ont profondément traumatisé la petite fille qu'elle était, et constituent probablement l'élément déclencheur du projet actuel qu'elle nourrit vis-à-vis de ses petits-enfants.
- P. 43 : le choix de la photo du faire-part de décès soulève à nouveau de problème de la sincérité. C'est Sophie cette fois qui pousse à l'honnêteté en choisissant une photographie de Mouche malade, et non une d'elle en parfaite santé.
- Pp. 68 et suiv. : le questionnement de Sophie quand survient la mort du grand-père de Gauthier.
- P. 70 : Mouche se « voile la face » en ce qui concerne la visite « imminente » de ses petits-enfants. Personnage d'apparence honnête, elle ne fait pas exception à la règle et en arrive à se mentir pour s'épargner, ou par optimisme excessif. Cf. p. 73 : « L'idée qu'elle mentait ne m'était pas encore venue à l'esprit, mais je commençais à trouver qu'il y avait quelque chose de pas très normal dans tout ça. »
- Le passage conséquent en pp. 86-90, exposant les listes de mensonges formulés quotidiennement par les adultes et par les adolescents, entre eux et les uns envers les autres.
- L'extrait cocasse en p. 91 où la mère de Sophie se montre très affirmative en assurant ne jamais mentir, mais refuse de le jurer. Sophie poursuit alors en listant une série de bobards (qualifiés d' « automensonges » par la jeune fille) pourtant régulièrement proférés par sa mère.
- Pp. 149-150 : c'est paradoxalement grâce à un mensonge que Sophie parvient à faire parler Mouche, qui lui raconte l'épisode terrible ayant causé le handicap d'Antoine.

B) PROCÉDURES PROPOSÉES POUR L'EXPLOITATION DE CETTE PISTE :

Première procédure :

- 1) **Il serait intéressant de faire formuler aux élèves de manière non atténuée puis atténuée les remarques et questions qu'ils adresseraient à Mouche s'ils étaient dans la situation dans laquelle se trouve Sophie.** Le professeur pourrait répartir les énoncés en trois catégories :

- Les remarques / questions non atténuées
- Ce qui serait dit effectivement, de manière atténuée
- Ce qui ne pourrait jamais être dit ou demandé, même de façon atténuée

2) **On pourrait alors déduire le poids des convenances sociales, l'impossibilité d'être absolument honnête en toute circonstance, etc. La notion de *tabou* (terme d'ailleurs cité en p. 35) est alors intéressante à aborder.** Par exemple, certains passages heurtent un peu les consciences, et notamment toute la partie où Sophie fait des recherches sur Internet sur les différents types d'enterrements, de cercueils etc. et les présente à Mouche. Ce sont des questions qui sont normalement difficiles à aborder mais la jeune fille le fait, et cela se terminera par un fou rire (cf. pp. 75 et suiv.). On remarquera donc que les tabous dans ce roman sont parfois levés, et que les personnages parviennent à verbaliser des sentiments, des informations qui en principe restent tacites ou au stade de non-dits.

On voit au fil du roman que Sophie évolue, devient de plus en plus franche et sincère. Elle l'affirmera d'ailleurs aux pp. 43-44 : « Durant ces trois semaines, j'avais appris à lui parler en toute franchise. C'est venu assez naturellement, parce qu'elle parlait ainsi, mais c'était tout de même étonnant. Cela me donnait l'impression de mentir le reste du temps, et celle aussi que tout le monde mentait, le plus souvent. Qui dit vraiment ce qu'il pense tout simplement ? On atténue, on exagère, on contourne, on évite, mais qui répond qu'il est triste quand on lui demande comment il va ? ».

3) **Ce qui est également intéressant, c'est de faire remarquer que l'auteur affirme que les adultes ont plus de barrières que les enfants, notamment en ce qui concerne la mort et ses implications.** Voir par exemple en p. 37 : « Les adultes ont finalement bien plus de mal avec la mort que les enfants, Sophie ». Le poids des convenances, qui augmente avec l'âge explique-t-il cet état de choses ?

Deuxième procédure :

- 1) **Le professeur interroge ses élèves :**
 - Qu'est-ce que *mentir* ?
 - Quels types de mensonges existe-t-il ?
 - Dans quels cas peut-on mentir ?

Il synthétise les réponses des élèves au tableau.
- 2) **Le professeur lit l'extrait reproduit ci-dessous (p. 26), véritable mine d'or pour lui, et poussera les élèves à reformuler les problématiques qui y sont soulevées :**

« Peut-on être honnête avec quelqu'un qui va mourir ? N'est-ce pas mieux de lui dire des choses qui lui font plaisir ? Je mentais souvent à Maman pour ne pas l'inquiéter. Etais-je quelqu'un de malhonnête ? Avec mes amies, la vérité n'était jamais intéressante, j'enrobais, je développais, je faisais de mon mieux pour être comme tout le monde et faire partie du groupe, même si je me sentais parfois tellement différente. Exagérer n'est pas mentir. »
- 3) **L'enseignant peut ensuite embrayer alors sur des exercices d'argumentation :** choix d'un thème et d'une thèse, recensement des (contre-)arguments possibles, rédaction de paragraphes argumentés développés (énoncé de l'argument, explication, illustration et conclusion de l'argument), suivie ou non de la rédaction d'un texte argumenté complet, avec introduction et conclusion, dans le cadre d'une séquence complémentaire sur cette tâche-problème.

Il serait également intéressant d'exploiter les listes de mensonges fournies par l'auteur aux pp. 87-90.

Dépassement, pour de bons élèves :

On peut, face à un public intéressé et d'un bon niveau, réinvestir la notion de *mensonge* à travers les **maximes de GRICE**. Il s'agit d'un Américain philosophe du langage qui, dans les années 70, a énoncé

les lois du discours. Il a établi que, pour qu'une communication puisse s'instaurer entre deux personnes, il est nécessaire que celles-ci coopèrent.

Selon Grice, il existe quatre lois permettant la mise en place d'une communication efficace. Aux pages 51 et 52 du *Référentiel Langue 3^e-6^e* de la collection « Parcours et Références » (De Boeck, 2003), Francine THYRION et Laurence ROSIER en donnent l'explication suivante (gras et italiques sont d'origine) :

- La loi de **pertinence** veut que l'on parle ou écrive *à propos*, c'est-à-dire que l'on apporte des informations en rapport avec le sujet, qui « regardent », concernent l'interlocuteur et qui sont appropriées. (...)
- La loi de **sincérité** veut que l'on dise ou n'écrive que ce que l'on croit vrai. (...)
- La loi de **quantité** veut que l'on apporte de l'information, mais ni trop, ni trop peu, et précisément celle qui est nécessaire. (...)
- La loi de **modalité** veut que l'on s'exprime clairement, sans obscurité ou ambiguïté. (...)

Dans le cas inverse, il y a soit manipulation, soit mauvaise foi, soit dialogue de sourds.

Grâce à cette théorie, on peut aller plus en profondeur dans la réflexion en montrant que ne pas respecter la loi de sincérité n'est pas la condition du mensonge au sens large. On pourra aborder le cas du mensonge par *omission*, du mensonge involontaire etc.

QUATRIÈME PISTE D'EXPLOITATION DÉTAILLÉE : Les modes du discours rapporté

N'importe quel lecteur aura remarqué que des énoncés en italiques parsemaient le récit. Un lecteur averti saura en identifier la raison : ces italiques indiquent un passage à un discours rapporté plus subtil. Mais il arrive également que des DR soient présents dans le récit sans pourtant avoir été signalés par un changement de typographie.

A) LES MODES DU DISCOURS RAPPORTÉ : THÉORIE

a. Premier mode de discours rapporté : le discours direct (D.D.)

Il se prépara à partir.

Il annonça :

« Je reviendrai demain ; je le promets ».

Enonciateurs :

A : Le narrateur. Discours citant.

B : Le « il ». Discours cité.

Discours **non transposé** / Discours **régi** : « annonça »

b. Deuxième mode de discours rapporté : le discours indirect (D.I.)

Il se prépara à partir.

Il annonça qu'il reviendrait le lendemain, qu'il le promettait.

Enonciateur :

A : Le narrateur, en charge du discours du « il ».

Discours **transposé** / Discours **régi** : « annonça »

c. Troisième mode de discours rapporté : le discours indirect libre (D.I.L.)

Il se prépara à partir.

Il reviendrait le lendemain ; il le promettait.

Enonciateur :

A : Le narrateur. Parle avec les mots d'un autre (« il »).

Discours **transposé** / Discours **non régi** → polyphonie ; ambigu

d. Quatrième mode de discours rapporté : le discours direct libre (D.D.L.)

Il se prépara à partir.

Je viendrai demain, je le promets !

Enonciateurs :

A : Le narrateur.

B : Le « il ». Discours cité, mais cette citation n'est pas indiquée comme telle par A.

Discours **non transposé** / Discours **non régi** → polyphonie ; ambigu

e. Quatrième mode de discours rapporté¹ : le discours narrativisé (D.N.)

Il se prépara à partir.

Il nous promet de revenir le lendemain.

Enonciateur :

A : Le narrateur.

Paraphrase lointaine ; résumé ; pas de réel discours rapporté.

¹ En réalité, le D.N. n'est pas réellement un D.R. puisque les paroles ne sont pas rapportées mais résumées.

B) PROCÉDURE PROPOSÉE POUR L'EXPLOITATION DE CETTE PISTE :
Observer avec les élèves les passages suivants :

1. P. 11 : « Elle aimerait me servir un steak plus souvent, mais *l'argent ne tombe pas du ciel.* »
Première partie de la phrase, sans italiques : on peut postuler qu'il s'agit d'un DIL. En effet, il s'agit d'une intégration au discours de Sophie de propos tenus par sa mère, ces propos étant non régis (donc discours libre) mais transposés (donc discours indirect).
Deuxième partie de la phrase, en italiques : il s'agit de propos réellement tenus par la mère de Sophie, qui sont cités par la jeune fille mais sans indication qu'il s'agit d'une citation (sans formule introductive), autre que les italiques : on peut postuler qu'il s'agit d'un DDL. En effet, ces propos sont non régis (donc discours libre) et non transposés (donc discours direct).
2. P. 13 : « Maman regrettait que le rendez-vous soit fixé à un moment où elle n'était pas disponible, elle aurait préféré m'accompagner. *On ne sait jamais sur qui on tombe.* J'imaginai la honte : me présenter pour un baby-sitting avec ma mère. »
La première partie de la phrase (sans italiques) peut être comprise :
 - d. Ou bien comme un DN : la narratrice évoque en le résumant un discours tenu par sa mère, sans donner au lecteur d'information sur les propos réellement tenus.
 - e. Ou bien comme un DIL : la narratrice évoque un discours tenu par sa mère et l'intègre à son propre discours, sans l'introduire à l'aide d'une formule. On postulera alors que les propos tenus par la mère sont « Je regrette que le rendez-vous soit fixé à un moment où je ne suis pas libre. J'aurais préféré t'accompagner. »Deuxième partie de la phrase, en italiques : discours non transposé et non régi → DDL.
3. P. 12 : « Maman n'était pas si contente que ça. J'étais trop jeune, sans expérience, qu'est-ce que je croyais, je n'avais aucun sens des responsabilités, je n'étais même pas capable de débarrasser la table spontanément et puis, c'était qui, cette dame, elle habitait où ? J'aurais au moins pu lui demander son avis, au moins. »
Dès la seconde phrase, on tombe dans un exemple parfait de DIL (non régi mais transposé) mais qui, cette fois, n'est plus signalé par des italiques.
4. P. 32 : apparition d'un DDL au milieu d'un énoncé → « (...) nous avons été à l'étude parce que la mère du prof de gym a eu un accident *pas très grave rassurez-vous.* Nous n'étions pas inquiets pour elle. »
5. P. 180 : apparition d'un DD, dans les conditions où apparaît habituellement un DDL : « François s'est penché et lui a dit *je viens demain, Maman, je viens demain* ». (discours en italiques : non transposé et régi par la formule « lui a dit »).

L'idéal est ensuite de faire transformer les passages par les élèves, les amenant progressivement à s'approprier les techniques de transposition.

AUTRES PISTES SUGGÉRÉES

1. Temps de la fiction et temps de la narration

Il serait peut-être intéressant de faire remarquer aux élèves que Sophie narre les événements a posteriori. Le temps de la fiction (TF) est antérieur au temps de la narration (TN). Voir par exemple cet extrait (p. 11) :

« Si j'avais eu l'esprit moins occupé par mes besoins primaires, j'aurais sans doute remarqué que cette femme, au téléphone, n'avait pas une voix de jeune maman. Tant mieux. Quelle baby-sitter illuminée prendrait le risque de s'occuper de trois adolescents alors qu'elle n'a pas encore atteint les 145 centimètres, même si c'est une question de jours, selon Maman ? »

NB : On remarque, à la lecture de ce passage, que l'auteur tente vraisemblablement d'induire le lecteur en erreur. Si l'on fait les inférences possibles sur base de cet extrait, tout en gardant à l'esprit que le TN est postérieur au TF, on pourrait en déduire que c'est effectivement ce qui se passera : la jeune fille devra s'occuper d'adolescents. Ce n'est évidemment pas le cas, mais on ne peut pas encore le savoir. La formulation des hypothèses est donc « polluée » volontairement par l'auteur, qui ménage ainsi le suspense.

On trouvera un autre passage où il est également manifeste que le TN est postérieur au TF au tout début du chapitre 12, par exemple (p. 183). Là, il n'y a aucun « faux indice » laissé par l'auteur, et il est possible d'émettre des hypothèses plausibles sur la suite du récit.

En prolongement, on pourra demander aux élèves de réécrire un passage en faisant coïncider temps de la narration et temps de la fiction.

2. L'évolution du personnage principal au fil du roman

Indéniablement, le personnage Sophie subit des transformations, une maturation entre l'incipit et l'explicit du roman. On peut donc amener les élèves à comparer la Sophie de départ à celle en fin de roman, sur base de critères préétablis par le professeur, ou collégalement par la classe :

- Relation avec sa mère
- Rapport au père
- Rapport au handicap, à la mort, ...

On remarquera dès le début du roman que la seule perspective de travailler modifie déjà le comportement de la jeune fille, et que celle-ci semble en être très consciente puisqu'elle le verbalise de façon très explicite. Voir aux pp. 13-14 :

« Elle [la mère de Sophie] voulait me donner la main comme si elle me conduisait pour la première fois chez le dentiste. Ce coup de téléphone et les perspectives qu'il ouvrait avaient déjà commencé à me transformer. Tout naturellement, par exemple, en rentrant de l'école, j'ai mis le linge à sécher, j'ai débarrassé la table du petit déjeuner. Je savais que Maman rentrerait tard. »

On pourra aussi creuser cette notion d'évolution à travers d'autres personnages et plus particulièrement chez la mère de Sophie et les fils de Mouche.

3. Les expressions liées à la subjectivité de la narratrice (à lier au point qui suit)

Puisque ce roman est un récit à la première personne et qu'en plus, la narratrice est une adolescente, on y retrouve toute une série de passages qui expriment de la subjectivité, des préjugés, des indications de perception relative. Voir par exemple :

- Le très cocasse passage de la p. 12 : « (...) il s'agissait d'une famille nombreuse et d'un travail régulier. Rien qu'à entendre ça, mes seins passaient de la taille noisette à la taille noix. Tout est relatif ; à quatorze ans, quatre mois c'est quasi un contrat à durée indéterminée. »
- P. 128 : « Il y a six mois, Mouche avait vingt ans de moins ».
- La notion de « normalité », jamais remise en question par Sophie :
4 Pp. 136-137 : « Je savais que Gauthier était le seul de la classe à avoir une famille normale. (...)
 - Tu as une famille normale, franchement, t'es gonflé de te plaindre.
 - Ben si elle est tellement normale, pourquoi je suis le seul de la classe à vivre avec ses deux parents, hein ? »
- 4 P. 138 : « (...) Gauthier admettait que, s'il n'avait rien contre les aveugles, il n'était pas fort à l'aise avec l'idée de faire comme si tout était normal, avec quelqu'un d'anormal. »
- 4 P. 139 : « Tomber amoureuse d'un aveugle, quand je voyais déjà comme c'était compliqué avec quelqu'un de normal, très peu pour moi. »
- A la page 167, on lit un passage où la narratrice devient particulièrement injuste et laisse transparaître sa subjectivité : « (...) je me sentais en morceaux, comme une assiette prête à être carrelée sur les murs d'une cuisine dont personne n'avait besoin [allusion à la description antérieure de la cuisine de Mouche, fantasque mais à présent inutilisée]. J'en voulais à toute sa famille, lui y compris, finalement. Pourquoi avait-il fallu qu'il attrape cette bouteille ? ». Le sms qu'elle envoie à Antoine va dans le même sens (p. 168) : considérations subjectives et injustes.

La souffrance et la douleur poussent ainsi les gens à devenir méchants, injustes, à proférer des horreurs dont ils se repentent ensuite, la plupart du temps. Comme l'affirmera Sophie à la page suivante (p. 168), « C'était plus facile d'être en colère que triste ».

4. Le traitement de la thématique du handicap / les préjugés qui y sont liés (à lier au point qui précède)

Voir par exemple :

- A la page 134 : « Il avait l'air vraiment sympa pour un handicapé » → présupposé : *les handicapés, habituellement ne sont pas sympas.*

NB : Le présupposé est un type d'information implicite inhérente à l'énoncé. Au contraire du sous-entendu, le locuteur peut difficilement nier qu'il ait donné cet élément à entendre. Il s'agit d'informations véhiculées par certains supports lexicaux (certains verbes, adverbes, ...) et syntaxiques (p. ex. l'interrogation).
Ainsi, un énoncé du type « Elle continue de maigrir » véhicule nécessairement le présupposé « elle maigrissait déjà avant ». De la même manière, une interrogation du style « Avec qui êtes-vous allé au cinéma ce samedi ? » implique nécessairement que la personne mentionnée dans l'énoncé est allée au cinéma ce samedi.
Dans l'exemple ci-dessus tiré du roman d'Eva Kavian, l'information implicite est intrinsèquement liée à l'énoncé, et le personnage-locuteur ne pourrait nier son existence.

- Pp. 134-135 : « Mais s'il était handicapé mental en plus ? Parfois, on ne peut pas deviner, surtout sans le regard. »
- P. 135 : « Il paraît que les aveugles ressentent tout plus fort. Il risquait d'être plus triste qu'un paraplégique. Avais-je le droit de lui faire cela ? »
- P. 135 : « Il paraît que les handicapés mentaux font parfois des crises d'épilepsie quand ils ont de grosses émotions, pendant la crise ils pissent dans leur pantalon et avalent leur langue en bavant. »
- P. 139 : « Les aveugles se mariaient-ils entre eux ? Et les sourds ? Ou un aveugle et une sourde ? Pouvait-on tomber amoureux de quelqu'un sans l'avoir vu ? Aimer sans être capable de l'entendre ou de le dire ? »

On a donc affaire ici à une série de propos parfaitement idiots et préconçus, sans aucun ancrage dans la réalité, et qui émanent d'une adolescente étrangère à la condition d'Antoine et aux réalités que vivent les personnes handicapées. L'auteur verbalise à travers Sophie les conceptions que beaucoup de personnes ont probablement. Le professeur tirera parti de cette verbalisation en faisant émerger puis en invalidant les éventuels préjugés de ses élèves dans ce domaine.

5. La problématique du tutoiement

Qui tutoie-t-on ? Dans quel objectif ? Est-ce parfois difficile de tutoyer certaines personnes ? Pourquoi ?

Autant de questions qu'il est possible de soulever après lecture de ce roman. Il est intéressant de revenir sur le récit et d'identifier les raisons qui font qu'au départ, Sophie alterne tutoiement (imposé par Mouche) et vouvoiement (spontané), puis passe finalement au tutoiement.

Le lecteur est confronté au départ à des discussions alternant les deux modes d'énonciation. Voir en p. 19, par exemple ou encore aux pp. 22-23.

Un passage marquant à ce propos se trouve en p. 23 : « Ce n'est déjà pas dans mes habitudes de tutoyer une inconnue adulte, encore moins quand elle est vieille, mais alors là, de savoir qu'elle avait le cancer, cela devenait impossible. »

→ La narratrice résume les barrières au tutoiement : la différence de « statut » (adulte – adolescent), la différence d'âge (vieille – jeune), la méconnaissance de l'autre, et d'autres facteurs subjectifs (ici : la maladie), qu'il serait intéressant de faire émerger chez des élèves.

Aux pp. 26-27, quand Sophie s'entraîne « à tutoyer Mouche avec franchise », les questions et remarques qu'elle s' imagine adresser à Mouche sont effectivement formulées à la seconde personne du singulier et sont désarmantes d'honnêteté (voir *supra*, troisième piste détaillée).

A partir de la page 43, le « tu » est de mise entre Mouche et Sophie.

[Voir suggestions de textes complémentaires pour aborder la problématique du tutoiement à travers deux textes de chansons.]

6. Les proverbes, maximes qui parsèment le récit

On peut présenter aux élèves une liste de ces proverbes / maximes / sentences et leur demander :

- a) De les mettre dans le contexte de la fiction, c'est-à-dire d'expliquer le contexte dans lequel ils sont prononcés (sans forcément revenir au texte), de déterminer quels personnages ils concernent, etc. Il peut parfois y avoir plusieurs contextualisations possibles ; il serait judicieux d'en accepter plusieurs même si elles ne correspondent pas à la réalité du roman.
- b) De se positionner face à eux, en réalisant de petits exercices d'argumentation.

Quelques occurrences de ces maximes (les italiques sont d'origine) :

- P. 39 : « *Le respect de l'autre n'est pas une question d'âge, c'est une question d'être* »
- P. 41 : « *les obstacles qui se posent devant nous sont à la hauteur de ce que nous sommes* »
- P. 53 : « *Toute vérité n'est pas bonne à dire ou à montrer* »
- P. 65 : « *le monde ne s'est pas fait en un jour* »
- P. 91 : « Le pire mensonge, c'est celui qu'on se fait à soi-même ».

7. Le développement de l'argumentation

Comme nous avons déjà pu le voir, ce roman est parfait pour amener les élèves à réaliser de petits exercices d'argumentation sur base des thématiques qui y sont exposées. En fonction de la facilité avec laquelle les enfants réaliseront les exercices de base, on pourra les amener ou non à rédiger de petits textes argumentés complets.

Exemples de questions pouvant servir de sujets à des travaux d'argumentation :

- A la place de Sophie, auriez-vous accepté un tel travail ?
- Euthanasie ou soins palliatifs ?
- Peut-on mentir dans certaines circonstances ?
- Mouche a-t-elle raison de vouloir mêler ses petits-enfants à tout ça ?
- Mouche est-elle *responsable* (terme à définir) de la cécité d'Antoine ? etc.

8. Les registres de langue

Puisque nous sommes confrontés à une narratrice très jeune, le récit est nécessairement ponctué de passages au registre familier qu'il est intéressant de repérer. Voir les quelques exemples suivants, tous tirés de la page 33 (et ils sont loin d'être les seuls) :

- « Comme Maman est prof (...) » : emploi d'une abréviation
- « (...) impossible de leur dire que ne pas apprendre me donne l'impression d'être trompée sur la marchandise » : emploi d'une expression familière
- « (...) j'ai été chez Mouche » : tournure orale

9. Recherches à proposer aux élèves :

- a. Recherche à propos du peintre plusieurs fois cité dans le roman (not. aux pages 17, 163 et 175) : Matisse. Possibilité, en fonction du public de la classe, de proposer un travail créatif aux élèves sur cette base (en relation avec le dessin de Sophie ? l'art de la photographie ? A voir).
- b. La thématique de la libération de la femme (cf. not. pp. 57-59).
Outre l'exploitation de cette thématique via un travail sur le portrait de Mouche (portrait sociologique, psychologique, physique, moral / éthique, ...), une recherche peut être envisagée sur ce thème.

10. Le cadre spatial du roman

Il pourrait être intéressant de comparer les espaces de vie de François et de Mouche. Chez le fils, à part la chambre des parents, la maison est très ordonnée. La chambre de Lily ressemble à une pièce dans un catalogue « IKEA » (cf. p. 129), celle d'Antoine est comparée à une « cellule de moine japonais » (idem), la salle de bains est qualifiée d'« assez zen » par Sophie (ibid.).

Au contraire, Mouche vit dans une maison qui n'a rien de « zen ». Voir par exemple la description de la cuisine aux pages 162-163, une cuisine « à la Matisse ». Cette distinction entre les espaces de vie est à mettre en rapport avec les personnalités contrastées des deux personnages.

11. Les figures de style

- a. **L'ironie**, cf. p. 30 : « Ensuite, madame Marchal, celle que le directeur a engagée pour être sûr qu'aucun Wallon ne parlera jamais flamand dans la région (...) ».
- b. **L'oxymore**, cf. p. 53 : « En réalité, tout s'est très bien passé sauf que c'était horrible »
- c. **L'hyperbole** :
 - « Avec ma mère, on se dispute tout le temps » (p. 89) → à mettre en relation avec la notion de *mensonge*. Est-on en train de mentir quand on prononce des hyperboles ?
 - « Ses deux frères avaient installé une collection de playmobils qui devait avoir la même valeur que leur maison (...) » (p. 136).
- d. **La comparaison** (filée), cf. p. 115 : comparaison entre un kaléidoscope et une famille.
- e. **La métaphore**, cf. p. 162 : « Change de lentille ».

12. Les règles d'accord du participe passé :

Voir par exemple en pages 9 et 10, l'incipit du roman (les gras sont de nous) :

*Je ne me suis pas **posé*** (cf. règle d'accord du p.p. dans le cas d'un verbe pronominal avec COD qui le suit) *de question. Je n'ai pas **pensé*** (cf. règle d'accord du p.p. avec auxiliaire « avoir » avec COD qui le suit) *que j'étais trop jeune ou que je n'avais jamais **langé*** (idem) *un bébé. Je n'avais aucune idée du nombre d'enfants à garder, ni de leur âge. J'avais **vu*** (idem) *l'annonce à la boulangerie, j'ai appelé.* (idem) (...) *Mais après le coup de fil, la première chose à laquelle j'ai **pensé*** (cf. règle d'accord du p.p. avec auxiliaire « avoir », sans COD), *c'est à la tête de Célia et Odile. J'étais peut-être (...) celle qui n'était pas encore **sortie*** (cf. règle d'accord du p.p. avec auxiliaire « être ») *avec un garçon (...), mais je devenais la première de classe à faire du baby-sitting.*

L'idéal serait de faire déduire les principales règles d'accord de cet extrait, puis des mêmes énoncés, mais modifiés cette fois. Par exemple : « ***J'ai appelé, suite à l'annonce que j'avais vue à la boulangerie*** » etc.

13. Les connecteurs textuels

Le professeur pourra choisir un passage dans lequel ces connecteurs sont particulièrement présents, les ôter et soumettre aux élèves le passage à compléter, avec une liste de connecteurs possibles. Il pourra compléter son activité en travaillant plus en profondeur sur les rapports logiques de base, en demandant aux élèves de remplacer chaque connecteur par un autre, véhiculant la même nuance.

On trouvera un passage possible aux pp. 15-16, de « Selon moi » à « leur mère ».

III. Propositions de travaux d'écriture

- a. Rédaction de textes argumentatifs partiels ou complets (cf. *supra*).
- b. Mise en forme personnelle d'une page du roman par l'élève : customisation, soulignements, majuscules, gras, illustrations, dans le but de faire ressortir les éléments importants de l'extrait (choisi par l'élève lui-même sur base de consignes de la part de l'enseignant).
- c. Rédaction de la suite de l'explicit.
- d. Rédaction de lettres entre les personnages :
 - Lettre de Mouche à Antoine / à la mère d'Antoine
 - Lettre de Mouche à François / lettre de François à Mouche
 - Lettre de Sophie à son père
 - Lettre de la mère de Sophie à son propre père
 - Lettre de Sophie à Mouche etc.

On peut également penser à commander différentes lettres aux élèves de la classe, afin que chacun ou presque doive rédiger une lettre avec un destinataire et un destinataire différents. (Activité à coupler avec une leçon sur la rédaction de lettres, sur leur mise en page, les paragraphes, ...).

IV. Textes / documents exploitables dans le cadre de l'étude de ce roman

- Sur le tutoiement : Jérémie KISLING, « Rendez-vous courtois », dans l'album *Le Ours* (2005), chez NAÏVE.
- Toujours sur le tutoiement : Camille, « Vous », dans l'album *Le Fil* (2005), chez VIRGIN (mais vocabulaire un peu licencieux).
- Sur le deuil / le mensonge : les films *My girl* (deuil d'enfant ; peur de la mort), *Big Fish* (perte d'un père ; thématiques du mensonge, de l'hyperbole ; rapports père-fils), *The Weather Man* (où le père du personnage principal organise une réception d'obsèques anticipées afin de pouvoir y être présent). On peut exploiter aussi le roman pour adolescents *Un été pour mourir* de Lois Lowry.