



Martine JAUBERT & Maryse REBIÈRE

Martine JAUBERT, Maître de conférences, IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux II, équipe J.P. Bernié
martine.jaubert@aquitaine.iufm.fr

Maryse REBIÈRE, Maître de conférences, IUFM d'Aquitaine, Université Bordeaux II, équipe J.P. Bernié
rebiere@aquitaine.iufm.fr

Point de vue et pratiques d'un conseiller pédagogique sur l'enseignement de la littérature

[Article](#)

[Bibliographie](#)

[Annexe](#)



Article

Martine JAUBERT & Maryse REBIÈRE

Point de vue et pratiques d'un conseiller pédagogique sur l'enseignement de la littérature

Introduction

Cette communication n'est qu'un volet d'un travail plus large qui a pour but d'identifier les genres professionnels de l'enseignement dans leur composante langagière, leur ancrage dans une culture et les gestes professionnels afférents qui permettent la transmission/ reconstruction des savoirs visés par l'école. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux genres et gestes professionnels de l'enseignement de la littérature. Si l'objet « enseignement de la littérature » est nouveau pour l'école primaire, il ne l'est cependant pas dans le champ de l'enseignement et, par ailleurs, la littérature de jeunesse faisait déjà l'objet d'un enseignement sous la forme de la lecture suivie, à l'école primaire. On peut donc penser que cet objet « enseignement de la littérature » apporte avec lui des genres et gestes professionnels disparates existant déjà dans la culture des enseignants, tant du côté littérature dans le second degré que du côté lecture dans le premier. Dans ce cas, l'élaboration de nouvelles pratiques suppose la transposition, l'adaptation et la mise en cohérence de pratiques anciennes et la recherche de pratiques innovantes.

Il nous semble que c'est dans les pratiques de maîtres formateurs qu'on peut observer ce travail d'élaboration, parce qu'ils sont les premiers sollicités pour mettre en œuvre les nouveaux textes, pour bricoler des stratégies inédites... d'autant qu'ils jouent un rôle clé dans la formation initiale (stages de « Pratiques Accompagnée » et visites de stage) et continue (animations pédagogiques, stages) des enseignants. La recherche en cours vise à explorer ce que trois maîtres formateurs de cycle 3, intéressés par la littérature, considèrent comme des moments types de l'inscription de leurs élèves dans une activité littéraire et les genres et gestes professionnels qu'ils mettent en œuvre lors de lectures à visée littéraire.

Dans cette communication, nous nous intéressons plus particulièrement à la pratique d'un de ces maîtres (désormais C.), professeur d'école formé récemment à l'IUFM, tant dans le cadre de la formation initiale, que dans celui d'un stage de préparation à l'examen de maître formateur (passé

avec succès en 2003) ou encore de rencontres « pédagogique-amicales » entre formateurs¹. Sollicité pour intervenir dans le cadre de la formation continue dans sa circonscription, il est devenu, depuis la rentrée 2005, conseiller pédagogique dans une autre circonscription. Par ailleurs, son engagement dans l'enseignement de la littérature à l'école primaire lui confère, dans notre département, un statut de personne ressource. Nous pensons que, en raison de cette reconnaissance, ainsi que des liens que C. entretient avec l'IUFM, son travail d'enseignant et de formateur offre un support privilégié pour tenter de faire le point, après quatre années de collaborations tâtonnantes, sur la mise en œuvre des textes de 2002.

Le corpus sur lequel nous avons travaillé est composé de :

- la transcription des enregistrements de plusieurs séances (3h 30) menées par C. à l'époque où il avait une classe (CE2, 2002-2003)
- la transcription des enregistrements de l'auto-confrontation acteur – chercheurs, réalisée en 2006, sur les 3h 30 de vidéo
- la transcription d'un entretien mené par les chercheurs
- la cassette vidéo (20' montées à partir des 3h30), outil qu'il utilise en formation
- ses fiches de préparation de classe
- ses fiches de préparation de formation

1. Ses représentations sur l'enseignement de la littérature à l'école primaire

1.2. Des objets flous

Invité à lister les objets, le collègue énumère : point de vue, intertexte, stéréotype, implicite, culture commune, patrimoine, valeurs humaines, permanence du personnage, album en randonnée, ruse ou astuce, livre dans le livre, relation texte-image, construction du récit...

- Cette liste est **ouverte**, signe de la difficulté à circonscrire l'objet... mais peut-on, en l'état actuel de la recherche, le circonscrire ?
- Cette liste est **hétéroclite**. On y trouve en effet des objets institutionnels, des outils d'analyse littéraire, des genres, des objets historiques revus par l'institution (littérature patrimoniale), des outils narratologiques, qui croisent des problématiques

¹ ...les professeurs d'IUFM concernés étant les auteurs de cette communication

développementales (cf. permanence du personnage)...mais ce « bric à brac » est inscrit dans les textes, programmes, documents d'accompagnement, écrits didactiques et, en conséquence, cours d'IUFM.

Si l'objet est impossible à circonscrire et si les objets sont aussi hétéroclites, comment organiser un enseignement ?

1.2. Des pratiques nouvelles (annexes : doc 1)

A la question « qu'est-ce que ce que ce dispositif présente de nouveau par rapport à tes pratiques antérieures aux textes de 2002 ? » C. liste : débat, interprétation, délinéarisation de la lecture, prise en compte de la parole de chacun, recherche de foisonnement d'idées pour après « tirer une ficelle », mise en relation avec d'autres textes. Il évoque une pratique encore plus nouvelle : le carnet de littérature outil personnel auquel l'enseignant n'a pas accès.

Mais surtout, il définit en creux ses nouvelles pratiques par opposition à une technique inscrite dans la culture des enseignants de cycle 3: la lecture suivie d'une œuvre complète. Quand C. parle de « lecture suivie », il renvoie à un genre professionnel, inspiré d'anciennes pratiques de collègue et soutenu par l'édition qui accompagne fréquemment les romans de jeunesse d'un appareil pédagogique conçu sur le même modèle : questionnement fin visant le traitement de l'information, exercices questions/réponses pour structurer l'apprentissage de la lecture, lecture linéaire des textes à partir, nécessairement du début.

Pour C., le texte littéraire n'est pas le lieu de l'apprentissage de la lecture (défini comme décodage et compréhension littérale). Les pratiques littéraires s'opposent aux pratiques routinières de l'école. Elles visent le développement de la subjectivité du lecteur et reposent sur la parole de chacun.

1.3. Une conception restreinte de la littérature

Pour notre collègue, la littérature se définit par : (*doc. 2*)

- la présence d'**obstacles**. Elle est source de **plaisir**, elle est un **jeu** entre l'auteur et le narrateur, elle s'inscrit dans un **réseau de textes**. C'est un **domaine privilégié**.
- et donc des œuvres emblématiques : *Une histoire à quatre voix* de Browne, *Loup Rouge* de Waechter, *Petit Lapin Rouge* de Rascal, *L'enfant Océan* de Mourlevat, *Yakouba* de Dedieu ...

Cette représentation de la littérature est actuellement très largement diffusée dans les écrits didactiques (un travail comparable à celui de nos collègues québécois devrait permettre

d'identifier le hit parade scolaire des œuvres de la liste ministérielle de littérature de jeunesse). Elle peine cependant à situer les écrits patrimoniaux. En effet, selon C., ces derniers ont un statut particulier : ils ne se définissent pas par la présence **d'obstacles** (caractéristique première selon lui de la littérarité) mais ils appartiennent cependant au champ littéraire en tant que fondement d'une culture commune et source de réseaux. Ils permettent ainsi d'interroger les **valeurs** véhiculées dans les œuvres littéraires « à part entière ». Une telle définition semble situer les textes patrimoniaux à la marge de la littérature.

- La littérature est le lieu de l'expression de **son ressenti**, de soi, mais c'est aussi un lieu de **sociabilités**.
- L'activité littéraire des élèves consiste à s'approprier les **interstices** du texte

Ce point de vue mêle une représentation de la littérature comme expression première de soi, du ressenti, « beau champ », liberté d'expression, connivence, effusion, et une conception plus savante, plus outillée qui confère au lecteur une responsabilité dans l'élaboration du sens mais qui exclut une large partie de la littérature, comme les textes patrimoniaux.

2. Sa pratique d'enseignant

Dans cette deuxième partie, nous allons présenter la pratique qu'il considère comme suffisamment représentative de sa conception de la littérature puisqu'il s'en sert en formation, et tenter d'en identifier les caractéristiques

2.1. Une pratique singulière pour un texte singulier

Un texte singulier : *Une histoire à quatre voix* de A.Browne

L'album met en scène la simple et brève rencontre, dans un parc, de deux enfants accompagnés de leurs parents. Le texte présente successivement le point de vue de chacun des personnages (les voix) sur ce moment passé au parc. Implicitement, ce texte évoque l'impossible communication entre des êtres humains issus d'univers différents.

Cet album, apparemment très simple, est devenu un grand classique de l'enseignement de la littérature à l'école, malgré sa profonde complexité (cf. A. Leclaire-Halté, 2004).

Une pratique singulière (doc. 3)

L'examen de la programmation prévue des activités fait apparaître :

- Des pratiques anciennes : travail sur la couverture (activité systématisée depuis l'introduction d'albums à l'école, y compris au cycle 1), écriture de suites, tableaux à renseigner, frises / structure du texte ou évolution du personnage, résumé de l'histoire ;
- Des pratiques nouvelles : Le temps affecté à la découverte de la couverture (1/2 heure), le débat interprétatif, la mise en réseau, des écrits de travail (synthèse structurante, suites), la délinéarisation ;
- Des pratiques spécifiques à l'album : la délinéarisation a pour but de faire émerger l'invariant (l'histoire) et les variantes (la narration à quatre voix)

2.2. Des genres professionnels pour initier les élèves au jeu littéraire

Nous avons tenté, dans le cadre plus large de la recherche en cours (Jaubert/ Rebière, 2005 et à paraître) d'identifier des genres professionnels émergents (formes de l'activité enseignement de la littérature appelées à se stabiliser et donc à être enseignées en formation) et des scénarios afférents, c'est-à-dire, des organisations d'actions dont nous faisons l'hypothèse qu'elles peuvent être intériorisées par les élèves pour réguler leur activité en littérature. Nous avons aussi tenté d'identifier les savoirs en jeu dans ces genres. (Le document présenté est en cours d'élaboration et ne peut donc être considéré que comme document de travail).

Commentaires(doc.4)

Les genres professionnels identifiés (« formes relativement stables de l'activité de l'enseignant », cf. Clot et Faïta, Jaubert/ Rebière 2003)

- Certains moments du dispositif ont un statut clair dans l'école et sont repérables comme genres scolaires : émission d'hypothèses², débat interprétatif, résumé ;
- d'autres moments sont moins stabilisés, plus difficiles à désigner et à interpréter : la synthèse structurante des productions, la lecture guidée par un tableau (genre ou élément préalable au débat interprétatif ?), la reconstruction de la structure du texte ;

Certains genres sont à interroger quant à leur pertinence par rapport à l'œuvre. En effet, que penser de la production d'un **résumé** ? En fait le maître attendait une présentation du livre (la 4^{ème} de couverture n'ayant pas été comprise). On peut voir là un genre professionnel réifié dont la nécessité par rapport à l'œuvre n'est pas interrogée.

² nous hésitons à classer « l'émission d'hypothèses » dans les genres scolaires : si c'est bien une forme générique qu'on retrouve dans différentes disciplines, mise en œuvre en lecture et donc déclinée de manière spécifique par rapport aux objets de savoir en jeu, elle devient un scénario au sein du genre « lecture d'un texte narratif ».



Par ailleurs, même si le maître gère avec beaucoup de maîtrise les **30' consacrées à la couverture**, l'expérience montre que là encore, il s'agit d'un genre tendant à la réification.

Les scénarios : par scénario, nous entendons une configuration de gestes professionnels au service d'une intention (Jaubert/ Rebière, 2005)

Nous empruntons ce terme à Bruner pour à la fois sa structure (concaténation d'actions en vue d'un projet) et sa fonction (guidage des apprentissages). Le rôle d'outil que Bruner confère au scénario nous semble intéressant pour analyser ce qui se passe dans la classe et plus particulièrement la co-activité maître-élève. En effet, l'interchangeabilité des rôles expert-apprenant dans le scénario joue un rôle clé : c'est l'intériorisation du rôle social de l'expert, entre autres, qui permet à l'apprenant de contrôler sa propre pratique.

Notre tableau témoigne de la difficulté de modéliser l'activité enseignante : tout reste à faire sur le plan des gestes. Par ailleurs, en ce qui concerne le débat interprétatif, le scénario n'est pas identifié. (*doc.5*) L'objectif était de faire identifier le narrateur de chaque voix. La situation proposée est une situation problème prévue pour générer un débat. Elle est en fait piégée puisque chaque groupe d'enfants doit penser que le narrateur de l'ensemble de l'histoire du livre est celui qui dit JE dans les pages qu'il a lues. Pour induire le débat, le maître met en œuvre une série de gestes langagiers :

- sollicite implicitement le rappel des hypothèses
- les fait confronter aux informations prélevées dans le texte
- opère des réajustements
- valide en enrichissant
- fait réfuter
- sollicite à nouveau
- et développe une proposition

Or ce scénario ne fonctionne pas, malgré l'apparente pertinence des gestes langagiers. L'enchaînement d'actions langagières attendu [Q = quelles sont maintenant nos certitudes ? / R= on sait qui parle // Q= Qui ?/ R = désaccord sur le narrateur] est impossible. En effet, n'ayant pas en mémoire la liste des hypothèses émises antérieurement, les élèves citent au hasard quelques certitudes qui ne correspondent pas nécessairement aux hypothèses émises (cf. singes,

début de l'histoire) ce qui conduit le maître à valoriser une certitude qui correspond vraiment à une hypothèse et à perdre de vue son objectif. Le scénario prévu dérape par rapport à une autre hypothèse concernant le chapeau qui n'était pas dans les priorités du maître.

Le scénario réalisé **perd de vue les savoirs** et tourne ainsi à vide comme s'en rend compte le maître le jour de l'auto-confrontation, soit 4 ans après et alors qu'il utilise cet extrait en formation.

Comme on a interrogé la pertinence des genres mis en œuvre, on peut interroger la pertinence de certains scénarios par rapport à l'œuvre. Que penser de la production de suites à chacune des quatre voix ? Les élèves ont travaillé à partir d'un morceau du texte (une voix) et, n'interrogeant pas cette parcellisation, le maître a donc laissé entendre que chaque morceau pouvait être lu de façon autonome : il s'agit là d'un fort étayage pour orienter vers une réponse à la question du début : « que sont ces 4 voix ? ». En revanche, le fait de demander une suite pour chaque voix incite les élèves à penser que les différents morceaux donnés à lire constituent un seul et même récit qu'il s'agit de reconstituer (genre scolaire du « puzzle de texte »), ce qui les entraîne sur une fausse piste.

La liste des savoirs mis en jeu dans les différents genres est de notre fait, et elle est très largement postérieure à l'action, seuls « narrateur » et « point de vue » ayant été identifiés par l'enseignant, signe d'une discipline en cours d'élaboration.

2.3. Mais des obstacles imprévus (doc.6)

Alors que ce livre a été choisi par le maître pour ses caractéristiques relatives au point de vue, les enfants éprouvent des difficultés à identifier qui parle et de qui on parle et même à reconnaître le même personnage sur deux illustrations différentes. Le maître n'a pas pris conscience de cette difficulté en temps réel et n'a donc pas permis aux enfants de retravailler ce point. Ce n'est que lors de l'auto-confrontation qu'il prend la mesure du problème et qu'il imagine une solution.

- 112. F. alors à ce sujet de la compréhension de l'histoire tu maintiens une histoire à quatre voix en CE2
- 113. C. oui
- 114. F. malgré les remarques que tu as faites
- 115. C. oui en changeant certaines choses/ menées différemment/ on peut le maintenir/ peut-être être moins ambitieux sur les objectifs c'est-à-dire plus les cibler/ je pense qu'il a été beaucoup plus facile de montrer la relation des personnages entre eux que de montrer la notion de point de vue/ c'est quelque chose qui est plus palpable pour les enfants/ donc peut-être que je travaillerais que cette relation entre les personnages et le point de vue on pourrait peut-être le travailler au CM1 étendu sur d'autres livres au CM2/ peut-être que c'est un peu difficile par rapport à cette notion de point de vue

La solution imaginée (étudier la même œuvre sur plusieurs années, pour adapter les différentes caractéristiques du texte aux possibilités des élèves) est fréquente tant chez les enseignants, les formateurs que les chercheurs. Elle nous paraît cependant discutable : dans le cas présenté elle consiste à vider l'œuvre de son sens (que reste-t-il à comprendre de cette histoire si on fait l'impasse sur le point de vue ? comment « travailler » la relation entre les personnages hors de leurs points de vue ?) et donc à construire chez les élèves la représentation qu'un texte peut n'avoir pas de sens ou qu'ils comprendront quand ils seront grands.

3. Sa conception de la formation à l'enseignement de la littérature

En tant que PEMF précocement engagé dans les activités littéraires à l'école, C. a été sollicité pour réaliser une vidéo à montrer aux collègues en conférences pédagogiques. Des 3h 30 de classe il a réalisé une cassette d'une vingtaine de minutes qui est encore aujourd'hui utilisée.

3.1. Les objets de la formation : entre culture pédagogique et savoirs

Les 20' de cette cassette présentent en accéléré l'ensemble du dispositif mis en œuvre, exceptés le résumé et la mise en réseau. C'est-à-dire que la totalité de cette expérience est réduite à une liste de techniques de classe dont sont absents la signification de l'œuvre, les élèves et les savoirs. Ce qui est conservé montre ce que fait le maître.

4 ans après notre collègue met en cause ce choix :

- 116. F. quels sont les moments qui sont clés pour toi
- 117. C. c'est justement les moments où l'objectif est atteint/ quand on avait mis le dispositif en place c'était surtout le débat interprétatif que l'on a voulu mettre en place /au sein d'un petit groupe et au sein d'un grand groupe alors que maintenant y a d'autres choses que l'on peut montrer / des moments qui sont plus clés par rapport à l'objectif littéraire alors que là on a plus voulu montrer des objectifs transversaux/ parce qu'en fait l'interprétation/ l'argumentation/ tout ça c'est dans tout/ c'est pas vraiment clé de la littérature
- 118. F. donc tu choisirais des moments où
- 119. C. où l'on voit l'enfant qui revient au texte qui dit non je ne suis pas d'accord parce que /où la relation à l'autre se met en place au niveau des personnages/ la mise en place du point de vue / à quel moment on voit que c'est la même histoire/ vraiment des moments très clés

On le voit actuellement, il privilégierait l'activité des élèves et les moments clés qui témoignent des déplacements des élèves dans l'appropriation de stratégies de lecture littéraire, c'est-à-dire la secondarisation (cf. Jaubert et Rebière 2003, 2005) de leur pratique de lecteur. Là encore on constate que la nature et les formes de l'enseignement de la littérature à l'école primaire restent à



définir, quatre ans encore après les textes de 2002 (et alors qu'une épreuve de littérature vient d'être introduite au Concours de Recrutement des Professeurs d'Ecole).

3.2. Un paradoxe : pratiques déclarées et outil mis en œuvre

Interrogé sur ses pratiques de formation,

- C. défend l'idée d'une **lecture experte** :

66.C. mais la lecture experte pour moi c'est dire tout ce qu'on ressent par rapport au livre [...] c'est laisser la possibilité à chacun d'interpréter ou de lire le livre comme il le veut/ le partager avec le groupe

54.C. voilà comment je conçois mes animations pédagogiques en littérature/ je choisis un livre/ on le lit tous ensemble/ on fait une lecture experte très rapide pour voir un petit peu le ressenti de chacun/ les différents obstacles littéraires du livre/ quelles sont les différentes entrées que l'on peut avoir / après ils se mettent par groupes de travail et ils font un module de littérature/ une séquence de cinq ou six séances et après ils repartent avec leur outil/ je conçois qu'ils aient une autre entrée que la mienne/ et je veux surtout pas que ce qu'ils voient ce soit la seule entrée possible

caractérisée par « le ressenti » et le partage, en parfaite adéquation avec sa définition de la littérature.

- il refuse la modélisation et pourtant liste des stratégies et donne à voir une pratique réduite à des techniques (*doc.7*)

4. Conclusion

Le formateur dont la pratique et les conceptions sont « disséquées » est un enseignant très motivé, très actif. Bien que de formation non littéraire (maîtrise de sciences), il s'est tout de suite intéressé à la littérature, non rebuté par la lecture de textes théoriques, il participe quand il le peut aux colloques et se prête bien volontiers aux observations et aux analyses. Sa pratique et le discours qu'il construit sur cette pratique sont disparates, et certainement en cours de secondarisation. Sa proximité avec l'IUFM nous conduit à reconnaître dans ses hésitations et ses paradoxes les hésitations et les paradoxes de la formation initiale et continuée des maîtres pour enseigner la littérature. Sommes-nous capables d'identifier :

- les objets que les maîtres doivent permettre aux enfants de s'approprier pour développer leurs pratiques littéraires ?
- les objets que les formateurs doivent permettre aux enseignants de s'approprier pour qu'ils puissent inventer des situations heuristiques et construire des pratiques de médiations ?

Par ailleurs, quels genres professionnel peut-on / doit-on enseigner en formation ? On ne peut pas imaginer une formation sans acculturation aux genres canoniques d'autant que les enseignants du 1^{er} degré sont polyvalents :

- quels genres peut-on considérer comme canoniques et pour quelles œuvres ?
- comment éviter la réification ou l'inadéquation à l'œuvre ?
- Comment circonscrire une culture et une pratique littéraire minimale et suffisante en formation des enseignants du 1^{er} degré pour leur permettre d'accompagner les enfants dans la reconfiguration de leur activité de lecteur ?

L'enseignement de la littérature dans le premier degré en est aux balbutiements, les manuels tâtonnent (cf.B.Louichon, 2005), certains maîtres s'y essaient avec enthousiasme, d'autres continuent...comme « avant » : beaucoup reste à inventer.

Bibliographie

- Bakhtine M. (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- Bruner J. (1983), *Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- Bucheton D. (à paraître), *Gestes professionnels et débuts de cours*
- Clot Y. (2004), Le geste est-il transmissible ? *Apprendre autrement aujourd'hui*
- Clot Y., Faïta D. (2000), Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*.
- Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L.(2000), Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Pistes 1*.
- Jaubert M., Rebière M. (2003), Parler et débattre pour apprendre, Chabannes J.-C et Bucheton D Ed., *Parler et écrire pour penser...PUF*.
- Jaubert M. et Rebière M. (2004 a), Gestes professionnels et apprentissage de la lecture en formation professionnelle initiale : étude de cas, Actes du colloque AIRDF de Québec *Le français, discipline singulière, plurielle ou transversale ?*.
- Jaubert M., Rebière M. et Duguet M. (2004 b), Parler et débattre pour repenser son enseignement au collège : une étude de cas. *Repères 30*, Paris, INRP.
- Jaubert M. et Rebière M. (2005), Un concept en émergence en didactique du français : la secondarisation , Actes du colloque ASEF de Bordeaux *Epistémologie des disciplines*.
- Leclaire-Halté (2004), Un album polyphonique au C3 : Histoire à quatre voix d'A. Browne, *Pratiques*123-124, p.113 et sq.
- Louichon B. (2005), La liste des œuvres au C3 : histoire et obstacles, colloque Aix-Marseille, octobre 2005
- Louichon B. (à paraître), La discipline « littérature » existe-t-elle ? (C.3 de l'école primaire), actes du colloque Montpellier, avril 2006
- Tauveron C. (2002), *Lire la littérature à l'école*, Paris, Hatier

Albums de littérature de jeunesse cités :

- Browne A. (1998) *Une histoire à quatre voix* . Kaléidoscope.
- Dedieu T. (1994) *Yakouba*. Seuil Jeunesse



Mourlevat J-C. (1999) *L'enfant Océan*. Pocket Jeunesse

Rascal (1994) *Petit Lapin Rouge*

Rascal (2002) *Ami-ami*

Waechter F-K (1998) *Loup Rouge*. L'école des Loisirs

Textes officiels

MEN (2002 et 2004) Littérature 1 et 2. Documents d'Accompagnement des programmes. CNDP.



Annexes

Document 1

entretien

14- C. bon alors mes pratiques antérieures c'était surtout de la lecture suivie que je faisais / donc j'ai essayé vraiment de faire la différence entre lecture suivie et littérature [...] dans mes pratiques ce qui s'est mis en place c'est le **débat/ l'interprétation/ l'argumentation/** et j'ai vu qu'il y avait beaucoup de choses dans cette pratique-là/ qui se faisait pas avant en lecture suivie voilà/ là où j'ai eu du mal au début c'est de pouvoir **rentrer dans le livre par la fin** ou **par le milieu** c'est-à-dire j'étais toujours dans une *démarche très linéaire* / on part de la couverture et dans une démarche très linéaire/ donc non plus dans le *questionnement fin* mais plutôt dans **l'interprétation** dans ce qui était autour de la compréhension du livre / plus individuelle ++ là où j'ai vu que c'était un véritable levier / c'était pour les enfants en difficulté / pour eux rentrer dans la littérature ça leur permettait de sortir un petit peu du / du schéma scolaire tel qu'on l'entend *exercice question réponse* et au contraire de **pouvoir dire ce qu'ils pensaient** sans dire n'importe quoi/ mais au moins s'ils argumentaient s'ils interprétaient on arrivait à **prendre en compte leur parole** +++

16-C. la lecture suivie pour moi c'est plutôt une question une réponse/ c'est *l'apprentissage de la lecture en fait/ compréhension de la lecture / apprentissage de la lecture* / lecture suivie

96-C. est arrivé un moment où j'ai réussi à ce que les enfants puissent parler c'est-à-dire qu'il y ait **ce foisonnement d'idées** et **qu'on tire les ficelles**

auto-confrontation

22.C. à ce moment-là je n'étais pas dans le **carnet de littérature/** si c'est un écrit de compréhension/ un écrit individuel pour eux / tous mes écrits à ce moment-là étaient pour s'en resservir après j'avais pas de cahier de littérature en parallèle



Document 2

16-C. pour moi la littérature c'est tout ce qui fait **obstacle** au lecteur/ et prendre justement cet obstacle comme levier pour en faire un objectif/ par exemple / une **interprétation qui n'est pas dite**/ qui n'est pas dans le texte mais qu'il faut **lire entre les lignes** pour arriver à comprendre la suite/ **effectuer un retour en arrière** à un moment donné dans le livre [...] pour comprendre

18 C. [...] à ce moment là on **s'est laissé emmener par l'auteur** et l'auteur **s'est joué de nous** +++ j'ai du mal à faire partir les enfants sur une lecture suivie pour arriver à un moment donné à les **faire travailler** sur un objectif littéraire/ pour moi c'est un peu **casser la littérature**/ j'ai le même réflexe par rapport à l'ORL/ les enfants en difficulté si on les fait partir sur un obstacle d'ORL / là où ils trouvent vraiment **beaucoup beaucoup de plaisir** à faire de la littérature / ils se retrouvent en **difficulté** et ça casse tout le plaisir qu'ils ont/ nous voilà repartis dans un **cercle scolaire**/ donc pour moi la littérature c'est vraiment **un champ/ très privilégié** de l'école primaire / c'est / c'est **un beau champ**

34 C. les textes du patrimoine / il n'y a pas d'obstacle véritablement littéraire tels que je les entends mais par contre ils peuvent servir justement dans une **mise en relation** avec les autres textes et je pense que la littérature c'est aussi toute cette **imbrication** qui peut se faire/ [...] avoir une **culture commune** au niveau des textes du patrimoine/ je pense qu'après au niveau de la **cohésion d'un groupe ou d'une société** c'est important d'avoir ces textes-là et après / ça peut faire **travailler certaines valeurs** que l'on trouve dans les albums par exemple / je trouve que c'est important/ sans avoir véritablement d'obstacle littéraire

68-C. ils disent tout ce qu'ils ressentent et à un moment il y a une phrase qui fait vraiment partir sur la littérature [...chacun] a la possibilité d'interpréter ou de **lire le livre comme il le veut/ dire tout ce qu'il ressent** par rapport à ça / **le partager avec le groupe** et **après en tirer une ficelle**/

103-F. à quel moment il te semble que **tes élèves** sont vraiment en **activité littéraire**

104-C. quand ils font le **retour au texte** pour argumenter [...] quand ils perçoivent dans la lecture et dans les illustrations la relation à l'autre / **toutes ces choses qui ne sont pas dites mais qui sont à découvrir**

Document 3 : « Une histoire à quatre voix »**Programmation des activités sur les 5 séances****Séance 1**

- Découverte de la couverture
- Ecriture d'une suite aux quatre phrases de la 4^{ème} de couverture (« écrit de prise d'indices »)

Séance 2

- Synthèse des écrits
- Arts visuels : *Les tableaux de Marcel*

Séance 3

- Lecture d'une voix dans chaque groupe + tableau à compléter (« écrit de positionnement »)

narrateur	indices dans le texte	indices dans l'illustration

- Débat interprétatif
- Écriture par chaque groupe de la suite de sa voix

Séance 4

- Mise en commun des suites
- Élaboration collective d'une frise pour chaque histoire à partir des illustrations (Si, Sf) + courbe de vie des narrateurs
- Tableau à compléter par groupe et par voix : *qui parle et comment chacun parle-t-il des autres ?* + mise en commun

	dame	Charles	père	filles
voix 1				
voix 2				
voix 3				
voix 4				

Séance 5

- Mise en relation de publicités avec chaque voix, justification
- Résumé du livre

Document 4 : Genres professionnels et scénarios mis en œuvre sur Une Histoire à quatre voix – A. Browne

Genres professionnels	Scénarios	Savoirs en jeu
Émission d'hypothèses sur la 1 ^{ère} et 4 ^{ème} de couverture <i>objectif :</i> <i>Horizon d'attentes</i>	Hypothèses orales (genre + contenu) / illustrations et écrits	Politique éditoriale, intertextualité, genre, conduite narrative (sémantique de l'action + intrigue)
	Production guidée par le M. d'une suite (groupes)	Conduite narrative + cohérence
Synthèse structurante des productions <i>Objectif : faire émerger constantes et différences</i>	Partage des productions	Culture commune interprétation compréhension d'un texte entendu,
	Identification des éléments constitutifs de chaque écrit	Personnages, leurs liens lieux actions orientées
Lecture guidée par un tableau <i>objectif : identifier le narrateur de chaque voix</i>	Renseignement d'un tableau à partir de la lecture d'une voix (groupes)	Auteur / narrateur
Débat interprétatif <i>objectif : stabiliser les narrateurs</i>		Interprétation, Critères d'identification du narrateur
Reconstruction de la structure du texte <i>Objectifs : identifier constantes et différences entre histoires</i> <i>Point de vue</i>	Production guidée par le M. d'une suite pour chaque voix	Conduite narrative, cohérence, narrateur
	Comparaison des suites	Éléments constitutifs d'une histoire
	Comparaison des illustrations de début et fin des voix	Une histoire et ses variantes
	Comparaison des « courbes de vie » des personnages	Personnage évolution
	Prise d'indices guidée par un tableau à partir de la lecture des 4 voix	Narrateur point de vue

**Document 5 : Extrait du débat interprétatif, choisi pour la cassette vidéo formation****Corpus**

séance de classe	auto-confrontation
<p>1. M. là aujourd'hui on a une certitude / quelle est cette certitude/ qu'est-ce qu'on a vu dans les histoires</p> <p>2. E. maintenant on sait le début de l'histoire</p> <p>3. M. alors on sait le début de l'histoire/ y en a qui connaissent le milieu/ y en a qui connaissent la fin/ c'est pas ça/ on avait émis une hypothèse et aujourd'hui on peut être sûr de la réponse</p> <p>4. Mé. que ce sont des singes</p> <p>5. M. que ce sont des singes/ alors là effectivement que ce sont des singes qui sont humanisés/ et ensuite</p> <p>6. E. y a quatre voix parce qu'au début y a marqué première voix</p> <p>7. E. ce sont des chapitres</p> <p>8. M. non y a un autre élément</p> <p>9. E. aussi la dame qui avait le chapeau/ c'est Adrien qui l'avait dit et là on a la certitude parce qu'elle l'a sur la tête</p> <p>10. M. voilà c'est bien/ ce fameux chapeau on avait émis l'hypothèse que c'était quelqu'un qui l'avait perdu/ qu'il était à une dame/ on avait émis plusieurs hypothèses et aujourd'hui on a la réponse aujourd'hui on a une certitude/ c'est que ce chapeau qu'on retrouve là et qu'on retrouve en gros ici/ c'est sur le banc/ il fait bien partie de l'histoire/ il fait bien partie d'un élément vestimentaire de la dame</p> <p>11. E. et puis aussi au milieu/ on voit sur une image/ on voit des nuages en forme de chapeau et des lampadaires</p> <p>12. M. stop stop stop/ c'était dans ton histoire/ c'était pas dans l'histoire qu'on a partagée/ mais ce chapeau il est dans toutes les histoires</p>	<p>68-C. je trouve que c'est assez biaisé le machin parce que en fait je fais un retour sur ce fameux chapeau/ qui à la limite n'est pas spécialement en relation avec l'objectif que je poursuivais / c'est-à-dire que l'objectif que je poursuivais c'était vraiment le narrateur / la prise d'indices et à aucun moment ces prise d'indices textuels et sur l'illustration ne ressortent / et ça fait pas avancer les histoires/ quand je leur parle de certitudes là / quand je le regarde aujourd'hui/ je me dis qu'est-ce que je voudrais qu'ils disent c'est qu'on a 4 voix faites par différentes personnes/ 4 histoires racontées par différentes personnes/ alors qu'ils n'ont pas les moyens de me le dire puisque je n'ai pas fait la mise en commun des quatre voix/ donc en fait la certitude moi c'était le chapeau qui à la limite ne sert pas à grand chose/ (rire) parce que je reviens pas du tout sur les objectifs que je me suis donnés/ donc c'est une séance pour rien/ pas pour rien parce que après ça va suivre mais c'est une séance qui est pas finalisée en fait et où j'ai perdu le fil</p> <p>[...]</p> <p>100-C je pensais que pour les enfants ça coulait de source de dire que en fait ils sont tous au parc donc c'est la même histoire/ or ça a coulé de source que pour un gamin</p>



Document 6 : obstacles imprévus

Qui parle ? De qui ?

5. **R.** ça peut pas être le chien qui parle
6. **L.** si
Camille continue la lecture jusqu'à « J'aimerais bien avoir la moitié de son énergie »
7. **L.** ça veut dire que c'est le chien
8. **R.** mais non
9. **L.** oui mais là on voit qu'il a vu le chien / beige (*elle montre du doigt le chien sur l'illustration*)
10. **M.** alors Lydie / Lydie/ y a Raphaël qui te dit non tu lui dis mais si/ est-ce que tu crois qu'il est convaincu par ce que tu lui as dit là
11. **L.** non mais parce que au début regarde/ il a dit « j'avais besoin d'amener Réglisse au parc »/ on a amené le chien au parc (*elle montre le texte du doigt*) **Réglisse c'est le chien**
12. **E.** et oui
13. **M.** alors continuez peut-être que vous allez avoir la réponse

Identification du personnage

42. **M.** Ah pourquoi tu vois pas/ alors qui c'est qui raconte l'histoire là/ qui raconte l'histoire
43. **L.** lui (*elle montre le père sur l'image*)
44. **M.** c'est qui lui/ c'est qui ça lui/ **c'est qui lui** (*le maître revient en arrière dans l'album*)
45. **R.** on sait pas
46. **Ca.** oui mais dans le livre
47. **M.** C'est qui lui
48. **L.** et béh on sait pas/ **c'est un singe**
49. **Ca.** on sait pas le nom

Permanence du personnage

50. **L.** ah mais **c'est peut-être le même là** (*elle revient à la première double page du début de la voix et montre le père marchant devant le mur*)

Savoirs sur le monde

52. **R.** mais ça peut pas parce qu'après ils ont dit qu'il est assis sur le banc
53. **M.** Raphaël
54. **R.** ça peut pas parce qu'après ils ont dit qu'il est assis sur un banc
55. **Ca.** oui mais c'est le narrateur/ le narrateur c'est celui qui raconte l'histoire
56. **L.** ça peut pas être lui
57. **Ca.** on sait pas le nom

Document 7 : Formation et modélisation

46.C. alors les mises en commun pour moi c'est incontournable au niveau de la littérature/ euh j'ai toujours du mal à parler de modèle (rires)

48.C. la généralisation c'est toujours difficile à faire / évidemment ils vont pas tous faire une histoire à quatre voix/ mais dans ce livre là je suis rentré par la couverture/ alors que dans un autre je ne rentrerai pas par la couverture/ donc en fait trouver quelque chose de modélisant sur les modalités c'est-à-dire travail de groupe/ alternance/ différenciation/ avec prise en compte de la différenciation / mais quant à dire qu'il y a un modèle d'entrée ou un modèle de parcours dans le livre ça me paraît difficile à faire/ pour moi ça l'est pas

82.C. il y a des entrées qui sont modélisables en littérature/ j'avais un petit peu recensé tous les parcours possibles dans un livre mais maintenant quant à dire que c'est telle entrée pour tel album j'ai du mal à le faire/ ou enfin je ne le dis pas/ parce que pour moi c'est en fonction de la connaissance de la classe/ le ressenti de l'enseignant/ alors évidemment y a des entrées qu'on pourra pas faire n'importe comment/ effectivement y a des entrées on peut pas faire n'importe quoi avec n'importe quel bouquin/ mais si à travers différentes entrées/ à travers différents parcours/ on fait quelque chose de correct il n'y a pas de modélisation/ il y a plusieurs entrées possibles/ plusieurs parcours possibles

84.C. alors entrée directe soit on lit par le maître ou par les enfants/ on parcourt le livre rapidement/ on lit qu'une partie du livre/ on travaille un élément/ la couverture la 4^{ème}/ un élément sorti du livre/par exemple/ les parcours on peut avoir la lecture intégrale/ la lecture sélective/ la lecture à l'envers/ la lecture puzzle/ donc en fait on peut avoir