

Marie-Claude JAVERZAT

Formatrice IUFM Aquitaine, antenne Périgueux, équipe de rattachement, Bordeaux 2
Marie-Claude.Javerzat@wanadoo.fr

Développement de l'action professorale en classe de littérature en cycle 3

<u>Résumé</u>	<u>Article</u>	<u>Bibliographie</u>	<u>Annexe</u>
-------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------

Résumé

Marie-Claude JAVERZAT

Formatrice IUFM Aquitaine, antenne Périgueux, équipe de rattachement, Bordeaux 2
Marie-Claude.Javerzat@wanadoo.fr

Développement de l'action professorale en classe de littérature en cycle 3

Mots clés : gestes professionnels, genres de l'activité, littérature à l'école

Notre étude à visée exploratoire tente de mettre en évidence le développement de gestes professionnels de deux PEMF de cycle 3, traitant la même œuvre littéraire *Sur le bout des doigts* (Hanno, 2004) dans leurs classes respectives (CM2 et CE2). En première analyse, l'activité professionnelle des deux maîtres diffère sensiblement dans la manière dont ils lisent eux-mêmes l'œuvre et dans ce qu'ils espèrent que leurs élèves vivront comme expérience de lecture. Elle se donne à voir par les stratégies qu'ils disent avoir prévues et mises en œuvre en fonction de la nature du texte et des obstacles anticipés du côté des élèves et du côté de l'écriture. Elle diverge dans les modalités d'étayage réellement mis en œuvre et dans le discours qui les décrit, commente, justifie. L'attente des maîtres se situe à des niveaux différents : pour l'un, elle se situe plutôt dans le travail de collaboration à visée interprétative -un élève découvre l'énigme et le maître l'aide à la faire partager à la classe- ; pour l'autre, il s'agit plutôt que tous les élèves puissent découvrir l'enjeu du texte, le plaisir créé par le silence programmé par l'écriture sur le handicap dont le héros est porteur et la relecture jouissive qu'elle procure au lecteur lorsque celui-ci est initié. Enfin, l'évaluation de l'activité interprétative des élèves semble poser problème aux maîtres : l'expérience partagée de lecture, les réactions au texte qu'ils ont relevées paraissent satisfaire l'attente de l'un en fin de séquence alors que l'autre met en place un atelier de lecture

pour remettre en chantier le texte. En conclusion, nous proposons quelques pistes de réflexion pour la formation et la recherche en didactique de la littérature à l'école.

Article

Marie-Claude JAVERZAT

Formatrice IUFM Aquitaine, antenne Périgueux, équipe de rattachement, Bordeaux 2
Marie-Claude.Javerzat@wanadoo.fr

Développement de l'action professorale en classe de littérature en cycle 3

L'entrée de la littérature à l'école en tant que champ disciplinaire (BO n°1 du 14 février 2002, 66) ne s'est pas accompagnée d'une ingénierie susceptible d'accompagner sa mise en œuvre dans les classes. Les maîtres de cycle 3 et en particulier les maîtres formateurs ont dû découvrir les titres de la liste indicative publiée par le ministère, en inférer les critères de choix, tâtonner pour mettre en œuvre une démarche pédagogique qui leur semble cohérente et satisfaisante. Nous faisons l'hypothèse que ce *bricolage* au sens de Lévi-Strauss constitue une base de données pour la recherche sur la formation des enseignants.

« Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées, mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet. Son univers instrumental est clos, et la règle de son enjeu est de toujours s'arranger avec les moyens du bord, c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures. » (Lévi-Strauss 1960, . 27).

En effet, le maître met toutes ses ressources professionnelles au service de sa pratique y compris son expérience personnelle de lecteur et son rapport personnel à la littérature. D'ailleurs l'un des critères de choix le plus souvent avancé par les enseignants pour proposer une œuvre en classe est le « coup de cœur » après les choix par défaut que constitue par exemple la disponibilité du livre. Comment alors analyser l'action professorale dans la classe de littérature afin d'en tirer des éléments de réflexion pour la formation ?

a. L'activité professorale : cadre théorique

Nous nous référons au cadre théorique de la clinique de l'activité développée par Clot et Faïta (2000) pour créer les conditions de l'analyse de l'action professorale. « L'approche dont il est

question ici propose la mise en œuvre d'un dispositif méthodologique destiné à devenir un instrument pour l'action des collectifs de travail eux-mêmes. Elle propose un cadre pour que le travail puisse devenir ou redevenir un objet de pensée pour les intéressés qui en formulent la demande. L'apport d'une clinique de l'activité est donc d'abord méthodologique ».

Fondée sur une théorie de l'action (Leontiev) sur les concepts de développement (Vygotski) et de dialogisme (Bakhtine), la clinique de l'activité donne accès aux significations élaborées par les professionnels selon une focalisation interne produite par les dispositifs d'autoconfrontation simple puis croisée. Chacun des deux enseignants participe à une autoconfrontation simple menée par moi-même sur la séquence qu'il a réalisée sur « Sur le bout des doigts » une nouvelle écrite par Hanno, éditions Thierry Magnier. Puis quelques jours après, est organisée une autoconfrontation croisée réunissant les deux enseignants et moi-même à partir des extraits de situation de classe que je leur avais demandé de sélectionner à cet effet.

La situation d'autoconfrontation est celle où les opérateurs, exposés à l'image de leur propre travail, mettent d'abord en mots, à l'usage du partenaire-spectateur, ce qu'ils pensent en être les constantes. (Clôt Faïta 2000, 26)

Le plus important réside sans doute dans ce que le sujet découvre de son activité, surtout lorsqu'il ne peut l'exprimer. Il se trouve alors en situation de se mettre par la force des choses à distance de lui-même, de se considérer comme l'acteur en partie étranger de sa propre action. (Clôt Faïta 2000, 26)

Ce dispositif provoque reprise / reformulation de l'expérience professorale par son auteur et par la médiation de son collègue et de l'expérimentateur.

C'est le regard de l'alter ego qui va contraindre le même opérateur à se resituer dans un espace médian, où son potentiel va se confronter à celui de l'autre, en renouvelant au besoin ses références. Dans l'autoconfrontation croisée, chacun est « une tête au-dessus de lui-même », pour reprendre la formule utilisée par Vygotski pour éclairer la notion de zone de développement, à propos du jeu chez les enfants (Vygotski, 1978).(ibid)

Ce n'est jamais une répétition du dit mais une re-création de l'expérience reconfigurée par les éclairages des deux autres locuteurs.

Le mouvement dialogique crée : il crée des rapports renouvelés de situation en situation entre le locuteur sujet et les autres, mais aussi entre ce même locuteur et celui qu'il a été dans la situation précédente, et aussi comment il l'a été. Ce faisant, il transforme, révèle et développe, au sens photographique du terme, les positions des interlocuteurs qui s'élaborent au fil du mouvement, voire se déstructurent sous l'effet de contradictions générées par ce même mouvement dialogique. On parlera alors d'une *motricité* propre au dialogue.

Ce double mouvement des positions des professionnels nous donne à voir comment se développe l'action professorale non pas celle que nous pourrions observer mais celle reconfigurée par ce double potentiel.

Sur le plan didactique, ces discours nous intéressent aussi en tant que susceptibles de répondre à la question de la nature de l'objet didactique dans les séquences de littérature à l'école. Si la littérature n'est pas un objet à enseigner comme tel au cycle 3 mais apparaît dans le domaine de l'éducation littéraire et humaine et dans le champ disciplinaire *littérature* dont le programme d'actions est –dire, lire, écrire–, comment les maîtres didactisent-ils la lecture de la littérature ? S'agit-il d'instituer une lecture littéraire à l'école (Rouxel 2002) car l'expression ne figure pas dans les programmes ? Brigitte Louichon (MCF IUFM Aquitaine) dans ce colloque pose la question de

l'objet sur le plan institutionnel eu égard à la reconfiguration de la discipline français et de la production éditoriale des manuels. Nous la posons aussi sur le plan de l'action concrète afin de cerner les bases d'une didactique de la littérature appropriée à l'école primaire. Nos points d'appui pour étudier ces questions se situent dans le champ de la didactique comparée, à partir des travaux de B. Sensevy et A. Mercier qui, à la suite de Chevallard (1985) et de Brousseau (1990), ont développé une science du didactique (*Revue française de pédagogie* n°141-2002, 5-17). Les notions de chronogénèse et de topogénèse sont les plus à même de décrire les actions du professeur et le développement du contrat didactique, comme « système d'attentes, à propos du savoir, entre les élèves et le professeur » (Sensevy, Quilio, 2002).

« Dans le processus didactique, le savoir est un savoir-temps. Enseigner, c'est parcourir avec les élèves une séquence, une suite orientée d'objets de savoir, qui établit ce que les professeurs nomment la progression. Cette disposition du savoir sur l'axe du temps, c'est le temps didactique, aussi appelée chronogénèse ;

A chaque instant de la chronogénèse, le professeur et les élèves occupent un lieu précis, un topos, c'est à dire accomplissent ensemble de tâches, dont certaines sont spécifiquement liées à la position du professeur, et d'autres à la position de l'élève.

À chaque instant de la chronogénèse correspond un état de la topogénèse.» (ibid., 50)

Dans le cas de la séquence de littérature en cycle 3, il n'y a pas de contenus littéraires formels spécifiés en tant qu'objets de savoir, mais plutôt une posture de lecteur à construire (comprendre, interpréter), des références culturelles à acquérir (BO n°1 du 14-02-2002, 72-73). On peut penser que les maîtres, connaissant l'œuvre à lire, organisent la découverte de l'œuvre en programmant les étapes de la découverte en fonction de ce qu'ils souhaitent que leurs élèves mettent en œuvre comme comportements de lecteur.

b. Analyse du corpus

PEMF expérimenté, directeur d'école de plus de trente ans d'ancienneté, JL a un CM2 dans un quartier sensible à forte population immigrée. Martine¹, PEMF² plus jeune, a la responsabilité d'un CE2 dans une autre école de la même ville à la population plus hétérogène. Tous les deux se connaissent pour avoir échangé précédemment sur d'autres questions pédagogiques. Impliqués tous les deux dans la formation continue à l'IUFM, ils ont accepté d'entrer dans le dispositif afin de préparer leur intervention commune dans le stage à propos de cette œuvre.

¹ Prénom fictif.

² PEMF : professeur des écoles maître formateur

Le texte lu « Sur le bout des doigts » est une nouvelle de *Hanno*³ dont l'enjeu de lecture réside dans le silence programmé autour du personnage principal ce narrateur enfant dont la cécité nous est révélée pour peu que nous ne restions pas aveugles à la lettre du texte.

Seule l'autoconfrontation croisée a fait l'objet d'une analyse car nous paraissant plus chargée de significations que l'autoconfrontation simple donc plus intéressante sur le plan des matériaux à répertorier. La partie reconstruite correspond aux échanges entre les deux Pemf à la suite du visionnement des 4 extraits vidéo qu'ils ont choisi de se montrer. Ainsi notre corpus concerne quatre événements dialogiques ou épisodes désignés ainsi :

- Entrée dans l'œuvre (JL & Martine)

Les deux enseignants ont sélectionné tous les deux ce moment de classe au cours duquel les lecteurs sont « mis en selle » : JL souligne la technicité de son approche méthodologique et Martine les résistances des élèves pour se représenter les lieux de l'action.

- L'élaboration de l'interprétation (JL & Martine)

Les deux enseignants sont sensibles à la manière dont les élèves dénouent l'énigme. Ils ont tous deux sélectionné les passages clés où un élève pose une interprétation justifiée et entraîne d'autres élèves sur le chemin ouvert.

- L'investissement de l'œuvre pour soi (JL)

JL s'attache à montrer comment l'œuvre fait sens pour ses élèves et comment ce travail d'interprétation s'élabore personnellement.

- Remise au travail de l'œuvre (Martine)

Martine, très préoccupée par la résistance d'une partie de ses élèves à reconnaître la cécité du personnage narrateur, a choisi de montrer ce passage dans lequel elle tente de travailler au corps à corps avec le texte.

L'analyse du corpus s'organisera selon :

- Le cadre énonciatif : qui parle dans chacun des discours professoraux ?
- L'objet du discours : un enseignant qui parle de son activité ou de la co-activité la désigne par un ça.
- Le développement de l'action professorale à travers les contenus des discours.

³ voir en annexe la notice présentant cette œuvre aux enseignants dans le document d'accompagnement.

a) Langage de l'action professorale : je / on / ils

Martine : J'ai retenu ces deux morceaux par rapport à l'acharnement qu'on⁴ avait mis à expliquer les questions de vocabulaire sur lesquelles on s'était beaucoup arrêté dans des reformulations alors que moi je l'avais pas vraiment anticipé parce que en fait connaissant l'histoire je savais que c'était secondaire par rapport à l'histoire et en fait ça les a vraiment beaucoup arrêtés

Dans cet énoncé, l'enseignante rend compte de son positionnement au cours de l'action dessinant en creux une difficulté dans la conception de sa séance et dans sa capacité à traiter le problème :

- Co-activité par le **on** au cours de laquelle elle fait corps avec ses élèves, répondant à leurs besoins d'explication ou de reformulation, selon les contrats habituels de lecture. Chacun ici joue son rôle.
- Activité personnelle de lectrice dans le **je** (*je savais que c'était secondaire*) et activité professorale dans le **moi, je** (*moi, je l'avais pas vraiment anticipé*).
- La difficulté évoquée semble provoquer la dissociation des acteurs (le Maître / les élèves), rupture de la co-activité susceptible de compromettre l'efficacité de l'activité.

31 JL : Se mettre à la place ça aurait été un levier auquel j'aurais eu recours pour arriver à lever le bidule cad l'arrivée dans la maison vide

32 Martine : L'arrivée à la maternité

*33 JL : Celle-là cette bascule le conflit s'est réglé assez vite à partir du moment où **on** s'interroge **on** voit ou **on** voit pas **on** trouve qu'il y a des jalons partout **on** y marche dessus*

*Alors **je** m'étais dit que si **on** n'y arrivait pas une des pistes / ce que **je** leur aurais proposé / c'est d'écrire : voilà les éléments / tu rentres dans la maison c'est toi qui rentres.*

JL fait le même usage des pronoms exception faite de sa propre posture de lecteur. JL agit en tant que maître de lecture : il se positionne comme stratège, se disant disposer de manières de faire qu'il mobilise en cours d'activité, constituant possiblement le genre de l'activité (Clot Faïta, 2000). De même JL agit dans une co-activité consentie (le **on**) mais il conçoit aussi un collectif d'élèves (**leur**) sur lesquels il agit et un **tu** auquel il prescrit une action, répondant ainsi à l'image que Martine s'est forgée du maître idéal qu'elle aurait voulu être. Martine reconstruit avec JL qu'elle sollicite une posture magistrale distanciée ou impliquée selon que l'action prévue réussit ou non.

On pourrait dire que les genres de discours et les genres de techniques forment ensemble ce qu'on peut appeler des genres d'activités. Ils sont les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus. (Clot & Faïta, 2000)

⁴ C'est moi qui souligne. Dorénavant, toute notation en gras dans la retranscription du corpus, signifie que j'attire l'attention du lecteur sur cette partie de l'énoncé.

b) Le ça objet de l'investigation

Le discours professoral est ponctué par environ 90 occurrences du terme **ça**. Ce **ça** prend des significations différentes mais ayant toutes trait à la genèse de l'activité réelle de lecture soit du côté du maître en tant que tâches, soit du côté de la co-activité, en tant que produit de l'activité réelle.

*3. Martine : **ça** les a vraiment beaucoup arrêtés (l'activité réelle)*

*31 JL : Se mettre à la place **ça** aurait été un levier auquel j'aurais eu recours (tâche éventuelle à donner aux élèves)*

*93 Martine : trouver le mot montagne, **ça** a coupé un peu la dynamique. (tâche effectuée) Là on les voit tout le temps y a tout le temps quelqu'un qui a des éléments nouveaux et toi tu listes c'est vrai **ça** veut dire c'est bien (tâche du maître)*

*96 JL : Tout de façon quand le gamin commence à raconter ses salades sur la piscine etc au fur et à mesure **ça** se démonte chais pas comment le dire (l'activité réelle)*

*136 Martine : Oui c'est intéressant pour ce texte-là donc tu ne peux pas me dire quand **ça** s'est passé (l'activité réelle « lever le bidule »)*

La conduite par le maître de l'activité interprétative des élèves passe par une évaluation de l'action désignée par son produit **le ça** et des tâches désignées elles aussi par **un ça**. Cette double fonction du ça peut s'expliquer par le mouvement qu'elle suppose et qu'elle suscite afin que le maître puisse dire de sa séance « ça a marché » !

c) Un usage métaphorique pour décrire l'activité

84 JL : je l'ai la sortie du texte

85 JL : là ils se sèchent

116 Martine : Donc c'est un temps très important parce que toutes les questions qu'ils se sont posées pourquoi il le lisait pas finalement ce mot ça dynamise le retour au texte sur ces petits cailloux qui avaient été semés et qu'on avait pas finalement parce que en fait dès qu'une gamine dit / il fait comme s'il était aveugle / y a une élève qui prend la parole et le suivant c'est pour revenir là dessus

181 JL : Y a du collage décollage après c'est juste expliciter cette idée se sortir du texte et après de les stabiliser et après on n'est jamais revenus en termes de lecture C'est la dernière séance où les gamins ce qui leur faisait envie dans le texte ils sont revenus les uns les autres sur ça pour moi la poésie elle est là

À travers les métaphores utilisées pour décrire l'activité collective, les maîtres interprètent la manière dont les élèves s'approprient le texte et ce qu'ils en font : sortir du texte et se sécher, collage-décollage peuvent signifier une lecture impliquée participante nécessitant une action du maître pour entrer dans un autre mode de lecture plus distanciée. Le retour au texte avec les petits cailloux semés donne l'image d'une lecture analytique rétrospective motivée par un fait mis

en exergue par le maître : pourquoi le personnage ne lisait-il pas le mot qu'il trouve sur la table non débarrassée ?

c. Le genre de l'activité « lire une œuvre de littérature à l'école »

L'autoconfrontation croisée donne aux deux maîtres l'occasion d'interpréter l'activité de leurs élèves et leur propre activité en fonction de la sélection opérée dans le corpus et de sa destination « donner à voir le travail de lecture ». Ce qui avait été mené parfois intuitivement trouve sens dans l'interaction avec le collègue, dans la verbalisation nécessaire afin de rendre logique ce qui est donné à voir et nourrir en retour le sens de l'activité pour soi.

a) Dans l'épisode « Entrée dans l'œuvre »

dont on comprend qu'il est essentiel pour les deux maîtres, l'exposition par Martine de son interprétation de l'activité de ses élèves précède celle de JL qui acquiert de fait un statut responsif. Cependant le travail réflexif effectué par Martine sur les obstacles rencontrés par ses élèves et la difficulté à agir qu'elle a ressentie est réinvesti dans le repérage des mêmes obstacles dans la classe de son collègue. Dans les deux cas, un contrat tacite de lecture s'est installé, différent pour chaque classe. Les événements de lecture, liés à la nature même du texte (comment se représenter l'action et les lieux de l'action) ne sont pas traités sur le même mode par les deux enseignants : l'un réagissant selon une posture vraisemblablement distanciée de sa propre lecture, l'autre ne pouvant mobiliser de posture professionnelle susceptible de répondre à un problème qu'elle n'avait pas envisagé en tant que lectrice de l'œuvre. La description par son collègue fournit à Martine une réponse professionnelle à son problème dans le fonctionnement dialogique de l'autoconfrontation croisée.

L'autoconfrontation croisée crée un espace de parole où sont conscientisées les pratiques et reconstruites les logiques d'action. Chacun des maîtres, dans et par l'interaction, caractérise son action et celle des élèves. Le genre mobilisé est pour l'un et l'autre la lecture « rectiligne » sans intervention du maître, « comme s'ils – les E- avaient été tout seuls ». Or dans les faits, les deux maîtres régulent l'activité soit en demandant de « raconter la lecture » soit en organisant un rappel du contexte de l'action du récit en posant les questions : Où ? Quand ? Quels personnages ..., ce qui est désigné par « premier programme de lecture ». La mobilisation de ce genre sous-tend une institution des élèves mis en situation de lire pour de vrai au sein d'une communauté littéraire transposée à l'école d'où peut-être la réticence des deux maîtres à manipuler l'ordre du texte. Leurs discours permettent de penser que c'est bien la nature de l'œuvre qui contraint leurs choix

didactiques (utilisation des écrits de travail, lecture à haute voix...). Martine a conscience que c'est dans l'écart entre le lecteur idéal qu'elle s'imagine et le lecteur réel qu'elle observe que se dessine l'espace temps didactique où se joue l'activité du lecteur élève. Comment rendre l'élève responsable des gestes de la lecture littéraire ? « Moi ils sont en attente d'une consigne » dit Martine. On peut comprendre que des élèves soient déconcertés et se mettent en position d'attente (Sensevy 2002) car l'objet de savoir n'est pas identifiable.

L'action didactique est délimitée par une chronogenèse (lecture par chapitre, étapes de la lecture) sous l'autorité du maître qui peut prendre la responsabilité de ralentir ou accélérer la lecture :

JL 135 : J'en sais rien parce qu'après on devait se retrouver texte lu. Après j'ai retenu la lecture

mais que les problèmes ou questions des élèves peuvent ralentir (explication du vocabulaire). Si la chronogenèse se modifie, elle entraîne un regard différent, parce que plus appuyé sur certaines parties du texte, ce qui modifie la topogenèse de l'action didactique.

Martine : à l'acharnement qu'on avait mis à expliquer les questions de vocabulaire sur lesquelles on s'était beaucoup arrêté dans des reformulations alors que moi je l'avais pas vraiment anticipé parce que en fait connaissant l'histoire je savais que c'était secondaire par rapport à l'histoire et en fait ça les a vraiment beaucoup arrêtés

Martine : J'avais eu du mal à prévoir ce qui allait se passer. Je n'arrivais pas à anticiper ce qui allait faire obstacle. J'avais des possibles mais je n'anticipais pas sur quelles ficelles j'allais pouvoir tirer, tu vois contrairement à toi qui t'étais dit toi bon la première question ce sera ça la deuxième comme ils vont certainement buter là-dessus je ferai ça, moi je n'y étais pas

Ainsi, le travail didactique de l'enseignant semble s'organiser à partir d'une lecture dialogique de l'œuvre :

- Lecture de l'œuvre pour soi : l'œuvre devient alors un objet de discours littéraire selon le point de vue de sa forme (éditoriale, linguistique – vocabulaire), de l'histoire racontée, de l'écriture ou du jeu auctorial, axiologique ou en tant que produit d'une lecture (expérience).
- Lecture professionnelle de l'œuvre pour déterminer les obstacles que les élèves vont rencontrer et mobiliser les ressources disponibles.

b) Episode 2 : l'élaboration de l'interprétation

Au cours de l'épisode concernant l'élaboration de l'interprétation, sélectionné par les deux enseignants, l'activité collective des élèves est reconstruite à partir des prises de parole de tel ou

tel élève et du cheminement qu'elles induisent dans la classe. Les maîtres reviennent sur les conditions de l'action didactique sur les plans de la chronogenèse et de la topogenèse.

Martine 116 : Donc c'est un temps très important parce que toutes les questions qu'ils se sont posées pourquoi il (Tom) le lisait pas finalement ce mot ça dynamise le retour au texte sur ces petits cailloux qui avaient été semés et qu'on avait pas finalement parce que en fait dès qu'une gamine dit -il fait comme s'il était aveugle- y a un élève qui prend la parole et le suivant c'est pour revenir là dessus -c'est pour ça qu'il ne lisait pas le mot lui-même parce qu'il était aveugle-. Je m'en suis pas rendu compte sur le moment même si c'est un temps fort de l'histoire même si c'est celui que tu avais choisi de rejouer éventuellement. Cette arrivée là, en tant qu'adulte on sent bien que c'est un premier temps fort de distribution d'indices alors moi j'avais choisi de m'y arrêter un tout petit peu j'ai mesuré après coup que ça avait bien facilité.

Martine 118 : Avec le dispositif que t'avais choisi, tu avais sélectionné un passage ; t'avais l'intention que dans ce passage-là c'était un choix de les forcer à prélever quelque chose dans le texte

*JL 123 Pour autant j'ai pas le sentiment qu'on en sorte des interrogations **ça m'aurait embêté qu'on en sorte avec la question réglée***

JL 125 On a beaucoup surligné souligné ils se sont posés des questions ... J'ai pas enregistré ce qui se passait à l'écran. On a repéré des phrases

Dans les deux cas, les élèves ont interprété la rupture du temps didactique comme indice qu'il y a quelque chose à voir. Dans la classe de CE2 de Martine, le travail collectif s'organise avec une partie de la classe, la maîtresse se trouvant confortée dans son choix. Le choix de JL est d'organiser plus systématiquement le repérage (le texte est projeté sur écran et les élèves indiquent au maître ce qui est à souligner) à partir d'une consigne ouverte « qu'est-ce qui se passe ? ». Un temps fort pour les deux maîtres mais qui ne règle pas la question ce qui est souhaité par JL et ce qui est dérangent pour Martine.

Martine 142 Moi quand je suis au chapitre 8 je leur demande alors vous attendez quoi du dernier chapitre. À partir de ce moment-là ils ne sont plus dans la même attitude de lecteur. Le dispositif fait qu'après ils ont une autre attitude de lecteur, pas linéaire, que celle qu'on a vécue nous

144 Ils sont alertés L'attente sur la lecture n'est plus la même

148 Ils sont revenus sur les sensations (à propos de l'extrait de JL)

L'enseignante constate l'effet positif de l'action didactique : mise en place d'une lecture rétrospective et développement de nouvelles attentes de lecture, attention portée au lexique des sensations à propos de la séance de son collègue.

Le contrat didactique est différent dans la classe de CM2 de JL par la chronogenèse qu'il développe : un temps fort collectif où il espère faire émerger une question « *aveugle ou pas ?* » et un temps où l'élève est renvoyé à sa propre activité de lecteur « *on devait se retrouver le texte lu* ». Le maître se retire du jeu et renvoie la responsabilité de l'interprétation à l'élève lecteur dans la communauté discursive de la classe de littérature. Les élèves sont « alertés », ils ont à prendre parti mais dans un cadre que les séances précédentes ont contribué à construire.

135 J'en sais rien parce qu'après on devait se retrouver texte lu

Après j'ai retenu la lecture

137 C'était à peu près plié pour tout le monde c'était resté en débat En tout cas tout le monde s'était posé la question et s'était positionné

Moi ce que je voulais c'est qu'ils sortent avec Aveugle ou pas

Est-ce que je suis derrière J qui dit Tom est aveugle ou je dis qu'il n'est pas aveugle Même la séance 4 je n'arrive pas à retrouver (cherche l'extrait)

139 ils étaient alertés

Là encore la chronogenèse de l'action didactique encadre la topogenèse sans pour cela la conditionner. Dans la mesure où les élèves sont institués comme lecteurs de l'œuvre, ils ralentissent ou tentent de modifier la topogenèse, une des scènes (visite à l'hôpital et découverte du bébé) pouvant faire perdre l'enjeu collectif (Tom est-il aveugle ou pas ?).

JL 146 À un moment ils y renoncent Oui oui y a un contrat de lecture différent ils y renoncent puis ils y reviennent quand ça se recentre sur la naissance, sur le bébé, ça repasse au second plan. Lucas dit à un moment -si si il dit s'il est pas aveugle, t'es pas sensible aux courants d'air-

Le maître se dit hors jeu, satisfait de l'être, ça glisse, constatant que l'action individuelle et collective progresse, mais intervenant énergiquement si l'action s'enlise : « où on va ? ». Passager embarqué, il passe la barre mais garde l'œil sur le cap.

JL 147 Et du coup ça glisse « mais attend quand ils étaient dans le canyon il a pas vu l'ombre »

149 Là ils m'échappent complètement en revenant au texte et juste avant je les engueule en leur disant où on va

c) Épisode 3 : l'investissement de l'œuvre pour soi et découverte de l'émotion esthétique

Le troisième choix montre le positionnement différent des deux maîtres : ne se satisfaisant pas de la résolution de l'énigme, JL donne à voir l'investissement de l'œuvre pour soi, le travail d'appropriation que chaque élève effectue personnellement, comme constitutif de l'activité d'enseignement de la littérature à l'école. JL s'attache à montrer comment l'œuvre fait sens pour ses élèves eu égard à la culture des élèves et au contexte scolaire et comment ce travail d'interprétation s'élabore personnellement dans le groupe classe. Le positionnement de Martine est du côté pédagogique lié à sa mission de faire comprendre le texte, d'où la sélection du moment de classe où elle organise une remise au travail de l'œuvre.

Le dispositif de JL parie sur la mise en relation d'un élément du paratexte (courte préface de l'éditeur) qu'il avait donné à lire aux élèves à la première séance, avec la signification de l'ensemble.

153 Gilles il revient aux bocciaux de mots

155 En fait y a ceux qui partent à expliquer des trucs et ceux qui se remettent à circuler Il s'agit de rendre compte du bouquin en lisant le passage qu'ils voulaient. Y a un gamin qui lit pas bien et la première phrase qu'il lit c'est « du bout des doigts.... »

Le dispositif de Martine institutionnalise le procédé de validation de la signification –il faut des preuves-

158 Nous ils l'ont vu, pas formulé aussi bien, mais ils ont vu

J'ai agrandi le texte sous la forme que je t'avais envoyée / la mise en forme de l'éditeur / on l'avait agrandi au format A3 les 8 chapitres et par groupe ils avaient eu un ou deux chapitres, 1 avec 5, ... avec le stabilo ils avaient surligné les indices, une preuve que Tom était aveugle Visuellement on voit que au départ y a presque rien et que petit à petit on voit que on peut presque tout surligner puis de nouveau comme tu disais tout à l'heure , quand on s'intéresse au bébé... il y a quand son père le prend par le bras pour aller se laver les mains, la serviette... »

Le dispositif cherche à convaincre en mettant en place des repères visuels susceptibles d'emporter l'adhésion des élèves lecteurs par une lecture rétrospective sélective.

*162 : Ils sont restés sur la **partie construction ça se construit en posant des petites pierres** et les tiens en plus de ça ils sont passés dans la partie charnée de la langue ils sont allés dans le vocabulaire en plus de la construction*

Martine souligne la limite du dispositif qui ne permet pas la perception des sensations de l'intérieur comme semble l'avoir éprouvé les élèves de JL. Cette analyse comparée de l'activité des élèves donne à l'enseignante des ressources pour repenser la résistance d'une partie de sa classe : les engager dans la lecture littéraire c'est peut-être reconstruire l'activité d'écriture mais aussi se trouver affecté par l'esthétique de la construction (partie charnée) ce qu'elle en tant que lectrice avait perçu.

JL insiste d'autre part sur la capacité de ses élèves à repérer le jeu auctorial, à se situer dans un rapport distancié/impliqué au texte.

157 La question la dernière question comment on se fait rouler

Rouler parce qu'on n'est pas bons lecteurs ou rouler parce que et c'était en fait l'enjeu de ce temps-là et ils étaient arrivés

Ils sont juste planqués

161 Y a 10 mn là dessus très très décalés où ils sortent ils sont revenus ils sont partis ils sont revenus « il sent ça il voit pas il compte pour être normal comme les autres les odeurs arrivent tout le monde le sent mais lui »

163 Le moment où ils décortiquent le boulot du lecteur et le boulot de l'auteur c'est lancé par J le gamin en rouge à droite depuis le début il prend des mots à double sens quand il dit –combien y a – si moi je suis en train de faire une randonnée combien y a pour sauter tranquille et j'ai pas besoin d'être aveugle pour poser cette question mais elle se pose pas pareil si on est aveugle.

Oui mais du coup

Et puis ça se remonte Ils l'ont fait de bon cœur 2 ou 3 fois sans que je le leur demande de revenir pour s'en persuader

165 Je le mets pas au niveau du plaisir mais du besoin.

C'est pas sûr qu'ils n'aient pas eu besoin de se persuader

167 Y en a encore 2 ou 3 qui le refusent

174 quand même là je pense pas qu'il y en ait beaucoup qui pensent que Tom est clairvoyant

mais par contre on y est passé trois fois ça s'est reconstruit je pense à Marwane le petit garçon qui les a prises toutes 1 par 1

L'analyse de JL sur le processus d'élaboration de la lecture se situe sur un autre plan foncièrement inter et intra subjectif : ses élèves, à plusieurs, montent et démontent, s'emparent d'objets du texte. Il y a à la fois pour lui un mouvement qu'il initie (157), un processus qui se met en route mais qui ne produit pas les mêmes effets chez tous les élèves (174). Il y a du décalage (161), voire du refus (167) mais le maître ne s'en inquiète pas.

La conception du processus de lecture, manifestée par JL, semble être celle d'une *expérience de lecture* (Jouve, 2005) dépassant les aspects cognitifs pour conduire ses élèves vers une relation au texte qui y inclut la figure de l'auteur à travers une intentionnalité esthétique. Dans la classe est apparu pour désigner cet événement le terme de poétique (un élève a fait la lecture à voix haute de la définition du dictionnaire pour la classe) qui est ici repris à son compte par le maître.

181 Y a du collage décollage après c'est juste expliciter cette idée, se sortir du texte et après de les stabiliser et après on n'est jamais revenus en termes de lecture C'est la dernière séance où les gamins... ce qui leur faisait envie dans le texte... ils sont revenus les uns les autres sur ça, pour moi la poétique elle est là.

L'expérience de lecture évoquée par Martine à la suite de l'échange se situe au niveau de la réception des effets programmés par le texte mais aussi sur les effets produits par le thème traité affectant selon elle les régimes de lecture : le lisant (dimension affective) ou le lu (dimension pulsionnelle) (Jouve, 1992).

173 Mais quand tu m'as parlé de ce livre. Aimé / pas aimé. Le problème du handicap qui est difficile et l'idée qu'il y ait des choses qui ne sont pas dites c'est une expérience intéressante C'est une expérience ce livre là il doit nous permettre de dire et bé lire entre les lignes

Cette conception entre cependant en conflit avec une conception plus cognitive de la lecture qu'elle a exprimée quelques énoncés avant et qui sera développée dans le dernier épisode « remise au travail de l'œuvre ». Dans la logique de l'objectif fixé, il s'agit de faire découvrir ce qui est caché et d'organiser une remédiation avec le petit groupe d'élèves résistants.

168 Moi j'ai ça moi aussi

Après la discussion après y a un certain nombre d'E qui disent y a trop de choses qui nous font penser qu'il est aveugle

*8 résistants : non non il n'est pas aveugle La dernière étape c'est là que je leur donne en grand format deux chapitres à chaque groupe on va faire du repérage / est-ce qu'on redirait pareil
toute seule avec un groupe de 8 gamins c'est à partir du chapitre 8 que Carla qui fait qu'on a tant discuté s'il est aveugle ou pas aveugle et on va reprendre ce chapitre 8 pour trouver*

d) Remise au travail de l'œuvre

Martine organise un atelier de lecture dont elle pense qu'il va permettre à ces « résistants » de basculer vers l'interprétation attendue. Or le contrat didactique ne se noue pas comme espéré par la maîtresse ce qu'elle interprète comme rupture de contrat (*mauvaise foi* des élèves). L'enseignante se sent acculée à « dire la vérité », renvoyée à son statut de maître de lecture préservant les droits du texte et privée de son rôle de passeur.

169 Une mauvaise foi face au texte

J'étais agacée tu refuses de voir ce que dit le texte

C'est Alexandre qui dès le départ très souvent très présent et quand on a commencé à se dire et alors si c'était une hypothèse envisageable

*C'était **impensable** c'était pas comme ça et d'ailleurs à la fin quand on est 8 on s'arrête Y a deux gamins qui attendent que je leur dise oui*

Valentin qui me dit carrément « tu le sais toi s'il est aveugle ou s'il l'est pas »

Pour ces deux là il fallait il aurait fallu parce que je l'ai pas fait oui il est aveugle j'entends ce que me dit l'auteur

*Alors après dans la discussion quand on a repris un autre jour il est aveugle **c'est dur à entendre cette histoire là après je le disais***

***Dans le travail je me refusais à le dire** Je lui dis qu'est-ce qu'en t'en penses il est aveugle ou il l'est pas t'es pas convaincu à 100% il me dit non pas à 100%*

J'ai essayé vraiment en petits groupes au plus près du texte les phrases qui pour moi étaient les plus univoques il me disait ah non moi quand je vais quelque part surtout quand je connais pas bien je tâtonne. Ah et bé moi quand je suis allée voir ma maman je touchais

La fin de l'autoconfrontation croisée se déroule autour de la question de l'évaluation, ce qui permet à Martine de revenir sur ce moment difficile. Elle resitue son action, par rapport à sa propre expérience de lecture (effets émotionnels), la réinsère dans le temps plus long de la séquence, ou à plus longue échéance encore sur la période de la formation du lecteur.

*187 Le texte est particulier c'est quand même une situation de lecture particulière j'étais pas très à l'aise parce que j'ai senti que c'était pas comme d'habitude **c'est jamais tout à fait comme d'habitude mais là parce qu'il y avait aussi un enjeu très personnel je souhaitais qu'il se passe des choses d'émotions fortes parce que j'avais eu ça avec ce texte***

*... L'évaluation sur ce texte là elle va se jouer sur du plus long terme cette **expérience littéraire intéressante** c'est pas sur le prochain texte la prochaine œuvre qu'on va la sentir*

d. Développement de l'action professorale

L'autoconfrontation croisée permet de représenter un processus de didactisation en partie souterrain qui s'organise ici en fonction de ce texte :

1. Selon une lecture subjective et impliquée du maître fonctionnant comme modèle idéal de la lecture versus une lecture distanciée susceptible d'identifier l'émotion esthétique.
2. Selon une lecture professionnelle du texte permettant de clarifier les buts de l'action professorale envisagée : faire découvrir ce qui est caché, faire découvrir le jeu du texte, ce qui est prescrit par l'auteur et construit par le lecteur mais aussi faire partager des émotions de lecture et/ou entrer dans un rapport esthétique à la langue ou encore accumuler des expériences de lecture, des aventures de lecture / s'approprier des œuvres, équiper et instrumenter les lectures des élèves. Enrichir son savoir sur le monde / sur soi.

La question de l'évaluation posée par l'expérimentateur en fin d'autoconfrontation donne à voir le développement conjoint de l'action professorale qui dépasse le commentaire impliqué de l'épisode. Martine (187) cité précédemment, se trouve confrontée à la fois non seulement à un type d'œuvre qu'elle n'a pas jusqu'alors traité en classe et à des postures de lecteurs qu'elle n'a pas rencontrés non plus mais aussi à une expérience personnelle de lecture qui a selon elle paramétré ses attentes professionnelles

c'est jamais tout à fait comme d'habitude mais là parce qu'il y avait aussi un enjeu très personnel je souhaitais qu'il se passe des choses d'émotions fortes parce que j'avais eu ça avec ce texte.

Elle envisage donc l'évaluation à l'aune des critères qu'elle a identifiés en fonction de sa propre expérience de lecture, des épisodes rapportés par son collègue et des pratiques instituées du carnet de lecteur.

J'ai eu une petite part d'évaluation dans leur carnet de lecteur qu'il complète après et donc là et où là je leur ai demandé s'ils m'autorisaient à lire car d'habitude je leur disais c'est pour vous

*En fait y a quand même **certains élèves qui ont bien aimé, 4-5 qui ont écrit qu'ils avaient aimé lire l'histoire et s'apercevoir à la fin que et que ça lui avait fait relire le texte***

Au niveau de son savoir lire c'est intéressant après y a toute la difficulté de dire ce que l'on pense

*Mais quand même pour ceux qui s'en sont fait **une expérience formatrice**. L'évaluation sur ce texte là elle va se jouer sur du plus long terme cette **expérience littéraire intéressante** c'est pas sur le prochain texte la prochaine œuvre qu'on va la suivre.*

Les deux maîtres s'accordent à première vue sur la conception de la lecture comme expérience mais leur conception de l'action professorale semble diverger. L'un paraît faire plus largement confiance au cadre posé et à la dynamique interne de la situation didactique, l'autre est plus attentive à la nature des actions didactiques. L'un souhaite agir sur les positions de ses élèves en

tant que lecteurs, l'autre souhaite intégrer à la fois un modèle de lecteur maîtrisant le savoir lire et un modèle de lecteur subjectif capitalisant des expériences.

L'action évaluative de JL se centre sur les positions, attitudes (191), gestes de lecture, sur les déplacements de l'activité de l'élève (193), de parler sur à parler dans, intégrant le travail sur la langue et modifiant de fait le rapport à la langue. Dans sa manière de parler de son action, de ses attentes, c'est l'élève en tant que sujet qui est observé, d'où il vient (197) et où il est pertinent qu'il aille, sans oublier le statut d'élève et du contrat scolaire qui le lie (par exemple le nombre de lectures du texte effectuées sans qu'elles soient prescrites directement par le maître).

JL 189 Ça me paraît assez clair que c'est pas sur ce texte là que j'imagine aller évaluer en 10 points mais d'autres oui

Sérieusement y a des gamins qui construisent des positions de lecteur

J'ai un double(?) par rapport aux difficultés de langue On les voit devenir transparents on voit leur cerveau Une quinzaine de gamins qui ont vraiment tiré le travail de la classe

J'ai le sentiment qu'on a vraiment travaillé sur la langue et pas seulement sur la narration c'est faible du point de vue des événements – c'est un gamin qui se balade avec son père et qui va avoir une petite sœur- sauf que comme y a pas grand chose à comprendre du point de vue narratif cette idée de comment ça tient une balade on va le laisser faire c'est tellement bon on va le suivre parce que c'est cadeau c'est du plaisir

Je trouve très gratifiant que les gamins ne sachent pas répondre autrement que par le texte

Pour moi la réponse c'est ce bout de texte ou ça ou ça

JL 191 Dans leur attitude c'est ce que je trouve intéressant c'est de passer de parler sur à parler dans, ça te va ?

JL 193 Eux ils se parlaient du texte ils parlaient d'eux ils parlaient sur le texte puis ils parlent du texte et puis à la fin ils parlent dans le texte

Je sais même pas si c'est une citation

Pour moi ils se l'approprient ils se le sont appropriés

Je trouve très symptomatique le fonctionnement des gamins ils vont absolument pas au hasard

Quand S la petite fille en noir répond à la question de la poétique elle va exactement dans le texte l'autre derrière il va tourner ses pages ils ont tous u Martine : 196 C'est pour dire qu'ils ont besoin ils savent plus comment dire le mieux possible ce qu'ils ont ressenti du texte

JL 197 Ils se mettent très très près ils paraphrasent Je pense encore à Marwane qui est entré très tard dans le français qui se délecte de « je sens le soleil sur ma peau, je sens la fourmi qui grimpe » y a des choses très précises que lui a identifiées dans le texte. Ils en sont à au moins la quatrième lecture intégrale du texte.

La situation d'autoconfrontation donne à lire la complexité de l'action professorale tout en permettant à chaque participant de faire retour et d'enrichir ses propres ressources pour l'action en évaluant (donner de la valeur) au produit de son activité, en reconstruisant pour soi et pour l'autre les motifs et les empêchements de l'action, en donnant ou en empruntant à l'autre des

cadres pour interpréter ou réinterpréter sa propre action. Elle constitue aussi une base de réflexion pour la recherche didactique dont je résumerai ici en conclusion les différents apports.

2. Remarques conclusives : quels apports pour la didactique de la « lecture de la littérature » au cycle 3 ?

J'utilise volontairement l'expression « lecture de la littérature » afin de distinguer dans ce qui est assigné par les programmes aux maîtres de cycle 3 entre les pratiques visant la compréhension et qui constituent souvent l'essentiel des contrats didactiques de celles situées dans le champ de la littérature. Ces dernières devraient avoir pour projet de développer des postures de lecteurs qui respectent les droits du texte et tirent parti de leurs lectures pour se construire comme sujets dans et par l'activité de lecture et à travers les réactions émotionnelles qu'elle suscite. La classe de littérature se définit ainsi comme un système didactique intersubjectif dans lequel il n'y a pas un objet de savoir à enseigner mais des manières d'agir, de penser, de faire avec le texte. C'est dire l'importance de la relation didactique dont le corpus ci-dessus révèle la complexité. Elle interroge la manière dont se développent les contrats didactiques, du contrat de lecture conventionnel (faire comprendre) à un nouveau contrat susceptible de créer de nouveaux rapports au texte.

La classe de littérature est décrite comme une communauté de lecteurs (un ON) dans laquelle le maître conduit l'activité sans toutefois pouvoir en prévoir tous les détours (dissociation entre Je et Ils). L'objet didactique, le *ça*, est le produit de la co-activité maître élèves sur le texte dont une partie dépend des ressources dont le maître dispose pour agir : expériences de lecture littéraire des oeuvres qu'il ne peut directement faire partager, répertoire de scénarios permettant d'enrôler chaque élève comme sujet lecteur dans un collectif, manières d'agir sollicitant les lectures singulières et l'appropriation de l'œuvre.

À partir de cette étude, l'action professorale semble déterminée par :

- La manière dont le maître lit personnellement l'œuvre, le rapport distancié ou impliqué qu'il construit à l'œuvre, la valeur qu'il lui attribue.
- La manière dont il se représente les effets produits par l'œuvre sur ses élèves, en tant que élèves, en tant que lecteurs, en tant que sujets
- La manière dont le maître didactise l'activité sur l'œuvre, les étapes qu'il prévoit, les événements qu'il anticipe, les tâches qu'il conçoit en relation avec l'inscription de la littérature dans des actions langagières (dire, lire écrire).

- La manière dont il se positionne dans la classe en tant qu'enseignant, la relation didactique qu'il développe entre l'œuvre, les élèves et lui-même. Cette dernière semble condenser les précédentes et caractériser le style de l'enseignant dans l'enseignement de littérature.

À la suite de ces constats, trois questions majeures sont posées à la recherche en didactique de la littérature à l'école :

- Les dispositifs de formation prévoient fréquemment des temps de lectures personnelles et collectives des œuvres, souhaitant montrer aux maîtres la nécessité d'une réelle appropriation avant sa mise en œuvre dans la classe. Comment alors cette expérience personnelle de lecture modifie-t-elle l'analyse et le travail didactique du maître ?
- Quel(s) cadre(s) théorique(s) sont nécessaires en formation pour aider le maître à théoriser sa pratique et en particulier son analyse didactique de l'œuvre ?
- Quels sont les « nouveaux » genres professionnels en cours d'élaboration de la littérature à l'école qui se distinguent des genres d'apprentissage de la lecture ?

Les réponses à ces questions vives constitueront des ressources indispensables à la formation des enseignants.

Bibliographie

- Clot, Y. & Faïta, D. (2000), Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes, *Travailler*, 2000, 4 : 7-42. [consulté le 15 juin 2006](#)
- Hanno, (2004), *Sur le bout des doigts*, Thierry Magnier.
- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin officiel de l'éducation nationale, numéro hors série, n°1 du 14 février 2002, téléchargeable www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm Consulté le 17 juin 2006.
- Jouve, V. (1992), *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris : PUF.
- Jouve, V. (2005), *L'Expérience de lecture*, textes réunis par V. Jouve (actes du colloque de Reims, 2002), Paris : L'Improviste.
- Lévi--Strauss, C. (1960). *La Pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Mercier, A. & Schubauer-Leoni M-L., & Sensevy G. (2002) Vers une didactique comparée *Revue française de pédagogie*, 2002, oct-nov-déc 5-17.
- Rouxel, A (2004), *Qu'entend-on par lecture littéraire ?* Actes de l'université d'automne - La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements du 28 au 31 octobre 2002. Direction générale de l'Enseignement scolaire - Publié le 06 mai 2004 © Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Téléchargeable sur le site Eduscol : http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_rouxel.htm
- Sensevy, G. & Quilio, S., (2002) Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique *Revue française de pédagogie* 2002, oct-nov-déc 47-57.

Annexe

Notice publiée dans le *Document d'accompagnement des programmes Littérature (2) cycle 3*, MEN, DESCO, Scéren CNDP 2004, p. 88 :

Sur le bout des doigts

Hanno – Thierry Magnier – Petite poche – 47 pages – 5 €

Difficulté de lecture : niveau 1

Un enfant, Tom, descend les gorges d'un cours d'eau, les sens en éveil. Avec l'aide de son père et de son chien, il apprend à dominer son appréhension. Puis c'est le trajet en voiture jusqu'à la ville, où une petite sœur est née, la flânerie qui veut maintenir l'état ancien des relations, et enfin la rencontre avec le bébé.

Cette tranche de vie organise le parallélisme entre cette naissance et la "renaissance" que représente pour l'aîné la descente des gorges. Le récit est conduit du point de vue de l'enfant et suggère puissamment ses émotions. Surtout, une caractéristique essentielle de ce personnage n'est pas dite. Quand on est attentif au texte, les indices s'accumulent peu à peu au fil de l'histoire. Les sensations de Tom sont tactiles, auditives, olfactives, jamais visuelles et c'est du bout des doigts que Tom va chercher le sourire de sa sœur, au fond du berceau.

Avec les élèves, on pourra observer comment sont orchestrés les silences à combler et les indices à traiter. On verra rétrospectivement comment la perception du monde peut différer d'un individu à l'autre, selon leur mode d'inscription dans le monde. On pourra aussi s'intéresser au découpage et au rythme du récit, au rôle de scènes où le lecteur est introduit immédiatement.

Puis on pourra rapprocher ce court roman d'autres livres comme : *Un tueur à ma porte*, d'Irina Drozd (Bayard), *Loin des yeux près du cœur*, de Thierry Lenain (Nathan), *Robert*, de Rådström Niklas (Casterman)... Et l'on comparera la façon dont réagissent les personnages principaux de ces romans.