
Enseigner la lecture littéraire au cycle 3 : un après-coup ?

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Paule Bichi

*Doctorante en sciences de l'éducation
sous la direction d'Anne Jorro
EVACAP CREFI-T
Université Toulouse 2
5, allées Antonio Machado
F - 31058 TOULOUSE Cédex 9
p.bichi@free.fr*

RÉSUMÉ : Le texte tente un regard novateur sur l'enseignement de la littérature dans les classes de cycle 3 de l'école primaire française. La situation de classe relatée propose une inversion radicale de l'intervention didactique. L'acte d'enseignement de la lecture littéraire est repensé dans le sens d'une réelle prise en compte des lecteurs ordinaires. L'interaction langagière maître-élève est au centre de l'analyse. Dans le cadre de cet article c'est l'analyse conversationnelle qui est mise en avant. Elle permet de comprendre comment progresse la discussion et quels sont les thèmes sur lesquels elle porte. On y voit à l'œuvre la créativité collective qui amène les participants à tirer parti de la fonction heuristique du langage pour négocier, partager et travailler la signification.

MOTS-CLÉS : lecture littéraire, lecteurs réels, didactique de la littérature, posture d'accueil, interactions langagières, renégociations langagières, progression des thèmes discursifs, savoirs littéraires.

1. Introduction

La communication prend pour thème une recherche en cours qui se penche sur l'enseignement de la littérature au cycle 3 de l'école primaire française. À ce moment de leur apprentissage, les élèves âgés entre 8 et 10 ans, sortent du cycle consacré à l'apprentissage initial de la lecture. C'est là que les programmes de l'école française introduisent dans le cursus, l'enseignement plus systématique de la littérature. La réduction de l'écart culturel qui sépare les élèves de la littérature, dû au milieu social mais surtout à l'âge, nécessite des pratiques d'enseignement adaptées. Dans ce contexte, il s'agit de comprendre comment l'école peut intervenir afin que la lecture littéraire devienne une pratique familière aux jeunes lecteurs.

L'objet de la communication porte sur l'un des aspects de cette recherche, celui qui met à l'épreuve du terrain une hypothèse novatrice pour l'enseignement de la littérature dans le cycle 3 et analyse une situation de classe où les élèves opèrent un retour sur un débat interprétatif. Ici l'enseignante n'enseigne pas a priori des savoirs afin qu'ils soient remobilisés par les élèves lors de la lecture. Elle convoque les savoirs utiles à la lecture littéraire et les met à la disposition des élèves dans l'après-coup de la réception singulière du texte étudié.

2. Présentation

2.1. Points d'appui théoriques

La recherche mobilise le point de vue de la didactique de la littérature. Se référant aux théories de la réception (Jauss, 1978 ; Iser, 1985 ; Eco, 1985), aux théories de la lecture (Picard, 1986 ; Jouve, 1993), aux théories de l'interprétation (Ricoeur, 1991), elle envisage la lecture littéraire comme une pratique. Elle explore l'activité spécifique du lecteur comme nécessité de l'accomplissement de l'œuvre. Les travaux de sociologie de la lecture viennent renforcer le parti pris du lecteur. En mettant l'accent sur la dimension identitaire de la lecture (Burgos, 1983 ; Petit, 2002) ils insistent sur l'impact de la singularité des lecteurs réels sur la lecture littéraire. Des travaux issus du terrain scolaire étayent encore notre recherche. La lecture littéraire y est entendue dans le sens d'un va-et-vient dialectique du lecteur entre engagement et distanciation (Dufays, 1994 ; Bichi, 2005). L'attention portée à la médiation langagière se réfère à Vygotski (1997) et aux travaux de l'ERT de l'IUFM de Montpellier (Bucheton, 2005). L'activité professionnelle de l'enseignante est envisagée en référence à la distinction entre gestes de métier et gestes professionnels (Jorro, 2002; Jorro, Croce-Spinelli, 2003). Enfin, la méthodologie convoque l'approche transactionnelle de Rosenblatt (1938) et l'analyse praxéologique mise en œuvre dans les travaux de linguistique interactionnelle (Mondada, 2001 ; Mondada, Pekarek-Doehler, 2000).

2.2. Le contexte scolaire de la recherche

Le dispositif didactique est mis en œuvre dans une classe de CE2 d'un quartier populaire au nord de Marseille. L'école est en ZEP, située au cœur d'un grand ensemble du 13^{ème} arrondissement. La population dont les origines ethniques sont

variées est composée de familles modestes mais globalement bien investies dans l'éducation des enfants. En raison de la scolarisation de deux élèves en situation de handicap qui ne bénéficient pas d'auxiliaire de vie scolaire, l'effectif est réduit à 15 élèves. Un élève a redoublé le CE1. Il est en échec dans toutes les disciplines. Un autre, dont la fréquentation scolaire est quelque peu capricieuse, manifeste un refus ostentatoire face aux activités proposées en classe. Pour le reste du groupe, même si les performances en lecture sont inégales, on ne relève pas de difficultés insurmontables. Tous sont capables de prendre connaissance par eux-mêmes des textes proposés et s'impliquent volontiers dans les temps ménagés pour la lecture autonome. Le rapport à la lecture passe quasi exclusivement par l'oralisation. L'enseignante est nouvellement nommée sur l'école. Sortie de l'IUFM voici seulement 5 ans, elle a relevé le défi des instructions officielles de 2002 introduisant l'enseignement de la littérature au cycle 3 et cherche sur cette base à faire accéder ses très jeunes élèves à une véritable pratique de la littérature. Elle est engagée dans un processus d'innovation pédagogique puisqu'elle travaille à l'élaboration de ses gestes professionnels en même temps qu'elle expérimente des pratiques lui permettant d'organiser et d'étayer des débats interprétatifs sans soumettre les élèves aux traditionnelles explications de textes jalonnées de questionnaires de compréhension.

2.3. Le dispositif de la recherche

Le dispositif concerne toute la classe. Il est pratiqué par l'enseignante depuis le début de l'année scolaire. Il a fallu un peu de temps pour dépasser les résistances et pour que le groupe se familiarise avec une façon de travailler très nouvelle. Mais la situation est devenue habituelle pour les élèves puisque l'observation se déroule au mois de janvier. Elle fait suite à un débat interprétatif où la classe a travaillé sur le dernier chapitre du récit de Roald Dahl, *Fantastique Maître Renard*. Traité sur le mode humoristique, ce roman relate la lutte acharnée d'une famille de renards et de trois fermiers, les premiers pour leur survie, les seconds pour défendre leurs biens que volent les renards. La question des valeurs traverse le récit et la différence des points de vue a bien été perçue par les élèves. La situation exposée dans le dernier chapitre ne leur pose pas de problème de compréhension, mais il n'y a pas de dénouement et l'histoire s'achève sur un statu quo. Ce choix narratif a plongé les lecteurs dans le désarroi tant ils s'étaient convaincus que l'auteur tendait à leur faire prendre le parti des renards à force de ridiculiser les fermiers.

La situation didactique consiste pour les élèves à s'approprier le contenu du document de travail que l'enseignante a rédigé pour remettre en forme les notes prises lors du débat interprétatif. Dans ce document, elle relate les réticences des lecteurs devant le texte de Roald Dahl (BICHI, 2006) et nomme les choix de l'auteur. Ce faisant elle place les élèves dans une situation qui leur permet de mieux comprendre ce qu'ils ont fait au cours du débat interprétatif, et de saisir leur comportement de lecteur en mettant à distance l'émotion de la lecture puisqu'ils ne travaillent plus directement sur le texte littéraire. Ainsi elle favorise le retour réflexif des élèves sur les processus interprétatifs, créatifs et inattendus, générés par la rencontre entre un texte, un auteur et des lecteurs en même temps qu'elle introduit dans l'échange des savoirs spécifiques. Les notions de statu quo et de dénouement

sont discutées en contexte et à partir de la réception des lecteurs. Si ce dispositif didactique vise bien à doter les élèves de concepts propres à la littérature, il donne la priorité à l'expérience esthétique des lecteurs tels qu'ils sont et tels qu'ils lisent. L'enseignante adopte une posture d'accueil de la parole enfantine à partir de laquelle elle organise ses interventions.

3. Méthodologie

3.1. Recueil des données

La séance de classe est filmée et enregistrée. Les données sont orales et situées dans le contexte d'énonciation où elles ont été produites. Elles sont recueillies au cours de l'activité normale de la classe, en présence du chercheur qui s'est intégré au groupe observé. La vidéo permet de décrire finement les gestes des participants. Les données orales sont retranscrites fidèlement. Le verbatim est analysé au regard de deux catégories. L'approche reste macroscopique afin de dégager de l'architecture de la discussion les processus interactifs qui font progresser le discours au travers des énoncés individuels. On cherche ainsi à saisir comment l'appropriation de la pratique littéraire se joue dans les gestes langagiers qui l'expriment.

3.2. Critères d'analyse

3.2.1. Les connaissances littéraires

Les enjeux de la discussion autour du document de travail sont des enjeux littéraires. Il ne s'agit pas de rappeler ce qui a été fait précédemment pour lancer les élèves sur une quelconque tâche formelle. L'enseignante vise la mobilisation des ressources heuristiques du langage en situation afin de permettre aux lecteurs d'objectiver leur rapport personnel à l'œuvre en le décrivant en référence aux choix narratifs de l'auteur. Dans le cadre de l'article cet analyseur n'est pas prioritaire. L'analyse de contenu s'attache seulement à repérer dans le cours de l'échange les notions et les pratiques propres à la lecture littéraire.

3.2.2. L'organisation des tours de parole

Inspirée de l'analyse conversationnelle mise au point en ethnométhodologie, l'observation des tours de parole cherche à décrire la façon dont les acteurs s'engagent dans les activités langagières, sociales et interactionnelles relevant de l'apprentissage. C'est cet aspect de l'analyse qui est privilégié ici afin de saisir la permanence des négociations interactives entre les élèves et l'enseignante.

4. Analyse des données

4.1. Parler littérature

Parler littérature c'est pouvoir nommer les objets littéraires et ce qui fait leur spécificité. C'est aussi pouvoir dire sa lecture et mobiliser pour cela les ressources du langage de façon adaptée. L'enseignante a introduit dans le document de travail les termes *statu quo* et *dénouement*. Ils sont rapidement amenés dans la discussion.

- 28 **Amel** - c'est qu'y quelque chose de juste de clair c'est un dé dénouement
 29 **E** - alors il n'y a PAS . (de dénouement
 30 **é** - (ils sont bloqués
 32 **Ryan** - (ils restent séparés
 57 **E** - pourquoi tu dis qu'y sont bloqués ↓
 58 **Giova** - parce qu'y veulent pas y veulent toujours pas . heu arrêter y veulent toujours
 59 **E** - y z'attendent toujours de les fermiers y z'attendent toujours y sont BLOQUES sur leur position y z'attendent toujours et les renards qu'est ce qu'ils font /
 67 **Precillia** - y font un festin avec tout le monde mais moi je crois que statu quo ça veut dire . heu qu'en fait y restent sur la même position ..
 68 **E** - c'est ça . chacun . reste . exactement sur la même . position on vous dit il n'y . a . pas de DENOUEMENT / dénouement dénouer .. oui
 69 **Giova** -quelque chose qui se débloque
 70 **E** - quelque chose qui se débloque ouais .. vous avez des exemples ... le dénouement d'une histoire là on dit qu'y'en n'a PAS de dénouement
 71 **Precillia** - déroulement ou dénouement /
 72 **E** - dénouement regarde lis le c'est marqué là .. quelque chose qui est noué qu'est ce que ça veut dire quelque chose qui est noué /
 75 **E** - comme ça ouais
 76 **Anissa** - attaché /
 78 **Precillia** - comme des lacets
 79 **E** - donc c'est attaché . c'est accroché . d'accord c'est pas quelque chose qui est défait une histoire donc . y'a un problème . le problème . il d'accord ça fait un nœud . d'accord . quand on dénoue qu'est ce qui se passe /
 101 **Giova** - y restent toujours statu quo
 102 **E** - y restent sur un / STATU QUO on dit ça comme ça effectivement
 103 **Precillia** - mais pourquoi on appelle ça comme ça /
 104 **Ryan** - mais c'est vrai parce que comme un violoncelle c'est un violon qui s'appelle celle et statu quo c'est une statue qui s'appelle quo
 106 **E** - non statu statu ce statu là ce statu s.t.a.t.u. c'est pas le même que la statue E 107
Anissa - qui qui reste comme ça

Ces mots inconnus donnent l'occasion d'un travail d'élaboration sémantique contextualisé permettant aux élèves de les comprendre tout en se les appropriant. Il s'agit d'une forme de conceptualisation qui permet de rassembler et de nommer les remarques éparses par lesquelles les élèves évoquaient la fin de cette histoire. Ils s'emparent ainsi des mots du champ littéraire en même temps qu'ils se constituent un langage commun pour mieux en parler.

La description du document de travail donne, l'occasion aux lecteurs de réinvestir en contexte le vocabulaire précis qui traduit l'expertise.

1 **Mathieu** - c'est un document de travail

5 **Mathieu** - y z'ont toujours pas perdu espoir . et à côté les renards x explique leur point de vue xx

7 **Mathieu** - c'est le chapitre 18

13 **Precillia** - en fait c'qu'y disait mathieu . c'est que on est sur un document de travail de de travail sur . l'étude du chapitre 18 la fin .

Cette façon de parler de la situation scolaire qui les occupe met en évidence la communauté de pratiques de cette classe et révèle que les gestes d'étude sont au centre des apprentissages au même titre que les savoirs scolaires.

Parler littérature c'est aussi évoquer les pratiques culturelles qui lui sont liées. C'est ce que font les élèves en évoquant leur visite à la bibliothèque et leurs réactions face à la fin du récit.

9 Giova - t'y'a mis ce qu'on a dit sur cette feuille et après tu nous as . t'y'as marqué . alors nous décidons d'imaginer des suites possibles parce qu'on n'est vraiment pas d'accord avec roald dahl ..

50 E- d'accord alors on va voir ça après d'accord . on va voir effectivement ce qu'on avait dit sur les fins d'histoire puisqu'on les avait imaginées on va en reparler

136 E - il est en train t'es en train de raconter la suite d'accord . donc là . on est plus sur . le document de travail on n'est plus sur . le moment . où . on a compris sur c'qu'y c'était passé dans cette situation . on est sur ce que ça nous a envie ce que ça nous a donné envie de faire . d'accord . c'est ce livre là cette fin là elle nous donne envie de dénouer l'histoire .. amel

Communiquer de façon assumée son opinion sur un texte est une compétence de lecteur. On voit ici que cette expression personnelle a engendré une activité d'écriture consistant à prolonger ou à modifier le récit. Ici, le lecteur devient le scripteur que selon Ricardou, il est¹. Pour De Certeau, cette liberté d'un lecteur qui invente son texte découvre une pratique créatrice, effective mais niée parce qu'elle s'autorise l'impertinence d'une désacralisation de l'œuvre².

Parler littérature, c'est enfin se repérer dans le système de la production.

45 Gwendo - parce qu'en fait y'a beaucoup d'éditeurs qui z'ont .. les illustrateurs y z'ont pas fait la même couverture mais c'est tout le temps le même livre ça raconte la même histoire

46 E - c'est toujours . la même histoire . c'est la même histoire mais c'est des collections différentes c'est des dates d'éditions différentes mais c'est toujours .. la même histoire

Illustrateur, éditeur, couverture, dates d'éditions, collections, ces notions fondamentales pour bien se repérer dans l'univers littéraire sont mobilisées en contexte pour réparer une confusion faite par un lecteur.

On repère bien dans le corpus l'utilisation d'un vocabulaire spécifique pour décrire des faits littéraires, pour évoquer la production littéraire et des pratiques culturelles liées à la lecture. Autant de mots, de notions, de pratiques qui supportent les savoirs mis en circulation et constituent la classe en communauté de lecteurs.

4.2. Les tours de parole

Les élèves sont assis à leurs tables disposées dans cette classe en petits groupes de 2 à 5 places. L'enseignante est assise sur une chaise, à proximité immédiate des élèves et fait face directement à la classe. Elle manifeste une grande concentration. Son attitude corporelle est toute tournée vers l'écoute. Elle économise ses mouvements et ne se déplace pas, ce qui charge de sens ses moindres gestes. C'est à elle que les élèves adressent leurs propos. La parole circule sans conflit pour sa conquête et sans monopolisation. Il n'y a pas de silences signalant un vide communicationnel ou de chevauchements excessifs rendant les échanges inaudibles.

4.2.1. L'allocation de la parole

¹ Jean Ricardou, Deviens, lecteur, le scripteur que tu es, *Pratiques* N° 67, septembre 1990, pp. 105 à 125.

² Michel De Certeau, Lire : un braconnage, in *L'invention du quotidien, arts de faire*, Gallimard, 1990.

Le groupe prend appui sur la culture commune qu'il s'est constituée depuis de début de l'année. Il a y sans conteste, collaboration de tous les participants à la circulation de la parole dans le groupe. Toutefois, cette collaboration est inégale entre les élèves et l'enseignante qui l'organise de façon très subtile.

<p>7 Mathieu - <i>c'est le chapitre 18</i> 8 E - <i>c'est le chapitre 18 oui . . giovanni</i> 9 Giova - <i>t'y'a mis ce qu'on a dit sur cette feuille et après tu nous as . t'y'as marqué . alors nous décidons d'imaginer des suites possibles parce qu'on n'est vraiment pas d'accord avec roald dahl .. donc c'est bien c'qu'on a dit</i> 10 E- <i>c'est bien ce qu'on a dit</i> 11 Giova - <i>ben c'est la feuille parce que y'en a qui pensaient que c'était pas fini comme brandon qui disait qu'y faudrait encore jusqu'au chapitre 20 . et t'y'a bien marqué que . on n'est pas d'accord avec Roald Dahl</i> 12 E - <i>d'accord.. Prescillia</i> 13 Prescillia - <i>en fait c'qu'y disait mathieu . c'est que on est sur un document de travail de de travail sur . l'étude du chapitre 18 la fin .</i> 14 E - <i>hum hum</i> 15 Prescillia - <i>et que dedans en fait y nous raconte comme y dit giovanni c'qu'y'a ici et aussi . tu dis que qu'ici que que des fois y sont bloqués ou chaque camp reste sur leur . sur les . mêmes positions . qu'au début où des fois . c'est . je comprends pas aussi un mot</i> 16 E - <i>alors tu comprends pas un mot</i> 17 Prescillia - <i>c'est un statu quo</i> 18 E - <i>UN STATU QUO tu le dis bien . d'accord tu peux pas le comprendre /</i> 19 Prescillia - <i>non</i> 20 E - <i>vous pouvez pas le comprendre ce mot là</i> 21 é - <i>(non</i> <i>(oui</i> <i>(non</i> <i>(un statu quo statu quo</i> <i>(ah</i> 22 E - <i>ryan</i></p>	<p>Valide, en hochant la tête et balayant la classe du regard le propos de l'élève qu'elle a encouragé avec des hum hum, et avec le regard. Nomme Giova qui levait le doigt puis le regarde quand il commence à parler. <u>Geste du menton vers Giova</u> 2 Hochements de tête quasi imperceptible accompagné d'un clignement des paupières.</p> <p><u>Balaye du regard la classe</u> , regarde Giova tout en désignant Prescillia</p> <p>Clignement des paupières</p> <p>cherche des yeux sur le doc, accroche le regard de Prescillia.</p> <p><u>Balaye la classe du regard.</u></p> <p>Regarde Prescillia.</p> <p>Regarde les élèves à tour de rôle.</p> <p>Désigne le seul élèves qui lève le doigt</p>
--	---

Ce début de discussion montre comment se réalise la collaboration pour l'alternance des tours de parole. On voit d'abord que les élèves attendent pour parler, d'y être autorisés. Désignation explicite ou signes discrets, l'enseignante ne donne la parole qu'aux élèves qui la sollicitent. Dans cet extrait, ils le font en levant le doigt. Quand la discussion est plus animée, ils manifestent une impatience corporelle que l'enseignante perçoit et à laquelle elle répond. On voit qu'elle n'empêche pas les interventions spontanées et simultanées (21 é), mais ces manifestations collectives ne font pas l'objet d'un traitement en l'état. L'enseignante les laisse aller au terme puis donne la parole à un élève particulier, organisant un tour de rôle si plusieurs souhaitent parler. De cette façon, elle permet que toutes les propositions soient énoncées. Les signes qui sont alors envoyés à la classe

permettent aux élèves de ne pas se concurrencer pour parler. Ce qui se discute est toujours clairement désigné et les élèves sont assurés de l'écoute attentive de l'enseignante. Pour autant cette attention n'a pas valeur exclusive. L'enseignante implique la classe et mutualise ce qui est dit, soit en renvoyant au collectif une parole individuelle auquel elle donne un statut particulier en le validant (8 E) soit comme en 16 E en dissociant sa parole qu'elle destine à une élève, de son geste qu'elle adresse à tous.

La circulation de la parole est encore signalée par la participation plus spontanée de plusieurs locuteurs à la constitution du propos.

28 Amel - *c'est qu'y quelque chose de juste de clair c'est un dé dénouement*

29 E - *alors il n'y a PAS. (de dénouement*

30 é - *(ils sont bloqués*

31 E - *(ils sont bloqués*

32 Ryan - *(ils restent séparés*

33 E - *oui ils restent séparés .. oui*

Ces enchaînements collaboratifs permettent aux interlocuteurs de mutualiser des ressources langagières ou sémantiques soit encore de réparer des incompréhensions. Toutes les séquences discursives ont ainsi vu la participation de plusieurs locuteurs (au moins 2 élèves et l'enseignante, jusqu'à 5 élèves et l'enseignante) pour élaborer collectivement des ressources lexicales, culturelles et cognitives qui émergent dans l'interaction et pour pouvoir la poursuivre. La dimension temporelle et séquentielle de la discussion est ici primordiale. Les énoncés conçus et interprétés en temps réel par les interlocuteurs qui les exploitent dans les enchaînements conversationnels témoignent de ressources mutualisées qui prennent sens dans l'interaction même.

4.2.2. L'organisation des thèmes conversationnels

Les élèves ont sous les yeux le document de travail que l'enseignante a rédigé. Ils en prennent connaissance en vue d'un échange oral. L'enseignante s'adressant à la classe, dit simplement « *je vous écoute* » laissant aux élèves l'initiative de ce qu'ils disent. La discussion progresse par déploiement de séquences discursives faisant interagir plusieurs locuteurs et à l'intérieur desquelles un thème domine. Dans la première séquence, les élèves commencent à passer en revue le contenu du document de travail et se remémorent leur débat interprétatif autour du chapitre 18. Cela permet de circonscrire le contexte qui servira de cadre à la discussion. Au fur et à mesure, ils reprendront cette énumération des points abordés dans le document de travail et mobiliseront la mémoire didactique. Les transitions d'un thème à l'autre s'opèrent soit par rupture du flux discursif, soit par une progression plus linéaire liée au thème ou au propos précédent. Elles permettent d'alimenter ou de réactiver la mémoire discursive. L'étude de ces points de passage confirme que l'achèvement de la discussion est une entreprise collective. Ils sont le plus souvent à l'initiative des élèves.

15 Precillia - *et que dedans en fait y nous raconte comme y dit giovanni c'qu'y'a ici et aussi . tu dis que qu'ici que que des fois y sont bloqués ou chaque camp reste sur leur . sur les . mêmes positions . qu'au début où des fois . c'est . je comprends pas aussi un mot. L'élève interrompt l'échange inaugural, stoppe l'énumération du contenu du document de travail et ouvre une séquence discursive visant la compréhension de statu quo.*

99 Ryan - maître renard y reste toujours dans la terre . et les trois fermiers y restent toujours dessus le trou. Ici, la séquence discursive porte sur l'explication du mot dénouement. Cet élève exprime à sa façon la situation bloquée qui clos le récit.

100 E - oui giovanni

101 Giova - y restent toujours statu quo. Giovanni, qui comprend que c'est ce genre de situation que l'on appelle statu quo, tente de s'approprier l'usage du terme en l'actualisant dans son propos.

102 E - y restent sur un / STATU QUO on dit ça comme ça effectivement

Il provoque par un glissement linéaire le retour de ce thème discursif qui prend alors l'allure d'un questionnement lexical.

106 E - non statu statu ce statu là ce statu s.t.a.t.u. c'est pas le même que la statue heu la statue e

L'enseignante opère aussi des transitions thématiques. Dans toute la discussion elle en prend trois à son compte pour faire avancer la discussion.

50 E - d'accord alors on va voir ça après d'accord . on va voir effectivement ce qu'on avait dit sur les fins d'histoire puisqu'on les avait imaginées on va en reparler je voudrais qu'on revienne juste un petit peu sur c'qu'elle la question qu'elle a posée prescillia et sur cette histoire de statu quo. Ici elle arrête le flux discursif pour empêcher la dispersion des propos.

68 E - c'est ça . chacun . reste . exactement sur la même . position on vous dit il n'y . a . pas de DENOUEMENT / dénouement dénouer .. Là elle confirme le propos précédent qui explique statu quo et refait le lien avec un thème proche. La discussion progresse sur le mode linéaire pour rouvrir l'échange inachevé sur un thème déjà introduit dans la mémoire discursive.

129 E - voilà d'accord . c'est là que ça vous pose problème d'accord . effectivement dans cette histoire . il n'y a pas de dénouement. Ici, elle légitime les réticences des lecteurs et ouvre la voie à la prise de position réflexive en introduisant sur le mode linéaire un thème original : les réactions des lecteurs face au texte.

Une fois introduit dans la conversation, un thème sert de point d'ancrage aux propos des interlocuteurs. Il alimente la mémoire discursive du groupe et peut être convoqué pour être débattu à nouveau. Ce retour dans l'échange d'un thème antérieur, récurrent tout au long du corpus, met en évidence le processus de négociation à l'œuvre dans la conversation. Le plus frappant est le thème des points de suspension sur lesquels se termine le roman de Roadl Dahl. C'est une énigme qui interpelle les élèves.

49 Gwendo - et aussi et aussi les trois points de suspension rayan et moi on avait dit tous les autres on avait dit qu'il y avait quand même que ça continuait parce que si aussi non y'aurait mi qu'un point si ça continue si c'était arrêté

50 E - d'accord alors on va voir ça après d'accord . on va voir effectivement ce qu'on avait dit sur les fins d'histoire puisqu'on les avait imaginées on va en reparler je voudrais qu'on revienne juste un petit peu sur c'qu'elle la question qu'elle a posée prescillia

Ce thème est introduit dans la conversation à la suite de trois autres thèmes originaux. L'enseignante craignant une inflation le met en sommeil. Elle rompt le flux discursif jugeant préférable de revenir sur la clarification de statu quo, espérant qu'en se l'appropriant les lecteurs comprendront mieux l'effet des points de suspension. Plus tard, sentant proche la fin de la discussion, Gwendoline ne manque pas de les ramener sur le devant de la scène.

148 Gwendo - oui mais moi c'qui m'énerve c'est les trois points de suspension (

S'inscrivant fort à propos dans le thème précédent elle s'empare de l'occasion d'exprimer une réaction de lectrice devant le choix de l'auteur et permet que le thème soit à nouveau discuté. Son refus assumé de clore l'échange sur les points de suspension met en lumière le rôle des interlocuteurs et en particulier la nécessité de leur accord pour que se réalise la complétude dialogique. Cette complétude sera finalement réalisée en produisant l'émergence d'un nouveau thème qui prend pour objet de discussion l'auteur.

167 Ryan - beh / je crois que j'ai compris non je crois que c'est peut être parce que roald dahl il voulait qu'on imagine la suite

168 Anissa - hein c'est ce que je voulais dire

Le glissement qu'opère Ryan en prêtant une intention à l'auteur rend la fin du récit acceptable en tant que choix de l'écrivain. La discussion qui s'en suit témoigne d'un déplacement du point de vue des lecteurs. Le critère de la vraisemblance laisse la place à l'étonnement de la rencontre avec une figure jusque-là mal aperçue. La séquence discursive sur le thème de l'auteur permet aux élèves de postuler un sujet responsable du récit ce qui constitue une distanciation fondamentale par rapport à l'illusion référentielle.

4. 3. Synthèse interprétative

L'analyse montre que le dispositif mis en œuvre favorise la parole enfantine et que l'enseignante s'attache à ne pas maîtriser ou orienter cette parole. Ses interventions ne cherchent pas à faire dire mais à faire parler. Elle n'impose pas les thèmes discursifs, mais ne les laisse pas dériver non plus. Elle les laisse venir puis les accompagne en s'ajustant autant que possible aux logiques culturelles et discursives des lecteurs. La posture de l'enseignante produit un agir professionnel qui s'incarne dans des gestes langagiers qui devront être analysés spécifiquement. Cette analyse n'entre pas dans le cadre de cet article. On a vu par contre, que la préoccupation didactique n'est pas évacuée. Au contraire, elle diffuse tout au long de la séance : acquisition de vocabulaire et de notions propres au champ littéraire ; utilisation en contexte de savoirs spécifiques ; élaboration et mutualisation de ressources cognitives et langagières ; inscription dans la communauté des lecteurs ; élaboration de compétences discursives. En laissant se dérouler le processus conversationnel, l'enseignante appuie son intervention didactique sur les renégociations interactives propres à la conversation. Cette inversion de l'intervention didactique favorise l'appropriation par les élèves des apprentissages prescrits en même temps qu'elle les réalise au sein même des pratiques effectives.

Loin des situations formelles où le contenu scolaire perd son utilité sociale, l'enseignante évite l'écueil de la conformation de la lecture littéraire à la lecture légitime. On peut penser que son intervention, en n'ignorant pas les logiques profondes de la médiation langagière, ne prend que le risque de valoriser l'expérience esthétique des lecteurs en formation. Elle évite probablement le retour du refoulé qui fonctionne habituellement comme une entrave et prend un autre risque pour le coup plus inquiétant : celui de l'apathie intellectuelle (Lebrun, 1996).

5. Conclusion

Nous concluons en disant qu'une telle analyse doit encore être affinée. Un long travail reste à accomplir si l'on espère en tirer une meilleure compréhension des faits d'enseignement. Il faut se garder de la tentation réificatrice qui ne permettrait que d'adopter des solutions déjà disponibles là où la créativité est le seul recours. Par ailleurs le côté novateur de la situation présentée perturbe les repères traditionnels et, si elle s'avérait pertinente pour l'enseignement de la littérature, ce que nous croyons, il faudrait encore tenir compte des réticences institutionnelles. Pour exemple, citons cet extrait de rapport d'inspection commentant une séance du même type : séance intéressante, implication des élèves remarquée, néanmoins « *le rappel de ce qui a été fait précédemment aurait gagné à durer moins. La maîtresse veut solliciter la participation des enfants alors qu'une option plus magistrale aurait permis d'arriver plus vite à la tâche du jour* ». Impatience du concept, quand tu nous tiens...

Bibliographie

- Bichi, P. (2005). La communauté des lecteurs, *Actes du Colloque International de Didactique de la Littérature, Littérature et pratiques d'enseignement apprentissage : difficultés et résistances*, <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/CTRL>
- Bichi, P. (2006). Ruses et tactiques de lecteurs ordinaires, *Cédérom 7^{ème} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*, IUFM de Montpellier.
- Bucheton, D. (2005). Didactique professionnelle, didactiques disciplinaires : le rôle intégrateur du langage, *Journées d'études du CRIE, Didactiques des disciplines, didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels : quels enjeux pour la professionnalisation des enseignants ?* Cherbrooke, Canada.
- Burgos, M. (1983). Lectures privées, lectures partagées, *Pratiques N° 80*.
- Dalh, R. (1989). *Fantastique Maître Renard*, Gallimard.
- Dufays, J.L. (1994). *Stéréotypes et lecture*, Mardaga.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*, Grasset.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture*, Mardaga.
- Jauss, H. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*, ESF.
- Jorro, A. Croce-Spinelli, H. (2003). Gestes du professeur et activité interprétative de lecteurs de cycle 3, *Actes du colloque La discussion en éducation et en formation*, IUFM Montpellier.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*, Hachette.
- Lebrun, M. (1996). Expérience esthétique et développement cognitif par la « réponse » à la littérature jeunesse, *Repères N° 13*, pp. 69 à 84.
- Mondada, L. (2001). Pour une linguistique interactionnelle, *Marges linguistiques N° 1*, <http://www.marges-linguistiques.com>
- Mondada, L. Pekarek-Doehler, S. (2000). Interactions sociales et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *AILE N°12*.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*, Minuit.
- Petit, M. (2002). *Eloge de la lecture, La construction de soi*, Belin.
- Ricoeur, P. (1991). *Soi même comme un autre*, Seuil.
- Rosenblatt, L.M. (1938), *Literature as exploration*, The modern language of america.

