

Enseignement de la compréhension et lecture littéraire

Date de mise ligne :	10 juin 2010
Auteure :	Karine Risselin, professeur au collège Jules Ferry à Villeneuve Saint Georges (94)

Pour aider les élèves de collège à entrer dans la lecture d'œuvres littéraires, il est indispensable de mettre en place un enseignement explicite de la compréhension, qui passe par un travail systématique sur les inférences, et qui contribue à aider les élèves à clarifier leur posture de lecteur.

La capacité à inférer relève du traitement de l'information. Il s'agit de prélever des informations explicites (figurant en toutes lettres dans le texte), de les mettre en relation entre elles et de les relier à des connaissances extérieures au texte que possède le lecteur pour en déduire (ou inférer) une nouvelle information (figurant donc de manière implicite dans l'écrit).

L'entraînement autour des inférences peut s'effectuer tout au long de l'année, à la fois sur de courts énoncés mais aussi sur de brefs extraits de textes littéraires.

I. Propositions d'activités d'entraînement visant à la maîtrise de l'inférence sur de brefs extraits

1) Objectifs :

- » Découvrir la notion d'inférence et maîtriser les principales inférences.
- » Agir sur les représentations du lecteur : représenter l'acte d'inférer comme partie intégrante du travail du lecteur qui relie ce qui est écrit explicitement dans le texte avec ses connaissances extérieures au texte.¹

Les inférences fondées sur les connaissances du lecteur peuvent se classer en 10 catégories citées par Jocelyne Giasson² ; elles peuvent être travaillées par catégorie selon une progression et on veillera à faire justifier à l'élève l'inférence qu'il effectue.

2) Les supports utilisés :

Des corpus de phrases extraites d'œuvres littéraires, puis de courts extraits.

¹ Voir l'encadré « Portrait du lecteur en difficulté » dans *Rendre visible le travail du lecteur*, par Annie Portelette et Bénédicte Etienne, contribution en ligne sur le site du CARMaL :

http://www.crdp.ac-creteil.fr/langages/rubriques/pdf/pratiques_pedagogiques/CARMaL_rendre_visible_travail_lecteur.pdf

² J.Giasson, *La compréhension en lecture*, De Boeck université, 2004 (5^e tirage), pages 66-67.

3) Activité :

Chaque extrait est lu aux élèves. Ils doivent répondre à la question en justifiant par écrit leurs propos. Le professeur réalise un exemple avec les élèves.

Lors de la mise en commun il fait nommer aux élèves la catégorie de l'inférence. Dans un premier temps, il accueille les formulations artisanales des élèves puis, quand l'idée est claire pour tous, il propose une formulation qui sera commune à toute la classe pour la suite du travail.

Consigne donnée aux élèves : soulignez les mots ou groupes de mots qui constituent des indices qui vous permettent de répondre à la question.

- 1) *On entendait ouvrir et fermer les lourdes portes, grincer les verrous et les cadenas de fer, carillonner les trousseaux de clefs entre-choqués à la ceinture des geôliers...* (*Le dernier jour d'un condamné*, Victor Hugo)
* Où sommes-nous ?
L'inférence de lieu
- 2) *Un loup remarqua un agneau qui s'abreuvait à une rivière, et voulut avoir une raison valable pour s'en repaître* (*Fables*, Esopé)
* Qui sont les personnages et que veulent-ils faire ?
L'inférence d'agent
- 3) *Frôlée par les ombres des morts*
Sur l'herbe où le jour s'exténue
L'arlequine s'est mise nue
Et dans l'étang mire son corps (*Crépuscule*, Apollinaire)
* A quel moment se passe la scène ?
L'inférence de temps
- 4) *Il tendit avec soin la corde et visa la cible.*
* Que fait le personnage ?
L'inférence d'action
- 5) *La pelouse fut entièrement remise au propre par le jardinier.*
* Quel instrument le jardinier utilise-t-il ?
L'inférence d'instrument
- 6) *Il prit du Nutella pour se faire de belles tartines.*
* de quelle catégorie d'objets s'agit-il ici ?
L'inférence de catégorie
- 7) *A peine humée sa prise, A. Chevrel éternua et, tombant du char de foin qu'il ramenait de Pervençères (Oise), expira.* (*Nouvelles en trois lignes*, Fénéon)
* Quel est l'objet utilisé ?
L'inférence d'objet
- 8) *Il posa alors le doigt sur l'interrupteur et une lumière jaunâtre envahit la pièce. Avant qu'ils aient pu voir que sa femme était morte et qu'il maintenait le cadavre d'un bras, tous les invités à la soirée d'anniversaire hurlèrent d'une seule voix :*
« Surprise ! » (« Cauchemar en jaune », *Fantômes et farfafouilles*, de Fredric Brown)
* Que se passe-t-il ?
L'inférence de cause-effet
- 9) *Au moment où elle arriva à la caisse de la boulangerie, Claire se rendit compte qu'elle avait oublié son porte-monnaie.*
* Comment Claire peut-elle résoudre son problème ?
L'inférence de problème-solution

10) *Empoignant de nouveau sa hache, il en asséna un formidable coup au morceau de bois.*

- Aïe ! Tu m'as fait mal ! se lamenta la même petite voix.

Cette fois, Maître Cerise en fut baba. Il resta bouche bée, la langue pendante, les yeux exorbités, comme la figurine de pierre d'une fontaine. (Les aventures de Pinocchio, de Collodi)

* Quel sentiment éprouve Maître Cerise ?

L'inférence de sentiment-attitude

II. Propositions d'activités à partir de courtes nouvelles

1) Objectifs

- ▶ Aider les élèves à adopter une démarche interprétative qui les amène à traiter l'implicite, à lire entre les lignes.
- ▶ Aider les élèves à prendre conscience et à verbaliser les procédures mises en œuvre dans la lecture.

Les élèves sont invités à construire eux-mêmes le sens, en mettant à jour l'implicite du texte. Il est préférable que le professeur reste en retrait en ne se posant qu'en médiateur. Seuls les élèves, en s'appuyant sur le texte, construisent du sens.

2) Les supports utilisés

Le choix de textes résistants³ qui met les élèves en situation de résolution de problèmes vise à exhiber le travail de compréhension/interprétation et à susciter des confrontations et des échanges. Dans les courtes nouvelles choisies, le cœur du « problème » repose sur des questions d'inférences.

- ▶ « Un Martien » extrait des *Nouvelles histoires pressées* de Bernard Friot, 1992.
- ▶ « Le Jeu », de Gérard Klein extrait de *Faiseurs d'univers et autres récits sur le jeu*, 1955.
- ▶ « Robot » de Bernard Friot, extrait des *Histoires pressées*, 1988.⁴

3) Démarche

1. *Lecture magistrale de la part du professeur.* On ne travaille pas ici les compétences de décodage ; aussi, la lecture magistrale permet aux élèves les plus fragiles de participer eux aussi à l'interprétation du texte. Ce serait une erreur de croire qu'un élève ne maîtrisant pas suffisamment le code ne puisse pas interpréter un texte, en percevoir le sens implicite, la valeur métaphorique ou symbolique. Un lecteur produit toujours une interprétation, un élève comprend toujours quelque chose, même s'il dit ne rien comprendre. De surcroît l'élève en difficulté n'a pas conscience qu'il comprend mal⁵. Il est donc important de permettre à tous les élèves d'entrer dans la lecture, même si c'est, d'abord, par le biais de la lecture du professeur.
2. *Premier écrit à partir d'une consigne très ouverte.* Il s'agit de construire une analyse interprétative à partir des écrits des élèves, et non plus des questions que le professeur pose aux élèves. L'écrit a alors le statut d'un écrit de travail premier, qui permet de poser la réflexion personnelle de chacun, sans qu'elle soit induite ni par le groupe ni par l'enseignant. On travaille ici la capacité de l'élève à construire une première représentation mentale du texte, parfois éloignée de ce dernier.

³ Le terme est emprunté à Catherine Tauveron pour désigner des textes qui posent des problèmes de lecture aux élèves, qui ne vont pas de soit et dont la construction du sens requiert la participation active du lecteur. Voir « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école ; du texte réticent au texte proliférant » dans *Repères* n°19, INRP, 1999.

⁴ Les trois nouvelles sont reproduites en annexe, avec l'aimable autorisation de leurs auteurs et de leurs éditeurs.

⁵ S. Cèbe et R. Goigoux, *Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la compréhension de textes*, in *Repères* n°35 « Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège », INRP, 2007, pages 189-190 : Le lecteur habile, lui, s'il ne comprend pas, a conscience de sa mauvaise interprétation et engage alors des **activités stratégiques** pour résoudre le problème : « revenir en arrière pour relire une partie du texte et sélectionner les informations importantes, reformuler un passage, chercher à surmonter une incohérence, construire des synthèses intermédiaires, allouer plus d'attention aux parties qui lui semblent plus ardues, etc. »

3. *Débat interprétatif* où les élèves s'appuient sur leurs écrits de travail pour prendre part au débat et surtout pour justifier leur point de vue. La pluralité des interprétations problématise la lecture. On travaille ici à la fois sur la flexibilité de la lecture des élèves afin qu'ils reviennent au texte pour valider leurs hypothèses mais aussi sur le traitement de l'implicite à travers les divergences, les échanges et les explicitations des uns et des autres pour justifier ce qu'ils ont compris.
4. *Deuxième écrit de travail* individuel ; il s'agit, suite à l'échange oral, de revenir sur le premier écrit en tenant compte de ce qui a été dit, mais aussi des traces laissées par le professeur au tableau ; deux types de traces peuvent être proposées : d'une part des formules pertinentes issues des interventions orales des élèves lors du débat oral, d'autre part des mots clés ou encore des mots de la discipline, le plus souvent introduits par l'enseignant ; l'élève doit alors modifier son interprétation vers ce qui a été validé par la classe. Ce retour sur le premier écrit permet à la lecture de s'affiner et à chaque élève d'avoir une réflexion plus distanciée quant au fonctionnement du texte

(Pour davantage de détails sur la démarche, on pourra se reporter aux contributions d'Annie Portelette en 5e et Karine Risselin en 3ème publiées sur le site du CARMaL⁶)

Texte 1 - Inférer un lieu et une relation de cause à effet et confronter les indices prélevés dans le texte

Le premier texte est « Un Martien » extrait des Nouvelles histoires pressées de Bernard Friot. Il se présente sous la forme d'une lettre que Félicien envoie à ses parents pour leur annoncer qu'il séjourne sur Mars où la vie est plus douce. Félicien justifie son départ en mentionnant des différends qu'il a eus avec ses parents. Il ne manque pas de décrire les mœurs originales des martiens. Enfin, il achève sa lettre par deux post-scriptum où il demande à ce que de la nourriture soit laissée devant la porte du grenier. La lettre est écrite dans une langue familière aux élèves, le texte, bref et drôle, met en place un univers de référence connu des jeunes lecteurs.

- » **Consigne de travail pour les élèves** : une seule question est posée aux élèves : « Où est Félicien ? Justifie ton point de vue. »
- » Des élèves vont s'empressement de relever que Félicien est sur Mars ; ils ont des preuves : « Planète Mars », « me voici sur la planète Mars ». Ces élèves se débarrassent très vite de la consigne en me disant que c'est très facile, que c'est écrit dans le texte, que « ça se voit ». On remarque qu'ils ne lisent pas le texte en entier, qu'ils ne se posent pas la question de la vraisemblance – comment un petit garçon peut quitter sa maison pour aller habiter sur une planète lointaine- ; enfin, ils ne questionnent pas le décalage possible entre ce qui est dit et ce qui est suggéré. Les « blancs du texte » ici ne sont donc pas comblés. D'autres élèves semblent s'étonner de la question et adoptent alors une posture de vigilance souhaitée par l'enseignant ; on constate leur capacité à lire en entier le texte, puisque c'est à la fin, dans les deux post-scriptum qu'il faut effectuer des inférences ; le nouveau lieu qui apparaît, le grenier, permet de valider les hypothèses de lecture.
- » Lors du débat, pour mettre en opposition les deux partis, on invite les élèves qui pensent que Félicien est dans le grenier à reformuler à voix haute la vie de Félicien dans les jours qui ont précédé ; ils verbalisent alors le fait que Félicien est en colère car il s'est disputé avec ses parents, il n'a pas eu de bonnes notes à l'école. Suit un échange sur ce qu'il peut faire ; le groupe restitue alors la chronologie des événements et effectue une inférence de cause à effet : Félicien a décidé de se cacher dans le grenier car il était en colère. Le second écrit où chaque élève écrit ce qu'il a compris révèle que la plupart des élèves déplacent leur première représentation.

Texte 2 – Inférer un lieu et analyser un passage problématique

⁶ http://www.crdp.ac-creteil.fr/langages/rubriques/pdf/pratiques_pedagogiques/entrelacer_ecrit_oral.pdf et http://www.crdp.ac-creteil.fr/langages/rubriques/pdf/pratiques_pedagogiques/construire_autonomie_texte.pdf

Le deuxième texte proposé aux élèves, « Le jeu », de Gérard Klein dans Faiseurs d'univers et autres récits sur le jeu, est dans la continuité du premier.

Il s'agit d'un texte, dense, à la fois poétique et énigmatique qui interpelle les élèves. Dans la stratégie de présentation, on peut simplement supprimer le titre ou choisir de le laisser en fonction du contexte : niveau des élèves, familiarité ou non avec ce type de travail.

- » **Consigne de travail pour les élèves** : Le texte est lu intégralement aux élèves. Une seule question est de nouveau posée aux élèves : « où se passe l'histoire ? » On sollicite de nouveau une inférence de lieu.
- » Les élèves sont impliqués car ils se doutent qu'il faut être actif dans la lecture. Comme me l'a dit un élève, « il ne faut pas encore tomber dans le piège. ». Malgré cette nette volonté, les écrits de travail ne permettent pas encore de penser à autre chose qu'à un scénario de science-fiction. Dans le groupe d'élèves de 6^{ème} de cette année-là, tous proposent un scénario qui se passerait sur Mars entre deux ennemis, les hommes d'un côté et des martiens de l'autre. Malgré cette « erreur » d'interprétation, ils prennent soin de citer le texte, ce qui constitue une véritable avancée dans l'acte de lire.
- » Le débat se déroule alors en deux temps : on valide d'abord tous les indices prélevés par les élèves et qui, mis bout à bout, peuvent permettre de penser à une scène sur la planète Mars. Mais la discussion ne peut s'arrêter là ; certains élèves m'interpellent sur la fin du texte qu'ils trouvent bizarre. Qui dit « chat » ? L'on invite le groupe à revenir sur des détails qui ont été ignorés. C'est là que joue à plein le rôle de l'enseignant en tant que médiateur ; il propose de revenir notamment sur un micro-passage : « Les balles ricochèrent sur le sable. Les pieds traînaient dans le sable. Mars était un monde de sable. Une plage d'espace. Un gigantesque jardin d'enfants. »

Que remarquent les élèves ? Les réponses les plus fréquentes sont : la répétition du mot « sable », les phrases sans verbe, et l'expression « jardin d'enfant ». On insiste sur cette expression, on la fait commenter. Surgit alors une autre hypothèse de lecture : la scène se passe dans un parc, dans un bac de sable, des enfants jouent ! S'effectue alors la relecture du texte, pour prélever des indices. Le titre et surtout la chute du texte prennent alors tout leur sens.

Lors du second écrit, les élèves expriment très clairement qu'au début, ils ont cru que l'histoire se passait sur Mars, mais que des détails du texte les invitaient à penser autrement. Tous, y compris les élèves les plus précaires en lecture, rendent compte du débat.

Texte 3 - Confronter et étayer la prise d'indices, débattre

Pour cette séance, le groupe se voit proposer un texte plus difficile, car proposant plusieurs interprétations : « Robot », de Bernard Friot⁷. Le texte est lu intégralement par le professeur.

- » **Consigne de travail donnée aux élèves** : les élèves doivent décider si le robot existe ou non, et définir ce qu'il est réellement. Le débat est lancé à partir de trois propositions faites aux élèves : le robot existe et c'est l'enfant qui l'a fabriqué ; le robot n'existe pas en vrai : c'est un rêve de petit garçon ; le robot est le papa.
- » L'élève doit justifier son propos à l'aide d'indices disjoints, explicites et implicites.
- » A l'aune de ce troisième texte, on peut évaluer les positionnements des élèves lors des échanges avec leurs pairs ; certains prélèvent simplement des indices, d'autres réussissent à mettre en relation des indices ; d'autres encore acceptent de modifier leurs hypothèses initiales, tandis que quelques uns ont de plus en plus de mal à défendre leur interprétation si elle n'est pas étayée d'indices probants et acceptés par la communauté interprétative qu'est le groupe.

⁷ Le texte est analysé et reproduit dans l'article: « La lecture comme jeu, à l'école aussi » de Catherine Tauveron, publié sur le site Eduscol : http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_tauveron.htm

- » La difficulté est l'ouverture que ce texte propose. Un échange vif a eu lieu dans la classe. Certains ont refusé catégoriquement de penser que le père pouvait être décédé et donc que l'enfant pouvait être enfermé dans une rêverie, un fantasme. Cette interprétation, résonnant forcément avec leur expérience personnelle, les heurtait. Ils ont donc évacué et nié la phrase décrivant la chambre aux volets fermés, préférant choisir la première interprétation ; le robot existe. Deux élèves, les plus experts cette année-là, ont avancé que le robot était le papa : le garçon a un papa, attentif, très présent, si parfait qu'il peut être comparé à un robot. La piste intéressante, et audacieuse pour des élèves de 6^{ème} (la comparaison entre un papa et un robot ne va pas de soi), n'a pas emporté les suffrages de la classe. Enfin, le texte reste très intéressant à exploiter sans la mesure où il ne permet pas d'offrir aux élèves une réponse fermée. Une élève m'a interpellée à la fin de l'heure me disant « mais alors, c'est quoi la bonne réponse ? » ; elle a été très étonnée de savoir que je pensais qu'il n'y en avait pas.

Séance de synthèse : faire le point

Lors de cette séance, on invite les élèves à verbaliser ce qui se passe lorsqu'ils lisent un texte littéraire. Ce peut être une discussion assortie d'un écrit pour réfléchir.

A partir des éléments de réponses apportés par les élèves, le professeur peut faire lister collectivement ce qui constituera la mémoire de la classe en matière de lecture, par exemple :

- » prélever des indices pertinents, construire un réseau d'interprétation autour de ces indices ;
- » savoir lire entre les lignes ;
- » tenir compte de l'interprétation proposée par les pairs, infléchir sa propre interprétation.

Si l'élève a pu, lors de cette séquence, se représenter l'acte de lire et le verbaliser, le professeur, lui, a pu analyser le lecteur qui se cache derrière l'élève. En effet, tout lecteur entre dans la lecture avec sa culture personnelle, sa représentation du monde, des images mentales.

A l'école, dans l'espace et le temps de la classe, ce lecteur est aussi un élève ; simultanément, ces deux identités s'entrelacent : comment alors un élève apprenti lecteur entre-t-il dans l'acte de lire, que comprend-il de cet acte dans le cadre d'une séance scolaire menée sous l'égide d'un enseignant ? Comment l'activité scolaire de la lecture est-elle mise en œuvre, à l'aune d'une activité de lecture plus personnelle et plus libre ?

Ces questions, si elles sont verbalisées et même (ou surtout...) si elles ne trouvent pas de réponses fermes, permettent à l'élève de prendre davantage conscience des enjeux liés à la lecture ; quant au professeur, il s'informe le plus finement possible de l'attitude adoptée par l'apprenti lecteur et par là s'engage de façon consciente un « enseignement explicite de la compréhension. »

Karine Risselin,
professeur au collège Jules Ferry à Villeneuve Saint Georges (94)

ANNEXES

Texte 1. Bernard Friot, « Un Martien »

Un Martien

Planète Mars, neuf heures du soir.

Cher papa, chère maman,

Eh oui, me voici sur la planète Mars. J'espère que vous vous êtes bien inquiétés depuis ce matin et que vous m'avez cherché partout. D'ailleurs, je vous ai observés grâce à mes satellites espions et j'ai bien vu que vous faisiez une drôle de tête cet après-midi. Même que papa a dit : " Ce n'est pas possible, il a dû lui arriver quelque chose ! " (Comme vous le voyez, mes micros longue distance sont ultra-puissants). Eh bien, j'ai un peu honte de le dire, mais je le dis quand même, parce que c'est la vérité : je suis rudement content que vous vous fassiez du souci. C'est de votre faute, après tout. Si vous ne m'aviez pas interdit d'aller au cinéma avec François, je ne serais pas parti. J'en ai marre d'être traité comme un gamin ! D'accord, je n'aurais pas dû vous traiter de vieux sadiques. Mais maman m'a bien traité de gros mollasson, alors on est quitte.

Ne me demandez pas comment je suis arrivé ici, c'est un secret et j'ai juré de ne pas le dire. En tout cas, je me plais bien sur Mars. Les gens ne sont peut-être pas très agréables à regarder, mais ils sont super sympa. Personne ne fait de réflexion quand vous avez le malheur d'avoir un 9 en géographie. Vous voyez à qui je fais allusion...

Il y a quand même des choses un peu bizarres. Je ne parle pas des scarabées que les Martiens grignotent à l'apéritif. Sur Terre aussi, il y a des trucs impossibles à manger. Les choux de Bruxelles, par exemple. Non, le plus tordu, c'est la façon dont on fait les bébés. Il suffit qu'un garçon et une fille se regardent dans les yeux, et hop ils deviennent papa-maman. J'ai déjà une demi-douzaine d'enfants. Je crois que je vais mettre des lunettes de soleil. C'est plus prudent.

J'ai encore des tas de choses à vous raconter, mais je préfère m'arrêter là. Portez-vous bien et à bientôt, j'espère.

Félicien

P.-S. : Vous seriez gentils de m'envoyer deux sandwiches au saucisson, un yaourt à la fraise et une bouteille de jus de raisin. Et dites-moi si vous êtes encore fâchés.

P.P.-S. : Vous n'avez qu'à laisser le colis et la lettre devant la porte du grenier. Ne vous inquiétez pas, ça arrivera.

Bernard Friot, *Nouvelles histoires pressées* ©2000 Editions Milan, collection Milan Poche Junior

Texte 2. Gérard Kein, « Le Jeu »

Le Jeu

Mars. Du sable. Ni eau, ni roche, ni dune. Ni arbre. Le vent ? Un souffle. Un désert. Mars.

Le sable rougit et noircit, brûle, fond et coule. La nuit fraîche et claire de Mars. Une montagne luisante d'acier est tombée de l'espace sur Mars.

Bruit de pas dans le sable crissant.

- nous sommes sur Mars.

Les hommes réfléchirent.

- un Martien. Il faut que nous trouvions un Martien.

- exact. Cette expédition a coûté cher, très cher. Il faut que nous ramenions sur Terre un Martien.

Ils ne cherchèrent pas longtemps. Tout de suite, ils découvrirent un Martien. Blotti dans un nid de sable. Sans doute, celui-là les attendait-il ? Ils le prirent d'abord pour un rocher, mais lorsqu'ils s'approchèrent, le Martien bondit sur eux. Il n'avait ni yeux, ni bras, ni bouche. Il ressemblait à une sphère faite de milliers de fils et de rubans entrelacés et roulés en boule.

Ils battirent en retraite. Le martien les poursuivit.

- Feu.

Les balles ricochèrent sur le sable. Les pieds traînaient dans le sable. Mars était un monde de sable. Une plage d'espace. Un gigantesque jardin d'enfants.

Ils atteignirent la fusée et se ruèrent à l'intérieur. Ils venaient d'ôter leur scaphandre quand ils le virent. Le Martien était là. Il flottait, tranquille et incompréhensible. Téléportation ? Danger. Foutus. Morte la Terre.

Ils fixèrent le Martien sans bouger, la sueur leur coulant lentement dans le dos. Ils virent le Martien choisir sa victime. Ils l'entendirent hurler.

Le Martien l'effleura doucement.

- chat, dit-il.

Gérard Klein, « Le Jeu », in *Faiseurs d'univers et autres récits sur le jeu*, 1955

Texte 3. Bernard Friot, « Robot »

Robot

J'ai un robot. C'est moi qui l'ai inventé. J'ai mis longtemps mais j'y suis arrivé.

Je ne le montre à personne. Même pas à maman. Il est caché dans la chambre du fond, celle où l'on ne va jamais, elle dont les volets sont toujours fermés.

Il est grand mon robot. Il est très fort aussi, mais pas trop. Et il sait parler. j'aime bien sa voix.

Il sait tout faire, mon robot. Quand j'ai des devoirs, il m'explique. Quand on joue aux Lego, il m'aide. Un jour, on a construit une fusée et un satellite.

L'après-midi, quand je rentre de l'école, il est là. Je n'ai pas besoin de sortir la clef attachée autour de mon cou. C'est lui qui m'ouvre la porte.

Après, il me prépare à goûter, une tartine de beurre avec du cacao par-dessus. Et moi, je lui raconte l'école, les copains, tout...

Un jour, je suis arrivé en retard. Il y avait un accident près de l'école, une moto renversée par un autobus. J'ai regardé les infirmiers mettre le blessé dans l'ambulance. Quand je suis rentré, il était presque six heures.

Il m'attendait en bas de l'escalier. Quand il m'a vu, il s'est précipité. Il m'a agrippé par les épaules et il m'a secoué. Il criait :

- Tu as vu l'heure, non ? Mais tu as vu l'heure qu'il est ? Où étais-tu ? Tu aurais pu me prévenir...

Je n'ai rien dit. J'ai baissé la tête. Alors, il s'est accroupi et il a dit, doucement :

- Comprends-moi, je me faisais du souci...

Je l'ai regardé. Droit dans les yeux. Et c'est vrai, j'ai vu le souci dans ses yeux. Et presque plus de colère. Alors, j'ai mis mes bras autour de son cou. Il m'a soulevé et m'a emporté jusque chez nous.

Je l'aime bien, mon robot.

Je lui ai donné un nom. Je l'appelle : papa.

Bernard Friot, *Histoires pressées* ©1999 Editions Milan, collection Milan Poche Junior