

## Réactions et appropriations comment de jeunes enfants manifestent leur engagement expressif au cours de la lecture partagée d'albums






Graduate School of Education  
Université de Pennsylvanie

Sipe, L.R. (2002), Talking back and taking over : Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55, 5, 476-483. Copyright IRA. Tous droits réservés.

---

*Cet article s'intéresse à  
l'engagement expressif dont font  
preuve les enfants  
de 5 à 7 ans au cours de la lecture  
partagée de récits de fiction.  
Nous nous interrogeons par  
ailleurs sur l'intérêt pédagogique  
d'encourager un tel mode  
d'appropriation des œuvres  
littéraires.*

---

**D**ans une classe verticale de première et deuxième années, une enseignante mène une lecture partagée de la version loufoque de «Petite Poule» imaginée par Steven Kellogg (*Chicken Little*, 1985). Après que les enfants ont commenté les 1<sup>ère</sup> et 4<sup>e</sup> de couverture, l'enseignante ouvre le livre sur l'image placée en frontispice. Celle-ci reproduit un avis de recherche pour Renard Roux  «Recherché  Renard Roux, voleur de poules et auteur de crimes innommables. Renard Roux est rusé, vil, méchant et dangereux. Si vous l'apercevez, appelez immédiatement la police ». Dès que l'enseignante achève la lecture de cet avis, Charles se met à chanter le générique de la série *Cops*  «Bad boys, bad boys, mauvais garçons, que ferez-vous quand ils vous attraperont »

Voilà un exemple parmi d'autres du type de réponses<sup>1</sup> auxquelles nous allons nous intéresser dans cet article. Il s'agit là d'une manière importante pour les jeunes enfants de manifester leur compréhension au cours de la lecture partagée de récits en images (Barrentine, 1996). En partant de données que j'ai recueillies dans plusieurs de mes études consacrées aux élèves de maternelle, première et seconde années primaires, je décris cet ensemble de réponses et pose certaines hypothèses théoriques sur la manière dont on peut les interpréter. Je décris également comment ce type de réponses peut être utilisé en classe.

---

<sup>1</sup> NDT : L'auteur souscrit au point de vue selon lequel la lecture est un processus interactif au cours duquel le lecteur *répond* de multiples façons au texte.

Les enfants répondent aux récits de diverses manières. Ils peuvent tenter de comprendre un récit en analysant le déroulement des actions, les lieux, les personnages ou le thème, tout ce qu'on appelle classiquement «les éléments narratifs» du récit. Pour comprendre une histoire, ils peuvent également la comparer à d'autres histoires qu'ils connaissent, à d'autres produits culturels tels que films, programmes télévisés et publicités, ou encore à des «textes» visuels comme des peintures. Ils peuvent comparer les événements du récit à leur propre vécu, en disant «Ça m'est (ou ne m'est jamais) arrivé». Les réponses aux récits peuvent également inclure l'art, la musique, l'écriture, les jeux dramatiques, improvisés ou mis en scène (Hickman 1981, Labbo, 1996, Leland & Harste, 1994, Smagorinsky & Coppack, 1994, Wolf, 1994). Les réponses orales qui font l'objet de cet article constituent une autre façon de répondre aux récits. Elles sont l'expression de ce que j'appelle un «engagement expressif, extériorisé».

Quand on parle d'enfants engagés dans la lecture partagée d'un récit, on voit tout de suite l'image d'un groupe d'enfants aux mines absorbées et concentrées qui suivent le déroulement de l'histoire avec étonnement, surprise ou fascination. Parfois, ils semblent presque hypnotisés par le récit et ils font preuve alors d'un engagement «passif» on pourrait presque entendre tourner les rouages cognitifs dans leurs têtes. Cependant il arrive que leur engagement s'exprime et s'extériorise. Celui-ci se traduit alors par des mots et des actions physiques. Les enfants deviennent des participants actifs de l'histoire.

### Une typologie de l'engagement expressif

L'engagement expressif se traduit par plusieurs types de réponses. Je vais présenter ici une typologie de ces réponses afin d'élargir la notion d'engagement et de redéfinir nos conceptions et notre approche de la compréhension littéraire chez les jeunes enfants. Cette typologie repose sur une analyse de réponses recueillies à la faveur de quatre études (Sipe, 2000a, 2000b, sous presse, Sipe & Bauer, 1999) consacrées à la manière dont s'élabore la compréhension de récits chez de jeunes élèves au cours de lectures partagées. Elles se fondent sur des discussions qui se sont déroulées dans deux classes maternelles et dans deux classes

verticales de première et deuxième années. En lisant la transcription des discussions, j'ai accordé une attention particulière aux prises de parole qui représentaient un engagement expressif allant au-delà des analyses et interprétations classiques de l'intrigue, des lieux, des personnages et du thème. Concrètement, les données sur lesquelles se base cet article ne concernent qu'un échantillon (d'environ 10%) de mes 4 études antérieures. Utilisant la méthode de comparaison constante (Glaser & Strauss, 1967), j'ai élaboré une typologie de cinq catégories qui décrivent les prises de paroles reflétant un engagement expressif. Ces cinq catégories sont les dramatisations, les réactions, les critiques et contrôles, les insertions et les appropriations.

**1. Les dramatisations.** Le premier type d'engagement expressif consiste à jouer spontanément l'histoire de manière verbale et non verbale. Les enseignants du primaire savent que les jeunes enfants produisent des réponses de type «physique» aux récits. Par exemple, au cours d'une lecture partagée de *Max et les Maximonstres* (Sendak, 1967) dans une première année, l'enseignant lit que «Les Maximonstres roulaient des yeux terribles, poussaient de terribles cris, faisaient grincer leurs terribles crocs et dressaient vers Max leurs terribles griffes». Joe (tous les noms des élèves sont des pseudonymes) répond en pliant les doigts et en tendant les mains devant lui. Les élèves se mettent tous à jouer l'étrange scène en faisant ce que Krissy a appelé «la danse du Bouh-Galou», qui consistait à se tenir debout en secouant le corps, les mains en l'air. Cette dramatisation spontanée exprime une participation au récit par une imitation et une interprétation physique de ce qui s'y passe.

Lorsque les enseignants lisent un récit à la classe, ils traduisent les illustrations et le langage écrit en langage oral expressif. Par exemple, ils peuvent lire les dialogues en modifiant le ton et l'intensité de leur voix pour interpréter certains personnages de l'histoire. En d'autres termes, ils jouent l'histoire. Les enfants ne font ici rien d'autre que de prolonger ce jeu dramatique, en s'y impliquant eux-mêmes par leurs actions, leur gestuelle et leur langage expressif.

**2. Les réactions.** Le second type d'engagement expressif, ce sont les réactions que les enfants ont envers l'histoire ou les personnages. Par exemple, au cours de la

lecture du *Petit Chaperon Rouge* (Hyman & Grimm, 1983), au moment où Le Petit Chaperon Rouge rencontre le loup, certains enfants de deuxième année se sont écriés : « Fais attention, Chaperon rouge, ne te laisse pas avoir » De la même manière, pendant la lecture du classique *Pierre Lapin* de Beatrix Potter (1980/1901) un élève de maternelle a hurlé « Sauve-toi, Pierre Cours pour sauver ta vie » au moment où Monsieur McGregor commence à poursuivre Pierre. Voici un troisième exemple qui concerne la réaction de certains enfants de première année à l'égard de l'attitude arrogante de la soeur aînée dans *Les filles de Mufaro* (*Mufaro's Beautiful Daughters*, de John Steptoe, 1987). Celle-ci déclare « Je serai reine, je serai reine ». Et les enfants s'écrient aussitôt : « Non, elle ne le sera pas ». Cette manière de réagir ainsi à l'histoire et de s'adresser directement aux personnages brouille la limite entre le monde du récit et celui de l'enfant. Durant un moment ces deux mondes se superposent en transparence. Ces réactions sont le signe d'une implication profonde de l'enfant dans ce que Benton (1992), suivant J.R.R. Tolkien et W. H. Auden, appelle « le monde second » du récit, c'est-à-dire le monde que l'auteur (et, dans le cas des albums, l'illustrateur) a créé avec des mots et des images.

**3. Les critiques et contrôles.** Dans cette troisième catégorie, on trouvera les alternatives suggérées par les enfants concernant les événements, les personnages ou les lieux de l'histoire. Par exemple, lors d'une lecture de la version de Paul Galdone (1979) des *Trois ours*, des élèves de première et de deuxième année ont discuté de l'âge que pouvait avoir Boucles d'Or, étant donné que sur les illustrations, il lui manquait une dent de devant. Après que plusieurs hypothèses aient été formulées, Gordon a proposé : « Et si on disait qu'elle avait notre âge ? » L'attitude de Gordon consiste à contrôler l'histoire, à la façonner pour qu'elle s'ajuste à ses désirs. D'autres exemples montrent des élèves critiquer les choix effectués par l'auteur ou l'illustrateur, ou suggérer des alternatives – ce qu'on l'on reconnaît à travers des propos tels que « Moi, j'aurais » ou « Moi, je n'aurais pas ». Ainsi, la discussion ci-après se déroule durant la lecture du *Petit Chaperon rouge* (Hyman & Grimm, 1983).

Instit. (lisant) : « Et qu'as-tu dans ton panier ? » (demanda le loup.) « Une livre de pain, un pot de beurre et une bouteille de vin, » (répondit le

petit Chaperon rouge.)

Julie : Je ne ferais pas ça, je dirais, « Oh, rien. » (avec un air innocent et en sifflant d'un air désinvolte.)

Trent : Si j'étais le Petit Chaperon Rouge et que le loup me demandait où habite ma grand mère, je dirais : « Elle est à New York, à 100 kilomètres d'ici. »

Sean : Si j'étais Chaperon Rouge, je m'en ficherais, je continuerais mon chemin.

Ces réponses de Julie, Trent et Sean montrent que les enfants considèrent qu'il y a dans le récit une place pour eux – pour leur personnalité, leurs choix et leurs compétences. Il s'agit d'une manière de personnaliser le récit, de ramener le récit à eux plus important, ce comportement leur permet d'exercer un contrôle et de diriger les événements et les personnages. Ils se sont comportés et considérés comme des auteurs, dont les idées sont aussi valables que celles de l'auteur du livre dont ils discutaient.

**4. Les insertions.** S'insérer ou insérer un ami dans un récit est notre quatrième signe d'engagement expressif. Les enfants endossent le rôle d'un personnage ou introduisent à leur façon leurs condisciples dans le récit. Par exemple, durant la lecture des *Trois Ours* (Galdone, 1979), déjà évoquée, Joey, un élève de première année, était très intrigué par l'image de Boucles d'Or à qui il manque une dent : « Peut-être qu'elle a reçu un coup ? Peut-être que c'est Kenny qui l'a frappée ». Cette réponse était très futée, car Kenny était un petit dur, qui avait tendance plus que n'importe qui à se bagarrer dans la cour ou en classe. Le commentaire de Joey a été immédiatement suivi d'un moment de charivari durant lequel les élèves se sont levés en faisant mine de se donner des coups de poing.

Dans ce type de réponse, les enfants ne font plus qu'un avec le texte, ils vont jusqu'à prendre part à l'histoire au même titre que les autres personnages du récit. Comme pour les « réactions » (notre second mode d'engagement expressif), ce type de réponse représente une curieuse façon de brouiller la distinction entre le monde de la réalité et celui de la fiction, un mélange de texte et de vécu.

**5. Les appropriations.** Le dernier mode d'engagement expressif consiste à s'appropriier le texte et à le manipuler à des

fins personnelles. Dans ce type de réponse les élèves renoncent à toute tentative d'interprétation ou de compréhension et considèrent le récit comme un tremplin pour l'expression de leur propre créativité. La plupart du temps, ces réponses sont profondément humoristiques et subversives, comme dans l'exemple cité plus haut dans lequel Charles part du texte de *Chicken Little* pour nous interpréter une chanson. Voici un autre exemple qui s'est passé durant le visionnage par des élèves de première et deuxième années d'un film vidéo de *Peter Pan*, d'après l'œuvre de J.M. Barrie (National Broadcasting Compagny, 1960). À un moment de l'histoire, la Fée Clochette est très malade et sur le point de mourir - on voit sa lumière devenir de plus en plus faible. Peter Pan nous dit alors que chaque fois que quelqu'un affirme ne pas croire aux contes de fée, une fée meurt. Il apparaît alors face à l'écran, brisant ce qu'on appelle le « quatrième mur », celui qui sépare les téléspectateurs et le public. « Tapez dans les mains si vous croyez aux contes de fée ! » s'exclame-t-il avec passion. Tous les enfants qui assistaient à la projection se sont exécutés, tous sauf Chris qui s'est écrié : « Non, non, non et non ! Je n'y crois pas et je viens d'en tuer quatre ». Manifestement, l'intention de Chris était de faire le matamore - son but était d'être en représentation, en laissant de côté l'histoire. Le récit devient ici un tremplin pour l'expression de sa propre créativité.

Autre exemple d'appropriation, la réponse que fait Keyron, élève de maternelle, à la question de son institutrice : « À ton avis, de quoi pourrait bien parler cette histoire, *Petit Chaperon Rouge* (Red Riding Hood) ? » Keyron, avec un large sourire, répond : « Elle lit et écrit sûrement beaucoup, et elle habite dans les bois ! Probably she read and she write a lot, and she live in the hood ! » Pour comprendre le sens de cette réponse, il est nécessaire de souligner que Keyron est dans la classe l'un des experts en récits. Il connaissait très bien - et ne doutait pas que son institutrice le savait - l'histoire du Petit Chaperon Rouge. Plutôt que de répondre sérieusement à la question de l'enseignante, il décide de faire

une série de jeux de mots d'une étonnante habileté, en transformant volontairement « Red » (rouge) en « read » (lu) et « Riding » en « writing » (écrivain) ; de même, il fait comme si « hood » (chaperon) était ici la prononciation faubourienne de « wood » (bois).

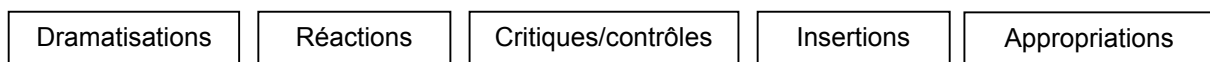
### Comprendre l'engagement expressif

Que peuvent avoir en commun ces cinq types de réponses ? Les élèves qui les produisent semblent considérer les récits comme des invitations à participer et à jouer. Les récits sont vus non pas comme des entités fixes et rigides, mais comme des textes modifiables et le rôle du lecteur ne se limite pas à comprendre, mais à contrôler activement les récits. On peut transformer les récits, leur résister, les critiquer et même les utiliser à des fins personnelles. Ces cinq types de réponses montrent non seulement que les enfants s'impliquent activement dans les récits, mais plus encore, qu'ils se les approprient.

Comme le montre la figure ci-dessous, il faut se représenter ces réponses sur un continuum où le degré de participation active s'accroît de gauche à droite. En d'autres termes, lorsqu'ils dramatisent le récit, les enfants sont étroitement guidés par le texte dans leur réponse, le texte modelant pour une large part leurs actions. A mesure que l'on se déplace vers la droite, les réponses des élèves (réagir, critiquer/contrôler, insérer) prennent leur autonomie par rapport au texte jusqu'à s'en dégager totalement dans les appropriations. A cet extrême du continuum, les récits fonctionnent comme des déclencheurs d'expression. Les réponses des enfants sont alors très souvent considérées par les enseignants comme « hors de propos » ou inadéquates.

Il existe plusieurs théories qui peuvent nous permettre de comprendre ces réponses intéressantes. Premièrement, elles sont sources d'un réel plaisir pour les élèves. Cela semble aller de soi, et pourtant nombreuses sont les théories sur la compréhension des

### Une typologie de l'engagement expressif



récits qui omettent d'évoquer le plaisir ressenti par les enfants lors de leur lecture ou de leur audition. Barthes (1976) fait figure d'exception lorsqu'il parle de deux types de satisfactions littéraires : le plaisir et la jouissance. Le plaisir résulte de la familiarité : le texte reflète le monde auquel on s'attend. La jouissance vient du plaisir procuré par la nouveauté, l'inconnu – nous sommes transportés par de nouvelles perspectives. Je crois que nos cinq types de réponses peuvent être considérées comme autant d'expressions de jouissance, de satisfaction exubérante emportant les enfants hors du monde familier vers le monde délicieux du récit.

Une seconde notion théorique peut nous aider à comprendre ces réponses. Il s'agit de la notion de «carnavalesque» à laquelle fait appel Bakhtine (1984). Bakhtine considère le carnaval comme un moment subversif, une période durant laquelle les relations hiérarchiques sont mises entre parenthèses et où l'humour s'exprime avec ouïance. Le carnaval en appelle au corps et aux fonctions corporelles. Ses expressions créatives sont sauvages et incontrôlées, plutôt que calmes et logiques. Mon hypothèse est que plus les réponses prennent leur autonomie par rapport au texte sur le continuum de l'engagement expressif, plus elles deviennent «carnavalesques». Les enfants en arrivent à s'appropriier le texte et s'emparent du contrôle détenu par l'enseignant.

On pourrait être tenté de considérer que ce genre de réponses vient perturber la compréhension sérieuse du texte, activité principale des lectures partagées. Cependant, dans la mesure où les élèves traitent le récit comme un matériel de jeu, on peut également les considérer comme l'expression sophistiquée d'un plaisir littéraire. Les élèves répondent au texte de manière ludique plutôt que sérieuse et y trouvent prétexte à une exubérance carnalesque.

On peut s'interroger sur les facteurs pédagogiques qui favorisent (ou entravent) ce type de réponses chez les élèves. Quatre variables peuvent au moins être identifiées : le contexte culturel, les caractéristiques du lecteur, les caractéristiques du texte, et celles de l'enseignant ou de la classe (voir tableau).

Premièrement, il se pourrait que la culture des enfants soit liée à ces modes d'engagement. Par exemple, Ballenger (1999) a décrit un mode de réponses

«carnavalesques» chez des enfants haïtiens qui réclamaient sans cesse la parole pour commenter l'histoire, qui se levaient pour combattre les monstres du récit qui leur était lu. L'un de ces enfants s'est ainsi assis sur un exemplaire de *Jack et le haricot magique*, en disant «*Je ne veux pas que les monstres en sortent*» (p.60). Ces élèves produisaient des réponses que je définirais comme des dramatisations, des réactions, des insertions et des appropriations. De quelle manière la culture peut-elle influencer et modeler la façon dont l'enfant va répondre à un texte ? Pour utiliser la terminologie de Gate (1988), ces réponses peuvent-elles être considérées comme une forme de *signifiante*, comme un mode de réponse dominant chez les enfants afro-américains ? Si c'est le cas, une classe culturellement concernée va-t-elle accepter l'expression de ces types de réponses et les exploiter pour favoriser une meilleure compréhension ? Je ne dis pas que seuls les enfants afro-américains ou antillais peuvent produire ce type de réponses, mais bien que les réponses expressives peuvent être particulièrement valorisées au sein de ces communautés.

On peut également se demander si ces types de réponses ne sont pas caractéristiques de lecteurs du 21<sup>e</sup> siècle, qui, familiers des programmes télévisés, des jeux vidéo, des hypertextes, de la Toile et d'autres média interactifs, seraient plus enclins que dans le passé à considérer que les textes sont des entités modifiables. C'est l'hypothèse défendue par Dresang (1999), dans son ouvrage intitulé *Un changement radical : la littérature de jeunesse à l'ère du digital*. De plus, les enfants d'aujourd'hui ont accès à de nombreuses variantes de la même histoire (citons par exemple les nombreuses versions d'un conte classique comme *Raiponce*). Comme les enfants tendent à considérer la première version rencontrée d'un récit comme la version «officielle» en référence à laquelle toute autre version sera jugée, ils peuvent se montrer relativement rigides et résister à de nouvelles interprétations ou versions. Mais lorsqu'ils sont confrontés à plusieurs variantes de la même histoire, il en viennent à considérer les récits comme des éléments plastiques, malléables, et susceptibles de varier à l'infini. Cette prise de conscience peut accroître la tendance des enfants à s'appropriier le texte. C'est Barthes (1970) qui, de nouveau, vient éclairer ce processus. Selon lui, les lecteurs ont soit

## Influences sur l'engagement expressif des enfants dans les histoires

Contexte culturel	Caractéristiques individuelle du lecteur	Caractéristiques textuelles	Caractéristiques de classe /d'enseignant
Expérience culturelle à l'égard des récits oraux et écrits.	Expérience préalable avec des hypertextes et d'autres supports malléables. Expérience préalable avec des variantes de récits illustrant le caractère protéiforme des textes, suscitant par là réactions et appropriations.	Certains textes peuvent plus que d'autres encourager ce type de réponses. Il est possible que les albums postmodernes soient plus propices au développement de ce type de réponses que d'autres récits de facture plus linéaire.	Le fait que l'enseignant approuve ou désapprouve ce type de réponses. Les règles implicites et explicites qui régissent les lectures partagées de récits. Ce qui <i>compte</i> comme réponse dans une classe en tant que communauté de lecteurs.

tendance à réduire le texte à une signification unique ou à se divertir de la pluralité des significations possibles. Si l'on se réfère à cette distinction, les cinq types de réponses que nous avons relevées correspondraient à la seconde tendance, qui caractériserait les enfants de cette génération.

Ajoutons à cela l'influence des *textes* postmodernes, et particulièrement d'albums tels que *Histoire à quatre voix* d'A. Browne (1998) ou *Le petit homme de fromage et autres contes trop faits* de J. Scieszka (1995), qui donnent au lecteur un rôle actif. Barthes appelle ces ouvrages des textes «*scriptibles*» parce qu'ils encouragent une participation très active, contrairement aux textes «*lisibles*» qui tendent à suggérer aux lecteurs une signification unique. En d'autres mots, certains textes favorisent plus que d'autres l'engagement expressif. N'est-ce pas, après tout, le côté irrévérencieux de la variante postmoderne de *Chicken Little* qui a inspiré à Charles sa reprise de «*Bad boys*», évoquée en début d'article?

Finalement de quelle manière les enseignants peuvent-ils influencer l'émergence de l'engagement expressif? Les enseignants jouent un rôle déterminant selon qu'ils encouragent ou non les enfants à intervenir au cours des lectures partagées et lorsqu'ils définissent quelles sont les réponses qui peuvent être considérées comme acceptables au sein de leurs classes (Fish, 1980). Les réponses du style «*engagement expressif*» sont plus fréquentes dans les classes où l'enseignant encourage leur émergence ou les pratique lui-même, que dans les classes où ces comportements sont jugés trop incontrôlables, trop subversifs, trop transgressifs, trop jubilatoires. Ces comportements questionnent effectivement les limites

que l'on établit entre ce qui est hors de la tâche et ce qui en fait partie. Dans une étude portant sur les discussions de textes chez des élèves de 9 à 11 ans, Yonge et Stables (1998) ont tenté «*d'identifier les difficultés que rencontrent les enseignants pour définir ce qui, lors de ces discussions coopératives, sort du cadre de la tâche*». Ils ont montré que «*les élèves peuvent utiliser une grande variété de styles tout en restant centrés sur la tâche*» (p.55). Dans quelle mesure sommes-nous prêts à élargir notre vision de ce qu'est une réponse valable à un texte?

Tout ceci plaide en faveur d'une conception de l'engagement expressif qui intègre non seulement nos cinq types de réponses mais qui prenne également en considération la culture, les lecteurs, les textes et les enseignants.

### Favoriser l'engagement expressif en classe

Quel usage pratique les enseignants peuvent-ils faire de toutes ces idées? Avant tout, ils peuvent encourager les différents types de réponses qui supposent un engagement expressif et assouplir le déroulement des lectures partagées. Le premier type d'engagement, la dramatisation, peut être encouragé par l'organisation structurée de jeux dramatiques. Dans une classe maternelle, par exemple, après la lecture de *Max et les Maximonstres* (Sendack, 1967), l'institutrice a installé les enfants en cercle et choisi un enfant pour jouer le rôle du personnage principal, (renommé «*Maxine*» étant donné qu'il s'agissait d'une fillette). L'enseignante a invité les enfants à jouer l'histoire pendant qu'elle la relisait et leur suggérait différentes actions. Les élèves ont très vite compris la règle du jeu et ont joué avec beaucoup d'enthousiasme la scène de l'étrange

charivari. Au moment où Maxine rentre chez elle en bateau, l'un des enfants a mis en scène une représentation de la mer en encourageant ses condisciples à balancer les bras en murmurant « shhhh, shhhh » à la manière des vagues.

Dans le cas des *réactions*, notre seconde catégorie de réponses, nous avons normalement affaire à des expressions spontanées des enfants. Mais l'enseignant peut très bien montrer l'exemple et renforcer ce type d'engagement quand il survient. Par exemple, au cours de la lecture partagée des *Aventures du Moineau* (*The adventures of Sparrow-boy*, Pinkney 1997), une institutrice de maternelle lit la phrase suivante à sa classe « *Henry passa au-dessus du guidon et s'éleva vers le ciel*... puis elle réagit en à sa propre lecture en s'écriant « *Oh, mon dieu* ». Plus loin dans le récit, après la phrase « *Je peux voler, s'écria Henry* », elle réagit en s'exclamant « *Oh ! Comme j'aimerais pouvoir voler – ce serait tellement formidable* ». On constate peu de temps après que cette technique induit l'engagement des élèves, par exemple lorsque le héros rencontre un garnement. Les élèves réagissent par des « *Ohhh* » et des « *Oh, non* », et lorsque le texte évoque le chien du garnement, un des enfants réagit par un « *Ouah, ouah* ».

Les critiques et contrôles peuvent être encouragés de manière directe par des questions du type « *Que dirais-tu ?* » « *Que ferais-tu maintenant ?* ». Dans une classe de première et deuxième années, un enseignant fait la lecture de *Raiponce* (*Rapunzel*, Zelinsky & Grimm, 1997). À un moment du récit, la sorcière dit au mari qu'il peut cueillir dans son jardin, pour sa femme enceinte, toutes les raiponces qu'il veut à condition de lui livrer le bébé en échange. L'enseignante demande aux enfants « *Qu'auriez-vous fait ?* ». Cette simple question a provoqué une discussion comportant pas moins de 40 prises de paroles chez les élèves. Ils ont commencé par des réponses du type « *Je ferais* » ou « *Je ne ferais pas* » puis se sont mis progressivement à élaborer des scénarios dans lesquels le mari sauvait sa femme et son bébé.

La quatrième catégorie, *l'insertion*, apparaît souvent de manière spontanée chez les élèves lorsqu'ils sont très engagés dans un récit, un comportement que l'enseignant peut encourager de multiples façons. Au cours d'une lecture en maternelle de *Yo ! Yes !* (Raschka, 1993), l'institutrice fait émettre des hypothèses à partir de la

couverture, puis lit la première page « *Hé ! Dis ?* ». Et les enfants ont poursuivi spontanément « *Qui, moi ? - Oui, toi ! Pas possible ! Qu'est-ce que tu veux ?* »

L'appropriation du texte constitue le niveau d'engagement le plus créatif, lorsque les élèves se sentent à l'aise et en confiance dans la classe. Cette créativité est manifeste dans l'échange suivant, qui s'est déroulé au cours de la lecture du *Petit homme de fromage et autres contes trop faits* de J. Scieszka (1995) dans une classe de première et seconde années.

Instit. (lisant) :	« Où est ce narrateur paresseux ? Où est cet illustrateur paresseux ? Où est cet auteur paresseux ? »
Sally :	L'illustrateur et l'auteur sont sans doute en train de faire un autre livre aussi bête.

Dans tous les exemples cités, les enseignants, sans jamais perdre le contrôle de la situation, adaptent leur manière de réagir aux réponses des élèves afin d'encourager leur participation active. Par exemple, tout en les amenant à lever la main pour demander la parole, l'enseignant peut accepter des réponses spontanées à condition qu'elles ne couvrent pas celles d'un autre enfant. Les enfants se sentent alors un peu plus en confiance et s'impliquent dans les récits de manière plus active.

Il y a plusieurs intérêts à valoriser en classe les comportements d'engagement expressif. Premièrement, comme nous l'avons montré, ils sont le signe que les enfants s'approprient le récit. Et c'est là une des manières – peut-être même la seule – dont les récits peuvent exercer un effet sur notre vie et nous transformer. Si nous sommes convaincus du fait que la littérature peut influencer sur notre existence et celle des enfants, ou du moins qu'elle peut jouer un rôle de catalyseur (Bishop, 1997) dans la façon d'envisager de manière créative les problèmes et les opportunités de la vie, alors ces types de réponses peuvent être considérés comme autant de moyens de tisser des liens solides entre les récits et la vie des enfants.

Deuxièmement, nous devons revoir nos théories sur la compréhension des textes littéraires chez les jeunes enfants afin d'y intégrer ces types de réponses. Celles-ci constituent (au moins pour certains enfants) les vecteurs d'une compréhension plus complète, plus fine et plus riche du contenu

des récits et de leur structure. En outre, dans la mesure où la compréhension de la littérature est une composante de la littératie, il convient de considérer la compréhension des récits comme une voie d'entrée dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture.

Enfin, il est important de réhabiliter la notion de plaisir et l'aspect ludique de la littérature. Ceci est particulièrement crucial face à l'importance exagérée qu'on accorde aux compétences et habiletés, qui menace de faire passer l'acte de lecture (et la littérature) pour quelque chose d'ennuyeux et de pénible – ce qui est on ne peut plus éloigné de l'exubérance que les enfants connaissent quand ils apprennent pour de vrai. Le plaisir et l'engagement sont si souvent oubliés dans les débats sur la lecture des récits et l'enseignement de la lecture – comme s'il s'agissait là d'apprendre des savoirs sans vie, alors qu'il s'agit d'apprendre à apprécier et à aimer avec passion les récits, les idées et les expériences humaines. Une passion dont témoignent précisément les enfants au travers de leurs engagements expressifs.

### Références de littérature enfantine

- Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. Paris : Kaléidoscope.
- Galdone, Paul (1979). *The three bears*. Boston : Houghton Mifflin.
- Hyman, Tina S., & Grimm, Jacob W, (1983). *Little Red Riding Hood*. New York : Holiday House.
- Kellogg, Steven (1985). *Chicken Little*. New York : Morrow.
- Pinkney, Brian (1997). *The adventures of Sparrowboy*. New York : Simon & Schuster Books for Young Readers.
- Porter, Beatrix (1980). *Pierre Lapin*. Paris: Gallimard. (Version originale publiée en français en 1920.)
- Raschka, Chris (1993). *Yo! Yes?* New York : Orchard.
- Scieszka, J. (1995). *Le petit homme de fromage et autres contes trop faits*. (ill. L. Smith). Paris : Le Seuil Jeunesse.
- Sendak, Maurice (1963). *Max et les Maximonstres*. Paris : Delpire/École des Loisirs.
- Steptoe, John. (1987). *Mufaro's beautiful daughters: An African tale*. New York : Lothrop, Lee & Shepard.
- Zelinsky, Paul O., & Grimm, Jacob W. (1997). *Rapunzel*. New York : Dutton.

### Bibliographie

- Bakhtine, M. (1982). *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au moyen âge et sous la renaissance*. Paris: Gallimard.
- Ballenger, C. (1999). *Teaching other people's children: Literacy and learning in a bilingual classroom*. New York: Teachers College Press.

- Barrentine, S.J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50, 36-43.
- Barthes, R. (1970). *SIZ*. Paris: Le Seuil.
- Benton, M. (1992). *Secondary worlds: Literature teaching and the visual arts*. Buckingham, England: Open University Press.
- Bishop, R.S. (1997). Forward. In T. Rogers & A.O. Soter (Eds.), *Reading across cultures: Teaching literature in a diverse society* (pp. vii-ix). New York & Urbana, IL: Teachers College Press and National Council of Teachers of English.
- Dresang, E. (1999). *Radical change: Books for youth in a digital age*. New York: H.H; Wilson.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gares, H.L. (1987). *Figures in black: Words, signs and the "racial" self*. New York : Oxford University Press.
- Glaser, B., & Strauss, P. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Hickman, J. (1981). A new perspective on response to literature: Research in an elementary school setting. *Research in the Teaching of English*, 15, 343-3 54.
- Labbo, L.D. (1996). Beyond Storytime: A sociopsychological perspective on young children's opportunities for literacy development during story extension time. *Journal of Literacy Research*, 28, 405-428.
- Leland, C.H., & Harste, J. (1994). Multiple ways of knowing : Curriculum in a new key. *Language Arts*, 71, 337-345.
- Sipe, L.R. (1996). *First and second graders construct literary understanding during readalouds of picture storybooks*. Unpublished doctoral dissertation. Ohio State University, Columbus, Ohio.
- Sipe, L.R. (2000a). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35, 252-275.
- Sipe, L.R. (2000b). "Those two gingerbread boys could be brothers"; How children use intertextual connections during storybook readalouds. *Children's Literature in Education*, 31, 73-90.
- Sipe, L.R. (sous presse). A palimpsest of stories : Young children's intertextual links during readalouds of fairytale variants. *Reading Research and Instruction*.
- Sipe, L.R. & Bauer, J.T. (1999, December). *Urban kindergardeners' responses to interactive readalouds of picture storybooks*. Paper presented at the National Reading Conference, Orlando, FL.
- Smagorinsky, P. & Coppack, J. (1994). Cultural tools and the classroom context: An exploration of an artistic response to literature. *Written Communication*, 11, 293-310.
- Wolfs, S.A. (1994). Learning to act/acting to learn: Children as actors, critics, and characters in classroom theatre. *Research in the Teaching of English*, 28, 7-44.
- Yonge, C. & Stables, A. (1998). "I am It the clown": Problematising the distinction between "off task" and "on task" classroom talk. *Language in Education*, 12(1), 55-70.