

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education  
www.la-recherche-en-education.org  
N° 1 (2008), pp. 85-98

## **Improviser : une transgression autorisée dans l'enseignement de la littérature**

*Alessandra Cardozo de Freitas*  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
alessandracardosof@yahoo.com.br

*Marly Amarilha*  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
marlyamarilha@yahoo.com.br

### **Résumé**

L'enseignement est fait d'improvisations et de routines. La conscience de cette dynamique est essentielle à la médiation pédagogique. Et pourtant, les productions dans le domaine de la didactique n'ont pas encore exploité suffisamment l'étude de l'improvisation et l'importance de son rôle dans la formation et dans les pratiques de l'enseignant vis-à-vis les processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture à l'école. Dans ce texte sont analysées quelques épisodes d'improvisation, dans le cadre d'une recherche qualitative utilisant la technique de l'observation participante, développée auprès d'écoliers de l'éducation infantine et de l'enseignement fondamental des écoles publiques de la ville de Natal, RN. Comme point de départ on admet que l'improvisation didactique présuppose la sensibilité et la prestesse de l'enseignant à recourir à son répertoire de connaissances et expériences, choisissant des plans et des conduites pour agir d'une façon créative face aux occurrences inespérées en salle de classe. Moyennant l'analyse des épisodes d'improvisation, nous postulons le besoin d'improviser en classe de littérature, compte tenu de la nature polysémique du texte littéraire, qui entraîne le regard du lecteur à se poser sur des voies multiples.

Selon l'analyse qui a été faite, nous soutenons l'importance de l'improvisation dans l'action enseignante, et réaffirmons le besoin de poursuivre l'investigation de cette thématique qui, d'ailleurs, peut être étendue à d'autres domaines du savoir. En ce qui concerne l'enseignement de la littérature, on reconnaît l'importance de l'improvisation – et les limites de sa pratique – comme moyen d'agrandir et de renforcer la relation des élèves avec l'acte d'apprendre, et tout particulièrement, avec l'acte d'apprendre à lire la littérature.

**Mots-clés** : Improvisation ; Lecture ; Littérature.

L'enseignement est fait d'improvisations et de routines. La conscience de cette dynamique est fondamentale pour la médiation pédagogique. Et pourtant les productions dans le domaine des didactiques n'ont pas encore exploité suffisamment l'étude de l'improvisation et son importance dans la formation et la pratique enseignante. On valorise la délibération, l'intentionnalité et la systématisation, tout à fait indispensables à l'action de l'enseignant, mais l'habileté dans l'improvisation n'a pas reçu le même traitement. Très peu d'études, en effet, traitent de ce sujet (Tardif et Lessard, 2005 ; Cazden, 1991).

Tardif et Lessard (2005, p. 250) mettent en relief que la pensée de l'enseignant dans la classe « oscille, à la fois, entre la construction des routines et l'improvisation, selon d'innombrables contingences situationnelles ». D'après ces auteurs, les routines libèrent l'enseignant pour lui permettre de se concentrer sur d'autres aspects de sa pratique. Cependant, c'est le contexte interactif même de l'action enseignante qui impose des limites au contrôle des routines et à la force de la prévisibilité issue de la planification. Les contingences déchaînées postulent l'improvisation dans l'enseignement.

Il est pertinent d'observer que Tardif et Lessard (2005) rejettent l'idée de sens commun selon laquelle improviser est une attitude d'ordre non systématique. D'après ces auteurs, l'habileté d'improvisation présuppose une connaissance des plans et des stratégies s'adaptant aux différentes situations qui se manifestent dans la classe. Dans ce sens, « c'est au travers de l'expérience acquise dans la pratique qu'il [l'enseignant] développe la capacité d'improvisation » (Tardif et Lessard, 2005, p. 251). Dans ce cas, on n'improvise pas au hasard, mais à l'aide du répertoire des plans et des conduites accumulés par l'expérience et, il faut ajouter, avec l'aide des fondements théoriques de notre pratique. Autrement dit, tant les routines que les improvisations accèdent à l'intentionnalité de l'activité éducative.

Cazden (1991), à son tour, rappelle que toute description de la conduite humaine cerne une articulation entre les modèles répétés et l'inévitable improvisation. Les modèles répétés, qui se rapportent aux routines assignées par Tardif et Lessard (2005), comportent des règles auxquelles les participants tacitement obéissent. L'improvisation, cependant, présuppose une transgression aux règles par l'utilisation des connaissances d'une façon créative. Pour expliquer une telle relation, Cazden (1991) fait appel à l'exemple des musiciens de jazz lorsqu'ils improvisent. Dans la perspective de cet auteur, pour que l'on puisse décrire les attitudes des musiciens, il fallait valoriser, à la fois, les connaissances concernant le système musical (c'est-à-dire, la connaissance se rapportant à l'ensemble des notes qui composent une échelle et ses règles de combinaison), et la capacité d'usage de cette connaissance d'une façon inattendue, mais parfaitement cohérente avec le thème de la composition. En élargissant cette analogie, on peut affirmer que le discours scolaire se caractérise par des conventions négociées et par des improvisations spontanées centrées sur des modèles-types d'interaction. L'auteur en question prouve par arguments que l'improvisation fait une part essentielle aux savoirs de l'enseignant, mettant en relief que

Admettre l'existence de l'improvisation ce n'est pas simplement une issue de l'observateur lorsqu'il constate un comportement qui ne s'adapte pas à un modèle simple et prototype dans tous ses détails ; il s'agit de quelque chose de plus positif, attribuant aux participants – y compris l'enseignant, la capacité d'adapter des schémas tacitement connus à d'inévitables variations à l'instant même où ils se produisent dans une ambiance complexe (Cazden, 1991, p. 56).

Il est donc important de mettre en relief la capacité et le besoin d'improviser quant il s'agit de situations complexes, ce qui est le cas des occurrences en classe. L'improvisation présuppose sensibilité et vivacité de la part de l'enseignant à percevoir des comportements qui ne

s'adaptent pas aux modèles existants, et, surtout, la capacité de recourir à son répertoire de connaissances et d'expériences, en faisant le tri des plans et des conduites les plus adéquates pour intervenir d'une façon créative et, de la sorte, assurer la suite de l'action éducative.

La potentialité de la capacité d'improviser, signalée par Tardif, Lessard (2005) et Cazden (1991), doit être prise en considération dans la classe de littérature, étant donnée la nature du texte de fiction, qui est polysémique et entraîne le lecteur vers de multiples chemins. Dans ce sens, on postule que recourir à l'improvisation constitue un procédé positif pour l'enseignant, en interaction avec ses élèves, de façon à intensifier leur relation avec « l'apprendre » et « apprendre à savoir lire » la littérature.

D'où l'explication de Charlot (2000, p. 81) :

[...] le rapport avec le savoir est l'ensemble des rapports qu'un sujet maintient avec un objet, « un contenu de la pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., reliés, d'une certaine façon, avec l'apprendre et le savoir, et, par là même, est aussi une relation avec le langage, relation avec le temps, relation avec son action dans le monde et sur le monde, relation avec les autres et relation avec soi-même, en tant que quelqu'un plus au moins capable d'apprendre une telle chose dans une telle et telle situation.

Ce concept qui vient d'être cité gagne des contours spécifiques lorsqu'il s'agit du rapport avec le savoir que les élèves aperçoivent lorsqu'ils lisent un texte littéraire sous la médiation de l'enseignant (l'autre).

Après avoir fait ce bref parcours de propositions, nous allons essayer de mettre en évidence, dans cet article, les occasions d'improvisation où enseignants et élèves sont en rapport, au moment d'apprendre et de savoir lire la littérature.

A partir de la théorie de la relation avec le savoir structurée par Charlot (2000), on aura recours, dans le domaine de cette étude, aux concepts de mobilisation, activité et sens, en raison de leur convergence dans l'activité de lecture de la littérature.

Le mobilisation évoque l'idée de se mettre en mouvement, de « rassembler ses forces pour faire usage de soi-même comme recours » (Charlot, 2000, p. 55). Il s'agit d'un mouvement intérieur mis en rapport avec un mobile (celui-ci compris comme raison d'agir). D'autre part, mobiliser correspond à s'engager dans une activité suscitée par ce qui est mobile, une activité comprise comme un ensemble d'actions incitées par un « mobile » envisageant un but. Charlot (2000) mentionne que l'engagement d'un enfant dans une activité n'arrive que quand cette activité a un sens quel qu'il soit.

Les concepts de mobilisation, activité et sens dans la relation avec le savoir interagissent d'une façon réciproque dans la lecture de littérature, puisque celle-ci est une activité qui déclenche l'attention, l'intérêt, et un engagement affectif et cognitif. Ce déclenchement du sens et du plaisir de la lecture de la littérature est lié à plusieurs aspects. Tout d'abord, en raison du fait que la lecture mobilise l'expérience esthétique, éveillant chez le lecteur un processus d'identification avec les personnages. Un autre aspect non moins négligeable est dû à ce que la lecture de la littérature mobilise l'activité du lecteur en anticipant le développement des actions décrites et en imaginant, d'avance, leurs significations. Autrement dit,

Tout récepteur, lorsqu'il s'aperçoit des premières lignes d'une histoire, se mobilise tout de suite pour essayer de savoir comment tout ça va arriver. Dès que le récit n'est encore qu'une promesse de sens, chez le récepteur, la quête « du sens de la fin » exprime la quête d'un sens de toute une vie (Amarilha, 2006, p. 201).

Ce jeu imaginaire d'anticipations suscite le développement de l'intelligence de l'enfant, maximisant sa condition de lecteur par une activité significative – celle de la lecture de la littérature, qui éveille en lui un vif processus de construction de sens. Nous soutenons donc que le plaisir qui advient de ce jeu fictionnel mobilise l'enfant dans l'action et par l'attribution de sens aux récits, favorise sa relation avec le savoir.

Il faut rappeler, cependant, que cette relation de l'enfant avec le savoir n'arrive pas d'une façon linéaire, mais par des mouvements multiréférentiels d'allées et retours au texte, et en rapport avec la réalité, avec l'attirail culturel du lecteur, conséquence de la nature provocatrice de la littérature elle-même.

De tels mouvements suscitent, à son tour, la capacité d'improvisation du lecteur. Dans le contexte de la lecture en salle de classe, cette capacité concerne tantôt l'élève, tantôt l'enseignant, focus de notre attention dans ce texte.

### **Situations d'improvisation en classe de lecture de littérature**

Les situations d'improvisation analysées ensuite viennent d'une recherche conduite auprès de 23 enfants de l'éducation enfantine, âgés de 5 et 6 ans (Freitas, 2002 ; 2005), inscrits dans les écoles du réseau public de la commune de Natal (Rio Grande do Norte, Brésil). Le travail empirique a été développé au cours de l'année scolaire 2000. La recherche s'est faite en deux étapes: dans la première a été réalisée l'observation exploratoire, et dans la seconde l'observation participante.

La phase d'observation participante comprenait un ensemble de 10 sessions, planifiées et développées par la chercheuse selon l'expérience de *lecture par échafaudage* (Graves ; Graves, 1995), comprenant les activités de pré-lecture, de lecture et de post-lecture. Les récits racontés intègrent un répertoire de contes de fées traditionnels. Les modalités les plus différentes ont été utilisées, pour raconter; avec images à l'appui, lecture en tenant le livre en mains, ou en utilisant seulement la voix.

Les données, enregistrées en audio et vidéo, et transcrites par la suite, ont conduit la chercheuse à réfléchir sur la médiation pédagogique dans l'activité de lecture de la littérature. Pour cet article, parmi un ensemble d'aspects qui font partie de la médiation pédagogique, nous avons choisi l'habileté d'improvisation, dont l'analyse, selon les situations, est présentée dans la suite.

### **Jouet préféré ?**

D'après Vygotsky (1999), les sens des mots ne se développent pas spontanément chez l'enfant, mais ils sont prédéterminés par le sens qu'un certain mot prend dans le langage des adultes. Cela ne veut pas dire que l'adulte transmet à l'enfant le concept achevé, sans que celui-ci puisse en développer des généralisations.

En effet, Vygotsky (1999) met en évidence que le langage en cours dans l'environnement – et, évidemment, nous nous rapportons ici au milieu scolaire, indique le cheminement que les généralisations enfantines doivent suivre, ce qui signale une (re)structuration de points de vue, processus qui implique interaction et négociation d'idées avec un pair plus expérimenté.

Dans la recherche réalisée, nous avons observé des moments d'improvisation où la chercheuse a fait appel à une approche de concepts dans les discussions du pré-raconter, dans le but de mobiliser l'engagement et l'activité des enfants dans l'élaboration de prévisions concernant le récit à être raconté, dans le cas, «*Le Roi Grenouille*» (Grimm, 1993).

### Episode 1

**Chercheuse :** Aujourd'hui on va écouter une histoire [...]. Dans cette histoire il y a un personnage qui possède un jouet préféré, mais, malheureusement, il le perd. [...]. Qui parmi vous a déjà perdu un jouet qui aimait beaucoup ?

**Bruno :** Moi, non !

**Melki :** Moi non plus !

**Chercheuse :** Jessi, tu en as perdu ? Quel était le jouet que tu as perdu ?

**Jessica :** Une poupée (elle parle très, très bas).

**Chercheuse :** Quelqu'un d'autre qui a perdu un jouet qui aimait beaucoup ?

**Marcos :** Mon Vélo [...]

**Chercheuse :** Et vous avez retrouvé les jouets perdus ? (*Les enfants tournent leur têtes négativement*). Mais voyons: si vous les aviez perdus, et quelqu'un apparaissait en disant qu'il allait les retrouver, à condition de recevoir quelque chose en échange, vous seriez capable d'en donner pour retrouver le jouet préféré ?

**Enfants :** Non !

**Chercheuse :** Pour quelle raison, Véro, tu n'en donnerais pas ?

**Véronica :** Parce que j'en ai un tas, et je n'ai perdu qu'un seul.

(Session 2, *Le Roi Grenouille*).

Dans cet épisode, on vérifie que l'aspect conceptuel a exercé une influence significative dans l'élaboration de la prévision, les enfants ayant montré une méconnaissance du sens de l'expression « jouet préféré », qu'ils ont interprétés d'une manière générique, comme s'il s'agissait d'un jouet quelconque, ce qui semble évident dans la justification donnée par Véronica : « [...] J'en ai un tas, et je n'ai perdu qu'un seul ». S'étant aperçue que le sens que les enfants accordaient à l'expression « jouet préféré » empêchait la fluidité de la médiation, la chercheuse leur a appris le vrai sens de ce concept. Pour ce faire, elle a mobilisé l'attention des enfants dans un contexte de valorisation du jouet, de façon à, au fur et à mesure, arriver progressivement au sens souhaité. Dans cette procédure d'échafaudage (Brunier, 1995), à partir de ce que les enfants connaissaient sur le jouet, et activant, par l'objet, des relations significatives, la chercheuse a eu recours à l'improvisation : « c'est le jouet que l'on a, et que l'on aime le plus, et que jamais dans la vie on a envie de perdre ou de donner » ; « celui avec lequel quand on arrive chez nous, on s'empresse tellement de jouer que l'on oublie même de manger, et quand un copain ou copine vient chez-nous, on est fier de le lui montrer ». Dans cette approche, la chercheuse concrétise ce que Charlot (2000, p. 56) préconise : « le sens est produit par l'établissement du rapport, à l'intérieur d'un système, ou dans les rapports avec l'environnement et les autres ». Les contractualisations successives utilisées par la chercheuse, sont basées sur des modèles anticipés de « rapports entre enfant et jouet », mettant en évidence le schéma sur lequel l'improvisation opérée a été organisée.

Il convient de signaler que, antérieurement à l'improvisation de la chercheuse, seulement cinq enfants avaient nommé leurs jouets préférés. Par contre, tout de suite après la médiation, tous des enfants ont indiqué les noms des jouets qu'ils aimaient le plus ; ils ont précisé la situation

initiale et leurs points de vue concernant l'idée d'une récompense pour celui qui pourrait rencontrer le jouet. De cette façon, si au premier instant le mouvement qui a prévalu au cours du premier épisode de discussion a été la réfutation de l'idée de récompense pour celui qui pourrait trouver le jouet, après l'explication, le mouvement qui a prédominé a été celui d'une approbation de la récompense, accompagnée de justifications :

### Episode 2

**Chercheuse :** Supposons, maintenant, que vous avez perdu le jouet préféré. Est-ce que vous donneriez tout en échange ?

**Jani :** J'en donnerais.

**Chercheuse :** Et pourquoi, Jani ?

**Jani :** Parce que...

**Chercheuse :** Oui ! Mais pourquoi ?

**Jani :** Parce que, parce qu'il est très amusant.

(Session 2, *Le Roi Grenouille*).

Au moment de l'improvisation comme procédure de médiation et d'interaction entre le récit et les enfants, la chercheuse a valorisé la capacité d'élaboration de sens chez les sujets de la recherche, enfants âgés entre 5 et 6 ans, où prédomine la pensée par des sujets complexes (Vygotsky, 1999). Dans cette façon d'intervenir, nous mettons en relief, particulièrement, le double sens de la médiation pédagogique, à la fois sociale et sémiotique, où la parole ressort comme un signe potentiel de formation des concepts.

Cette situation témoigne de l'attention de la chercheuse vis-à-vis des réponses des enfants, dans le sens de parler à leurs pensées, comme le suggère Freire (1999). En effet, la discussion pourrait suivre une autre direction si la chercheuse avait donné, au premier abord, une explication directe du concept de jouet préféré. L'improvisation par échafaudage a donné aux enfants l'expérience d'un traitement cognitif des informations qu'ils détenaient au préalable, indispensables à la construction du concept de jouet préféré et d'importance capitale pour la compréhension du récit. Cette procédure a mis en valeur l'expérience et a appris aux enfants la possibilité de nouvelles connaissances qui se déduisent de tout ce qu'ils détiennent déjà comme répertoire, en ayant donné de la valeur au traitement des significations de la lecture.

Le récit gagne une autre dimension lorsque se dévoile l'attitude radicale de la princesse en échange du jouet préféré. Comme la protagoniste du récit, les enfants donneraient « tout » pour récupérer le jouet perdu. La compréhension de l'attitude de la princesse facilite énormément l'identification indispensable à la communicabilité du texte littéraire. Perdre ce sens, et l'attitude de la protagoniste et des lecteurs qui en découle, empêcherait l'appropriation des stratégies pour la lecture de la littérature et pour atteindre toute l'ampleur de l'expérience, même chez des lecteurs tout petits.

L'épisode concerné offre donc des indices, sous l'influence de l'improvisation, sur le rapport de l'enfant avec le savoir, autant que sur son importance dans l'apprentissage des concepts. Rappelons, à ce propos, le mouvement séminal dans cet épisode : le changement du point de vue des enfants. On sait, en effet, que la progression d'une classe dépend du médiateur, dans ce cas, l'enseignant. Reboul (2000, p. 105) rappelle qu'il est propre de l'enseignant, dans le

contexte scolaire, « d'attirer et d'appréhender l'attention, d'illustrer les concepts, faciliter la mémoire, motiver l'effort » de l'apprenti. Cela dit, nous attirons l'attention vers la fonction médiatrice adoptée par la chercheuse dans la conduite de la discussion de ce récit, notamment par son attitude d'improvisation.

Perelman et Tyteca (2000) affirment qu'argumenter implique influencer par le discours, dans le sens d'obtenir l'adhésion de ceux qui écoutent à ce qui est présenté par l'orateur. Dans les épisodes analysés, l'improvisation conduite par la chercheuse, moyennant un inlassable échafaudage, a favorisé l'engagement intellectuel des enfants, éveillant la mobilisation, l'activité et le sens dans la relation de l'enfant avec le texte littéraire.

### **Le livre de littérature enfantine : objet-savoir imprévisible !**

Reprenant le *corpus* de d'analyse de la recherche, nous observons la situation d'improvisation pédagogique qui nous informe sur la relation de l'enfant avec le livre de littérature enfantine dans l'espace scolaire. Dans l'approche de cette relation, nous nous intéresserons à la huitième Session, au cours de laquelle nous avons travaillé le récit *Le Chat Botté* (Perrault, 1998).

Nous avons commencé les activités concernant le récit *Le Chat Botté* par la pré-lecture, moment où, par des questionnements, nous avons introduit une réflexion sur le titre de l'histoire et la complication qui a été vécue par la protagoniste. Au cours de cette session nous avons distribué aux enfants quelques exemplaires du livre qui contenait ce récit. Avec cette distribution du livre, nous pensions que les enfants pourraient accompagner la lecture du récit, faite par la chercheuse, en utilisant le livre, et en se guidant tantôt par les illustrations, tantôt par les interventions.

Le livre a été très apprécié par les enfants, dès sa distribution. Lorsque nous avons découvert la satisfaction des enfants de pouvoir accéder à ce matériel, nous les avons mis à l'aise pour qu'ils puissent feuilleter l'ouvrage avant même de commencer la lecture du texte. Le premier quart d'heure passé, nous avons invité tous les enfants à écouter la lecture.

Les enfants étaient fascinés par le livre et par ses illustrations et écoutaient la lecture sans attention ni intérêt. La classe a été interrompue pour qu'ils puissent s'adonner librement à l'exploration du livre; cela a duré un bon quart d'heure, après quoi la même situation s'est répétée. Nous avons donc décidé de ramasser les livres, et au lieu de lire l'histoire, nous avons préféré la raconter.

Dans l'évaluation de cette situation, deux remarques ont été faites : le plaisir des enfants devant le livre et la constatation que ce matériel était vraiment pour eux une nouveauté, quelque chose en dehors de l'ambiance scolaire. Cette constatation nous a surpris, du fait que le livre ne se présentait pas comme un élément effectif de l'usage scolaire (objet-savoir) ; cela nous a mis dans une situation délicate en ce qui concernait la planification qui avait été élaborée pour cette classe : soulever des questions, distribuer les livres, lire le récit, conduire la discussion post-lecture et, finalement, stimuler et accompagner une production collective de récit d'histoires.

La séquence des activités programmées pour la journée n'a pas été terminée et nous étions vraiment désolés d'avoir dû ramasser les livres. Nous avons mis à l'écart une occasion unique d'entendre le récit raconté par les sujets, avec l'appui des illustrations, ou alors de ne pas les avoir laissés raconter entre eux les lectures issues de ce regard sur les images; des aspects de la classe qui ont été signalés et transcrits, comme peuvent montrer les extraits qui suivent :

### Episode 3

- Veronica :** Regarde ici il y a un cheval (se rapportant à la première illustration, où apparaît un âne).
- Jona :** Ici, voici un autre cheval mais où est le Chat Botté ?
- Bruno :** Maintenant je vois Le Chat Botté (pointant vers l'illustration du livre).
- Enfant :** Il porte des bottes (parle en souriant).
- Jona :** Le chat est mort, Dame LE CHAT.
- Chercheuse :** Est-ce vrai qu'il est mort ?
- Jessica :** Pas du tout : il a l'œil ouvert (référence à la deuxième illustration du récit).
- Enfant :** C'est vrai. Le chat... il n'est pas mort. Il est vivant.
- Jona :** Regarde le chat avec sa botte.

(Session 8, *Le Chat Botté*).

Dans cet épisode, nous constatons l'attention des enfants vis à vis des détails des illustrations, comme le fait pour le chat d'être avec l'œil ouvert, et, surtout, de porter des bottes, chose qui les a vraiment surpris. Comme nous l'avons déjà dit, « l'illustration est un instrument du processus de lecture, quoique pour l'école ça ne soit pas très clair. Mais reconnaître et interpréter les illustrations fait sûrement partie de la genèse de l'alphabétisation » (Amarilha, 2006a, p. 41).

La situation vécue et les improvisations qui ont eu lieu révèlent qu'il faut être attentif aux choix méthodologiques de l'improvisation, qui doivent être cohérents avec les principes théoriques sur lesquels s'appuie la pratique pédagogique.

Dans le cas présenté, nous reprenons le principe selon lequel dans le travail sur le texte littéraire on doit prendre en considération la portée du contact des sujets avec le support du texte, le livre de littérature enfantine. Ce principe a été le fondement de la planification de la recherche. On devrait prendre en compte que le livre, cet objet-savoir, était absent du quotidien des apprentissages de ces enfants. Au moment de leur enlever les livres, la chercheuse s'est heurtée au le pouvoir mobilisant du livre, qui est essentiel à la pratique d'une lecture significative. Cela dit, l'improvisation réalisée a été une transgression non autorisée par les fondements théorico-méthodologiques qui servent d'orientation à la recherche. Lorsque l'on prend en considération ces aspects, l'improvisation, cohérente avec les fondements et les modèles implicites adoptés à l'enseignement de la littérature, devrait donc être autre, devant l'enchantement des enfants face au livre.

Après cette expérience maladroite, nous avons reprogrammé les procédures pour travailler avec le récit *Le Chat Botté*, en introduisant dans la séquence des activités un moment destiné à l'exploration du livre par les enfants. Cet épisode montre le rapport fondamental entre improvisation et planification, étant donné l'effet de l'une par rapport à l'autre dans la pratique de l'enseignement. Et plus encore, il signale, d'une manière incisive, que l'improvisation découle du répertoire implicite enraciné en principes théoriques, c'est-à-dire que l'improvisation a des limites.



### Quand l'acte d'improviser part de l'élève

L'intérêt des enfants à collaborer lorsque on raconte une histoire, en verbalisant des actions mémorisées du récit travaillé, est révélateur de combien l'oeuvre littéraire est communicative (ISER, 1999), et combien cette caractéristique favorise la mobilisation, l'activité et la construction de sens dans les situations d'improvisation désenchaînées par initiative de l'enfant lui-même. L'épisode à suivre montre bien cette perspective.

#### Episode 4

**Chercheuse :** Tout le monde est content d'avoir écouté encore une fois Le Chaperon Rouge ? (les enfants gesticulent affirmativement).

**Chercheuse :** Qu'est-ce qu'il y a dans cette histoire pour que vous aimiez tant à l'écouter ? Qui peut m'indiquer une chose de l'histoire que vous aimez vraiment ?

**Vérô :** J'aime bien Le Chaperon Rouge avec sa grand-mère.

**Chercheuse :** Vous aimez cette partie ici, du Chaperon Rouge avec sa mémé ? (la chercheuse montre l'illustration du livre et Vérô balance la tête affirmativement). Et qu'est-ce qu'il y a encore dans l'histoire que vous aimez le plus ?

**Jaque :** J'aime le loup.

**Mar :** Moi aussi.

**Bru :** J'aime Le Chaperon Rouge.

**Jessica :** Moi aussi.

**Chercheuse :** Jaque et Mar, ce loup que vous aimez tant vous rappelle-t-il quelque chose ? Vous avez déjà trouvé un loup quelque part ? (Jaque balance affirmativement la tête). Déjà vu ? Comment ça s'est passé ?

**Jaque :** Cela a été dans l'autre maison (silence).

**Chercheuse :** Est-ce proche de l'endroit où tu habites ?

**Jaque :** C'est dans la villa...

**Chercheuse :** Tu habites dans un...

**Jaque :** Il a frappé à la porte.

**Chercheuse :** Il a frappé à ta porte ? C'était le matin ?

**Jaque :** La nuit.

**Chercheuse :** Et tes parents, qu'est-ce qu'ils faisaient ?

**Jaque :** Ils dormaient.

**Chercheuse :** Il a frappé et quelqu'un a ouvert la porte ?

**Jaque :** Moi.

**Chercheuse :** Et qu'est-ce qu'il est arrivé quand tu as ouvert la porte ?

**Jaque :** Parce que je pensais qu'il s'agissait d'une autre personne.

**Chercheuse :** Alors tu as ouvert la porte. Et qu'est-ce que le loup a fait ?

- Jaque :** Il m'a égratigné.
- Chercheuse :** Oh la-la ! Il t'a égratigné... Où ? (l'enfant montre une blessure dans la jambe). Cette blessure, c'est le loup qui l'a faite ? (l'élève fait un geste affirmatif). Et qu'est-ce que tu as fait ?
- Jaque :** J'ai pris un couteau.
- Mar :** Je crois que ça a été le chien (il n'y a pas de loup sur pied).
- Chercheuse :** Tu crois, Mar ? Alors, Jaque, tu as pris le couteau et qu'est-ce que tu as fait au loup ?
- Mar :** Le loup égratigne avec la patte et ça n'existe que dans l'histoire.
- Jaque :** Je l'ai brûlé.
- Chercheuse :** En plus de Jaque, quelqu'un d'autre a déjà vu un loup comme celui du récit ?
- Jaque :** Je l'ai mis dans la casserole.
- Chercheuse :** Mais qui d'autre a vu le loup ?
- Mar :** Moi, jamais.
- Chercheuse :** D'après vous, ce loup de Jaque d'où venait-il ?
- Jona :** De la forêt (d'autres enfants parlent tous en même temps et il est impossible d'entendre ce qu'ils disent).
- Chercheuse :** Jona vient de dire qu'il est venu de la forêt, mais de quelle forêt ? (silence). De la même forêt où est venu Le Chaperon Rouge ?
- Jona :** Oui.
- Chercheuse :** Mais le Chaperon Rouge ne meurt-il pas à la fin du récit ?
- Jaque :** Il est sorti d'un trou...

(Session 9, *Le Chaperon Rouge*).

Dans cet épisode, nous vérifions, au début, l'identification de Jaque avec Le Chaperon Rouge. Mais cela est plus qu'une identification, on dirait même une projection de l'élève par rapport à la situation vécue par la protagoniste du récit et, dans cette projection, on vérifie que l'élève fait appel à l'improvisation, produisant, dans le contexte de la situation, une histoire dont la visée est de justifier sa préférence pour le loup. On peut affirmer que la création de l'histoire par Jaque, mobilisée par les questions de la chercheuse, reflète l'adhésion de celle-ci à la capacité d'imaginer et d'improviser de l'élève.

Il faut souligner, encore, que dans cette situation d'improvisation les questions ont été construites en échafaudage à progression textuelle, se concentrant sur des topiques qui concernaient *le scénario* : « est-ce proche de l'endroit où tu habites ? » ; *le temps* : « c'était le matin ? » ; *les personnages* : « et tes parents, qu'est-ce qu'ils faisaient ? » ; *les actions* : « il a frappé et quelqu'un lui a ouvert la porte ? » ; « qu'est-ce qui est arrivé quand tu as ouvert la porte ? » ; « oh ! la-la ! il t'a égratigné ? où ? » ; « Jaque, tu a pris le couteau et qu'est-ce que tu a fait au loup ? » Par celles-ci et d'autres questions, Jaque a composé son histoire d'identification avec Le Chaperon Rouge. De telles questions ont été utilisées comme des recours persuasifs dirigés vers l'expression du rapport de l'élève avec le récit.

Cette expérience d'improvisation, stimulée par le texte et par la médiation de la chercheuse, annonce l'interaction entre le lecteur et le texte littéraire. D'après Iser (1996, p. 51), « dans les oeuvres littéraires [...] il existe une interaction dans laquelle le lecteur « reçoit » le sens du texte lorsqu'il le constitue ». D'où nous comprenons que le sens de l'oeuvre littéraire est constitué dans la relation de convergence du texte avec le lecteur, ce qui nous permet d'affirmer que l'improvisation fait partie du processus de lecture de la littérature. Si cela est vrai, on doit partir du présupposé que travailler en échafaudage, dans la lecture, moyennant l'improvisation, c'est valoriser la constitution d'une conscience réceptrice laquelle, en contact avec l'oeuvre, exprime les effets de cette interaction. Dans le cas contraire, on aurait une pratique où le sens du texte se déguiserait dans ses structures, sans que le lecteur puisse jouer un rôle actif dans la constitution des sens de l'oeuvre littéraire par lui-même.

Au cours de nos recherches on s'aperçoit que l'enseignante n'est pas toujours ouverte à l'improvisation suggérée par l'élève (Amarilha, 2006, a, b). L'épisode ci-dessous a été tiré du moment post-lecture, dans le cadre de la recherche réalisée dans une classe de quatrième année, et il sert bien à illustrer cet aspect :

### Episode 5

**Enseignante :** Maintenant on va causer, n'est-ce pas ?

**Luis :** Non, madame.

**Enseignante :** Nous allons parler sur l'histoire...

**Luis :** Mais on n'a pas encore fini.

**Enseignante :** Si, on a fini.

**Luis :** Racontez une autre, madame.

**Enseignante :** Comment tu trouves cette histoire ?

[...]

**Enseignante :** Pourquoi veux-tu que je raconte autre histoire ?

**André :** Parce que vous, madame, vous parlez comme si elle était vraie.

(Session 4, *La Mère qui a peur du lézard* – Classe A).

Dans cet épisode, on vérifie que l'attachement de l'enseignante à la programmation de la classe de lecture l'a rendue inflexible face à l'invitation à l'improvisation, par la demande des élèves de lecture d'une autre histoire. Ils ont fait preuve d'attention et de mobilisation devant la narration de l'enseignante, et ils souhaitaient continuer l'expérience. On se trouve devant une situation où l'improvisation n'est pas conseillée.

Cette impossibilité part de la compréhension selon laquelle la lecture à haute voix présuppose la lecture silencieuse et l'étude du texte de la part de l'enseignante, dans l'approche des aspects concernant la prosodie et la signification. L'enseignant doit connaître, d'avance, le texte qui va être travaillé, pour déclencher l'enchantement de l'élève par le récit. L'enseignante n'a pas expliqué cela aux élèves, qui étaient tellement ébahis d'entendre une histoire comme celle du Roi Schriar des *Mille et une Nuits* qu'ils sont restés carrément frustrés dans leur désir de pouvoir écouter d'autres histoires.

Compte tenu donc de l'analyse réalisée dans ce texte, nous postulons l'importance de l'improvisation dans l'action enseignante, et le besoin de poursuivre dans l'étude de cette thématique, envisageant aboutir à d'autres domaines de connaissance. Dans l'enseignement de la littérature, tout particulièrement, nous constatons la valeur de l'improvisation ainsi que les limites de sa pratique comme moyen de maximiser la relation des élèves avec l'acte d'apprendre et l'acte de savoir-lire la littérature.

### **Bibliographie**

- AMARILHA Marly. Silêncio : a hora da narrativa na escola. In: *Estão mortas as fadas?* Literatura infantil e prática pedagógica. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.
- AMARILHA Marly. *Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.
- BRUNER Jerome. *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.
- CAZDEN Courtney B. *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.
- CHARLOT B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FREITAS Alessandra Cardozo de. *Literatura e educação: ação argumentativa em discussão de histórias*. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas, UFRN, Natal, 2002.
- FREITAS Alessandra Cardozo de. *Os filhos da carochinha: a contribuição da literatura na estruturação da linguagem em crianças de educação infantil*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. UFRN. Natal, 2002.
- GRAVES Michel F., GRAVES, Bonnie B. The scaffolded reading experience : a flexible framework for helping students get the most out of text. *Reading*. V. 29, n. 1, p. 29-34. Apr. 1995.
- ISER Wolfgang. *O ato da leitura : uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996, vol. 1.
- PERELMAN C., OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Tradução de M. E. G. G. PEREIRA. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- SIRGADO Angel Pino. O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: *Cadernos Cedes*. Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética. Ano XIX, n. 24. Campinas, SP: Unicamp, jul. 2000.
- TARDIF M. ; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2 ed. Petrópolis, RJ., Vozes, 2005.
- VYGOTSKY L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOTSKY L. S. *A formação social da mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luiz Silveira M. B. e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

**Resumen**

La enseñanza es hecha de procedimientos de improvisación y de rutinas. El conocimiento sobre esta dinámica es fundamental a la mediación pedagógica. Y, sin embargo, las producciones en el dominio de la didáctica no han explorado bastante el estudio de la improvisación y la importancia de su papel en la formación y en las prácticas del maestro relativamente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura en la escuela. En este texto, analizamos episodios de improvisación en las clases de literatura, que se inscriben en el cuadro de una investigación cualitativa que usó la técnica de la observación participante, con los niños de de la educación infantil y de escuela primaria en las escuelas públicas de la ciudad de Natal, RN. Como punto de partida, asumimos que la improvisación didáctica presupone la sensibilidad y la agilidad del maestro para recurrir a su repertorio de conocimiento y experiencias, mientras escoge planes y conductas para actuar de una manera creativa ante las ocurrencias inesperadas del aula. A través del análisis de episodios de improvisación, defendemos la necesidad de improvisar en las clases de la literatura, considerando la naturaleza polisémica de los textos literarios que provocan al lector a una multiplicidad de significados. Mediante el análisis de los episodios de improvisación, asumimos la importancia de la improvisación en la acción pedagógica, y reafirmamos la necesidad de continuar la investigación de este tema que, además, puede extenderse a otros dominios del conocimiento. Específicamente en la enseñanza de literatura reconocemos la importancia de la improvisación y los límites de esta práctica como un medio de aumentar y reforzar la relación de de los alumnos con el acto de aprender y principalmente de aprender a leer la literatura.

**Palabras Claves:** Improvisación; Lectura; Literatura.

**Abstract**

Routine and improvisation procedures build the teacher's work. The awareness about such a dynamics is fundamental to the pedagogic mediation. However, the productions in the area of didactics have not explored enough the study of improvisation and its importance to the development of the teaching experience aiming the teaching-learning process of reading at school. In this paper we analyze episodes of improvisation in classes of literature reading, starting from qualitative research, by using the participation-observation technique accomplished with children of elementary schools and the fundamental teaching from public schools in Natal-RN. Starting from the assumption that didactics improvisation presumes the teacher's rapidity and sensitivity to draw from his/her repertoire of knowledge and experiences, selecting schemes and conveyances to act in a creative manner aiming the unexpected occurrences in the classroom. Through the analysis of episodes of improvisation, we argue about the need for improvising in literature classes, having in mind the large nature of the literary texts that provoke the reader to a multiplicity of meanings. By means of the analysis of the episodes of improvisation, we assume the relevance of the teacher's act of improvising, as well as the need of giving continuity to the study of this theme, observing other areas of knowledge. Specifically in the teaching of literature we testified the importance of improvising and the limits of this practice as a way of empowering the relationship of the students with knowledge and the skill to read literary texts.

**Keywords:** Improvisation; Reading; Literature.

**Resumo**

O ensino é feito de improvisações e rotinas. A consciência desta dinâmica é essencial à mediação pedagógica. E, no entanto, as produções no domínio da didática não têm explorado suficientemente o estudo da improvisação e a importância de seu papel na formação e nas práticas do professor relativamente aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura na escola. Neste texto, são analisados alguns episódios de improvisação, no âmbito de uma pesquisa qualitativa que utilizou a técnica da observação participante, com crianças do pré-escolar e do ensino fundamental em escolas públicas da cidade de Natal, RN. Como ponto de partida, se admite que a improvisação didática pressupõe a sensibilidade e a agilidade do professor para recorrer a seu repertório de conhecimento e experiências, escolhendo planos e condutas para agir de modo criativo perante as ocorrências da sala de aula. Mediante a análise dos episódios de improvisação, defendemos a necessidade de improvisar na aula de literatura, tendo em conta a natureza polissêmica do texto literário, que incita o olhar do leitor a se deter em múltiplos caminhos. De acordo com a análise feita, sustentamos a importância da improvisação na ação pedagógica, e reafirmamos a necessidade de prosseguir a pesquisa desta temática que, de resto, pode ser alargada a outros domínios do conhecimento. No que diz respeito ao ensino da literatura, se reconhece a importância da improvisação e os limites de sua prática como meio de aumentar e reforçar a relação dos alunos com o ato de aprender, e especialmente, com o ato de aprender a ler a literatura.

**Palavras-chave:** Improvisação; Leitura; Literatura.