

## Cahiers de la recherche en éducation

# Le comportement d'un élève en difficulté dans un cercle de lecture

Sophie Perreault and Jocelyne Giasson

---

Volume 3, Number 2, 1996

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017442ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017442ar>

[See table of contents](#)

---

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

---

Cite this article

Perreault, S. & Giasson, J. (1996). Le comportement d'un élève en difficulté dans un cercle de lecture. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(2), 163–184. <https://doi.org/10.7202/1017442ar>

Article abstract

This article analyzes the reactions of a troubled pupil to literary text during discussions by a reading group. Nine discussions held by a sub-group comprising a troubled pupil and four regular pupils were taped and analyzed using frameworks inspired by Rosenblatt (1991) and de Langer (1990). The analysis shows that the troubled pupil is just as capable as his peers of evincing personal reactions based on a certain form of critical, analytical, and associative thinking.

## **Le comportement d'un élève en difficulté dans un cercle de lecture**

Sophie Perreault et Jocelyne Giasson  
Université Laval

**Résumé** – Cet article analyse les réactions aux textes littéraires manifestées par un élève en difficulté pendant des discussions à l'intérieur d'un cercle de lecture. Neuf discussions d'un sous-groupe comprenant un élève en difficulté et quatre élèves réguliers ont été enregistrées et analysées à l'aide de grilles inspirées des travaux de Rosenblatt (1991) et de Langer (1990). Cette analyse a mis en évidence que l'élève en difficulté est aussi capable que ses pairs d'adopter des réactions personnelles basées sur une certaine forme de pensée critique, analytique et associative.

### **Introduction**

Au primaire, on constate que les élèves en difficulté ont peu l'occasion d'entrer en contact avec des livres de littérature jeunesse. Cette situation peut s'expliquer par deux raisons. La première concerne le manque d'habiletés de ces lecteurs. En effet, les lecteurs en difficulté ne s'engagent pas spontanément dans des livres de littérature jeunesse appropriés à leur âge, car ces derniers sont trop ardues. Ils

ne sont pas plus intéressés par les thèmes traités dans les livres qui seraient à leur portée (McCutchen, Laird et Graves, 1993). La deuxième a trait aux activités proposées aux élèves en difficulté à l'école. Les activités de lecture suggérées aux élèves en difficulté privilégient souvent des textes simplifiés et des exercices qui portent sur l'apprentissage d'habiletés hiérarchisées au détriment de textes complets et authentiques (Goatley et Raphael, 1992). L'écart s'élargit donc entre les élèves réguliers et les élèves en difficulté puisque ces derniers lisent moins que les autres. Les élèves en difficulté n'ont pas vraiment l'occasion de développer leur habileté à lire et à entrer en contact avec des idées, du vocabulaire et des connaissances qui, à leur tour, contribuent au développement de la lecture (McCutchen *et al.*, 1993).

Au cours des dernières années, plusieurs solutions ont été proposées afin de mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté. L'une d'entre elles suscite beaucoup d'intérêt; elle consiste à proposer à l'élève en difficulté des tâches de lecture plus complexes tout en lui offrant un soutien approprié. Cette proposition est née d'une nouvelle orientation axée sur l'exploitation des textes littéraires en classe. Ce courant comporte des différences majeures par rapport au courant traditionnel qui met l'accent sur l'utilisation des manuels scolaires, sur les questions de compréhension centrées sur le contenu ainsi que sur les interactions dominées par l'enseignant. Actuellement, on favorise de plus en plus l'exploitation d'expériences littéraires, expériences qui suscitent des réponses personnelles de la part du lecteur. Cette nouvelle approche exige un changement de rôle chez l'enseignant. En effet, au lieu d'être considéré comme un transmetteur de connaissances, l'enseignant facilite plutôt le développement des élèves en leur donnant la possibilité d'interagir entre eux et en leur offrant un soutien approprié. Il est important de souligner que cette approche encourage l'apparition de diverses interprétations à propos d'un texte plutôt que de favoriser l'acceptation d'une seule bonne réponse (McMahon, 1992; Kelly et Farnan, 1991).

Ce courant, centré sur l'expérience littéraire, est l'objet des travaux de Rosenblatt (1991, 1982, 1978) et de Langer (1995, 1990). Selon Rosenblatt (1991), il existe deux façons de lire un texte. Si le lecteur cherche à acquérir et à analyser de l'information, il adopte une «réaction efférente». Mais s'il s'intéresse plus aux pensées, aux attitudes, aux associations et aux sentiments que le texte évoque en lui, il choisit une «réaction esthétique». Ce dernier type de réactions est une composante essentielle du terme «littérature». En effet, selon cette autrice, il ne suffit pas qu'un texte renferme une histoire, des rimes ou un langage métaphorique

pour être désigné comme étant de la littérature. Le terme «littérature», affirme-t-elle, renvoie principalement à une relation particulière entre le lecteur et le texte et requiert un processus de lecture particulier (Rosenblatt, 1991, 444). Ainsi, un texte littéraire doit susciter des réactions personnelles et émotives de la part du lecteur.

Langer (1990) identifie quatre phases dans le processus de lecture : 1) du dehors vers le dedans ou l'infiltration dans le texte, 2) en dedans et en explorant ou la promenade, 3) du dedans vers le dehors, le rapport à soi ou l'appropriation et, enfin, 4) l'objectivation de l'expérience esthétique ou la distanciation de l'univers textuel. Durant la première phase, le lecteur entre en contact avec le monde de l'histoire (personnages, intrigue, lieux, etc.) en utilisant ses connaissances, ses expériences et les caractéristiques superficielles du livre comme la page couverture et le titre. C'est le moment de l'appropriation, de l'interrogation et de la construction d'une première idée du texte. La deuxième phase consiste pour le lecteur à construire graduellement sa compréhension de l'histoire au fur et à mesure qu'il la lit. Cet aspect de la lecture est celui au cours duquel le lecteur se sert des images mentales suscitées par le texte pour aller au-delà de ce qu'il avait compris initialement. Il s'interroge sur les motivations des personnages, établit des relations logiques (causalité, engagements, etc.) et développe de nouvelles significations. Lors de la troisième phase, le lecteur utilise son expérience littéraire pour repenser ses propres expériences, connaissances et croyances. Cette phase est une forme de récupération du sens du texte à des fins individuelles. Le lecteur utilise ce qu'il sait du texte pour réfléchir sur sa vie et sur celle des autres et il en tire des leçons. Enfin, la quatrième phase sert à prendre une distance par rapport au texte pour mieux critiquer, réfléchir ou réagir. À ce moment, le lecteur juge le texte et le relie à d'autres textes ou à d'autres expériences esthétiques. Cette évaluation et cette généralisation sont basées sur le contenu du texte lu, sur l'expérience littéraire vécue et sur les notions que le lecteur possède à propos des types de textes. Soulignons que les phases précédentes ne sont pas exploitées nécessairement dans un ordre linéaire au cours d'une lecture.

## 1. Les cercles de lecture

Ce mouvement vers l'introduction des textes de littérature jeunesse en classe a donné lieu à différentes activités pédagogiques dont le cercle de lecture (Roser et Martinez, 1995; Cullinan, 1993). Le cercle de lecture est une activité dont

l'objectif est de permettre aux élèves de discuter en sous-groupes hétérogènes de textes littéraires lus au préalable. Habituellement, les élèves préparent la discussion en écrivant leurs réactions dans un carnet personnel. Ces réponses aident les élèves à structurer leurs échanges et à étayer leur réflexion. Ces discussions se font en général sans la présence de l'enseignant.

Au cours des dernières années, plusieurs chercheurs ont expérimenté différents aspects des cercles de lecture (Commeyras et Heubach, 1994; Slaughter, 1994; Short et Klassen, 1993; Danielson, 1992). Ces études mènent aux conclusions suivantes. Comme ils favorisent les expériences authentiques avec les textes, les cercles de lecture sensibilisent les élèves au fait que le véritable but de la lecture est de divertir ou d'apprendre et qu'elle n'est pas uniquement une activité scolaire. Les cercles de lecture peuvent aussi amener les élèves à enrichir leur expérience personnelle. De plus, le partage, sous forme de discussions, des différentes compréhensions que les élèves ont du texte amène ceux-ci à envisager plusieurs choix et perspectives et à développer leur pensée critique.

Si les cercles de lecture constituent un moyen pertinent d'engager les élèves dans une activité qui favorise l'exploitation des textes littéraires, on peut toutefois se demander comment l'élève en difficulté se comporte dans un cercle de lecture. Quelques recherches ont traité de la participation des élèves en difficulté dans les cercles de lecture. Certaines ont porté sur des sous-groupes d'élèves en difficulté (McCutchen *et al.*, 1993; Goatley et Raphael, 1992) alors que d'autres ont eu comme objet l'observation de sous-groupes hétérogènes intégrant des élèves en difficulté (Raphael, Boyd et Rittenhouse, 1993).

L'étude, menée par McCutchen *et al.* (1993) visait à décrire comment des élèves, à risque en lecture, explorent les textes littéraires et discutent de ceux-ci en sous-groupe. Pour cela, quarante élèves de quatrième année, faibles en lecture, ont été divisés en sous-groupes de quatre à dix élèves accompagnés d'un *leader* préalablement formé. Les chercheurs ont constaté que, pendant les discussions, les élèves à risque pouvaient aller au-delà du contenu littéral du texte et exprimer des réactions personnelles lorsqu'ils étaient soutenus par le *leader*. Ils ont aussi observé des changements affectifs chez ces élèves qui semblaient adopter une vision plus positive d'eux-mêmes en tant que lecteurs. Il faut pourtant souligner ici le caractère exploratoire de cette étude puisque les résultats sont présentés de façon anecdotique. En outre, la présence d'un *leader* ne permet pas de connaître les réactions des élèves qui dirigent eux-mêmes leurs discussions. Il y a une diffé-

rence de sens entre les deux expressions. La lecture n'était pas la cause de la vision plus positive des élèves. Ces derniers se considéraient plutôt comme de meilleurs lecteurs.

Goatley et Raphael (1992) ont examiné les réponses d'élèves d'une classe ressource lors d'activités de discussion en sous-groupe. Un sous-groupe, formé de cinq élèves en difficulté provenant de la troisième à la cinquième année, a participé à cette étude. Les discussions en sous-groupe ont eu lieu deux fois par semaine pendant six semaines. Les élèves participaient également à des activités qui les incitaient à exprimer à la fois des réactions centrées sur le contenu et des réactions personnelles à propos des textes lus. Les chercheurs ont observé des améliorations dans les réponses des élèves en difficulté. En effet, les conversations étaient plus interactives; les réponses aux questions posées par les pairs étaient mieux formulées et les évaluations étaient basées sur des arguments spécifiques. Notons que, tout comme dans l'étude précédente, seules des données et des observations générales sont présentées.

Une recherche menée par Raphael *et al.* (1993) avait pour objectif d'explorer les réactions aux textes de trente et un élèves de quatrième et de cinquième année, notamment l'exploitation des quatre phases de Langer (1990). À l'intérieur de cette recherche, une étude de cas de trois élèves, dont un éprouvait des difficultés en lecture, a été effectuée. Les élèves se sont exprimés à la fois dans leur carnet personnel et pendant des discussions en sous-groupe; toutefois, seules les données écrites ont été analysées. En ce qui concerne l'étude de cas, l'analyse des carnets personnels reliés au premier livre révèle qu'aucun élève n'a utilisé à ce moment la phase de la distanciation de l'univers textuel (phase 4). Dans des analyses ultérieures, les réponses écrites représentaient les quatre phases et les trois élèves faisaient preuve d'une plus grande flexibilité dans l'adoption de celles-ci. Ce sont les phases de la promenade (phase 2) et de l'appropriation (phase 3) qui ont été les plus fréquemment adoptées par les trois élèves pendant l'expérience. Les réponses de l'élève en difficulté ont elles aussi évolué positivement. Dans le carnet relié au premier livre, l'élève n'a utilisé que la phase de l'infiltration dans le texte (phase 1). Il se basait sur des caractéristiques superficielles du texte ce qui appauvissait sa compréhension de l'histoire. Des analyses ultérieures ont montré que les réponses de l'élève en difficulté reflétaient davantage les quatre phases. L'élève en question exploitait des sources diverses d'information (titre, page couverture) et il portait davantage attention aux détails du texte, enrichissant ainsi sa compréhension de l'histoire. Cependant, l'exploitation des quatre phases par l'élève en

difficulté était plus linéaire que celle des autres élèves et il a moins utilisé la phase de la distanciation de l'univers textuel (phase 4). Bien qu'elles soient intéressantes, ces dernières données ne permettent pas suffisamment de comparer l'évolution du lecteur en difficulté avec celle des lecteurs ordinaires.

## 2. But de la recherche

Les recherches et les propos rapportés précédemment permettent de dégager des résultats qui contribuent à comprendre les réactions aux textes du lecteur en difficulté dans les cercles de lecture. Ce champ d'études demeure encore très peu exploré. L'analyse détaillée des réactions efférentes et esthétiques n'a pas été réalisée auprès d'élèves en difficulté. Les quatre phases de Langer (1990) n'ont fait l'objet que d'une seule étude sommaire à propos de l'élève en difficulté (Raphael *et al.*, 1993).

L'objectif général de notre recherche est de décrire et d'analyser les réactions aux textes littéraires d'un élève en difficulté dans un sous-groupe hétérogène pendant les discussions d'un cercle de lecture. Soulignons ici le caractère exploratoire de cette étude. L'absence d'analyses systématiques antérieures concernant le sujet à l'étude rend difficile la formulation d'hypothèses précises. Plus spécifiquement, cette recherche veut répondre aux questions suivantes.

*Les réactions efférentes et esthétiques* – La proportion de réactions esthétiques (par rapport à la proportion de réactions efférentes) chez l'élève en difficulté est-elle plus ou moins importante comparativement à celle calculée chez l'ensemble du sous-groupe? La proportion de réactions esthétiques chez l'élève en difficulté devient-elle plus importante au fur et à mesure de l'évolution des discussions? À l'intérieur des types efférent et esthétique, les catégories de réponses les plus exploitées par l'élève en difficulté sont-elles celles qui sont les plus utilisées par les autres membres du sous-groupe?

*Les quatre phases de Langer (1990)* – Comment comparer l'exploitation des quatre phases de Langer chez l'élève en difficulté par rapporto à celle faite par l'ensemble des élèves du sous-groupe? Comment les réactions de l'élève en difficulté évoluent-elles au fil des discussions en regard de ces quatre phases? À l'intérieur de ces phases, les catégories de réponses les plus exploitées par l'élève en difficulté sont-elles celles qui sont les plus utilisées par les autres membres du sous-groupe?

### 3. Méthodologie

#### 3.1 Sujets

Cette étude a été réalisée dans une école primaire en milieu urbain défavorisé et multiethnique, plus précisément dans une classe de troisième année comprenant vingt-sept élèves dont douze garçons et quinze filles. Tous les élèves de la classe ont participé au projet. Les autres élèves de la classe ont participé à l'activité, mais ils n'ont pas été étudiés. Les données provenant d'un seul sous-groupe ont été analysées. Le sous-groupe en question était composé de deux garçons et de deux filles nommés respectivement Sébastien, Maxime, Gabrielle et Annie. Une cinquième élève, Caroline, s'est ajoutée au sous-groupe durant les trois dernières discussions. Parmi ces élèves, seul Sébastien était très faible en lecture.

Sébastien constituait le principal sujet de cette recherche. Trois critères spécifiques ont présidé à son choix. Premièrement, il était identifié en difficulté par le milieu scolaire à cause d'une reprise d'année et du suivi de l'orthopédagogue. Deuxièmement, il était classé parmi les élèves les plus faibles à la suite d'un test de lecture prescrit à tous les élèves au début de l'année. Sébastien avait obtenu un résultat nettement inférieur à la moyenne de sa classe (différence de 25,96 % entre son résultat et la moyenne). Troisièmement, selon la perception de l'enseignante, Sébastien éprouvait des difficultés de compréhension en lecture. Dans le cadre de cette étude, ses réactions ont été comparées à celles manifestées par les autres élèves du sous-groupe.

#### 3.2 Matériel

Les livres utilisés dans le cadre du cercle de lecture étaient des romans qui appartenaient tous à la collection de «La Courte Échelle». Cette collection a été choisie puisqu'elle répondait bien aux intérêts des enfants. En effet, les livres sélectionnés avaient été expérimentés l'année précédente dans une classe de troisième année. Le sous-groupe analysé a lu les trois livres suivants : *Abracadabra*, *les jumeaux sont là!*, *Le blabla des jumeaux* et *Un monstre dans les céréales*.



### 3.3 Intervention

L'intervention a consisté en la mise sur pied d'un cercle de lecture expérimenté pour la première fois dans cette classe. Ce cercle a débuté par la promotion de six livres par l'enseignante. Puis, chaque élève a choisi les trois livres qu'il préférerait. L'enseignante a ensuite formé des sous-groupes de discussion de quatre à cinq élèves en tentant de respecter les intérêts exprimés. Tous les élèves d'un même sous-groupe lisaient les mêmes livres. Chaque période du cercle de lecture était divisée en trois temps. Premièrement, les élèves lisaient silencieusement un chapitre. Deuxièmement, ils illustraient et écrivaient leurs réactions dans leur carnet personnel. Troisièmement, ils se réunissaient en sous-groupe afin de discuter du chapitre lu. Les élèves ont bénéficié de cinq à sept périodes de discussion par livre selon le nombre de chapitres. Une banque d'idées comprenant différentes suggestions de réponses était mise à leur disposition. Les suggestions suivantes étaient ainsi incluses dans la banque d'idées : Ce que j'ai le plus aimé? Ce que j'ai le moins aimé? Un personnage m'a beaucoup plu ou beaucoup déplu et pourquoi? Il y a quelque chose que je n'ai pas compris? À la place de tel personnage, j'aurais réagi de la même façon ou différemment? J'aurais aimé être dans la peau du personnage principal parce que...? J'aurais préféré que cet événement ne se produise pas dans l'histoire?

Pour les besoins de la recherche, trois sessions de discussion par livre ont été enregistrées sur bande magnétoscopique, soit un total de neuf sessions. Les sessions de discussion liées aux premier, troisième et dernier chapitres ont été enregistrées afin de pouvoir analyser les réactions des enfants au début, au milieu et à la fin de la lecture de chaque livre. Chaque discussion durait en moyenne vingt-cinq minutes. La collecte des données a été effectuée sur une période de huit semaines.

### 3.4 Grilles d'analyse

Pour mesurer les types de réactions vis-à-vis les textes lus, deux grilles d'analyse ont été bâties. La préparation de la première grille s'est inspirée de l'idée de la lecture de Rosenblatt (1991, 1982, 1978) selon laquelle le lecteur peut réagir au texte de façon efférente ou de façon esthétique. Les catégories de cette grille ont été, en majeure partie, tirées des grilles construites par Many (1992) et par Martinez, Roser, Hoffman et Battle (1991). Les réactions efférentes comprennent les catégories suivantes : citation, description, appréciation littéraire, énonciation

d'un élément non compris, question et comparaison. Quant aux réactions esthétiques, elles renferment ces catégories : partage d'une partie favorite ou d'une partie moins aimée, association personnelle, jugement, interprétation, association littéraire, prédiction, manifestation d'un intérêt pour la suite, question et invention d'événements.

La deuxième grille correspond aux quatre phases de Langer (1990). Les catégories qui la composent ont été tirées pour la plupart de la grille élaborée par Raphael *et al.* (1993). Dans la phase de l'infiltration dans le texte (phase 1), les catégories prédiction et question sont exploitées. La phase de la promenade (phase 2) comprend ces catégories : résumé, mise en situation, inférence, question, comparaison et invention d'événements. Dans la phase du rapport à soi (phase 3), les catégories suivantes sont présentes : mise en situation et partage d'expériences personnelles. Enfin, la phase de la distanciation de l'univers textuel (phase 4) renferme ces catégories : critique/évaluation, partage d'une partie favorite ou d'une partie moins aimée, comparaison/contraste, exploration des éléments littéraires et exploration de l'habileté de l'auteur.

L'enregistrement des neuf discussions sur bande magnétoscopique a été entièrement transcrit. Une analyse de contenu a été effectuée par la suite. Dans ce but, le texte a été découpé en unités de signification qui ont été classées dans les catégories préalablement construites. Soulignons que quatorze unités de signification n'ont pu être classées dans un type de réactions précis (efférent ou esthétique, phase 1, 2, 3 ou 4). Pour vérifier la fidélité de l'analyse, un accord interjuge a été réalisé sur 11 % de l'ensemble des discussions avec un codeur supplémentaire. Un accord de 90,18 % a ainsi été obtenu concernant la classification des réactions dans les types efférent ou esthétique. Une entente de 90,18 % a également été atteinte en rapport avec la classification des réactions dans les quatre phases de Langer (1990).

#### **4. Présentation et discussion des résultats**

##### **4.1 Les réactions efférentes et esthétiques**

En regard des réponses efférentes et esthétiques, la première question de recherche (1a) se formulait comme suit : «La proportion de réactions esthétiques

chez l'élève en difficulté est-elle plus ou moins importante comparativement à celle calculée chez l'ensemble du sous-groupe?» L'analyse des données révèle que la proportion de réponses esthétiques chez l'élève en difficulté est de 75,3 %. Or, la proportion moyenne de réponses esthétiques pour l'ensemble du sous-groupe se situe à 70,1 %. L'élève en difficulté se compare donc très bien aux autres élèves du sous-groupe; sa proportion de réponses esthétiques est même légèrement supérieure. Dans ses réponses esthétiques, l'élève fait entre autres souvent référence à sa vie personnelle en exprimant ses connaissances sur le monde et/ou en se situant à la place des personnages de l'histoire. Dans l'exemple suivant, l'élève en difficulté réagit à la place des jumeaux de l'histoire en se basant sur sa conception de la magie : «Moi, je ferais, être les jumeaux, je ferais pas de la magie à cause que ça porte malheur.» De plus, il juge fréquemment les événements et les personnages de l'histoire en exprimant des opinions qui lui sont propres comme lorsqu'il dit : «Moi, c'est sa mère. Je trouve qu'elle a l'air déplaisante».

**Tableau 1** – Fréquence des réponses efférentes et des réponses esthétiques pour chacun des élèves lors des discussions

Élèves	L1			L2			L3		
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
Sébastien									
EF	10	5	5	9	3	2	1	7	5
ES	28	17	15	18	18	10	9	15	13
Maxime									
EF	25	13	21	16	9	14	11	13	14
ES	42	16	23	15	16	13	22	26	22
Gabrielle									
EF	16	27	11	22	13	15	16	—	12
ES	43	31	25	38	29	22	66	—	31
Annie									
EF	21	24	8	—	17	9	9	12	7
ES	47	15	30	—	39	17	32	31	22
Caroline									
EF	—	—	—	—	—	—	11	8	6
ES	—	—	—	—	—	—	48	26	22

Note Les cellules qui ne contiennent pas de résultats signifient que l'élève était absent lors de la discussion.

Légende L = livre; D.= discussion; EF = efférent; ES = esthétique

On peut faire ici un lien intéressant avec la recherche de McCutchen *et al.* (1993) qui avaient étudié des sous-groupes d'élèves en difficulté dans des cercles de lecture. Les chercheurs avaient conclu que les élèves à risque pouvaient aller au-delà du contenu littéral du texte et exprimer des réactions personnelles d'un niveau relativement élevé de réflexion lorsqu'ils étaient engagés de façon appropriée par le *leader*. Or, Sébastien a exprimé beaucoup d'associations personnelles, de jugements et d'interprétations. Ceci exige une réflexion personnelle plus poussée que celle qui serait nécessaire pour décrire le contenu littéral du texte. Deux différences majeures ne doivent toutefois pas être négligées entre les deux études. Premièrement, Sébastien n'était pas incité à réagir par un *leader* contrairement aux élèves en difficulté de l'étude de McCutchen *et al.* (1993). Deuxièmement, Sébastien discutait avec des élèves réguliers alors que les cercles de lecture dans l'étude de McCutchen *et al.* étaient composés uniquement d'élèves en difficulté. On peut donc supposer que la présence d'élèves réguliers peut être aussi bénéfique pour l'élève en difficulté que la présence d'un *leader* qui dirige les discussions.

La deuxième question de recherche concernant les réponses efférentes et esthétiques (1b) se formulait comme suit : «La proportion de réactions esthétiques chez l'élève en difficulté devient-elle plus importante au fur et à mesure de l'évolution des discussions?» Lorsqu'on examine l'évolution des proportions de réactions esthétiques chez l'élève en difficulté, il est difficile de tirer des conclusions. On constate que ces proportions demeurent sensiblement les mêmes pour les trois livres (75,3 %, 78,6 %, 76,8 %). Cela peut s'expliquer par le fait que le nombre de réactions esthétiques exprimées par l'élève en difficulté était déjà élevé au point de départ, ce qui limitait les possibilités d'une évolution marquée.

Enfin, la troisième question de recherche (1c) concernant les réponses efférentes et esthétiques était la suivante : «À l'intérieur des types efférent et esthétique, les catégories de réponses les plus exploitées par l'élève en difficulté sont-elles celles qui sont les plus utilisées par les autres membres du sous-groupe?» Pour répondre à cette question, la fréquence de chaque catégorie de réponses a été calculée pour chacun des élèves (voir tableau 2).

En examinant ce tableau, on constate que pour chaque type de réactions (efférent ou esthétique), les catégories de réponses les plus exploitées par l'élève en difficulté sont les mêmes que celles qui sont le plus utilisées par les autres élèves. Si on étudie la distribution des réactions efférentes, on remarque que la description et l'appréciation littéraire ont été davantage exploitées à la fois par l'élève en difficulté et par les autres membres. Ainsi, lorsqu'il réagissait

de façon efférente, l'élève en difficulté décrivait fréquemment des événements ou des comportements des personnages déjà mentionnés dans le livre («Ils sont supercontents d'avoir un trophée.»). Il lui arrivait également de critiquer les choix de l'auteur ou la construction du récit, par exemple, lorsqu'il dit à propos de l'auteur : «Il aurait dû faire la même face pour la mère.» Cette réflexion faisait suite à une conversation mettant en évidence la ressemblance physique entre le père et les enfants dans le récit, et Sébastien pensait que l'auteur aurait dû faire ressembler la mère aux autres membres de la famille.

**Tableau 2** – Fréquence des catégories de réponses efférentes et esthétiques pour chacun des élèves

Catégories de réponses	Élèves				
	Sébastien	Maxime	Gabrielle	Annie	Caroline*
<b>Efférentes</b>					
Citation	1	6	10	9	1
Description	27	82	57	51	18
Appréciation littéraire	13	44	50	34	5
Énonciation d'un élément non compris	2	2	5	6	0
Question	1	1	7	4	1
Comparaison	3	1	3	3	0
Inclassable	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>136</b>	<b>132</b>	<b>107</b>	<b>25</b>
<b>Esthétiques</b>					
Partage d'une partie favorite ou moins aimée	9	6	12	16	9
Association personnelle	52	71	163	112	60
Jugement	36	44	54	41	9
Interprétation	26	51	35	38	14
Association littéraire	1	1	3	0	0
Prédiction	1	14	8	9	0
Manifestation d'un intérêt pour la suite	1	1	0	1	0
Question	7	5	4	5	0
Invention d'événements	0	2	4	3	3
Inclassable	10	0	2	8	1
<b>Total</b>	<b>143</b>	<b>195</b>	<b>285</b>	<b>233</b>	<b>96</b>

\* Caroline était présente uniquement lors des trois dernières discussions.

À propos de la distribution des réactions esthétiques, on remarque que les catégories de l'association personnelle, du jugement et de l'interprétation com-

portent un plus grand nombre de réponses chez tous les élèves y compris chez Sébastien. Un bel exemple d'interprétation est donné par Sébastien lorsqu'il dit : «Je pense que le monstre a la leucémie à cause qu'il perd tous ces poils-là.»

Il existe toutefois quelques différences entre l'élève en difficulté et les autres élèves, notamment sur les plans de la citation, de la prédiction et de l'invention d'événements qui ont été exploités plus fréquemment par les autres élèves.

#### 4.2 L'adoption des quatre phases de Langer

En ce qui concerne les quatre phases de Langer (1990), la première question de recherche (2a) se formulait comme suit : «Comment comparer l'exploitation des quatre phases de Langer chez l'élève en difficulté par rapport à celle faite par l'ensemble des élèves du sous-groupe?» Afin de mieux comprendre l'analyse des données, il importe ici de se souvenir que les quatre phases de Langer se situent dans un ordre croissant de complexité. Plus on avance dans les phases, plus les réactions sont basées sur des habiletés intellectuelles de niveau élevé. Si on considère les résultats obtenus par l'élève en difficulté, on constate qu'il a exprimé 2,6 % de réactions associées à la phase de l'infiltration dans le texte (phase 1), 33,7 % de réactions appartenant à la phase de la promenade (phase 2), 27,4 % de réactions reliées à la phase du rapport à soi (phase 3) et, enfin, 36,3 % de réactions en lien avec la phase de la distanciation de l'univers textuel (phase 4). Lorsqu'on compare ces résultats aux moyennes représentant les réactions de l'ensemble du sous-groupe, on remarque qu'ils se situent relativement près de ces dernières, celles-ci étant respectivement de 3,9 %, 33,5 %, 34,1 % et 28,6 % pour les phases 1 à 4. Comme pour l'ensemble des élèves, les réactions exprimées par l'élève en difficulté se partagent principalement entre les trois dernières phases et la proportion associée à la première phase est très faible.

L'étude de l'exploitation des quatre phases de Langer (1990) chez l'élève en difficulté nous permet de tirer deux conclusions principales. Premièrement, on remarque que les pourcentages obtenus par celui-ci sont bien équilibrés entre les phases de la promenade (phase 2), du rapport à soi (phase 3) et de la distanciation de l'univers textuel (phase 4). Ceci nous permet de conclure que l'élève ne se limite pas à un seul type de réactions. Deuxièmement, il est intéressant de constater que le pourcentage de réactions le plus élevé chez l'élève en difficulté (36,3 %) est associé à la quatrième phase (la distanciation de l'univers textuel), phase qui, selon Langer, correspond à des habiletés intellectuelles complexes. Ce résultat

laisse voir que l'élève concerné est doté d'une pensée critique et analytique. Les réactions de jugement ont été de loin les réactions critiques les plus partagées par l'élève en difficulté. Il remarquait ainsi l'étrangeté de certains événements comme le vocabulaire chinois dans le premier livre («Moi, je trouvais que c'était bizarre les mots chinois.») et les animaux spéciaux dans le deuxième livre («Il y avait beaucoup d'animaux bizarres, comme le chat, il jappait quand il devait miauler.»). Toutefois, il exprimait davantage d'opinions à propos des personnages («C'est une drôle de famille.»), «Moi, les personnes que j'ai le mieux aimées, c'est le père puis les enfants à cause qu'ils sont plus gentils.»).

**Tableau 3 – Fréquence de l'exploitation des phases de lecture pour chacun des élèves durant les discussions**

Élèves	L1			L2			L3		
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
Sébastien									
P1	1	3	0	0	0	0	0	0	1
P2	9	6	11	6	5	3	4	10	10
P3	13	7	3	9	8	0	3	6	3
P4	15	6	6	12	8	9	3	6	4
Maxime									
P1	7	2	1	1	3	0	2	3	0
P2	27	13	23	12	10	16	13	16	16
P3	13	2	10	7	5	2	13	6	13
P4	20	12	10	11	7	9	5	14	7
Gabrielle									
P1	1	9	2	3	3	0	0	—	2
P2	10	25	13	18	11	10	16	—	10
P3	27	13	10	20	15	8	51	—	19
P4	21	11	11	19	13	19	15	—	12
Annie									
P1	3	7	2	—	5	0	0	1	1
P2	18	19	14	—	21	5	11	13	10
P3	29	2	9	—	20	7	21	13	11
P4	18	11	13	—	10	15	9	16	7
Caroline									
P1	—	—	—	—	—	—	0	0	1
P2	—	—	—	—	—	—	14	14	8
P3	—	—	—	—	—	—	37	10	13
P4	—	—	—	—	—	—	8	10	6

Note Les cellules qui ne contiennent pas de résultats signifient que l'élève était absent lors de la discussion.

Légende L = livre; D = discussion; P = phase.

La deuxième question de recherche concernant l'adoption des quatre phases (2b) se formulait comme suit : «Comment les réactions de l'élève en difficulté évoluent-elles au fil des discussions en regard des quatre phases de Langer?» Il est difficile de tirer des conclusions sur l'évolution, chez l'élève en difficulté, des proportions de réactions associées aux phases de Langer. Ainsi, les proportions de réactions associées aux troisième et quatrième phases combinées chez l'élève en difficulté évoluent comme suit du premier au troisième livre : 59,3 %, 76,3 % et 51,1 %.

Il est intéressant de comparer ces derniers résultats à ceux obtenus par Raphael *et al.* (1993) qui avaient analysé, selon les quatre phases de Langer, les réponses d'un élève éprouvant des difficultés en lecture. Les chercheurs avaient constaté que l'élève en difficulté avait adopté principalement les phases de la promenade (phase 2) et du rapport à soi (phase 3). Ces résultats sont relativement semblables à ceux de la présente étude puisque les deuxième et troisième phases ont été aussi utilisées par Sébastien (33,7 % et 27,4 % respectivement). Toutefois, la quatrième phase (la distanciation de l'univers textuel) a été largement exploitée par Sébastien (36,3 %), ce qui n'est pas le cas pour l'élève en difficulté de l'étude de Raphael *et al.* (1993). En effet, ce dernier avait exprimé moins de réactions critiques que les autres élèves. En outre, cette dernière étude soulignait qu'à l'instar de l'élève en difficulté, les autres élèves avaient adopté principalement les deuxième et troisième phases. Une constatation semblable se retrouve dans notre étude puisqu'on remarque que les proportions de réactions exprimées par Sébastien se situent près de la moyenne du sous-groupe, pour chacune des phases. Enfin, les chercheurs avaient remarqué que, dans les dernières discussions, les réponses de l'élève en difficulté reflétaient davantage les quatre phases. Une telle évolution n'a pas été remarquée dans la présente étude. Cette différence peut s'expliquer par le fait que les troisième et quatrième phases ont été largement utilisées dès les premières discussions, limitant ainsi les possibilités d'une évolution réelle.

Enfin, la troisième question de recherche sur l'exploitation des quatre phases de Langer (2c) était la suivante : «À l'intérieur des phases de Langer, les catégories de réponses les plus exploitées par l'élève en difficulté sont-elles celles qui sont les plus utilisées par les autres membres du sous-groupe?» Les résultats révèlent que l'élève en difficulté se comporte en général comme l'ensemble du groupe bien qu'on note certaines différences.

Dans la première phase (l'infiltration dans le texte), on remarque que la catégorie question a été la plus exploitée par la majorité des élèves dont l'élève en



difficulté (voir tableau 4). La catégorie prédiction est toutefois moins présente chez l'élève en difficulté.

**Tableau 4 – Fréquence des catégories de réponses incluses dans les phases de lecture pour chacun des élèves**

Catégories de réponses	Élèves				
	Sébastien	Maxime	Gabrielle	Annie	Caroline*
Infiltration dans le texte					
Prédiction	1	14	8	9	0
Question	4	5	12	10	1
Inclassable	0	0	0	0	0
Total	5	19	20	19	1
Promenade					
Résumé	28	88	67	60	19
Mise en situation	17	35	26	30	9
Inférence	9	16	9	8	5
Question	7	4	4	6	0
Comparaison	3	1	3	3	0
Invention d'événements	0	2	4	3	3
Inclassable	0	0	0	1	0
Total	64	146	113	111	36
Rapport à soi					
Mise en situation	27	23	66	51	21
Partage d'expériences personnelles	25	48	97	61	39
Inclassable	0	0	0	0	0
Total	52	71	163	112	60
Distanciation de l'univers textuel					
Critique/évaluation	36	44	54	41	9
Partage d'une partie favorite ou moins aimée	9	6	12	16	9
Comparaison/contraste	1	1	3	0	0
Exploration des éléments littéraires	1	19	21	6	2
Exploration de l'habileté de l'auteur	12	25	29	28	3
Inclassable	10	0	2	8	1
Total	69	95	121	99	24

\* Caroline était présente uniquement lors des trois dernières discussions.

Si on considère la deuxième phase, on observe que le résumé et la mise en situation ont été davantage exploités à la fois par l'élève en difficulté et par les autres élèves. La mise en situation est une forme d'interprétation particulière qui insiste sur la déduction des actions, des motivations et des sentiments des personnages de l'histoire. Sébastien utilise cette catégorie lorsqu'il dit : « Ici là, les parents sont superfièrs qu'ils aient eu un téléphone des spécialistes. » Cette fierté n'était aucunement mentionnée dans l'histoire, mais l'illustration montrait la mine réjouie des parents.

Dans la troisième phase, on remarque une différence chez l'élève en difficulté. On constate que les partages d'expériences personnelles et les mises en situation se retrouvent en proportions relativement égales chez ce dernier alors que les proportions de partages d'expériences personnelles chez les autres élèves sont plus élevées comparativement à celles des mises en situation. Nous remarquons aussi que Sébastien a combiné, à plusieurs reprises, ses connaissances antérieures avec ses réactions vis-à-vis des situations de l'histoire. En voici un exemple : « Moi, j'aurais jamais été en Chine à cause que c'est un pays de guerre puis dans le bois, tu peux te ramasser dans la base souterraine. »

Enfin, l'analyse de la quatrième phase dévoile que la critique/évaluation et l'exploration de l'habileté de l'auteur ont été les plus exploitées par la majorité des élèves dont l'élève en difficulté. Ces deux catégories correspondent respectivement au jugement et à l'appréciation littéraire commentés plus tôt. Dans la quatrième phase, toutefois, on remarque une différence dans l'exploration des éléments littéraires puisque la fréquence d'explorations des éléments littéraires est sensiblement moins élevée chez l'élève en difficulté que chez les autres membres.

#### 4.3 Autres considérations sur les réactions de l'élève en difficulté

Lorsqu'on considère les types de réactions aux textes mesurés par la classification efférente/esthétique et les quatre phases de Langer (1990), il est intéressant de constater qu'il existe beaucoup de ressemblances entre les résultats de l'élève en difficulté et ceux des autres élèves du sous-groupe. Cependant, la comparaison de l'élève en difficulté avec les autres, au moyen de ces seules classifications, comporte certaines limites. Elle permet d'évaluer les types de réactions exploités, mais non le contexte dans lequel ces dernières apparaissent

ni le nombre d'interventions effectuées. De plus, elle ne permet pas d'examiner la complexité de ces réactions. Il est important de souligner des différences qualitatives non négligeables entre les réactions de l'élève en difficulté et les réactions des autres élèves du sous-groupe.

D'abord, il est vrai que Sébastien a exprimé beaucoup de réactions esthétiques et de réactions appartenant aux deux dernières phases de Langer (1990). Cependant, il importe de nuancer en précisant que ces réactions ont été plusieurs fois suscitées par les autres élèves qui suggéraient directement à Sébastien un type précis de réponses. Voici un exemple de situation où la suggestion de Gabrielle amène Sébastien à juger un personnage et à exprimer ce qu'il ferait à la place de ce personnage :

*«Un personnage m'a beaucoup plu ou beaucoup déplu. Pourquoi?» (Gabrielle lit une suggestion dans la banque d'idées.)*

*«Le père à cause que moi, je parlerais pas avec ma fille comme ça.»*

Ensuite, soulignons la différence notable dans le nombre de réactions exprimées. On constate que l'élève en difficulté intervient moins fréquemment que les autres membres du sous-groupe. Ainsi, lorsqu'on effectue la moyenne du nombre de réactions aux textes exprimées par l'ensemble du sous-groupe (les réactions de Caroline ne font pas partie de la moyenne puisqu'elle n'a participé qu'aux trois dernières discussions), on obtient une moyenne de 322 réactions par élève pour les neuf discussions. Or, l'élève en difficulté n'a exprimé que 192 réactions durant ces mêmes discussions ce qui est nettement inférieur aux interventions des autres élèves.

Une différence qualitative doit aussi être notée quant à la richesse des réactions. D'abord, les réactions renfermant une seule unité de sens chez l'élève en difficulté étaient moins développées que celles des autres élèves. Par exemple, Sébastien déclare que la situation du chauffeur impoli est drôle sans commenter plus longuement les impolitesses du chauffeur ou sa propre réaction d'amusement («Moi, j'ai trouvé ça drôle quand le chauffeur était malpoli.»). Par contre, les réactions des autres membres étaient plus développées malgré la présence d'une seule unité de sens. Dans l'exemple suivant, Gabrielle explique que l'histoire aurait été plus amusante si l'auteur avait mentionné les différents niveaux d'âge des enfants. De plus, elle précise sa pensée en déclarant que l'auteur aurait pu effectuer un compromis en passant seulement un an au lieu de sept :

*«Ils auraient pu les mettre à un an, deux ans, trois ans, quatre ans. Ils en auraient mis sur leurs âges puis ça aurait été peut-être plus l'fun. S'ils veulent que ce soit plus amusant, il me semble qu'ils auraient pu nous le dire ou bien ils auraient pu dire : "Ils ont eu leurs six ans, bientôt ils vont avoir leurs sept ans puis là ils grandissent puis là ils vont avoir leurs huit ans." Ils sont pas obligés de tout dire les âges. Ils peuvent sauter de un, mais ils sont pas obligés de sauter de sept ans.»*

En outre, les autres élèves du sous-groupe exprimaient souvent des idées qui renfermaient plusieurs unités de sens, ce qui était plus rare chez Sébastien. En voici un exemple :

*«Dans la maison, ils s'occupaient juste de lui. On dirait qu'il faisait par exprès pour que tout le monde le chouchoute. Moi, j'aime pas ça ces affaires-là parce que ma sœur ressemble un peu à ça, puis j'aime pas ça, les chouchous.»*

Dans cette dernière séquence, l'élève effectue deux jugements différents ainsi qu'une association personnelle. On remarque donc trois unités de sens différentes dans un seul tour de parole.

Enfin, l'élève en difficulté a exprimé davantage de réactions d'imitation que ses coéquipiers. Pour qu'une réaction soit classée comme étant une imitation, elle devait approuver une réaction émise par un autre élève sans ajouter d'informations supplémentaires. Ainsi, l'élève en difficulté a exprimé 27,6 % de réactions d'imitation durant les neuf discussions comparativement à une moyenne de 18,5 % pour l'ensemble du sous-groupe. Il est intéressant de constater que les réactions d'imitation de Sébastien ont beaucoup diminué au cours des discussions. Au cours des premières discussions, l'élève concerné approuvait souvent les commentaires des autres sans partager sa propre pensée, comme le montre cette citation : «Moi, j'ai trouvé ça comme Gabrielle puis Annie.» Cependant, à la troisième discussion, les élèves ont souligné à Sébastien qu'il devait absolument partager ses idées et le nombre de réactions d'imitation de Sébastien a sensiblement diminué à la suite de ces commentaires.

## Conclusion

Dans cette recherche, nous nous sommes intéressées au comportement d'un élève en difficulté dans un cercle de lecture. Plus précisément, nous avons examiné les types de réponses qu'il avait exprimés. L'étude nous permet de constater

que cet élève est aussi capable que les autres d'exprimer des réponses esthétiques et des réactions associées à toutes les phases décrites par Langer même si ses interventions peuvent être moins nombreuses et moins poussées que celles de la moyenne du sous-groupe. Le cercle de lecture semble donc fournir un contexte approprié à l'expression de réactions personnelles pour tous les élèves, y compris l'élève en difficulté. Cette recherche ne traitant que d'un seul cas, il est donc important de souligner qu'il est impossible de généraliser les résultats obtenus et de les appliquer à l'ensemble des élèves en difficulté. Cependant, elle élargit nos connaissances à propos des forces et des faiblesses des élèves en difficulté dans les cercles de lecture et nous ouvre ainsi de nouvelles voies d'intervention et de recherche. Puisque l'élève en difficulté analysé peut s'engager dans des textes littéraires de qualité lorsqu'il interagit dans un cercle de lecture, il est évident que cette activité est très intéressante pour ce type d'élèves. Nous devons réviser nos conceptions du contexte d'apprentissage, du rôle de l'enseignant, de la participation des élèves en classe et, surtout, de celle de l'élève en difficulté. Il est essentiel de prévoir des activités susceptibles d'amener les élèves à aller au-delà du contenu littéral et de les inciter à envisager plusieurs possibilités et hypothèses. La compréhension des élèves n'en deviendra que plus riche et plus profonde. Ainsi, l'organisation de discussions en sous-groupe gérées par les élèves eux-mêmes a de fortes chances de les aider à parvenir à cette forme de compréhension en plus de permettre à l'élève en difficulté d'enrichir sa relation avec le texte. L'atteinte de ces objectifs nécessite cependant un changement de vision de la part des élèves. Il est important qu'ils en viennent à concevoir le texte littéraire, non seulement comme un texte à étudier objectivement, mais comme une expérience à vivre. Le rôle de l'enseignant est de fournir un certain encadrement aux élèves (exemples : banque d'idées, intervention sur les processus d'interaction) afin qu'ils puissent s'entraider dans l'expression de leurs interprétations personnelles, entraide fort bénéfique pour l'élève en difficulté.

Notre étude ouvre également de nouvelles voies de recherche. Si un élève en difficulté peut se comporter de façon appropriée dans un cercle de lecture, il serait intéressant d'examiner plus systématiquement les bénéfices qu'il peut retirer de cette activité. Les questions suivantes pourraient faire l'objet d'études ultérieures : L'activité du cercle de lecture augmente-t-elle la motivation de l'élève en difficulté en lecture? A-t-il plus de facilité à comprendre un texte? Ses résultats scolaires s'améliorent-ils? Bref, la présente étude et celles qui seront conduites dans l'avenir nous permettent d'espérer une exploration continuellement enrichie des textes littéraires par l'élève en difficulté.

## Références

- COMMEYRAS, M. et HEUBACH, K.M. (1994, décembre).  
*Second grade children's storybook questions and discussion : A qualitative analysis*. Communication présentée au congrès annuel de la «National Reading Conference», San Diego, Californie.
- CULLINAN, B.E. (1993).  
*Children's voices : Talk in the classroom*. Newark [DE] : International Reading Association.
- DANIELSON, K. (1992).  
 Literature groups and literature logs : Responding to literature in a community of readers. *Reading Horizons*, 32, 373-382.
- GOATLEY, V.J. et RAPHAEL, T.E. (1992).  
 Non-traditional learners' written and dialogic response to literature. In C.K. Kinzer et D.J. Leu (éd.), *Literacy research, theory and practice : Views from many perspectives* (p. 313-322). Chicago [IL] : National Reading Conference.
- KELLY, P.R. et FARNAN, N. (1991).  
 Promoting critical thinking through response logs : A reader-response approach with fourth graders. In J. Zutell et S. McCormick (éd.), *Learner factors/teacher factors : Issues in literary research and instruction* (p. 277-285). Chicago [IL] : National Reading Conference.
- LANGER, J.A. (1995).  
*Envisioning literature – Literary understanding and literature instruction*. Newark [DE] : International Reading Association.
- LANGER, J.A. (1990).  
 Understanding literature. *Language Arts*, 67, 812-816.
- MANY, J.E. (1992).  
 Living through literacy experiences versus literacy analysis : Examining stance in children's response to literature. *Reading Horizons*, 32, 169-183.
- MARTINEZ, M., ROSER, N.L., HOFFMAN, J.V. et BATTLE, J. (1991, décembre).  
*Fostering better book talk through response logs and a response framework : A case description*. Communication présentée au congrès annuel de la «National Reading Conference», Palm Springs, Californie.
- MCCUTCHEN, D., LAIRD, A. et GRAVES, J. (1993).  
 Literature study groups with at-risk readers : Extending the grand conversation. *Reading Horizons*, 33, 313-328.
- MCMAHON, S.I. (1992, décembre).  
*Student-led book clubs : What will children discuss when given opportunity to interact among themselves?* Communication présentée au congrès annuel de la «National Reading Conference», San Antonio, Texas.
- RAPHAEL, T.E., BOYD, F.B. et RITTENHOUSE, P.S. (1993, avril).  
*Reading logs in the book club program : Using writing to support understanding and interpretation of text*. Communication présentée au congrès annuel de l'«American Educational Research Association», Atlanta, Georgie.
- ROSENBLATT, L.M. (1991).  
 Literature-S.O.S.! *Language Arts*, 68, 444-448.
- ROSENBLATT, L.M. (1982).  
 The literary transaction : Evocation and response. *Theory Into Practice*, 21, 268-277.

ROSENBLATT, L.M. (1978).

*The reader, the text, the poem.* Cambridge [MA] : Harvard University Press.

ROSER, N.L. et MARTINEZ, M.G. (1995).

*Book talk and beyond : Children and teachers respond to literature.* Newark [DE] : International Reading Association.

SHORT, K.G. et KLASSEN, C. (1993).

Literature circles : Hearing children's voices. In B.E. Cullinan (éd.), *Children's voices : Talk in the classroom* (p. 66-85). Newark [DE] : International Reading Association.

SLAUGHTER, J.P. (1994).

The readers respond – A key component of the literary club : Implementing a literature based reading program. *Reading Improvement*, 31, 77-86.

**Abstract** – This article analyzes the reactions of a troubled pupil to literary texts during discussions by a reading group. Nine discussions held by a sub-group comprising a troubled pupil and four regular pupils were taped and analyzed using frameworks inspired by Rosenblatt (1991) and de Langer (1990). The analysis shows that the troubled pupil is just as capable as his peers of evincing personal reactions based on a certain form of critical, analytical, and associative thinking.

**Resumen** – Este artículo analiza las reacciones a los textos literarios manifestadas por un alumno en dificultad, durante discusiones dentro de un círculo de lectura. Se grabaron nueve discusiones de un sub grupo que comprendía un alumno en dificultad y cuatro regulares, y se analizaron con la ayuda de tablas inspiradas de los trabajos de Rosenblatt (1991) y de Langer (1990). Este análisis mostró que el alumno en dificultad es tan capaz como sus compañeros de adoptar reacciones personales basadas sobre una cierta forma de pensamiento crítico, analítico y asociativo.

**Zusammenfassung** – Dieser Artikel untersucht die Art und Weise, wie ein Schüler mit Schwierigkeiten im Laufe von Diskussionen, die im Rahmen eines Lesekreises abgehalten wurden, auf literarische Texte reagiert. Es wurden neun Diskussionen einer von einem Schüler mit Schwierigkeiten und vier normalen Schülern zusammengesetzten Gruppe aufgenommen und anhand von Modellen, die auf die Arbeiten von Rosenblatt (1991) und Langer (1990) zurückgehen, analysiert. Aus dieser Analyse geht eindeutig hervor, dass der Schüler mit Schwierigkeiten genau wie die anderen auf persönliche Weise Reaktionen formulieren kann, die kritisches, analytisches und Zusammenhänge herstellendes Denken beweisen.