

Université de Montréal

**L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres
littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques
déclarées et les conceptions d'enseignants québécois**

par
Martin Lépine

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse de doctorat présentée à la Faculté des sciences de l'éducation
En vue de l'obtention du grade de Ph. D.
en sciences de l'éducation
option didactique

Septembre 2017

© Martin Lépine, 2017

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

**L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres
littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques
déclarées et les conceptions d'enseignants québécois**

présentée par
Martin Lépine

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Manon Hébert, directrice de recherche
Monique Noël-Gaudreault, présidente rapporteuse
Jean-Louis Dufays, examinateur externe
Isabelle Montésinos-Gelet, membre du jury
Michel Lepage, représentant de la doyenne
Faculté des sciences de l'éducation

LE RÉSUMÉ

L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois

Afin de mieux comprendre les pratiques déclarées d'enseignement et les conceptions d'enseignants à propos de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès d'enseignants québécois des trois cycles du primaire (N=518). Nous poursuivions ainsi trois objectifs : 1) identifier et décrire les pratiques déclarées d'enseignement relatives aux activités, au matériel et à l'évaluation; 2) identifier et décrire les conceptions d'enseignants du primaire à propos des prescriptions ministérielles, de la lecture/appréciation et de son enseignement; 3) comparer ces pratiques et ces conceptions selon les cycles. Les données analysées nous indiquent que l'utilisation des œuvres littéraires est généralisée pour l'enseignement de la lecture/appréciation au primaire, mais à des degrés divers selon les deux portraits de familles d'enseignants que nous avons dégagés par une analyse statistique inférentielle : les *plus passionnés* (N=360) et les *moins intéressés* (N=158). Des analyses de corrélations nous permettent d'affirmer que la variable *Aimer enseigner la lecture/appréciation* est celle qui influence le plus les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants quant à la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

En ce qui concerne les pratiques déclarées, les périodes de lecture personnelle libre (97,7 %) et les moments de lecture en fin de travail (93,4 %) sont les activités les plus fréquentes chaque semaine. Le matériel utilisé hebdomadairement est constitué

principalement d'œuvres littéraires intégrales (66,2 %), de formes/genres variés surtout narratifs (album : 81,3 %; roman : 61,2 %; conte : 55,3 %). Pour évaluer la lecture/appréciation, l'utilisation de questionnaires est fréquente tout comme le recours à des formules plus réflexives. Les enseignants déclarent utiliser ces outils moins pour évaluer le jugement critique (55,0 %) que la compréhension (90,0 %) en lecture des élèves.

Quant aux conceptions des enseignants sur un plan didactique, la vaste majorité dit enseigner fréquemment les compétences en français, les composantes de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, les savoirs et les processus liés à la lecture/appréciation. Les enseignants affirment, en majorité, beaucoup aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires (69,5 %), et que ce sont leurs goûts et leurs intérêts personnels qui les influencent le plus (82,6 %). Ils expriment des besoins liés au fait de vouloir mieux répondre aux particularités des élèves (60,8 %) et tenir compte de leur progression (42,1 %), comme ils désirent eux-mêmes avoir un meilleur accès aux œuvres (45,9 %) et savoir mieux les choisir (40,5 %) afin, surtout, de donner le goût de lire aux élèves (94,6 %). Sur un plan personnel, la quasi-totalité des enseignants dit aimer lire des œuvres littéraires pour la jeunesse (97,9 %) et partager leur intérêt pour la lecture avec les élèves (95,0 %).

Les comparaisons intercycles montrent qu'il y a des différences significatives pour 50 des 110 variables analysées et qu'elles sont plus marquées du côté des pratiques déclarées (32 variables sur 55) que du côté des conceptions (18 variables sur 55). Les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants du premier cycle, qui sont en moyenne plus expérimentés, plus formés et qui aiment davantage enseigner la lecture/appréciation, apparaissent plus favorables à cet enseignement.

Notre recherche démontre que les enseignants du primaire québécois ont, depuis l'implantation du renouveau pédagogique au tournant des années 2000, intensifié leurs pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres

littéraires et que leurs conceptions à ce sujet ont évolué par rapport à des enquêtes précédentes. Devant ce portrait général plutôt positif de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, différents défis demeurent à relever pour les enseignants et d'autres recherches restent à réaliser pour raffiner le grain d'analyse ainsi que pour étudier des pratiques observées en classe.

MOTS CLÉS

Didactique du français, enseignement primaire, enquête, lecture, appréciation, œuvres littéraires, pratiques déclarées, conceptions, comparaisons intercycles

Notes :

Pour ne pas alourdir le texte, en particulier dans le chapitre de présentation et d'analyse des résultats, cette thèse a été rédigée en utilisant l'expression « les enseignants » pour parler à la fois des enseignantes et des enseignants.

Cette thèse a aussi été rédigée conformément aux rectifications orthographiques.

THE ABSTRACT

The Teaching of Reading/Appreciation of Literary Works in Primary School: An Inquiry into the Practices and Conceptions of Quebec teachers

In order to better understand the declared teaching practices and the conceptions of teachers about the reading/appreciation of literary works at the elementary level, we have conducted a questionnaire survey with Quebec teachers of the three primary cycles (N=518). We pursued the following three specific objectives: 1) identify and describe the declared teaching practices related to activities, materials and assessment; 2) identify and describe the conceptions of primary school teachers about ministerial prescriptions, reading/appreciation and its teaching; 3) compare these declared practices and these conceptions of teachers according to the three primary cycles. Data collected allow us to argue that the use of literary works is widespread for the teaching of reading/appreciation in the primary classroom, but to varying degrees depending on the two main types of teachers that come out of our study: the *more passionates* (N=360) and the *less interested* (N=158). Correlations analyses show that the variable *Loving to teach reading/appreciation* is the one that would have the most significant impact on the declared practices and the conceptions of the teachers with regard to reading/appreciation of the literary works in the school.

About the declared teaching practices, periods of free personal reading (97.7 %) and moments of reading when the students have finished their activities in class (93.4 %) are the most frequent activities concerning reading/appreciation each week. The material used weekly by teachers to work on the reading/appreciation of

literary works consists mainly of literary works (66.2 %) of different genres, especially narrative (album: 81.3 %; novel: 61.2 %; tale: 55.3 %). To evaluate the reading/appreciation of literary works, the use of written questionnaires is frequent, as is the use of more reflexive forms. Teachers report using these tools less to assess critical judgment (55.0%) than understanding (90.0%) in reading students.

About the conceptions, the teachers say that they work on the four competencies of the “Français, langue d’enseignement” discipline, on the components of *Apprécier des œuvres littéraires*, the skills and the process of reading/appreciation. The majority of teachers (69.5 %) say they like to teach reading/appreciation of literary works, and they state that it is their tastes and personal interests that influence them most (82.6 %). They point out that they want to respond better to their student’s needs (60.8 %) and take account of their progress (42.1 %), as well as having a better access of literary works (45,9 %) and a greater choice (40.5 %) to stimulate students pleasure to read (94.6 %). On a personal level, a majority of teachers say they like to read (97.9 %) and exchange about their readings with their students (95.0 %).

Intercycle comparisons show that there are statistically significant intercycle differences for 50 of the 110 variables analyzed and that the significant differences are more numerous on the practices side (32 variables on 55) than on the conceptions side (18 variables on 55). The declared practices and conceptions of first cycle teachers, who are on average more experienced, more trained and who prefer to teach reading/appreciation, appear more favorable to this teaching.

Our research shows that, since the introduction of the pedagogical renewal in the early 2000s, teachers in Quebec have intensified their teaching practices in the reading/appreciation of literary works and their conceptions have evolved compared to previous surveys. Given this rather positive overall picture of the teaching of reading/appreciation of literary works, different challenges remain for teachers and

further research has to be carried out to refine the analysis and to study practices observed in the classroom.

KEYWORDS

Teaching and learning of French, primary education, inquiry, reading, appreciation, literary works, declared practices, conceptions, intercycle comparisons

*« Si peu que j'aie écrit, la littérature a été,
est toujours, toute ma vie. »*

— Gaston Miron
(Beaudet, 2006 : 188)

LA TABLE DES MATIÈRES

LE RÉSUMÉ.....	iii
THE ABSTRACT	vi
LA TABLE DES MATIÈRES.....	x
LA LISTE DES TABLEAUX	xxi
LA LISTE DES FIGURES.....	xxiii
LA LISTE DES ABRÉVIATIONS	xxvi
LES REMERCIEMENTS.....	1
L’AVANT-PROPOS	5
L’INTRODUCTION	7
Chapitre 1. LA PROBLÉMATIQUE	10
1.1 L’enseignement de la « littérature » au primaire : transformations sur les plans social, scientifique et éducationnel.....	13
<i>1.1.1 Le milieu social : un intérêt certain pour la lecture</i>	<i>13</i>
<i>1.1.2 Le milieu scientifique : des avancées dans les approches didactiques de la littérature à l’école.....</i>	<i>15</i>
<i>1.1.3 Le milieu éducationnel : une importance renouvelée pour la lecture des œuvres littéraires intégrales et son enseignement.....</i>	<i>18</i>
<i> 1.1.3.1 L’enseignement de la lecture et de la littérature : l’évolution historique et les anciens programmes québécois.....</i>	<i>18</i>
<i> 1.1.3.2 L’enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires : les prescriptions actuelles et des difficultés rencontrées par les enseignants.....</i>	<i>21</i>

1.2 La lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire : quels savoirs, problèmes d'apprentissage et pratiques d'enseignement?	26
<i>1.2.1 L'appréciation des œuvres littéraires : un objet à enseigner encore à définir .</i>	<i>27</i>
<i>1.2.2 Un déclin des habitudes et des pratiques de lecture des élèves au fil de la scolarité obligatoire</i>	<i>29</i>
<i>1.2.3 Un portrait fragmentaire des pratiques d'enseignement : les résultats de quelques enquêtes francophones.....</i>	<i>30</i>
<i>1.2.3.1 Des enquêtes québécoises.....</i>	<i>32</i>
<i>1.2.3.2 Des enquêtes européennes.....</i>	<i>37</i>
<i>1.2.3.3 La synthèse des enquêtes québécoises et européennes recensées.....</i>	<i>40</i>
1.3 Les problèmes de recherche	43
<i>1.3.1 Le problème général : un portrait incomplet de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire.....</i>	<i>43</i>
<i>1.3.2 Le problème spécifique : le peu de données sur les pratiques et les conceptions des enseignants québécois</i>	<i>44</i>
1.4 La pertinence et la question générale de recherche	44
Chapitre 2. LE CADRE THÉORIQUE	47
2.1 La lecture/appréciation des œuvres littéraires : quels fondements pour son enseignement?.....	48
<i>2.1.1 Les principales composantes et finalités de la formation littéraire à l'école ...</i>	<i>48</i>
<i>2.1.1.1 La littérature (de jeunesse) et la formation littéraire.....</i>	<i>49</i>
<i>2.1.1.2 La lecture littéraire, le sujet lecteur et le modèle didactique de la lecture littéraire.....</i>	<i>51</i>
<i>2.1.1.3 La lecture/appréciation des œuvres littéraires.....</i>	<i>54</i>
<i>2.1.1.4 Les finalités de la formation littéraire.....</i>	<i>58</i>
<i>2.1.2 Les processus de lecture/appréciation des œuvres littéraires.....</i>	<i>59</i>
<i>2.1.3 La part subjective du lecteur et la communauté de lecteurs</i>	<i>62</i>
2.2 Les pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires	64

2.2.1 Le terme « pratiques », les expressions « pratique enseignante » et « pratiques d'enseignement ».....	64
2.2.2 Les pratiques déclarées et les pratiques effectives	66
2.2.3 Le dispositif didactique	67
2.3 Les activités liées à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires	68
2.3.1 Les principales activités d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires : les buts et les principes d'action	68
2.3.1.1 Les différents types de lectures à voix haute par l'enseignant.....	70
2.3.1.2 Les différents types de lectures personnelles des élèves.....	72
2.3.2 Les principales activités d'exploitation des lectures à l'écrit et à l'oral.....	74
2.3.2.1 Les exploitations métatextuelles et hypertextuelles à l'écrit.....	74
2.3.2.2 Les exploitations métatextuelles et hypertextuelles à l'oral.....	76
2.3.2.3 La synthèse des activités de lecture.....	78
2.4 Les corpus et le matériel pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....	79
2.4.1 Les corpus pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....	79
2.4.2 Les supports, l'aménagement, les types de textes et les formes/genres littéraires pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires	80
2.5 L'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....	83
2.5.1 Les défis de l'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....	84
2.5.2 Les manifestations écrites et orales de la lecture/appréciation des œuvres littéraires	86
2.6 Les conceptions des enseignants et le rapport à la lecture littéraire	88
2.6.1 Les conceptions des enseignants de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....	88
2.6.2 Les conceptions des enseignants à propos des prescriptions ministérielles.....	93
2.7 La question et les objectifs spécifiques de recherche	94

Chapitre 3. LA MÉTHODOLOGIE	97
3.1 Le type de recherche : une approche qualitative/interprétative à visée descriptive	98
3.2 La méthode de recherche retenue : l'enquête.....	100
3.3 L'échantillonnage : un échantillon de convenance	101
3.4 La technique et l'instrument de collecte de données : un sondage internet par questionnaire	102
<i>3.4.1 Les avantages et les limites du questionnaire</i>	<i>103</i>
<i>3.4.2 Les étapes de construction du questionnaire</i>	<i>106</i>
<i>3.4.3 Les rondes de consultation et la mise à l'essai du questionnaire</i>	<i>111</i>
3.5 La collecte, l'échantillon et le traitement des données.....	113
<i>3.5.1 La collecte des données.....</i>	<i>113</i>
<i>3.5.2 La constitution de l'échantillon et l'exclusion de certains cas</i>	<i>114</i>
<i>3.5.3 Le traitement des données quantitatives et qualitatives.....</i>	<i>117</i>
<i>3.5.3.1 Le traitement des données quantitatives</i>	<i>118</i>
<i>3.5.3.2 Le traitement des données qualitatives</i>	<i>120</i>
3.6 Les limites et l'originalité de la recherche	122
3.7 Les critères de rigueur de la recherche.....	124
3.8 La conformité aux normes d'éthique de la recherche	126
Chapitre 4. L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	128
4.1 Les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires : l'analyse des résultats et les différences intercycles.....	130
<i>4.1.1 Les activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires mises en place par les enseignants : les fréquences, les durées, des exemples et les moments.....</i>	<i>130</i>
<i>4.1.1.1 La fréquence et la durée des périodes de lecture à voix haute par l'enseignant ou par l'entremise d'enregistrements audio.....</i>	<i>131</i>

<i>a) Les résultats globaux pour la fréquence et la durée des périodes de lecture à voix haute par l'enseignant ou enregistrée</i>	<i>131</i>
<i>b) Les comparaisons intercycles pour la fréquence et la durée des périodes de lecture à voix haute par l'enseignant ou enregistrée</i>	<i>132</i>
<i>4.1.1.2 La fréquence et la durée des périodes de lecture personnelle en classe et en devoir.....</i>	<i>133</i>
<i>a) Les résultats globaux pour la fréquence et la durée des périodes de lectures personnelles en classe et en devoir</i>	<i>134</i>
<i>b) Les comparaisons intercycles pour la fréquence et la durée des périodes de lectures personnelles en classe et en devoir</i>	<i>135</i>
<i>4.1.1.3 Des activités emblématiques d'exploitation de la lecture réalisées à l'écrit.....</i>	<i>137</i>
<i>a) Des activités d'exploitation métatextuelle à l'écrit selon les cycles.....</i>	<i>139</i>
<i>b) Des activités d'exploitation hypertextuelle à l'écrit selon les cycles.....</i>	<i>143</i>
<i>c) Des activités d'exploitation à la fois métatextuelle et hypertextuelle à l'écrit selon les cycles</i>	<i>146</i>
<i>4.1.1.4 Des activités emblématiques d'exploitation de la lecture réalisées à l'oral.....</i>	<i>148</i>
<i>a) Des activités d'exploitation métatextuelle à l'oral</i>	<i>149</i>
<i>b) Des activités d'exploitation hypertextuelle à l'oral</i>	<i>152</i>
<i>c) Des activités d'exploitation à la fois métatextuelle et hypertextuelle à l'oral.....</i>	<i>153</i>
<i>4.1.1.5 Les moments privilégiés pour les activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires : avant, pendant et après la lecture</i>	<i>153</i>
<i>a) Les résultats globaux pour les moments privilégiés pour les activités de lecture.....</i>	<i>154</i>
<i>b) Les comparaisons intercycles pour les moments privilégiés pour les activités de lecture.....</i>	<i>154</i>
<i>4.1.1.6 La synthèse des résultats pour les activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires</i>	<i>155</i>

4.1.2 Le matériel, les formes/genres littéraires, le corpus, l'accès aux œuvres, leur nombre et le rangement.....	158
4.1.2.1 Les supports de lecture et le matériel de lecture/appréciation des œuvres littéraires.....	158
a) Les résultats globaux pour les supports de lecture et le matériel de lecture/appréciation.....	159
b) Les comparaisons intercycles pour les supports de lecture et le matériel de lecture/appréciation.....	160
4.1.2.2 Les fréquences d'utilisation des formes/genres littéraires et les corpus..	162
a) Les résultats globaux pour les formes/genres littéraires les plus utilisés et les titres d'œuvres et les auteurs/illustrateurs les plus cités.....	163
b) Les comparaisons intercycles pour les formes/genres littéraires les plus utilisés et les titres d'œuvres et les auteurs/illustrateurs les plus cités.....	166
4.1.2.3 Les modes d'accès aux œuvres littéraires, leur nombre et le rangement en classe.....	170
a) Les résultats globaux pour les modes d'accès aux œuvres littéraires, leur nombre et le rangement.....	170
b) Les comparaisons intercycles pour les modes d'accès aux œuvres littéraires, leur nombre et le rangement.....	171
4.1.2.4 La synthèse des résultats pour le matériel de lecture/appréciation (supports, formes/genres littéraires, corpus, accès, nombre, rangement).....	174
4.1.3 L'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires : les outils, des exemples et les critères.....	176
4.1.3.1 Les outils d'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....	176
a) Les résultats globaux pour les outils d'évaluation en lecture/appréciation des œuvres littéraires.....	177
b) Les comparaisons intercycles pour les outils d'évaluation en lecture/appréciation des œuvres littéraires.....	177
4.1.3.2 Des moyens ou outils d'évaluation emblématiques.....	180

a) <i>Des moyens ou outils d'évaluation utilisés à l'écrit selon les cycles</i>	181
b) <i>Des moyens ou outils d'évaluation utilisés à l'oral selon les cycles</i>	183
c) <i>Des moyens ou outils d'évaluation utilisés à l'écrit et à l'oral selon les cycles</i>	184
4.1.3.3 <i>Les critères d'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires</i>	186
a) <i>Les résultats globaux pour les critères d'évaluation</i>	187
b) <i>Les comparaisons intercycles pour les critères d'évaluation</i>	187
4.1.3.4 <i>La synthèse des résultats pour les outils et les critères d'évaluation</i>	188
4.2 Les conceptions des enseignants à propos des prescriptions ministérielles, de la lecture/appréciation et de son enseignement : l'analyse des résultats et les différences intercycles	190
4.2.1 <i>Les conceptions des enseignants sur un plan didactique à propos des prescriptions ministérielles en lecture/appréciation des œuvres littéraires</i>	190
4.2.1.1 <i>Les conceptions des enseignants à propos des compétences de la discipline français</i>	191
a) <i>Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos des compétences de la discipline français</i>	191
b) <i>Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos des compétences de la discipline français</i>	192
4.2.1.2 <i>Les conceptions des enseignants à propos des composantes de la compétence Apprécier des œuvres littéraires</i>	193
a) <i>Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos des composantes de la compétence Apprécier des œuvres littéraires</i>	194
b) <i>Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos des composantes de la compétence Apprécier des œuvres littéraires</i>	194
4.2.1.3 <i>Les conceptions des enseignants à propos des savoirs de la compétence Apprécier des œuvres littéraires</i>	195
a) <i>Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos des savoirs de la compétence Apprécier des œuvres littéraires</i>	196

<i>b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos des savoirs de la compétence Apprécier des œuvres littéraires.....</i>	<i>196</i>
4.2.1.4 <i>Les conceptions des enseignants à propos des éléments des processus de lecture/appréciation des œuvres littéraires.....</i>	<i>198</i>
<i>a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos des éléments des processus de lecture/appréciation des œuvres littéraires</i>	<i>198</i>
<i>b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos des éléments des processus de lecture/appréciation des œuvres littéraires</i>	<i>198</i>
4.2.2 <i>Les conceptions des enseignants sur un plan didactique à propos de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....</i>	<i>200</i>
4.2.2.1 <i>Les conceptions des enseignants à propos de leur intérêt à enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....</i>	<i>200</i>
<i>a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos de leur intérêt à enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....</i>	<i>201</i>
<i>b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos de leur intérêt à enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....</i>	<i>202</i>
4.2.2.2 <i>Les conceptions des enseignants à propos de leurs influences dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires</i>	<i>203</i>
<i>a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos de leurs influences dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....</i>	<i>204</i>
<i>b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos de leurs influences dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....</i>	<i>204</i>
4.2.2.3 <i>Les conceptions des enseignants à propos des buts associés aux activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires</i>	<i>205</i>
<i>a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos des buts associés aux activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires.....</i>	<i>206</i>
<i>b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos des buts associés aux activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires.....</i>	<i>207</i>

4.2.2.4 Les conceptions des enseignants à propos de leurs objectifs d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires	208
a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos de leurs objectifs d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires	209
b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos de leurs objectifs d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....	210
4.2.2.5 Les conceptions des enseignants à propos de leurs besoins dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires	211
a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos de leurs besoins dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires...	212
b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos de leurs besoins dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....	212
4.2.3 Les conceptions des enseignants sur un plan personnel à propos de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....	213
4.2.3.1 Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants sur un plan personnel à propos de la lecture/appréciation des œuvres littéraires	214
4.2.3.2 Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants sur un plan personnel à propos de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.....	214
4.2.4 La synthèse des résultats des conceptions des enseignants à propos des prescriptions ministérielles, de la lecture/appréciation et de son enseignement sur les plans didactique et personnel.....	215
4.3 La synthèse des comparaisons intercycles pour les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants	218
4.3.1 Les comparaisons intercycles pour les fréquences d'utilisation de certaines pratiques déclarées	218
4.3.2 Les comparaisons intercycles pour certaines conceptions des enseignants ...	221
4.3.3 La conclusion de l'analyse des résultats.....	223

Chapitre 5. L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	227
5.1 L'interprétation et la discussion des résultats sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires	228
5.1.1 <i>Les activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires : la synthèse, l'interprétation et la discussion des principaux résultats</i>	228
5.1.2 <i>Le matériel de lecture/appréciation des œuvres littéraires : la synthèse, l'interprétation et la discussion des principaux résultats</i>	235
5.1.3 <i>L'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires : la synthèse, l'interprétation et la discussion des principaux résultats</i>	240
5.2 L'interprétation et la discussion des résultats sur les conceptions des enseignants à propos des prescriptions ministérielles, de la lecture/appréciation et de son enseignement.....	243
5.2.1 <i>Les conceptions des enseignants par rapport aux prescriptions ministérielles : la synthèse, l'interprétation et la discussion des principaux résultats</i>	244
5.2.2 <i>Les conceptions de la lecture/appréciation et de son enseignement : la synthèse, l'interprétation et la discussion des principaux résultats</i>	246
5.2.2.1 <i>Les conceptions de la lecture/appréciation et de son enseignement sur un plan didactique.....</i>	246
5.2.2.2 <i>Les conceptions de la lecture/appréciation et de son enseignement sur un plan personnel</i>	250
5.3 L'interprétation et la discussion des résultats sur les comparaisons intercycles	252
5.4 Des liens entre les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants : l'exemple de la variable <i>Aimer enseigner la lecture/appréciation</i>	257
5.4.1 <i>L'impact de la variable Aimer enseigner la lecture/appréciation pour le groupe d'enseignants dits plus passionnés.....</i>	258
5.4.2 <i>L'impact de la variable Aimer enseigner la lecture/appréciation pour le groupe d'enseignants dits moins intéressés</i>	261

<i>5.4.3 La synthèse de l'impact de la variable Aimer enseigner la lecture/appréciation sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants</i>	265
5.5 Les apports et les limites de la recherche dans les différents milieux	268
<i>5.5.1 Le milieu éducationnel : des défis pour la formation littéraire</i>	268
<i>5.5.2 Le milieu scientifique : vers de nouvelles perspectives de recherche</i>	272
<i>5.5.3 Le milieu social : mieux nourrir l'éducation littéraire</i>	276
LA CONCLUSION	279
LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	285
LES ANNEXES	319
A. Des éléments des prescriptions ministérielles	320
B. La synthèse des variables retenues pour l'enquête	324
C. Les échelles de type Likert	329
D. Le questionnaire d'enquête, version finale	331
E. Les cas exclus	356
F. Les tableaux de fréquences et de pourcentages pour chaque question présentant des données quantitatives	358
G. L'éthique de la recherche	383
H. Des éléments du coin-lecture	388
I. La formation continue : un document d'accompagnement pour les participants	392
J. Le questionnaire d'enquête, version finale commentée pour des suites de la recherche	405

LA LISTE DES TABLEAUX

Tableau I. La prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels du domaine des langues par les enseignants titulaires de classe ordinaire (MELS, 2007 : 27).....	24
Tableau II. Les composantes des compétences <i>Apprécier des œuvres littéraires et Lire des textes variés</i> (MEQ, 2001/MELS, 2006 : 75 et 85)	29
Tableau III. Les moyens de contrer les principales limites du questionnaire	104
Tableau IV. La structure interne du questionnaire d'enquête.....	108
Tableau V. La synthèse de quelques éléments théoriques retenus pour la construction du questionnaire	109
Tableau VI. La provenance des enseignants selon leur région administrative par cycle et pour l'ensemble de l'échantillon.....	116
Tableau VII. Les pourcentages d'activités d'exploitation écrites jugées représentatives par les enseignants selon les cycles.....	157
Tableau VIII. Les pourcentages d'activités d'exploitation orales jugées représentatives par les enseignants selon les cycles.....	158
Tableau IX. Les auteurs/illustrateurs les plus cités par les enseignants pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires par rang selon leur provenance	165
Tableau X. Les formes/genres littéraires les plus utilisés par rang selon le cycle..	166
Tableau XI. Les auteurs/illustrateurs cités par plus de 5,0 % des enseignants de chaque cycle.....	169
Tableau XII. Les pourcentages des outils d'évaluation décrits comme représentatifs de leurs pratiques par les enseignants selon les cycles	190
Tableau XIII. Les comparaisons intercycles à propos des activités et des durées dont les différences sont statistiquement significatives par ordre d'effet de taille ..	219

Tableau XIV. Les comparaisons intercycles à propos du matériel dont les différences sont statistiquement significatives par ordre d'effet de taille.....	220
Tableau XV. Les comparaisons intercycles à propos des outils d'évaluation dont les différences sont statistiquement significatives par ordre d'effet de taille.....	221
Tableau XVI. Les comparaisons intercycles à propos des conceptions par rapport aux prescriptions ministérielles dont les différences sont statistiquement significatives	222
Tableau XVII. Les comparaisons intercycles à propos des conceptions de la lecture/appréciation et de son enseignement dont les différences sont statistiquement significatives par ordre d'effet de taille	223
Tableau XVIII. La fréquence moyenne des activités et des moments de lecture/appréciation des œuvres littéraires mises en place par rang	230
Tableau XIX. La fréquence moyenne d'utilisation des supports et du matériel de lecture/appréciation des œuvres littéraires utilisé au primaire par rang.....	236
Tableau XX. Les formes/genres littéraires les plus utilisés au primaire par rang ..	237
Tableau XXI. La fréquence moyenne des outils et des critères d'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires utilisés au primaire par rang	241
Tableau XXII. La fréquence moyenne des conceptions des enseignants par rapport à des aspects des prescriptions ministérielles par rang	245
Tableau XXIII. Le degré d'influence de certains facteurs en lecture/appréciation des œuvres littéraires sur les enseignants du primaire par rang	247
Tableau XXIV. La fréquence moyenne des buts associés aux activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires par rang	247
Tableau XXV. Le degré d'importance des objectifs et des besoins d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires par rang	248
Tableau XXVI. Le degré d'accord à propos de certaines conceptions sur la lecture/appréciation des œuvres littéraires par rang.....	251
Tableau XXVII. La synthèse des variables plus marquées pour les groupes d'enseignants dits <i>plus passionnés et moins intéressés</i>	267

LA LISTE DES FIGURES

Figure I. Le triangle didactique dans son contexte pluridimensionnel (adapté de Simard <i>et al.</i> , 2010, d’après Halté, 1992)	12
Figure II. Les interactions entre les compétences de la discipline « Français, langue d’enseignement » (MEQ, 2001 : 73).....	28
Figure III. Une approche théorique de la relation esthétique (adaptée de Gabathuler, 2016 : 68)	58
Figure IV. La démarche de lecture/appréciation des œuvres littéraires par un sujet lecteur (© Martin Lépine)	62
Figure V. Les manifestations possibles de la lecture (adapté de Dufays, 2011b).....	87
Figure VI. Les relations dynamiques qui composent le rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau, 2010 : 162)	90
Figure VII. L’approche mixte en recherche de type concourant et imbriqué (Creswell, 2003 : 214).....	99
Figure VIII. Le nombre de questionnaires remplis par jour de collecte de données sur une période de 60 jours	114
Figure IX. La fréquence en pourcentage des périodes de lecture à voix haute par l’enseignant et de lecture enregistrée par semaine selon les cycles	133
Figure X. La fréquence en pourcentage des périodes de lectures en classe et en devoir par semaine selon les cycles	137
Figure XI. La fréquence en pourcentage des moments privilégiés pour mettre en place souvent des activités avant, pendant et après la lecture selon les cycles	155
Figure XII. La fréquence en pourcentage des œuvres littéraires utilisées pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires par semaine selon les cycles.....	161

Figure XIII. La fréquence en pourcentage des outils didactiques utilisés pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires par semaine selon les cycles.....	162
Figure XIV. La fréquence en pourcentage des formes/genres narratifs utilisés souvent pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires selon les cycles.....	168
Figure XV. Les modes/moyens d'accès aux œuvres littéraires en pourcentage selon les cycles	172
Figure XVI. Le nombre d'œuvres littéraires en papier présentes dans les classes en pourcentage selon les cycles	173
Figure XVII. Les lieux en pourcentage où sont placées les œuvres littéraires en papier dans les classes selon les cycles	174
Figure XVIII. La fréquence en pourcentage des outils d'évaluation écrits utilisés par mois selon les cycles	179
Figure XIX. La fréquence en pourcentage des outils d'évaluation oraux utilisés par mois selon les cycles	180
Figure XX. La fréquence en pourcentage de l'évaluation des critères en lecture/appréciation des œuvres littéraires souvent ciblés selon les cycles	188
Figure XXI. La fréquence en pourcentage du développement des compétences en français souvent ciblées selon les cycles.....	193
Figure XXII. La fréquence en pourcentage du travail fait sur les composantes souvent ciblées de la compétence <i>Apprécier des œuvres littéraires</i> selon les cycles.....	195
Figure XXIII. La fréquence en pourcentage d'enseignement des savoirs souvent ciblés de la compétence <i>Apprécier des œuvres littéraires</i> selon les cycles	197
Figure XXIV. La fréquence en pourcentage du travail fait sur les éléments des processus de lecture/appréciation souvent ciblés selon les cycles	199
Figure XXV. Le fait d'aimer ou non enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires en pourcentage selon les cycles	203

Figure XXVI. Le degré d'influence en pourcentage de certains facteurs sur la façon d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires selon les cycles.....	205
Figure XXVII. La fréquence en pourcentage des buts visés lors d'activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires par semaine selon les cycles.....	208
Figure XXVIII. Les objectifs prioritaires en pourcentage associés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires selon les cycles	211
Figure XXIX. Les besoins prioritaires en pourcentage associés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires selon les cycles	213
Figure XXX. Le degré d'accord, <i>plutôt</i> ou <i>tout à fait d'accord</i> , en pourcentage, sur les conceptions personnelles à propos de l'écrit selon les cycles	215
Figure XXXI. Les deux portraits de familles d'enseignants qui se dégagent de l'analyse des résultats : les <i>plus passionnés</i> (N=360) et les <i>moins intéressés</i> (N=158).....	260

LA LISTE DES ABRÉVIATIONS

AiRDF	Association internationale pour la recherche en didactique du français
AQEP	Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire
AQPF	Association québécoise des professeurs de français
CDFDF	Centre de diffusion et de formation en didactique du français
Collectif CLÉ	Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture
ÉLEF	État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois
ÉRLI	Équipe de recherche en littératie et inclusion
FEEP	Fédération des établissements d'enseignement privé
GRAFELect	Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné en lecture
IRA/ILA	International Reading Association/International Literacy Association
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MES	Ministère de l'Éducation et de la Science
NCTE	National Council of Teachers of English
RELIT	Recherches sur l'Enseignement de la LITérature
PIRLS	Programme international de recherche en lecture scolaire
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves

LES REMERCIEMENTS

Une enquête comme celle que nous avons menée implique la collaboration et le soutien de différentes personnes, et ce, à des moments charnières de la démarche. Puisqu'il faut, paraît-il, tout un village pour élever un enfant, disons qu'il en faut tout un, de village, pour faire accoucher un doctorant. Je tiens donc à remercier sincèrement les individus et les organismes suivants qui ont su me donner les ailes et l'allant nécessaires pour poursuivre, pendant des années, ce long voyage au pays de la recherche.

* * *

Il y a parfois, et très rarement dans une vie, des amitiés et des complicités fortes qui sont marquantes à un point tel que ces personnes deviennent à part entière des membres de notre famille. Au cours des dernières années, mes activités professionnelles et de recherche m'ont amené à côtoyer l'un de ces êtres d'exception : **Manon Hébert**, professeure à l'Université de Montréal, amie et mentore extraordinaire, et surtout directrice de recherche rigoureuse et inspirante de cette thèse que vous avez sous les yeux (« *Une thèse, c'est une rencontre avec soi!* »). Merci pour tout, infiniment.

Un merci spécial aux membres de mon équipe de direction de l'Université de Montréal : les professeures **Isabelle Montésinos-Gelet** et **Monique Noël-Gaudreault**. Votre connaissance de la littérature de jeunesse et de son enseignement, et votre grande touche d'humanité ont été des sources constantes de motivation au cours de la dernière décennie. Un merci particulier au professeur **Michel Lepage**, représentant de la doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation et ancien collègue de travail passionné du Collège Mont-Saint-Louis.

Pour leur façon unique de m’inspirer dans mes travaux et pour leur manière singulière de faire vivre la didactique du français dans leurs écrits, un grand merci à **Jean-Louis Dufays**, professeur à l’Université catholique de Louvain et membre du jury, et à **Jean-Louis Dumortier**, professeur retraité de l’Université de Liège.

Pour leur regard aiguisé et pour leurs commentaires d’experts sur différents morceaux de cette thèse, merci à **Suzanne-G. Chartrand**, professeure retraitée de l’Université Laval, à **Judith Émery-Bruneau**, professeure à l’Université du Québec en Outaouais, à **Anne Brault-Labbé**, professeure à l’Université de Sherbrooke, à **Sarah Bertrand-Savard**, chargée de cours à l’Université de Sherbrooke, et à **Olivier Dezutter**, professeur à l’Université de Sherbrooke.

Pour leurs remarques pertinentes sur un questionnaire en construction et pour leur expertise pratique, merci à **Lise Courtemanche** et à **Julie St-Pierre**, enseignantes au primaire, à **Michel McCready**, enseignant au secondaire, et à **Marianne Wilhelmy**, conseillère pédagogique de français à la Commission scolaire des Sommets.

Pour ses précieux conseils techniques lors de la confection et de la mise en ligne du questionnaire électronique, merci à **Raymond Nolin**, enseignant au primaire à la Commission scolaire de Montréal.

Pour la diffusion du questionnaire dans leurs vastes réseaux, merci à **Audrey Cantin** et **Loïc Fauteux-Goulet** de l’AQEP, **Mélanie Brunet** et **Camille Marsac** de PluriCongrès, **Geneviève Messier** et **Isabelle Péladeau** de l’AQPF, **Priscilla Boyer** de l’AiRDF, **Julie Myre-Bisaillon** et **Jan-Sébastien Dion** du Collectif CLÉ, **Lizanne Lafontaine** d’ÉRLI, **Nancy Brousseau** et **Patrick L’Heureux** de la FEEP, **Daniel Sernine** de la revue *Lurelu*, **Yves Nadon** de l’organisme De mots et de craie, **Audrey Miller** de L’École branchée, **Marie Dupin de Saint-André** du CDFDF, **France Desmarais** de Communication-Jeunesse, **Michèle Brousseau** de la Commission

scolaire de la Région-de-Sherbrooke, **Jean-François Pauzé** et **Élyse Dion**. Un merci tout spécial aussi aux enseignants, aux directions d'école et aux conseillers pédagogiques qui ont diffusé le questionnaire dans leur réseau. Sans vous, il aurait été absolument impossible de rejoindre des centaines d'enseignants du primaire.

Pour son implication lors des tirages officiels des prix de participation et pour son soutien amical en fin de parcours, merci à **Godelieve Debeurme**, professeure à l'Université de Sherbrooke.

Pour son aide dans l'appropriation du logiciel *SPSS*, merci à **Anne Rodrigue**, professionnelle de recherche de l'Université de Sherbrooke.

Pour ses propositions d'analyses statistiques, merci au bureau de consultation Q2m de l'Université de Montréal et, plus particulièrement, à **Sébastien Béland**, professeur dans cet établissement.

Pour les échanges constructifs et les discussions franches à divers temps forts de ce long périple, merci à mes collègues et amis **Christiane Blaser**, **Fatima Bousadra**, **Christelle Lison**, **Florian Meyer**, **Joséphine Mukamurera**, **Isabelle Nizet**, **Frédéric Saussez**, **Marc Tardif** et **Mario Laforest**, professeurs au département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke. Un merci sincère, pour leur confiance, à mes tout nouveaux collègues du département de l'enseignement au préscolaire et au primaire.

Pour son soutien indéfectible et pour avoir initié en moi le goût de la recherche, merci à **Clémence Préfontaine**, professeure retraitée de l'Université du Québec à Montréal.

Pour avoir réussi à stimuler le plaisir de lire du jeune lecteur que j'étais il y a de cela plus de 25 ans, merci à **Jacques Guillemette**, enseignant à la Commission scolaire des Affluents.

Enfin (et non les moindres), pour leur temps précieux qu'ils ont consacré à remplir le questionnaire et pour leurs réponses denses et détaillées, un immense merci aux **centaines d'enseignants du primaire** qui ont participé à l'enquête.

Pour le soutien financier accordé à cette recherche, merci au **Fonds de recherche du Québec - Société et culture** et à l'Action concertée avec le ministère de l'Éducation ainsi qu'à l'**Équipe de recherche en littératie et inclusion (ÉRLI)**.

* * *

Avant d'affronter le village global, encore faut-il avoir une famille aimante et aidante. Depuis le début de mes études universitaires, le soutien constant de mes parents, **Serge et Marjolaine**, de ma sœur **Marie-Annick** et de mon frère **Jasmin** me pousse à toujours donner le meilleur de moi-même. Mille mercis pour tout.

Un merci aussi à tous les membres des familles **Lépine-Simard** et **McCready-Vandermeulen** qui, d'une rencontre à l'autre, me demandaient comment avançait ce doctorat.

Infini merci à **Catherine McCready**, l'enseignante du primaire, mais aussi et surtout ma compagne et la mère de **Frédéricke** et de **Raphaëlle**, nos deux filles qui retrouvent enfin, avant d'aller se coucher, un vrai père lecteur d'albums.

*À la mémoire du professeur Mario Laforest.
Mon long devoir est terminé, cher Mario.*

L'AVANT-PROPOS

« Je suis professeur de littérature et je crois sincèrement que je suis une partie de la matière. »

— Jean Pierre Girard (2006 : 81)

Au Québec, la tâche d'enseignant titulaire de classe dite *ordinaire* à l'école primaire est principalement comblée par des enseignants généralistes qui doivent répartir le temps réservé à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation parmi les différents domaines du *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire* (ministère de l'Éducation du Québec, 2001; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006). Le chemin d'accès à la profession enseignante étant, depuis le milieu des années 1990, réservé presque exclusivement aux étudiants des programmes de formation des maîtres d'une durée de quatre ans, bien rares sont les enseignants titulaires du primaire qui ont une formation initiale spécialisée dans un seul des domaines d'apprentissage.

Mon parcours personnel diffère du cheminement habituel qui mène à la profession d'enseignant du primaire et il explique, sans doute, mes intérêts pour la didactique du français et pour les approches didactiques de la littérature. Ma formation initiale m'a permis d'obtenir un baccalauréat en enseignement *secondaire* du français et de la vie économique. En plus du diplôme de baccalauréat, j'ai reçu mon brevet d'enseignement du ministère de l'Éducation qui permet de dispenser l'enseignement à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et à la formation générale de l'enseignement secondaire. Après ma formation initiale, et ce, pendant trois ans, j'ai enseigné le français ainsi que la création littéraire au secondaire. Par un concours de circonstances, après quelques années au secondaire, mon parcours professionnel a pris

une nouvelle tangente : je suis ainsi devenu, en quelque sorte, *un enseignant de français* titulaire de classe au primaire.

Mes intérêts de praticien pour la littérature m'ont incité à placer les œuvres littéraires au centre de ma démarche d'enseignement du français. De cet intérêt professionnel et aussi, il faut bien le dire, de ma passion personnelle pour la littérature, sont nées de multiples activités interdisciplinaires ayant comme point de départ des livres publiés pour la jeunesse¹. Tout en créant de tels projets en lien avec les œuvres littéraires, je me rendais bien compte que j'étais, au début des années 2000, un cas quelque peu atypique : j'étais le seul de mon école primaire à manifester autant de ferveur à faire de la littérature le cœur de la vie de la classe, et il me semblait que les pratiques d'enseignement d'un titulaire à l'autre, d'un cycle à l'autre, se déployaient sur un chemin semé d'embûches et de ruptures. Ces constatations m'ont poussé à aller voir plus loin, du côté des autres enseignants, ce qui les conduit ou ce qui les contraint à utiliser la littérature dans leur enseignement quotidien. Les pages qui suivent sont ainsi le témoignage de cet engagement ininterrompu, d'abord du praticien, ensuite du praticien-chercheur et enfin du chercheur, pour la littérature de jeunesse en classe.

¹ Je pense ici, parmi d'autres, aux projets « Spécial Klunk! » (Hébert et Lépine, 2008; Lépine, 2008; Lépine et Veillette, 2008a), « Le monde de Sylvain Trudel » (Lépine, McCready et Veillette, 2007a, 2007b, 2007c), « L'île perdue » (Lépine, 2010; Lépine et Veillette, 2008b), « Les vitraux du vieil enfant », « La vache qui lit »...

L'INTRODUCTION

À une époque où Todorov (2007) déclare la littérature en péril, où Compagnon (2007) se demande ce dont elle est encore capable, où Daunais (2009) souligne la vieillesse du roman, où Bayard (2007) nous renseigne sur la meilleure façon de parler des livres que l'on n'a pas lus, où Marcotte (2009) signale, non sans ironie, que la littérature est inutile et où Maingueneau (2006) dresse l'acte de décès d'une certaine conception des œuvres littéraires (Baroni, 2009 : 34), dans ce contexte où la saveur des livres semble donc plutôt fragile (Médam, 2009), comment réussir à donner le goût de lire des œuvres littéraires aux élèves et ainsi à former des lecteurs compétents dès leur passage à l'école? Comment réconcilier lecture intime et lecture scolaire, comment tisser des liens entre l'expérience personnelle de la littérature et les dispositifs scolaires d'étude des œuvres (Fourtanier, 2004)? Et, en ce sens, que déclarent faire les enseignants, au quotidien, pour travailler en classe la lecture/appréciation des œuvres littéraires? Autant de questions qui trouvent, dans les pages qui suivent, quelques pistes de réponses relevant, en grande partie, de la didactique du français, champ de recherche dans lequel nous inscrivons nos travaux.

La didactique du français, discipline de recherche, de formation et d'intervention qui a été en émergence dans les années 1970 à 1990 et qui est arrivée depuis lors dans une phase d'autonomisation (Daunay et Reuter, 2008), s'intéresse depuis ses débuts à ces questions relatives à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation de la littérature à l'école (Dufays, Gemenne et Ledur, 1996/2005/2015). Faire de la didactique, comme le mentionne Schneuwly (2014 : 13), « c'est, entre autres, de décrire et d'expliquer ce qui s'enseigne dans des classes ordinaires, au jour le jour, indépendamment de toute intervention, de toute ingénierie ». Bien que de plus en plus de didacticiens s'attèlent à ce travail d'identification et de description de pratiques quotidiennes, dans les pays francophones, peu de recherches portent sur les

pratiques d'enseignement dites *ordinaires* (Leclaire-Halté, 2015; Schneuwly, 2014) et encore moins lorsqu'il est question de lier ces pratiques aux conceptions des enseignants (Émery-Bruneau, 2010).

Afin de combler quelque peu le manque de recherches sur ces pratiques ordinaires des enseignants québécois, nous examinons, dans le premier chapitre de cette thèse, le problème de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire d'un point de vue à la fois praxéologique et épistémologique (Canvat, 2001). Pour ce faire, nous présentons des éléments des prescriptions ministérielles qui mettent en leur centre au primaire, pour la discipline « Français, langue d'enseignement », l'appréciation des œuvres littéraires. Nous en profitons pour démontrer la pertinence tant sociale, scientifique qu'éducationnelle d'une enquête sur les pratiques et les conceptions des enseignants. Nous concluons ce chapitre par la question générale de recherche et une hypothèse de travail.

Dans le deuxième chapitre, nous explicitons les différents concepts clés de notre recherche, à partir notamment du « modèle didactique de la lecture littéraire » élaboré par Dufays (2011a) et de la formation littéraire telle que définie par Dumortier dans ses travaux fondateurs (2000, 2001a, 2005, 2010). Nous proposons notre définition de la lecture/appréciation des œuvres littéraires en nous alimentant au travail de Gabathuler (2016) sur la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires. Nous nous intéressons aux notions de « pratiques d'enseignement » et de « conceptions », ainsi qu'au rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau, 2010). Nous terminons ce chapitre par la présentation de notre question spécifique de recherche et nos objectifs spécifiques, qui portent sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois des trois cycles du primaire à propos de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

Dans le troisième chapitre, nous expliquons nos choix méthodologiques pour l'enquête que nous avons menée auprès de centaines d'enseignants. Le type de

recherche qualitative/interprétative à visée descriptive retenu est mis en lumière tout en précisant les étapes de construction de l'instrument de collecte de données, soit le questionnaire écrit auto-administré, ainsi que ses limites (Dörnyei, 2003). Nous indiquons enfin le traitement que nous avons effectué des données recueillies.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons et analysons les résultats avant de les synthétiser. Nous divisons ce chapitre en trois parties, selon nos trois objectifs spécifiques de recherche : 1) les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires relatives aux activités, au matériel et à l'évaluation; 2) les conceptions des enseignants à propos d'éléments des prescriptions ministérielles, de la lecture/appréciation et de son enseignement; 3) la synthèse des comparaisons intercycles de ces pratiques déclarées et de ces conceptions d'enseignants. Tant pour les pratiques déclarées d'enseignement que pour les conceptions des enseignants, nous présentons les résultats, d'une part, pour l'ensemble de l'échantillon et, d'autre part, en comparant les trois cycles du primaire.

Dans le cinquième et dernier chapitre, nous synthétisons, nous interprétons et nous discutons les résultats présentés précédemment selon nos trois objectifs de recherche quant aux pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, aux conceptions des enseignants et aux comparaisons intercycles à ce sujet ainsi qu'en fonction des milieux éducationnel, scientifique et social évoqués lors de la problématique. Nous examinons aussi les liens possibles entre la variable *Aimer enseigner la lecture/appréciation*, les pratiques déclarées d'enseignement ainsi que les conceptions des enseignants. En conclusion, nous rappelons quelques limites de notre recherche et nous suggérons des pistes pour des travaux futurs dans le domaine.

Chapitre 1

LA PROBLÉMATIQUE

L'amateur, selon l'étymologie, est celui qui aime. En matière de formation littéraire en contexte scolaire, il conviendrait de faire de chaque élève des amateurs éclairés de littérature, des amateurs aptes et motivés à lire et à apprécier des œuvres *pour la vie* (Barone, 2012; Dumortier, 2001a, 2005, 2009; International Reading Association, 2014; Lebrun, 2001). Un enseignant de littérature pourrait ainsi vérifier la portée de son enseignement, selon la formule imagée par De Closets (1996 : 67), en regardant la bibliothèque de ses élèves vingt ans plus tard. Cependant, il semble qu'à l'école, le temps passé à lire et les attitudes positives envers la lecture diminuent au fur et à mesure que les écoliers avancent dans leur parcours scolaire (Baudelot, Cartier et Detrez, 1999; Lebrun et Baribeau, 2003; MELS, 2012; Morin, 2014), et certains signalent que, hors du cadre scolaire, près de la moitié de la population québécoise ne lit jamais ou presque jamais pour le plaisir (Demers, 2009; Nadon, 2002/2011).

Les chercheurs qui s'intéressent aux approches didactiques de la littérature² se préoccupent, en plus de l'histoire de la discipline, de ses finalités et de ses fondements, des conditions, des instruments et des démarches liées aux pratiques scolaires (Fourtanier, Langlade et Rouxel, 2001). Comme le fait remarquer David (2010 : 31), « [l]e défi de l'enseignement littéraire [pendant la scolarité obligatoire] ne consiste donc pas à faire lire la littérature d'une manière qu'on présente comme la plus à même de délivrer la complexité des textes, mais bien plutôt à convaincre les élèves de lui ménager une place dans leur univers culturel ». De nombreux travaux en ce sens, tant de chercheurs que de praticiens (Barone, 2012; Nadon, 2002/2011; Pennac, 1992; Poslaniec, 1990, 2003; Sorin, 2001; Tauveron, 2000), mettent de l'avant le fait de lire

² Nous reprenons cette formulation de B. Daunay, tirée de son état de la recherche en didactique de la littérature (Daunay, 2007a), formulation qui inscrit les approches didactiques de la littérature dans le cadre plus large du champ de recherche propre à la didactique du français.

et d'apprécier des œuvres littéraires à l'école dans le but d'initier les élèves du primaire au plaisir de lire de la littérature, étant entendu par ailleurs que les enseignants peuvent travailler à développer chez leurs élèves le *gout* de lire, mais qu'ils ne peuvent anticiper le *(dé)plaisir* ressenti chez les jeunes lecteurs (Dumortier, 2006; Poslaniec, 1990; Tauveron, 2001a).

Dumortier et Dispsy (2014) établissent un parallèle entre l'éducation littéraire et la formation littéraire, notion que nous allons développer davantage dans le deuxième chapitre de cette thèse. Ces didacticiens du français soulignent que les enfants baignent (ou peuvent baigner), depuis leur naissance, dans un environnement d'*éducation littéraire* tant à la maison que dans différents lieux de diffusion culturelle (bibliothèques et librairies, par exemple). Les parents, la famille, les travailleurs des centres de la petite enfance et divers intervenants du monde du livre sont susceptibles ainsi d'initier progressivement les enfants aux livres et à la lecture. Tandis que l'éducation littéraire relève principalement de l'animation du livre (Brasseur, 2003), la *formation littéraire* concerne plus spécifiquement l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école, soit le thème principal de notre recherche qui relève de l'interaction entre les différents pôles du triangle didactique.

Le triangle didactique, qui est un des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2007), est constitué des pôles « savoirs », « enseignant » et « élèves » qui prennent place dans un contexte que l'équipe de Simard (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010) subdivise en trois milieux : social, scientifique et éducationnel. Ces milieux tiennent compte non seulement des disciplines de recherche et d'enseignement, mais aussi des représentations et des pratiques sociales de la langue, des discours et des textes (Dabène, 2008). La figure I permet d'ailleurs d'illustrer le triangle didactique dans son contexte pluridimensionnel, tant scolaire qu'extrascolaire.

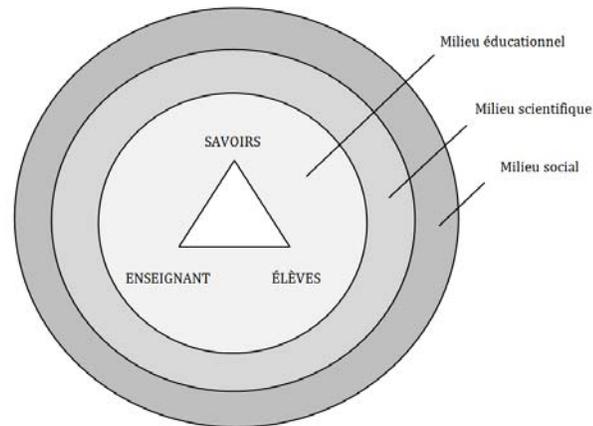


Figure I. Le triangle didactique dans son contexte pluridimensionnel (adapté de Simard *et al.*, 2010, d'après Halté, 1992)

Dans cette figure, telle que définie par Simard et ses collègues (Simard *et al.*, 2010) et inspirée des travaux fondateurs de Chevallard (1985/1991) et de Halté (1992), le pôle « savoirs » représente la problématique de l'élaboration des objets d'enseignement et d'apprentissage (*dimension épistémologique*), le pôle « enseignant » celle de l'intervention didactique (*dimension psycho-socio-institutionnelle*) et le pôle « élèves » celle de l'appropriation des savoirs (*dimension psycho-socio-cognitive*). Cette façon d'étudier l'enseignement et l'apprentissage³ montre la pertinence de s'intéresser, comme chercheurs en didactique du français, non seulement au quoi et au comment enseigner, mais aussi aux élèves et aux différents milieux dans lesquels s'insère la classe.

Dans les pages qui suivent, nous présentons ainsi les éléments du problème de recherche qui sont d'abord liés aux trois différents milieux (social, scientifique et éducationnel) dans lesquels s'inscrit notre travail, et ce, du plus général au plus spécifique (1.1). Ensuite, nous examinons chacun des trois pôles du triangle didactique impliqués dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à

³ Nous utilisons l'expression « enseignement et apprentissage » plutôt que « enseignement-apprentissage » ou « enseignement/apprentissage » en un seul signe graphique puisque, à l'instar de Schneuwly et Dolz (2009 : 24), nous considérons que l'action de l'enseignant suit sa propre logique, tout en étant articulée à cette autre action, l'apprentissage scolaire, qui suit, elle, la logique des élèves.

l'école primaire québécoise (1.2). Enfin, après avoir ciblé le problème de recherche (1.3), nous terminons ce chapitre par la présentation de la question générale (1.4).

1.1 L'enseignement de la « littérature » au primaire : transformations sur les plans social, scientifique et éducationnel

Dans la première partie de ce chapitre, nous proposons un tour d'horizon des milieux social (1.1.1), scientifique (1.1.2) et éducationnel (1.1.3) qui exercent ou peuvent exercer une influence sur l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Nous souhaitons ainsi faire ressortir quelques changements survenus sur différents plans par rapport à la littérature et à son enseignement en contexte québécois avant d'aborder les tensions actuelles dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire. Comme le souligne Gabathuler (2016 : 77), se questionner sur l'enseignement de la littérature, « c'est s'interroger sur au moins quatre institutions particulières : le milieu littéraire, les études littéraires universitaires, l'école (primaire et secondaire) ainsi que la vie privée et ses pratiques de lecture "ordinaires". »

1.1.1 Le milieu social : un intérêt certain pour la lecture

En ce début de XXI^e siècle, les pratiques socialement partagées de la littérature, de la lecture, de l'écriture et de la langue qui influent sur l'enseignement et l'apprentissage du français à l'école sont en pleine mutation et demeurent sensibles (Daunay et Reuter, 2011). On ne peut passer sous silence l'intérêt de l'école primaire pour la lecture d'œuvres intégrales, une pratique sociale qui investit le cadre scolaire depuis peu dans l'histoire de la discipline français (Dezutter, Babin, Goulet et Maisonneuve, 2012). Ces œuvres intégrales contemporaines pointent d'ailleurs vers plus de multimodalité et d'hétérogénéité (Nonnon, 2012). Du côté de la littérature et de la lecture, il est impossible d'ignorer, selon Dufays (2013), la révolution qui résulte du passage de plus en plus massif de la lecture textuelle et linéaire effectuée sur papier

à une lecture multimodale sur écran, support de lecture qui combine à la fois texte, images et sons (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012).

Parmi les productions culturelles actuelles qui influencent les pratiques scolaires, notons l'effervescence de l'édition pour la jeunesse dans le monde francophone depuis une vingtaine d'années (Thévenaz-Christen et GRAFELect, 2014), littérature de jeunesse⁴ que de plus en plus d'enseignants intègrent à leur pratique (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2015a). Au Québec particulièrement, depuis la fondation de la maison d'édition La courte échelle en 1978, le secteur de l'édition pour la jeunesse est passé de la pénurie à la profusion (Fradette, 2007; Lepage, 2008; Madore, 2003, 2014)⁵. Cet essor de la production de livres de littérature de jeunesse dans le monde francophone se manifeste aussi dans l'espace anglophone (Barone, 2012; Hunt, 2005), Martinez et McGee (2000) soulignant qu'à aucun autre moment de l'histoire, autant de livres pour enfants n'ont été disponibles. Pour le Québec, l'équipe de Dezutter (Dezutter *et al.*, 2012 : 116) signale que l'important soutien des instances gouvernementales au secteur de l'édition fait en sorte que le marché de la littérature de jeunesse québécoise est particulièrement foisonnant. L'édition pour la jeunesse et la puissance économique qu'elle représente sont peut-être, selon Louichon (2007) notamment, les meilleurs garants de l'existence de la littérature à l'école pour les années à venir.

Paradoxalement, bien que les maisons d'édition publient de plus en plus de livres pour la jeunesse, nous ne sommes pas sans savoir que le plaisir et les attitudes positives associés à la lecture diminuent à mesure que les élèves avancent dans leur

⁴ Nous retenons l'expression « littérature de jeunesse » à la suite, notamment, des travaux de Tsimbidy (2008). D'autres formules sont aussi utilisées pour parler de cette littérature au public particulier : « littérature jeunesse », « littérature pour la jeunesse », « littérature d'enfance et de jeunesse », « littérature enfantine ».

⁵ Par exemple, en 1970, seulement deux livres québécois classés « jeunesse » ont été publiés au Québec, la barre de la centaine de titres a été franchie en 1980 et celle des trois cents titres en 2000. Entre 2013 et 2014, 71 éditeurs québécois ont fait paraître 710 ouvrages dans la catégorie « jeunesse » (Baillargeon, 2014). En 2016, la catégorie de livres jeunesse est celle qui a enregistré les ventes les plus importantes au Québec; le tiers des livres vendus cette année-là était un titre destiné à la jeunesse (Bilan 2017 de la firme Gaspard).

parcours scolaire (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang et Meyer, 2012; MELS, 2012; Morin, 2014; OCDE, 2010a, 2010b, 2011). Selon un rapport récent de l'OCDE (2011), le plaisir de lire semble d'ailleurs en baisse dans différents pays. En 2009, les élèves de 15 ans ciblés par cette enquête se sont montrés, en général, moins enthousiastes pour la lecture que leurs homologues en 2000. Cette année-là, 60,0 % des garçons et 77,0 % des filles disaient lire par plaisir; neuf ans plus tard, ces proportions avaient diminué à 54,0 % et 74,0 % respectivement. Pourtant, on sait que le plaisir associé à la lecture est un facteur de réussite scolaire et que la différence majeure entre les élèves qui obtiennent de bons résultats à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit et ceux qui la réussissent moins bien réside davantage dans le plaisir quotidien de la lecture que dans le temps consacré à cette activité (OCDE, 2011). Enfin, même si les enquêtes récentes effectuées dans le cadre du Programme international de recherche en lecture scolaire montrent que les jeunes du primaire des années 2000 lisent en moyenne davantage et mieux que leurs aînés (PIRLS, 2001, 2006, 2011), au Québec, environ un élève sur quatre de 12 ans, peu importe l'année d'investigation, n'atteindrait pas le niveau de compétence en lecture pour accéder au secondaire.

1.1.2 Le milieu scientifique : des avancées dans les approches didactiques de la littérature à l'école

La didactique s'intéresse aux interrelations entre des savoirs particuliers, un enseignant et des élèves, soit les pôles de ce qui constitue le triangle didactique (Simard *et al.*, 2010). En tant que discipline de recherche, de formation et d'intervention, elle peut être subdivisée en différents domaines principaux. Par exemple, Schneuwly et Dolz (2009 : 10) distinguent trois grands axes qui interpellent les chercheurs en didactique du français : 1) la production et la compréhension des textes écrits et oraux; 2) la lecture et l'appréciation des œuvres; 3) les connaissances sur la langue⁶. Dans le

⁶ Cette subdivision n'est pas univoque. Par exemple, pour l'équipe de Simard, la discipline scolaire « français » peut être divisée entre les activités 1) de pratique de la langue (lecture/écriture) et 2) d'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexic) ou encore selon la dichotomie production (orale et écrite) et compréhension (orale et écrite) (Simard *et al.*, 2010 : 36 et 207).

cadre de cette thèse, nous nous intéressons en particulier à l'axe 2 du découpage proposé par ces chercheurs, soit celui de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires.

L'intérêt de la société en général pour la lecture ainsi que l'essor du domaine de la littérature de jeunesse dans le monde de l'édition évoqués dans la section précédente concordent avec la multiplication de travaux en « didactique de la littérature », à l'intérieur de la didactique du français comme champ de recherche scientifique (Daunay, 2007a). De ces travaux et des rencontres annuelles entre chercheurs en ce domaine depuis l'an 2000, ressortent quelques éléments fondateurs pour l'enseignement de la littérature. Parmi ces éléments, construits notamment à partir de ce que Dufays (2011 : 227) nomme le « modèle didactique de la lecture littéraire » et qui seront explicités davantage au chapitre suivant, signalons ici de façon fort résumée l'importance accordée au sujet lecteur, voire au « texte du lecteur » (Daunay, 2007b; Louichon et Rouxel, 2010; Rouxel et Langlade, 2004), à la réception esthétique des œuvres et aux transactions du lecteur (Gabathuler, 2016; Hébert, 2003a; Rosenblatt, 1938/1995, 1978/1994; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003), à la compréhension et à l'interprétation en lecture littéraire (Falardeau, 2003; Tauveron, 2001b, 2002a), au goût de lire et à la formation d'amateurs éclairés de littérature (Dumortier, 2001a, 2005; Poslaniec, 2003). L'un des défis qui retient l'attention des didacticiens du français est celui de tenter de construire *didactiquement* le goût de lire (Tauveron, 2000), le goût de lire étant, selon plusieurs, une des spécificités de l'enseignement et de l'apprentissage au primaire (Barone, 2012; Daunay, 2007c; Poslaniec, 1990; Gervais, 1997). Comme le précise Sorin (2001 : 83), « [l]a littérature entendue comme discipline scolaire avec ses objets d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement est véritablement à la recherche d'une didactique au niveau primaire », une didactique où un juste équilibre entre le développement de l'appétence et de la compétence pourrait s'installer, et où l'articulation entre l'implication subjective et la distanciation critique des lecteurs serait à considérer (Hébert, 2010; Simard *et al.*, 2010).

Depuis une quinzaine d'années, de façon plus marquée que par le passé, les chercheurs en didactique du français réalisent des recherches relatives à l'observation et à l'analyse de pratiques d'enseignement, dont celui de la littérature, et ce, en portant une attention particulière aux actions d'enseignement ordinaires, indépendamment de toute intervention ou ingénierie didactique (Dolz, Hanselmann et Ley, 2006; Dufays et Garcia-Debanc, 2008; Schneuwly, 2014). Cela dit, divers écrits scientifiques révèlent qu'on en sait encore peu sur ce qui se passe réellement dans les classes, dont les classes de français et de littérature, et que peu de travaux portent spécifiquement sur les transformations actuelles des pratiques des enseignants en situation d'enseignement et d'apprentissage avec leurs élèves (Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Lambert, 1999; Bru, 2001; Chanfrault-Duchet, 2001; Chartrand et Blaser, 2006; Daunay, 2007a; Schneuwly, 2002-2003; Schneuwly et Dolz, 2009; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002; Talbot, 2008). D'ailleurs, Tailhandier Cazorla (2015) signalait encore dernièrement l'existence d'un certain décalage entre les objectifs théoriques associés à la lecture littéraire et les pratiques ordinaires des enseignants en classe. Tel que le propose Schneuwly (2002-2003 : 328), il faut donc tenter de construire une meilleure connaissance de ce qu'est la profession enseignante et des pratiques en œuvre dans son exercice, toute profession ayant intérêt à connaître ce qu'elle fait pour pouvoir transformer les pratiques de manière plus efficace.

Les nouveaux savoirs engendrés par ces champs de recherche posent le problème de la formation initiale et continue du personnel enseignant, spécifiquement au primaire où les enseignants et les futurs enseignants se considèrent comme des généralistes et non comme des spécialistes du français (Chabanne, Desault, Dupuy et Aigoïn, 2008; Rosier et Dufays 2003; Vanhulle et Dufays, 2002). Tauveron (2002a) ainsi que l'équipe de Butlen (Butlen, Slama, Bishop et Claquin, 2008) indiquent d'ailleurs, pour le contexte français, que le champ de la littérature de jeunesse est peu connu des maîtres en formation initiale et en exercice. Il faut souligner à ce propos que la formation initiale offerte aux enseignants du primaire quant à la lecture/appréciation des œuvres littéraires semble mince (Turgeon, 2013). Par exemple, à l'Université de

Sherbrooke, les futurs enseignants du préscolaire et du primaire suivent quatre cours obligatoires de français et de sa didactique pendant leur formation d'une durée de quatre ans. Un seul cours optionnel, en fin de parcours, est offert sur la littérature de jeunesse. Ainsi, la lecture est au cœur d'un des quatre cours obligatoires; la littérature de jeunesse l'est seulement pour quelques étudiants qui ont choisi le cours optionnel. Ce parcours de formation initiale en didactique du français ressemble d'ailleurs à ce qui se vit dans d'autres universités québécoises, dont l'Université de Montréal.

1.1.3 Le milieu éducationnel : une importance renouvelée pour la lecture des œuvres littéraires intégrales et son enseignement

L'enquête que nous avons menée et dont nous rendons compte des résultats et des retombées dans les prochains chapitres touche le milieu éducationnel, en particulier la classe du primaire dans laquelle s'enseigne le français. Dans cette section, nous présentons un survol historique de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, des éléments des programmes de formation passés et du programme actuel ainsi que les résultats d'un rapport de la Table de pilotage (MELS, 2007) à propos du contexte en vigueur au Québec. Pour mieux comprendre et analyser les pratiques d'enseignement, l'équipe du GRAFELect (Thévenaz-Christen, 2014a) met d'ailleurs de l'avant toute l'importance d'étudier l'évolution des prescriptions ministérielles afin de mieux contextualiser les actions actuelles des enseignants.

1.1.3.1 L'enseignement de la lecture et de la littérature : l'évolution historique et les anciens programmes québécois

Malgré les propositions issues du milieu scientifique que nous avons esquissées dans la section précédente, selon les résultats d'enquêtes du groupe ÉLEF (État des lieux de l'enseignement du français au secondaire québécois), il appert que l'enseignement du français, pour ce qui est des domaines de la grammaire et de l'écriture à l'ordre secondaire, a peu changé depuis 1985 (Chartrand et Lord, 2013).

Mais qu'en est-il au primaire pour la littérature en général et pour la lecture/appréciation des œuvres littéraires en particulier? En ce qui concerne spécifiquement l'enseignement de la littérature à divers niveaux de la scolarité, Rosier et Dufays (2003) se demandaient déjà il y a une quinzaine d'années pourquoi tant d'enseignants semblent résister aux recherches didactiques innovantes tournées vers l'acquisition de savoirs littéraires structurés. Est-ce donc encore le cas, et en particulier au primaire québécois? Il faut dire que cet enseignement est un objet de controverses qui « n'est évident ni d'un point de vue historique ni d'un point de vue culturel » (Reuter, 1997 : 45), Simard (1997) ajoutant que la littérature représente la sphère la plus polémique de la classe de français.

D'un point de vue historique, Dufays, Gemenne et Ledur (2015) soulignent que la littérature a néanmoins toujours occupé, dans l'enseignement du français au secondaire notamment, une position privilégiée bien que mouvante. Nous pouvons dire de manière succincte, en nous appuyant sur le travail de Giasson (2011), que, depuis la fin du XIX^e siècle et jusqu'à nos jours, cet enseignement a donné la priorité d'abord à l'*auteur*, ensuite au *texte* et enfin au *lecteur*. Bien que le principe d'un enseignement de la lecture de textes littéraires ait été peu remis en question, les corpus, les finalités et les méthodes de lecture préconisés par l'école ont évolué au fil du temps (Simard, 1997).

En ce qui concerne les *corpus*, depuis la mise en place du ministère de l'Éducation du Québec au milieu des années 1960, nous sommes passés d'un corpus relativement stable et homogène, influencé par la forte présence de textes religieux, à un corpus éclaté et hétérogène bien souvent constitué d'extraits et, récemment, à une place plus marquée pour l'œuvre intégrale (Dezutter *et al.*, 2012; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015).

Quant aux *finalités*, Richard (2006), en s'appuyant sur les travaux de Simard (1997), signale que quatre groupes distincts de finalités propres à la didactique de la

littérature et de la lecture de textes littéraires se côtoient à l'heure actuelle, tant d'ordre psychoaffectif, d'ordre esthétique-culturel, d'ordre cognitivo-langagier que d'ordre social et philosophique. Ce n'est que depuis les années 1980 qu'un intérêt davantage affiché pour la lecture dite *plaisir*, finalité de l'ordre psychoaffectif, est mis de l'avant avec l'arrivée plus massive de publications de littérature de jeunesse.

Les *méthodes*, elles, qu'elles soit syllabiques, globales ou mixtes (Giasson, 2011), ont été influencées par les diverses définitions retenues de l'acte de lire au fil de l'histoire, autant d'étapes successives et parfois concomitantes que l'enseignement de la littérature et de la lecture ont traversées depuis une centaine d'années : lire pour mémoriser, pour apprendre à discourir, pour s'émanciper, pour raisonner et admirer les textes littéraires nationaux, pour s'informer, communiquer et se distraire, pour comprendre, pour construire le sens, pour apprécier (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015; Giasson, 2011).

De ce bref parcours historique, retenons avec Ahr (2005 : 161-162) le clivage entre la lecture de textes littéraires, soit *la littérature comme instrument mis au service de l'apprentissage du français*, et la lecture d'œuvres littéraires, soit *la littérature comme réel objet d'enseignement*. Dans cette thèse, nous nous intéressons particulièrement à la lecture/appréciation d'œuvres littéraires, à la littérature comme réel objet d'enseignement au sens où l'entend Ahr (2005).

Pour ce qui est de l'évolution des programmes au Québec, le programme-cadre de 1969 donnait la priorité à la langue orale sur la langue écrite et il ne faisait pas mention explicitement d'un enseignement de la littérature au primaire. Le programme par objectifs de 1979, révisé en 1981, accordait une importance égale à la langue écrite et à la langue orale. Lire était défini comme l'habileté à reconstruire partiellement ou intégralement le sens d'un texte en tenant compte de l'intention de lecture et du type de texte lu (MEQ, 1981 : 22). Ce programme signalait brièvement que, tout au long du cours primaire, l'élève devait avoir l'occasion de se former le goût au contact des

œuvres de qualité de la littérature enfantine (MEQ, 1981 : 25). Le programme du milieu des années 1990 avait comme objectif global la maîtrise des quatre habiletés d'ordre général qui fondent l'utilisation du langage : savoir écouter et parler, savoir lire et écrire (MES, 1994 : 1). L'objectif général d'apprentissage de la lecture était, à ce moment, d'amener l'élève à développer l'habileté à lire diverses formes de message écrit qui répondent tantôt au besoin d'information et de communication, tantôt au besoin d'imaginaire et de création (MES, 1994 : 43).

Depuis l'implantation du ministère de l'Éducation en 1964 et la publication de programmes encyclopédiques, de programmes cadres et de programmes par objectifs comportementaux, par domaines ou par compétences (Lenoir et Larose, 2005; Roy, 2002), soulignons en résumé que, dans ces différents documents pour le primaire québécois, il est moins question d'un enseignement de la « littérature » que d'un enseignement de la « lecture de textes littéraires » et, comme nous le verrons à la section suivante, d'un enseignement de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires (MEQ, 2001/MELS, 2006). Cet enseignement de la lecture à l'élémentaire est passé d'approches principalement *centrées-sur-le-code* à des approches davantage *centrées-sur-le-sens* (Giasson, 2003). Ces dernières approches liées à la construction de sens/significations et à la formulation de jugements de la part des élèves ouvrent la voie aux prescriptions actuelles qui font une place de choix aux œuvres littéraires intégrales. L'activité de lecture/appréciation d'œuvres littéraires complètes, intégrales, de formes et de genres variés, se rapproche ainsi des pratiques de lecture réelles évoquées plus tôt pour le milieu social.

1.1.3.2 L'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires : les prescriptions actuelles et des difficultés rencontrées par les enseignants

Depuis le tournant des années 2000, les écoles primaires du Québec ont mis en œuvre, de façon progressive, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001/MELS, 2006). Ce renouveau pédagogique dans le curriculum obligatoire a été

imposé au début de l'année scolaire 2000-2001 au préscolaire et au premier cycle du primaire après des changements de divers ordres survenus dans la foulée des États généraux sur l'éducation (Archambault, 2008; MELS, 2007). Depuis, des documents complémentaires au programme de formation ont été publiés par le Ministère, dont les Échelles de niveaux de compétence (MEQ, 2002; MELS, 2009a, 2009b, 2009c) ainsi que la Progression des apprentissages (MELS, 2009/2011) et le Cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011). En ce qui concerne plus précisément la discipline « Français, langue d'enseignement », par rapport au programme de français du milieu des années 1990 (MES, 1994), le programme de formation de 2001 accorde une importance renouvelée aux pratiques et aux apprentissages liés à la lecture en général et à la lecture des œuvres littéraires en particulier. Cet intérêt pour les œuvres littéraires intégrales s'observe aussi dans les programmes récents d'autres communautés francophones, telles la Suisse, la Communauté française de Belgique et la France (Dezutter, 2005; Gabathuler, 2016; Louichon, 2008), et ceux d'autres pays (Hunt, 2005; Nikolajeva, 2005; Pantaleo, 2002a, 2002b).

Par rapport au programme de 1994, le « Français, langue d'enseignement » compte désormais quatre compétences distinctes, dont une liée étroitement aux œuvres littéraires : 1) *Lire des textes variés*; 2) *Écrire des textes variés*; 3) *Communiquer oralement*; 4) *Apprécier des œuvres littéraires*. Hébert (2006a : 74) définit ainsi l'appréciation d'une œuvre littéraire : « [...] c'est parvenir, dans un même mouvement, à la comprendre, [à] l'interpréter, [à] y réagir, [à] l'analyser, [à] la critiquer et [à] l'évaluer de manière personnelle, créatrice et critique, tout en étant conscient de sa démarche de lecture et du contexte. » Pour apprécier une telle œuvre et puisque « [l]a lecture est une activité qui ne laisse pas de traces, [s]auf celles que l'on provoque [par l'intermédiaire des] écrits de travail et [d]es échanges autour des textes » (Tauveron, 2005 : 76), il s'agit donc, pour l'enseignant du primaire, de proposer dans sa classe des activités qui permettent de produire un discours (écrit ou oral) sur les œuvres lues, vues ou entendues, ce qui suppose de travailler en intégration les compétences à lire/apprécier, à écrire et à communiquer oralement (MEQ, 2001/MELS, 2006).

La publication du programme de formation il y a plus de 15 ans a aussi eu certaines retombées sur les enseignants du primaire québécois. Des conseillers pédagogiques et des équipes de travail rattachés à diverses commissions scolaires ont développé des outils pour enseigner la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* (entre autres : Boisvert, 2007; Choinière, 2007; Roy et Moisan, 2004). Le ministère de l'Éducation a d'ailleurs offert plusieurs formes de soutien aux enseignants (*Plan d'action sur la lecture à l'école*, site internet *Livres ouverts*, programme *La culture à l'école*, *Direction lecture*, etc.). Des outils comme le Petit Criticus, le Continuum en lecture, la Méthode CAFÉ, la Lecture en 3D, les Ateliers d'écriture et de lecture (« Units ») et autres ont vu le jour, tout comme des blogues et des pages Facebook très achalandées (*J'enseigne avec la littérature* et *L'atelier d'écriture au primaire*, par exemple). Les congrès professionnels et les journées de formation d'enseignants du primaire (comme ceux de l'AQEP, de l'organisme De mots et de craie, du CDFDF) proposent de nombreux ateliers sur la littérature de jeunesse et son enseignement. Les revues professionnelles ont aussi contribué à cette effervescence : dans la première décennie des années 2000, 15 cahiers pratiques de la revue *Québec français* sur 60 (soit 25,0 % de l'ensemble des cahiers pratiques publiés pendant cette période) portaient sur l'appréciation d'œuvres littéraires pour le primaire. La revue généraliste *Vivre le primaire*, entre l'hiver 2005 et le printemps 2014, a proposé six dossiers spéciaux touchant de près la lecture/apprécier. La revue *Le Pollen*, publiée électroniquement depuis 2012, se consacre aussi à cette thématique.

Malgré l'arrivée de ce nouveau curriculum et de ses retombées, certaines recherches montrent qu'il semble y avoir un décalage entre, d'une part, les attentes de la société pour l'apprentissage de la lecture, l'effervescence de la littérature de jeunesse dans le monde de l'édition, la recherche en didactique du français, les prescriptions ministérielles actuelles et, d'autre part, les pratiques et les conceptions des enseignants (Giasson et Saint-Laurent, 1999; Morin et Montésinos-Gelet, 2007; Morin, Parent et Montésinos-Gelet, 2006). Un rapport de la Table de pilotage du renouveau pédagogique publié en 2007 montre en effet que seulement un enseignant

titulaire de classe ordinaire du Québec sur cinq dit travailler souvent la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* et un sur deux déclare la travailler occasionnellement (MELS, 2007 : 25). Le tableau I présente les résultats de ce rapport pour la discipline « Français, langue d'enseignement », résultats relatifs aux quatre compétences de la discipline en fonction du fait 1) de travailler les quatre volets de la compétence, 2) de planifier des activités, 3) de porter un jugement sur son développement et 4) de tenir compte des savoirs essentiels à enseigner.

Tableau I. La prise en compte des compétences disciplinaires et des savoirs essentiels du domaine des langues par les enseignants titulaires de classe ordinaire (MELS, 2007 : 27)

Compétences disciplinaires	Enseignants qui travaillent la compétence (%)		Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de planifier des situations concernant la compétence (%)	Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de porter un jugement sur le développement de la compétence (%)	Enseignants qui trouvent plutôt facile ou très facile de tenir compte des savoirs essentiels de la discipline (%)
	Souvent	Occasionnellement			
Français, langue d'enseignement (n>1632)					92
Lire des textes variés	95	05	97	92	
Écrire des textes variés	79	19	95	92	
Communiquer oralement	52	43	89	81	
Apprécier des œuvres littéraires	20	50	52	35	

Les résultats de cette vaste enquête de la Table de pilotage du renouveau pédagogique menée pendant l'année scolaire 2005-2006 montrent qu'à ce moment, les compétences *Lire des textes variés*, *Écrire des textes variés* et *Communiquer oralement* étaient plus souvent travaillées, selon les déclarations des enseignants, que la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*. De plus, la planification de situations d'enseignement et d'apprentissage était jugée plus difficile pour la nouvelle compétence littéraire que pour les trois autres. Quant à l'évaluation, un des aspects essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture (Giasson, 2011), seulement le tiers des enseignants

interrogés (35,0 %) disait trouver facile ou très facile de porter un jugement sur cette compétence, malgré le fait que la quasi-totalité d'entre eux (92,0 %) semble trouver facile ou très facile de tenir compte des savoirs essentiels de l'ensemble de la discipline. Ces résultats vont dans le même sens que ce que Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012) ont pu observer quelques années plus tard : la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* n'est pas au cœur des préoccupations des enseignants interrogés dans leur enquête menée au deuxième et au troisième cycle du primaire. Ces enseignants déclarent, par contre, viser des objectifs d'enseignement étroitement associés à la compétence *Lire des textes variés* et aux composantes qui s'y rattachent. Soulignons par ailleurs que, depuis la publication du rapport de la Table de pilotage il y a près de 10 ans (MELS, 2007), de nombreuses modifications ont été apportées au cadre d'évaluation des apprentissages à l'école primaire⁷. Par exemple, l'implantation du bulletin dit *unique* depuis 2011 a fait en sorte que le libellé de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* a été fondu au libellé de la compétence *Lire des textes variés*. Au bulletin, ces compétences sont donc reformulées en une seule étiquette : *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires*⁸. Cette reformulation se rapproche sensiblement du libellé de la compétence du programme de français au secondaire : *Lire et apprécier des textes variés* (MELS, 2003).

En résumé, nous avons vu dans la première partie de ce chapitre que les milieux social, scientifique et éducationnel ont subi, en matière de littérature et d'enseignement, des modifications profondes depuis une vingtaine d'années. Une certaine effervescence semble avoir caractérisé des éléments provenant de chacun des milieux : les attentes de la société et de ses représentants pour la lecture, l'édition en

⁷ Par exemple : transition progressive des cotes alphabétiques vers les notes chiffrées de 2008 à 2010; passage des échelles des niveaux de compétence prescriptives à non prescriptives; publication de la progression des apprentissages au primaire (2009); élaboration de nouveaux cadres d'évaluation des apprentissages (2010-2011); implantation du bulletin unique en 2011; imposition d'épreuves ministérielles à la fin du deuxième et du troisième cycle (épreuves dans lesquelles on retrouve des questions relevant de l'appréciation littéraire).

⁸ Retenons que cette formulation qui unifie les compétences à lire et à apprécier apparaît telle quelle seulement sur les bulletins uniques. Le programme de formation, quant à lui, demeure le même et prescrit quatre compétences distinctes, en français, au primaire.

littérature de jeunesse, la recherche sur les approches didactiques de la littérature et les prescriptions ministérielles renouvelant l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la littérature dès l'école primaire. Après quinze ans d'implantation progressive du programme d'étude, il est tout indiqué, selon nous, de réaliser un portrait général de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire à un moment de l'histoire où plusieurs acteurs de l'école québécoise souhaitent former non seulement des lecteurs compétents qui peuvent vivre et fonctionner dans la société moderne, mais aussi des lecteurs qui développent une réelle appétence à découvrir des œuvres littéraires tant dans le cadre scolaire qu'extrascolaire.

1.2 La lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire : quels savoirs, problèmes d'apprentissage et pratiques d'enseignement?

La compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, comme d'autres compétences à développer chez les élèves, se concrétise par un ensemble de savoirs, de modalités d'enseignement, de textes normatifs ainsi que de moyens de contrôle et d'évaluation (Bishop et Ulma, 2007). Les savoirs à acquérir seraient d'ailleurs au cœur des préoccupations de la didactique (Simard *et al.*, 2010). Dans la deuxième partie de ce chapitre, et toujours selon la répartition tripartite de l'équipe de Simard, nous décrivons en premier lieu cette compétence *Apprécier des œuvres littéraires* (1.2.1). En deuxième lieu, nous relevons quelques résultats de recherches quant aux compétences des élèves à lire et à apprécier des œuvres littéraires (1.2.2). En troisième lieu, nous brosons un portrait général des pratiques d'enseignement de la littérature (1.2.3). En soulevant ces trois aspects, nous tentons ainsi de mieux comprendre les savoirs, les problèmes d'apprentissage des élèves et les pratiques d'enseignement et d'évaluation impliqués dans la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

1.2.1 L'appréciation des œuvres littéraires : un objet à enseigner encore à définir

La compétence *Apprécier des œuvres littéraires* est un objet complexe à enseigner du fait qu'il nécessite, dans l'ensemble, l'intégration de la lecture, de l'écriture et de l'oral pour se déployer et pour se matérialiser.

Recoupant les trois autres [compétences], la quatrième compétence, « Apprécier des œuvres littéraires », apparaît à la fois comme un lieu d'orchestration et de synthèse, puisque l'appréciation d'une œuvre littéraire suppose qu'on l'ait explorée sous plusieurs facettes, que l'on puisse en discuter et communiquer ses réactions oralement ou par écrit (MEQ, 2001 : 73).

Pour avoir accès à l'activité compréhensive et interprétative des élèves à propos d'œuvres littéraires, pour ainsi parvenir à leur « boîte noire » (Touveron, 2005), les enseignants doivent passer par des verbalisations écrites ou orales (De Croix, 2001; Gabathuler, 2016). Comme le fait remarquer Gabathuler (2016 : 273), « [s]'il est une chose qui reste mystérieuse, c'est ce qui se passe dans la tête d'un lecteur lorsqu'il lit une œuvre littéraire ». En ce sens, selon les prescriptions ministérielles actuelles, les va-et-vient entre les trois autres compétences de la discipline devraient être nombreux et fréquents, comme l'illustre la figure II, afin d'amener les élèves à construire le(s) sens/significations des textes et à formuler des jugements sur les œuvres littéraires lues, vues et entendues.

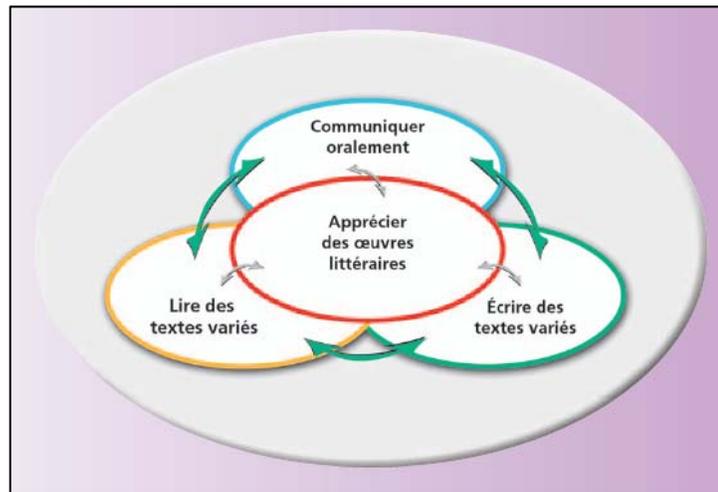


Figure II. Les interactions entre les compétences de la discipline « Français, langue d'enseignement » (MEQ, 2001 : 73)

Cependant, il semble ardu de distinguer la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* de la compétence *Lire des textes variés*, comme en témoigne la reformulation pour le bulletin unique que nous avons déjà mentionnée. Il faut dire aussi que la compétence à apprécier des œuvres littéraires avait même déjà été reformulée, pour les élèves et leurs parents, en l'expression « Donner son opinion sur des textes » (MELS, 2008). Ces diverses appellations nous ont d'ailleurs amené à formuler l'objet à enseigner en *lecture/appréciation des œuvres littéraires*, à la manière des auteurs de l'annexe E du programme de formation pour le deuxième cycle du secondaire, annexe publiée près de 10 ans après le programme du primaire (MELS, 2009d). Nous revenons, dans le chapitre 2, sur cette formulation qui tente de lier les processus de lecture et d'appréciation des œuvres littéraires.

Le programme actuel divise les compétences *Apprécier des œuvres littéraires* et *Lire des textes variés* en cinq composantes (que nous présentons au tableau II ci-dessous). Nous pouvons ainsi mieux relever leurs différences et leurs convergences ainsi que la difficulté à les distinguer.

Tableau II. Les composantes des compétences *Apprécier des œuvres littéraires* et *Lire des textes variés* (MEQ, 2001/MELS, 2006 : 75 et 85)

	Composantes <i>Apprécier des œuvres littéraires</i>	Composantes <i>Lire des textes variés</i>
1	Explorer des œuvres variées en prenant appui sur ses goûts, ses intérêts et ses connaissances	Construire du sens à l'aide de son bagage de connaissances et d'expériences
2	Recourir aux œuvres littéraires à diverses fins	Utiliser le contenu des textes à diverses fins
3	Porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres explorées	Réagir à une variété de textes lus
4	Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation d'appréciation	Utiliser les stratégies, les connaissances et les techniques requises par la situation de lecture
5	Comparer ses jugements et ses modes d'appréciation avec ceux d'autrui	Évaluer sa démarche de lecture en vue de l'améliorer

Devant de telles prescriptions qui présentent un certain flou quant à la lecture et à l'appréciation (Turgeon, 2006), ajoutées aux critères d'évaluation à prendre en compte⁹ et au fait que cette compétence nécessite un passage par l'écrit ou l'oral pour se déployer (Tauveron, 2005), il n'est pas étonnant que l'enseignement et l'évaluation de la lecture/apprécier pose tout particulièrement des problèmes aux praticiens du primaire (Hébert, 2012; MELS, 2007).

1.2.2 Un déclin des habitudes et des pratiques de lecture des élèves au fil de la scolarité obligatoire

Pour le Québec, Gervais (2007) au primaire ainsi que Lebrun (2004) au secondaire ont effectué des recherches sur les habitudes et les pratiques de lecture des élèves. De ces enquêtes, il se dégage de façon générale, comme nous l'avons déjà relevé, que l'attitude favorable envers la lecture baisse de façon significative en cours de scolarité, tout comme la lecture pour le plaisir, tant scolaire qu'extrascolaire. En

⁹ Le cadre d'évaluation des apprentissages en français au primaire, pour la compétence *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires*, en imposent cinq : 1) compréhension des éléments significatifs d'un texte; 2) interprétation plausible d'un texte; 3) justification pertinente des réactions à un texte; 4) jugement critique sur des textes littéraires; 5) recours à des stratégies appropriées (MELS, 2011).

s'appuyant sur leurs travaux, l'équipe de Morin (2014) a fait récemment le portrait du jeune lecteur québécois de la première année du primaire à la cinquième année du secondaire. Elle constate que les élèves du primaire semblent lire davantage durant leurs temps libres que les élèves du secondaire, qu'ils préfèrent les bandes dessinées, les romans fantastiques/science-fiction et d'aventures/policiers, et elle ajoute, entre autres, que plus les élèves sont âgés, moins ils se disent satisfaits au regard des livres qui sont à leur disposition. On sait aussi, selon ces enquêtes, que les garçons ont des attitudes plus négatives que les filles en ce qui a trait à la lecture scolaire. Ces problèmes, parmi d'autres, sont autant de pistes à considérer pour construire didactiquement le goût de lire dès l'école primaire (Tauveron, 2000).

Des recherches menées auprès d'élèves américains du primaire et du secondaire mettent en relief l'influence des composantes non seulement cognitives (liées à la compétence), mais aussi conatives ou affectives (liées à l'appétence) dans l'acte de lire (Barone, 2012; Ivey et Broaddus, 2001; McKenna, Kear et Ellsworth, 1995; McKenna *et al.*, 2012). La lecture/appréciation des œuvres littéraires impliquerait donc, pour les enseignants, de considérer les attitudes, les motivations et les habitudes de lecture des élèves. D'ailleurs, les quelque 1700 écoliers de sixième année interrogés par Ivey et Broaddus (2001) soulignent bien l'intérêt d'activités qui favorisent, pour eux, le développement du goût de lire. Parmi ces activités de lecture, notons que d'accorder du temps de lecture libre en classe et de faire la lecture à voix haute aux élèves sont appréciés par près de deux répondants sur trois (60,0 %), et que la qualité et la variété du matériel de lecture sont des aspects à ne pas négliger pour construire le goût de lire des écoliers.

1.2.3 Un portrait fragmentaire des pratiques d'enseignement : les résultats de quelques enquêtes francophones

L'un des défis de la didactique du français est bien « de postuler que la manière dont se déroule l'enseignement et sont mis en relation les trois pôles du triangle

didactique constitue le facteur décisif de l'efficacité de l'enseignement » (Dufays et Garcia-Debanc, 2008 : 3). En fait, analyser les pratiques pour en rendre compte est susceptible, selon Venturini, Amade-Escot et Terrisse (2002), d'éclairer la réalité de la classe et de ses trois instances, l'enseignant, l'élève et le savoir, ces pratiques se traduisant dans des gestes professionnels de l'enseignant qui ont des effets directs sur les gestes d'étude des élèves (Dufays, 2005). Même s'il est nécessaire de connaître les pratiques des enseignants pour les comprendre, Chartrand et Lord (2013), à la suite des travaux de Dabène (1995), précisent qu'il est aussi important de connaître leurs conceptions, leurs valeurs et leurs représentations concernant les objets d'enseignement et d'apprentissage. Lier ainsi ces pratiques d'enseignement aux conceptions envers l'objet à enseigner pourrait d'ailleurs permettre de mieux exposer les choix didactiques et personnels des maîtres (Émery-Bruneau, 2010, 2014).

Cependant, comme le rappelle Goigoux (2007), la didactique du français a longtemps négligé l'activité de l'enseignant. À titre d'exemple, entre 1992 et 2001, seules deux recherches sur les 68 recensées dans les actes des colloques de l'Association internationale de recherche en didactique du français (AiRDF) comportaient une étude de l'activité des enseignants dans le domaine de l'enseignement de la lecture à l'école primaire (Goigoux, 2001). Les autres étaient centrées sur l'étude des objets d'apprentissage des élèves. Cela dit, depuis cette recension, quelques recherches, notamment de type enquête, ont été menées sur les pratiques d'enseignement de la littérature et de la lecture dans la Francophonie du Nord où les principaux programmes scolaires ont renouvelé, depuis le tournant des années 2000, leur intérêt pour la lecture de textes variés et l'appréciation des œuvres littéraires (Dezutter, 2005). Nous en présentons ici quelques-unes du Québec d'abord (1.2.3.1) et d'Europe ensuite (1.2.3.2).

1.2.3.1 Des enquêtes québécoises

Outre le bilan général de la Table de pilotage rapporté dans ce chapitre (MELS, 2007) qui portait sur l'ensemble du renouveau pédagogique, peu de recherches ont été conduites au Québec spécifiquement pour le cours primaire dans le domaine de la didactique du français portant sur l'enseignement de la littérature. En fait, depuis le milieu des années 1990 et la publication du bilan réalisé par Noël-Gaudreault et ses collaborateurs (1997), seules quelques recherches s'apparentant à des enquêtes sur l'enseignement et l'apprentissage de la littérature ont été effectuées à l'école québécoise. Nous en retenons cinq que nous présentons dans l'ordre chronologique de leur année de publication : 1) l'enquête du ministère de l'Éducation de 1994 intitulée *L'art d'enseigner la lecture* à propos de pratiques d'enseignement et d'opinions des enseignants sur l'apprentissage de la lecture à la fin du primaire et au début du secondaire; 2) l'enquête sur la lecture en classe de Giasson et Saint-Laurent (1999), enquête qui analysait la période de lecture personnelle, la lecture à voix haute réalisée devant les élèves et la présence d'une bibliothèque de classe et d'un coin-lecture; 3) la recherche de Dezutter et son équipe (Dezutter, Larivière, Bergeron et Morissette, 2007; Dezutter *et al.*, 2012) sur les pratiques déclarées des enseignants dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes au troisième cycle du primaire et au secondaire; 4) le portrait de pratiques déclarées d'enseignement de la compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire réalisé par Martel et Lévesque (2010; Martel, Lévesque et Aubin-Horth, 2012); 5) l'enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants de français du secondaire quant à leur enseignement de la littérature (Émery-Bruneau, 2014, 2016).

1) *L'art d'enseigner la lecture : les pratiques et les opinions d'enseignants de la fin du primaire et du secondaire*. En 1994, le ministère de l'Éducation publiait les résultats d'une enquête menée auprès de 529 enseignants de cinquième année, de 511 enseignants de sixième année et de 179 enseignants de première secondaire à propos de la fréquence de leurs pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et de leur

opinion sur cet apprentissage (MEQ, 1994). L'objectif était de dégager les pratiques dominantes en lecture à la fin du primaire et au début du secondaire. De façon générale, les résultats montrent que la majorité des enseignants de l'équivalent du troisième cycle du primaire actuel (appellation en vigueur depuis l'année scolaire 2000-2001) donne souvent à lire à leurs élèves des récits, des contes et des romans, et qu'une forte proportion d'enseignants n'inclut pas certains genres littéraires à leur planification. Pour faire de la lecture une activité « plaisante », les enseignants choisissent surtout de réserver du temps pour la lecture silencieuse en classe, et ce, davantage au primaire qu'au secondaire. C'est d'ailleurs au primaire que les enseignants déclarent effectuer plus d'efforts pour faire de la lecture une source de plaisir. Les activités de lecture comme les activités d'évaluation, somme toute, diffèrent peu d'un ordre d'enseignement à l'autre.

L'approche méthodologique retenue dans cette enquête est inspirante pour tenter de saisir, de façon globale, les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et les opinions d'enseignants à ce sujet sur le territoire québécois. L'intérêt porté par les auteurs de ce rapport aux pratiques déclarées, mais aussi aux opinions et aux comparaisons interordres enrichit le portrait de l'enseignement de la lecture. Cela dit, cette enquête a été conduite avant la publication du programme de formation actuel, à un moment où la compétence Apprécier des œuvres littéraires n'était pas inscrite au curriculum prescrit. Qu'arrive-t-il donc, vingt ans plus tard, avec de nouvelles influences issues des trois milieux (social, scientifique, éducationnel) décrites dans ce chapitre?

2) *La période de lecture personnelle, la lecture à voix haute et la bibliothèque de classe.* L'enquête menée par Giasson et Saint-Laurent (1999), « Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire », présente des données recueillies auprès de 249 enseignants du préscolaire et du primaire sur trois facteurs de motivation à lire à l'école : 1) la période de lecture personnelle; 2) la lecture faite aux élèves; 3) la présence d'une bibliothèque de classe et d'un coin-lecture. Les données ont été

recueillies de façon originale en impliquant des dizaines de stagiaires en enseignement de l'Université Laval. Les résultats montrent que, dans la majorité des classes observées, la période de lecture personnelle et la lecture aux élèves ne sont pas des pratiques pédagogiques quotidiennes. La fréquence de la période de lecture quotidienne est semblable peu importe le cycle d'enseignement, mais la fréquence de la lecture faite par l'enseignant diminue graduellement de la maternelle à la sixième année. Le nombre et la qualité des coins-lecture déclinent de la maternelle à la fin du primaire. Plus précisément, cette enquête nous apprend que près de la moitié (44,5 %) des classes du primaire étudiées ne possèdent ni coin-lecture ni bibliothèque de classe, que seulement un dixième de ces classes (13,9 %) contient plus de 100 livres et que le tiers (31,1 %) en contient moins de 25.

Cette enquête réalisée à la fin des années 1990, avant la publication du programme de formation actuel, nous permet d'identifier, en comparant les cycles (première à troisième année pour le premier cycle et quatrième à sixième année pour le deuxième cycle à cette époque), quelques variables liées à la motivation en lecture, dont les périodes de lecture à voix haute par l'enseignant et personnelle par les élèves. Cette recherche est particulièrement instructive puisqu'elle donne un aperçu de ce qui se passe réellement en classe pour le préscolaire et l'ensemble du primaire, mais elle ne nous permet pas de décrire et comprendre ce que font les enseignants du primaire pour faire lire/apprécier des œuvres littéraires dans le contexte des prescriptions actuelles.

3) *Les pratiques déclarées des enseignants dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes.* Depuis 2004, Dezutter et ses collaborateurs ont institué un programme de recherche, nommé dernièrement COLLECT (Bergeron, Larivière et Dezutter, 2006; Dezutter *et al.*, 2012; Morissette et Dezutter, 2007), visant à dresser un portrait des pratiques des enseignants québécois de trois ordres d'enseignement (primaire, secondaire et collégial) relativement aux choix des œuvres complètes et aux activités menées autour de ces dernières. Pour ce faire, des questionnaires ont été

remplis par 241 enseignants du dernier cycle du primaire, 392 enseignants du secondaire et 135 enseignants du niveau collégial. Des entretiens individuels ont été réalisés avec 45 enseignants des niveaux primaire et secondaire ainsi qu'avec 18 enseignants du collégial. Les résultats, présentés partiellement dans divers articles depuis 2005, montrent, pour les enseignants du primaire qui nous préoccupent, 1) qu'ils s'intéressent principalement au développement du plaisir de lire (finalité psychoaffective associée à la littérature), 2) que la lecture d'œuvres complètes est bien présente dans les classes et qu'un enseignant sur cinq (17,0 %) de la fin du primaire affiche des exigences élevées, avec un programme de lecture qui comporte dix œuvres ou plus par année, 3) qu'un enseignant sur deux à la fin du primaire laisse une liberté totale de choix ou n'impose aux écoliers que quelques critères généraux de sélection, 4) que le critère principal de sélection des œuvres réside dans le plaisir et l'intérêt présumés des élèves, 5) que les romans dominent largement le corpus des œuvres lues, 6) que près des trois quarts (70,0 %) des titres cités par les enseignants du primaire proviennent de la littérature québécoise.

Par rapport à nos propres travaux de recherche, soulignons que cette enquête est inspirante quant à son objet et sa méthode, notamment par ses participants répartis sur l'ensemble du territoire québécois. Cela dit, cette enquête s'intéresse seulement aux enseignants de la fin du primaire, laissant le portrait des pratiques déclarées de l'ensemble du primaire incomplet pour le premier et le deuxième cycle.

4) *Les pratiques déclarées d'enseignement de la compréhension en lecture.* Les chercheurs Martel et Lévesque (2010), quant à eux, se sont intéressés à la compréhension en lecture au deuxième et au troisième cycle du primaire afin de dresser le portrait de pratiques d'enseignants. À l'heure actuelle, leurs travaux ont été publiés sous les deux titres suivants : « La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement » (Martel et Lévesque, 2010) et « Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes » (Martel, Lévesque et Aubin-Horth, 2012). Pour faire ce

portrait, ils ont envoyé plus de 1220 questionnaires dans neuf commissions scolaires du Bas-Saint-Laurent. Les questionnaires ont été retournés par 413 enseignants. Les résultats démontrent que les enseignants déclarent équiper leurs élèves de stratégies en vue de développer leur compréhension de discours écrits. Il semble cependant que certaines pratiques liées à l'enseignement de stratégies métacognitives et à l'enseignement réciproque sont davantage délaissées. Les auteurs signalent d'ailleurs que les stratégies liées à l'appréciation littéraire semblent négligées par les enseignants des deux cycles recensés. Quant aux comparaisons intercycles, les chercheurs relèvent davantage de ressemblances que de différences dans les pratiques déclarées des enseignants. Le recours à l'utilisation d'aide-mémoire sur support visuel et aux stratégies *Formuler des hypothèses et des prédictions* et *Anticiper la suite du texte* semblent être les seules différences significatives constatées par les chercheurs entre les pratiques déclarées des enseignants du deuxième et du troisième cycle du primaire.

Cette enquête nous permet d'entrevoir quelques ressemblances et différences intercycles au primaire, ce qui est rare dans les études québécoises sur les pratiques d'enseignement. Elle ne couvre cependant que le deuxième et le troisième cycle, et elle porte principalement sur les stratégies de compréhension en lecture, un des éléments du processus de lecture, mais non de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Le questionnaire ne comportait que des questions ou des énoncés fermés, ce qui nous incite à considérer utiliser un tel outil avec une formule mixte de questions fermées et ouvertes pour affiner notre analyse.

5) *Les pratiques déclarées de la littérature et les conceptions d'enseignants de français du secondaire.* Émery-Bruneau, depuis 2012, a formé l'équipe RELIT (Recherches sur l'Enseignement de la LITérature) afin de faire le portrait des pratiques déclarées et effectives d'enseignement de la littérature au secondaire. Dans son article intitulé « La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français », Émery-Bruneau (2014) signale qu'elle avait comme objectif de décrire les conceptions et les pratiques d'enseignement en

réalisant des entretiens semi-dirigés auprès de dix enseignants et en filmant des séquences d'enseignement de la littérature. Les résultats montrent que, dans la majorité des cas, le rapport des enseignants à la littérature est influencé par leurs pratiques personnelles de la littérature, leur formation initiale et, surtout, leur contexte d'enseignement.

Nous nous inspirons de l'approche de l'équipe RELIT pour combler le manque de données quant aux pratiques déclarées d'enseignement de la littérature au primaire, en liant ces pratiques aux conceptions que disent avoir les enseignants. Les entretiens et les enregistrements de séquences vécues en classe pourraient devenir, dans le futur, des instruments de collecte de données complémentaires de la recherche que nous avons menée.

1.2.3.2 Des enquêtes européennes

De l'Europe francophone, nous avons retenu des enquêtes qui permettent de faire un certain portrait de pratiques autour de l'enseignement de la lecture et de la littérature. Nous présentons trois recherches principales, de Suisse et de France : 1) la synthèse des travaux du groupe GRAFELect sur l'enseignement de la lecture dans le canton de Genève (Thévenaz-Christen, 2014a); 2) une enquête de Louichon (2008) sur le rapport des enseignants aux programmes français et leurs pratiques d'enseignement de la littérature en fin du primaire; 3) le projet mené par Goigoux et ses collègues (2016) sur les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture en classes ordinaires au début du primaire dévoilé, notamment, dans un numéro récent de la revue *Repères* dirigé par Kervyn et Brissaud (2015). Nous avons aussi considéré, pour le contexte français, les travaux de l'équipe de Butlen (Butlen, Slama, Bishop et Claquin, 2008) sur la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire ainsi que ceux de Massol et Plissonneau (2008) sur la littérature lue en sixième et en cinquième. Ces deux dernières enquêtes, cependant, nous serviront lors de la discussion de nos résultats.

1) *L'enseignement de la lecture*. En Suisse, afin de réaliser une cartographie de l'enseignement de la lecture au XXI^e siècle, l'équipe GRAFELect mène depuis une dizaine d'années des enquêtes sur les pratiques des enseignants. D'une part, le travail de Soussi, Petrucci, Ducrey et Nidegger (2008) sur les pratiques d'enseignement de la lecture et les performances des élèves dans le canton de Genève a été réalisé à partir d'entretiens et de réponses à des questionnaires. Pour ce faire, les chercheurs ont questionné tous les enseignants genevois du cycle élémentaire et du cycle d'orientation sur leurs pratiques (moyens d'enseignement utilisés, activités de lecture proposées aux élèves, manières d'introduire les activités, développement de stratégies, lecture à haute voix, formes d'apprentissage de la lecture, activités liées en français et à d'autres disciplines, lieux de lecture, utilisation de l'ordinateur, adaptation-différenciation, évaluation, gestion des activités) et sur leurs représentations à propos de la lecture. Ils ont ensuite réalisé des comparaisons entre les degrés. De façon très succincte, disons que les résultats font ressortir globalement des pratiques des enseignants relativement proches, quelles que soient leurs caractéristiques : formation initiale, nombre d'années d'expérience ou participation à une formation continue. Deux pratiques sont particulièrement fréquentes tout au long du cursus : répondre à des questions dont les réponses sont explicites et repérer des informations dans les textes. La lecture à voix haute par l'enseignant diminue au fil des ans, et les activités d'évaluation sont assez diversifiées suivant les degrés. D'autre part, quelques années plus tard, Thévenaz-Christien et son équipe (2014a) ont rendu compte des suites de leurs travaux dans l'ouvrage *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. En s'appuyant sur l'enquête précédente, les chercheurs ont réalisé différentes suites afin de décrire 1) les dispositifs, les activités et les tâches pour construire du sens, 2) les supports d'enseignement de la lecture et 3) les textes utilisés. Nous discuterons de ces résultats de façon plus détaillée dans le cinquième chapitre de la thèse.

Pour notre enquête, nous retenons des travaux de l'équipe suisse l'intérêt de recueillir des données qualitatives et quantitatives pour nuancer et pour approfondir certaines déclarations des enseignants. Le programme de recherche mis en place par

l'équipe GRAFElect est inspirant d'ailleurs pour les années à venir afin de cartographier, au Québec, l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, tant d'un point de vue des pratiques que des conceptions/représentations des enseignants.

2) Le rapport des enseignants aux programmes français et leurs pratiques d'enseignement de la littérature. En France, Louichon (2008) a mené une enquête à propos du rapport des enseignants aux programmes et de leurs pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3. Les programmes français de 2002 introduisaient la littérature comme discipline majeure à ce cycle. Pour ce faire, la chercheuse a sondé 452 enseignants d'un même département par l'entremise d'un questionnaire écrit, à questions surtout fermées. Un des changements principaux relevés par Louichon depuis l'implantation des programmes concerne la présence indiscutée et généralisée des œuvres dans les écoles primaires françaises. La liste ministérielle semble avoir permis de construire une forme de culture commune, d'aider les enseignants à découvrir la littérature de jeunesse et de contribuer à la diffusion dans les classes d'œuvres littéraires de qualité. L'étude de quelques cas individuels a aussi permis à la chercheuse de proposer quatre portraits d'enseignants : 1) l'opposition à l'institution; 2) l'engagement personnel; 3) une représentation problématique de la littérature; 4) une représentation problématique de l'enseignement de la littérature.

L'étude de Louichon nous permet de voir les retombées de nouvelles prescriptions ministérielles sur un objet d'enseignement comme la littérature. Le contexte scolaire québécois du primaire, qui a aussi connu un renouvellement des programmes au tournant des années 2000, a sans doute été transformé quelque peu par ces changements, comme le contexte français. Le recours à des portraits types d'enseignants nous apparaît pertinent pour notre recherche. Nous le verrons plus loin, nous avons cru bon, à partir de nos données, dégager deux portraits de familles d'enseignants pour mieux interpréter et discuter nos résultats.

3) *Les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture.* Le projet *Lire-Écrire au CP* mené par Goigoux, dont un rapport vient d'être publié récemment (Goigoux, 2016), étudie les classes ordinaires du primaire en France afin d'identifier les caractéristiques des pratiques qui s'avèrent les plus efficaces et les plus équitables dans les débuts des apprentissages en lecture et en écriture. Des entretiens, des analyses de travaux d'élèves et des observations de pratiques d'enseignement ont été les instruments de collecte de données d'une équipe nombreuse de chercheurs. Les variables utilisées étaient regroupées en cinq sous-ensembles : 1) code alphabétique et procédures d'identification des mots; 2) compréhension des textes écrits; 3) écriture; 4) étude de la langue; 5) acculturation à l'écrit. De cette enquête menée auprès de 131 enseignants, retenons que les classes qualifiées de très acculturantes par l'équipe de Goigoux se caractérisent à la fois par un usage important du texte, un souci de varier les types d'écrits, un usage important et diversifié de l'album, et une offre culturelle qui vise une appropriation personnelle par l'élève. Le temps consacré à la lecture à haute voix exerce une influence significative et positive sur les performances en écriture de l'ensemble des élèves.

Ce projet d'envergure porte sur des aspects bien précis des débuts de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture (décodage et compréhension), et moins sur la lecture/appréciation des œuvres littéraires comme nous l'entendons. Divers résultats présentés par des collaborateurs de l'enquête dans la revue Repères (numéro 52 de 2015) montrent aussi toute l'amplitude et la complexité de l'analyse des pratiques d'enseignement de la lecture. Cela dit, les moyens complémentaires de collecte de données pourraient nous permettre d'envisager des suites à notre recherche.

1.2.3.3 *La synthèse des enquêtes québécoises et européennes recensées*

Les enquêtes recensées soulèvent certaines difficultés dans l'accès aux pratiques ordinaires des enseignants. De façon très générale, il se dégage ceci des

enquêtes sur les pratiques déclarées : il apparaît que, dans plusieurs contextes, les enseignants de différents cycles ou degrés déclarent faire un peu la même chose, « en spirale », avec des supports d'enseignement assez semblables. Bien que très variées, les différentes pratiques déclarées par les enseignants semblent, paradoxalement, assez homogènes. Cependant, tel que le signalent Giasson et Saint-Laurent (1999 : 208) à propos des enquêtes par questionnaire sur les pratiques déclarées, « les enseignants [répondent] dans le sens de la réponse attendue plutôt que d'après ce qui se passe réellement en classe; c'est d'ailleurs le principal problème méthodologique soulevé par ce genre de questionnaire ». Comme le souligne Goigoux (2016), un grain plus fin d'analyse manque parfois dans des enquêtes sur les pratiques déclarées pour mieux discuter des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture, notamment. Lorsqu'il est question de pratiques effectives, de pratiques observées en classe, il appert qu'elles présentent, lorsque le grain d'analyse le permet, plus de variabilité que d'homogénéité (Bishop, Cèbe et Piquée, 2015).

En ce qui a trait plus précisément aux pratiques de la littérature à l'école primaire, comme le fait remarquer Louichon (2008), il n'existe pas d'enquête francophone comparable à celle qu'ont menée Manesse, Grellet et Friot (1994) auprès d'enseignants et d'élèves de collège en France. Cela dit, Louichon (2008) souligne que le travail de Dezutter et de ses collaborateurs, recensé plus haut sur la lecture d'œuvres complètes, pourrait combler en partie cette absence, au Québec, pour la classe de français de la fin du primaire et du secondaire, laissant par contre les deux premiers cycles du primaire sans identification ni description précises de pratiques d'enseignement.

Devant un tel constat, et en demeurant bien conscient de différentes limites inhérentes à l'approche méthodologique de type enquête, il nous apparaît nécessaire d'étudier ce que font les enseignants du primaire au Québec pour soutenir la lecture/appréciation des œuvres littéraires, et ce, sur un continuum du premier au troisième cycle. Cette analyse permettrait, en contexte québécois, de compléter le

portrait tracé par l'équipe COLLECT sur la transition entre la fin du primaire et le début du secondaire, et celui de l'équipe RELIT sur les pratiques d'enseignement de la littérature et les conceptions d'enseignants du secondaire. Mais déjà, de l'analyse des cinq principales recherches québécoises décrites, nous retenons pour nos propres travaux l'intérêt de faire une enquête nationale à large échelle (MEQ et COLLECT), le souci de jeter un regard sur le contexte matériel de la classe (Giasson et Saint-Laurent), l'importance de lier les pratiques déclarées aux conceptions des enseignants (RELIT) ainsi que la pertinence de compléter le portrait des pratiques pour les trois cycles du primaire et de faire des comparaisons intercycles (Martel et Lévesque).

En résumé, nous avons présenté dans la deuxième partie de ce chapitre la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, la compétence qui est la plus récente dans le programme scolaire québécois pour la discipline français au primaire et qui semble être la plus complexe et la plus difficile à cerner pour les enseignants (MELS, 2007). Les distinctions fines entre les compétences à lire des textes variés et à apprécier des œuvres littéraires peuvent engendrer divers problèmes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, d'autant plus que pour avoir accès à la lecture/appréciation des élèves il faut passer par des verbalisations écrites ou orales, autres sources possibles de difficultés. Au fil de la scolarité obligatoire, le temps passé à lire, les attitudes positives envers la lecture et le plaisir que les élèves associent à la lecture à cette activité, ce qui pose un défi supplémentaire pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Les résultats d'enquêtes présentées montrent, enfin, qu'il est pertinent de s'intéresser à des recherches sur les pratiques ordinaires de classe et que, pour le Québec, un état des lieux des pratiques (déclarées comme effectives) d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires ainsi que des conceptions des enseignants à ce propos demeure inexistant pour les trois cycles du primaire.

1.3 Les problèmes de recherche

Dans un tel contexte général où la société entretient des attentes élevées quant aux compétences en lecture des citoyens, où la littérature de jeunesse dans le monde de l'édition est en expansion et où un champ de recherche universitaire sur les approches didactiques de la littérature s'est consolidé, nous formulons comme hypothèse que la mise en place du programme de formation devrait avoir influencé, plus de 15 ans après sa publication, l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire québécoise. Dans cette dernière partie du chapitre, nous résumons le problème général de recherche (1.3.1) et nous faisons ressortir quelques problèmes plus spécifiques au développement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire (1.3.2).

1.3.1 Le problème général : un portrait incomplet de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire

Pour l'enseignement de la littérature dans le monde francophone, comme le soulignait Chanfrault-Duchet (2001) au début des années 2000 et comme le rappelle plus récemment Schneuwly (2014), l'analyse des pratiques enseignantes demeure peu développée. Les recherches didactiques sur la littérature sont d'ailleurs encore, selon Daunay (2007a), essentiellement théoriques et rarement empiriques, et ce n'est que depuis peu que des descriptions de pratiques d'élèves et d'enseignants se développent. Ahr (2005) souligne aussi que les recherches sur la didactique de la littérature de jeunesse sont encore plus récentes que les travaux sur la didactique de la littérature générale. Rappelons d'ailleurs que la pratique consistant à proposer aux élèves la lecture de livres complets demeure relativement nouvelle dans l'histoire de la discipline (Dezutter, 2010; Dezutter *et al.*, 2012). Pour ces raisons et celles évoquées dans les deux premières parties de ce chapitre, l'état des lieux des pratiques actuelles d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire québécoise demeure, pour l'instant, très fragmentaire.

1.3.2 Le problème spécifique : le peu de données sur les pratiques et les conceptions des enseignants québécois

Les enseignants titulaires québécois du primaire semblent éprouver des difficultés à mettre en pratique la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* (MELS, 2007). Dans les faits, peu de données, au Québec comme ailleurs dans la Francophonie, permettent de connaître la place de la littérature de jeunesse à l'école primaire (Morin, Parent et Montésinos-Gelet, 2006), les pratiques des enseignants de français (Bru, 2002a; Louichon, 2008) et les difficultés qu'ils rencontrent à l'occasion de la sélection et de l'exploitation des œuvres littéraires (Dezutter *et al.*, 2007 : 85). Il semble y avoir absence, pour le Québec, d'études sur la façon dont les enseignants exposent leurs pratiques dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire ainsi que leurs conceptions à ce propos. De plus, des analyses sur le travail vertical à l'intérieur d'un continuum du premier au troisième cycle du primaire en lien avec la lecture/appréciation des œuvres littéraires semblent encore inexistantes. De façon encore plus spécifique, aucune enquête québécoise, à notre connaissance, ne porte sur l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires par la double identification et description des pratiques et des conceptions des enseignants envers cet objet à enseigner.

1.4 La pertinence et la question générale de recherche

Sur le plan scientifique, d'une part, l'identification et la description de pratiques d'enseignement constituent un des enjeux majeurs pour la recherche en didactique du français (Dolz et Simard, 2009). De plus, selon Garcia-Deban (citée par Gomila, 2009), les enquêtes qui portent spécifiquement sur les pratiques d'enseignement sont pertinentes, car elles permettent de rendre compte de la manière dont s'enseigne une discipline, elles aident à mieux comprendre les effets des prescriptions institutionnelles et elles donnent des indications quant au travail à entreprendre ou à poursuivre en formation initiale et continue. Ajoutons qu'il apparaît

de plus en plus nécessaire de lier ces pratiques d'enseignement aux conceptions, aux valeurs et aux représentations des enseignants (Chartrand et Lord, 2013), enseignants qui, en termes de formation littéraire, feraient « partie de la matière » (Girard, 2006 : 81).

Sur le plan social, d'autre part, notre travail nous apparaît pertinent pour le milieu éducationnel et pour la société en général. Par exemple, notre enquête permettrait de mieux orienter l'action des décideurs pour l'élaboration de futurs programmes de formation et pour l'offre de formation, tant initiale que continue, en matière d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Nous avons aussi vu plus haut l'intérêt porté par les gouvernements de différents pays au développement de la compétence à lire des citoyens pour bien fonctionner en société. Ne pas se préoccuper et ne pas savoir ce qui se passe en ce domaine dès le début de la scolarité obligatoire, soit au primaire, pourraient entraîner diverses conséquences à moyen et à long terme sur la formation d'amateurs éclairés de littérature (Dumortier, 2010).

Par conséquent, afin de brosser un portrait global des pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires aux trois cycles du primaire québécois et des conceptions des enseignants à ce propos, nous soulevons une question générale de recherche qui guide nos travaux :

Que font les enseignants québécois des trois cycles du primaire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

Nous souhaitons répondre à cette question générale dans le but d'identifier et de décrire ce que font les enseignants québécois pour favoriser chez leurs élèves le développement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires aux trois cycles du primaire. Il s'agit donc de tenter de saisir les transformations de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires en contexte québécois dans la complexité

des milieux social, scientifique et éducationnel dans lesquels elles s'inscrivent et que nous venons de décrire. La thèse que nous soutenons est la suivante : les influences contextuelles et l'inscription officielle de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* dans le programme de formation du primaire au début des années 2000 devraient avoir infléchi et modifié l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires au Québec. Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse de travail, nous avons mené une enquête à l'aide de questionnaires écrits auto-administrés auprès d'un échantillon de convenance d'enseignants titulaires de classe ordinaire des trois cycles du primaire québécois sur leurs pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation et sur leurs conceptions à ce propos. Ces considérations méthodologiques sont abordées plus en détail dans le troisième chapitre, et ce, après avoir établi le cadre théorique et les objectifs spécifiques de notre recherche dans le chapitre qui vient.

Chapitre 2

LE CADRE THÉORIQUE

Les choix didactiques et personnels des enseignants sont au cœur de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, une compétence particulière à connotation tant cognitive qu'affective qui exige un recours à l'écrit ou à l'oral pour conserver des traces de l'activité des lecteurs (Émery-Bruneau, 2010, 2014; Gabathuler, 2016). Ce que font et ce que déclarent faire les enseignants pour travailler en ce sens la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire demeurent peu étudiés dans le monde francophone, en général, et au Québec, en particulier. À notre connaissance, il y a présentement absence d'un portrait le plus global possible de l'enseignement de la lecture/appréciation aux trois cycles du primaire québécois, portrait qui permettrait d'identifier, de décrire et ainsi de mieux comprendre ce que mettent en place les enseignants pour faire lire et apprécier de leurs élèves des œuvres littéraires. Il s'agit donc de s'intéresser, dans cette thèse, aux manières de faire en classe, mais aussi aux manières de penser cet objet à enseigner, c'est-à-dire aux choix, aux décisions, à l'activité cognitive et psychique qui soutiennent l'action (Wirthner, 2011; Yvon et Saussez, 2010). Tisser des liens entre les pratiques d'enseignement et les conceptions de l'objet à enseigner pourrait d'ailleurs permettre de mieux expliciter les choix des enseignants (Émery-Bruneau, 2010, 2014).

Dans ce chapitre, nous présentons principalement des aspects relevant des pôles « savoirs » et « enseignant » du triangle didactique, en précisant ces éléments en fonction du pôle « élèves » lorsque cela nous paraît judicieux (Simard *et al.*, 2010). Nous nous intéressons ainsi surtout à ce que dit la recherche sur le « quoi enseigner » et sur le « comment enseigner », à l'enseignant, à ses pratiques et à ses conceptions à propos de ses interventions didactiques et de ses choix personnels en matière de lecture/appréciation des œuvres littéraires. Pour ce faire, nous présentons d'abord

quelques fondements de cet objet d'enseignement (2.1). Ensuite, nous abordons la question des pratiques d'enseignement (2.2) que nous explicitons en trois parties : les activités (2.3), le matériel (2.4) et l'évaluation (2.5). Enfin, nous décrivons les conceptions et le rapport à la lecture littéraire d'enseignants (2.6) avant de conclure ce chapitre avec notre question et nos objectifs spécifiques de recherche (2.7). Dans chacune des parties, lorsque cela est possible de le faire, nous intégrons des données issues de recherches antérieures sur les comparaisons intercycles. Nous souhaitons ainsi proposer un cadre d'analyse pour mieux construire notre instrument de collecte de données et pour être en mesure ultimement de présenter et d'interpréter les données obtenues par l'entremise du questionnaire d'enquête.

2.1 La lecture/appréciation des œuvres littéraires : quels fondements pour son enseignement?

Il nous apparaît important, pour mieux comprendre et expliciter les pratiques d'enseignement, de tenir compte de ce qui influence les choix didactiques et personnels des enseignants du primaire pour développer la lecture/appréciation des œuvres littéraires chez leurs élèves en considérant les fondements quant à l'objet, aux processus du lecteur et aux méthodes d'enseignement. Nous présentons ainsi quelques définitions de concepts clés issus des approches didactiques de la littérature, notamment liés aux définitions de la littérature, de la littérature de jeunesse et des finalités de la formation littéraire (2.1.1), aux processus impliqués dans la lecture/appréciation des œuvres littéraires (2.1.2) et à la part subjective des lecteurs (2.1.3).

2.1.1 Les principales composantes et finalités de la formation littéraire à l'école

Étudier l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire québécoise, thème central de notre recherche, nous amène à définir, dans cette première section, différents concepts en fonction de l'objet à enseigner (pôle

« savoirs »), du lecteur (pôle « élèves ») et des méthodes d'enseignement (pôle « enseignant »). Par conséquent, nous nous intéressons d'abord à ce que sont la littérature et la littérature de jeunesse ainsi que la formation littéraire dans le cadre scolaire (2.1.1.1). Ensuite, nous présentons les notions de lecture littéraire et de sujet lecteur (2.1.1.2) ainsi que notre définition de la lecture/appréciation des œuvres littéraires (2.1.1.3). Nous en profitons enfin pour faire ressortir les principales finalités associées à la formation littéraire (2.1.1.4).

2.1.1.1 La littérature (de jeunesse) et la formation littéraire

Sachant bien que tenter de définir la littérature est chose ardue (Turgeon, 2013), avec l'équipe RELIT (Émery-Bruneau, 2014 : 3), nous considérons la littérature, de manière générale, comme « [...] un système composé de productions verbales visant à travailler le langage en tant qu'objet esthétique et de pratiques langagières qui les rendent possible[s] ». Cette définition, bien que sujette à débat, fait ressortir l'intérêt à porter tant à la production littéraire qu'à la réception du lecteur, soit le passage de la *création artistique* à l'*émotion esthétique* (Genette, 1997; Morin, 2016; Poslaniec, 2002).

En plus de la difficulté à définir ce qu'est la littérature en général, Prince (2010) explique la complexité de circonscrire ce qu'est la littérature de jeunesse, une littérature qui ne se reconnaît pas à quelque chose, mais à quelqu'un, son destinataire. Pour cette chercheuse, « [l]a littérature de jeunesse se caractérise *a priori* par son public, la jeunesse comprise au sens large, ce qui ne signifie pas qu'elle est nécessairement écrite *pour* la jeunesse » (Prince, 2010 : 27). C'est d'ailleurs, pour Barone (2012), une des principales spécificités de la littérature de jeunesse que de se définir en fonction d'un public-cible. Spécifiquement, la littérature de jeunesse englobe 1) des textes conçus pour les enfants, 2) des textes écrits pour des adultes, mais devenus des classiques pour la jeunesse ainsi que 3) des textes écrits pour des adultes puis adaptés pour la jeunesse, tous ces textes offrant plusieurs niveaux de

lecture (Tsimbidy, 2008). « Leur point commun est de jouer un rôle dans la formation intellectuelle et psychologique du lecteur, de provoquer une émotion esthétique, de l'interpeler dans son rapport au monde, aux autres et à lui-même et de susciter sa réflexion personnelle » (Tsimbidy, 2008 : 10). Pour l'enseignement au primaire québécois, Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet (2015a) signalent que la littérature de jeunesse est de plus en plus présente dans les pratiques des enseignants et l'équipe COLLECT (Dezutter *et al.*, 2012) a montré que les œuvres issues de la littérature de jeunesse sont celles les plus utilisées par les enseignants du troisième cycle du primaire.

Pour le cadre scolaire, la formation littéraire, telle que l'envisage Dumortier (2010 : 22), est « l'ensemble des pratiques qui, dès la maternelle et *tout au long de la scolarité obligatoire*, concourent à créer une communauté d'élèves disposés à valoriser positivement les écrits littéraires, à consacrer à leur lecture une partie de leurs loisirs, à les apprécier en tant qu'œuvres d'art et à prendre part à des échanges sur ce qui fonde cette appréciation ». Ces élèves font ainsi interagir acculturation, émancipation, éducation du goût, exercice du jugement de valeur et développement du sens de l'histoire (Dumortier, 2000). La classe de français ou de littérature, pour peu qu'elle fonctionne comme un terrain de construction et d'échange, pourrait ainsi être un terreau fertile pour les échanges littéraires qui donneraient envie de s'engager dans l'aventure lectorale (Dubois-Marcoïn et Delahaye, 2006; Lebrun, 2008).

Un des objectifs de cette formation littéraire et de son enseignement, tels que développés et définis par Dumortier dans ses travaux fondateurs (2000, 2001a, 2005, 2009), est de former des écoliers qui seraient des amateurs éclairés de littérature, des lecteurs qui aiment (au sens étymologique du terme) la littérature et qui sont aptes à motiver des jugements de goût et à argumenter des jugements de valeur sur les œuvres. Ces amateurs éclairés pourraient être les frères cadets de l'« "amateur" averti » de Picard (1986 : 242), amateur averti considéré comme un joueur expérimenté qui est en mesure de concevoir l'effet littérature, allant de l'intention artistique de l'auteur à

l'attention esthétique du lecteur (Genette, 1997). Pour former de tels amateurs éclairés qui prennent du plaisir, qui sont solidement informés et qui disposent d'un bon esprit critique, il faut retenir que « la formation littéraire ne concerne pas seulement la lecture, mais aussi la production écrite ainsi que la production et la réception orales » (Dufays, 2001a : 247). Cela dit, les travaux récents de l'équipe de Morin (Morin, 2014) nous rappellent que les habitudes en lecture des élèves paraissent toujours décliner au fil de la scolarité obligatoire.

2.1.1.2 La lecture littéraire, le sujet lecteur et le modèle didactique de la lecture littéraire

La lecture littéraire. Inspirés, entre autres, des travaux relatifs aux théories de la réception (dont ceux d'Eco, 1979/1985, d'Iser, 1976/1985, de Jauss, 1975/1990, de Picard, 1986, et de Rosenblatt, 1938/1995), des chercheurs en didactique du français, en particulier l'équipe de Dufays, ont élaboré la notion de lecture littéraire pour parler d'une lecture en contexte scolaire qui se veut sensible à la forme, attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015; Rouxel, 1996, 2004). Différents modes de lecture sont ainsi convoqués, parmi lesquels Hébert (2006b) relève, par exemple, les modes littéral, inférentiel; expérientiel, esthétique; analytique, critique. D'une notion plurielle avancée dans les années 1990 à une notion plus stabilisée au début des années 2010, la lecture littéraire a été remise en question par certains (notamment Daunay, 1999) avant de servir, en quelque sorte, de modèle didactique (Dufays, 2011a).

À propos des concepts et des méthodes propres à la didactique du français, Louichon (2011) montre comment la lecture littéraire est passée de « préconcept » à « concept théorique » en quelques années, après son introduction au milieu des années 1990. Bien que la lecture littéraire demeure problématique et plurielle (Daunay, 1999; Dufays, 2002), Louichon (2011 : 205-206) en retient quatre particularités pour lesquelles se dégage un certain consensus : 1) la lecture littéraire est associée à la

lecture de textes littéraires; 2) la lecture littéraire est un objet scolaire qui renvoie à des compétences spécifiques que l'école doit construire; 3) la lecture littéraire porte son attention sur le lecteur; 4) la lecture littéraire exige une dynamique de classe particulière, classe qui devient une communauté interprétative.

Les recherches récentes sur les approches didactiques de la littérature à l'école montrent que les pratiques d'enseignement de la lecture littéraire sont axées sur différentes activités complémentaires relevant à la fois de la participation, de la distanciation et des appropriations sensorielles des lecteurs (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015). Ce va-et-vient dialectique qui peut s'installer entre la participation psychoaffective et la distanciation intellectuelle chez les lecteurs dès le cours primaire permettrait, entre autres, de nourrir des rapports passionnels et rationnels à la lecture de textes littéraires, de marier la subjectivité et l'intersubjectivité ainsi que d'intégrer la « lecture savante » à la « lecture ordinaire » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005 : 94). La lecture littéraire devrait donc solliciter simultanément la *participation* du lecteur, en l'amenant à entrer dans le jeu, et un effort de *distanciation*, qui le conduit à observer et à analyser la partie (Delbrassine, 2007). Gervais (1993/2006) fait ainsi la distinction entre une pratique de lecture *extensive*, pratique qui permet de découvrir de nouveaux textes plus ou moins rapidement, et une pratique de lecture *intensive*, où le texte qui est déjà lu se trouve revalorisé par le sujet lecteur qui choisit intentionnellement de s'arrêter, de se concentrer, de s'investir. Le lecteur compétent serait ainsi celui qui est capable de participer et de prendre distance lors d'une lecture ou d'une relecture (Delbrassine, 2007).

Le sujet lecteur. Dans les travaux de certains spécialistes de la littérature et de son enseignement, tout comme dans le programme actuel de formation (MEQ, 2001/MELS, 2006), la part subjective du lecteur occupe une part non négligeable de la formation littéraire des écoliers. La notion de sujet lecteur, « lecteur qui achève le texte et lui imprime sa forme singulière » (Rouxel, 2007a : 69), émerge ainsi depuis quelques années dans le champ de recherches sur les approches didactiques de la

littérature (Dubois-Marcoin et Delahaye, 2006; Rouxel et Langlade, 2004). Le sujet lecteur, selon Dubois-Marcoin et Delahaye (2006 : 169), est un « sujet invité à exprimer ses goûts, ses préférences, sa culture en construction ». Cette notion de sujet lecteur apparaît de plus en plus incontournable pour l'étude didactique des interactions entre le lecteur, le texte et le contexte, les trois variables impliqués dans le modèle interactif de la lecture (Giasson, 2011). La lecture littéraire, pour Louichon (2011 : 207), c'est, en somme, « une lecture littéraire centrée sur le lecteur, menée dans une classe pensée comme une communauté interprétative au moyen de la parole échangée ».

Le modèle didactique de la lecture littéraire. En ce qui a trait à la construction du modèle didactique de cette lecture littéraire à l'école primaire, Tauveron (1999 : 5) propose de retenir cinq principes généraux : 1) travailler la compétence littéraire sur des textes résistants; 2) activer des comportements de lecteurs singuliers; 3) accueillir et nourrir la culture de l'élève pour nourrir sa lecture; 4) penser des dispositifs didactiques qui favorisent l'expression des interprétations individuelles et l'interaction coopérative; 5) savoir lire la lecture des élèves. En mettant en œuvre ces principes, il serait possible de faire goûter aux élèves les différents plaisirs que Tauveron (2000) associe à la lecture littéraire. Ces divers plaisirs tiennent compte du fait que la lecture littéraire est considérée, au sens où l'entend Picard (1986), comme un jeu, c'est-à-dire un espace de liberté certes, mais qui fonctionne avec ses propres règles dans lequel le lecteur se met en jeu et assume des risques. Il conviendrait alors de faire vivre la lecture littéraire en classe véritablement comme un tel espace ludique et de convier les élèves à la partie, en tant que partenaires (Tauveron, 2000).

Cela dit, pour le primaire québécois, très peu de chercheurs ont étudié le développement de la compétence littéraire en s'appuyant sur de tels principes généraux. Par exemple, en ce qui concerne la question des textes résistants, Dupin de Saint-André (2011) l'a fait pour le préscolaire dans le cadre de lectures à voix haute et Turgeon (2013) s'est intéressée, de façon théorique, à l'établissement de critères pour

l'évaluation des œuvres littéraires québécoises propices au travail d'interprétation avec les élèves. Quant aux dispositifs didactiques favorisant l'expression des interprétations individuelles et l'interaction coopérative, Hébert (2003) a étudié les retombées d'un dispositif alliant journaux et cercles de lecture entre pairs sur la lecture et l'expression de sujets lecteurs.

2.1.1.3 *La lecture/appréciation des œuvres littéraires*

Dès le premier chapitre, nous avons annoncé notre intention d'utiliser l'expression « lecture/appréciation des œuvres littéraires » pour parler de l'enseignement de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires en contexte scolaire québécois. Nous avons fait ce choix, notamment, parce que distinguer les compétences *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires* semble difficile et qu'elles fusionnent sur plusieurs plans. Rappelons, en ce sens, que Hébert (2006a : 74) définit l'appréciation d'une œuvre littéraire comme un même mouvement qui permet au lecteur de la comprendre, de l'interpréter, d'y réagir, de l'analyser, de la critiquer et de l'évaluer de manière personnelle, créatrice et critique, tout en étant conscient de sa démarche de lecture et du contexte. Faire lire/apprécier des œuvres littéraires aux élèves du primaire en particulier devrait les amener à construire les sens/significations possibles de l'œuvre littéraire exploitée et à formuler des jugements de goût et de valeur à propos de cette œuvre (Dumortier, 2005). Ainsi, la lecture/appréciation des œuvres littéraires en classe s'inscrit dans un espace dialogique et intersubjectif, notamment inspirée des travaux cités précédemment sur la lecture littéraire et le sujet lecteur (Gabathuler, 2016).

Ces précisions quant au contexte influencé par les prescriptions ministérielles québécoises trouvent des résonances dans les recherches consultées sur la lecture et l'appréciation. Par exemple, Gabathuler (2016) aborde la relation esthétique comme un processus d'appréciation et d'évaluation qui se manifeste dans les discours par la formulation de jugements qui peuvent porter tout à la fois sur des aspects formels du

texte, sur son contenu et sur les effets psychoaffectifs qu'il provoque chez le lecteur. L'appréciation et l'évaluation se distinguent ainsi par deux types d'opération : la justification (individuelle) et la négociation (collective). En nous appuyant sur les travaux de Gabathuler (2016) sur la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire et aussi sur ceux de Falardeau (2003) à propos des distinctions fines entre compréhension et interprétation en lecture littéraire, nous définissons la lecture/appréciation des œuvres littéraires en deux facettes complémentaires : 1) lire, c'est construire les sens/significations possibles des textes; 2) apprécier, c'est formuler des jugements (esthétiques, éthiques, émotionnels) à propos des textes. Nous explicitons ces deux facettes dans les paragraphes qui suivent.

La construction des sens/significations possibles des textes. À partir des écrits de chercheurs tels que Dufays, Gemenne et Ledur (2015), Giasson (2011), Hébert (2011), Rouxel (2007b), construire les sens/significations possibles des textes implique, dans un mouvement itératif et dans une tension dynamique (Falardeau, 2003), que les lecteurs planifient leur lecture, la comprennent et l'interprètent, y réagissent, l'utilisent et qu'ils évaluent leur démarche. La planification permet au lecteur de se créer un certain « horizon d'attente », de se donner une intention de lecture/appréciation ainsi que de lancer des hypothèses initiales à partir de quelques indices présents dans et autour de l'œuvre.

Pour comprendre (*compréhension*), le sujet lecteur doit s'écarter de la microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte (Falardeau, 2003 : 675). Cette généralisation vise à dégager un ou des sens, une ou des perceptions, une ou des représentations d'ensemble qu'actualise le sujet lecteur à l'aide de ses connaissances. Le(s) sens ainsi construit(s) participe(nt) à un certain consensus dans la communauté de lecteurs. Pour comprendre, le sujet lecteur met en veilleuse sa subjectivité et accorde la priorité au respect des « droits du texte » (Eco, 1979/1985).

Pour interpréter (*interprétation*), le sujet lecteur ausculte le texte de manière attentive pour explorer les récurrences et déployer un des possibles signifiants (Falardeau, 2003 : 675). Ce n'est plus le sens qu'il poursuivra mais une ou des signification(s). La lecture n'est donc plus seulement une représentation personnelle; elle passe par la confrontation sociale pour acquérir une certaine légitimité et une certaine forme consensuelle dans la communauté culturelle dans laquelle a été produit l'ouvrage (Rouxel, 2007b). Le sujet lecteur, tout en respectant les « droits du texte » de la façon la plus objective possible, impose ses « droits du lecteur » en débordant du texte original de façon plus subjective.

Pour réagir (*réaction*), le sujet lecteur fait appel à sa subjectivité pour exprimer ses goûts, ses sentiments, ses émotions et sa sensibilité qui se combinent à ce qu'il comprend et interprète de l'œuvre littéraire (Giasson, 2000). La réaction du sujet lecteur peut prendre différentes formes : les réponses personnelles, les réponses créatives, les réponses critiques (Giasson, 2000). Il peut ainsi s'identifier au personnage, exprimer ses impressions sur les événements et établir des liens avec son expérience personnelle (Giasson, 2011). À ce moment, le sujet lecteur est invité à faire valoir ses « droits du lecteur » lors de réactions personnelles.

Pour utiliser (*utilisation*), le sujet lecteur met en interaction des lectures et la vie, du symbolique et du réel (Eco, 1979/1985, 1990; Manguel, 2004; Rouxel, 2007b). D'une part, utiliser renvoie à la sphère privée et à la recherche de significations pour soi et, d'autre part, utiliser repose sur l'expérience que le sujet lecteur a du monde, à une expérience limitée à son univers personnel (Rouxel, 2007a). Le sujet lecteur entre ainsi en relation constante avec le monde, avec lui-même, avec d'autres œuvres; il fait valoir en quelque sorte ses « droits du lecteur ». Enfin, l'évaluation permet notamment au sujet lecteur de faire un retour sur ses hypothèses initiales et sur son intention de lecture/appréciation ainsi que de revenir sur l'ensemble de sa démarche de lecture.

La formulation des jugements (esthétiques, éthiques et émotionnels).

L'appréciation consiste, selon Gabathuler (2016), en la justification de ce qui fonde un jugement sur l'œuvre, jugement que Dumortier (2006) subdivise en deux volets : jugement de gout et jugement de valeur. Le jugement de gout consiste à « faire état du (dé)plaisir éprouvé au contact d'une œuvre » et à « dire les motifs du jugement de gout, c'est-à-dire pourquoi cette œuvre nous a plu ou déplu » (Dumortier, 2006 : 193). Le jugement de valeur, en contexte scolaire, implique « l'ensemble des personnes appartenant à une même communauté et partageant ainsi des lieux communs » (Gabathuler, 2016 : 54). Comme le fait remarquer Gabathuler (2016), le jugement de valeur ne découle pas nécessairement du plaisir éprouvé au contact d'une œuvre, mais plutôt d'une évaluation de l'œuvre à l'aune de valeurs propres à la communauté d'individus à laquelle l'élève appartient.

La relation esthétique en contexte scolaire se caractériserait ainsi par sa verbalisation, écrite ou orale, en une appréciation ou une évaluation. L'évaluation se distingue de l'appréciation par une négociation issue de la confrontation de divers jugements. Les deux facettes de la relation esthétique, telle qu'envisagée par Gabathuler (2016), se manifestent par la formulation de jugements d'ordre esthétique, éthique ou émotionnel. Ces jugements, de gout ou de valeur, peuvent donc porter sur la forme de l'œuvre (jugements esthétiques), sur le contenu (jugements éthiques) et sur les effets psychoaffectifs produits sur le sujet lecteur (jugements émotionnels). À la figure suivante, nous illustrons cette approche théorique interactive de la relation esthétique, telle que développée par Gabathuler (2016), en y ajoutant les jugements de gout et de valeur issus des travaux de Dumortier (2005).

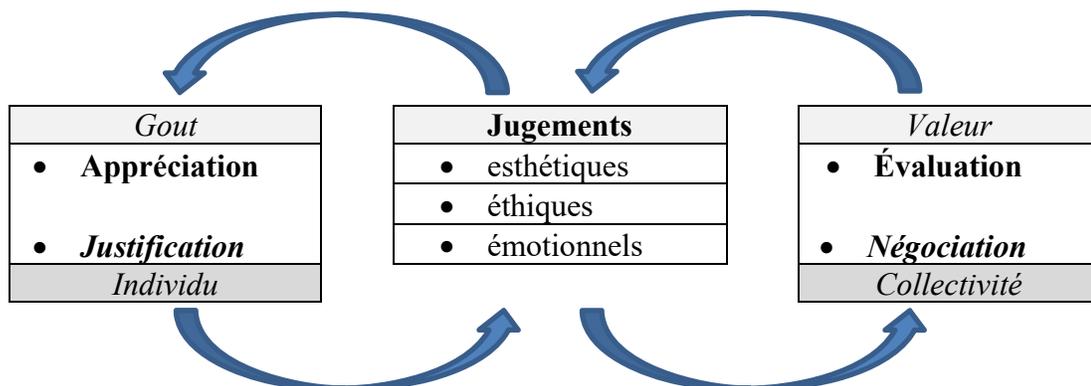


Figure III. Une approche théorique de la relation esthétique (adaptée de Gabathuler, 2016 : 68)

2.1.1.4 Les finalités de la formation littéraire

Bien que la variété des objectifs et des finalités assignés à la formation littéraire semble impressionnante (Reuter, 1999), Richard (2004, 2006) a fait ressortir, inspirée des travaux de Simard (1997), quatre groupes distincts de finalités que peuvent privilégier les enseignants en lecture/appréciation des œuvres littéraires : 1) les finalités d'ordre psychoaffectif; 2) les finalités d'ordre esthético-culturel; 3) les finalités d'ordre cognitivo-langagier; 4) les finalités d'ordre social et philosophique. Les enseignants peuvent cibler le plaisir et le goût de lire de leurs élèves ainsi que la fonction cathartique de la lecture de textes littéraires. La sensibilité des lecteurs est de cette façon convoquée dans leur participation au texte (*finalité d'ordre psychoaffectif*). Les enseignants peuvent également souhaiter amener les lecteurs à prendre de la distance face aux textes littéraires. Cette distanciation les entraîne sur le chemin de l'interprétation, de l'appréciation/évaluation (*finalité d'ordre esthético-culturel*). Les enseignants peuvent aussi mettre de l'avant l'importance de la compétence linguistique ainsi que des connaissances sur la langue et les textes pour assurer une compréhension minimale des œuvres chez leurs élèves. Les objets d'apprentissage touchent à la fois la langue, les textes, la lecture et l'écriture en général (*finalité d'ordre cognitivo-langagier*). Les enseignants peuvent enfin désirer que la littérature permette à leurs élèves de se connaître, de mieux se comprendre, de mieux comprendre la vie, d'aider

à vivre et de façonner leur vision du monde ainsi que de s'intégrer à la communauté humaine (*finalité d'ordre social et philosophique*).

Pour l'enseignement au primaire, les finalités d'ordre psychoaffectif concernent le développement du goût de lire chez des élèves qui n'ont que peu ou pas encore développé cet intérêt (Delbrassine, 2007; Gervais, 1997; Lagache, 2006). Pour certains, il conviendrait de développer avec davantage d'insistance les finalités d'ordre psychoaffectif pour initier les élèves à des phénomènes littéraires qui renforcent leur plaisir de lecteurs (Canvat, 2000; Delbrassine, 2007). L'enquête de l'équipe COLLECT (Dezutter *et al.*, 2012) montre bien que, pour la fin du primaire québécois, les enseignants se préoccupent d'abord de cette finalité psychoaffective de la littérature, ce qui semble être aussi le cas au premier cycle du secondaire (Émery-Bruneau, 2014). Ils priorisent ainsi l'intérêt des élèves en leur donnant souvent des choix et en proposant des titres variés pour susciter leur plaisir de lire. Le principal critère de sélection des œuvres littéraires est d'ailleurs dans le plaisir et l'intérêt que les enseignants présupposent chez leurs élèves.

2.1.2 Les processus de lecture/appréciation des œuvres littéraires

Dès les années 1930, Rosenblatt (1938/1995) évoquait l'importance de considérer les transactions entre un lecteur et un texte pour construire le sens d'une lecture, la lecture étant considérée déjà comme un processus complexe. Depuis lors, et à la suite de nombreux travaux américains vulgarisés par Giasson pour ce qui est des types de processus du lecteur (Giasson 1990, 2000, 2003, 2011), le modèle interactif de la compréhension en lecture conçoit la lecture comme le résultat d'une interaction dynamique entre le lecteur, le texte et le contexte. Ainsi, ce que le lecteur comprend et retient d'une lecture est influencé par son propre développement, par les textes qu'il lit et par le contexte dans lequel s'effectue sa lecture (Giasson, 2011 : 8). Ce modèle interactif, mis de l'avant dans les années 1980, a été étendu par Snow (2002) pour considérer aussi des aspects liés à un contexte socioculturel multidimensionnel qui

comprend les contextes de la classe, de l'école, de la communauté et de la famille (Giasson, 2011).

En accord avec la définition de ce modèle interactif de la lecture, la considérant comme le résultat d'une interaction entre le lecteur, le texte et le contexte, Hébert (2006a : 74) signale qu'enseigner l'appréciation des œuvres littéraires doit viser l'acquisition 1) de stratégies en lecture (*lecteur*), 2) de critères ou de notions d'analyse littéraire (*texte*) et 3) d'habiletés critiques nécessaires pour réaliser la tâche, c'est-à-dire élaborer un discours d'appréciation fondé en situation d'interprétation partagée (*contexte*). Dans cette optique, si l'on lie ces données issues de la recherche aux prescriptions ministérielles actuelles, les savoirs essentiels à enseigner en lien avec la lecture/appréciation des œuvres littéraires devraient comporter à la fois des connaissances sur les textes et des stratégies d'appréciation des œuvres (MEQ, 2001 : 88 et 94; MELS, 2009/2011).

En s'appuyant sur les travaux fondateurs de Rosenblatt (1938/1995), la théorie du *reader-response* a émergé dans les années 1960 et 1970, aux États-Unis principalement, en réaction aux théories centrées sur le texte et non sur la réaction du lecteur (Lebrun, 2001). Les transactions qui s'établissent entre le lecteur et le texte montrent que le sens ne réside pas seulement dans le texte, mais qu'il est construit par les lecteurs selon leurs points de vue, leurs postures et leurs intentions (Beach et Williams, 2005; Rosenblatt, 1938/1995). Dans les années 1990, les chercheurs spécialisés dans cette théorie se sont intéressés à la *réponse* non simplement comme une transaction entre des lecteurs et des textes, mais comme une (co)construction de sens dans un contexte socioculturel plus large (Galda et Beach, 2001; Hébert, 2003b). Wilhem (1996) a ainsi proposé trois dimensions aux réponses des lecteurs : 1) une dimension d'évocation (*evocative dimension*), dans laquelle les lecteurs construisent d'abord le sens de l'histoire en s'appuyant sur les personnages et en montrant de l'intérêt pour leurs actions; 2) une dimension de connexion (*connective dimension*), dans laquelle les lecteurs font des liens entre le monde de l'histoire et leur propre vie;

3) une dimension réflexive (*reflective dimension*), dans laquelle les lecteurs considèrent le sens du texte pour évaluer l'auteur et le texte, et s'évaluer eux-mêmes en tant que lecteurs. Selon Gabathuler (2016 : 216), « considérer, dans un rapport de soi à soi, les effets produits par le texte, notamment en analysant ses propres jugements sur l'œuvre et en les confrontant avec ceux des autres membres de la classe, aurait de quoi permettre des transformations de manières de penser, de parler et d'agir ».

Pour résumer les approches didactiques présentées dans les sections précédentes, le sujet lecteur devrait, dans un processus itératif de planification et d'évaluation de sa démarche de lecture/appréciation, participer affectivement et prendre distance intellectuellement lors de la lecture d'œuvres littéraires (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015). Puis, pour construire le(s) sens/significations, ce sujet lecteur devrait être amené à comprendre, à interpréter, à utiliser l'œuvre littéraire et à y réagir (Falardeau, 2003; Roussel, 2007b). Enfin, pour formuler des jugements, ce sujet lecteur devrait motiver son jugement de gout et argumenter son jugement de valeur en fonction de différents éléments littéraires de l'œuvre étudiée et d'autres œuvres qui lui font écho (Dumortier, 2005). En considérant ces définitions et les prescriptions ministérielles (MEQ, 2001/MELS, 2006), dont les éléments de la Progression des apprentissages (MELS, 2009/2011), et en nous inspirant des travaux fondateurs de Dumortier (2005, 2010) ainsi que des écrits de Dufays et son équipe (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015), nous avons tenté d'illustrer l'ensemble des processus impliqués dans la lecture/appréciation des œuvres littéraires dans la figure suivante.

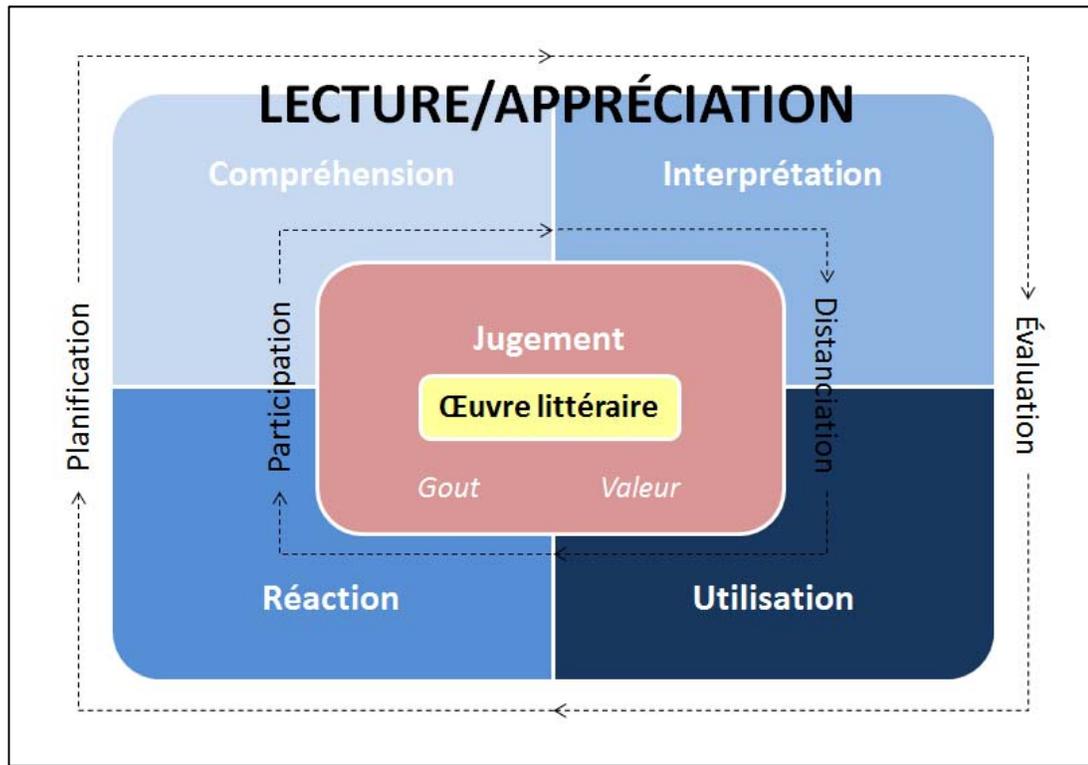


Figure IV. La démarche de lecture/appréciation des œuvres littéraires par un sujet lecteur (© Martin Lépine)

Comme en rend compte cette figure, les processus de lecture/appréciation des œuvres littéraires sont intimement imbriqués et récursifs, se nourrissant l'un et l'autre dans un même mouvement tout au long de la démarche du sujet lecteur (Hébert, 2006a). Chacun de ces processus appelle d'ailleurs des pratiques d'enseignement spécifiques et variées, que nous décrivons dans la deuxième partie de ce chapitre.

2.1.3 La part subjective du lecteur et la communauté de lecteurs

Dans les travaux de certains spécialistes de la littérature et de son enseignement, la part subjective du lecteur occupe, nous l'avons vu, un espace non négligeable de la formation littéraire des écoliers. Pour développer chez les élèves une telle posture subjective en lecture littéraire, mais aussi une posture plus critique, il serait bénéfique de constituer la classe en une communauté de lecteurs de textes littéraires, chacun des participants étant amené à lire, écrire, interpréter, critiquer,

débattre, interroger, tout écrit « circulant » dans cette communauté (Lebrun et Coulet, 2003 : 100). Comme le soulignent Lebrun et Coulet (2003 : 102), « [I]es échanges entre lecteurs-pairs permettent d'avoir une activité réflexive sur ses propres façons de lire, d'être confronté à d'autres façons de lire, ce qui permet de construire et d'améliorer ses propres compétences de lecteur tout en s'intégrant à une communauté active de lecteurs responsables et critiques ».

Sachant que le fait de combiner la lecture et l'écriture améliore la réussite des élèves (Graham et Hebert, 2011; Moss, 2003), cette part subjective pourrait être sollicitée, entre autres, par la littérature de jeunesse, littérature qui est considérée par certains chercheurs comme une entrée toute naturelle pour encourager et motiver les élèves à écrire (Morrow, 2005; Paquette, 2007). Au primaire particulièrement, le fait de mettre en place une communauté de lecteurs, une véritable « communauté interprétative » (Fish, 2007), formée d'écoliers qui interagissent, à l'intérieur de dispositifs didactiques comme les lectures par dévoilement progressif (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015) et les cercles littéraires entre pairs (Hébert, 2003a; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003), avec des outils tels que le journal de lecture (Hébert, 2011; Lebrun, 1996), favoriserait, par l'entremise des œuvres littéraires à apprécier, l'écriture et la communication orale dans le but de penser, d'apprendre et de se construire (Chabanne et Bucheton, 2002a).

Comme le rappellent Bucheton et Chabanne (2002-2003 : 132), « [l]'écriture, avant d'être un produit, est un acte qui à la fois sollicite et construit le sujet. » Ainsi, la production d'écrits personnels pourrait aider les élèves dans leur cheminement de sujets lecteurs en accompagnant chez eux les avancées conceptuelles, en suscitant une réflexion métalinguistique, en constituant une mémoire de travail, en soutenant les prestations orales et en contribuant à l'édification de l'acte de lecture (Cellier et Dreyfus, 2002-2003; Dubois-Marcoin et Delahaye, 2006). Parler et écrire, dans un tel contexte, ne se résument pas seulement à exprimer la pensée, mais aussi à la forger (Dumortier, 2009). Placer les écoliers dans des situations de coopération dans le but

de construire une lecture à la fois collective et personnelle ne pourrait que les aider à devenir des sujets lecteurs (Dias-Chiaruttini, 2007). Envisager la classe comme une telle communauté permettrait de concilier les deux facettes de la relation esthétique aux textes, telles que présentées précédemment, en invitant les lecteurs à apprécier des œuvres littéraires par une justification individuelle et à les évaluer par une négociation collective (Gabathuler, 2016).

2.2 Les pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Dans cette deuxième partie du chapitre, nous définissons le terme de « pratiques » et les expressions « pratique enseignante » et « pratiques d'enseignement » (2.2.1), nous distinguons les étiquettes « pratiques déclarées » et « pratiques effectives » (2.2.2) et nous présentons l'unité d'analyse retenue, soit le dispositif didactique (2.2.3).

2.2.1 Le terme « pratiques », les expressions « pratique enseignante » et « pratiques d'enseignement »

Dans le champ de la didactique du français, le mot « pratiques » n'est pas sans signification (Bucheton, 2008), tout comme celui de « conceptions » que nous abordons plus loin dans ce chapitre. En 1992, Halté (1992) soulignait déjà que la didactique est la discipline de référence sur les pratiques d'enseignement. Cela dit, l'un des problèmes de l'analyse des pratiques dans le monde de l'éducation est qu'il s'agit d'une étiquette très large qui sert à définir un ensemble de dispositifs différents (Altet, 2000). Le terme même de pratiques, comme le soulignent Yvon et Saussez (2010 : 208), « désigne à la fois les manières de faire observables, soit les procédés, mais aussi les choix, les décisions et l'activité cognitive ou plus généralement psychique qui soutiennent l'action concrète ». Cette double dimension de la notion serait, d'ailleurs,

ce qui la rendrait précieuse aux yeux de certains (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012).

Les chercheurs du Réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) soulignent qu'il n'existe pas de définition univoque de la notion de pratique enseignante, mais que certaines caractéristiques communes semblent s'en dégager : 1) les pratiques enseignantes, c'est ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence d'élèves; 2) les pratiques enseignantes, c'est l'accomplissement de l'activité d'enseignement dans une institution, en classe, mais aussi hors de la classe pour la préparation didactique des séances, pour la socialisation de leurs élèves avec des collègues, des acteurs en partenariat, des parents; 3) la pratique enseignante, c'est la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle dans une institution d'enseignement; 4) la pratique enseignante, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions et interactions liés aux multiples tâches de l'activité professionnelle, mais cela comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne en interaction avec d'autres, avec les réactions, les interactions, les choix, les prises de décision (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012). Notons que la notion de pratique enseignante ainsi caractérisée par ces chercheurs a subi de multiples variations depuis le milieu des années 1990. Par exemple, Altet, l'une des responsables du Réseau OPEN, a utilisé dans ses écrits différentes expressions pour rendre compte de ce que font et déclarent faire les enseignants, sans distinctions notables entre elles : pratiques éducatives (Altet, 1994); pratiques d'enseignement (Altet, 1994); pratiques pédagogiques (Altet 1994, 2000); pratiques enseignantes (Altet, 1994, 1996, 2000, 2002).

Bien que l'expression « pratique enseignante » soit polysémique (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin, 2010), cette notion semble permettre de situer ce que fait l'enseignant en classe en reliant ce qu'il fait à d'autres dimensions dont relève la pratique (Bru, 2002b). En ce sens, elle représente une manière de faire

singulière propre à un enseignant, mise en œuvre dans un milieu pédagogique particulier, qui comprend, outre l'ensemble des actes observables, des choix et des prises de décision dans une situation donnée (Altet, 2002; Legendre, 2005). Les pratiques dites *enseignantes*, contrairement aux pratiques dites *d'enseignement*, ne se déroulent pas exclusivement en salle de classe; elles sont plus globales et elles ont une finalité plus large que l'apprentissage des élèves (Bru et Talbot, 2001).

2.2.2 Les pratiques déclarées et les pratiques effectives

Pour étudier spécifiquement les pratiques d'enseignement en classe, certains chercheurs ont recours aux expressions « pratiques déclarées » et « pratiques effectives ». Les *pratiques déclarées* donnent accès aux intentions, aux choix et aux décisions de l'enseignant dans une situation donnée (Lefebvre, 2005). Selon Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag (2002), lorsque le chercheur utilise le sujet (l'enseignant, par exemple) en tant que médiateur de la connaissance de ses propres pratiques personnelles, il a recours aux pratiques déclarées comme porte d'entrée à la pratique enseignante. Les *pratiques effectives*, pratiques qui sont observées ou constatées en action, témoignent, quant à elles, de ce qui se passe effectivement en situation avec les élèves (Courally, 2007; Dubois-Marcoin et Tauveron, 2008; Garcia-Debanco et Lordat, 2004; Lefebvre, 2005; Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002).

En didactique du français, sans que leur usage ne soit toujours unifié, les chercheurs se sont intéressés particulièrement au couplage *pratique des enseignants – activité des élèves* (Bucheton, 2008; Reuter *et al.*, 2007). Depuis quelques années, en plus de cette notion de pratique qui est utilisée dans les recherches, diverses expressions tentent de rendre compte du travail de l'enseignant de français. Citons, à titre d'exemple, les travaux sur l'analyse des « objets enseignés » (Schneuwly et Dolz, 2009; Schneuwly et Thévenaz-Christen, 2006) et sur le développement des « gestes professionnels » de l'enseignant (Bucheton et Dezutter, 2008). Ces travaux portent sur

des objets et des gestes fins propres aux pratiques d'enseignement du français. En ce qui a trait précisément aux approches didactiques de la littérature, l'un des défis majeurs qui est assigné aux chercheurs est « de s'attacher, modestement mais résolument, à l'analyse des pratiques enseignantes et de leurs effets sur les appétences et les compétences des apprenants de différents profils » (Rosier et Dufays, 2003 : 11).

2.2.3 Le dispositif didactique

Pour les pratiques qui nous concernent sur l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, notre unité d'analyse, à l'instar de l'équipe de Schneuwly et Dolz (2009), est le dispositif didactique. Le dispositif didactique relève du pôle « enseignant » du triangle didactique (Simard *et al.*, 2010) et il comprend les outils de la discipline (supports, activités) mis à la disposition des élèves pour approcher l'objet à enseigner (Ronveaux, Aeby Daghe, Jacquin et Léopoldoff, 2010). En ce sens, l'équipe GRAFELect (Thévenaz-Christen, 2014a) montre l'intérêt d'étudier trois variables principales impliquées dans les pratiques, soit les activités mises en place en classe, le matériel utilisé pour ce faire et les moyens/outils d'évaluation retenus, autant de variables que nous explicitons dans les prochaines parties de ce chapitre. Ces variables apparaissent influencées par un effet de sédimentation, c'est-à-dire par des pratiques qui se renouvèlent tout en étant ancrées dans une certaine tradition scolaire (Schneuwly et Dolz, 2009). C'est ce que les travaux de Schneuwly et Dolz (2009) ont montré, dans le cas de pratiques d'enseignement liées à la rédaction d'un texte argumentatif et à la connaissance de la phrase relative au secondaire : les pratiques évoluent par un effet de sédimentation, c'est-à-dire par un effet spiralaire de continuités et de ruptures marqué par la tradition et par l'évolution des pratiques.

2.3 Les activités liées à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

L'appréciation des œuvres littéraires, telle que décrite dans le programme de formation, constituerait un lieu d'orchestration et de synthèse des compétences à développer dans la classe de français en lecture, en écriture et en communication orale (MEQ, 2001 : 73). Dans cette section, nous présentons les principales activités liées à la formation littéraire et à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire (2.3.1) ainsi que les façons d'en rendre compte à l'écrit et à l'oral (2.3.2).

2.3.1 Les principales activités d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires : les buts et les principes d'action

Pour construire des activités d'enseignement de la lecture par opposition aux activités d'animation du livre (Lebrun, 2008), Roy (2003) suggère de reconnaître l'importance de l'action du lecteur dans le processus de signification ainsi que de tenir compte de l'importance du sujet lecteur et de ses dispositions à lire certains textes. Ces activités devraient inviter au dialogue et à la coopération entre les élèves, particulièrement au primaire où les élèves ont moins peur du jugement des autres qu'au secondaire (Falardeau, 2003). Les différentes activités proposées pour soutenir la lecture/appréciation des œuvres littéraires devraient permettre, selon Dumortier (2001b), de relier le pôle esthétique (ce que le lecteur ressent) et le pôle artistique (ce qu'a fait l'auteur pour qu'un lecteur puisse ressentir cela).

Les buts visés par ces activités peuvent d'ailleurs être variés. Par exemple, selon les prescriptions ministérielles (MEQ, 2001/MELS, 2006; MELS, 2009/2011), l'enseignant peut souhaiter amener ses élèves 1) à s'ouvrir à l'expérience littéraire ou au monde du livre, 2) à témoigner de leurs préférences, de leurs réactions, de leurs émotions envers certaines œuvres, 3) à mettre en réseau les œuvres littéraires étudiées,

4) à écrire à leur tour un texte littéraire et 5) à réaliser des activités dans d'autres disciplines scolaires à partir des œuvres littéraires. En s'appuyant sur les travaux de Hall (2003) et de l'équipe de Pressley (Pressley *et al.*, 2001), Morin, Nootens et Montésinos-Gelet (2011) ont mis en évidence que la variété des pratiques est une des caractéristiques des enseignants jugés exemplaires pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, tout comme le soulignent l'équipe de Simard (Simard *et al.*, 2010) quant à la complémentarité des activités en lecture, en écriture et en communication orale.

Cette équipe (Simard *et al.*, 2010 : 242-249) suggère d'ailleurs de retenir dix principes d'action pour mettre en place des démarches et des dispositifs en classe. Il s'agit 1) de prendre en compte les lectures réelles des élèves et leurs représentations, 2) de les familiariser avec l'univers du livre, 3) de stimuler l'appropriation sensorielle de l'objet-texte, 4) de favoriser le rapport subjectif et imaginaire aux textes, 5) de travailler sur le processus de lecture lui-même, 6) d'initier à la diversité des niveaux de lecture, 7) d'apprendre à repérer et à manipuler des genres, des intertextes, des stéréotypes, 8) d'apprendre à évaluer les textes selon différents critères, 9) d'aborder le texte via l'image et le son, et lire l'image et le son pour eux-mêmes et 10) de diversifier les modes d'évaluation de la lecture des élèves. Pour mettre en œuvre ces principes d'action, les enseignants peuvent planifier différentes activités que nous présentons ici en deux sous-sections, en partie selon le découpage réalisé par Barone (2012) : a) les lectures à voix haute par l'enseignant (2.3.1.1); b) les lectures personnelles des élèves (2.3.1.2). Nous traitons du troisième aspect analysé par Barone dans son ouvrage *Children's Literature in the Classroom*, soit les façons de *répondre* à la littérature, à la section (2.3.2). Selon cette chercheuse (Barone, 2012), les élèves retirent plusieurs bénéfices des lectures animées par l'enseignant en étant confrontés à un modèle-lecteur et la lecture personnelle leur permet de choisir leur propre livre, de lire à leur rythme de façon indépendante et de développer des comportements de lecteurs *pour la vie*.

2.3.1.1 Les différents types de lectures à voix haute par l'enseignant

Diverses activités de lecture à voix haute seraient bénéfiques en classe pour développer le goût de lire en favorisant les transactions entre l'enseignant, le texte et les lecteurs (Giasson et Saint-Laurent, 1999). Par exemple, ces lectures à voix haute peuvent être réalisées pour le simple plaisir d'entendre une histoire (*lecture plaisir*), pour l'apprentissage de la fluidité en lecture (*lecture partagée*) ou pour l'enseignement de stratégies de lecture littéraire (*lecture interactive*). Les retombées positives de telles lectures à voix haute par l'enseignant sur les élèves sont multiples, notamment en ce qui a trait à leur réussite scolaire et à leur goût de lire (Barone, 2012).

Des recherches sur les façons de développer les habiletés de lecture des élèves suggèrent que les lectures à voix haute peuvent être efficaces quand l'enseignant les utilise pour amener les élèves à penser de façon critique en leur posant des questions de type analytique et inférentiel (Dupin de Saint-André, 2011; Ivey, 2003; McGee et Schickedanz, 2007). Ces lectures à voix haute peuvent aussi aider les élèves à devenir de meilleurs lecteurs si l'enseignant encourage ses élèves à prédire, à émettre des hypothèses, à analyser et à faire des liens (Barrentine, 1996; Beck et McKeown, 2001; Reutzel et Cooter, 2008). En réalisant des activités avant, pendant et après la lecture à voix haute, l'enseignant peut aider les élèves à utiliser leurs connaissances et à acquérir de nouveaux savoirs en lien avec le texte lu et discuté (Dupin de Saint-André, 2011; Giasson, 2003; Goigoux, 2016; Hoyt, 1999).

Soulignons que les enseignants efficaces, en plus de créer un contexte de classe propice à la coopération, sont ceux qui prennent le temps de modeler les stratégies (Pressley *et al.*, 2001). La recherche de Rémond (1999) montre dans cette veine que les élèves entraînés de façon explicite aux stratégies de compréhension améliorent significativement leurs performances par rapport à ceux qui n'y sont pas entraînés. De multiples travaux américains vont aussi en ce sens en mettant de l'avant l'importance d'enseigner des stratégies de lecture; Serravallo (2015) en présente d'ailleurs plus de

300 dans un ouvrage récent intitulé *The Reading Strategies Book*. À l'instar des prescriptions ministérielles, d'autres travaux présentent des stratégies liées plus spécifiquement à l'appréciation des œuvres littéraires, dont ceux de Dumortier (2005) et Hébert (2013). Par exemple, Hébert (2013) suggère de travailler les stratégies de lecture littéraire suivantes : interpréter, ressentir, visualiser, prédire, faire des liens, revoir son opinion (relire), déduire, juger, se questionner. L'enquête de Martel et Lévesque (2010) a d'ailleurs montré que les enseignants du deuxième et du troisième cycle du primaire disent privilégier, dans leur pratique d'enseignement, un très grand nombre de stratégies de lecture en fournissant des occasions variées de les pratiquer et un support pédagogique adéquat. Plus de la moitié des enseignants interrogés par cette équipe travaille la quasi-totalité des stratégies de compréhension en lecture identifiées dans le programme de formation pour le deuxième et le troisième cycle du primaire. Les stratégies liées à l'appréciation littéraire sont, par contre, négligées par un certain nombre d'enseignants. D'un cycle à l'autre, les stratégies enseignées montrent plus de ressemblances que de différences.

En plus de développer le vocabulaire, les lectures à voix haute permettent de créer une culture commune dans la classe (Morgan, 2009). Lors de ces lectures, réalisées directement par l'enseignant ou encore avec le support d'un enregistrement audio, l'enseignant peut dévoiler progressivement le texte, en faisant des arrêts à des moments propices pour questionner à propos du suspense ainsi que des effets de curiosité et de surprise créés par l'auteur, et amener les élèves à adopter une attitude réflexive et critique à son égard (Baroni, 2007; Daunay, 2002; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015; Tauveron, 2002a). En plus d'autoriser l'enseignant à modéliser les différents modes de lecture littéraire, les lectures à voix haute lui permettent d'amener ses élèves à faire des liens du texte-à-soi, du texte-aux-textes et du texte-au-monde (Morrison et Wlodarczyk, 2009).

Malgré ses avantages notés par la recherche, il appert que les enseignants ont besoin de formation pour bien articuler ce type de lecture à voix haute (Dupin de Saint-

André, 2011) et qu'ils semblent délaisser cette pratique de la lecture à voix haute à mesure que les élèves avancent dans leur parcours scolaire (Giasson et Saint-Laurent, 1999; Jacob, Morrison et Swinyard, 2000). Par exemple, au premier cycle du primaire (première à troisième année à cette époque), la moitié des enseignants (49,0 %) qui ont participé à l'enquête de Giasson et Saint-Laurent (1999) a fait une lecture à voix haute lors de la journée de collecte de données et, au deuxième cycle (quatrième à sixième année), un enseignant sur cinq (19,8 %) a fait ce type de lecture. La durée de cette période de lecture à voix haute était d'environ cinq à 10 minutes pour l'ensemble du primaire. Enfin, selon les stagiaires qui ont participé à l'enquête, le tiers des enseignants (35,6 %) du premier cycle ne ferait jamais de lecture à voix haute en classe et les deux tiers (69,0 %) ne le feraient jamais au deuxième cycle.

2.3.1.2 Les différents types de lectures personnelles des élèves

Les différentes façons de mettre en place des activités liées à la lecture à voix haute en classe s'articulent à la nécessité d'amener les écoliers à lire aussi par eux-mêmes de façon plus ou moins autonome (Barone, 2012). Les jeunes lecteurs qui voient en la lecture une source de plaisir et qui lisent en dehors de l'école quotidiennement sont d'ailleurs plus à même d'avoir du succès comme lecteurs (IRA, 2014). À tous les niveaux de la scolarité, les enseignants devraient ainsi accorder du temps quotidien pour la lecture personnelle, pour le plaisir, dans leur classe (Barone, 2012; Giasson et Saint-Laurent, 1999; IRA, 2014), et ce, de façon fréquente en augmentant progressivement la durée de cette période de lecture (Atwell et Atwell Merkel, 2016). Les jeunes lecteurs devraient d'ailleurs être amenés à choisir eux-mêmes leurs propres lectures avec un espace de liberté et d'encadrement favorables au développement de leur goût de lire (Atwell et Atwell Merkel, 2016; Krashen, 2011), en ayant la chance de voir comment leurs enseignants et les membres de leur famille les sélectionnent (Reutzel, Jones et Newman, 2010; Sanden, 2014).

La période de lecture personnelle est un moment déterminé pendant lequel les élèves lisent, sans interruption, un livre de leur choix (Giasson et Saint-Laurent, 1999). Les bienfaits de cette pratique de lecture personnelle intégrée aux activités de la classe sont nombreux et appuyés par la recherche depuis déjà des décennies (Fijalkow, 1992). L'International Reading Association (2014) recommande d'ailleurs aux enseignants de faciliter la lecture dans la vie quotidienne de leurs élèves en les encourageant à s'engager dans la lecture pour le plaisir même à la maison. Cette association suggère aux enseignants de communiquer avec les familles pour souligner non seulement l'influence positive de la lecture à la maison mais aussi la disponibilité d'une variété de matériel de lecture pour les enfants. Outre les activités de lecture à voix haute par l'enseignant et personnelles par les élèves, il convient de rendre disponible et accessible aux élèves une grande variété de livres (Barone, 2012; Giasson, 2000; IRA, 2014; Miller, 2012; Nadon, 2002/2011). Bien que nécessaire à la formation littéraire et au développement du goût de lire, comme nous le verrons dans la partie 2.4, la disponibilité des œuvres dans les classes et le choix du matériel en lecture/appréciation des œuvres littéraires sont peu documentés au Québec (Dezutter *et al.*, 2007; Giasson et Saint-Laurent, 1999).

Cela dit, en ce qui concerne la période de lecture personnelle, l'enquête de Giasson et Saint-Laurent (1999) montre que la moitié (48,6 %) des classes du primaire a vécu une telle période quotidiennement, et ce, de façon plus marquée de la première à la troisième année du primaire (52,9 %) que de la quatrième à la sixième année (44,8 %). Le quart des enseignants du primaire (24,5 %) n'offre jamais de période de lecture personnelle, sans différences intercycles. La durée de cette période était d'environ cinq à dix minutes et elle peut être un peu plus longue à la fin du primaire (environ 15 minutes).

2.3.2 Les principales activités d'exploitation des lectures à l'écrit et à l'oral

L'équipe de Simard (Simard *et al.*, 2010) décrit différents types d'activités d'exploitation des lectures, tout comme le fait Barone (2012) pour des moyens de *répondre* à la lecture/appréciation d'œuvres littéraires. Ces activités peuvent se réaliser à l'écrit et à l'oral, de façon individuelle ou collective. Dans les prochaines sous-sections, nous présentons les exploitations métatextuelles et hypertextuelles, d'une part, à l'écrit (2.3.2.1) et, d'autre part, à l'oral (2.3.2.2) avant de conclure cette section (2.3.2.3).

2.3.2.1 Les exploitations métatextuelles et hypertextuelles à l'écrit

Les activités d'exploitation des lectures peuvent se faire par le recours à des verbalisations écrites ou orales (De Croix, 2001; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015; Gabathuler, 2016; Simard *et al.*, 2010) et elles visent à faire verbaliser, à faire écrire et parler pour penser et apprendre (Chabanne et Bucheton, 2002a; Graham et Hebert, 2011; Hébert, 2008). Les exploitations écrites ou orales peuvent être réalisées en classe de façon individuelle ou collective, pour des fins analytiques ou créatives (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015; Simard *et al.*, 2010). Les activités d'exploitation plus réflexives, plus analytiques sont nommées *métatextuelles* par les équipes de Simard (Simard *et al.*, 2010) et Schneuwly (Schneuwly, Thévenaz-Christen, Canelas Trevisi et Aeby Daghé, 2017) tandis que les exploitations plus créatives, plus imaginatives sont nommées *hypertextuelles*.

D'une part, les activités métatextuelles amènent les élèves, par exemple, à poser des questions sur les textes, à exprimer leur opinion, à écrire un résumé (Bishop, 2007). D'autre part, les activités hypertextuelles incitent les élèves à se servir des textes lus comme tremplins ou comme sources d'inspiration pour les transformer, les imiter ou en inventer de nouveaux (Daunay, 2003; Denizot, 2005). Le Goff et Larrivé (2015) notent, dans leur texte de cadrage des seizièmes rencontres des chercheurs en

didactique de la littérature, que « l'écriture de la réception est l'expression d'une lecture, la traduction volontaire ou prescrite, métatextuelle ou hypertextuelle, synchrone ou différée, d'une rencontre avec un texte et, de façon extensive, avec toute création artistique, indifféremment du support ». Cela dit, au début du primaire dans le contexte français du début des années 2000, très peu d'enseignants suscitaient des activités d'écriture (13,0 %) ou de création artistique (7,0 %) à la suite de la lecture d'un livre de jeunesse (Fijalkow, 1999, 2003).

Selon différents auteurs, les écrits réflexifs, souvent « inachevés » (Hébert, 2011), qui alimentent les activités d'exploitation se présentent sous de multiples dénominations : écriture de la réception (Le Goff et Larrivé, 2015), écrits intermédiaires (Chabanne et Bucheton, 2000, 2002b), écrits de travail (Tauveron, 2002b; 2005), écrits de travail personnel (Tauveron, 2005), écrits informels (Beach et Williams, 2005; Delcambre, Dolz et Simard, 2000), écrits de soi (Dubois-Marcoin et Delahaye, 2006), écrits réactifs (Dubois-Marcoin et Delahaye, 2006; Tauveron, 2005), écrits instrumentaux pour soi (Astolfi, Peterfalvi et Vérin, 2006), écrits communicationnels pour d'autres (Astolfi, Peterfalvi et Vérin, 2006), traces de lecture (Suffys, 1999), brouillons de lecture (Le Goff, 2007), « brouillons » (Chabanne et Bucheton, 2002c). Ces écrits peuvent aussi prendre diverses formes : fiches de lecture, listes, commentaires, notes, affiches, schémas, relevés de résultats, comptes rendus d'expérience, réponses à des questions, résumés de lecture. Ainsi, les écrits réflexifs, ou intermédiaires, sont des « écrits qui se situent entre le brouillon, promis à une destruction immédiate, et les formes dignes de conservation et d'évaluation » (Chabanne et Bucheton, 2000 : 24).

Les écrits réflexifs, un espace intermédiaire d'analyse et de réflexion entre une lecture et une discussion orale à la suite de cette lecture (Dufays, 2001a), sont donc à distinguer des formes d'écriture dite *créative* (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015) : l'écriture littéraire, l'écriture d'invention, d'imagination ou de fiction (Tauveron et Sève, 2005). Ces dernières, relevant du domaine de la création, placent l'élève dans la

peau de l'écrivain (Houdart-Merot, 2004). Elles ne font donc pas appel à l'explicitation de points de vue et à la formulation d'incompréhensions, comme les écritures à vocation plus réflexive (Dufays, 1996).

Utiliser l'écriture et l'oral pour apprendre apparaît depuis quelques décennies comme une piste à explorer pour l'enseignement et l'apprentissage en contexte scolaire. Pour l'écriture, Graham et Hebert (2011) montrent dans une récente méta-analyse que la compréhension en lecture s'améliore chez des élèves américains de la deuxième à la douzième année quand ils écrivent à partir de ce qu'ils ont lu, que ce soit des textes littéraires ou informatifs. Ce progrès est vrai pour les élèves en général, mais en particulier pour les élèves en difficulté. Quatre types d'activités d'écriture liées aux textes lus semblent très efficaces, selon ces chercheurs : 1) rédiger une suite ou des prolongements (exploitation hypertextuelle); 2) écrire des résumés (exploitation métatextuelle); 3) prendre des notes (exploitation métatextuelle); 4) répondre et poser des questions (exploitation métatextuelle). Cette même méta-analyse soutient aussi qu'enseigner à écrire a un impact positif sur les habiletés en lecture des élèves et qu'augmenter le temps consacré à l'écriture en classe permet de les développer. D'après les travaux de l'équipe de Graham et Hebert (2011), plus les élèves écrivent dans les classes du primaire, plus leurs habiletés de compréhension en lecture s'améliorent. Ces bienfaits des interactions lecture-écriture avaient déjà été mis en évidence par les travaux de Reuter et de ses collègues au milieu des années 1990 (Reuter, 1994). Cependant, dans plusieurs pays, peu de temps est accordé à l'utilisation de l'écriture comme outil pour aider à apprendre (Gilbert et Graham, 2010).

2.3.2.2 Les exploitations métatextuelles et hypertextuelles à l'oral

Ces pratiques langagières réflexives et créatives peuvent donc être vécues à l'écrit, mais aussi à l'oral, ou en alternance. Par exemple, le rôle de ces écrits qui ne sont pas finalisés dans une forme précise est de soutenir, de préparer, d'étayer les oraux des élèves et de marquer les avancées cognitives et notionnelles (Cellier et Dreyfus,

2002-2003 : 86-87). Traditionnellement, les activités d'exploitation des œuvres littéraires étaient réalisées après la lecture, souvent par des questionnaires de compréhension (Dumortier, 1999). Le rôle de ces questionnaires ou autres activités de compréhension en lecture aux formes rigides et balisées était principalement de vérifier et d'évaluer la lecture faite par les élèves (Giasson, 2003). Les approches réflexives et créatives présentées ici soulèvent l'intérêt de mettre en action les élèves avant, pendant et après la lecture, à l'écrit comme à l'oral, pour développer leur compétence littéraire (Giasson, 2003; Hébert, 2011). Les sujets lecteurs sont ainsi placés en situation de questionnement dès le début des tâches de lecture littéraire (Barone, 2012). Cette approche didactique s'éloigne, comme le souligne Tauveron (2005), de la tradition qui veut que les élèves répondent sans faire d'erreurs aux questions posées par l'enseignant.

Plusieurs chercheurs et praticiens proposent de lier les activités à l'oral, comme des entretiens, des discussions, des cercles de lecture et des présentations orales, conjointement avec des journaux de lecture (Daniels, 2005; Giasson, 2000; Hébert, 2003a, 2003b, 2011; Le Goff, 2007; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003). Élaborés dans une approche socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotski, 1934/1997), dans laquelle s'inscrivent au cœur du processus les interactions sociales et les médiations instrumentales (Scheepers, 2008), ces dispositifs didactiques permettent de réaliser des échanges oraux à partir de la lecture d'une œuvre, échanges soutenus par la tenue d'un journal de lecture, forme d'écrit réflexif qui se situe au croisement de la lecture et de l'écriture (Hébert, 2008). De plus en plus de recherches tendent à prouver que les cercles de lecture, par exemple, permettent d'améliorer la compréhension de façon significative lorsqu'ils sont réalisés en petites équipes (Cunningham et Allington, 2007; Fall, Webb et Cudowsky, 2000). Aussi, plus les équipes qui participent à des cercles de lecture sont petites, plus les discussions seraient riches : ces équipes réduites créant de plus grandes opportunités pour les élèves de parler, de coopérer et de collaborer (Day, Spiegel, McLellan et Brown, 2002). Une articulation entre lecture, écriture et expression orale contribuerait ainsi, selon Pfeiffer

Ryter, Demaurex et Dolz (2007), à l'évolution des notations écrites et des exposés des élèves.

2.3.2.3 La synthèse des activités de lecture

En somme, être compétent en littérature, pour Dufays (2001a), c'est être en mesure de mobiliser des savoirs et des capacités de lecture, d'écriture, d'écoute et de parole. Étant donné que la lecture peut être autant une activité sociale que personnelle en classe (Whitmore, 2005), mettre en place un dispositif didactique qui permet une alternance entre lecture personnelle et discussion collective sur cette lecture serait une piste à ne pas négliger pour les enseignants (Barone 2012; Langer, 2011). L'utilisation de l'écriture réflexive permettrait aux élèves de recourir à la *parole sur l'œuvre*, parole comprise au sens d'un discours singulier écrit ou oral (Chabanne et Dufays, 2011). Il convient ainsi, comme le suggèrent Doquet-Lacoste, Lumbroso et Tauveron (2009 : 6) dans le texte d'introduction de la revue *Repères* intitulé *Écrire avec, sur, de la littérature*, de se demander comment les enseignants du primaire alimentent cette parole sur l'œuvre pour l'inscrire dans le processus dynamique de la quête de sens, tant individuellement que collectivement, à l'intérieur d'activités écrites et orales *sur* la littérature.

La formation littéraire de sujets lecteurs (Rouxel et Langlade, 2004) pourrait être nourrie ainsi des façons de « répondre » à la littérature par l'entremise de la réflexivité (Dubois-Marcoin et Delahaye, 2006). En invitant les élèves à utiliser l'écriture et l'oral pour « répondre » à des textes littéraires, les enseignants les aident à apprendre à réfléchir à leurs propres lectures et leurs propres textes ainsi qu'aux textes produits par les autres élèves de la classe (Beach et Williams, 2005; NCTE, 2004). Toutefois, en ce qui concerne les écrits de la réception, l'équipe de Schneuwly (Schneuwly *et al.*, 2017) a réalisé une enquête auprès de trente enseignants suisses de la fin du primaire et du secondaire afin d'analyser les activités d'écriture mises en place à partir de la lecture d'œuvres littéraires. Les chercheurs ont ainsi considéré deux

types d'activités d'exploitation écrite : 1) répondre à des questionnaires; 2) produire un texte (métatextuel ou hypertextuel). À partir d'un échantillon restreint de quelques séquences d'enseignement analysées pour la fin du primaire, les résultats montrent une présence plus marquée des questionnaires que de textes à produire en réaction à une lecture littéraire et une fréquence plus grande d'activités d'exploitation hypertextuelles que métatextuelles. Nous revenons sur ces types d'activités d'exploitation de la lecture dans la partie 2.5 portant sur l'évaluation.

2.4 Les corpus et le matériel pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Dans cette partie, nous présentons, d'une part, quelques indications issues de la recherche à propos des corpus d'œuvres et d'auteurs/illustrateurs (2.4.1) et, d'autre part, différents matériels utilisés en lecture/appréciation des œuvres littéraires (2.4.2).

2.4.1 Les corpus pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Dans le cadre scolaire, comme l'ont souligné les didacticiens Dufays, Gemenne et Ledur (2015) ainsi que Dumortier (2001a), il convient de choisir des œuvres en fonction d'enjeux passionnels et rationnels, des œuvres que l'enseignant lui-même a appréciées, des œuvres qu'il croit susceptibles d'intéresser les élèves, des œuvres qui mèneront les jeunes lecteurs vers des chemins encore inexplorés pour nourrir leurs repères culturels. Ces enjeux sont à mettre en tension avec différents critères et difficultés d'ordre culturel, technique et pédagogique/didactique (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015).

Au primaire, les œuvres de littérature de jeunesse apparaissent toutes désignées pour une utilisation en classe avec les écoliers, en particulier si l'on considère, avec Ahr (2005), la littérature comme un réel objet d'enseignement et non seulement

comme un instrument pour l'apprentissage du français. Cela dit, lors du choix d'œuvres en contexte scolaire, les enseignants se heurtent à diverses tensions ou options (Simard, 1996) : Doit-on favoriser la littérature classique ou contemporaine? La littérature générale ou de jeunesse? La littérature nationale ou étrangère? La littérature francophone ou en traduction? Des œuvres intégrales ou des morceaux choisis? Le programme de formation québécois pour l'enseignement primaire laisse aux enseignants une liberté de choix considérable à ce sujet. Le Ministère signale que les élèves doivent explorer et apprécier des œuvres littéraires nombreuses et variées, issues de la littérature pour la jeunesse ou de la littérature générale accessible aux jeunes. Ces œuvres doivent provenir d'abord du Québec, puis de la Francophonie ou de la littérature internationale traduite en français (MELS, 2006 : 84).

2.4.2 Les supports, l'aménagement, les types de textes et les formes/genres littéraires pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Outre les œuvres littéraires, les enseignants peuvent avoir recours à divers supports de lecture, en papier ou électroniques, pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires (Barone, 2012; Thévenaz-Christen, 2014a) : des manuels scolaires, des cahiers d'exercice, du matériel reproductible, du matériel créé par les enseignants, des magazines, des livres dits *nivelés* (des livres auxquels on associe un niveau de lecture), des tablettes, des ordinateurs. Giasson (2000) indique que ces différents matériels de lecture présentent des limites, notamment d'un point de vue de l'authenticité des textes qui y sont intégrés et de l'absence de possibilité, pour les élèves, de choisir des textes en fonction de leurs intérêts et de leurs habiletés.

Cette variété de matériel de lecture peut être disponible dans différents lieux (Giasson et Saint-Laurent, 1999) : en classe (coin-lecture ou bibliothèque de classe), dans l'école (bibliothèque scolaire) ou dans la ville (bibliothèque municipale). Le coin-lecture est un espace dans lequel les élèves peuvent s'asseoir pour lire, tandis que la bibliothèque de classe est plutôt un lieu qui regroupe des étagères pour donner accès

aux livres (Giasson et Saint-Laurent, 1999). Des recherches ont montré l'intérêt d'introduire en classe un coin-lecture pour augmenter la fréquence de la lecture personnelle des élèves, mais l'enquête de Giasson et Saint-Laurent (1999) indiquait qu'au primaire, près de la moitié (44,5 %) des classes n'avait ni coin-lecture, ni bibliothèque, et que peu de ces classes possédaient plus de 100 livres. Il y a près de 20 ans, au moment de cette enquête, les classes de première à troisième année du primaire avaient plus de coins-lecture et de bibliothèques que les classes de la quatrième à la sixième année.

En ce qui concerne l'utilisation d'œuvres de littérature de jeunesse au primaire, les textes résistants (Tauveron, 2002a), les textes riches (Poslaniec, 2002) ou les textes difficiles (Daunay, 2002), voire les œuvres dites *de qualité* (Dupin de Saint-André, 2011), choisis comme supports de lecture pourraient encourager une mise en suspension de la compréhension d'un texte littéraire et susciteraient la nécessité d'une attitude réflexive (Daunay, 2002; Dupin de Saint-André, 2011). Pour Tauveron (2002a), ces textes résistants devraient poser à la fois des problèmes de compréhension et d'interprétation aux lecteurs. En ce sens, elle nomme « textes réticents » les textes qui posent des problèmes de compréhension et « textes proliférants » les textes qui multiplient les interprétations possibles. Ces textes dits *résistants*, qu'il serait approprié d'utiliser dès le cours primaire, peuvent s'inscrire dans des réseaux plus larges où l'intertextualité (liens entre textes) et l'intericonicité (liens entre images) entrent en jeu pour faire lire, dire, écrire en réseaux (Devanne, 2006; Langer, 2011; Tsimbidy, 2008). De cette façon, l'enseignant peut concilier quelque peu une des tensions qui anime la recherche avec l'intervention sur l'appréciation des œuvres littéraires : distinguer *apprendre à lire* d'*apprendre la littérature* (Dufays, 2010), ces deux objectifs ne renvoyant pas aux mêmes types de dispositifs didactiques.

Les lectures personnelles des élèves devraient aussi être de formes et de genres variés, fictionnels ou non (Barone, 2012; Dumortier, 2001a). Les résultats de la recherche menée par Jacob, Morrison et Swinyard (2000) indiquent d'ailleurs que,

dans le cadre de lectures à voix haute, les enseignants américains utilisent des œuvres de formes et de genres variés, et que ces choix évoluent au fil du cours primaire. En ce sens, Tsimbidy (2008) comme Canvat (1999) distinguent trois genres littéraires principaux pour l'enseignement : narratif, poétique et dramatique. Parmi les genres narratifs, Tsimbidy (2008) insiste, pour le cadre scolaire, sur le roman, la nouvelle, le conte, le journal et les lettres. Il faut noter que ces genres ne sont pas étanches et qu'une certaine superposition de niveaux ou de palliers propres à différentes typologies d'analyse textuelle fait en sorte que le narratif, par exemple, peut se retrouver aussi dans les genres dits *poétique* et *dramatique* (Adam, 2011).

Cela dit, les documents ministériels québécois abordent des genres et des formes littéraires en demeurant imprécis à propos de leur définition : la comptine, la chanson, le poème, la bande dessinée, le mini-roman, le roman, la légende et la fable (MELS, 2009/2011 : 79). En France, dans certaines publications en lien avec les nouveaux programmes, l'album et la bande dessinée, qui associent texte et image, sont considérés comme des formes tandis que le conte, la fable, la poésie, le roman, la nouvelle et le théâtre sont présentés comme des genres littéraires (Bulletin officiel spécial n° 11, 2015 : 105). Pour les besoins de nos travaux, nous retenons avec Tsimbidy (2008) et Canvat (1999) les trois genres littéraires principaux (narratif, poétique et dramatique) auxquels nous ajoutons l'album et la bande dessinée, deux formes qui peuvent accueillir ces différents genres. Nous sommes conscient ainsi, comme le signale Adam (1994) pour le texte narratif, du flou des catégories et des frontières poreuses entre les formes et genres littéraires retenus.

Considérant l'importance accordée à la lecture/appréciation des œuvres littéraires et la grande liberté de choix laissée aux enseignants du primaire dans le programme actuel (MEQ, 2001/MELS, 2006), des résultats de l'enquête de l'équipe COLLECT (Dezutter *et al.*, 2012) montrent que les activités autour du livre, le matériel et les corpus sont très éclatés. Il faut savoir, à partir de cette enquête, que la lecture de plusieurs œuvres complètes est bien présente dans les classes du troisième cycle du

primaire et qu'à ce cycle, plusieurs albums sont encore utilisés par les enseignants. Un enseignant sur cinq environ (17,0 %) déclare mettre en place un programme de lecture qui comporte dix œuvres ou plus par année; au secondaire, la moyenne tourne autour de cinq œuvres par année. Un enseignant sur deux (51,9 %) du troisième cycle du primaire laisse une liberté totale de choix ou n'impose que quelques critères généraux de sélection aux élèves. Au secondaire, moins d'un enseignant sur cinq procède ainsi (16,0 %).

Pour les enseignants de la fin du primaire et du secondaire interrogés dans le cadre de l'enquête COLLECT, le critère principal de choix pour neuf enseignants sur 10 (90,3 %) réside dans le plaisir et l'intérêt qu'ils présupposent que l'œuvre suscitera chez les élèves. Le plaisir et l'intérêt de l'enseignant sont aussi pris en compte, un peu plus au secondaire (87,6 %) qu'au primaire (79,9 %). Les œuvres sont aussi choisies en fonction de leur importance pour construire une culture littéraire de base (pour 70,9 % des enseignants de la fin du primaire et pour 82,8 % des enseignants du secondaire), de leur coût (pour 64,7 % des enseignants) et de leur disponibilité à la bibliothèque scolaire (pour 60,2 % des enseignants). En ce qui concerne plus précisément les corpus analysés dans cette enquête, le genre littéraire qui domine largement à la fin du primaire et au secondaire est le roman. Le théâtre n'occupe qu'une maigre place (5,4 % des titres cités) et la bande dessinée est pratiquement absente (1,2 %). Au primaire, 70,0 % des titres cités proviennent de la littérature québécoise, mais la dispersion de ces titres et des auteurs étudiés est très grande.

2.5 L'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

L'enseignement et l'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires soulèvent différents défis que nous présentons dans la première section de cette partie qui nous permet d'aborder la question de l'évaluation (2.5.1) avant de retenir quelques moyens et manifestations écrites et orales de cette lecture/appréciation (2.5.2).

2.5.1 Les défis de l'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

L'un des défis rencontrés dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires touche à son évaluation, la lecture littéraire comportant une large part d'éléments « inévaluables » (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015) et l'accès aux « textes du lecteur » posant divers problèmes (Dufays, 2011b; Hébert, 2011). Comment, en effet, évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires par l'entremise de dispositifs d'apprentissage centrés sur l'activité du sujet lecteur, comment ainsi amener les élèves à analyser objectivement une œuvre littéraire tout en exprimant leur subjectivité de lecteurs (Hébert, 2011)? Comment avoir accès à la « boîte noire » des élèves, à ce qui se passe dans la tête des lecteurs sinon par des manifestations écrites ou orales (Tauveron, 2005), manifestations qui entraînent leur lot de défis pour l'enseignant du primaire en particulier (Chabanne et Bucheton, 2002a; Hébert, 2011)?

Nous l'avons constaté dès le premier chapitre : l'évaluation de la compétence littéraire est considérée comme l'une des principales difficultés par les enseignants interrogés lors de la Table de pilotage du nouveau pédagogique (MELS, 2007). Hébert (2011) montre bien d'ailleurs toute la difficulté d'enseigner et d'évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires dans une perspective axée sur le développement du sujet lecteur et de son rapport à la lecture littéraire par le recours à des tâches complexes, signifiantes et intégratrices en lecture, en écriture et en oral. Elle signale aussi la difficulté que peuvent éprouver des enseignants entraînés, traditionnellement, à évaluer des textes « achevés », des textes écrits après la lecture, et non pas des textes « inachevés », en construction pendant, voire avant la lecture d'une œuvre littéraire. De surcroît, ce travail sur des œuvres littéraires intégrales ou complètes, et non sur de seuls extraits de texte ou des morceaux choisis, demeure récent dans l'histoire de la discipline (Dezutter *et al.*, 2012; Hébert, 2011).

Outre des défis liés à la gestion de classe et au fait que l'enseignant ne détient pas (ou plus) la seule et unique « bonne réponse » à l'intérieur de la communauté interprétative (Louichon, 2011), un des obstacles principaux rencontrés dans des dispositifs didactiques qui intègrent des écrits et des oraux réflexifs/créatifs se situe bel et bien dans l'évaluation. En liant évaluation, enseignement, soutien et remédiation (Bucheton et Chabanne, 2002-2003), les chercheurs semblent s'accorder sur le fait que ces activités devraient prioritairement servir l'évaluation formative et non l'évaluation sommative reposant sur des consignes fermées (Crinon, 2008; Lebrun, 1996).

Cependant, les enseignants du primaire ayant à développer chez leurs élèves un grand nombre de compétences dans un temps limité, plusieurs se servent des traces laissées par les écoliers pour évaluer leur lecture ou leurs habiletés d'écriture et de communication orale (Chabanne et Bucheton, 2008). Il faut aussi souligner, avec Chabanne et Bucheton (2002a), une autre des difficultés qui réside dans le passage par l'écrit et par l'oral pour les élèves en début d'apprentissage au premier cycle du primaire. Par exemple, étant en apprentissage des composantes propres à l'écriture, dont la conceptualisation, l'énonciation, l'encodage et la matérialisation (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2015b), il faut que les enseignants soient astucieux pour faire écrire les jeunes scripteurs sur les œuvres lues, vues et entendues tout en respectant le développement de leur compétence à écrire.

Peu importe leur niveau scolaire, Langer (2011 : 108-109) signale que chaque élève devrait être en mesure, à la suite de la lecture d'une œuvre littéraire, 1) de partager ses premières impressions, 2) de poser des questions pertinentes à propos de ce qu'il a lu, 3) d'aller au-delà de ses premières impressions pour enrichir sa compréhension initiale, 4) de faire des liens entre les différentes parties de l'œuvre et avec d'autres œuvres, 5) de considérer des perspectives multiples des autres lecteurs sur l'œuvre, 6) de réfléchir à des interprétations autres que les siennes et de les critiquer, 7) d'utiliser la littérature pour mieux se comprendre et comprendre la vie, 8) de s'engager dans des façons de lire qui le rendent sensible aux autres cultures et

contextes, 9) d’user de l’écriture pour réfléchir et pour commenter sa compréhension littéraire et 10) de parler et d’écrire à propos d’une œuvre d’une manière semblable aux discours sociaux sur la littérature. Pour ce faire, le passage par des manifestations écrites et orales est nécessaire.

2.5.2 Les manifestations écrites et orales de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

En plus de devoir faire état de connaissances de différentes natures souvent subjectives (Hébert, 2011), les manifestations écrites et orales en lecture littéraire devraient permettre aux enseignants d’évaluer les cinq critères de la compétence reformulée en *Lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires* dans le Cadre d’évaluation des apprentissages actuel : 1) compréhension des éléments significatifs d’un texte; 2) interprétation plausible d’un texte; 3) justification pertinente des réactions à un texte; 4) jugement critique sur des textes littéraires; 5) recours à des stratégies appropriées (MELS, 2011). Pour évaluer ces aspects en lecture/appréciation des œuvres littéraires, l’enseignant peut élaborer des questionnaires ou planifier des tâches plus globales métatextuelles ou hypertextuelles, à l’écrit et à l’oral (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015), et ce, dans un cadre d’évaluation diagnostique, formative ou certificative (Dumortier, 2006).

Pour évaluer ainsi les « textes du lecteur », Dufays (2011b) propose un découpage de manifestations écrites et orales, métatextuelles et hypertextuelles, découpage que nous avons présenté à la section 2.3.2 et que nous illustrons ici sur un continuum entre chacun des pôles impliqués.

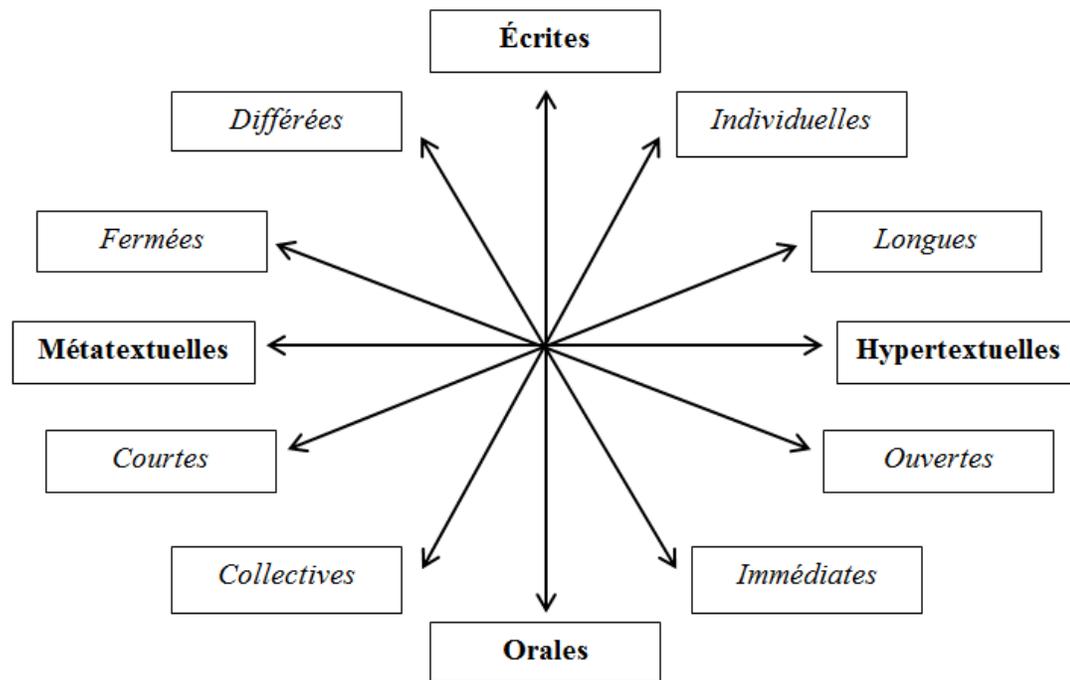


Figure V. Les manifestations possibles de la lecture (adapté de Dufays, 2011b)

En pratique, ces manifestations écrites ou orales se déclinent, par exemple, en questionnaires élaborés par les enseignants ou en examens provenant de matériel existant, en épreuves ministérielles, en cahiers, journaux ou carnets de lecture/appréciation (MEQ, 2001/MELS, 2006). Les entretiens individuels, les groupes de discussion et les présentations orales plus formelles de genres variés peuvent aussi servir l'évaluation, à l'oral, de la lecture/appréciation des élèves (MEQ, 2001/MELS, 2006).

Afin de prendre quelques distances par rapport au traditionnel questionnaire de compréhension en lecture, qui présente différentes limites notamment en fonction du fait d'évaluer la compréhension de particularités d'un texte choisi et non le développement plus global de compétences (Dumortier, 1999), Langer (2011) souligne l'importance de proposer ainsi une grande variété de moyens à l'écrit et à l'oral : écriture libre, écriture automatique, remue-méninges, entrées de journal,

journal de lecture, lecture à l'oral, jeux de rôle, conversations écrites et orales, présentations en petites équipes, discussions avec la classe entière, portfolios, travail artistique, essais, graphiques, présentations multimodales, etc. Ces différents outils permettraient aux élèves de *répondre* à la littérature en exprimant leur propre réception d'une œuvre littéraire (Barone, 2012).

Dans les premières parties de ce chapitre, nous avons abordé à différents endroits des notions et des concepts que l'on peut regrouper, à la manière de l'équipe du projet *Lire-Écrire au CP* (Tiré, Vadgar, Ragano et Bazile, 2015), en cinq grandes dimensions de l'acculturation à l'écrit : 1) une dimension littéraire; 2) une dimension culturelle et anthropologique; 3) une dimension sociale et collective; 4) une dimension psychoaffective; 5) une dimension cognitive. Comme le soulignent Tiré et ses collègues (2015), « [c]es dimensions composant le processus d'acculturation sont également mises en avant dans les travaux sur le "rapport à l'écrit" (Barré-De Miniac, 1995 : 109; 2000) "qui désigne les multiples liens psychoaffectifs, cognitifs, sociaux et culturels qui unissent [l'élève] à cette activité" (Colin, 2014) ». Dans la prochaine partie, nous nous intéressons ainsi à la question du *rapport à* et aux conceptions des enseignants à propos de la lecture littéraire.

2.6 Les conceptions des enseignants et le rapport à la lecture littéraire

Dans cette sixième partie du chapitre, nous traitons des conceptions des enseignants sous deux aspects principaux : la lecture/appréciation des œuvres littéraires et son enseignement (2.6.1) et les prescriptions ministérielles (2.6.2).

2.6.1 Les conceptions des enseignants de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Pour mieux comprendre les pratiques déclarées d'enseignement, dont nous avons illustré les possibilités dans les parties précédentes en fonction des activités

d'enseignement, du matériel et de l'évaluation en lecture/appréciation des œuvres littéraires, les conceptions devraient être, selon Halté (1992), repérées, objectivées, travaillées. S'intéresser ainsi notamment aux conceptions des enseignants sur l'objet à enseigner permettrait de mieux expliciter les pratiques d'enseignement (Émery-Bruneau, 2010). Comme le souligne l'équipe de Reuter (2007 : 197), une variété d'expressions existe dans les écrits de didactique pour parler des conceptions ou des « représentations », soit un système de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique : pré-requis, pré-concepts, déjà-là conceptuel, modèles spontanés, idée initiale, etc. Le terme représentation, souvent associé à l'expression « représentations sociales », n'est pas neutre. Giordan et De Vecchi (1987) ont d'ailleurs pointé l'ambiguïté du terme et, pour éviter les imprécisions de définition, ils ont fait le choix d'utiliser le terme *conception*. En nous inspirant des travaux d'Émery-Bruneau (2010, 2014, 2016), nous utilisons aussi dans cette thèse le terme *conception* pour mieux comprendre sur les plans didactique et personnel ce que déclarent faire les enseignants du primaire quant à la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

Dans les sections précédentes, nous avons présenté des variables impliquées dans les pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Nous nous sommes ainsi intéressé à ces variables sur un plan didactique avec une visée praxéologique de l'enseignement. Cela dit, comme le signale Wirthner (2011 : 127), pour ces pratiques, il s'agit de considérer « à la fois [l]es manières de faire et [l]es manières de penser l'objet à enseigner ». Des travaux suggèrent d'ailleurs que les choix et les conceptions des enseignants peuvent se révéler assez variés, conduisant à des différences sensibles tant en termes de quantité d'enseignement (Suchault, 1996) que de nature des tâches proposées (Piquée, 2008; Piquée et Sensevy, 2007).

En ce sens, la notion de *rapport à*, introduite dans le champ de la didactique du français à propos de l'écriture par Barré-De Miniac (2000), inspirée de la notion de *rapport au savoir* développée en sciences de l'éducation, peut nous permettre de mieux comprendre les choix didactiques et personnels des enseignants en ne considérant pas

uniquement une dimension praxéologique (Émery-Bruneau, 2010). Notamment, selon Wirthner et Garcia-Debanco (2010), le travail de transposition didactique de *savoirs à enseigner* à *savoirs enseignés* est essentiellement porté par l'enseignant en fonction de son propre rapport aux savoirs (Barré-de Miniac, 2000; Chartrand et Blaser, 2008) et en tenant compte de diverses contraintes d'ordre institutionnel et personnel.

En ce qui concerne l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, il nous semble pertinent de nous intéresser au *rapport à la lecture littéraire* que les enseignants entretiennent. Cette notion, développée par Émery-Bruneau (2010 : 57) dans sa thèse, est définie comme étant « l'ensemble diversifié de relations dynamiques d'un sujet lecteur avec la lecture littéraire ». La notion de *rapport à la lecture littéraire* nous amène à tenir compte des plans didactique et personnel ainsi que des dimensions qui alimentent les pratiques des enseignants, eux-mêmes considérés comme sujets lecteurs. Les différents éléments qui constituent ce rapport à la lecture littéraire montrent aussi toute la complexité du développement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires chez de jeunes élèves à considérer comme des sujets lecteurs en construction.

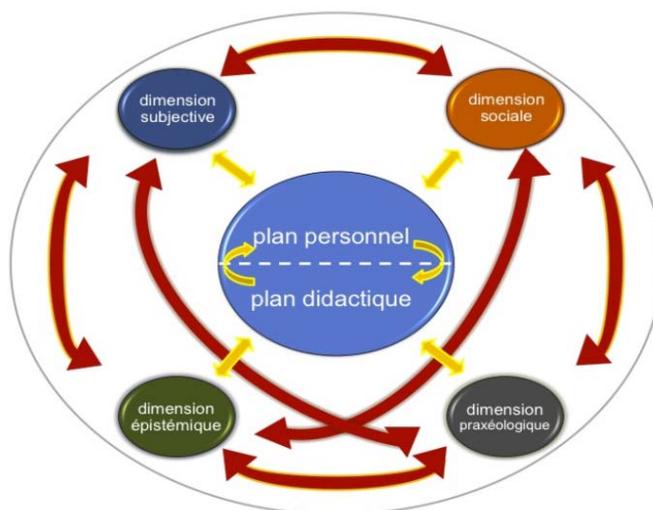


Figure VI. Les relations dynamiques qui composent le rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau, 2010 : 162)

Pour Émery-Bruneau (2010, 2011), le rapport à la lecture littéraire se déploie sur deux plans : d'une part, un plan didactique qui tient compte du rapport à la lecture littéraire des élèves sujets lecteurs et de la façon dont l'enseignant souhaite les former; d'autre part, un plan personnel lié à la personne de l'enseignant comme sujet lecteur. Ces deux plans sont composés de quatre dimensions : subjective, sociale, épistémique, praxéologique. La *dimension subjective* comprend les projets personnels de lecture, la réflexivité, les représentations, les aspects psychoaffectifs et axiologiques impliqués dans la lecture littéraire. La *dimension sociale* est composée des aspects suivants : le rôle des autres, de l'école, des enseignants; le rôle de la lecture littéraire dans les interactions sociales. La *dimension épistémique* implique la nature, le rôle et les conceptions des savoirs et savoir-faire, et le rôle de la lecture littéraire dans la construction de ces savoirs et savoir-faire. La *dimension praxéologique* renvoie aux pratiques concrètes de lecture littéraire d'un sujet, soit les types de textes lus, les lieux et les contextes de lecture, la situation et les objectifs de lecture, le temps et la fréquence de lecture ainsi que l'activité fictionnalisante du sujet lecteur et la construction de son texte de lecteur.

De fait, la notion de *rapport à* postule que les pratiques et les conceptions en sont des éléments constitutifs, les unes nourrissant les autres (Dabène, 2008). En ce sens, dans l'enseignement des langues, plusieurs recherches tendent à montrer que les enseignants qui sont eux-mêmes des lecteurs engagés réussissent davantage à développer le goût de lire chez leurs élèves (Atwell et Atwell Merkel, 2016; Barone, 2012; Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2003; Turcotte, 2007). En partageant leur enthousiasme, ils amènent davantage leurs élèves à construire des habitudes de lecture durables (Applegate et Applegate, 2004; Ivey et Broadus, 2001; Miller, 2012; Nathanson, Pruslow et Levitt, 2008; Turcotte, 2007). Ces enseignants, dont le rapport à la lecture littéraire est plutôt positif, sont plus susceptibles de devenir des modèles de lecteurs pour leurs élèves (Dionne, 2010; Gebhard, 2006; Johnson et Keir, 2010; Ledur et De Croix, 2005). De plus, Dionne (2010) a montré que, plus les compétences

en écriture de futurs enseignants sont élevées, plus ils entretiennent un rapport positif à la lecture, renforçant ainsi les liens entre les compétences en lecture et en écriture.

L'enquête de l'équipe RELIT (Émery-Bruneau, 2014) sur les conceptions d'enseignants et sur leurs pratiques déclarées de la littérature au secondaire a fait ressortir que ces conceptions sont marquées par les pratiques de littérature et par la formation initiale. Les quelques enseignants de français du secondaire interrogés ont majoritairement une vision dichotomique de la littérature : la « grande littérature » et la « petite littérature ». La « grande littérature » est définie comme les canons littéraires, les classiques, les textes nécessitant une réflexion et un travail intellectuel du lecteur; la « petite littérature » est celle qui divertit et qui permet de se détendre sans exiger trop d'effort intellectuel. Cette dichotomie renvoie à deux grandes tendances : d'une part, les enseignants qui voient la littérature comme une expérience surtout affective, marquée d'émotions et de compréhension de soi; d'autre part, ceux qui la voient comme un enjeu objectif marqué d'un travail sur la langue, d'une histoire et d'une vision du monde. Pour Émery-Bruneau (2014), cette vision est influencée par les pratiques de littérature de ces enseignants et par leur formation : les enseignants ayant reçu une formation initiale plus élaborée en études littéraires ont donné beaucoup plus d'exemples de leurs pratiques de littérature, ont convoqué plus de critères pour définir la littérature et semblent en avoir une vision plus complexe.

Les conceptions de la littérature qu'ont les enseignants interrogés se traduisent d'ailleurs dans les corpus et les finalités de son enseignement. Par exemple, pour les corpus, deux critères sont cités pour choisir des œuvres : le premier concerne des textes ou des auteurs que les enseignants affectionnent particulièrement et qu'ils veulent faire connaître; le deuxième concerne les contraintes matérielles. Quant aux finalités, les enseignants du premier cycle du secondaire poursuivent des finalités d'ordre psychoaffectif, dans le but de faire aimer la lecture, et ceux du deuxième cycle, des finalités d'ordre esthétique, culturel et philosophique, dans le but de développer le bagage culturel de leurs élèves et de les amener à réfléchir sur le monde.

2.6.2 Les conceptions des enseignants à propos des prescriptions ministérielles

En nous appuyant sur les quatre dimensions du rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau, 2010) et sur l'enquête menée au secondaire sur les conceptions et les pratiques des enseignants (Émery-Bruneau, 2014), nous nous intéressons donc, au sujet des plans didactique et personnel, aux conceptions des enseignants à propos de la lecture/appréciation des œuvres littéraires et de son enseignement, mais aussi de certains éléments des prescriptions ministérielles actuelles. Dans ces prescriptions, pour pouvoir apprécier des œuvres littéraires, il faut être en mesure de les comparer grâce à des connaissances spécifiques qui permettent de situer les œuvres en relation les unes avec les autres. Le processus d'appréciation, qui s'appuie sur le processus de lecture, requiert une certaine distanciation afin de permettre l'expression du jugement (MELS, 2009 : 77).

Comme nous l'avons évoqué dès la première partie de ce chapitre, la question du jugement personnel et de la comparaison des jugements avec ceux d'autrui sont au cœur du développement de cette compétence. Apprécier est ainsi, à l'instar des prescriptions suisses (Gabathuler, 2016 : 219), considéré comme la verbalisation d'une appréciation personnelle vis-à-vis du texte et comme la capacité de relever dans le texte ce qui constitue sa valeur littéraire. À ce sujet, la recherche de Gabathuler (2016) montre que, pour la fin du primaire, la formulation de jugements des élèves correspond essentiellement à la première facette de la définition retenue de la relation esthétique, soit celle de l'appréciation. Les élèves arrivent donc peu à développer la deuxième facette liée à l'évaluation et à la confrontation des points de vue. Cela dit, au Québec, aucune recherche ne porte spécifiquement sur le développement de la lecture/appréciation telle que définie ici. Dans une des rares recherches touchant quelque peu cette question, Martel et Lévesque (2010) ont montré que les enseignants québécois, afin d'amener leurs élèves à construire le(s) sens des textes, enseignent une variété de stratégies relevant principalement de la compréhension en lecture, délaissant

les stratégies liées à l'appréciation, et ce, au deuxième et au troisième cycle du primaire.

Dans le cadre de notre enquête, en ce qui concerne des éléments des prescriptions ministérielles (voir l'annexe A pour un aperçu), et ce, à l'instar du rapport de la Table de pilotage (MELS, 2007), nous visons les quatre compétences disciplinaires en français au primaire, les composantes de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, les savoirs à enseigner de cette compétence et les processus de lecture/appréciation des œuvres littéraires (*dimension épistémique* du rapport à la lecture littéraire). À propos de la lecture/appréciation, nous ciblons des aspects liés au fait d'aimer lire des œuvres littéraires en général et pour la jeunesse en particulier (*dimension subjective*), d'aimer échanger avec autrui et partager avec les élèves au sujet de ces lectures d'œuvres littéraires (*dimension sociale*), d'aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires (*dimension praxéologique*). Nous retenons aussi des aspects liés aux influences dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires (formations, connaissances, goûts, ressources et conditions de travail, notamment) et des aspects liés aux objectifs associés à cet enseignement en fonction des finalités d'ordre psychoaffectif, esthétique-culturel, cognitivo-langagier, social et philosophique évoquées plus haut (*dimension praxéologique*).

2.7 La question et les objectifs spécifiques de recherche

Dans ce chapitre, nous avons recensé différents travaux francophones et anglophones sur des approches didactiques de la littérature à l'école tout en mettant en lumière les résultats d'enquêtes sur les pratiques et les conceptions d'enseignants. De ce travail de recension, nous retenons la définition et les finalités de la formation littéraire (Dumortier, 2010) et l'importance de développer, dès le cours primaire, la compétence, mais aussi l'appétence en lecture/appréciation d'œuvres littéraires en créant une communauté de sujets lecteurs en classe (Barone, 2012; Louichon, 2011). Pour ce faire, la lecture littéraire considérée comme un va-et-vient dialectique entre la

participation et la distanciation du lecteur nous permet d'envisager différents dispositifs didactiques pour amener les élèves à « répondre à la littérature » (Dufays, 2011a; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015; Rosenblatt, 1938/1995), et ce, dans le cadre d'activités d'exploitation métatextuelles et hypertextuelles intégrant la lecture, l'écriture et l'oral (Bucheton et Chabanne, 2002-2003; Dufays, Gemenne et Ledur, 2015). En annexe B, nous présentons la synthèse des principales variables présentées dans le cadre théorique et retenues pour notre enquête sur les pratiques d'enseignement (activités, matériel, évaluation) et sur les conceptions d'enseignants (prescriptions ministérielles, lecture/appréciation et enseignement).

À la fin du premier chapitre, nous avons évoqué la question générale de recherche qui nous interpelle : *Que font les enseignants québécois des trois cycles du primaire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires?* Pour répondre à cette question générale de façon spécifique, près de 15 ans après l'introduction graduelle du programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001/MELS, 2006), nous souhaitons voir en quoi les influences des milieux social, scientifique et éducationnel présentées dans la problématique ainsi que les avancées de la recherche sur les approches didactiques de la littérature abordées dans le cadre théorique ont modifié ou infléchi les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants du primaire quant à la lecture/appréciation des œuvres littéraires. À l'instar des travaux réalisés par l'équipe suisse du GRAFELect (Thévenaz-Christen, 2014a), qui s'est appuyée sur une enquête à large échelle de pratiques déclarées d'enseignement de la lecture (Soussi *et al.*, 2008) avant de poursuivre son travail d'investigation sur des pratiques effectives, nous précisons quelque peu la question de recherche initiale ainsi :

Que déclarent faire les enseignants québécois des trois cycles du primaire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

Pour répondre à cette question afin de mieux comprendre les pratiques déclarées d'enseignement et les conceptions d'enseignants québécois au sujet de la lecture/appréciation des œuvres littéraires aux trois cycles du primaire, nous poursuivons les trois objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier et décrire les **pratiques** déclarées d'enseignement en termes de variété, de fréquence et de durée relatives aux activités, au matériel et à l'évaluation;
2. Identifier et décrire (sur les plans didactique et personnel) les **conceptions** d'enseignants du primaire à propos des prescriptions ministérielles, de la lecture/appréciation et de son enseignement;
3. Comparer ces pratiques déclarées et ces conceptions d'enseignants selon les **trois cycles du primaire**.

Pour atteindre ces trois objectifs spécifiques de recherche, nous avons retenu une méthodologie d'enquête qui nous permet d'étudier à large échelle les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires et les conceptions d'enseignants titulaires des trois cycles du primaire à ce propos. Nous présentons le cadre méthodologique de la recherche dans le troisième chapitre.

Chapitre 3

LA MÉTHODOLOGIE

Dans le premier chapitre consacré à la problématique, nous avons mentionné que quelques enquêtes québécoises ont été conduites sur les pratiques d'enseignement pour décrire comment la lecture est enseignée au primaire (Dezutter *et al.*, 2012; Giasson et Saint-Laurent, 1999; Martel et Lévesque, 2010; MEQ, 1994) et comment la littérature est enseignée au secondaire (Dezutter *et al.*, 2012; Émery-Bruneau, 2014, 2016). Cela dit, aucune recherche qualitative/interprétative à visée descriptive à grande échelle ne porte spécifiquement sur l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires aux trois cycles du cours primaire québécois.

Par l'enquête que nous avons menée sur cet objet d'enseignement, enquête dont les objectifs sont 1) d'identifier et de décrire les pratiques déclarées d'enseignement en ce qui a trait aux activités, au matériel et à l'évaluation, 2) d'identifier et de décrire les conceptions d'enseignants du primaire à propos des prescriptions ministérielles, de la lecture/appréciation et de son enseignement et 3) de comparer ces pratiques déclarées et ces conceptions d'enseignants d'un cycle à l'autre, nous souhaitons compléter le portrait tracé par les recherches descriptives précédentes, en particulier pour la lecture/appréciation des œuvres littéraires dans la discipline scolaire « Français, langue d'enseignement » au Québec. Pour ce faire, nous nous inspirons en partie de la méthodologie des travaux recensés dès le premier chapitre, notamment ceux des équipes COLLECT pour la méthode d'échantillonnage (Dezutter *et al.*, 2012), GRAFELect pour l'intérêt porté aux activités, au matériel et à l'évaluation lorsqu'il est question de pratiques d'enseignement (Thévenaz-Christen, 2014a), RELIT pour les liens à tisser en les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants (Émery-Bruneau, 2014, 2016) ainsi que du travail de Martel et Lévesque (2010) pour les comparaisons intercycles.

Dans ce troisième chapitre qui traite de notre méthodologie, nous présentons le type (3.1) et la méthode de recherche (3.2), l'échantillonnage (3.3), la technique et l'instrument (3.4), la collecte, l'échantillon et le traitement des données (3.5), les principales limites et l'originalité de la recherche (3.6) ainsi que les critères de rigueur (3.7) et de conformité à l'éthique de la recherche (3.8). Ces éléments permettent de situer les grandes étapes méthodologiques de la recherche, de la mise à l'essai au traitement des données.

3.1 Le type de recherche : une approche qualitative/interprétative à visée descriptive

Dans le but d'identifier et de décrire les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école quant aux activités, au matériel et à l'évaluation ainsi que les conceptions d'enseignants des trois cycles du primaire à ce propos, nous avons mis en place une recherche qualitative/interprétative à visée descriptive (Savoie-Zajc, 2004). Ce type de recherche se réalise avec et pour les participants tout en poursuivant des buts utilitaires pour l'action en classe et pour la formation. Notre recherche est à orientation principalement *praxéologique*, parce qu'elle s'intéresse surtout à la pratique de l'enseignement, et dans une moindre mesure *épistémologique*, car elle permet d'analyser les savoirs enseignés (Canvat, 2001). La nature de la recherche descriptive consiste à décrire et à analyser des conceptions, des comportements ou des événements dans un contexte particulier (Thouin, 2014). Pour ce faire, les chercheurs adoptent généralement, comme méthodologie d'une recherche à visée compréhensive, soit l'enquête, l'observation ou l'entretien (Fortin, 2010).

La recherche qualitative/interprétative est associée à un paradigme interprétatif, parce qu'elle peut permettre de comprendre la dynamique du problème étudié et le sens que des personnes donnent à leur activité grâce à l'accès privilégié du chercheur à leur expérience, qu'elle soit déclarée, soit observée (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Afin de formuler une tentative d'explication d'un phénomène

(Thouin, 2014), comme celui de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire, les principales données recueillies dans ce type de recherche à visée compréhensive peuvent être de nature qualitative et de nature quantitative, combinaison peu développée dans les approches didactiques de la littérature (Dufays, 2001b; Richard, 2006).

Selon certains chercheurs, cette approche mixte s'avère ainsi un élément de triangulation des données pertinent (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004; Tashakkori et Teddlie, 1998, 2003). Comme le mentionne Altet (2002 : 92), « face à la complexité des pratiques enseignantes, il existe plusieurs manières d'en rendre compte, [...] aucune ne peut suffire à elle seule et [...] une confrontation entre différentes approches, quantitatives et qualitatives, est scientifiquement souhaitable ». La recherche mixte vise donc à « obtenir une perspective plus large » grâce à l'utilisation de données de nature différente, quantitative et qualitative, qui ont été analysées de façon à exploiter leurs forces complémentaires (Creswell, 2003 : 218). Malgré la présence de données quantitatives et qualitatives dans notre recherche, il faut souligner que l'approche qualitative prédomine, telle qu'illustrée par Creswell (2003) dans cette figure.

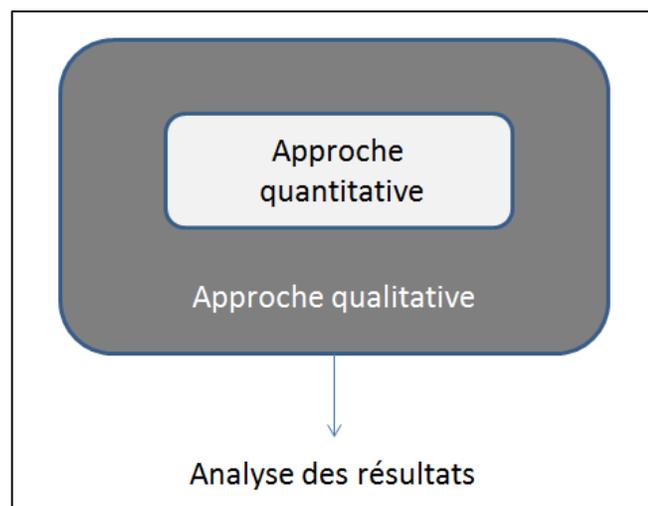


Figure VII. L'approche mixte en recherche de type concourant et imbriqué (Creswell, 2003 : 214)

3.2 La méthode de recherche retenue : l'enquête

Pour répondre à une question spécifique de recherche comme la nôtre, *Que déclarent faire les enseignants québécois des trois cycles du primaire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires?*, et atteindre nos trois objectifs, les chercheurs Baumann et Bason (2011) suggèrent de recourir à une méthodologie de type enquête (*survey research*). Ce type de méthode de recherche est l'une des 18 méthodes retenues pour faire des recherches en littératie par Duke et Mallette (2011) dans leur ouvrage *Literacy Research Methodologies*. La méthode de recherche de type enquête est utile notamment pour décrire, selon Jaeger (1997), des caractéristiques spécifiques d'un grand groupe de personnes, telle une population d'enseignants. C'est « [...] une recherche pour laquelle des données sont collectées à partir d'une partie d'un groupe afin de décrire une ou des caractéristiques du groupe entier » (Jaeger, 1997 : 450).

Pour mettre en place une méthodologie d'enquête rigoureuse, Baumann et Bason (2011, en s'appuyant sur les travaux de Jaeger, 1997) proposent un processus en six étapes : 1) formuler une question de recherche et des hypothèses; 2) concevoir une stratégie de mesure; 3) déterminer la population et la méthode de collecte de données; 4) établir la méthode d'échantillonnage et la taille de l'échantillon; 5) collecter et analyser les données; 6) rapporter les résultats. En ce sens, nous avons formulé et présenté une question de recherche générale tout en lançant une hypothèse de travail au chapitre 1 et une question ainsi que des objectifs plus spécifiques au chapitre 2 (étape 1). Nous présentons ici notre méthodologie de collecte et d'analyse des données pour l'échantillon retenu (étapes 2 à 5 du processus de Baumann et Bason, 2011). Nous rapportons les résultats obtenus au chapitre suivant (étape 6).

3.3 L'échantillonnage : un échantillon de convenance

À l'instar des méthodologies utilisées par les équipes COLLECT et RELIT, sur lesquelles nous nous appuyons pour nos travaux, nous avons mis en place une méthode d'échantillonnage non probabiliste de recrutement afin d'obtenir un échantillon de convenance¹⁰ d'enseignants titulaires de classe ordinaire des trois cycles du primaire d'écoles publiques et privées de toutes les régions administratives du Québec. Nous aurions aimé utiliser une méthode d'échantillonnage probabiliste et ainsi obtenir un échantillon aléatoire et représentatif de l'ensemble de la population d'enseignants du primaire québécois, un groupe de près de 40 000 personnes¹¹, mais nous avons rencontré plusieurs écueils, dont le principal : l'impossibilité d'obtenir une liste des noms, des coordonnées postales ou de courriels de l'ensemble des membres du corps professoral du primaire au Québec. Cet écueil a aussi été soulevé par des chercheurs s'intéressant aux pratiques des enseignants québécois du primaire (Brault-Labbé, 2014; Nolin, 2013; Paré, 2011).

Devant cette impasse, nous aurions pu reconsidérer notre désir de tenter de brosser un portrait d'ensemble des pratiques et des conceptions des enseignants du primaire sur le territoire québécois et ne distribuer, par exemple, que des exemplaires du questionnaire à un échantillon aléatoire de commissions scolaires ou d'écoles primaires. Nous aurions aussi pu, à la manière de Martel et Lévesque (2010), cibler les commissions scolaires d'une région du Québec. Cela dit, nous avons préféré opter pour le recrutement d'enseignants provenant de l'ensemble de la province afin de réaliser une enquête dite *nationale* (Gilbert et Graham, 2010). Comme le souligne Dörnyei (2003), dans la plupart des enquêtes par questionnaire dans le domaine des langues, il

¹⁰ « Échantillon de convenance », « échantillon par convenance », « échantillon d'opportunité » ou « échantillon accidentel » sont autant de façons de nommer ce type d'échantillon (Dörnyei, 2003; Fortin, 2010).

¹¹ Selon le dernier rapport *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire* (MEES, 2016), en 2013-2014, 29 899 enseignants permanents et 10 595 enseignants non permanents œuvraient au primaire dans les commissions scolaires du Québec. À ces nombres, il faut ajouter les quelques centaines d'enseignants du primaire qui travaillent dans le secteur privé.

est irréaliste ou simplement impossible d'envisager un échantillon représentatif parfait. Par conséquent, bien que ces échantillons aléatoires soient l'idéal (mais souvent impossibles à construire), cela ne nous empêche pas de faire de la recherche en étant conscient de certaines limites quant aux méthodes statistiques à utiliser (Haccoun et Cousineau, 2010) et quant aux conclusions à tirer sur la base de notre échantillon (Howell, 2008). Une des principales limites de ce type d'échantillonnage est d'ailleurs le fait que les répondants ne soient que des enseignants volontaires, dont certaines caractéristiques pourraient les rendre atypiques de la population cible (Fortin, 2010).

3.4 La technique et l'instrument de collecte de données : un sondage internet par questionnaire

La recherche qualitative/interprétative que nous avons réalisée est une enquête de type *sondage internet par questionnaire écrit auto-administré*, qui nous permet de décrire les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires et les conceptions d'enseignants à ce propos aux trois cycles du primaire (Dörnyei, 2003). Le sondage est défini par Saris et Gallhofer (2014 : 2) comme une façon de recueillir de l'information de participants par l'entremise d'un questionnaire standardisé dont l'intérêt principal réside, non pas dans l'étude d'individus particuliers, mais dans l'étude de groupes de personnes. Tant Saris et Gallhofer (2014) que Blair, Czaja et Blair (2014) soutiennent d'ailleurs que cette technique de sondage, par questionnaire diffusé dans internet, prend de plus en plus d'importance en recherche.

L'équipe de Blair (Blair, Czaja et Blair, 2014 : 23) identifie cinq grandes étapes pour réaliser un tel sondage par questionnaire dans internet, autant d'étapes que nous explicitons dans ce chapitre, soit 1) avoir une vue d'ensemble du sondage et réaliser une planification préliminaire, 2) construire le questionnaire préliminaire et faire des prétests, 3) construire le questionnaire final et planifier la collecte de données, 4) sélectionner l'échantillon et lancer la collecte des données, 5) faire un codage des

données et les traiter, en faire l'analyse et produire le rapport final. Dans les deux prochaines sections, nous présentons les avantages et les limites d'une telle approche méthodologique par questionnaire auto-administré (3.4.1), les étapes de construction du questionnaire (3.4.2) ainsi que les rondes de consultation et la mise à l'essai de l'outil (3.4.3).

3.4.1 Les avantages et les limites du questionnaire

Brown (2001 : 6) définit l'instrument de collecte de données *questionnaire* ainsi : « Les questionnaires sont des instruments écrits qui présentent aux participants une série de questions ou d'affirmations auxquelles ils doivent répondre soit en écrivant une réponse ou en sélectionnant une ou des réponses parmi une sélection. » Les avantages à utiliser un tel questionnaire dans une méthodologie d'enquête à grande échelle sont nombreux (Dörnyei, 2003). Par l'entremise de questionnaires distribués à large échelle, le chercheur peut recueillir beaucoup d'informations pendant une durée limitée. Si le questionnaire est bien construit, il est aussi possible de traiter les données efficacement en utilisant différents outils informatiques existants. Pour une enquête comme la nôtre, les coûts-bénéfices semblent être à l'avantage d'une approche par questionnaire, un outil de collecte de données très flexible pouvant être utilisé dans différents contextes avec une variété de personnes, et ce, sur une multitude de thématiques (Dörnyei, 2003; Fortin, 2010; Gillham, 2000).

Cela dit, des désavantages sont inhérents à cet instrument de collecte de données. Il faut retenir d'emblée que les questionnaires présentent une limite de taille en lien avec le faible taux de réponse. Ce faible taux de réponse permet d'ailleurs difficilement « de déterminer si les gens qui renvoient le questionnaire possèdent des caractéristiques similaires à ceux qui ne le renvoient pas » (Vallerand et Hess, 2000 : 260). Fowler Jr (2009) signale qu'une autre des limites principales des questionnaires réside dans les questions elles-mêmes. Les chercheurs seraient d'ailleurs de plus en plus attentifs à la façon de formuler les questions et au besoin que celles-ci soient bien

comprises afin d'obtenir des réponses pertinentes (Sarıs et Gallhofer, 2014). Fortin (2010) ajoute que l'impossibilité, pour les répondants, d'obtenir des éclaircissements sur certains énoncés dans des questionnaires auto-administrés est aussi une des limites de cet outil de collecte de données.

Dörnyei (2003 : 10-14), quant à lui, recense neuf limites des questionnaires : 1) la simplicité et la superficialité des réponses aux questions; 2) des participants difficiles à rejoindre ou non motivés; 3) des participants qui éprouvent des difficultés à lire/comprendre les questions, dont le métalangage utilisé, et à écrire leurs réponses; 4) peu ou pas d'opportunité pour vérifier ou contrevérifier les réponses des participants; 5) la désirabilité sociale; 6) la déception personnelle des participants en fonction de cette désirabilité sociale qu'ils croient attendue d'eux; 7) la tendance à être en accord avec des affirmations lorsque les participants sont ambivalents; 8) l'effet de halo ou la tendance à sur-généraliser; 9) l'effet de la fatigue des participants. Nous présentons dans le tableau qui suit ces limites et les moyens que nous avons utilisés pour les contrer.

Tableau III. Les moyens de contrer les principales limites du questionnaire

Limites	Moyens de contrer les limites
<i>Simplicité et superficialité des réponses aux questions</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ajout de questions ouvertes obligatoires sur différentes thématiques • Ajout de questions ouvertes facultatives pour permettre aux répondants d'ajouter des précisions • Support électronique convivial pour répondre aux questions
<i>Participants difficiles à rejoindre ou non motivés</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Prises de contact nombreuses avec différents organismes et personnes-ressources pour la diffusion du questionnaire • Lien internet du sondage facilement transférable • Utilisation d'un questionnaire électronique en ligne, dont le format est connu (<i>Google Forms</i>) • Bibliographie offerte à tous les participants • Prix de participation annoncés

Limites	Moyens de contrer les limites
<i>Participants qui éprouvent des difficultés à lire/comprendre les questions, dont le métalangage utilisé, et à écrire leurs réponses</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Adresse courriel du chercheur pour communiquer avec lui • Définitions des concepts clés au début de chaque partie • Questions fermées d'abord et ouvertes ensuite sur chaque thème • Formulations des questions réalisées en plusieurs étapes de consultation • Prétests des questionnaires préliminaire et final
<i>Peu ou pas d'opportunité pour vérifier les réponses des participants</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Questions fermées et ouvertes sur les mêmes thèmes • Mention en début de questionnaire sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions
<i>Désirabilité sociale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Confidentialité et anonymat rappelés dès les informations préliminaires • Droit de retrait en tout temps • Absence du chercheur lors de la collecte de données
<i>Déception personnelle des participants en fonction de la désirabilité sociale qu'ils croient attendue d'eux</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Informations préliminaires qui rappellent le fait qu'il n'y a pas de mauvaises ou de bonnes réponses et que le questionnaire n'est pas un outil d'évaluation • Formulation de questions nuancées, qui évitent les jugements • Plusieurs étapes de consultation menées, entre autres, auprès d'enseignants du primaire • Droit de retrait en tout temps
<i>Tendance à être en accord avec des affirmations lorsque les participants sont ambivalents</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Questions fermées et ouvertes sur les mêmes thèmes • Questions facultatives pour ajouter des précisions • Espace pour des commentaires en fin de questionnaire
<i>Effet de halo ou la tendance à sur-généraliser</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Combinaison de pratiques et de conceptions, les unes alimentant les autres • Questions sur des aspects qui se veulent représentatifs de leur enseignement • Aspects pratiques à décrire, sans subjectivité
<i>Effet de la fatigue des participants</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Annonce de la durée pour répondre au questionnaire dès les informations préliminaires • Questions sur les thèmes de la recherche en début de questionnaire et questions démographiques en fin de questionnaire • Possibilité de laisser le questionnaire de côté et d'y revenir

Pour limiter certains des désavantages propres à l'outil choisi, nous avons donc tenté autant que possible de formuler des questions sans trop d'ambiguïtés, de distribuer les questionnaires dans différents milieux et de diverses façons, d'obtenir un échantillon le plus représentatif possible dans les circonstances et de contrer les interprétations personnelles des questions chez les répondants (Dörnyei, 2003; Pantaleo, 2002a). Le questionnaire a ainsi été construit grâce à des rondes de

consultation, par des spécialistes des approches didactiques de la littérature, par une conseillère pédagogique et par quelques enseignants du primaire, en notant leurs commentaires pour chacune des questions (Fowler Jr, 2009). Une lettre d'explication accompagnait le questionnaire final et des rappels des définitions des concepts clés y étaient intégrés.

3.4.2 Les étapes de construction du questionnaire

Pour construire le questionnaire, nous avons suivi les sept étapes proposées par Fortin (2010 : 433-437). Nous avons ainsi 1) défini nos objectifs, 2) constitué une banque de questions, 3) formulé les questions, 4) ordonné les questions, 5) révisé le questionnaire, 6) prétesté le questionnaire ainsi que 7) rédigé l'introduction et les consignes. Pour construire cet instrument de collecte de données, nous nous sommes inspiré des questionnaires utilisés par d'autres chercheurs pour des sondages nationaux sur les attitudes des élèves envers la lecture (McKenna, Kear et Ellsworth, 1995), sur l'enseignement de la lecture (Soussi *et al.*, 2008), de la littérature (Pantaleo, 2002a, 2002b), de l'écriture (Gilbert et Graham, 2010) et de l'oral (Nolin, 2013) ainsi que sur des questionnaires d'enquête locale sur l'enseignement de la lecture (Martel et Lévesque, 2010) et les pratiques de lecture des adolescents (Lebrun, 2004).

Pour notre enquête, le sondage internet par questionnaire écrit auto-administré a été construit avec un formulaire Google (*Google Forms*), un outil de création de questionnaire électronique convivial et disponible en ligne. L'utilisation d'un tel questionnaire en ligne présente lui aussi des avantages et des limites (Fowler Jr., 2009). La distribution et le traitement des données sont des exemples d'avantages de ce type d'outil, tout comme l'économie de papier et de frais postaux. Par contre, seuls les enseignants ayant accès aisément à des ressources technologiques (ordinateur, adresse courriel) ont pu y répondre; certains, par erreur, pouvaient même y répondre à plus d'une reprise et des personnes qui n'étaient pas dans la population ciblée ont pu y participer (par exemple, des bibliothécaires, des conseillers pédagogiques, des

orthopédagogues, des stagiaires en enseignement, des enseignants hors Québec, etc.). Cette diffusion à large échelle exigeait donc de la part du chercheur une attention particulière pour s'assurer que les répondants correspondaient bien aux critères de sélection qu'il s'était fixés.

Notre questionnaire se divise en quatre parties qui sont suivies d'une conclusion générale. Les rondes de consultation auprès de spécialistes de l'éducation primaire nous ont amené à formuler les titres et les contenus de ces parties dans un souci de clarté pour les praticiens du primaire. En ce sens, le vocabulaire utilisé est celui des praticiens et non exclusivement celui des chercheurs dans le domaine. La première partie aborde, sur le plan didactique, les pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école et des aspects liés aux prescriptions ministérielles, la deuxième touche, sur les plans didactique et personnel, les conceptions des enseignants à propos de la lecture/appréciation et de son enseignement, la troisième présente les formations des enseignants et leurs besoins, et la quatrième porte sur les données démographiques des participants et la description de leur contexte de travail. La première partie compte 21 énoncés; la deuxième, cinq; la troisième, six; la quatrième, 14; la conclusion, quatre. Au total, le questionnaire compte 50 énoncés qui se déclinent en des dizaines de questions. Pour les répondants, après avoir signalé leur consentement à participer à la recherche, ce sont donc 134 réponses obligatoires à fournir, huit facultatives et 12 possibilités de donner des précisions dans des cases intitulées « Autre ». Le détail de la structure interne du questionnaire d'enquête est présenté au tableau suivant.

Tableau IV. La structure interne du questionnaire d'enquête

<i>Nombre de questions</i>	<i>Types de questions</i>	<i>Cibles des questions</i>	<i>Cibles des variables</i>
134 questions à réponse obligatoire	122 questions fermées	<i>55 variables sur les pratiques déclarées</i>	<i>12 variables pour les activités</i>
			<i>31 variables pour le matériel</i>
			<i>12 variables pour l'évaluation</i>
		<i>55 variables sur les conceptions</i>	<i>19 variables pour les prescriptions</i>
	<i>36 variables pour la lecture/appréciation</i>		
12 questions ouvertes		<i>12 variables démographiques</i>	
		<i>5 questions sur les pratiques déclarées</i>	
		<i>3 questions sur les conceptions</i>	
8 questions facultatives	8 questions ouvertes	<i>4 questions démographiques</i>	
		<i>6 questions sur les pratiques déclarées</i>	
		<i>0 question sur les conceptions</i>	
12 cases « Autre »	12 cases ouvertes	<i>2 questions démographiques</i>	
		<i>6 sur les pratiques déclarées</i>	
		<i>1 sur les conceptions des enseignants</i>	
		<i>5 sur les données démographiques</i>	

Le questionnaire créé comme instrument de collecte de données comporte à la fois des questions fermées et des questions ouvertes qui nous permettent d'obtenir des données de nature quantitative et de nature qualitative. Cette division en deux types de question vise à mettre en relation les données recueillies pour les corroborer ou non, et ainsi mieux les interpréter. Les approches mixtes, où des données quantitatives sont jumelées à des données qualitatives, tendent à enrichir les perspectives de recherche (Creswell, 1994; Dufays, 2001b; Savoie-Zajc et Karsenti, 2004; Tashakkori et Teddlie, 1998, 2003) et à mieux cerner un problème (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004).

La première partie du questionnaire porte principalement sur les pratiques déclarées d'enseignement, c'est-à-dire ce que disent faire et utiliser les enseignants dans leur classe pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, et sur leurs conceptions à propos des prescriptions ministérielles. Des questions fermées et ouvertes touchent donc 1) les activités mises en place, 2) le matériel utilisé, 3) l'évaluation et 4) des aspects liés aux prescriptions. Dans la deuxième partie portant

sur les conceptions des enseignants au sujet de la lecture littéraire, des questions fermées et ouvertes traitent de 1) l'appétence en lecture des enseignants, 2) leurs influences et 3) leurs objectifs d'enseignement. Les questions de la troisième partie abordent 1) leurs formations initiales et continues ainsi que 2) leurs besoins professionnels. Dans la quatrième partie du questionnaire, les questions portent sur 1) leurs expériences professionnelles et 2) leur contexte d'enseignement. Nous donnons dans le tableau qui suit un aperçu des quatre parties du questionnaire en liant des éléments théoriques à quelques formulations de questions.

Tableau V. La synthèse de quelques éléments théoriques retenus pour la construction du questionnaire

Éléments théoriques retenus	Exemples de questions
Partie 1 : Sur le plan didactique	
Temps et moments de lecture (Giasson et Saint-Laurent, 1999)	1.1 Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence des activités de lecture que vous mettez en place dans votre classe : période de lecture personnelle, moment de lecture déversoir, etc. 1.2 En moyenne, combien de temps dure chacune des périodes de lecture personnelle réalisées en classe?
Lecture à voix haute (Dupin de Saint-André, 2011)	1.1 Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence des activités de lecture que vous mettez en place dans votre classe : lecture à voix haute, lecture enregistrée, etc. 1.3 En moyenne, combien de temps dure chacune des périodes de lecture à voix haute ou enregistrées réalisées en classe?
Activités avant, pendant et après la lecture (Giasson, 2011)	1.4 Lorsque vous travaillez une œuvre littéraire avec vos élèves, indiquez à quelle fréquence vous mettez en place ces activités dans votre classe : avant la lecture, pendant la lecture, après la lecture.
<i>Activités en écriture</i> Exploitation métatextuelle et hypertextuelle (Simard <i>et al.</i> , 2010)	1.6 Décrivez en quelques mots une ou deux activité(s) réalisée(s) à l'écrit dans votre classe que vous jugez représentative(s) de votre façon d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires.
<i>Activités en oral</i> Exploitation métatextuelle et hypertextuelle (Simard <i>et al.</i> , 2010)	1.7 Décrivez en quelques mots une ou deux activité(s) réalisée(s) à l'oral dans votre classe que vous jugez représentative(s) de votre façon d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires.
Choix des œuvres (Dufays, Gemenne et Ledur, 2005; Dumortier, 2001a) Corpus d'œuvres (Dezutter <i>et al.</i> , 2007)	1.11 Indiquez à quelle fréquence vous utilisez chaque forme ou genre littéraire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires... 1.12 Parmi les œuvres littéraires que vous utilisez en classe, nommez deux ou trois œuvres que vous aimez particulièrement pour enseigner la lecture/appréciation aux élèves.
Prescriptions ministérielles (MELS, 2006)	1.18 Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression de soutenir, par votre enseignement, le développement de ces compétences chez vos élèves : lire, écrire, communiquer oralement, apprécier.

Partie 2 : Sur les plans didactique et personnel	
Conceptions de la lecture littéraire en fonction de dimensions du rapport à la lecture littéraire (Émery-Bruneau, 2010)	2.1 Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes : j'aime lire des œuvres littéraires... 2.2 Est-ce que vous aimez enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires? 2.3 Indiquez le degré d'influence des items suivants sur votre façon d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires... 2.4 Parmi la liste suivante, retenez trois objectifs qui sont parmi les plus importants pour vous dans l'enseignement de la lecture/appréciation, trois objectifs plus ou moins importants et rejetez-en trois qui sont parmi les moins importants pour vous...
Partie 3 : Sur les formations et les besoins	
Besoins et difficultés (Giasson et Saint-Laurent, 1999; Martel et Lévesque, 2010)	3.5 Parmi la liste suivante, retenez trois besoins qui sont parmi les plus importants pour vous dans l'enseignement de la lecture/appréciation, trois besoins plus ou moins importants et rejetez-en trois qui sont parmi les moins importants pour vous...
Partie 4 : Sur les expériences professionnelles et le contexte d'enseignement	
Disponibilité des œuvres littéraires (Dezutter <i>et al.</i> , 2007; Giasson et Saint-Laurent, 1999; IRA, 2014)	4.10 Avez-vous accès facilement à des œuvres littéraires directement dans votre classe, dans une bibliothèque scolaire ou municipale, dans une librairie? 4.11 Indiquez à quelle fréquence vos élèves utilisent ces supports de lecture pour lire des œuvres littéraires... 4.12 Environ combien d'œuvres littéraires en format papier sont présentes dans votre classe...?
Présence d'un coin-lecture, d'une bibliothèque de classe (Giasson et Saint-Laurent, 1999)	4.13 Où sont placées ces œuvres littéraires en format papier? 4.14 Si vous avez un coin-lecture ou une bibliothèque de classe, décrivez ce lieu en quelques mots.

Pour construire ces différentes questions, nous avons suivi les recommandations de Saris et Gallhofer (2014 : 125-126) afin de simplifier chaque formulation. Par exemple, nous avons tenté de limiter le nombre de questions à l'intérieur d'un item et le nombre de mots par question de même que le nombre de syllabes par mot. Nous avons aussi évité les phrases subordonnées et les mots abstraits. En ce sens, nous avons défini les concepts clés de la recherche au début de chaque partie du questionnaire tout en annonçant les thématiques des sections. Pour mieux guider les répondants, nous avons ainsi construit un questionnaire thématique, comme le suggèrent Saris et Gallhofer (2014), et non un questionnaire qui présente des questions dans un ordre aléatoire.

Les questions fermées étaient construites avec des choix de réponses présentés sur des échelles de type Likert (pour indiquer des échelles de fréquences, d'intensité,

de durée, de degré d'accord, etc. Voir l'annexe C pour les différents types d'échelles utilisés). Pour construire ces échelles, nous nous sommes inspiré des propositions de Blair, Czaja et Blair (2014) ainsi que de Saris et Gallhofer (2014). Nous tentions aussi de formuler ces questions sans porter de jugement et sans mettre dans l'embarras les répondants. Par exemple, une affirmation initialement formulée ainsi « Indiquez le titre de trois œuvres littéraires que vous avez lues pour le plaisir dans les trois derniers mois » n'a pas été retenue dans la version finale. Une autre question, « Quels sont les trois auteurs d'œuvres littéraires que vous appréciez le plus pour enseigner la compétence à apprécier des œuvres littéraires? », a été reformulée de la façon suivante : « Parmi les auteurs ou illustrateurs d'œuvres littéraires que vous présentez en classe, nommez deux ou trois auteurs ou illustrateurs que vous aimez particulièrement pour enseigner la lecture/appréciation. »

Enfin, les données démographiques recueillies sont les suivantes : le sexe, l'expérience en enseignement, le type d'école (publique ou privée), la région administrative, le niveau d'enseignement et le pourcentage de tâche. Des questions portent aussi sur le contexte d'enseignement : le type de classe, le nombre d'élèves, les particularités du contexte, l'accès aux œuvres littéraires, les types de supports de lecture présents en classe, le nombre d'œuvres et les lieux de rangement des livres. En conclusion du questionnaire, nous demandions aux enseignants d'indiquer leur degré de difficulté à y répondre, d'identifier des questions plus difficiles que d'autres, et nous insistions sur l'importance, étant donné notre échantillon de convenance, d'obtenir des informations sur la façon dont les participants avaient pris connaissance du questionnaire d'enquête. Ils étaient aussi invités à dire s'ils souhaitaient participer à des phases futures de la recherche.

3.4.3 Les rondes de consultation et la mise à l'essai du questionnaire

Les rondes de consultation et la mise à l'essai du questionnaire d'enquête se sont déroulées à l'été et à l'automne 2014. Nous avons réalisé six rondes de

consultation afin de peaufiner la version initiale du questionnaire, et ce, auprès de différents types de spécialistes du milieu de l'éducation : un panel d'experts universitaires, deux chercheurs rompus à la méthodologie d'enquête par questionnaire, trois enseignantes du primaire qui œuvrent à chacun des cycles, une conseillère pédagogique de français au primaire, un expert des sondages en ligne et, enfin, un enseignant du secondaire hors domaine, comme le suggèrent Blair, Czaja et Blair (2014). Ces différentes rondes de consultation ont été menées selon trois modalités variées en fonction des besoins du chercheur et des disponibilités des personnes interrogées : 1) par échange de documents commentés et envoyés par courriel (une enseignante du primaire et le panel d'experts); 2) en personne, lors de rencontres d'une durée d'environ deux heures (une enseignante du primaire, une conseillère pédagogique, un expert des sondages en ligne et un enseignant hors domaine); 3) au téléphone (une enseignante du primaire et des membres de l'équipe de direction).

La version finale du questionnaire, présentée à l'annexe D, compte 134 questions obligatoires et huit facultatives, pour un total de 142 questions différentes et 12 possibilités d'ajouter des précisions à certaines réponses fermées. Nous annonçons d'ailleurs aux participants qu'il fallait compter entre 45 minutes et une heure pour y répondre, une durée qui peut aussi présenter des limites. Les questions dont le traitement est quantitatif fournissent principalement des données ordinales ou catégorielles. Quelques questions démographiques, quant à elles, présentent des données nominales. Afin de nous assurer que cette version finale du questionnaire soit la plus complète et la plus efficace possible, nous avons utilisé la liste de contrôle présentée en annexe du livre de Dörnyei (2003 : 132-136) et nous avons ensuite fait passer le questionnaire final à deux enseignantes du primaire. Cette mise à l'essai du questionnaire final nous a permis de vérifier, d'une part, que le support technologique fonctionnait bien et, d'autre part, que les données apparaissaient telles que prévues dans le fichier *Excel* lié au sondage.

3.5 La collecte, l'échantillon et le traitement des données

Dans cette partie, nous présentons les étapes de collecte de données (3.5.1), notre démarche de sélection et d'exclusion des cas (3.5.2) ainsi que le traitement des données (3.5.3). Ces dernières étapes nous mèneront ensuite, après avoir relevé les limites de la recherche (3.6), les critères de rigueur (3.7) ainsi que les normes éthiques (3.8), à la présentation des résultats et à leur analyse au chapitre 4.

3.5.1 La collecte des données

La collecte de données par l'entremise du questionnaire écrit auto-administré diffusé dans internet s'est déroulée sur une période de deux mois du mercredi 3 décembre 2014 au samedi 31 janvier 2015, pendant 60 jours incluant le congé de la période des fêtes. Au préalable, de septembre à novembre, nous avons établi de nombreux accords de diffusion avec des associations professionnelles (AQEP, AQPF), des organismes de formation continue d'enseignants (CDFDF, Communication-Jeunesse, De mots et de craie, Lurelu), une fédération d'enseignants d'écoles privées (FEEP), des groupes de recherche (AiRDF, Collectif CLÉ, ÉRLI) et différentes personnes-ressources (conseillers pédagogiques de français, responsables de promotion de la lecture au MELS, didacticiens du français, responsables des stages). Lors du lancement du sondage au début décembre par courriel et dans les réseaux sociaux, ces groupes et ces personnes ont été invités à diffuser le questionnaire à l'aide d'un message incitatif. Il faut noter, par ailleurs, que tous les enseignants qui répondaient au questionnaire recevaient une bibliographie sélective d'œuvres littéraires et leurs noms étaient conservés, s'ils le désiraient et en toute confidentialité, pour un tirage de prix de participation.

Nous avons donc fait un envoi massif par courriel dès le 3 décembre 2014, et ce, pendant quelques jours consécutifs. Nous comptons faire une relance au début janvier pour stimuler la participation des enseignants. Cela dit, nous n'avons pas été

dans l'obligation d'effectuer une telle relance, étant donné le nombre important de questionnaires reçus après seulement quelques jours de cueillette (nous avons reçu 367 questionnaires complets après 10 jours). Le nombre de questionnaires reçus et la lecture que nous faisons des données au fur et à mesure de leur intégration dans le logiciel *Excel* nous ont permis d'atteindre une certaine saturation des données (Thouin, 2014). Le graphique suivant présente la distribution des questionnaires remplis sur une période de 60 jours (du 3 décembre au 31 janvier). Cette distribution va dans le sens de ce que Salis et Gallhofer (2014) ainsi que Blair, Czaja et Blair (2014) indiquent : c'est dans les premiers jours de l'annonce d'un sondage que le taux de réponse est le plus élevé.

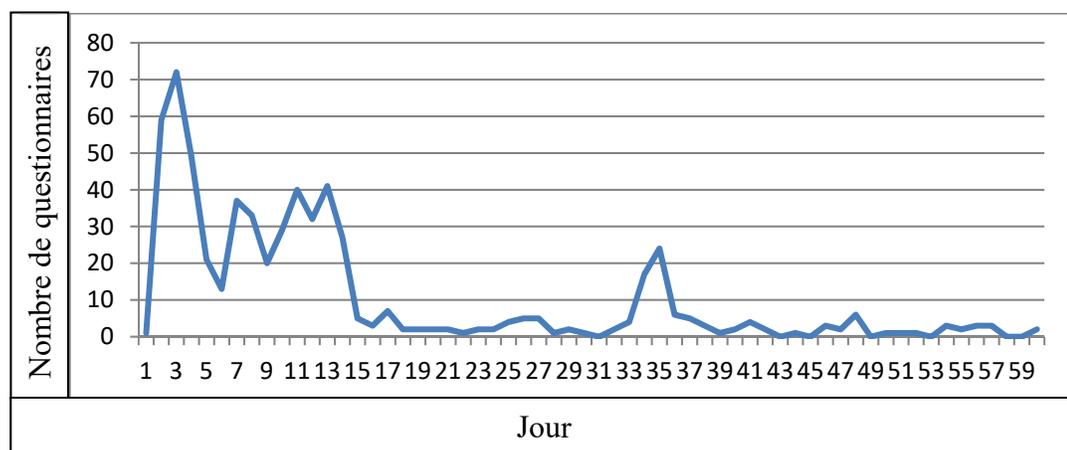


Figure VIII. Le nombre de questionnaires remplis par jour de collecte de données sur une période de 60 jours

3.5.2 La constitution de l'échantillon et l'exclusion de certains cas

Au cours de la collecte, nous avons fait un suivi minutieux des données recueillies par l'entremise des questionnaires auto-administrés électroniquement, et ce, quotidiennement. Ce suivi attentif nous a amené à identifier des doublons et quelques cas de problèmes techniques. Nous avons d'ailleurs contacté par courriel un participant (052) qui semblait avoir eu des ennuis techniques et sept autres enseignants (017, 025, 059, 208, 536, 642, 649) qui avaient répondu en inversant leurs réponses à une question

(question 2.1). Cette collecte de données nous a permis de recueillir les réponses générées par 661 questionnaires dans la base de données *Excel* liée au sondage. Une analyse plus fine de différentes réponses à des questions fermées et ouvertes, dont une lecture dite *flottante* des données qualitatives (Bardin, 1997), nous a amené à exclure 143 questionnaires des 661 recueillis afin d'atteindre nos objectifs. Nous avons donc conservé seulement les questionnaires remplis, sans difficultés techniques, par des enseignants québécois du primaire travaillant dans des classes ordinaires qui consentaient à participer à la recherche (voir l'annexe E). Nous avons ainsi exclu des cas dont le statut professionnel n'était pas celui d'enseignant (41 cas) du primaire québécois (16 cas), des enseignants qui œuvraient en adaptation scolaire et sociale (28 cas) et dans des programmes particuliers (14 cas). Pour être en mesure d'atteindre notre objectif lié aux comparaisons intercycles, et étant donné la grande quantité de questionnaires reçus, des cas d'enseignants du primaire dont les niveaux d'enseignement chevauchaient la division actuelle par cycle de deux ans ont été exclus (32 cas). Les 518 questionnaires retenus (N=518) pour des fins d'analyse proviennent donc d'enseignants qui travaillent aux trois cycles du primaire en classe régulière : 206 au premier cycle (39,8 %); 144 au deuxième (27,8 %); 168 au troisième (32,4 %).

La quasi-totalité des questionnaires a été remplie par des femmes, soit 489 questionnaires sur les 518 retenus (94,4 %); 29 ont été remplis par des hommes (5,6 %). Plus de la moitié des répondants (54,0 %) ont entre 11 et 20 ans d'expérience dans l'enseignement primaire et ils travaillent surtout dans le secteur public (92,7 % dans une école publique et 7,3 % dans une école privée). La totalité ou presque (98,2 %) a plus de 80,0 % de tâche d'enseignement; près de huit enseignants sur dix (78,8 %) ont d'ailleurs une tâche pleine à 100,0 %. Ils comptent en moyenne environ 20 élèves par classe (19,3 élèves au premier cycle; 21,2 au deuxième cycle; 20,8 au troisième cycle). Comme formations tant initiales que continues, tous les répondants ont au minimum un baccalauréat, le tiers (34,6 %) a un baccalauréat et au moins un complément de formation universitaire de type certificat ou diplôme spécialisé. Moins de 10,0 % des répondants ont un diplôme de maîtrise ou plus (6,3 % de maîtrise et

0,2 % de doctorat). Dans les cinq dernières années, près de 80,0 % des répondants (79,3 %) ont suivi au moins une activité de formation continue concernant la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

Les répondants proviennent de toutes les régions du Québec, à l'exception de la région Nord-du-Québec. Les régions les plus représentées sont Montréal (24,9 %), la Montérégie (18,1 %), l'Estrie (9,5 %) et la Capitale-Nationale (9,1 %). Le tableau suivant présente le détail de la provenance des répondants par région et le pourcentage, par région administrative, de la population du Québec.

Tableau VI. La provenance des enseignants selon leur région administrative par cycle et pour l'ensemble de l'échantillon

	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		1 ^{er} -2 ^e -3 ^e cycles		Population Québec ¹²
	f	%	f	%	f	%	f	%	%
Abitibi-Témis.	2	1,0	4	2,8	7	4,2	13	2,5	1,8
Bas-St-Laurent	7	3,4	3	2,1	8	4,8	18	3,5	2,4
Capitale-Nationale	16	7,8	15	10,4	16	9,5	47	9,1	8,9
Centre-du-Québec	8	3,9	6	4,2	7	4,2	21	4,1	2,9
Chaudière-App.	8	3,9	5	3,5	4	2,4	17	3,3	5,1
Côte-Nord	2	1,0	4	2,8	7	4,2	13	2,5	1,2
Estrie	22	10,7	11	7,6	16	9,5	49	9,5	3,9
Gaspésie-IlesMad.	3	1,5	1	0,7	5	3,0	9	1,7	1,1
Lanaudière	10	4,9	4	2,8	5	3,0	19	3,7	6,0
Laurentides	7	3,4	4	2,8	10	6,0	21	4,1	7,1
Laval	9	4,4	7	4,9	6	3,6	22	4,2	5,1
Mauricie	10	4,9	3	2,1	7	4,2	20	3,9	3,2
Montréal	43	20,9	49	34,0	37	22,0	129	24,9	24,2
Montérégie	46	22,3	20	13,9	28	16,7	94	18,1	18,4
Nord-du-Québec	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0,5
Outaouais	7	3,4	2	1,4	3	1,8	12	2,3	4,7
Saguenay-Lac-St-Jean	6	2,9	6	4,2	2	1,2	14	2,7	2,4
TOTAL (N=17)	206	100,0	144	100,0	168	100,0	518	100,0	99,9

L'échantillon d'enseignants retenus présente une distribution, en pourcentage selon la région administrative, semblable à celle de la population québécoise. Cela dit, la région

¹² Ces pourcentages de la population du Québec par région proviennent des données du site internet de l'Institut de la statistique du Québec pour l'année 2014. Ces données ont été enregistrées le 11 février 2015 pour une population totale de 8 214 672 personnes (site visité le 20 juillet 2016) : http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/structure/ra_total.htm

de l'Estrie est quelque peu surreprésentée dans notre échantillon, toutes proportions gardées, par rapport à la population générale (9,5 % contre 3,9 %). Cette différence peut s'expliquer par le fait que nous avons des personnes contacts dans les commissions scolaires de l'Estrie et que nous avons utilisé le réseau des enseignants associés de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke pour diffuser le sondage. Bien que notre échantillon ait été constitué à partir d'une méthode non probabiliste, l'échantillon total de répondants reflète un grand nombre de caractéristiques de la réalité scolaire québécoise, notamment pour la dispersion entre les régions, mais aussi pour la proportion d'écoles publiques et privées, de femmes et d'hommes ainsi que de leur expérience dans l'exercice de la profession.

Les enseignants avaient pris connaissance du questionnaire principalement par l'entremise de leur direction d'école (23,9 %), d'un conseiller pédagogique (23,0 %), de l'AQEP (19,3 %) et/ou de partages par des pages Facebook (14,1 %). Le CDFDF (6,8 %), le chercheur (6,2 %), les collègues des répondants (5,8 %) et la liste de diffusion de l'organisme De mots et de craie (5,4 %) ont aussi été des façons de prendre connaissance du questionnaire. Dans une moindre mesure, l'organisme Communication-Jeunesse (2,3 %), les éditeurs Gallimard/L'École des loisirs (0,8 %) et l'AQPF (0,6 %) ont été des sources de diffusion du questionnaire citées par les répondants. Un premier tiers des répondants (28,0 %) dit être intéressé à participer à des suites éventuelles de la recherche, un deuxième tiers dit être plutôt hésitant (36,5 %) et un dernier tiers (35,5 %) refuse.

3.5.3 Le traitement des données quantitatives et qualitatives

Les données recueillies à l'aide du questionnaire écrit auto-administré ont été traitées de façon quantitative pour les questions fermées (3.5.3.1) et de façon qualitative pour les quelques questions ouvertes ou facultatives (3.5.3.2), et ce, à l'aide de logiciels (*Excel*, *SPSS* et *Word*).

3.5.3.1 *Le traitement des données quantitatives*

Dans un premier temps, les données quantitatives ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives et inférentielles (Haccoun et Cousineau, 2010). Pour ce faire, nous avons associé un code numérique à chaque répondant avant d'utiliser le logiciel *SPSS* pour isoler 126 variables provenant du questionnaire. Nous avons d'ailleurs associé un code à chaque choix de réponses des échelles de type Likert.

Tel que proposé dans les ouvrages consultés sur les statistiques (Fox, 1999; Haccoun et Cousineau, 2010; Howell, 2008), nous avons produit des tableaux de fréquences et de pourcentages pour chacune des questions qui présentaient des données quantitatives. Ces tableaux de fréquences et de pourcentages, pour l'ensemble de l'échantillon (N=518), sont présentés à l'annexe F. Pour chacun de ces tableaux, nous avons calculé, lorsque les échelles de choix de réponse le permettaient, l'indice de fiabilité/fidélité appelé l'alpha de Cronbach. Ce calcul nous incitait à confirmer ou à infirmer la validité interne du questionnaire que nous avons construit, soit la capacité de chaque question à mesurer avec précision ce qu'elle prétend mesurer. Ainsi, plus la valeur alpha se rapproche de 1 pour un même groupe d'items, plus l'ensemble des éléments du groupe est homogène. Nous avons effectué 14 calculs de l'indice de l'alpha de Cronbach pour une moyenne globale de 0,671. Neuf de ces 14 indices étaient sur ou au-dessus du seuil minimal établi arbitrairement à 0,700 par certains chercheurs, dont Nunnally (1978). Pour les tableaux qui présentent un indice alpha inférieur au seuil, nous avons remanié les groupements d'items pour la présentation des résultats.

Par exemple, le tableau qui rend compte des résultats obtenus à la question 1.1, dont l'alpha de Cronbach est de 0,556, a été divisé en trois : 1) lectures personnelles par les élèves en classe et en devoir; 2) lectures à voix haute par l'enseignant ou par l'entremise d'enregistrements audio; 3) lecture d'une même œuvre littéraire imposée. Le tableau qui présente les résultats de la question 1.10 (alpha de Cronbach de 0,522)

a aussi été scindé en deux : 1) œuvres et extraits, en papier et électroniques, livres *nivelés*; 2) matériel créé par l'enseignant, matériel reproductible, cahiers et manuels. Pour la question 1.15 (alpha de Cronbach de 0,566), nous avons regroupé les outils d'évaluation en deux groupes : à l'écrit (questionnaires maison, examens de banque, épreuves ministérielles, cahiers, journaux ou carnets) et à l'oral (entretiens individuels, groupes de discussion et présentations orales). En regroupant et en séparant ainsi les items de ces trois questions, les indices de l'alpha de Cronbach dépassaient le seuil minimal requis, assurant une plus grande validité interne au questionnaire.

Dans un deuxième temps, nous avons effectué, à l'aide du logiciel *SPSS*, divers tests de statistiques inférentielles pour faire ressortir des différences entre les cycles qui ne seraient pas seulement dues au hasard. Le test chi-carré a été réalisé pour dégager ces différences intercycles statistiquement significatives avec une base de travail $p \leq 0,05$, comme le proposent divers statisticiens pour les sciences humaines (Fox, 1999; Howell, 2008). Les échelles à huit choix de réponses des questions 1.1, 1.5, 1.10 et 1.15 ont permis de faire des tests d'analyse de variance ANOVA à un facteur. Le Test T pour échantillons appariés a aussi été utilisé afin de calculer, en s'y référant, l'effet de taille.

Le calcul de l'effet de taille nous a permis, selon les cas, de faire ressortir certaines différences intercycles qui pourraient s'appliquer non plus seulement à l'échantillon analysé mais à l'ensemble de la population d'enseignants du primaire québécois¹³. Le calcul de l'effet de taille permet, notamment, de contrer quelque peu une des limites évoquées plus haut d'une méthodologie d'enquête, soit la représentativité de l'échantillon par rapport à la population ciblée. Pour réaliser ces tests, nous avons consulté le bureau de consultation Q2m de l'Université de Montréal ainsi que le site *SPSS 17* de l'Université de Sherbrooke¹⁴. Signalons, d'une part, que

¹³ Les effets de taille peuvent être considérés petits quand η^2 est autour de 0,01, moyens autour de 0,06 et grands autour de 0,14 et plus (Cohen, 1988).

¹⁴ Ce site, produit par l'équipe de P. Yergeau, peut être consulté à l'adresse suivante : <http://spss.espaceweb.usherbrooke.ca/pages/introduction.php>

nous avons effectué ces tests statistiques à partir des données quantitatives provenant d'un échantillon de convenance qui présente diverses limites (Howell, 2008), dont nous sommes conscient et dont nous discutons les résultats au chapitre 5, et, d'autre part, que notre approche est d'abord et avant tout qualitative, de type concourant et imbriqué (Creswell, 2003).

3.5.3.2 Le traitement des données qualitatives

Les questions ouvertes ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique et fréquentielle (Bardin, 1997). « L'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages » (Bardin, 1997 : 47). Pour ce faire, la chercheuse suggère de procéder en trois grandes étapes d'analyse : 1) la pré-analyse; 2) l'exploitation du matériel; 3) le traitement des résultats et les interprétations.

D'abord, en pré-analyse, Bardin (1997 : 133) propose de réaliser une lecture flottante (c'est-à-dire une lecture globale des données recueillies), de formuler ensuite des hypothèses et des objectifs ainsi que de déterminer enfin des dimensions et des directions d'analyse. Par exemple, pour les activités d'exploitation de la lecture réalisées à l'écrit (question 1.6), nous avons d'abord lu chacune des descriptions fournies par les répondants, nous avons déterminé notre objectif (distinguer, dans ce cas, les entrées sur les activités d'exploitation métatextuelles et hypertextuelles) avant de retenir une direction d'analyse inspirée de notre cadre théorique (catégoriser les activités d'exploitation réalisées à l'écrit métatextuelles, hypertextuelles ou dans une combinaison des deux).

Ensuite, lors de l'exploitation du matériel, il s'agit de réaliser un codage des données et d'appliquer la technique retenue sur le corpus à analyser. À ce propos, toujours pour la question 1.6 sur les activités de réception réalisées à l'écrit, nous avons relu l'ensemble des données en codant chacune des réponses selon les trois catégories retenues (« activité d'écriture métatextuelle », « activité d'écriture hypertextuelle » et « activités d'écriture à la fois métatextuelle et et hypertextuelle »). Nous avons ajouté une section « autres » pour des données qui ne correspondaient pas à l'une de ces catégories.

Enfin, le traitement des résultats et les interprétations permettent de dégager une synthèse, de faire des inférences et d'interpréter les résultats obtenus. Ce traitement de données qualitatives devrait permettre de dégager et de représenter ces données en statistiques qui rendent compte de l'éventail de ce qui a été analysé (Bardin, 1997). Nous avons ainsi regroupé des extraits jugés pertinents de descriptions de pratiques des enseignants à la question 1.6 selon les trois catégories retenues et nous avons calculé les fréquences en pourcentage de chacune des catégories avant de les interpréter en fonction des données quantitatives déjà analysées.

Afin de contrevérifier les analyses de contenu que nous avons effectuées, des validations interjuges de la codification ont été menées sur des échantillons des données qualitatives. Ces validations interjuges ont été réalisées par le chercheur et une enseignante du primaire, à qui nous avons présenté notre cadre d'analyse. Le taux d'accord entre les juges, pour environ 10,0 % des données recueillies, a été de plus de 85,0 % à chaque occasion. Nous avons enfin refait cette démarche d'analyse thématique et fréquentielle pour les activités d'exploitation de la lecture réalisées à l'oral (question 1.7) et pour les moyens ou les outils d'évaluation (question 1.17).

3.6 Les limites et l'originalité de la recherche

Une des limites principales des enquêtes menées avec des échantillons de convenance comme le nôtre est la représentativité des répondants de l'échantillon par rapport à la population étudiée. Est-ce que les résultats issus de notre enquête peuvent être généralisés à l'ensemble de la population d'enseignants du primaire québécois? Certains tests statistiques effectués, dont le calcul de l'effet de taille pour quelques variables, nous permettent d'avoir une meilleure idée de la « robustesse » ou de la « consistance » des résultats présentés dans le prochain chapitre. Cela dit, il faut traiter avec nuances les données recueillies et considérer les résultats comme une fenêtre s'ouvrant sur le monde complexe de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire québécois.

Une autre limite des enquêtes réalisées à partir de déclarations d'enseignants est la désirabilité sociale. Est-ce que les participants disent la vérité ou déclarent-ils ce que le chercheur aimerait bien entendre? Nous avons, en partie, contré cette limite en procédant de façon anonyme, en toute confidentialité, par l'entremise d'un support électronique accessible de l'école ou d'ailleurs. Nous avons aussi abordé chaque thème du questionnaire par des questions fermées et ouvertes, nous permettant ainsi de tisser des liens entre des réponses à des questions semblables à quelques endroits parfois éloignés du questionnaire.

Par ailleurs, les différents instruments utilisés pour cette recherche qualitative/interprétative à visée descriptive de type enquête présentent chacun des limites, que nous avons déjà énumérées au tableau III, et pour lesquelles nous avons proposé des moyens pour les amoindrir au moment de la conception des instruments et de la collecte de données. Rappelons enfin que, pour contrer ces limites et combler l'écart entre la recherche et la pratique (Reinking et Bradley, 2004), nous proposons aussi une approche de traitement mixte qui combine des éléments quantitatifs et qualitatifs en provenance de questionnaires. Par conséquent, dans les pages qui

suivent, nous présentons les résultats avec cette double entrée quantitative et qualitative afin de nuancer les résultats obtenus.

L'originalité de notre approche méthodologique repose en grande partie sur notre volonté de réaliser une enquête *nationale*, sur l'ensemble du territoire québécois. Par exemple, les travaux de Giasson et Saint-Laurent (1999) ainsi que ceux de l'équipe de Martel et de Lévesque (2010), présentés dans le premier chapitre, se concentrent sur quelques régions du Québec uniquement. De plus, nous souhaitons brosser le portrait des pratiques déclarées d'enseignement et des conceptions d'enseignants des *trois cycles du primaire*, et non pour les deuxième et troisième cycles (Martel et Lévesque, 2010) ou le troisième cycle seulement (Dezutter *et al.*, 2012). Pour ce faire, nous avons constitué un échantillon de plus de 500 enseignants aux caractéristiques variées en termes de genre, d'expérience, de contexte et de provenance qui reflètent en partie la réalité scolaire québécoise, une des difficultés majeures de ce type d'enquête (Brault-Labbé, 2014; Nolin, 2013; Paré, 2011).

Une autre part d'originalité de nos travaux tient à l'instrument de collecte utilisé, soit le questionnaire, et à sa confection. Nous avons pris soin de procéder en plusieurs rondes de consultation afin de bonifier la version initiale. En combinant des questions fermées et ouvertes, des éléments quantitatifs et qualitatifs, nous avons entre les mains un questionnaire écrit qui avait aussi certains avantages propres aux entretiens individuels (Fortin, 2010). Plusieurs questions fermées étaient accompagnées de sous-questions plus ouvertes qui permettaient aux participants, s'ils le souhaitaient, de préciser leurs réponses ou encore de nous indiquer des éléments du questionnaire qui étaient difficiles à comprendre pour eux. Les questions qui concluaient plusieurs sections, notamment sur les activités à l'écrit et à l'oral, sur le matériel et sur l'évaluation, proposaient aux répondants de rendre compte de pratiques qu'ils jugent représentatives de leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires et d'ajouter des compléments de réponse.

Cette approche novatrice, selon nous, diffère des questionnaires d'enquête sur support écrit qui sont souvent plus courts que le nôtre et qui présentent uniquement des questions fermées (Dörnyei, 2003). Cependant, l'ampleur du questionnaire et le temps pour y répondre ont pu faire en sorte que les enseignants qui ont pris la peine de le remplir étaient déjà des *passionnés* de cet objet d'enseignement. Nous abordons spécifiquement cet aspect dans le chapitre 5 réservé à la discussion des résultats. Enfin, notre approche nous a aussi permis de tisser des liens entre des pratiques et des conceptions, conceptions qui viennent éclairer certaines réponses aux questions liées aux pratiques d'enseignement.

3.7 Les critères de rigueur de la recherche

Une des techniques proposées par les chercheurs, dont Fortin (2010), pour rehausser la qualité des recherches qualitatives est la triangulation des données. La triangulation des données peut être définie comme une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives (Savoie-Zajc, 2004). En ce sens, nous avons réalisé en partie cette triangulation des données en ayant recours à un instrument de collecte flexible qui nous permettait de recueillir à la fois des données quantitatives et qualitatives sur les mêmes thèmes. Les questions ouvertes qui étaient posées aux répondants permettaient de venir préciser les réponses données aux questions fermées. Pour plusieurs questions, nous proposons aux participants d'ajouter des éléments d'information afin de nous permettre de mieux comprendre leurs réponses (ce qui a été proposé pour 15 questions de l'ensemble). Nous mettons donc en place une *triangulation des méthodes* en ayant recours à des données à la fois quantitatives et qualitatives. Nous avons aussi eu recours à une *triangulation du chercheur* par des validations interjuges de différents codages des données qualitatives (Thouin, 2014).

Nous avons tenté, tout au long de la recherche qualitative/interprétative à visée descriptive que nous avons réalisée, de respecter les critères de rigueur

méthodologique propres à ce type de recherche (Savoie-Zajc, 2004). Selon Fortin (2010 : 283-286), les critères de rigueur scientifique pour la recherche qualitative sont 1) la crédibilité, 2) la transférabilité, 3) la fiabilité et 4) la confirmabilité.

Premièrement, la *crédibilité* (ou la validité interne en recherche quantitative) réfère à l'accord entre les vues des participants et la représentation que le chercheur se fait d'eux. Pour respecter ce critère, nous avons notamment fait une triangulation des données à même le questionnaire d'enquête et nous avons réalisé une vérification externe, un *débriefing* par les pairs de ces données (Fortin, 2010), avec l'aide d'enseignants du primaire et de spécialistes des approches didactiques de la littérature. Nous souhaitons ainsi confronter nos données à des explications divergentes. Nous avons enfin calculé l'indice de l'alpha de Cronbach pour vérifier la validité interne du questionnaire (voir à ce sujet les tableaux en annexe F).

Deuxièmement, la *transférabilité* (ou la validité externe en recherche quantitative) réfère à l'exactitude de la description servant à juger de la similarité avec d'autres situations de telle sorte que les résultats peuvent être transférés. Pour ce faire, nous avons pris soin de décrire chaque étape de la collecte des données et de leur analyse. Nous avons aussi le souci de bien définir ce à quoi renvoie chacune des variables utilisées dans le questionnaire, ce qui facilitera la tâche à d'autres chercheurs pour réaliser éventuellement des comparaisons avec nos résultats. En plus du questionnaire, nous avons tenu un journal de bord dans lequel nous avons noté différents sentiments, impressions et événements qui sont survenus pendant les étapes de la recherche. Ce journal est constitué de notes théoriques, de notes méthodologiques et de notes personnelles (Savoie-Zajc, 2004) pour garder en mémoire divers éléments complémentaires et pertinents de la recherche.

Troisièmement, la *fiabilité* (ou la fidélité en recherche quantitative) réfère à la stabilité des données dans le temps et dans les conditions. En ce sens, nous avons fait appel à un panel de spécialistes de divers horizons pour construire le questionnaire.

Des enseignants du primaire des trois cycles et une conseillère pédagogique nous ont aussi aidé lors de l'élaboration des questions. Nous avons inséré dans le questionnaire des items qui se faisaient écho, par exemple une question sur la fréquence de l'évaluation de critères en lecture/appréciation (question 1.16) et une question sur la fréquence de travail des éléments des processus de lecture/appréciation (question 1.21). Des accords interjuges, réalisés par le chercheur et une enseignante du primaire sur 10,0 % des données qualitatives recueillies, ont aussi permis de respecter le plus possible le critère de fiabilité.

Quatrièmement, la *confirmabilité* (la neutralité ou l'objectivité en recherche quantitative) réfère au lien entre les données, les résultats et l'interprétation. Afin que les résultats reflètent bien les données et d'être le plus objectif possible dans l'interprétation des résultats, nous avons utilisé des données quantitatives et qualitatives pour alimenter nos perspectives. Dans le but d'obtenir des vérifications de nos interprétations, nous avons aussi présenté des synthèses des données et des résultats de la recherche à des spécialistes de la didactique de la littérature lors de colloques scientifiques en didactique du français (Acfas et AiRDF) ainsi qu'à des enseignants du primaire lors de congrès professionnels (AQEP et FEPP).

3.8 La conformité aux normes d'éthique de la recherche

Pour l'ensemble de notre démarche méthodologique, nous avons tenu compte des deux principes à respecter en recherche, soit le consentement libre et éclairé des participants ainsi que le respect de la vie privée et de la confidentialité (Fortin, 2010). Un certificat d'éthique a d'ailleurs été émis par le Comité pluridisciplinaire d'éthique de la recherche de l'Université de Montréal à l'automne 2014. Ce certificat et le formulaire de consentement sont présentés en annexe G. Ces documents ont permis d'informer les participants des étapes à suivre et des possibilités qui s'offraient à eux, le tout étant conforme à l'éthique de la recherche. Les participants ont donc été informés que leur participation était volontaire, qu'ils pouvaient se retirer à tout

moment de l'enquête et que la confidentialité de leurs réponses était assurée. Chaque répondant devait signifier son consentement à participer à la recherche en cochant une case dédiée du questionnaire.

Les principes éthiques fondés sur le respect de la dignité humaine, du consentement libre et éclairé, des personnes vulnérables, de la vie privée et des renseignements personnels, de la justice et de l'intégration ont tous été respectés (Fortin, 2010). La toute dernière question du questionnaire permettait d'ailleurs aux enseignants de commenter la recherche et le sondage, entre autres, sur ces différents aspects. Ils pouvaient aussi communiquer directement avec le comité pluridisciplinaire, dont les coordonnées étaient indiquées dès le début du questionnaire.

L'optimisation des avantages et la réduction des inconvénients pour les participants ont aussi été considérées, notamment en les remerciant de leur participation par un prix (une bibliographie sélective d'albums pour travailler toutes les disciplines du primaire) et par un concours (la possibilité de gagner une sélection d'œuvres littéraires ou une tablette électronique). Nous avons aussi optimisé les avantages en offrant une présentation visuelle attrayante du questionnaire et en permettant aux enseignants d'y répondre au moment de leur choix, tout en évitant les formulations de questions qui auraient amené les enseignants à se sentir évalués ou jugés. Nous avons aussi proposé aux enseignants désireux de connaître les résultats de la recherche, résultats que nous présentons dans le prochain chapitre, la possibilité d'en recevoir un résumé, ce que la quasi-totalité de l'échantillon a souhaité (513 répondants sur 518, soit 99,0 %).

Chapitre 4

L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons le résultat des traitements quantitatifs et qualitatifs des données recueillies dans les 518 questionnaires analysés. Ces résultats sont divisés en trois parties principales, les deux premières mettant en lumière les objectifs de la recherche suivants : 1) identifier et décrire les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires quant aux activités, au matériel et aux outils d'évaluation; 2) identifier et décrire les conceptions des enseignants à propos des prescriptions ministérielles, de la lecture/appréciation et de son enseignement. À l'intérieur de ces deux parties, nous effectuons des comparaisons intercycles, comparaisons que nous synthétisons à la fin du chapitre, pour atteindre le troisième objectif de la recherche, soit comparer les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants des trois cycles du primaire. Nous nous intéressons donc, dans cette présentation et analyse des résultats, à ce que déclarent faire, sur les plans didactique et personnel, les enseignants des trois cycles du primaire en lecture/appréciation des œuvres littéraires.

Pour les données analysées de façon quantitative, nous avons choisi de retenir la semaine comme unité de comparaison des fréquences d'utilisation de certaines pratiques déclarées par les enseignants, à l'exception de la question portant sur les outils d'évaluation pour laquelle nous avons retenu le mois comme unité de comparaison. Par conséquent, afin de comparer les pratiques d'un cycle à l'autre, nous présentons plusieurs des résultats qui suivent en fonction du nombre de fois par semaine qui est déclaré par les enseignants. En ce qui concerne les conceptions des enseignants dont les réponses ont été obtenues avec l'échelle de *Jamais* à *Toujours*, nous avons regroupé les choix *Assez souvent*, *Très souvent* et *Toujours* sous l'étiquette « souvent ». Étant donné que nous sommes d'abord dans une approche mixte de type concourant et imbriqué, dans laquelle l'approche quantitative est au service de

l'approche qualitative (Creswell, 2003), nous présentons, dans les figures qui suivent, les résultats par cycle sans inscription des pourcentages précis de réponses afin de mettre en évidence les tendances générales, et ce, en illustrant les résultats obtenus, selon leur ordre d'importance. Lorsque les différences intercycles sont statistiquement significatives ($p \leq 0,05$), nous ajoutons un astérisque (*) à la suite de la variable inscrite dans la figure. Dans le corps du texte seulement, nous insérons les pourcentages de réponses, entre parenthèses, pour plus de précision.

Pour les données analysées de façon qualitative, nous rapportons les propos de certains enseignants en leur assignant un code alpha-numérique. En ce sens, chaque questionnaire a d'abord été associé à un nombre selon l'ordre d'entrée dans la base de données liée au sondage et ensuite, à chaque nombre, nous avons ajouté un code pour indiquer le cycle de l'enseignant (*c1* pour le premier cycle, *c2* pour le deuxième et *c3* pour le troisième). Pour ces données qualitatives, nous avons calculé des pourcentages de fréquences des descriptions des enseignants, après les avoir classées en catégories. Pour ce faire, nous avons effectué des accords interjuges dont nous rapportons le degré de précision à chaque occasion.

Dans les deux premières parties du chapitre, nous traitons de façon descriptive les résultats pour l'ensemble des enseignants du primaire interrogés ($N=518$) en fonction de leurs pratiques déclarées (4.1) et de leurs conceptions (4.2). Dans chacune de ces parties, nous intégrons des comparaisons intercycles effectuées à l'aide de différents tests statistiques inférentielles présentés dans le chapitre 3. Une troisième partie (4.3) présente la synthèse des comparaisons intercycles pour les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants (premier cycle : $N=206$; deuxième cycle : $N=144$; troisième cycle : $N=168$). Dans chacune des parties, nous proposons en fin de parcours une synthèse des principaux résultats présentés.

4.1 Les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires : l'analyse des résultats et les différences intercycles

Telles qu'esquissées au deuxième chapitre, les pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation devraient amener les écoliers à explorer des œuvres littéraires variées, à les comprendre, à les interpréter, à y réagir, à les utiliser et à formuler, sur ces œuvres lues, vues ou entendues, des jugements. Par l'expression « œuvres littéraires », on considère les œuvres de formes et de genres littéraires variés tant narratifs que poétiques et dramatiques (Tsimbidy, 2008). La première partie du chapitre aborde, sur le plan didactique, ces pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires par la présentation de données mixtes, quantitatives d'abord et qualitatives ensuite, afin d'obtenir une perspective plus large des pratiques déclarées par les 518 enseignants interrogés (Creswell, 2003). Pour ce faire, à la manière de l'équipe du GRAFELect (Thévenaz-Christen, 2014a), nous présentons les résultats pour les activités que les enseignants du primaire affirment mettre en place dans leur classe (4.1.1), le matériel qu'ils déclarent utiliser (4.1.2) et les moyens/outils d'évaluation dont ils disent se servir (4.1.3). Nous concluons chacune de ces parties par une synthèse des principaux résultats obtenus.

4.1.1 Les activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires mises en place par les enseignants : les fréquences, les durées, des exemples et les moments

Dans cette première section portant sur les activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires, nous présentons les résultats globaux et les comparaisons intercycles issus de l'analyse de données quantitatives et qualitatives qui touchent la fréquence et la durée des périodes de lecture à voix haute par l'enseignant ou enregistrée (4.1.1.1) ainsi que des périodes de lecture personnelles des élèves réalisées en classe et en devoir (4.1.1.2). Nous ajoutons ensuite des activités emblématiques d'exploitation de la lecture à l'écrit (4.1.1.3) et à l'oral (4.1.1.4) mises en place par les enseignants du primaire pour soutenir le développement de la lecture/appréciation des

œuvres littéraires chez leurs élèves. Nous indiquons aussi les moments qu'ils privilégient pour ce faire (4.1.1.5). Nous concluons cette section par la synthèse des résultats présentés (4.1.1.6). En procédant ainsi, nous souhaitons brosser un portrait général, sur un plan didactique, des pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire québécois.

4.1.1.1 La fréquence et la durée des périodes de lecture à voix haute par l'enseignant ou par l'entremise d'enregistrements audio

Les lectures réalisées en classe peuvent être portées, selon le dispositif didactique retenu, principalement par l'enseignant ou par les élèves. Pour des lectures destinées à l'ensemble des élèves de la classe, l'enseignant peut mettre en place des périodes au cours desquelles c'est surtout lui qui lit des œuvres littéraires à voix haute ou il peut utiliser diverses formes d'enregistrements audio pour ces lectures destinées aux élèves, et ce, collectivement ou individuellement. Nous présentons dans les deux prochaines sous-sections, comme nous le faisons partout ailleurs dans ce chapitre, les résultats globaux pour les 518 enseignants ayant participé à l'enquête et les comparaisons intercycles en regroupant ces enseignants selon leur cycle d'enseignement (206 au premier cycle, 144 au deuxième cycle et 168 au troisième cycle).

a) Les résultats globaux pour la fréquence et la durée des périodes de lecture à voix haute par l'enseignant ou enregistrée

Les enseignants du primaire signalent faire davantage de lectures d'œuvres littéraires à voix haute eux-mêmes qu'avoir recours à des enregistrements. D'une part, près des deux tiers des enseignants (61,1 %) disent faire la lecture à voix haute à leurs élèves chaque semaine; de ce nombre, un sur cinq (19,6 %) le fait même tous les jours. D'autre part, de façon hebdomadaire, près d'un enseignant sur cinq (17,3 %) se sert de livres audio. Un enseignant sur quatre (27,2 %) dit ne jamais utiliser ces livres audio;

pratiquement aucun enseignant (0,4 %) signale ne jamais faire la lecture à voix haute à ses élèves. En général, les séances de lecture d'œuvres littéraires à voix haute ou enregistrée durent environ 15 minutes. Deux enseignants sur cinq indiquent que ces périodes durent entre 15 à 30 minutes (42,3 %) ou entre cinq à 15 minutes (40,5 %). Plus d'un répondant sur dix déclare faire durer ces périodes plus de 30 minutes (13,3 %).

b) Les comparaisons intercycles pour la fréquence et la durée des périodes de lecture à voix haute par l'enseignant ou enregistrée

Du premier au troisième cycle du primaire, des différences statistiquement significatives sont relevées dans les pratiques déclarées de lecture d'œuvres littéraires à voix haute par les enseignants (avec une grande taille de l'effet : $p=0,00$; $\eta^2=0,66$) et dans leur utilisation d'enregistrements (avec une taille de l'effet moyenne : $p=0,00$; $\eta^2=0,10$). Chaque semaine, les enseignants du premier cycle (88,8 %) indiquent faire davantage de lecture d'œuvres littéraires à voix haute que leurs collègues du deuxième (49,3 %, $p=0,00$) et du troisième cycle (37,5 %, $p=0,01$). Chaque jour, c'est près de quatre enseignants sur dix du premier cycle (38,8 %) qui disent lire à voix haute, et moins d'un sur dix aux autres cycles (7,6 % au deuxième et 6,6 % au troisième). Au deuxième et au troisième cycle, les enseignants déclarent faire des lectures à voix haute surtout mensuellement (38,9 % au deuxième cycle et 41,1 % au troisième). En ce qui concerne les lectures d'œuvres littéraires enregistrées sur bande audio, un tiers des enseignants du premier cycle (31,0 %) dit utiliser des enregistrements chaque semaine. Plus d'un sur dix le fait au deuxième cycle (14,6 %) et moins d'un sur 20 au troisième cycle (3,0 %). Comme nous le faisons dans les différentes sous-sections de ce chapitre portant sur les comparaisons intercycles, nous illustrons ici, dans une figure, ces résultats pour chacun des cycles.

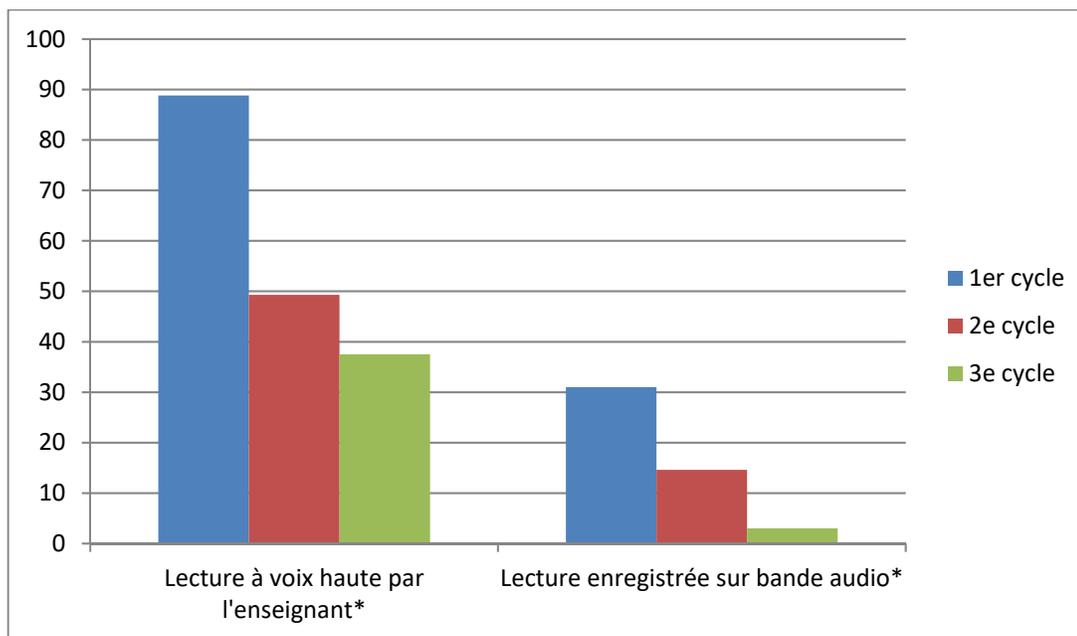


Figure IX. La fréquence en pourcentage des périodes de lecture à voix haute par l'enseignant et de lecture enregistrée par semaine selon les cycles

La durée des périodes de lecture d'œuvres littéraires à voix haute par l'enseignant ou enregistrée augmente de façon graduelle du premier au troisième cycle; cette différence est statistiquement significative ($p=0,00$). Elles durent entre cinq et 15 minutes pour près de la moitié des enseignants du premier cycle (46,6 %) et du deuxième cycle (40,3 %), et pour le tiers des enseignants du troisième cycle (33,3 %). Elles sont de 15 et à 30 minutes pour moins de la moitié des enseignants du premier cycle (44,7%), du deuxième cycle (40,3 %) et du troisième cycle (41,1 %), et plus de 30 minutes pour moins d'un enseignant sur dix du premier cycle (6,8 %), plus d'un sur dix du deuxième cycle (14,6 %) et un sur cinq du troisième cycle (20,3 %).

4.1.1.2 La fréquence et la durée des périodes de lecture personnelle en classe et en devoir

Outre les lectures d'œuvres littéraires à voix haute par l'enseignant et enregistrées, les enseignants mettent en place en classe des périodes de lecture personnelle pour leurs élèves. Ces lectures dites *personnelles* sont des lectures

autonomes, libres et variées d'œuvres littéraires, de livres ou de textes au choix réalisées par les élèves eux-mêmes, sans intervention spécifique de l'enseignant. Les choix de lectures personnelles peuvent donc être complètement libres ou, à l'occasion, quelque peu imposés par différentes routines ou habitudes de classe. Les enseignants peuvent aussi imposer la lecture d'une même œuvre littéraire pour tous leurs élèves en classe ou imposer la lecture d'œuvres littéraires en devoir. Par l'analyse de ces aspects, de façon globale et par des comparaisons intercycles, nous souhaitons voir quelle importance est accordée, en termes de fréquence hebdomadaire, à la lecture de textes variés ou d'œuvres littéraires par les élèves.

a) Les résultats globaux pour la fréquence et la durée des périodes de lectures personnelles en classe et en devoir

La presque totalité des enseignants interrogés (97,7 %) dit offrir, au moins toutes les semaines, une période de lecture personnelle où les élèves sont libres de lire les livres de leur choix, et ce, très souvent pour s'occuper une fois un travail terminé (93,4 %). Près de quatre enseignants sur cinq (77,0 %) déclarent proposer tous les jours des moments de lecture libre. Les périodes réservées à la lecture personnelle des élèves durent en moyenne environ 15 minutes, précisément de 15 à 30 minutes pour la moitié des enseignants (49,2 %), de cinq à 15 minutes pour quatre enseignants sur 10 (40,5 %) et plus de 30 minutes pour un enseignant sur 10 (9,5 %). Ces périodes de lecture personnelle étant libres, les élèves peuvent profiter de ces moments pour lire des œuvres littéraires, mais aussi d'autres types de livres et de textes. Cela dit, des périodes de lecture plus ou moins libre, au cours desquelles l'enseignant peut diriger les choix de lecture ou encore encadrer la lecture par diverses méthodes¹⁵, sont aussi présentes chaque semaine (dans 56,9 % des cas).

¹⁵ Les différentes approches ou méthodes de lecture les plus citées par les enseignants sont celles-ci : les 5 au quotidien, la méthode CAFÉ, le Petit Criticus, le Continuum en lecture, le Programme Lire à 2, les 4 dimensions de la lecture. Par exemple, 40 enseignants sur les 206 (19,4 %) du premier cycle ont abordé les 5 au quotidien comme méthode structurant leurs routines en classe.

Quant à la lecture d'une même œuvre littéraire imposée à tous les élèves d'un groupe, environ le quart des enseignants (27,8 %) déclare en exiger chaque semaine. En ce qui concerne la lecture personnelle réservée strictement aux œuvres littéraires qui sont imposées en devoir, les avis sont partagés : un enseignant sur trois (30,1 %) le fait toutes les semaines et un sur cinq (21,2 %) tous les jours, tandis qu'un enseignant sur quatre (23,2 %) ne se sert de la lecture d'œuvres littéraires comme devoir que quelques fois par année. C'est donc plus d'un enseignant sur deux (51,3 %) qui met en place des lectures d'œuvres littéraires en devoir de façon hebdomadaire.

b) Les comparaisons intercycles pour la fréquence et la durée des périodes de lectures personnelles en classe et en devoir

Lorsque nous analysons les résultats par cycle, nous constatons que la lecture personnelle libre demeure aussi fréquente de façon hebdomadaire pour les enseignants des trois cycles (98,8 % au premier cycle, 97,8 % au deuxième et 96,4 % au troisième). La vaste majorité des enseignants de chacun des cycles dit aussi offrir, toutes les semaines, des moments de lecture pour occuper les élèves une fois un travail terminé (92,6 % au premier cycle, 95,9 % au deuxième et 92,3 % au troisième). La durée des périodes de lecture personnelle par les élèves varie selon les cycles, en augmentant de façon graduelle au fil du cours primaire. Cette différence est statistiquement significative ($p=0,00$) : elles durent entre cinq et 15 minutes pour la moitié des enseignants du premier cycle (53,4 %), pour environ le tiers des enseignants du deuxième cycle (36,8 %) et du troisième cycle (28,0 %); entre 15 et 30 minutes pour deux enseignants sur cinq du premier cycle (40,3 %) et plus de la moitié des enseignants du deuxième cycle (53,5 %) et du troisième cycle (56,5 %); plus de 30 minutes pour moins d'un enseignant sur 10 du premier cycle (6,3 %) et du deuxième cycle (8,3 %) et plus d'un sur 10 du troisième cycle (14,3 %). Par ailleurs, une différence statistiquement significative est relevée pour ce qui est des périodes de lecture personnelle plus ou moins libre (et la taille de l'effet est grande : $p=0,00$; $\eta^2=0,53$). Les enseignants du premier cycle sont plus nombreux à déclarer laisser

moins de liberté à leurs élèves pendant les périodes de lecture personnelle (67,5 %) que leurs collègues du deuxième cycle (49,3 %) et du troisième cycle (50,5 %). Chaque jour, plus du quart des enseignants du premier cycle (27,7 %) dit offrir de la lecture personnelle plus ou moins libre et environ un sur dix aux autres cycles (11,1 % au deuxième cycle et 8,3 % au troisième).

De façon hebdomadaire, plus d'enseignants du premier cycle (38,4 %) que du deuxième cycle (22,9 %) et du troisième cycle (19,0 %) font lire une même œuvre pour tous. Les différences sont statistiquement significatives (et la taille de l'effet est grande : $p=0,00$; $\eta^2=0,30$) entre les pratiques déclarées de lecture d'une même œuvre littéraire imposée pour tous les élèves au premier cycle et les pratiques déclarées aux deuxième et troisième cycles. Une autre différence statistiquement significative est notée quant à la lecture d'œuvres littéraires en devoir (et la taille de cet effet est grande : $p=0,00$; $\eta^2=0,48$). Les enseignants du premier cycle déclarent donner plus de lectures d'œuvres littéraires à faire en devoir, tant de façon hebdomadaire que quotidienne. Chaque semaine, près des trois quarts des enseignants du premier cycle (71,9 %) disent exiger des lectures d'œuvres littéraires en devoir, tandis qu'environ le tiers déclare le faire au deuxième cycle (41 %) et au troisième cycle (35,1 %). Quotidiennement, c'est plus du tiers des enseignants du premier cycle (37,9 %) qui dit faire lire des œuvres littéraires en devoir, et environ un sur dix pour les autres cycles (12,5 % au deuxième et 8,3 % au troisième). Cela dit, deux enseignants sur cinq des deuxième (38,9 %) et troisième cycles (41,1 %) n'imposent jamais ou seulement que quelques fois par année des lectures d'œuvres littéraires en devoir, et ce, par rapport à un sur cinq au premier cycle (17 %). Ces différentes comparaisons intercycles sont illustrées dans la figure qui suit.

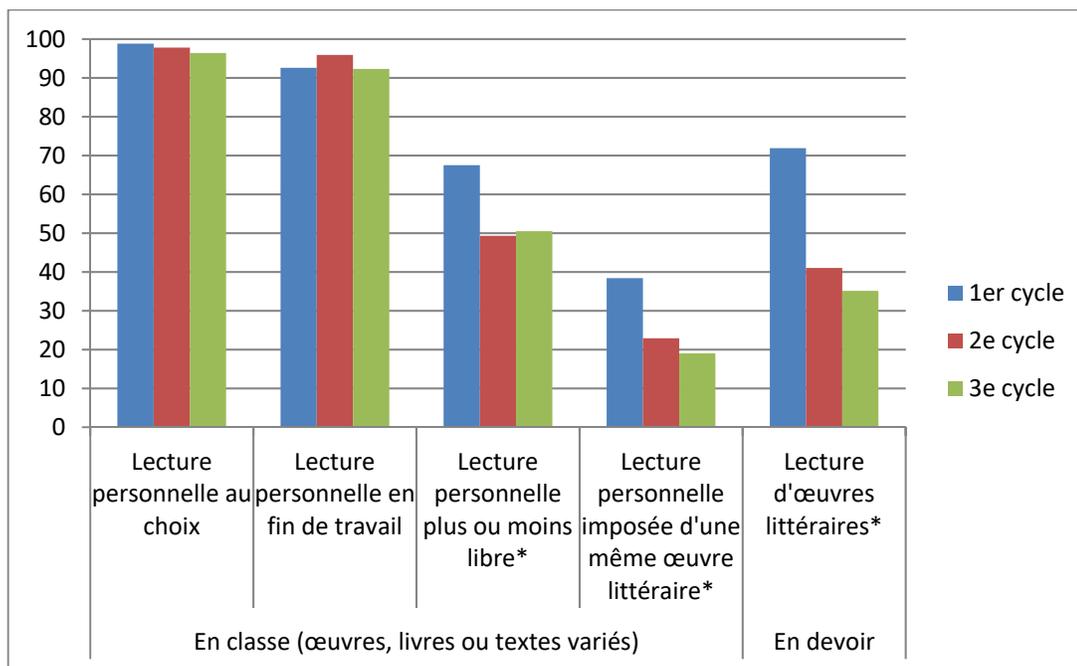


Figure X. La fréquence en pourcentage des périodes de lectures en classe et en devoir par semaine selon les cycles

4.1.1.3 Des activités emblématiques d'exploitation de la lecture réalisées à l'écrit

En plus de périodes consacrées à des lectures à voix haute par l'enseignant ou enregistrées et de périodes de lecture personnelle des élèves, les enseignants du primaire interrogés déclarent mettre en place dans leur classe des activités d'exploitation de la lecture réalisées à l'écrit et à l'oral. Rappelons que les activités d'exploitation plus réflexives, plus analytiques sont nommées *métatextuelles* tandis que les exploitations plus créatives, plus imaginatives sont nommées *hypertextuelles*. Les activités métatextuelles amènent les élèves à poser des questions sur les textes, à exprimer leur opinion, à écrire un résumé. Les activités hypertextuelles incitent les élèves à se servir des textes lus comme tremplins ou comme sources d'inspiration pour les transformer, les imiter ou en inventer de nouveaux.

Dans cette section, nous présentons le résultat de l'analyse de données qualitatives qui viennent enrichir et exemplifier les fréquences d'utilisation des

activités présentées jusqu'à maintenant dans ce chapitre. Pour ce faire, comme nous le décrivons dans le chapitre 3, nous avons effectué une analyse de contenu thématique et fréquentielle sur les données issues de questions ouvertes du questionnaire (questions 1.6 et 1.7 dans ce cas). Pour contrevérifier notre codage, nous avons effectué un accord interjuges entre le chercheur et une enseignante du primaire formée aux catégories utilisées. Dans le cas des activités d'exploitation à l'écrit, l'accord entre les juges fait sur environ 10,0 % des données recueillies aux trois cycles du primaire est de plus de 90,0 %.

Les 518 enseignants dont nous avons conservé les questionnaires d'enquête ont tous dû décrire une ou deux activités réalisées à l'écrit dans leur classe qu'ils jugent représentatives de leur façon d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Nous avons regroupé les réponses fournies par les enseignants en trois catégories : les activités d'exploitation métatextuelle; les activités d'exploitation hypertextuelle; les activités combinant des exploitations métatextuelles et hypertextuelles (Dufays, 2011b). La quasi-totalité (95,7 %) des réponses des enseignants a pu être classée ainsi (ce qui représentait environ trois à cinq lignes de description par répondant), et analysée selon les cycles. Rappelons que 206 enseignants de notre échantillon œuvrent au premier cycle, 144 au deuxième cycle et 168 au troisième cycle. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les activités emblématiques réalisées à l'écrit en fonction des trois catégories retenues et selon les cycles. Dans la sous-section 4.1.1.4, selon la même approche, nous abordons les activités à l'oral.

De façon globale, les résultats obtenus en ce qui concerne les exploitations écrites sont partagés : moins de la moitié des enseignants décrivent des activités métatextuelles (43,1 %), le tiers des activités hypertextuelles (31,0 %) et le cinquième des activités offrant une combinaison des deux (21,6 %). Les activités d'écriture mises en place par les enseignants et réalisées par les élèves se font généralement en situation individuelle, mais plusieurs enseignants déclarent aussi organiser ces activités en

petites équipes ou encore sous forme d'écriture collective impliquant toute la classe, et ce, de façon plus marquée pour les activités hypertextuelles.

D'ailleurs, les activités d'écriture mises en place au primaire ne sont pas toujours réalisées que par l'écriture de mots et de phrases proprement dite : le dessin est aussi utilisé pour rendre compte de son appréciation ou encore pour créer un texte littéraire en s'inspirant de la manière de faire des auteurs/illustrateurs étudiés, et ce, en particulier au premier cycle. Les activités à l'écrit jugées représentatives par les enseignants et qui ont été décrites en réponse à une question du questionnaire se font surtout après la lecture d'une œuvre littéraire, mais aussi pendant la lecture. Très peu d'enseignants déclarent faire, de façon représentative de leur enseignement, des activités d'écriture métatextuelle ou hypertextuelle avant la lecture d'une œuvre littéraire. Pour préciser notre propos, nous présentons dans les trois sous-sections suivantes des exemples d'activités à l'écrit relevées par les enseignants de chacun des cycles d'abord pour une exploitation métatextuelle, ensuite pour une exploitation hypertextuelle et enfin pour une combinaison des deux types d'exploitation.

a) Des activités d'exploitation métatextuelle à l'écrit selon les cycles

En général, les activités d'écriture métatextuelle, telles que décrites par les enseignants, se font autour de lectures plus personnelles que collectives. Les enseignants disent faire tenir, par leurs élèves, un journal de lecture, un journal littéraire ou dialogué, un carnet de lecture, d'appréciation ou de préférences, un carnet littéraire, un passeport de lecture, voire un cahier coup de cœur. Certains utilisent aussi des fiches de lecture ou d'appréciation comme support à des activités d'écriture réflexive. L'écriture et le dessin sont mis de l'avant dans ces cahiers ou fiches d'écriture afin de conserver des réactions par rapport aux lectures. Des enseignants font écrire à propos des personnages de l'œuvre, d'aspects aimés ou non, d'un moment ou passage préféré, de belles phrases ou de mots de vocabulaire particuliers, de recommandations de lectures, etc. D'autres demandent aux élèves de rédiger une

critique de l'œuvre ou d'en faire le résumé. Quelques enseignants tissent des liens entre ces écrits réflexifs et la participation des élèves à des cercles de lecture.

Au premier cycle, les enseignants peuvent se diviser en trois groupes. Un premier tiers des enseignants du premier cycle (32,5 %) décrit explicitement des activités d'écriture métatextuelle, un tiers des activités d'écriture hypertextuelle (35,9 %) et un quart une combinaison des deux (26,2 %). Certaines des activités d'écriture métatextuelle du premier cycle sont liées à des méthodes ou outils didactiques : « Nous travaillons en classe avec le Mini Criticus de Atouts [...]. Parfois l'élève est amené à écrire ses sentiments, ses découvertes, ce qu'il a aimé des illustrations et de la présentation ou encore, il choisit un personnage et il peut lui trouver des caractéristiques, qualités, défauts... » (enseignant 155-*c1*). Des activités réflexives ont comme visée de comparer des œuvres entre elles et d'amener les élèves à réfléchir à leur pratique et à leurs stratégies de lecture : « Comparaison d'œuvres sur une même thématique, sélection d'œuvres coup de cœur; *post-it* collés à l'intérieur d'un livre en lien avec les stratégies vues en classe, par exemple arrêter, réfléchir sur nos images mentales, nos questionnements, les liens faits avec nos vies et les noter » (enseignant 390-*c1*). Certains enseignants tissent des liens entre les œuvres d'un même auteur pour mieux les comprendre, les interpréter, les analyser :

Dans leur carnet de lecture, mes élèves illustrent et composent quelques phrases pour décrire leur passage préféré ou leur personnage préféré dans une histoire lue ou entendue. À la fin d'un réseau littéraire sur un auteur, chaque enfant doit écrire le livre qu'il a préféré et expliquer son choix (enseignant 419-*c1*).

Les journaux de lecture sont présents à ce cycle; par exemple, l'enseignant 008-*c1* précise :

Le journal de lecture : Les enfants l'utilisent pour écrire une ou deux phrases dans lesquelles ils montrent leur appréciation d'une œuvre. Ils ajoutent ensuite un dessin. Par exemple, à la suite de la lecture de l'album *La grande fabrique de mots*, ils devaient inscrire un seul mot pour me

donner leur appréciation. Les mots étant précieux dans cet album, ils devaient le choisir soigneusement.

Au deuxième cycle, près de la moitié des enseignants (43,1 %) a décrit des activités d'écriture métatextuelle, le tiers (29,1 %) une activité relevant de l'écriture hypertextuelle et le quart (23,6 %) des activités combinées. En ce qui concerne les activités d'écriture métatextuelle, différents moyens sont mis en place par les enseignants du deuxième cycle : « Questionnaire précis, dessin, rapport de lecture, coup de cœur, coup de pied. Signet géant » (enseignant 076-c2). Plusieurs des activités d'écriture réflexive ont un but de promotion des œuvres littéraires, par exemple : « À la suite de la lecture d'un roman, l'élève doit produire une affiche publicitaire avec des critères précis d'appréciation » (enseignant 609-c2). Au deuxième cycle, les fiches, les cahiers, les carnets et autres journaux servant à la lecture/appréciation des œuvres littéraires par les élèves sont plus cités par les enseignants qu'au premier cycle. Les activités de nature réflexive sont parfois très liées chez un même enseignant :

Carnet de lecture : nous interrompons nos lectures pour remplir une page de notre carnet (j'invente la suite, j'imagine la chambre de mon personnage préféré, j'imagine mon personnage préféré dans 20 ans, je me mets à la place d'un personnage et je change l'histoire, etc.) qui combine toujours écrit et dessin. Écriture d'un résumé et de la critique d'un roman jeunesse choisi par l'élève. Lecture de textes littéraires pour préparer l'écriture d'un texte littéraire (enseignant 273-c2).

Au troisième cycle, plus de la moitié des enseignants (53,6 %) cite exclusivement une activité d'écriture métatextuelle, moins du tiers (28,0 %) une activité d'écriture hypertextuelle (28,0 %) et plus d'un dixième une combinaison des deux types d'activités d'écriture (15,0 %). Les enseignants du troisième cycle mentionnent davantage que leurs collègues des autres cycles des liens entre les activités proposées à l'écrit et l'évaluation de la lecture/appréciation. En général, les activités d'écriture réflexive décrites par les enseignants du troisième cycle font appel à des carnets ou cahiers littéraires et ressemblent à ceci :

Remplir un carnet de lecture à la suite d'une lecture personnelle ou interactive. Les élèves peuvent faire une appréciation, réagir, interpréter. Quelques pistes sont indiquées au début de leur cahier s'ils manquent d'inspiration (ex.: Je pense que... À la place du personnage... J'aurais modifié la fin parce que... Voici mon personnage préféré... Les illustrations sont... etc.). Les entrées dans le carnet de lecture sont parfois libres et ils ont parfois des questions précises auxquelles ils doivent répondre. Faire une carte d'organisation d'idées après une lecture (carte de personnage, carte des événements, carte de mots enrichis... etc.) (enseignant 614-c3)

En ce qui concerne les activités d'écriture métatextuelle au troisième cycle, différentes obligations pour les élèves semblent de plus en plus être liées à la lecture/appréciation des œuvres littéraires : « Tous mes élèves doivent rédiger au moins une critique littéraire, à partir d'un gabarit que je leur fournis. J'instaure aussi des mesures incitatives pour les encourager à en rédiger d'autres » (enseignant 066-c3). Ces obligations s'inspirent parfois d'outils didactiques disponibles dans les classes, comme pour l'enseignant 657-c3 :

Un anneau de lecture où les élèves remplissent des fiches d'appréciation pour chacune des œuvres lues (imposées ou non). (Matériel pédagogique Criticus). Les élèves partagent ensuite leurs anneaux et se font des suggestions de lectures. Ils font également des critiques littéraires plus élaborées (ils choisissent un thème à critiquer, soit l'histoire, les personnages ou les illustrations, et font un texte d'environ 8 à 10 lignes à l'ordinateur sur le thème choisi). Ils ont à produire ce type de texte pour chaque œuvre imposée (six pendant l'année).

Pour certains enseignants, ces obligations côtoient des activités plus ludiques de type « gala de littérature » en fin d'année au cours duquel les élèves décernent des prix à des personnages de livres, à des auteurs et à des collections pour l'enseignant 261-c3 ou une activité de « roman en boîte » pour l'enseignant 156-c3 :

Carnet de lecture utilisé par tous mes élèves où ils doivent noter sur une liste chaque livre lu. Ils doivent ensuite choisir un livre sur trois livres lus, le présenter et faire une courte appréciation à l'écrit. Une fois dans l'année, je propose une activité appelée « Roman en boîte ». Après la lecture d'un roman à leur choix (selon leur niveau de lecteur), dans une boîte à

chaussure, l'élève doit représenter avec un bricolage 3D une scène de l'histoire, sur les faces extérieures de la boîte il écrit la fiche technique du livre, un court résumé de l'histoire, une appréciation du roman et le pourquoi il a choisi cette scène à représenter.

b) Des activités d'exploitation hypertextuelle à l'écrit selon les cycles

Pour le tiers des enseignants interrogés (31,0 %), la lecture sert souvent de tremplin vers des activités d'écriture plus créative, hypertextuelle. Cette lecture-tremplin peut être réalisée par les élèves eux-mêmes ou encore par les enseignants, à voix haute. Par exemple, la technique du dévoilement progressif est utilisée pour alimenter plusieurs des activités d'écriture créative, c'est-à-dire que les enseignants font lire ou lisent eux-mêmes des parties d'une œuvre littéraire avant de laisser les élèves ajouter un épisode ou terminer le récit et se servir d'ateliers d'écriture, voire de réécriture (en revisitant ou en adaptant certaines œuvres ou des parties d'une œuvre). En ce sens, les enseignants déclarent travailler l'écriture créative surtout pour enseigner les savoirs à propos des principaux éléments littéraires, soit les personnages, les événements, les thèmes et les lieux, notamment.

Pour les enseignants, les activités d'écriture hypertextuelle citées conduisent à mieux lire/apprécier la lecture d'une œuvre littéraire. Par exemple, de nombreux enseignants se servent de l'analyse de la manière de faire des auteurs, l'écriture « à la manière de... » est d'ailleurs citée par plus d'un enseignant sur cinq (21,2 %) comme façon de faire écrire des textes littéraires aux élèves. Certains parlent de cette approche en disant « les façons de faire de... », « s'inspirer de... » ou encore d'auteurs *mentors*. De nombreux enseignants disent utiliser des œuvres littéraires avec texte et images comme tremplin vers l'écriture, mais quelques-uns utilisent aussi des albums sans texte pour ensuite faire écrire le texte qui pourrait accompagner les illustrations. Certains enseignants soulignent faire créer de façon originale de nouveaux personnages inspirés des œuvres lues ou entendues. Plusieurs enseignants signalent aussi accorder de l'importance au partage des textes créatifs écrits par les élèves, à leur diffusion en

format papier ou, pour quelques-uns, en format électronique. Certains amènent leurs élèves à créer à leur tour non seulement des textes littéraires, mais des œuvres intégrales, de véritables livres édités de façon amateur.

Au premier cycle, le tiers des enseignants (35,9 %) ne décrit que des activités d'écriture hypertextuelle dans ses réponses. Par exemple, l'enseignant 086-*c1* écrit : « Dans l'atelier d'écriture, nous nous inspirons d'auteurs *mentors* pour travailler le genre littéraire étudié. Nous cherchons dans leurs textes ce qui en fait un texte spécial et nous tentons d'inclure dans nos écrits leurs stratégies. » Cet aspect d'une écriture inspirée de la manière de faire d'un auteur ou d'un illustrateur revient chez plusieurs enseignants du premier cycle (20,4 %). En ce sens, l'enseignant 356-*c1*, par exemple, écrit ceci : « Écriture à la manière d'auteurs (Mélanie Watt, Geoffroy de Pennart, Claude Ponti, Tomi Ungerer, Robert Munsch) et enseignement de [procédés] d'écriture à partir de la littérature (histoire répétitive, en boucle, à rebours, rimes, allitérations, assonances) ». L'enseignant 392-*c1* précise cet aspect de l'étude de la manière de faire d'un auteur : « À la manière de Mario Ramos ou Geoffroy de Pennart, Élise Gravel, ou d'histoires à structure additive ou répétitive, lecture de plusieurs livres du même auteur, exploration du style de l'auteur et ensuite écriture d'un texte à la manière de... » Les enseignants qui décrivent des activités d'écriture hypertextuelle sont aussi nombreux à aborder l'écriture d'une suite ou d'une fin à un récit : « J'arrête la lecture d'un album et les élèves écrivent la suite de l'histoire. Nous partageons ensuite nos différents textes » (enseignant 091-*c1*). Certains ont poussé les activités d'écriture créative jusqu'à créer une maison d'édition : « Nous avons créé une maison d'édition en classe et nous créons des livres à la suite de la lecture d'un album » (enseignant 179-*c1*).

Au deuxième cycle, le tiers des enseignants (34,7 %) s'inspire de la manière de faire d'auteurs et d'illustrateurs pour faire écrire des textes littéraires à leurs élèves. Plusieurs enseignants déclarent se servir d'œuvres littéraires pour créer une nouvelle fin, ou encore pour faire écrire une œuvre complète : « J'aime bien demander aux

élèves de trouver une fin originale ou une fin complètement différente de celle que nous avons lue. Poursuivre une histoire que je commence avec eux. Au retour des Fêtes, après avoir lu plusieurs petits livres Monsieur Madame, nous allons en composer un » (enseignant 517-c2). Pour l'enseignant 512-c2, les œuvres littéraires sont parfois regroupées en unité thématique ou en réseau pour faire écrire ses élèves :

Une unité littéraire sur les pirates : les élèves lisent différents genres littéraires sur ce thème pendant quatre semaines, je raconte des albums et on dégage certaines caractéristiques du personnage et de l'œuvre. Ensuite les élèves créent leur personnage et ils écrivent un récit dans lequel le pirate possède une mission pour venir en aide à l'environnement. Le récit est ensuite illustré et écrit dans Didapage pour la diffusion.

Certains enseignants du deuxième cycle affirment utiliser des œuvres sans texte pour faire écrire leurs élèves : « Création d'une histoire collective à partir d'un album sans texte. Les élèves liront ensuite l'histoire devant une classe de petits en donnant vie aux personnages » (enseignant 201-c2). Pour quelques enseignants, comme l'enseignant 530-c2, les rencontres avec des auteurs ou des illustrateurs influencent leur façon de faire écrire des textes littéraires à leurs élèves :

Nous accueillons chaque année un auteur et comme préparation nous lisons ses romans, observons sa biographie ainsi que sa bibliographie. Cette année, nous recevons François Gravel et nous analyserons le personnage principal d'une de ses collections : David. À la suite de l'analyse de son caractère, des lieux, des amis, de sa famille, de ses goûts, les élèves seront invités à écrire un texte littéraire mettant en scène David dans une autre aventure que l'élève inventera et remettra à l'auteur.

Au troisième cycle, le tiers des enseignants (28,0 %) dit s'inspirer de façon originale de certaines œuvres littéraires pour faire écrire leurs élèves :

1. Écrire une histoire à quatre voix (équipe de quatre élèves) en s'inspirant de l'album d'Anthony Browne, *Une histoire à quatre voix*. Les enfants s'entendent sur une trame narrative commune et sur les différents personnages, mais chacun rédige sa partie. Toutes les parties doivent s'arrimer pour créer une histoire à quatre voix logique. 2. S'inspirer des

Mystères d'Harris Burdick de Chris Van Allsburg. Imaginer une histoire en partant d'une image et de la légende qui l'accompagne (enseignant 034-c3).

Certains ont recours à des outils technologiques pour créer des œuvres :

J'ai lu le livre *Sept comme sept heures* de P. Senécal et après, les élèves devaient écrire une situation initiale, avec les cinq sens, d'un lieu d'horreur. C'était un texte descriptif et ils devaient utiliser du vocabulaire relié à l'horreur. On a aussi lu plusieurs livres de Claude Ponti, dont *Le catalogue de Parents*. Les élèves devaient par la suite inventer un catalogue des enseignants, à la manière de Ponti. Ils ont dessiné leur prof avec un logiciel sur iPad (enseignant 284-c3).

Des activités semblables à ce qui se fait aux deux autres cycles sont aussi mentionnées, telles que la « [l]ecture de plusieurs contes et contes "revisités" pour ensuite écrire un conte personnel. Lecture d'un album sans texte pour en écrire l'histoire » (enseignant 505-c3).

c) Des activités d'exploitation à la fois métatextuelle et hypertextuelle à l'écrit selon les cycles

À chacun des cycles, des enseignants décrivent des activités d'exploitation combinant, dans la même description, des éléments relevant de l'écriture métatextuelle et de l'écriture hypertextuelle. Au premier cycle, le quart des enseignants (26,2 %) en traite ainsi de façon combinée. Par exemple, l'enseignant 137-c1 affirme faire ceci :

1) Lecture d'un mini-roman de Gilles Tibo, puis composition collective d'un chapitre supplémentaire à la manière de Gilles Tibo, illustré en noir et blanc à la manière de Jean Bernèche. Lecture devant les autres classes, le tout présenté en livre virtuel pour le partager sur le site de classe pour que les parents le lisent. 2) Calendrier dont les images sont des illustrations des œuvres lues, comportant une appréciation en lien avec l'histoire, ou les personnages, ou l'auteur ou l'illustrateur.

L'enseignant 200-c1, quant à lui, donne trois exemples d'activités d'écriture représentatives de son enseignement qui mélangent les types d'exploitation :

À partir du livre d'Élise Gravel, *La clé à molette*, les élèves ont inventé un nouvel objet que Bob, le personnage principal, a acheté. Sur le thème des loups, les élèves ont décrit le loup tel qu'ils l'imaginent. Après la lecture du livre, *Le déjeuner des loups*, ils ont écrit le moment de l'histoire qu'ils ont préféré. Les élèves écoutent des lectures sur portable ou iPad chaque semaine ou presque. Ensuite, ils donnent une à cinq étoiles pour leur appréciation générale, dessinent le personnage principal comme ils l'imaginent ou encore, remplissent une fiche : auteur, titre, nom des personnages, où se passe l'histoire, etc.

Cinq enseignants sur 206 du premier cycle (2,4 %) ont signalé trouver encore trop jeunes leurs élèves pour mettre en place des activités plus formelles à l'écrit. L'enseignant 600-c1 écrit : « J'enseigne en première année, donc au début c'est surtout par le dessin, ensuite ils complètent des phrases. » Cinq autres ont cité des activités qui n'étaient pas étroitement liées à la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

Au deuxième cycle, certains amènent leurs élèves à effectuer une analyse d'une série d'œuvres littéraires tout en ayant recours à des activités à la fois métatextuelles et hypertextuelles, comme l'enseignant 173-c2 :

Étude des légendes québécoises : Nous lisons les romans de Martine Latulippe (série des « Julie » chez Québec Amérique). Après la lecture du premier chapitre, les élèves font une prédiction sur ce qui va se passer dans cette histoire en se basant sur le début. Un peu plus loin dans l'histoire, ils font le portrait du personnage inquiétant à partir des observations de la narratrice. Ensuite, nous lisons une ou deux autres versions de la même légende et les élèves comparent le personnage de la légende présenté dans chaque version et expriment leur préférence.

Les activités d'écriture créative « à la manière de... » reviennent dans ce groupe d'enseignants du deuxième cycle en présence aussi d'écriture plus réflexive :

Après des lectures interactives, les élèves répondent à des questions de différentes dimensions de la lecture (compréhension, interprétation, réaction et appréciation) par écrit dans un carnet de lecture. Parfois, nous utilisons une œuvre pour en extraire le style de l'auteur et nous faisons à la manière de... (enseignant 536-c2).

Au troisième cycle, plus d'un enseignant sur dix (15,0 %) cite des activités d'écriture métatextuelle et hypertextuelle comme représentatives de sa façon d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Par exemple, l'enseignant 111-c3 déclare :

1. À la suite de la lecture interactive d'un album, les élèves reçoivent une fiche où ils doivent répondre à une question d'appréciation. 2. À la suite de l'exploration d'un réseau littéraire, les élèves effectuent une rédaction à la manière du genre littéraire exploité dans le réseau. 3. Rédaction de petites critiques sur le blogue de la classe après la lecture de différents livres exploités en classe. Etc.

Comme certains enseignants du deuxième cycle, l'enseignant 159-c3, lui, tisse des liens entre les œuvres littéraires et cinématographiques :

Je fais à toutes les années la présentation des œuvres de l'auteur à succès mais méconnu des élèves, Chris Van Allsburg. Par la suite, nous faisons la lecture [de] *Jumanji* et *Zathura*... Nous faisons une appréciation de ses albums, car les illustrations sont particulières et par la suite, nous comparons les œuvres avec les œuvres cinématographiques. Pour terminer, les élèves auront à composer un récit d'aventure de nature fantastique.

4.1.1.4 Des activités emblématiques d'exploitation de la lecture réalisées à l'oral

Comme pour les activités réalisées à l'écrit décrites dans la sous-section 4.1.1.3, nous avons effectué une analyse de contenu thématique et fréquentielle des réponses données par les enseignants des trois cycles du primaire en ce qui concerne les activités d'exploitation orales jugées représentatives de leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Nous avons ainsi dégagé des thèmes liés

aux activités métatextuelles, aux activités hypertextuelles et à une combinaison des deux réalisées à l'oral. L'accord entre les juges, réalisé sur 10,0 % des données recueillies aux trois cycles du primaire, est de plus de 85,0 %.

Les activités emblématiques à l'oral, contrairement aux activités d'écriture, apparaissent plus spontanées et informelles : « Ce sont des activités informelles la plupart du temps. Chaque jour, je leur lis une histoire. Avant, pendant et après ma lecture, je questionne mes élèves sur ce qu'ils pensent de l'histoire, sur ce qu'ils croient qu'il va arriver, etc. » (enseignant 521-*c1*). Ces activités orales se ressemblent d'ailleurs davantage qu'à l'écrit pour chacun des cycles. Par exemple, peu importe le cycle analysé, les discussions autour d'une lecture, les présentations orales de coups de cœur littéraires et les cercles de lecture sont très souvent cités par les enseignants comme activités représentatives de leur enseignement. En ce sens, nous présentons ici des exemples d'activités réalisées à l'oral pour l'ensemble des cycles selon notre division en trois catégories. De façon globale, les résultats obtenus en ce qui concerne les exploitations orales sont nettement en faveur des activités métatextuelles : la quasi-totalité des enseignants décrit des activités métatextuelles (92,7 %), et moins d'un sur 20 des activités hypertextuelles (2,3 %) ou une combinaison des deux (1,5 %).

a) Des activités d'exploitation métatextuelle à l'oral

Pour la quasi-totalité des enseignants des trois cycles (92,7 %), les activités à l'oral sont réalisées soit par l'enseignant qui anime et modèle une lecture à voix haute en posant ou non diverses questions aux élèves, soit par les élèves lors de présentations orales, informelles et formelles, sur leur livre préféré ou dans le cadre de cercles de lecture. Ces activités sont pour la vaste majorité des activités d'oral métatextuelles, c'est-à-dire un oral qui amène les élèves à mieux comprendre, interpréter et utiliser les œuvres littéraires, et souvent à y réagir en donnant leur opinion. Les enseignants profitent d'ailleurs d'activités réalisées à l'oral pour modéliser certaines stratégies de lecture littéraire avant, pendant et après la lecture : « Lorsque je lis un album à haute

voix, j'en profite pour travailler les stratégies en lecture, faire de la modélisation. Puis, à l'oral, je peux travailler les expressions, c'est-à-dire mettre de la vie en lisant » (enseignant 286-c3). Les présentations orales plus formelles réalisées par les élèves visent, pour plusieurs enseignants, à donner le gout de lire l'œuvre présentée aux autres élèves du groupe : « Les élèves s'étaient transformés en agents littéraires, à la suite de la visite du salon du livre et devaient me convaincre d'acheter le livre qu'ils avaient choisi » (enseignant 165-c3).

Ces activités orales touchent différents aspects des processus de lecture/appréciation des œuvres littéraires présentés dans le chapitre 2, notamment la compréhension et la réaction ainsi que le jugement critique. Elles se déroulent avant, pendant ou après la lecture d'une œuvre littéraire et elles se font généralement en grand groupe ou encore en petites équipes d'élèves, notamment sous la forme de cercles de lecture : « Les élèves sont en équipe de 4 et ils lisent le même roman (cercle de lecture). Ils ont à préparer leur rôle et ensuite ils se rencontrent en équipe pour discuter sur les passages lus du roman à partir des rôles préparés » (enseignant 512-c2). En ce qui concerne les discussions autour des lectures, l'enseignant 483-c1 déclare : « J'aime faire des discussions en grand groupe où les élèves discutent entre eux des livres qu'ils ont lus. Ainsi, cela permet un bel échange et cela donne également envie aux autres de lire d'autres livres. »

Cet intérêt porté à des activités d'oral pour l'ensemble du groupe se fait sentir chez plusieurs enseignants lors de lectures interactives :

Lorsqu'on fait une lecture interactive en classe, à la toute fin du livre, je demande en grand groupe s'ils ont aimé le livre et pourquoi. Je prends l'avis de quelques élèves en les poussant plus loin dans leur réflexion (ils doivent me dire autre chose que : *J'ai aimé le livre parce qu'il est bon.*) Il est bon pourquoi? (enseignant 523-c1).

Cela dit, les activités d'oral se font aussi dans des regroupements d'élèves avant de confronter leurs réponses devant tout le groupe :

Lors de lecture à voix haute, je pose fréquemment des questions aux élèves. Ils doivent y répondre en dyade afin que chacun puisse participer. Je choisis ensuite trois [ou] quatre élèves qui donneront leur réponse à tous. Lors de lecture à deux, les élèves doivent réagir à tour de rôle. Par exemple, ils peuvent discuter d'un lien qu'ils ont fait entre leur vie et leur lecture, d'un souvenir que l'histoire leur inspire, ils peuvent commenter l'œuvre, ressortir ses points forts, etc. (enseignant 396-c2).

Pour alimenter les discussions orales, des enseignants ont recours à divers outils didactiques, dont le Criticus :

Les enfants peuvent présenter les livres qu'ils lisent aux autres élèves et les commenter. Lors de l'animation de lecture du lundi, je questionne les élèves oralement. J'utilise également la trousse Criticus, afin que les élèves enrichissent leur vocabulaire et structurent leurs commentaires plus facilement (enseignant 569-c1).

Des liens sont créés par quelques enseignants entre des présentations et des discussions orales, et les visites à la bibliothèque scolaire ou municipale. Par exemple, l'enseignant 447-c2 se sert de l'oral avant une visite à la bibliothèque : « Avant les périodes de bibliothèque, trois ou quatre élèves présentent un coup de cœur, une œuvre peu ou pas connue des autres enfants (auteur, thème, présentation, niveau de difficulté, personnages, etc.). » L'enseignant 147-c1 propose ceci au retour de la visite à la bibliothèque : « À la suite du choix d'un livre à la bibliothèque, les enfants présentent leur livre à la classe et donnent la ou les raisons qui motivent leur choix. » Certains les amènent aussi à faire une critique d'un livre emprunté à la bibliothèque, ou lu à la maison : « Avant de retourner son livre à la bibliothèque, on en fait une "critique". J'encourage les élèves à partager avec la classe les nouvelles choses qu'ils ont apprises dans une lecture. Ils peuvent préparer spontanément une petite présentation à la classe » (enseignant 555-c1).

Du premier au troisième cycle, les activités réalisées à l'oral gérées quasi exclusivement par l'enseignant avec les lecteurs débutants deviennent de plus en plus autogérées par les lecteurs plus avancés. En ce sens, les activités réalisées à l'oral dans

de petites équipes d'élèves sont plus souvent citées comme représentatives de leur enseignement par les enseignants du deuxième et du troisième cycle que par leurs collègues du premier cycle. Au premier cycle, les lectures partagées ou interactives se font fréquemment avec l'ensemble du groupe, de manière collective, et ce qui est fait à l'oral est progressivement utilisé, en cours d'année, à l'écrit : « Questions sur les quatre dimensions de la lecture, qu'on s'habitue à répondre à l'oral, pour en venir à développer plus tard, une bonne justification écrite » (enseignant 012-c1). Les activités d'oral réflexif sont souvent nourries par des activités d'écriture réflexive. Avec des élèves plus vieux, les notes écrites alimentent les discussions autour des œuvres : « Nous faisons des cercles de lecture à l'aide des notes prises dans notre carnet de lecture » (enseignant 276-c2). Au troisième cycle, un intérêt plus marqué est révélé par certains enseignants pour le débat entre élèves : « À la suite de la lecture de *Yakouba*, les élèves font un débat sur le dilemme moral présenté par l'auteur » (enseignant 136-c3).

b) Des activités d'exploitation hypertextuelle à l'oral

Bien que beaucoup moins nombreux, quelques enseignants (2,3 %) affirment réaliser des activités d'oral plus créatif, hypertextuel, de façon représentative de leur enseignement. Par exemple, faire des saynètes à partir de fables (enseignant 043-c1), jouer des pièces de théâtre inspirées de contes détournés (enseignant 053-c1 et enseignant 556-c3), jouer à des jeux de rôles lors de la lecture d'œuvres littéraires (enseignant 205-c1 et enseignant 623-c3), raconter une histoire à partir d'un album sans texte (enseignant 554-c1), utiliser des marionnettes pour inventer la fin d'une histoire (enseignant 035-c1) et jouer une scène d'un livre (enseignant 014-c3). Ces activités se réalisent souvent en équipe : « En équipe de deux élèves, à partir d'albums sans texte (ex. : *Le code de la route* de Mario Ramos), les enfants devaient créer une courte histoire et la raconter au groupe » (enseignant 554-c1). L'enseignant 623-c3 décrit ces activités d'exploitation hypertextuelles ainsi : « Jeux de rôles, exercices d'art oratoire, utilisation d'un microphone, des accessoires, théâtralisation des textes ayant

des dialogues, etc. L'humour et les rires sont donc à l'honneur. Je crois que c'est assez motivant pour apprendre à apprendre. »

c) Des activités d'exploitation à la fois métatextuelle et hypertextuelle à l'oral

Enfin, quelques enseignants seulement (1,5 %) signalent, comme activités réalisées à l'oral représentatives de leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, des descriptions d'exploitations qui combinent les activités métatextuelles et hypertextuelles. Par exemple, au premier cycle, un aspect ludique est évoqué par certains enseignants :

Nous avons dressé le portrait de l'héroïne dans l'histoire *La malédiction des petits pois*. Nous avons par la suite fait "entrer" les élèves de la classe un à un dans la peau du personnage afin de voir comment ils se seraient transformés par rapport à leur propre personnalité. C'était très amusant! (enseignant 579-c1).

Pour d'autres, une réflexion d'abord métatextuelle suscite ensuite une création hypertextuelle : « Présenter à un élève ou au groupe entier un livre que l'élève a aimé. Utilisation de marionnettes pour compléter et changer la fin d'une histoire » (enseignant 035-c1). Au troisième cycle, l'enseignant 014-c3 décrit ce type de combinaison ainsi : « Présentation et critique d'un livre. Jouer une scène du livre. Présenter une boîte imagée d'une scène du livre et jouer celle-ci. »

4.1.1.5 Les moments privilégiés pour les activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires : avant, pendant et après la lecture

Par les nombreux exemples d'activités d'exploitation de la lecture à l'écrit et à l'oral évoqués dans les deux sous-sections précédentes, nous avons pu constater que les enseignants mettent en place des activités variées en classe pour faire lire/apprécier des œuvres littéraires. Ces activités peuvent avoir lieu avant, pendant ou après la lecture. Les activités *avant* la lecture permettent, entre autres, de créer un horizon

d'attente sur ce qui sera lu dans l'œuvre et elles peuvent amener les élèves à mieux planifier leur lecture. Les activités *pendant* la lecture peuvent servir afin de dévoiler progressivement le texte, de mieux le comprendre, l'interpréter, l'utiliser et y réagir. Les activités *après* la lecture, en plus de permettre un retour sur des éléments des processus de lecture/appréciation, peuvent inciter les élèves à autoévaluer leur démarche de lecture et à formuler des jugements de gout et de valeur sur l'œuvre. Dans cette dernière section sur les activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires, nous présentons, d'une part, les résultats globaux et, d'autre part, les comparaisons intercycles à propos des moments privilégiés pour ces activités d'exploitation de la lecture.

a) Les résultats globaux pour les moments privilégiés pour les activités de lecture

La majorité des enseignants (76,1 %) déclare faire des activités de différentes natures avant, pendant et après la lecture d'une œuvre littéraire, avec une légère prédominance, en termes de fréquence d'utilisation, pour les activités *avant*. Lorsque les enseignants travaillent une œuvre littéraire avec leurs élèves, la grande majorité d'entre eux dit faire souvent (84,6 %) des activités *avant* la lecture de l'œuvre. Près des trois quarts des enseignants (71,6 %) mettent souvent en place des activités *pendant* la lecture d'une œuvre. Il en va de même pour les activités *après* la lecture pour trois quarts des enseignants (72,1 %).

b) Les comparaisons intercycles pour les moments privilégiés pour les activités de lecture

Il n'y a pas de différences intercycles statistiquement significatives en ce qui concerne les moments privilégiés pour faire des activités ($p > 0,05$). À tous les cycles, les enseignants du primaire disent faire souvent des activités avant, pendant et après la lecture. Les enseignants des trois cycles du primaire mettent souvent en place des activités *avant* la lecture (89,4 % au premier cycle, 84,1 % au deuxième et 79,2 % au

troisième). Pour les activités *pendant* la lecture, environ les trois quarts des enseignants de chacun des cycles en font souvent (70,4 % pour le *pendant* au premier cycle, 69,4 % au deuxième cycle, 75,0 % et au troisième cycle). C'est d'ailleurs à peu près le même constat pour les activités *après* la lecture (68,4 % le font souvent au premier cycle, 69,4 % au deuxième et 79,2 % au troisième).

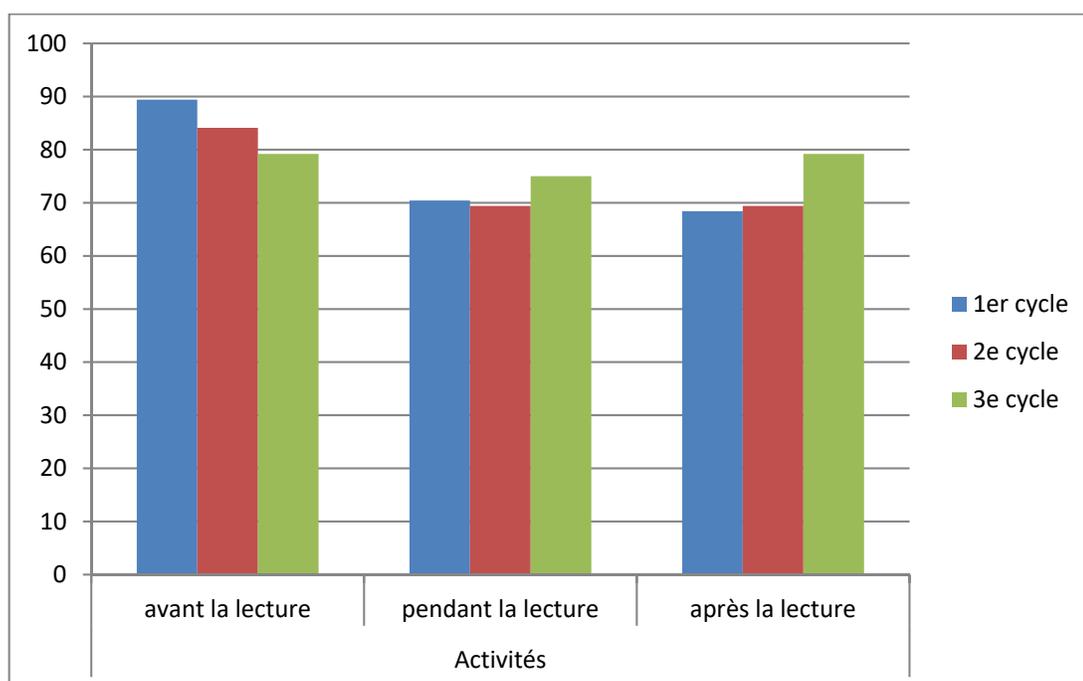


Figure XI. La fréquence en pourcentage des moments privilégiés pour mettre en place souvent des activités avant, pendant et après la lecture selon les cycles

4.1.1.6 La synthèse des résultats pour les activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires

Les activités mises en place par les enseignants du primaire interrogés dans le cadre de notre enquête sont variées, fréquentes et de différentes durées. Les activités de lecture d'œuvres littéraires à voix haute par l'enseignant, et dans une moindre mesure enregistrée, sont moins fréquentes en classe que les activités de lecture personnelle libre réalisées par les élèves. Les lectures à voix haute ou enregistrées sont plus présentes au premier et au deuxième cycle du primaire qu'au troisième cycle.

Cependant, leur durée moyenne, qui est autour de 15 minutes, augmente au fil du cours primaire.

Les périodes de lectures personnelles réalisées en classe sont très fréquentes au primaire et elles sont souvent prévues à l'horaire ou elles peuvent servir de moment déversoir lorsqu'un travail est terminé. Ces périodes de lecture libre sont plus fréquentes que les périodes de lecture plus ou moins libre. D'un cycle à l'autre, la fréquence des périodes de lecture personnelle libre et les moments de lecture en fin de travail sont semblables, mais les périodes de lecture plus ou moins libre ainsi que la lecture d'œuvres littéraires en devoir sont plus fréquentes au premier cycle avec les lecteurs débutants qu'aux deux autres cycles avec des lecteurs plus avancés. La durée des périodes de lecture personnelle en classe avoisinent 15 minutes, avec une progression du premier au troisième cycle. En ce qui concerne la lecture d'œuvres littéraires en devoir, les avis sont partagés : un premier groupe d'enseignants utilise des œuvres littéraires en devoir tous les jours, un deuxième toutes les semaines et un troisième quelques fois par année ou jamais.

Les moments privilégiés par les enseignants en classe pour réaliser des activités à l'écrit et à l'oral peuvent avoir lieu avant, pendant et après la lecture d'une œuvre littéraire. Les trois quarts des enseignants disent mettre en place souvent des activités avant, pendant et après la lecture. Du premier au troisième cycle, la fréquence de ces activités avant, pendant et après demeure semblable.

L'analyse de contenu thématique et fréquentielle que nous avons effectuée à partir des descriptions d'activités d'exploitation métatextuelle et hypertextuelle à l'écrit et à l'oral jugées représentatives par les enseignants de leur travail en lecture/appréciation montre que les activités d'écriture métatextuelles sont plus fréquemment décrites (43,1 %) que les activités d'écriture hypertextuelles (31,0 %) ou qu'une combinaison des deux types d'activités (21,6 %). D'un cycle à l'autre, les activités métatextuelles sont de plus en plus fréquentes du premier au troisième cycle;

les activités hypertextuelles suivent le chemin inverse, étant plus fréquentes au premier cycle qu'au troisième. Des activités d'écriture créative « à la manière de... » sont nommées aux trois cycles, en particulier au deuxième cycle, tout comme des activités réflexives usant de cahiers, de carnets ou de journaux de lecture.

Tableau VII. Les pourcentages d'activités d'exploitation écrites jugées représentatives par les enseignants selon les cycles

	Activités d'exploitation écrites				
	<i>Méta-textuelles</i>	<i>Hyper-textuelles</i>	<i>Méta et hyper-textuelles</i>	<i>Autre</i>	<i>Total</i>
1^{er} cycle	32,5 %	35,9 %	26,2 %	5,4 %	100,0 %
2^e cycle	43,1 %	29,1 %	23,6 %	4,2 %	100,0 %
3^e cycle	53,6 %	28,0 %	15,0 %	3,4 %	100,0 %
Moy.	<i>43,1 %</i>	<i>31,0 %</i>	<i>21,6 %</i>	<i>4,3 %</i>	<i>100,0 %</i>

À l'oral, les activités d'exploitation métatextuelles (92,7 %) sont nettement plus fréquemment décrites par les enseignants que les autres types d'activités (2,3 % pour les activités hypertextuelles et 1,5 % pour une combinaison des deux types). Les activités réalisées à l'oral, jugées représentatives de leur enseignement par les enseignants, sont donc dans la grande majorité des cas des activités plutôt réflexives, métatextuelles, qui invitent les élèves à exprimer leurs réactions, leurs préférences, leurs émotions en lien avec des œuvres littéraires lues ou entendues, fréquemment découvertes lors de lectures à voix haute dirigées par l'enseignant. D'une lecture collective s'en suivent des échanges oraux plus ou moins formels, et ce, de façon régulière aux trois cycles du primaire. Plus les lecteurs deviennent autonomes, plus les enseignants déclarent mettre en place des activités d'oral gérées par les élèves exclusivement, sans la présence, l'étayage et le soutien de l'enseignant. Les activités d'oral autour des œuvres littéraires permettent à plusieurs enseignants de modéliser des stratégies de lecture littéraire. Les activités d'oral plus créatif, hypertextuel, sont beaucoup plus rares à chacun des cycles du primaire.

Tableau VIII. Les pourcentages d'activités d'exploitation orales jugées représentatives par les enseignants selon les cycles

	Activités d'exploitation orales				
	<i>Méta-textuelles</i>	<i>Hyper-textuelles</i>	<i>Méta et hyper-textuelles</i>	<i>Autre</i>	<i>Total</i>
1^{er} cycle	88,8 %	4,4 %	3,4 %	3,4 %	100,0 %
2^e cycle	96,5 %	0,0 %	0,0 %	3,5 %	100,0 %
3^e cycle	92,8 %	2,4 %	1,2 %	3,6 %	100,0 %
Moy.	92,7 %	2,3 %	1,5 %	3,5 %	100,0 %

4.1.2 Le matériel, les formes/genres littéraires, le corpus, l'accès aux œuvres, leur nombre et le rangement

Dans cette deuxième section des pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires qui porte sur le matériel utile pour cet enseignement, nous traitons de différents supports et matériels de lecture (4.1.2.1), des formes/genres littéraires et des corpus utilisés en classe du primaire (4.1.2.2) ainsi que des modes d'accès aux œuvres littéraires, leur nombre et le rangement (4.1.2.3). Nous terminons cette section par la synthèse des résultats de ces trois aspects (4.1.2.4). Par cette analyse, nous souhaitons mieux comprendre quel matériel est utilisé par les enseignants pour alimenter les activités décrites dans la première section du chapitre.

4.1.2.1 Les supports de lecture et le matériel de lecture/appréciation des œuvres littéraires

Parmi les supports privilégiés pour faire lire et apprécier des œuvres littéraires, nous avons considéré deux types de groupement, en nous appuyant des travaux de l'équipe du GRAFElect (Thévenaz-Christen, 2014a) : les supports papier et les supports électroniques. Les supports papier sont constitués de livres (œuvres littéraires, manuels, etc.), de magazines ainsi que de feuilles photocopiées. Les supports électroniques, pour les besoins de notre enquête, sont des tablettes ou des ordinateurs. Nous n'avons pas considéré, dans cette catégorie, les tableaux blancs interactifs qui sont peu destinés à la lecture personnelle des élèves. Par ailleurs, le matériel utilisé

pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires a été divisé en deux catégories : les œuvres littéraires (en papier ou électroniques; intégrales ou par extraits) et les outils didactiques (manuels, cahiers, matériel reproductible ou créé par l'enseignant). Au croisement des œuvres littéraires et des outils didactiques, nous retrouvons les livres dits *nivelés* ou *gradués*, c'est-à-dire des livres qui présentent un texte littéraire associé à un certain niveau de difficulté en lecture et qui sont destinées principalement aux lecteurs débutants. Pour ces supports et ce matériel de lecture/appréciation, nous présentons dans les prochaines sous-sections les résultats globaux et les différences intercycles.

a) Les résultats globaux pour les supports de lecture et le matériel de lecture/appréciation

Le support de lecture privilégié par la quasi-totalité des enseignants (97,1 %) pour travailler la lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire est le livre en format papier. D'autres supports sont aussi utilisés souvent par les enseignants : les feuilles photocopées (60,8 %) et les magazines (60,0 %). Les ordinateurs (26,7 %) et les tablettes électroniques (10,0 %) sont des supports moins fréquemment exploités par les enseignants que nous avons interrogés. Plus des deux tiers des enseignants (67,4 %) affirment ne jamais inviter leurs élèves à utiliser des tablettes en classe et près d'un sur cinq (16,4 %), des ordinateurs.

Pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, les enseignants disent avoir recours davantage aux œuvres intégrales qu'aux extraits d'œuvres. Les œuvres intégrales en format papier sont d'ailleurs les plus utilisées. Deux tiers des enseignants (66,2 %) disent utiliser ces œuvres littéraires intégrales en papier au moins une fois par semaine tandis qu'un sur dix (13,9 %) déclare se servir d'extraits d'œuvres littéraires en papier de façon hebdomadaire. Les œuvres en format électronique, tant intégrales (9,1 %) que sous la forme d'extraits (4,0 %), sont très peu utilisées de façon hebdomadaire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Les livres

dits *nivelés* sont cités par le tiers des enseignants (34,1 %) comme étant un matériel dont ils se servent toutes les semaines. Environ la moitié des enseignants (48,1 %) dit faire usage hebdomadairement de matériel qu'ils ont eux-mêmes créé et le tiers (33,7 %) puise dans du matériel reproductible afin de développer la lecture/appréciation des œuvres littéraires chez leurs élèves. Dans ce but, les cahiers d'exercices (34,2 %) et les manuels scolaires (29,0 %) sont utilisés par environ le tiers des enseignants chaque semaine.

b) Les comparaisons intercycles pour les supports de lecture et le matériel de lecture/appréciation

Aucune différence statistiquement significative n'a été relevée pour les supports de lecture privilégiés entre les cycles. Le support de lecture dominant à tous les cycles demeure le livre papier : la presque totalité des enseignants déclare l'utiliser souvent pour travailler la lecture/appréciation des œuvres littéraires (98,5 % au premier cycle, 95,9 % au deuxième cycle et 96,4 % au troisième cycle). Les magazines ainsi que les feuilles photocopiées sont fréquemment exploités à tous les cycles : par la moitié des enseignants du premier cycle (52,0 % pour les magazines et 53,4 % pour les photocopies) et par les deux tiers des enseignants du deuxième cycle (63,8 % et 66,0 %) et du troisième cycle (66,8 % et 65,5 %). Les ordinateurs et les tablettes électroniques sont moins présents à chacun des cycles (28,1 % pour les ordinateurs et 11,2 % pour les tablettes au premier cycle, 22,2 % et 9,1 % au deuxième, 28,6 % et 9,6 % au troisième).

De façon hebdomadaire, l'utilisation des œuvres littéraires intégrales en format papier est plus fréquente au premier cycle (81,1 %) qu'au deuxième cycle (61,2 %) et au troisième cycle (52,3 %). Ces différences sont statistiquement significatives (avec une grande taille de l'effet entre le premier et le deuxième cycle, $p=0,00$; $\eta^2=0,68$, et entre le deuxième et le troisième cycle, $p=0,04$; $\eta^2=0,68$). Les extraits d'œuvres en format papier sont moins utilisés au premier cycle (10,6 %) qu'au deuxième cycle

(16,0 %) et au troisième cycle (16,1%, avec une grande taille de l'effet entre le premier et le deuxième cycle : $p=0,00$; $\eta^2=0,23$). En format électronique, les œuvres intégrales sont plus présentes au premier cycle (15,0 %) qu'au deuxième cycle (4,2 %) et au troisième cycle (6,0 %, avec une petite taille de l'effet entre le premier et le deuxième cycle : $p=0,00$; $\eta^2=0,03$). Les extraits électroniques sont encore moins utilisés que les œuvres intégrales de ce format, sans distinction marquée entre les cycles : moins d'un enseignant sur 20 dit les utiliser souvent (5,3 % au premier cycle, 2,8 % au deuxième cycle et 3,6 % au troisième cycle). Les livres dits *nivelés* sont très présents, chaque semaine, au premier cycle du primaire (70,4 %, $p=0,00$; $\eta^2=0,19$) et beaucoup moins au deuxième cycle (11,8 %) et au troisième cycle (8,4 %).

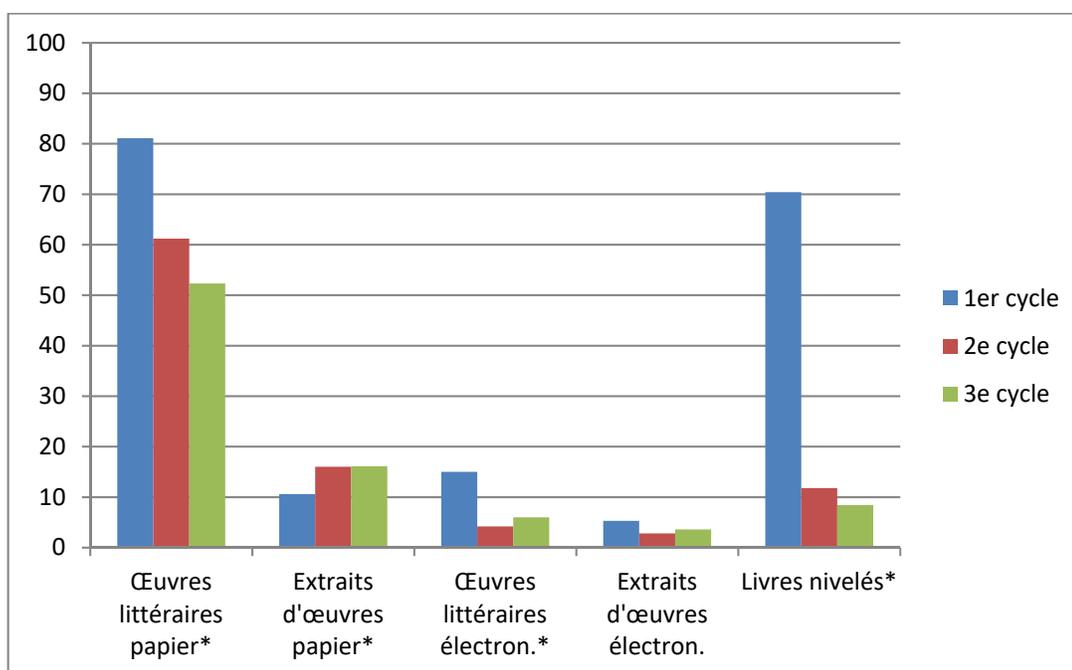


Figure XII. La fréquence en pourcentage des œuvres littéraires utilisées pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires par semaine selon les cycles

En ce qui concerne les outils didactiques, les enseignants du premier cycle disent utiliser davantage chaque semaine le matériel qu'ils ont eux-mêmes créé (55,8 %, avec une grande taille de l'effet : $p=0,00$; $\eta^2=0,56$), comparé à leurs collègues du deuxième (42,4 %) et du troisième cycle (43,4 %). Les cahiers d'exercice sont

moins utilisés au premier cycle (29,2 %, $p=0,00$; $\eta^2=0,21$) qu'au deuxième cycle (41,6 %), tout comme les manuels scolaires (26,7 %, $p=0,02$; $\eta^2=0,20$ au premier cycle et 35,3 % au deuxième cycle), et ce, avec des effets de grande taille. Au troisième cycle, les cahiers d'exercice sont utilisés par le tiers des enseignants (34,0 %) et les manuels par le quart (26,2 %). Cela dit, la moitié des enseignants du premier cycle dit ne jamais se servir de cahiers (51,0 %) ni de manuels (44,2 %) pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires; c'est environ le tiers au deuxième cycle (33,3 % et 26,4 %) et au troisième cycle (35,7 % et 31,0 %). Du matériel reproductible est exploité de façon hebdomadaire par le tiers des enseignants des trois cycles (37,8 % au premier cycle, 34,8 % au deuxième cycle et 27,4 % au troisième cycle).

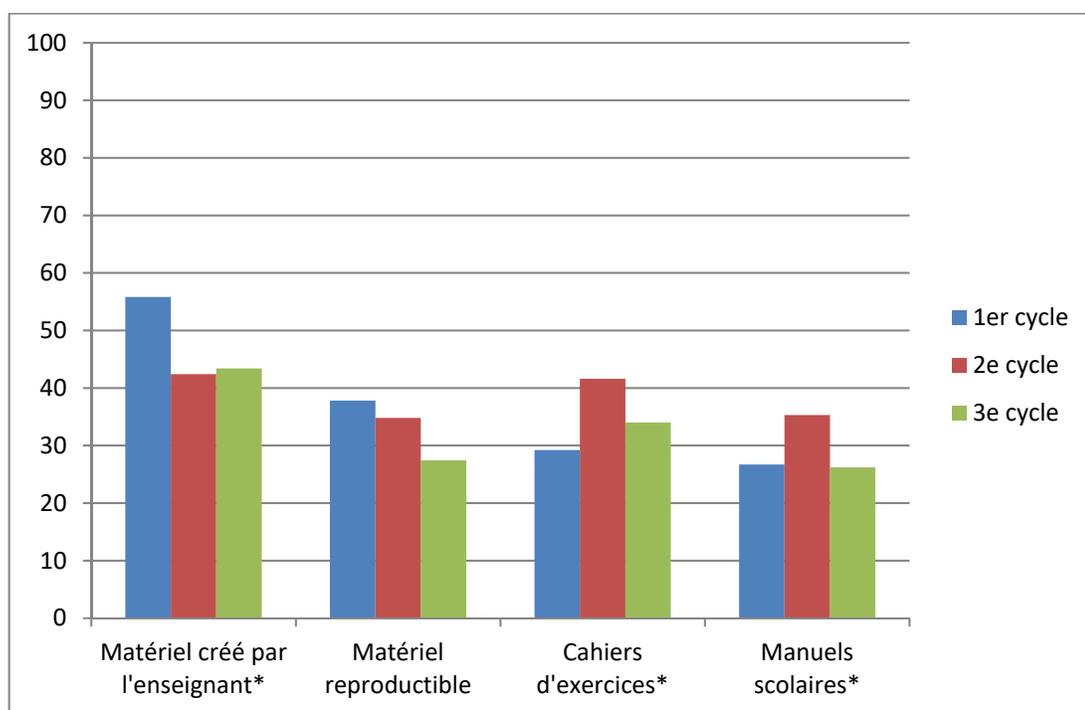


Figure XIII. La fréquence en pourcentage des outils didactiques utilisés pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires par semaine selon les cycles

4.1.2.2 Les fréquences d'utilisation des formes/genres littéraires et les corpus

Les formes et les genres littéraires que les enseignants déclarent utiliser au primaire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires sont nombreux

et variés, et les corpus sont très éclatés. Les œuvres littéraires exploitées peuvent être de genres narratif (conte, légende, nouvelle, roman), poétique (chanson, comptine, fable, poème) ou dramatique (pièce de théâtre). Les albums et les bandes dessinées, formes qui peuvent accueillir différents genres, sont aussi présents. Ces œuvres littéraires peuvent provenir du Québec, de la Francophonie ou encore du patrimoine mondial par la voie de la traduction. Pour les besoins de la présentation de nos résultats et lorsque nous souhaitons les considérer sans distinction fine entre les deux formes et les neuf genres ciblés dans la recherche, nous traitons de ces œuvres de formes et de genres variés en utilisant l'expression « formes/genres littéraires », étant donné les difficultés de classement causées par des superpositions de typologies déjà évoquées au chapitre 2. De plus, nous nous intéressons aux corpus d'œuvres et d'auteurs/illustrateurs les plus appréciés des enseignants pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Nous présentons en deux sous-sections les résultats globaux pour les formes/genres littéraires et les corpus ainsi que les comparaisons intercycles.

a) Les résultats globaux pour les formes/genres littéraires les plus utilisés et les titres d'œuvres et les auteurs/illustrateurs les plus cités

Selon les enseignants interrogés, les formes/genres littéraires les plus fréquemment utilisés pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire sont du genre narratif, suivi du genre poétique et enfin du genre dramatique. On demandait en ce sens aux enseignants d'indiquer la fréquence d'utilisation de deux formes et de neuf genres littéraires présents dans les prescriptions ministérielles. L'album (81,3 %), le roman (61,2 %) et le conte (55,3 %) sont les trois formes/genres littéraires que les enseignants déclarent le plus souvent utiliser au primaire, que ce soit en tant qu'œuvres intégrales ou extraits. La chanson (19,9 %), la légende (18,3 %), le poème (14,7 %), la fable (12,7 %) et la bande dessinée (11,4 %) sont moins utilisés par les enseignants. La nouvelle littéraire (15,0 %), la comptine (12,5 %) et la pièce de théâtre (6,5 %) sont aussi moins exploitées, environ le tiers des enseignants affirme ne

jamais les utiliser. Quelques autres formes et genres littéraires plus rares sont mentionnés par des enseignants en complément de réponse, dans une case « Autre » du questionnaire, dont le manga et le documentaire.

Les enseignants étaient aussi invités à nommer deux ou trois œuvres qu'ils aiment particulièrement pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Parmi l'ensemble des titres d'œuvres cités (soit 1302 titres), il faut noter qu'aucun titre n'a été nommé par plus d'un enseignant du primaire sur 20, soit par plus de 5,0 % des répondants. En ce qui concerne les albums que les enseignants du primaire disent particulièrement aimer pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, les titres les plus cités sont *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos (22 citations sur 518 enseignants, 4,2 %), *La grande fabrique de mots* d'Agnès de Lestrade et de Valeria Docampo (4,1 %), *Une histoire à quatre voix* d'Anthony Browne (3,3 %), *Frisson l'écureuil* de Mélanie Watt (3,3 %), *Ami-ami* de Rascal (2,9 %), *Chester* de Mélanie Watt (2,7 %), *J'élève mon monstre* d'Élise Gravel (1,9 %), *Splat le chat* de Rob Scotton (1,9 %) et *Yakouba* de Thierry Dedieu (1,9 %). Les romans les plus cités sont *Sept comme Setter* de Patrick Senécal (4,2 %), *La nouvelle maitresse* de Dominique Demers (1,5 %), *Le royaume de Kensuké* de Michael Morpurgo (1,4 %), *Le passeur* de Lois Lowry (1,2 %) et *Le petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry (1,0 %). Quelques titres de formes/genres littéraires autres que des albums et des romans sont cités au moins cinq fois par les enseignants du primaire : *Les fables* de Jean de La Fontaine (1,2 %) et *Le petit Nicolas* de René Goscinny et Jean-Jacques Sempé (1,0 %).

Outre les titres d'œuvres littéraires cités, les enseignants ont, au total, mentionné 1101 noms d'auteurs/illustrateurs qu'ils disent aimer particulièrement pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Sur les 518 participants à l'enquête, 425 enseignants (82,0 %) ont identifié au moins un nom d'auteur/illustrateur et 93 enseignants (18,0 %) n'en ont cité aucun. Pour le Québec, les auteurs et les illustrateurs nommés par plus de 10,0 % des enseignants sont Dominique Demers, Élise Gravel, Alain M. Bergeron et Gilles Tibo. De l'extérieur du Québec, seul le

Belge Mario Ramos est cité par plus de 10,0 % des répondants comme étant particulièrement apprécié pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Dans le tableau suivant, nous présentons les 19 auteurs/illustrateurs cités par plus de 2,0 % des enseignants.

Tableau IX. Les auteurs/illustrateurs les plus cités par les enseignants pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires par rang selon leur provenance

<i>Rang</i>	<i>Noms des auteurs/illustrateurs</i>			<i>% (N=518)</i>
	<i>Québécois</i>	<i>Francophones</i>	<i>Anglophones</i>	
1 ^{er}	Dominique Demers			16,4 %
2 ^e	Élise Gravel			13,3 %
3 ^e	Alain M. Bergeron			12,9 %
4 ^e	Gilles Tibo			12,0 %
-		Mario Ramos		12,0 %
5 ^e			Robert Munsch	8,9 %
6 ^e	Mélanie Watt			7,9 %
7 ^e		Rascal		4,8 %
8 ^e			Anthony Browne	4,6 %
9 ^e		Geoffroy de Pennart		3,9 %
10 ^e		Thierry Dedieu		3,7 %
11 ^e		Michael Escoffier		3,5 %
12 ^e	Martine Latulippe			3,1 %
13 ^e	Yvon Brochu			2,9 %
14 ^e	François Gravel			2,7 %
-	Patrick Senécal			2,7 %
15 ^e	Bruno St-Aubin			2,5 %
16 ^e	Stéphane Poulin			2,3 %
17 ^e			Chris Van Allsburg	2,1 %

Seulement 42 auteurs/illustrateurs sont nommés cinq fois et plus par les enseignants et des centaines le sont moins de cinq fois. Et la plus citée, Dominique Demers, revient sur moins d'un questionnaire rempli sur cinq (16,4 %). Il y aurait donc une grande diversité d'auteurs particulièrement appréciés des enseignants du primaire, avec une prédominance des auteurs québécois (surtout masculins lorsque l'on considère l'ensemble des auteurs cités).

b) Les comparaisons intercycles pour les formes/genres littéraires les plus utilisés et les titres d'œuvres et les auteurs/illustrateurs les plus cités

Selon les cycles, les formes/genres littéraires les plus utilisés par les enseignants varient, avec une nette prédominance du genre narratif, et ces différences sont statistiquement significatives pour l'ensemble de ces formes/genres littéraires à l'exception des poèmes et des bandes dessinées. Nous proposons au tableau X un aperçu par cycle et par rang, du plus fréquent au moins fréquent, des formes/genres littéraires déclarés les plus utilisés par les enseignants de notre échantillon.

Tableau X. Les formes/genres littéraires les plus utilisés par rang selon le cycle

<i>Rang</i>	<i>Premier cycle</i> (N=206)	<i>Deuxième cycle</i> (N=144)	<i>Troisième cycle</i> (N=168)
1 ^{er}	Album	Roman	Roman
2 ^e	Conte	Album	Album
3 ^e	Chanson	Conte	Conte
4 ^e	Comptine	Légende	Nouvelle littéraire
5 ^e	Roman	Poème	Légende
6 ^e	Poème	Nouvelle littéraire	Fable
7 ^e	Fable	Bande dessinée	Poème
8 ^e	Bande dessinée	Chanson	Bande dessinée
9 ^e	Légende	Fable	Chanson
10 ^e	Pièce de théâtre	Pièce de théâtre	Pièce de théâtre
11 ^e	Nouvelle littéraire	Comptine	Comptine

Les enseignants du premier cycle (97,1 %, $p=0,00$) disent davantage se servir des albums que leurs collègues des deuxième (78,5 %) et troisième cycles (64,3 %). Ces différences sont statistiquement significatives. Le roman est souvent utilisé davantage au troisième cycle (91,6 %) et au deuxième cycle (79,1 %) qu'au premier cycle (23,8 %, $p=0,00$). Le conte est exploité plus souvent au premier cycle (67,9 %, $p=0,00$) qu'au deuxième (58,3 %) et qu'au troisième cycle (36,9 %). La chanson et la comptine sont plus présentes au premier cycle (respectivement 31,6 %, $p=0,00$ pour la chanson et 30,1 %, $p=0,00$ pour la comptine) qu'au deuxième cycle (10,4 % et 1,4 %) et au troisième cycle (13,7 % et 0,6 %) tandis que la légende, la nouvelle littéraire et la pièce de théâtre sont plus présentes au deuxième et au troisième cycle qu'au premier

($p=0,00$). Pour la légende, un enseignant sur 10 du premier cycle (8,3 %) dit souvent l'utiliser, et un sur cinq du deuxième cycle (22,9 %) et du troisième cycle (26,8 %). Pour la nouvelle littéraire, c'est moins d'un enseignant sur 20 du premier cycle (3,8 %) qui l'utilise souvent par rapport à un sur 10 du deuxième cycle (13,2 %) et un sur trois du troisième cycle (30,3 %). Pour le théâtre, moins d'un enseignant sur 10 l'aborde souvent à tous les cycles (4,3 % des enseignants du premier cycle, 6,3 % du deuxième cycle et 9,5 % du troisième cycle). Enfin, la fable est utilisée par un enseignant sur dix du premier cycle (10,7 %) et du deuxième cycle (8,4 %) et un sur 20 du troisième cycle (19,1 %; $p=0,03$).

Pour les poèmes et les bandes dessinées, les différences ne sont pas statistiquement significatives d'un cycle à l'autre. Cela dit, le poème est souvent exploité par environ un enseignant sur dix du premier cycle (12,2 %), du deuxième cycle (16,7 %) et du troisième cycle (16,1 %) tout comme la bande dessinée (9,3 % au premier cycle, 11,2 % au deuxième et 14,3 % au troisième). La figure suivante illustre les différences d'utilisation par cycle du genre narratif, soit le genre le plus fréquemment cité par les enseignants.

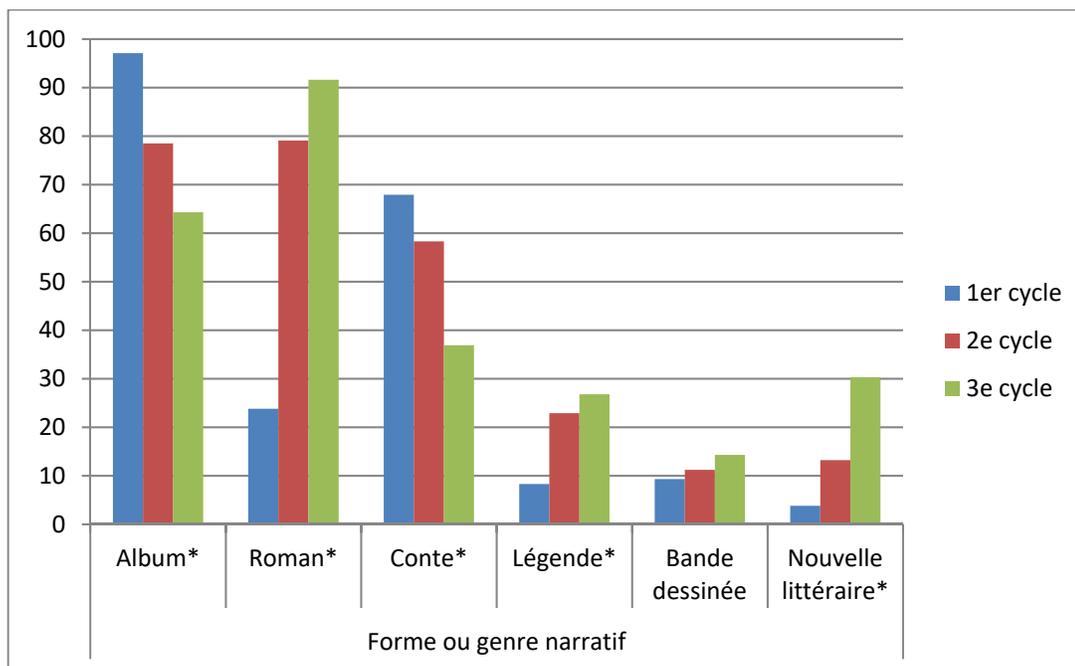


Figure XIV. La fréquence en pourcentage des formes/genres narratifs utilisés souvent pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires selon les cycles

Les œuvres les plus appréciées des enseignants interrogés pour enseigner la lecture/appréciation diffèrent aussi d'un cycle à l'autre. Au premier cycle, l'album *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos est le plus nommé par les enseignants du cycle (8,7 %), les séries de Frisson l'écureuil, des chats Splat et Chester de Mélanie Watt sont nommées par un enseignant sur 20 (5,0 %). Les albums *Aboie Georges*, *J'élève mon monstre*, *La grande fabrique de mots* et *Le gros monstre qui aimait trop lire* sont aussi parmi les plus cités, bien que ce ne soit que par moins d'un enseignant sur 20 du premier cycle. Au premier cycle, soulignons que seulement des albums sont cités par au moins cinq enseignants. Au deuxième cycle, très peu d'œuvres sont nommées par cinq enseignants ou plus (soit plus de 3,5 % des titres cités) et les plus citées sont de formes/genres variés : les albums *Ami-ami*, *La grande fabrique de mots* et *Une histoire à quatre voix*; le roman *La nouvelle maitresse*; le recueil de nouvelles *Le petit Nicolas*. Au troisième cycle, le roman *Sept comme Setteur* domine la liste d'œuvres citées par les enseignants : plus d'un sur dix (11,3 %) l'a mentionné parmi les deux ou trois œuvres qu'ils aiment particulièrement utiliser pour enseigner la lecture/appréciation.

Quelques autres romans sont nommés par cinq ou six enseignants seulement (environ 3,0 %) : *L'école des gars*, *Le passeur*, *Le royaume de Kensuké* et *Rouge poison*. Des albums sont encore présents au troisième cycle pour au moins cinq enseignants (3,0 %) : *Les pommes de M. Peabody*, *Une histoire à quatre voix* et *Yakouba*. On peut constater, pour les œuvres les plus citées, que certaines chevauchent deux cycles d'enseignement : *La grande fabrique de mots* (pour le premier et le deuxième cycle) et *Une histoire à quatre voix* (pour le deuxième et le troisième cycle). C'est le cas aussi pour plusieurs autres œuvres moins fréquemment nommées, tout comme pour plusieurs auteurs/illustrateurs qui sont utilisés à plus d'un cycle.

Quant aux auteurs/illustrateurs privilégiés par cycle d'enseignement, les noms cités par les enseignants varient au fil de la scolarité. Seuls les Québécois Dominique Demers, Élise Gravel, Gilles Tibo et Alain M. Bergeron sont cités par plus de 5,0 % des enseignants de chacun des cycles. Cela dit, des dizaines d'auteurs/illustrateurs différents sont nommés au moins une fois à chacun des cycles.

Tableau XI. Les auteurs/illustrateurs cités par plus de 5,0 % des enseignants de chaque cycle

Rang	Premier cycle (N=206)	Deuxième cycle (N=144)	Troisième cycle (N=168)
1 ^{er}	Mario Ramos (19,9 %)	Alain M. Bergeron (26,4 %)	Élise Gravel (12,5 %)
2 ^e	Dominique Demers (18,9 %)	Dominique Demers (18,8 %)	Dominique Demers (11,3 %)
3 ^e	Mélanie Watt (17,0 %)	Gilles Tibo (12,5 %)	Thierry Dedieu (9,5 %)
4 ^e	Élise Gravel (16,5 %)	Mario Ramos (10,4 %)	Alain M. Bergeron (8,9 %)
-			Gilles Tibo (8,9 %)
5 ^e	Robert Munsch (16,0 %)	Élise Gravel (9,7 %)	Patrick Sénécal (7,7 %)
-		Martine Latulippe (9,7 %)	
6 ^e	Gilles Tibo (14,1 %)	Robert Munsch (6,9 %)	François Gravel (6,5 %)
7 ^e	Alain M. Bergeron (6,8 %)	Rascal (5,6 %)	Chris Van Allsburg (5,4 %)
8 ^e	Philippe Béha (6,3 %)		
-	Michael Escoffier (6,3 %)		
9 ^e	Bruno St-Aubin (5,8 %)		
10 ^e	Rascal (5,3 %)		

Pour l'ensemble des cycles, une majorité d'hommes est nommée parmi les auteurs/illustrateurs les plus appréciés par plus de 5,0 % des enseignants pour

enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires (72,7 % au premier cycle, 62,5 % au deuxième cycle et 75,0 % au troisième cycle). Enfin, certains enseignants n'ont pu ou n'ont pas voulu citer un nom d'auteur/illustrateur qu'ils apprécient pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires (14,1 % au premier cycle, 17,4 % au deuxième cycle et 23,2 % au troisième cycle).

4.1.2.3 Les modes d'accès aux œuvres littéraires, leur nombre et le rangement en classe

Les modes d'accès à des œuvres littéraires pour l'enseignement sont variés, tout comme le nombre de livres par classe et leur rangement. Les enseignants peuvent avoir accès à des livres directement dans leur classe ou dans leur école par l'entremise de la bibliothèque scolaire. Ils peuvent aussi y avoir accès dans leur ville ou aux alentours par la bibliothèque municipale ou encore dans une librairie. Nous présentons ici les résultats globaux et par cycle des modes d'accès aux œuvres littéraires, leur nombre et le rangement afin de mieux comprendre le contexte matériel d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

a) Les résultats globaux pour les modes d'accès aux œuvres littéraires, leur nombre et le rangement

Une majorité d'enseignants déclare avoir accès facilement à des œuvres littéraires dans une bibliothèque municipale (72,4 %), une bibliothèque scolaire (69,1 %), une librairie (56,2 %) et leur classe (56,2 %). Cependant, près de la moitié des enseignants (43,8 %) affirme avoir plus ou moins accès, ou ne pas avoir accès du tout, à des œuvres littéraires dans leur classe tandis qu'environ le tiers d'entre eux a difficilement ou pas du tout accès à des bibliothèques tant scolaire (30,9 %) que municipale (27,6 %). Dans leur local, un premier groupe d'enseignants déclare avoir plus de 250 œuvres littéraires en format papier (27,2 %), un deuxième entre 100 et 250 (28,6 %), un troisième entre 50 et 100 (23,7 %) et un quatrième moins de 50 (20,5 %).

Plus d'un enseignant sur dix (10,2 %) a dans sa classe 500 œuvres littéraires en format papier ou plus. Les endroits privilégiés par les enseignants du primaire pour ranger les œuvres littéraires dans leur classe sont principalement le coin-lecture (aménagé avec des étagères et du mobilier pour pouvoir y lire) et la bibliothèque de classe (avec des étagères seulement pour emprunter des livres), et ce, pour plus de la moitié d'entre eux (65,1 % pour le coin-lecture et 52,1 % pour la bibliothèque de classe). Pour une description plus détaillée d'idées évoquées par les enseignants à propos de leur coin-lecture, il est possible de consulter l'annexe H.

b) Les comparaisons intercycles pour les modes d'accès aux œuvres littéraires, leur nombre et le rangement

D'un cycle à l'autre, les différences dans les modes d'accès aux œuvres littéraires ne sont pas statistiquement significatives, que ce soit en considérant la bibliothèque municipale (73,8 % au premier cycle, 71,5 % au deuxième cycle et 71,4 % au troisième cycle), la bibliothèque scolaire (69,4 %, 71,5 % et 66,7 %), la librairie (59,2 %, 54,9 % et 53,6 %) et la classe (60,2 %, 56,3 % et 51,2 %).

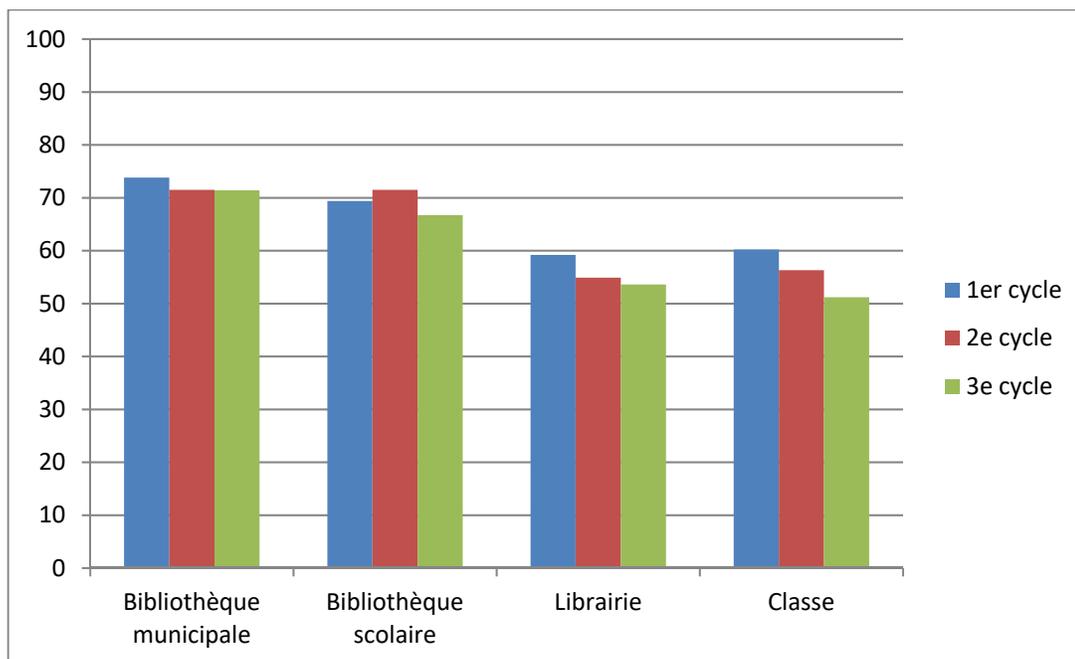


Figure XV. Les modes/moyens d'accès aux œuvres littéraires en pourcentage selon les cycles

Par contre, le nombre d'œuvres littéraires en format papier présents dans les classes est différent d'un cycle à l'autre ($p=0,00$). Au premier cycle, plus du tiers des enseignants (38,9 %) dit avoir plus de 250 œuvres littéraires dans sa classe tandis qu'un sur cinq au deuxième cycle (18,8 %) et au troisième (20,3 %) en déclare autant. Les deux tiers des enseignants du premier cycle (64,1 %) comptent plus de 100 œuvres littéraires dans leur classe par rapport à la moitié aux autres cycles (52,8 % au deuxième cycle et 48,1 % au troisième). Moins d'un cinquième des enseignants du premier cycle (16,5 %) a entre 0 et 50 œuvres dans sa classe, un quart au deuxième cycle (23,7 %) et au troisième cycle (22,6 %).

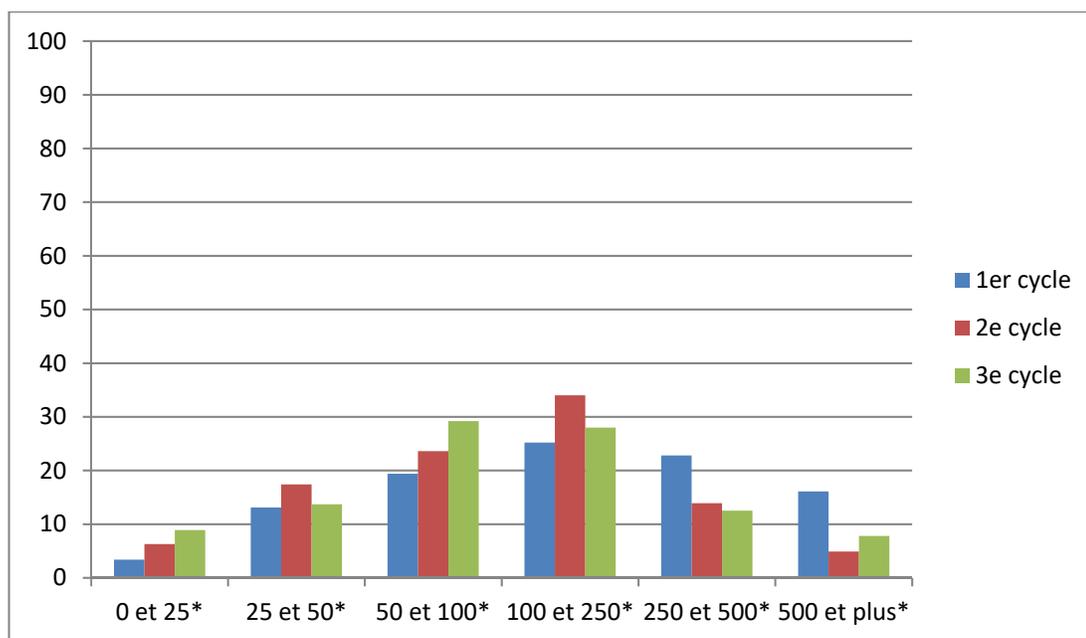


Figure XVI. Le nombre d'œuvres littéraires en papier présentes dans les classes en pourcentage selon les cycles

Les lieux où sont placées ces œuvres littéraires en format papier diffèrent selon le cycle de façon statistiquement significative pour l'utilisation du coin-lecture. Les trois quarts des enseignants du premier cycle (75,2 %, $p=0,00$) disent avoir un coin-lecture dans leur classe; c'est moins des deux tiers des enseignants du deuxième cycle (60,4 %) et plus de la moitié du troisième cycle (56,5 %) qui en déclarent un. Par conséquent, environ la moitié des enseignants du premier cycle (49,5 %) comptent aussi sur une bibliothèque de classe tout comme leurs collègues du deuxième (54,2 %) et du troisième cycle (53,6 %). Le rangement des œuvres littéraires directement dans le pupitre des élèves se fait par le tiers des enseignants du premier cycle (27,7 %) et du deuxième cycle (31,3 %), et un sur cinq au troisième cycle (19,6 %). D'autres lieux de rangement, comme le bureau de l'enseignant, une armoire, etc., sont aussi présents dans les classes du premier (21,4 %), du deuxième (13,2 %) et du troisième cycle (7,7 %).

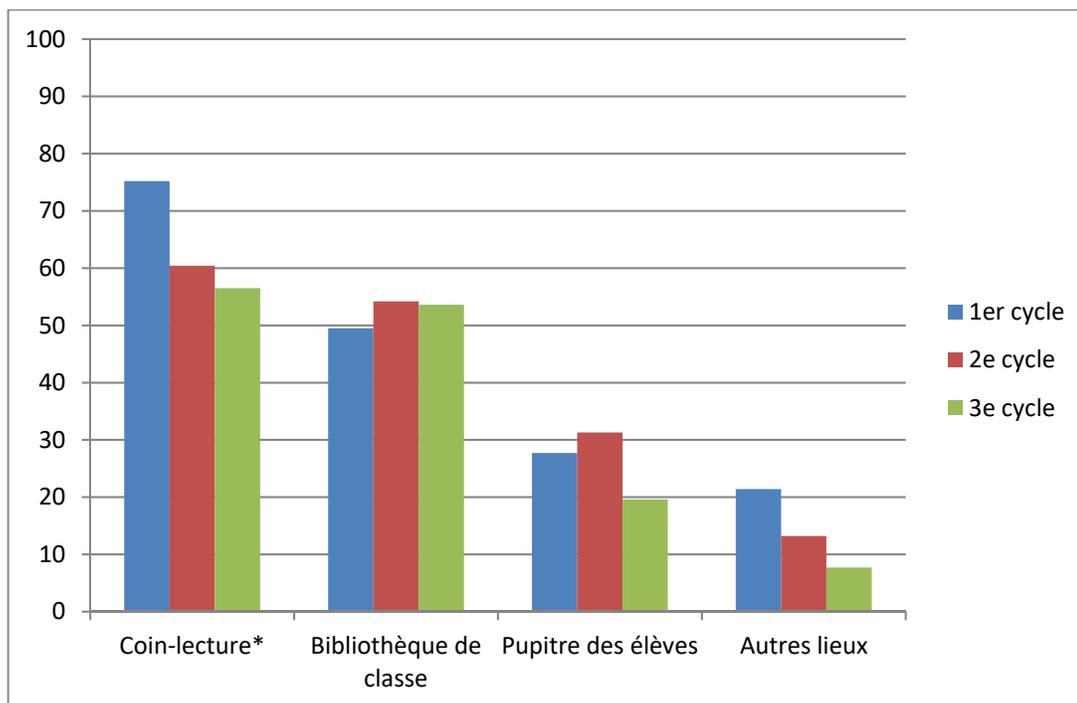


Figure XVII. Les lieux en pourcentage où sont placées les œuvres littéraires en papier dans les classes selon les cycles

4.1.2.4 La synthèse des résultats pour le matériel de lecture/appréciation (supports, formes/genres littéraires, corpus, accès, nombre, rangement)

Les supports de lecture privilégiés par la quasi-totalité des enseignants du primaire sont les livres en papier et, dans une moindre mesure, les magazines et les feuilles photocopiées. Les œuvres littéraires intégrales en format papier sont les livres que les enseignants disent le plus utiliser pour développer la lecture/appréciation des œuvres littéraires, et ce, de façon encore plus marquée au premier cycle qu'aux deuxième et troisième cycles, mais avec des œuvres intégrales qui ne sont pas du même type. Par exemple, les livres dits *nivelés* sont très utilisés au premier cycle, mais peu au deuxième et au troisième cycle. Du matériel créé par les enseignants est aussi employé régulièrement pour cet enseignement, en particulier au premier cycle. Environ le tiers des enseignants affirme utiliser chaque semaine du matériel reproductible provenant de différentes sources, des manuels scolaires ou des cahiers d'exercices, mais plus de la moitié déclare ne s'en servir que très rarement. Ces

manuels et cahiers sont davantage utilisés au deuxième et au troisième cycle. Les outils électroniques, comme les ordinateurs et les tablettes numériques, sont peu exploités pour cet enseignement.

Les genres littéraires narratifs sont plus courants au primaire que les genres poétiques et dramatiques. L'album, le roman et le conte sont les formes/genres littéraires que les enseignants disent utiliser le plus fréquemment, l'album et le conte étant plus présents au premier cycle, le roman et l'album au deuxième et au troisième cycle. La chanson et la comptine, bien que travaillées à tous les cycles, le sont davantage au premier cycle qu'aux deuxième et troisième cycles. Par contre, la légende, la nouvelle littéraire et la pièce de théâtre, bien que moins exploitées que l'album, le roman et le conte, sont plus présentes au deuxième et au troisième cycle qu'au premier. La fable est plus courante, elle, au troisième cycle qu'aux deux autres. Le poème et la bande dessinée sont peu présents à tous les cycles du primaire.

Les corpus d'œuvres et d'auteurs/illustrateurs particulièrement appréciés des enseignants pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires sont très éclatés : seulement deux œuvres sont nommées par plus d'un enseignant sur 20 d'un même cycle (une au premier cycle, *C'est moi le plus fort*, et une au troisième cycle, *Sept comme Setteur*) et les noms de seulement 42 auteurs/illustrateurs sont cités par cinq enseignants ou plus. Cet éclatement semble encore plus marqué au troisième cycle qu'aux cycles précédents.

Une majorité d'enseignants du primaire déclare avoir facilement accès à des œuvres littéraires dans les bibliothèques municipales et scolaires, et dans une moindre mesure dans les librairies et dans leur classe. Plus de la moitié des enseignants dit avoir un coin-lecture spécialement aménagé pour permettre aux élèves d'avoir accès aux livres et de pouvoir s'y installer pour lire ou encore une bibliothèque de classe pour entreposer les livres et les rendre disponibles aux élèves. Les coins-lecture sont plus fréquents au premier cycle qu'aux deux autres cycles. De façon générale, les

enseignants ont entre 50 et 250 œuvres littéraires en format papier dans leur classe, et plus du tiers des enseignants du premier cycle souligne en avoir plus de 250 tandis que c'est un sur cinq pour leurs collègues du deuxième et du troisième cycle.

4.1.3 L'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires : les outils, des exemples et les critères

Dans cette troisième section des pratiques déclarées d'enseignement portant sur l'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, nous présentons d'abord les résultats des données quantitatives quant à la fréquence avec laquelle les enseignants utilisent certains outils d'évaluation (4.1.3.1). Ensuite, nous abordons les résultats obtenus après l'analyse des données qualitatives pour des exemples de moyens ou d'outils d'évaluation que les enseignants disent représentatifs de leur travail en évaluation (4.1.3.2). Nous présentons aussi, à partir de données quantitatives, les fréquences des critères d'évaluation ciblés par les enseignants (4.1.3.3). Nous concluons cette section par la synthèse des aspects liés à l'évaluation de la lecture/appréciation (4.1.3.4). Par cette analyse, nous souhaitons voir comment les enseignants évaluent le développement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires chez leurs élèves à partir des activités décrites dans la première section de ce chapitre ainsi que du matériel exploité dans la deuxième section.

4.1.3.1 Les outils d'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Pour aborder la question des outils d'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, nous avons procédé de façon semblable à ce que nous avons fait précédemment dans les sections sur les activités d'exploitation métatextuelle et hypertextuelle, à l'écrit et à l'oral (section 4.1.1). Ainsi, nous avons regroupé les outils d'évaluation en deux catégories : les outils qui nécessitent le recours à l'écrit (questionnaires, examens, épreuves ministérielles, cahiers, journaux ou carnets) et les outils qui nécessitent le recours à l'oral (entretiens individuels, groupes de discussion,

présentations orales formelles). Les résultats dévoilés ici concernent les outils d'évaluation à visée formative, sommative ou certificative. Contrairement aux sections précédentes sur les activités et le matériel, lorsqu'il est question de fréquences d'utilisation des outils d'évaluation, nous présentons les résultats globaux et par cycle de façon mensuelle (et non hebdomadaire) puisque très peu d'outils sont utilisés chaque semaine par les enseignants interrogés.

a) Les résultats globaux pour les outils d'évaluation en lecture/appréciation des œuvres littéraires

De façon globale, pour les outils d'évaluation à l'écrit, près de la moitié des enseignants dit utiliser au moins tous les mois les cahiers, journaux ou carnets (46,6 %), les examens provenant de banques diverses (45,3 %) et les questionnaires maison (43,4 %). De façon mensuelle, très peu d'enseignants se servent des épreuves ministérielles (2,2 %). Cela dit, les cahiers, journaux ou carnets des élèves sont utilisés par près d'un enseignant sur cinq (19,8 %) chaque semaine. À l'oral, le tiers des enseignants déclare utiliser tous les mois des groupes de discussion (36,0 %) et des entretiens individuels (33,4 %). Un enseignant sur cinq (20,1 %) affirme amener ses élèves à faire des présentations orales chaque mois.

b) Les comparaisons intercycles pour les outils d'évaluation en lecture/appréciation des œuvres littéraires

Pour les outils d'évaluation à l'écrit, des différences intercycles statistiquement significatives se trouvent dans l'utilisation des examens disponibles dans diverses banques de ressources (avec une grande taille de l'effet : $p=0,00$; $\eta^2=0,25$) et les épreuves ministérielles (avec une taille moyenne de l'effet : $p=0,00$; $\eta^2=0,10$). Chaque mois, les examens sont utilisés par le tiers des enseignants du premier cycle (34,9 %), la moitié du deuxième cycle (49,3 %) et du troisième cycle (54,7 %), et jamais par un enseignant sur cinq du premier cycle (17,0 %), un sur 20 du deuxième cycle (4,9 %)

et du troisième cycle (4,8 %). Les épreuves ministérielles de fin de cycle en lecture (qui sont obligatoires en fin de deuxième et de troisième cycle, mais dont des versions antérieures peuvent parfois servir en cours d'année) sont utilisées très peu fréquemment, chaque mois, par des enseignants de tous les cycles (1,5 % des enseignants du premier cycle, 0,7 % du deuxième cycle et 4,2 % du troisième cycle).

Les cahiers, journaux ou carnets des élèves sont utilisés au moins une fois tous les mois pour évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires par près de la moitié des enseignants au premier cycle (45,7 %), comme au deuxième (47,2 %) et au troisième cycle (47,0 %), sans différence significative. Cela dit, un enseignant sur cinq déclare aussi ne jamais avoir recours à ce moyen (21,8 % au premier cycle, 18,8 % au deuxième cycle et 17,3 % au troisième cycle). Les questionnaires sont utilisés par la moitié des enseignants du premier cycle (45,7 %) au moins chaque mois, par plus du tiers du deuxième cycle (37,5 %) et par la moitié du troisième cycle (45,8 %). Un enseignant sur dix ne les utilise jamais (12,1 % au premier cycle, 10,4 % au deuxième cycle et 11,3 % au troisième cycle).

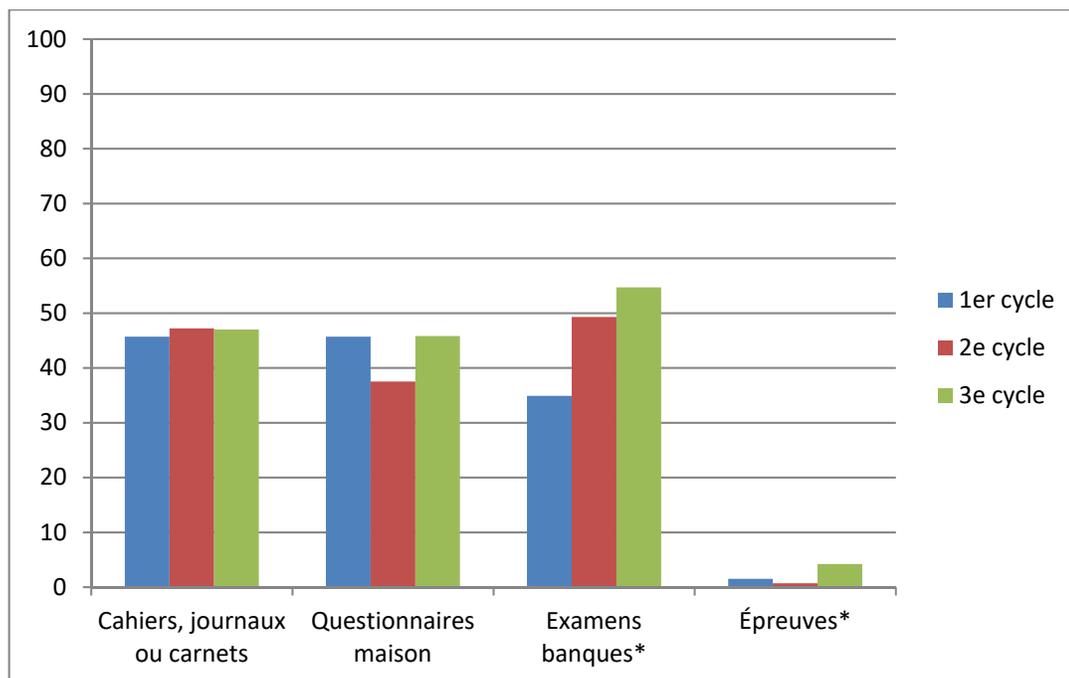


Figure XVIII. La fréquence en pourcentage des outils d'évaluation écrits utilisés par mois selon les cycles

À l'oral, les groupes de discussion ($p=0,00$; $\eta^2=0,14$) et les entretiens individuels ($p=0,00$; $\eta^2=0,10$) présentent des différences statistiquement significatives d'un cycle à l'autre (avec des tailles moyennes de l'effet). Pour les groupes de discussion avec les élèves, la moitié des enseignants du premier cycle (44,1 %) les utilise chaque mois comme outil d'évaluation, le tiers au deuxième cycle (32,0 %) et au troisième (29,7 %). Pour les entretiens individuels avec les élèves, les enseignants du premier cycle (50,5 %) disent utiliser davantage mensuellement cet outil d'évaluation que leurs collègues du deuxième (22,9 %) et du troisième cycle (29,7 %). La fréquence des présentations orales réalisées par les élèves, quant à elles, n'est pas différente d'un cycle à l'autre : environ un cinquième des enseignants en fait faire chaque mois (20,0 % des enseignants du premier cycle, 20,9 % au deuxième cycle et 21,4 % au troisième cycle).

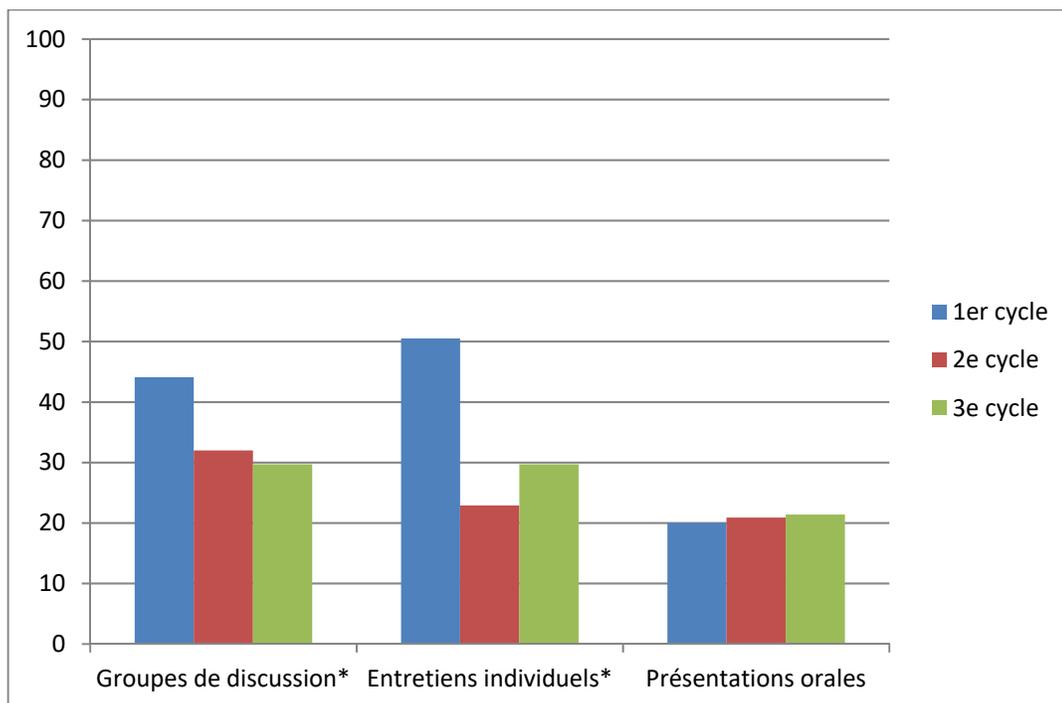


Figure XIX. La fréquence en pourcentage des outils d'évaluation oraux utilisés par mois selon les cycles

4.1.3.2 Des moyens ou outils d'évaluation emblématiques

Quand on demande aux enseignants de décrire en quelques mots un moyen ou un outil d'évaluation qu'ils jugent représentatif de leur façon d'évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires, ils disent utiliser davantage des moyens/outils à l'oral au début des apprentissages de la lecture/appréciation des œuvres littéraires et davantage des moyens/outils à l'écrit à la fin du primaire. L'accord entre les juges (le chercheur et une enseignante du primaire formée aux catégories utilisées : les outils écrits, les outils oraux et une combinaison des deux) réalisé sur 10,0 % des données recueillies aux trois cycles du primaire est de plus de 85,0 %. Nous présentons, pour chacun des cycles, des exemples de ces moyens ou outils d'évaluation d'abord pour l'écrit, ensuite pour l'oral et enfin pour une combinaison des deux types de moyens.

a) *Des moyens ou outils d'évaluation utilisés à l'écrit selon les cycles*

Au premier cycle en particulier, les enseignants (19,4 %) sont moins nombreux qu'aux autres cycles à décrire des outils d'évaluation à l'écrit qu'ils jugent représentatifs de leur façon d'évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Lorsque c'est le cas, certains enseignants, comme l'enseignant 475-c1, disent évaluer cette lecture/appréciation avec plusieurs outils : « J'utilise un mélange d'outils. Cela permet à tous les élèves d'avoir toutes les chances de réussir. Je fais des entretiens, des validations papier, de la lecture en duo, des discussions à l'oral... » Des questionnaires et des fiches sont utilisés par les enseignants. L'enseignant 265-c1 utilise « [u]n questionnaire avec des questions fermées/précises sur certains éléments de la lecture, puis des questions ouvertes pour connaître leur appréciation, leur interprétation, voir comment ils justifient (peut être précisé à l'oral) ». D'autres se rabattent sur ces questionnaires, mais à contrecœur : « Malheureusement, le classique texte/questions » (enseignant 118-c1).

Au deuxième cycle, près de la moitié des enseignants (41,7 %) soulignent n'utiliser que des moyens écrits pour évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires et environ un sur cinq se sert seulement des outils à l'oral (20,1 %) ou encore d'une combinaison de moyens écrits et oraux (23,6 %). Quelques enseignants disent avoir recours à des outils didactiques développés par des maisons d'édition, comme le Criticus, les 5 au quotidien, les manuels *Ardoise*, *Multitextes* et *Zigzag*. Plusieurs enseignants se servent aussi d'un journal dialogué ou d'un carnet d'écriture :

Le journal dialogué (demi-cahier Canada) est un moyen efficace de comprendre le cheminement de l'élève dans ses commentaires face à une œuvre littéraire. À chaque chapitre, je compose une question qui guidera les élèves à réagir et qui me permettra de voir leur cheminement tant en compréhension, interprétation et en réaction. Ensuite, l'élève reçoit le cahier commenté d'un autre élève et il doit y répondre par écrit (enseignant 570-c2).

Au troisième cycle, la moitié des enseignants (47,0 %) déclare utiliser des moyens écrits pour évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires tandis qu'un dixième (11,9 %) recourt à l'oral pour cette évaluation. Le tiers des enseignants (33,9 %) combinent des moyens à la fois écrits et oraux pour l'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Quelques enseignants utilisent des outils qui proviennent de ressources ou de formations variées (trousse d'évaluation GB+, Criticus, Réponse à l'intervention, Parasol). Par exemple, l'enseignant 209-c3 cite les stratégies du Parasol : « Les stratégies du Parasol : Anticiper par les images et/ou le titre; globaliser; intention; types de texte; mots importants; résumer le paragraphe; etc. Lorsque la stratégie est fragile, elle est travaillée de six à huit semaines pendant la période de la lecture à soi (20 à 25 minutes trois à quatre fois par semaine). » Les évaluations par questionnaire sont aussi courantes : « Ce sont souvent des textes avec questionnaires. J'aimerais me sortir de cette façon de faire. Je trouve cela plus difficile au troisième cycle car je ne peux pas lire tous leurs romans afin de discuter avec eux! » (enseignant 284-c3). Ces évaluations par questionnaires sont parfois jumelées à des fiches de lecture : « Lecture d'un texte et par la suite répondre à un questionnaire. Remplir des fiches d'appréciation d'œuvre littéraire » (enseignant 036-c3). Ces fiches servent aussi pour l'appréciation :

Un questionnaire dans lequel il y a présence de questions principalement de compréhension et de quelques questions de réaction et d'interprétation. J'évalue rarement l'appréciation dans les examens, mais plutôt avec des fiches d'appréciation dont je prends très souvent en compte dans mon jugement final (enseignant 362-c3).

Au troisième cycle en particulier, des enseignants disent se servir d'examens préparés par le Ministère, les commissions scolaires ou certains organismes : « J'utilise des exemples fournis par le MELS pour les examens de fin de cycle » (enseignant 085-c3).

b) Des moyens ou outils d'évaluation utilisés à l'oral selon les cycles

Au premier cycle, plus du tiers des enseignants (37,9 %) dit utiliser de façon représentative de son travail des moyens d'évaluation à l'oral et environ un sur cinq (19,4 %) ne se sert que de moyens à l'écrit. Un enseignant sur dix du premier cycle (12,1 %) s'inspire d'outils didactiques tels que le Criticus, le Continuum en lecture et GB+ pour évaluer cette lecture/appréciation des œuvres littéraires. À l'oral, une certaine forme de rapprochement, lors de rencontres individuelles, s'établit entre les enseignants et les élèves au fil d'entretiens ou de discussions, et ce, davantage au premier cycle qu'aux deux autres cycles. Les discussions autour des œuvres, par des lectures interactives ou partagées par exemple, sont utilisées par plusieurs enseignants comme moyen d'évaluation à l'oral. Des grilles d'observation et d'évaluation sont aussi prisées par les enseignants du premier cycle. Les entretiens en lecture se vivent de différentes façons. Par exemple, pour l'enseignant 038-*c1* :

Entretien de lecture individuel (j'ai deux formules différentes) :

1. L'élève me présente le contenu de son sac et il choisit un livre qu'il me lira (parfois en partie si trop long). Je note les stratégies utilisées ou omises et nous discutons de sa compréhension et son appréciation;
2. Trousse GB+ : livres nivelés, analyse de méprises et question de compréhension

Les enseignants du premier cycle, même certains œuvrant en deuxième année, se servent de l'oral pour éviter les problèmes associés à l'écriture pour leurs élèves : « Le moyen que je privilégie est l'entretien individuel. Comme mes élèves sont jeunes (deuxième année) et encore malhabiles avec l'écrit, je préfère poser des questions à l'oral pour ne pas que l'effort d'écrire interfère avec leurs réponses » (enseignant 158-*c1*).

Au deuxième cycle, les entretiens individuels (22,9 %) ou les sous-groupes de discussion (32,0 %) servent aussi de moyens d'évaluation pour certains enseignants : « Les élèves doivent venir me parler d'un livre qu'ils ont lu au moins une fois par mois.

Par la suite, nous discutons de ce livre, de ce qu'ils ont aimé, pourquoi ils ont aimé cet aspect du livre, de ce qu'ils ont moins aimé, de ce qu'ils changeraient s'ils étaient l'auteur... » (enseignant 563-c2). L'enseignant 536-c2 souligne, quant à lui, l'intérêt du travail en sous-groupe : « Les sous-groupes de lecture basés sur leurs forces et faiblesses m'aident beaucoup à les faire progresser et à évaluer où ils en sont. »

Au troisième cycle, les entretiens (21,4 %) et les cercles de lecture sont fréquents : « Les entrevues et les cercles de lecture. Les élèves aiment parler des livres qu'ils aiment et ça permet de communiquer aux autres élèves leur coup de cœur » (enseignant 100-c3). En communication orale, l'aspect évaluation semble moins marqué qu'à l'écrit :

Je me sens rarement en mode évaluation. Par contre, nous sommes tous les jours en discussion en grand groupe ou en sous-groupes. Nous nous corrigeons les uns les autres puis nous progressons au gré des discussions mais rien de cela n'est noté ou évalué. Par contre, lors des évaluations standardisées mes élèves réussissent encore mieux que les élèves qui se sont pratiqués avec les manuels (enseignant 169-c3).

c) Des moyens ou outils d'évaluation utilisés à l'écrit et à l'oral selon les cycles

Au premier cycle, plusieurs enseignants (30,6 %) combinent des moyens oraux et écrits pour faire l'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

Des observations, des carnets de lecture, des grilles d'évaluation, des entrevues de lecture... J'essaie de combiner ces outils le plus souvent possible. Je cible certains élèves et une composante particulière et je m'occupe de faire le tour de mes élèves le plus possible. Je trouve que les entretiens de lecture sont un moyen vraiment privilégié d'observer un élève plus en profondeur... Malheureusement, ce processus demande beaucoup de temps. Dommage que je ne puisse avoir une collaboration d'autres enseignants pour que nous puissions s'aider dans cette démarche. Pendant les 5 au quotidien, je m'occupe aussi d'un groupe en lecture guidée et j'essaie de prendre des observations pertinentes sur ce groupe de trois ou quatre élèves de manière quasi quotidienne (enseignant 189-c1).

Dans ces combinaisons écrit-oral, les enseignants et les élèves partagent parfois les rôles : « Le journal littéraire dans lequel les élèves écrivent après chaque lecture à voix haute que je fais » (enseignant 130-c1). Les traces écrites servent parfois aux élèves pour alimenter leurs interventions à l'oral. Elles servent aussi aux enseignants pour conserver des traces de l'évolution de leurs élèves et aux parents pour connaître le parcours de leur enfant. Les traces écrites sont ainsi, pour certains, un outil pour mieux communiquer avec les parents : « Les entretiens de lecture demeurent l'outil le plus signifiant à mes yeux. Les évaluations écrites demeurent davantage des traces pour les parents tout en consolidant mon évaluation » (enseignant 046-c1). Des enseignants du premier cycle, comme leurs collègues des autres cycles, signalent quelques difficultés liées à l'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Par exemple, l'enseignant 548-c1 affirme : « Je n'évalue pas officiellement l'appréciation des œuvres littéraires. Je ne sais pas vraiment comment m'y prendre. J'évalue davantage la compréhension à l'aide du traditionnel questionnaire. »

Au deuxième cycle, de nombreux enseignants (23,6 %) combinent aussi divers moyens d'évaluation à l'écrit et à l'oral pour avoir un portrait global de l'élève en matière de lecture/appréciation des œuvres littéraires : « Un questionnaire, un entretien de lecture pour les élèves qui me préoccupent, un résumé [...], une critique littéraire » (enseignant 587-c2). En fonction des éléments ciblés des processus de lecture et d'appréciation du programme de formation, des enseignants différencient leurs moyens d'évaluation : « Pour évaluer la compréhension, j'utilise souvent le texte et réponse à l'écrit. Pour la réaction, l'interprétation et l'appréciation, je le fais plus souvent à l'oral » (enseignant 015-c2). Certains enseignants, comme l'enseignant 002-c2, se questionnent et souhaitent progresser :

L'évaluation est un grand questionnement pour moi. Je suis à la recherche d'un bon outil d'évaluation. Mon évaluation est encore « très traditionnelle » avec les tests de compréhension de lecture traditionnels. J'aimerais bien mettre en place des entretiens individuels et des discussions en petits groupes cette année. Un processus en construction

avec l'instauration des 5 au quotidien et ma formation sur le continuum en lecture.

Au troisième cycle, plusieurs enseignants (33,9 %) font des liens étroits entre ce qu'ils font faire à l'écrit et à l'oral : « J'essaie d'utiliser des moyens variés. Des comptes rendus de lecture prévoyant une part d'appréciation. Le journal personnel où il est parfois question de lecture. Des entretiens en sous-groupe ou en grand groupe » (enseignant 099-c3). Pour l'enseignant 111-c3, la variété de moyens permet de cibler différents critères d'évaluation : « Une variété de dispositifs. Parfois des questionnaires écrits, parfois des entretiens, parfois des carnets de lecture. L'éventail des dispositifs est important pour cibler différents critères. » Les enseignants se servent aussi de l'écrit comme tremplin pour nourrir les échanges oraux : « Carnet de lecture pour préparer des cercles de lecture ou des entretiens individuels » (enseignant 148-c3). Des grilles d'observation ou d'appréciation sont également utilisées par certains enseignants : « Une grille d'appréciation que je remplis et que l'élève remplit ainsi que le journal dialogué dans lequel nous nous écrivons et dans lequel je peux faire de la rétroaction. Les enregistrements des rencontres de cercles de lecture et l'évolution des discussions » (enseignant 461-c3). Enfin, quelques enseignants soulignent leurs besoins en matière d'évaluation de la lecture/appréciation :

Je dois m'améliorer de ce côté! Leur rapport de lecture tous les mois me permet de voir s'ils ont compris une œuvre et ce qu'ils en ont pensé et, au besoin, je leur demande de me l'expliquer et clarifier ou ils le font devant tous en oral. Je suis en démarche pour débiter des entretiens de lecture, je dois faire ma première expérimentation en janvier (enseignant 391-c3).

4.1.3.3 Les critères d'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Les cinq critères d'évaluation liés à la lecture/appréciation des œuvres littéraires pour lesquels les enseignants devaient nous indiquer la fréquence d'utilisation en classe touchent la justesse de la compréhension des œuvres par les élèves, la qualité de leur interprétation de ces œuvres, le degré de justification de leurs

réactions personnelles, la pertinence de leur jugement critique et leur recours à des connaissances/stratégies liées à l'appréciation des œuvres littéraires (MELS, 2011). Par cette analyse, nous souhaitons mieux connaître ce que les enseignants disent cibler comme critères d'évaluation lorsqu'ils mettent en place des moyens d'évaluation variés, à l'écrit et à l'oral, tels que décrits à la sous-section précédente.

a) Les résultats globaux pour les critères d'évaluation

Rapportés dans l'ordre de fréquence, les enseignants du primaire disent évaluer souvent chez leurs élèves la compréhension (90,0 %), la réaction (72,8 %), l'interprétation (65,5 %), les connaissances/stratégies (65,3 %) et le jugement critique (55,0 %). Le jugement critique demeure le critère le moins évalué, plus d'un enseignant sur dix (13,1 %) dit ne jamais ou que très rarement l'évaluer.

b) Les comparaisons intercycles pour les critères d'évaluation

D'un cycle à l'autre, la compréhension reste le critère qui est déclaré comme étant le plus évalué, et de façon semblable (89,3 % au premier cycle, 88,2 % au deuxième cycle et 92,3 % au troisième cycle). L'utilisation de connaissances et de stratégies est aussi évaluée de façon équivalente à chacun des cycles du primaire, mais moins fréquemment que la compréhension (64,5 % au premier cycle, 65,3 % au deuxième cycle et 66,7 % au troisième cycle). Par contre, les différences entre les cycles sont statistiquement significatives pour les critères d'évaluation liés à l'interprétation, à la réaction personnelle et au jugement critique ($p=0,00$). La réaction est dite souvent évaluée par plus de la moitié des enseignants du premier cycle (56,8 %) et par les quatre cinquièmes des enseignants du deuxième cycle (79,9 %) et du troisième cycle (86,4 %). L'interprétation l'est souvent par la moitié des enseignants du premier cycle (53,4 %), les deux tiers du deuxième cycle (62,4 %) et les quatre cinquième du troisième cycle (78,5 %). Le jugement critique l'est par moins de la moitié des enseignants du premier cycle (40,3 %), plus de la moitié du deuxième

cycle (54,9 %) et les trois quarts du troisième cycle (73,2 %). Ces différences sont toutes statistiquement significatives ($p=0,00$).

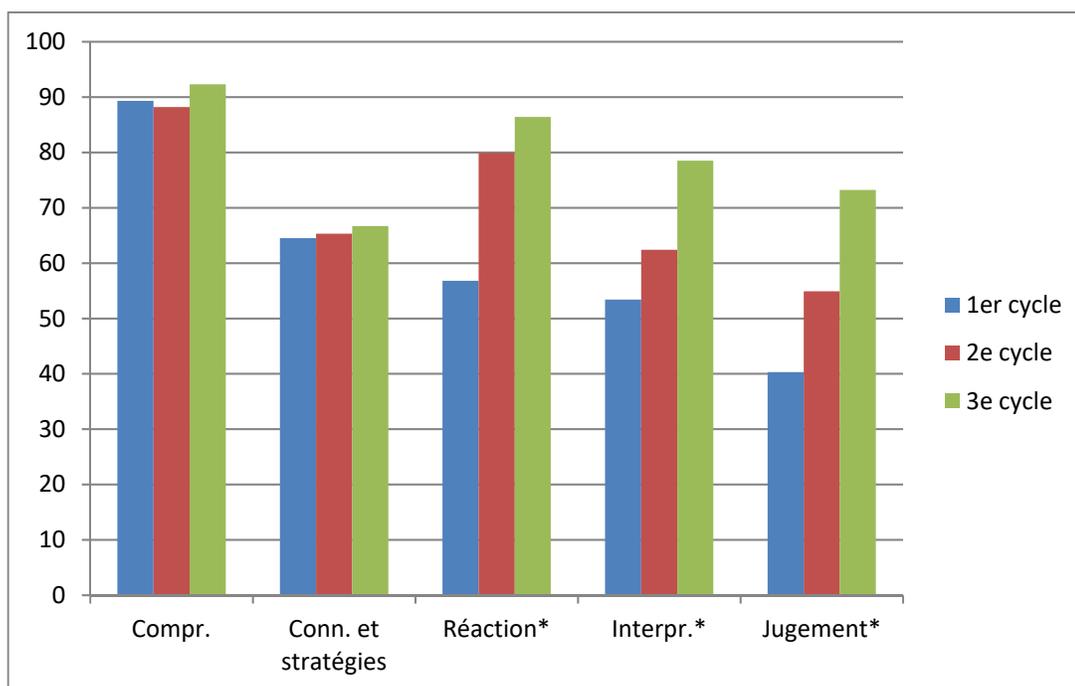


Figure XX. La fréquence en pourcentage de l'évaluation des critères en lecture/appréciation des œuvres littéraires souvent ciblés selon les cycles

4.1.3.4 La synthèse des résultats pour les outils et les critères d'évaluation

Différents outils d'évaluation à l'écrit et à l'oral sont utilisés chaque mois par les enseignants pour évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires chez leurs élèves. En ce qui concerne les moyens à l'écrit, comme les cahiers, journaux ou carnets ainsi que les questionnaires et les examens, la moitié des enseignants des trois cycles les utilisent au moins mensuellement. Cela dit, les cahiers, journaux ou carnets des élèves sont les outils d'évaluation les plus souvent utilisés hebdomadairement par les enseignants des trois cycles, mais ce sont aussi des outils délaissés par un enseignant sur cinq. En ce qui concerne les examens plus formels provenant de banques existantes ou du Ministère, bien que plus rares, ils sont plus fréquents au deuxième et au troisième cycle du primaire qu'au premier. Malgré le fait que les moyens à l'oral soient utilisés

quelques fois par année par environ quatre enseignants sur cinq de chaque cycle, les groupes de discussion et les entretiens individuels sont plus fréquents au premier cycle du primaire qu'aux deux autres cycles. Des présentations orales plus formelles sont aussi mises en place à chacun des cycles, mais moins fréquemment de façon mensuelle que pour les groupes de discussion et les entretiens individuels.

Les moyens et les outils d'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires décrits par les enseignants comme représentatifs de leur façon d'évaluer cet objet sont nombreux et varient d'un cycle à l'autre. Ils sont parfois écrits, parfois oraux, parfois une combinaison des deux selon les besoins des enseignants et les défis des élèves. Dans les descriptions analysées, des carnets, des journaux, des questionnaires, des entretiens, des discussions, des lectures interactives et des cercles de lecture sont autant de moyens d'évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires que les enseignants créent, mettent en place ou puisent dans diverses ressources. Au premier cycle, les enseignants ont davantage recours à des moyens oraux qu'aux autres cycles. Les moyens écrits sont plus présents au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité. En fin de deuxième et de troisième cycle, les épreuves ministérielles semblent influencer les pratiques d'évaluation des enseignants, pratiques qui apparaissent plus formelles et plus fréquentes qu'aux autres cycles. Parmi les différents critères d'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, la compréhension est le critère qui est le plus évalué, et ce, à tous les cycles du primaire. La réaction personnelle est le deuxième critère le plus évalué. Les connaissances et stratégies ainsi que l'interprétation et le jugement critique sont des critères moins fréquemment évalués. Cela dit, plus les élèves progressent dans leurs apprentissages, plus les enseignants disent évaluer leur réaction personnelle, leur interprétation et leur jugement critique.

Tableau XII. Les pourcentages des outils d'évaluation décrits comme représentatifs de leurs pratiques par les enseignants selon les cycles

	Moyens ou outils d'évaluation				
	<i>Écrit</i>	<i>Oral</i>	<i>Écrit-oral</i>	<i>Autre</i>	<i>Total</i>
1^{er} cycle	19,4 %	37,6 %	30,6 %	12,3 %	99,9 %
2^e cycle	41,7 %	20,1 %	23,6 %	14,6 %	100,0 %
3^e cycle	47,0 %	11,9 %	33,9 %	7,2 %	100,0 %
Moy.	<i>36,0 %</i>	<i>23,2 %</i>	<i>29,4 %</i>	<i>11,3 %</i>	<i>99,9 %</i>

4.2 Les conceptions des enseignants à propos des prescriptions ministérielles, de la lecture/appréciation et de son enseignement : l'analyse des résultats et les différences intercycles

Afin de mieux comprendre et expliciter les résultats présentés dans la première partie du chapitre sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire québécois, cette deuxième partie des résultats concerne ce que disent les enseignants au sujet de leurs conceptions, sur un plan didactique et sur un plan personnel, à propos de cet objet à enseigner. Nous avons ainsi voulu recueillir leurs impressions par rapport à certains éléments des prescriptions ministérielles (4.2.1), puis leurs conceptions, opinions, valeurs et sentiments qu'ils expriment face à la lecture/appréciation des œuvres littéraires sur un plan didactique (4.2.2) et sur un plan personnel (4.2.3). Nous concluons cette deuxième partie du chapitre de présentation et d'analyse des résultats par une synthèse des principales conceptions des enseignants de la lecture/appréciation des œuvres littéraires (4.2.4).

4.2.1 Les conceptions des enseignants sur un plan didactique à propos des prescriptions ministérielles en lecture/appréciation des œuvres littéraires

Dans cette section, nous traitons des conceptions des enseignants du primaire sur certains éléments d'ordre épistémique présents dans les prescriptions ministérielles destinées aux enseignants, que ce soit dans le Programme de formation (MEQ, 2001/MELS, 2006) ou dans la Progression des apprentissages (MELS, 2009/2011). Nous rapportons ainsi les impressions des enseignants, sur un plan didactique, quant

aux éléments constitutifs de l'objet à enseigner, soit la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* (4.2.1.1), qui requiert le développement de diverses composantes (4.2.1.2) fondées sur l'articulation de savoirs liés aux textes (4.2.1.3) et aux processus de lecture/appréciation des œuvres littéraires (4.2.1.4).

4.2.1.1 Les conceptions des enseignants à propos des compétences de la discipline français

La discipline « Français, langue d'enseignement » au primaire québécois compte quatre compétences distinctes : *Lire des textes variés*, *Écrire des textes variés*, *Communiquer oralement selon des modalités variées* et *Apprécier des œuvres littéraires* (MEQ, 2001/MELS, 2006). Nous présentons d'abord les résultats globaux pour les trois cycles et ensuite les comparaisons intercycles de la fréquence selon laquelle les enseignants ont l'impression de soutenir, par leur enseignement, le développement de chacune de ces compétences.

a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos des compétences de la discipline français

La quasi-totalité des enseignants du primaire dit développer souvent les compétences *Lire des textes variés* (99,6 %) et *Écrire des textes variés* (94,9 %). Les trois quarts d'entre eux déclarent travailler aussi souvent les compétences *Communiquer oralement selon des modalités variées* (71,6 %) et *Apprécier des œuvres littéraires* (73,2 %). Environ le quart des enseignants signale ne développer que très rarement ou occasionnellement les compétences *Communiquer oralement selon des modalités variées* (28,4 %) et *Apprécier des œuvres littéraires* (26,9 %), un sur 20 (5,2 %) pour la compétence *Écrire des textes variés* et presque aucun (0,4 %) pour *Lire des textes variés*.

b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos des compétences de la discipline français

La compétence *Lire des textes variés* est travaillée de façon plus marquée au premier cycle du primaire qu'au deuxième et au troisième cycle, et cette différence est statistiquement significative ($p=0,00$). Presque tous les enseignants des trois cycles disent développer souvent la compétence à lire (100,0 % au premier et au deuxième cycle et 98,8 % au troisième cycle), mais c'est la moitié des enseignants du premier cycle (44,7 %) qui dit toujours travailler cette compétence, le tiers du deuxième cycle (37,5 %) et le quart du troisième (27,4 %). La compétence *Écrire des textes variés* est développée de façon équivalente aux trois cycles : la presque totalité dit la travailler souvent au premier cycle (95,1 %), au deuxième cycle (95,9 %) et au troisième cycle (93,5 %). Dans une moindre mesure, les compétences *Communiquer oralement selon des modalités variées* (75,0 %, 70,1 % et 67,8 %) et *Apprécier des œuvres littéraires* (76,2 %, 70,1 % et 72,0 %) sont dites souvent développées par les trois quarts des enseignants. Environ un enseignant sur dix affirme toujours travailler la compétence orale (10,7 %, 9,0 % et 7,1 %) et un sur 20 la compétence littéraire (5,8 %, 6,9 % et 5,4 %).

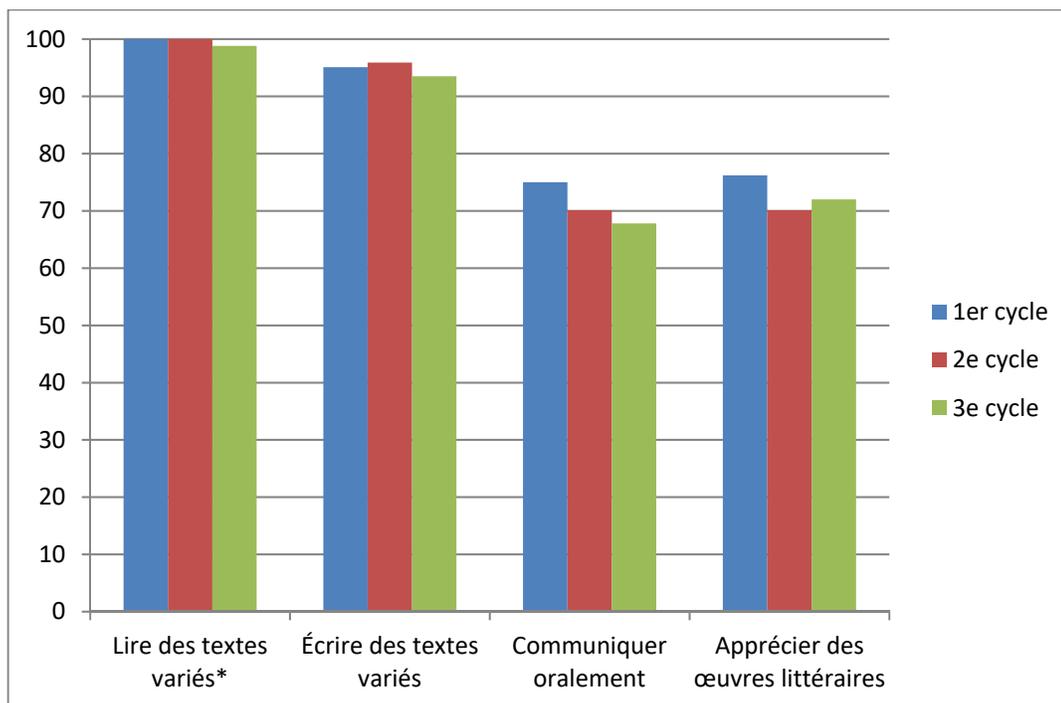


Figure XXI. La fréquence en pourcentage du développement des compétences en français souvent ciblées selon les cycles

4.2.1.2 Les conceptions des enseignants à propos des composantes de la compétence Apprécier des œuvres littéraires

Dans le programme de formation, la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* comptent cinq composantes principales : 1) explorer des œuvres littéraires de formes/genres variés; 2) recourir aux œuvres littéraires à diverses fins; 3) faire apprendre des connaissances et des stratégies requises par les situations d'appréciation d'œuvres littéraires; 4) porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres littéraires explorées; 5) comparer leurs jugements et leurs modes d'appréciation avec ceux d'autrui (MEQ, 2001/MELS, 2006). En ce sens, nous avons demandé aux enseignants d'indiquer à quelle fréquence ils avaient l'impression de travailler chacune de ces composantes de la compétence littéraire.

a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos des composantes de la compétence Apprécier des œuvres littéraires

« Recourir aux œuvres littéraires à diverses fins » (83,5 %) et « Explorer des œuvres variées » (81,6 %) sont les deux composantes de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* que les enseignants ont l'impression de travailler le plus souvent. Les composantes « Apprendre des connaissances et des stratégies » (66,6 %) ainsi que « Porter un jugement » (66,2 %) sont moins souvent ciblées que les précédentes tandis que la composante « Comparer les jugements avec ceux d'autrui » (45,0 %) est plus occasionnelle.

b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos des composantes de la compétence Apprécier des œuvres littéraires

Les diverses composantes de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* sont travaillées de façon comparable aux trois cycles du primaire. Les enseignants sont plus nombreux à déclarer travailler souvent les composantes « Recourir aux œuvres à diverses fins » (85,5 % au premier cycle, 82,6 % au deuxième et 81,6 % au troisième) et « Explorer des œuvres variées » (79,5 %, 85,4 % et 81,0 %) que pour les autres composantes de la compétence. Les composantes « Porter un jugement » (67,5 %, 60,4 % et 69,6 %) et « Apprendre des connaissances/stratégies » (66,1 %, 68,1 % et 66,1 %) sont souvent travaillées par les deux tiers des enseignants des trois cycles. La composante « Comparer les jugements avec ceux d'autrui » est la moins travaillée (43,2 % au premier cycle, 36,8 % au deuxième et 54,2 % au troisième). Cela dit, aucune différence statistiquement significative n'a été repérée pour les composantes de la compétence littéraire.

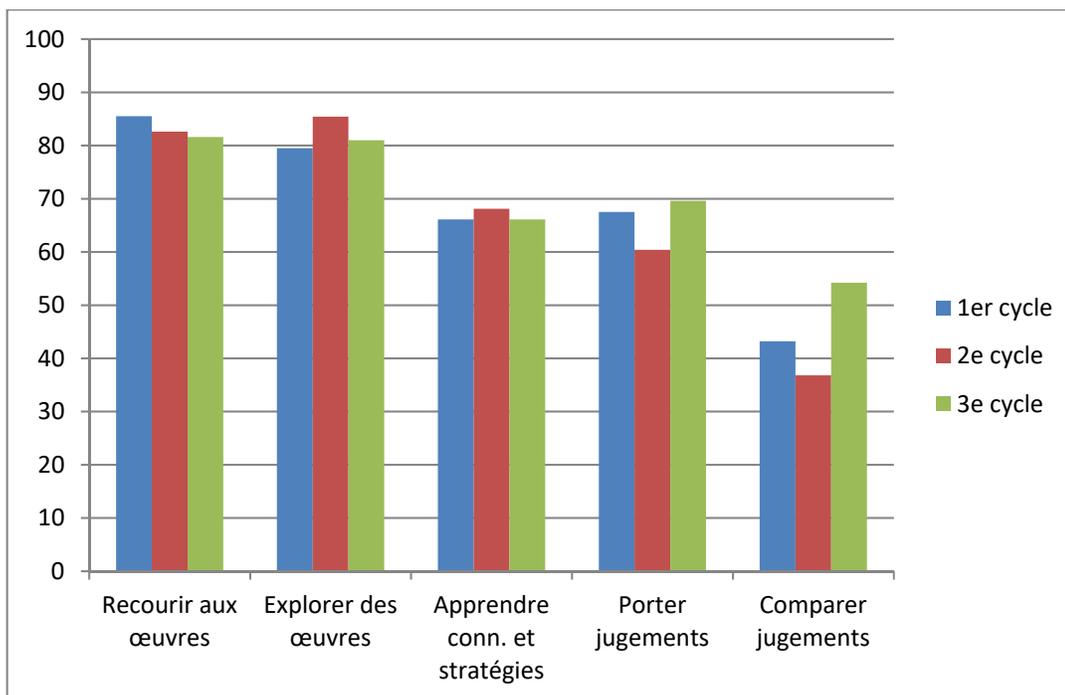


Figure XXII. La fréquence en pourcentage du travail fait sur les composantes souvent ciblées de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* selon les cycles

4.2.1.3 Les conceptions des enseignants à propos des savoirs de la compétence

Apprécier des œuvres littéraires

Divers savoirs dits *essentiels* sont à enseigner à propos de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* (MEQ, 2001/MELS, 2006), que la Progression des apprentissages découpe en connaissances et stratégies (MELS, 2009/2011). Pour les besoins de notre enquête, les enseignants devaient indiquer la fréquence avec laquelle ils avaient l'impression d'enseigner les six types de connaissances présentés dans cette progression. Ces « connaissances » touchent notamment le monde du livre (auteurs, illustrateurs, maisons d'édition, collections, séries, etc.), les parties d'un livre (pages couvertures, chapitres, etc.) et la présentation matérielle d'un livre (formats, mise en page, choix typographiques, etc.). Elles sont aussi liées aux caractéristiques des formes et des genres littéraires ainsi qu'aux principaux éléments littéraires (thèmes, personnages, temps, lieux, intrigue, événements, etc.), à la provenance et à l'importance de certaines œuvres de littérature de jeunesse à travailler en classe, en

fonction du patrimoine littéraire et de titres marquants plus contemporains. Nous présentons les « savoirs » ou les « connaissances » que les enseignants ont l'impression de travailler le plus fréquemment de façon globale en premier lieu et de façon comparative entre les cycles en deuxième lieu.

a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos des savoirs de la compétence Apprécier des œuvres littéraires

Nous avons interrogé les enseignants pour connaître à quelle fréquence ils avaient l'impression d'enseigner les différents savoirs liés à la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*. Les savoirs portant sur les principaux éléments littéraires (par exemple, les thèmes, les personnages, les temps, les lieux, l'intrigue, les événements, etc.) sont ceux qui sont, selon les impressions des enseignants, le plus souvent travaillés au primaire (81,0 %). Les caractéristiques des formes et des genres littéraires (71,8 %), les différentes parties constituantes d'un livre (67,4 %) et des informations sur le monde du livre et ses créateurs (59,6 %) sont des savoirs fréquemment enseignés par les enseignants. Des savoirs à propos de la provenance et de l'importance de certaines œuvres littéraires pour la jeunesse (35,3 %) et des informations sur la présentation matérielle d'un livre, soit le format, la mise en page, les choix typographiques et les procédés artistiques (34,6 %), sont les aspects de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* les moins souvent travaillés. En ce qui concerne ces deux derniers savoirs en particulier, environ le tiers des enseignants dit ne jamais ou que très rarement les enseigner (35,3 % pour la présentation matérielle et 31,9 % pour l'importance de certaines œuvres).

b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos des savoirs de la compétence Apprécier des œuvres littéraires

Les éléments des parties d'un livre sont davantage travaillés au premier (73,8 %) et au deuxième cycle (71,6 %) qu'au troisième (55,9 %, $p=0,00$). Les savoirs

liés au monde du livre sont plus souvent enseignés au premier cycle (71,8 %) qu'au deuxième (59,7 %) et qu'au troisième cycle (44,7 %). Cette différence est statistiquement significative ($p=0,00$). La présentation matérielle des livres, quant à elle, est plus enseignée au premier cycle (39,8 %) qu'au deuxième (34,0 %) et qu'au troisième cycle (28,5 %, $p=0,01$). De leur côté, les caractéristiques des formes et des genres littéraires sont moins enseignées au premier cycle (64,0 %, $p=0,00$) qu'aux deux autres cycles (77,1 % au deuxième et 76,7 % au troisième). Pour les savoirs en lien avec les principaux éléments littéraires et ceux liés aux œuvres de littérature de jeunesse, aucune différence statistique significative n'a été relevée. Une majorité d'enseignants des trois cycles dit travailler les principaux éléments littéraires (75,3 %, 81,3 % et 88,1 %), et un tiers traite de la provenance et de l'importance des œuvres de littérature de jeunesse (34,9 %, 36,1 % et 35,1 %). Ce savoir à propos de l'importance des œuvres n'est d'ailleurs jamais enseigné par moins d'un enseignant sur 10 (8,3 % des enseignants du premier cycle, 7,6 % du deuxième et 3,6 % du troisième).

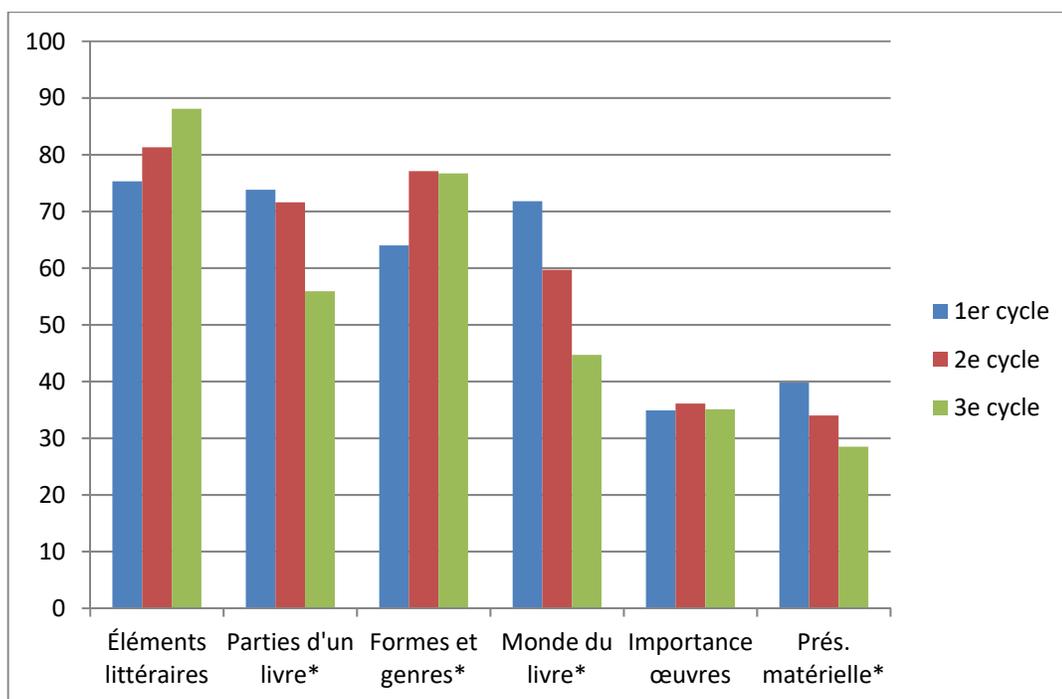


Figure XXIII. La fréquence en pourcentage d'enseignement des savoirs souvent ciblés de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* selon les cycles

4.2.1.4 Les conceptions des enseignants à propos des éléments des processus de lecture/appréciation des œuvres littéraires

Les processus de lecture/appréciation mis de l'avant dans les prescriptions ministérielles, notamment dans la Progression des apprentissages (MELS, 2009/2011) et le Cadre d'évaluation des apprentissages (MELS, 2011), et définis plus précisément dans le cadre théorique de la thèse, amènent les élèves à planifier leur lecture, à comprendre, à interpréter et à réagir à cette lecture en plus d'évaluer leur démarche. Ils sont aussi invités à formuler des jugements en lien avec la lecture d'œuvres littéraires. Les différents éléments de ces processus que les enseignants ont l'impression de cibler dans leur enseignement sont présentés de façon globale et par des comparaisons intercycles.

a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos des éléments des processus de lecture/appréciation des œuvres littéraires

Les éléments des processus de lecture/appréciation que les enseignants ont l'impression de travailler souvent en classe sont, dans l'ordre, la compréhension (92,3 %), l'interprétation (72,7 %), la réaction personnelle (71,3 %) et le jugement critique (57,0 %). Plus d'un enseignant sur quatre affirme toujours travailler la compréhension (25,9 %) et plus d'un sur dix (11,5 %) déclare ne jamais ou que très rarement travailler le jugement critique avec ses élèves.

b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos des éléments des processus de lecture/appréciation des œuvres littéraires

Pour les éléments d'interprétation et de réaction des processus de lecture/appréciation, des différences statistiquement significatives ont été relevées. Pour l'interprétation, deux tiers des enseignants du premier cycle (69,9 %) et du deuxième cycle (66,7 %) et quatre cinquièmes des enseignants du troisième cycle

(80,9 %, $p=0,01$) disent la travailler souvent. Quant à la réaction personnelle, il y a une progression du premier au troisième cycle (60,7 % des enseignants du premier cycle l'enseignent régulièrement, 75,0 % du deuxième cycle et 80,9 % du troisième cycle; $p=0,00$) tout comme pour le jugement critique (45,7 % des enseignants du premier cycle l'enseignent fréquemment, 54,2 % du deuxième cycle et 73,3 % du troisième; $p=0,00$). Cependant, aucune différence statistique significative n'est relevée entre les cycles pour ce qui est de la fréquence à laquelle les enseignants ont l'impression d'enseigner la compréhension (90,3 % au premier cycle, 94,5 % au deuxième et 92,8 % au troisième).

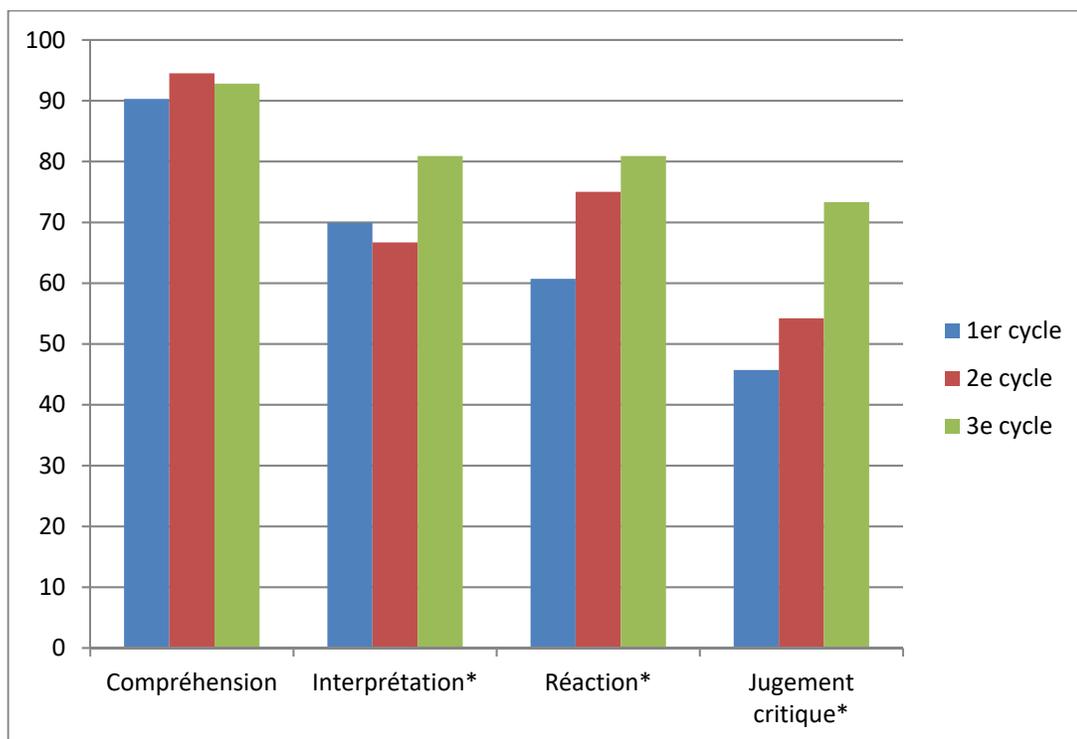


Figure XXIV. La fréquence en pourcentage du travail fait sur les éléments des processus de lecture/appréciation souvent ciblés selon les cycles

4.2.2 Les conceptions des enseignants sur un plan didactique à propos de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Après avoir analysé les résultats quant aux impressions des enseignants à propos de certains éléments des prescriptions ministérielles dans la section précédente, nous nous intéressons maintenant, sur un plan didactique, aux conceptions d'ordre subjectif, social et épistémique des enseignants quant à la lecture/appréciation des œuvres littéraires et à son enseignement au primaire. Nous présentons dans les cinq prochaines sous-sections les conceptions des enseignants par rapport à leur intérêt personnel dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires (4.2.2.1), leurs influences professionnelles et sociales (4.2.2.2), les buts qu'ils associent aux activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires (4.2.2.3), les objectifs qu'ils visent (4.2.2.4) et leurs principaux besoins pour cet enseignement (4.2.2.5).

4.2.2.1 Les conceptions des enseignants à propos de leur intérêt à enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Pour connaître l'intérêt des enseignants qui ont participé à l'enquête envers l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, nous leur avons posé la question suivante : « Est-ce que vous aimez enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires? » Les choix de réponses étaient : 1) *Pas du tout ou très peu*; 2) *Peu*; 3) *Moyennement*; 4) *Assez*; 5) *Beaucoup*. Ils avaient ensuite à justifier leur réponse en indiquant les raisons de leur choix. Nous présentons donc ici les résultats obtenus par un traitement des données quantitatives et par un traitement des données qualitatives pour l'ensemble des enseignants et par une comparaison intercycle.

a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos de leur intérêt à enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Plus de neuf enseignants sur dix (92,9 %) disent aimer assez ou beaucoup enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Près de sept enseignants sur 10 (69,5%) soulignent beaucoup aimer cette partie de leur travail. Moins d'un enseignant sur 10 (7,1 %) déclare ne pas aimer, peu aimer ou aimer moyennement l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. L'analyse qualitative des données relatives aux raisons pour lesquelles les enseignants aiment à divers degrés enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires permet de dégager, en résumé, trois raisons principales : 1) parce qu'eux-mêmes aiment lire et partager leur passion; 2) parce qu'ils trouvent que les élèves en tirent plusieurs avantages sur différents plans (réussite scolaire, motivation, intérêt, ouverture sur le monde, etc.); 3) parce que les œuvres actuelles publiées pour la jeunesse sont pour eux d'une rare richesse et qu'elles permettent d'aborder différentes thématiques. Pour illustrer ces trois raisons, voici trois justifications d'enseignants du premier cycle : « La lecture étant une de mes passions personnelles, c'est un plaisir pour moi de tenter de transmettre cet intérêt aux jeunes » (enseignant 008-c1); « Je trouve que l'apprentissage de la lecture est un moment magique où un tout nouveau monde s'ouvre maintenant aux enfants » (enseignant 020-c1); « Les œuvres de littérature jeunesse nous permettent de vibrer et surtout d'aborder toutes sortes de thématiques » (enseignant 012-c1).

Par contre, les enseignants qui aiment moins enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires (37 enseignants sur 518 de l'échantillon, soit 7,1 %) disent manquer de temps pour son enseignement et pour la découverte des œuvres littéraires, comme l'enseignant 244-c2 : « J'aimerais beaucoup, mais je manque de temps pour découvrir les œuvres et les associer à l'enseignement de telle ou telle notion. » Ils disent aussi trouver le programme imprécis et trop lourd, et manquer de budget ou d'outils didactiques. En ce sens, l'enseignant 503-c1 déclare ceci : « Je ne sais pas trop quoi enseigner! Le programme est vaste et imprécis en ce qui concerne l'appréciation

des œuvres littéraires. » Certains voient en à la lecture/appréciation une tâche scolaire cognitive et rationnelle. Le volet plus passionnel est jugé, pour eux, comme étant plus subjectif et donc plus difficile à enseigner et surtout à évaluer. Ils disent aussi se sentir plus ou moins compétents dans ce domaine et ils se voient imposer des méthodes qui prennent trop de temps d'enseignement (Continuum en lecture ou Réponse à l'intervention, par exemple). Certains trouvent que leurs élèves n'ont pas la capacité pour faire ce type d'apprentissage ou encore qu'ils proviennent de milieux si différents et qu'ils ont des connaissances si peu homogènes qu'il est pratiquement impossible de tous les rejoindre par la lecture d'une même œuvre littéraire. Par exemple, l'enseignant 452-c1 écrit ceci : « J'aime enseigner la lecture, mais pas l'appréciation. Je trouve que les élèves de 2^e année sont trop jeunes pour être capables de se créer une bonne opinion qui n'est pas copiée de leur ami ou de leur enseignante. »

b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos de leur intérêt à enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Du côté des conceptions à propos de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, les différences entre les cycles sont statistiquement significatives ($p=0,00$). Quatre enseignants sur cinq du premier cycle (81,1 %) affirment beaucoup aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, les deux tiers au deuxième cycle (63,9 %) et au troisième cycle (60,1 %). Un enseignant sur 10 du troisième cycle (11,3 %) a indiqué ne pas aimer, peu aimer ou moyennement aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, moins d'un sur 10 au deuxième cycle (7,0 %) et moins d'un sur 20 au premier cycle (3,9 %). La justification de l'enseignant 032-c1 qui travaille au premier cycle montre bien un des avantages identifiés par des enseignants de ce cycle : « J'enseigne au 1^{er} cycle et les enfants sont très spontanés. Ils sont curieux, ouverts et très intéressés par les histoires. J'adore partager toute la richesse des œuvres avec eux et me servir de la littérature comme porte d'entrée de tous mes projets. » Cependant, certains propos d'enseignants du troisième cycle vont dans le sens contraire : « Les jeunes n'aiment pas lire. Je n'aime

pas leur pousser dans le dos » (enseignant 239- c3). Les différences intercycles associées à cette variable sont illustrées de façon plus détaillée dans la figure qui suit.

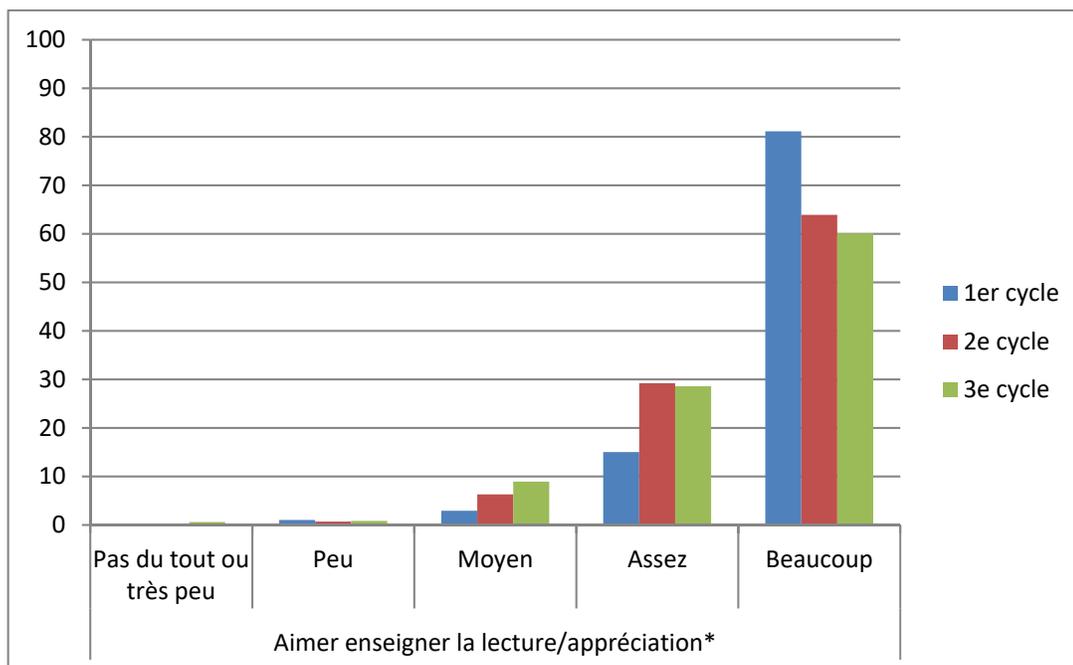


Figure XXV. Le fait d’aimer ou non enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires en pourcentage selon les cycles

4.2.2.2 Les conceptions des enseignants à propos de leurs influences dans l’enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Nous avons demandé aux enseignants d’indiquer le degré d’influence, de nul à très fort, de certains facteurs sur leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Six catégories de facteurs d’influence leur étaient soumises, avec la possibilité d’ajouter d’autres influences. Nous souhaitions voir le degré d’influence des formations suivies, des connaissances littéraires, des goûts personnels, des ressources professionnelles (revues, livres, sites, etc.), des ressources humaines (collègues, conseillers pédagogiques, etc.) et des conditions de travail (budget, disponibilité des œuvres, temps d’enseignement, etc.) sur leur enseignement.

a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos de leurs influences dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Les enseignants indiquent que ce sont leurs goûts et leurs intérêts (pour la lecture/appréciation des œuvres littéraires et les activités connexes) qui influencent le plus, selon eux, leur enseignement. Plus de quatre enseignants sur cinq (82,6 %) considèrent que cette influence est forte ou très forte. D'autres influences sont considérées aussi fortes par une majorité d'enseignants : leurs propres connaissances littéraires (60,2 %), les ressources humaines, c'est-à-dire leurs collègues, leurs conseillers pédagogiques, leurs directions d'école (59,1 %) ainsi que les ressources professionnelles constituées de revues et de livres, de sites internet, des manuels et de guides d'enseignement (56,8 %). Les conditions de travail (50,3 %) et les formations suivies, initiales et continues (39,9 %), ont de l'influence, mais de façon moins marquée. En complément de réponses, certains enseignants signalent que plusieurs formations continues les ont aidés dans leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, mais que leurs formations initiales en ce domaine étaient très minces. Par exemple, l'enseignant 130-*c1* affirme ceci : « Principalement la formation continue. Nullement ma formation au bacc. »

b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos de leurs influences dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

D'un cycle à l'autre, les goûts et les intérêts personnels influencent de façon différente les enseignants ($p=0,01$). Environ huit enseignants sur 10 de chaque cycle sont fortement influencés par leurs goûts et leurs intérêts (86,4 % au premier cycle, 83,3 % au deuxième cycle et 77,4 % au troisième cycle). Ces goûts et ces intérêts influencent d'ailleurs très fortement plus de la moitié des enseignants du premier cycle (51,9 %), le tiers du deuxième cycle (34,7 %) et du troisième cycle (34,5 %). L'influence des ressources professionnelles est aussi marquée différemment entre les cycles (59,2 % se disent fortement influencés au premier cycle, 63,9 % au deuxième

et 47,6 % au troisième; $p=0,02$). De façon plus pointue, près d'un enseignant sur cinq du premier cycle (16,5 %) et du deuxième cycle (17,4 %) est influencé très fortement par ces ressources, et moins d'un sur 10 du troisième cycle (7,7 %). Quant aux autres facteurs qui peuvent influencer les enseignants dans leur façon d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, leurs connaissances littéraires (64,6 %, 60,5 % et 54,8 %), les ressources humaines (58,7 %, 59,7 % et 59 %), les conditions de travail (47,6 %, 54,9 % et 50,0 %) et leurs formations tant initiales que continues (43,2 %, 42,4 % et 33,9 %) ne présentent pas de différences statistiquement significatives entre les trois cycles.

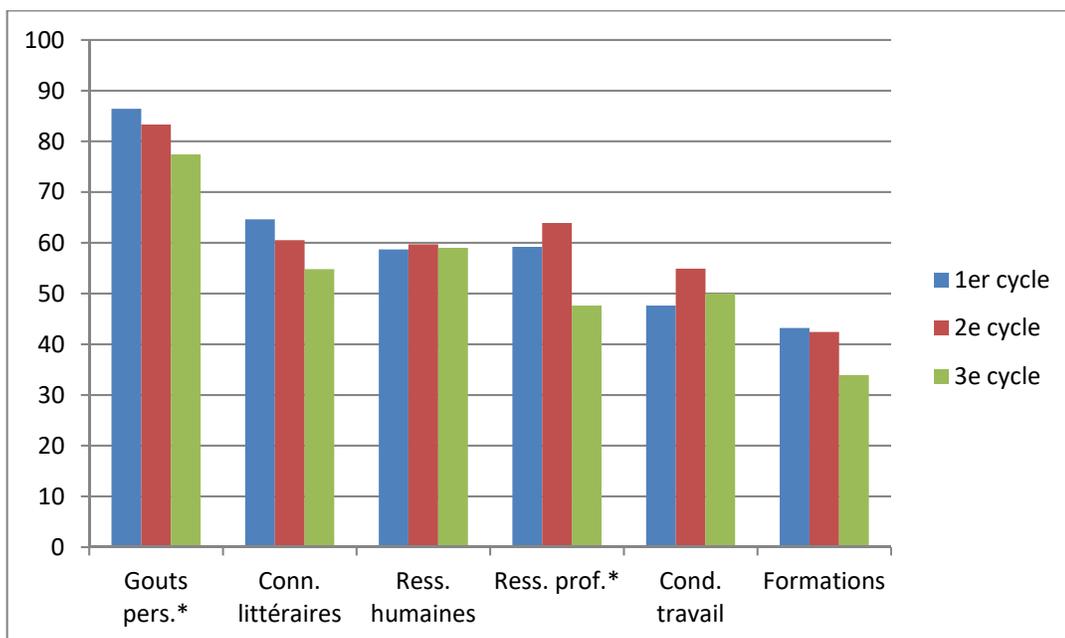


Figure XXVI. Le degré d'influence en pourcentage de certains facteurs sur la façon d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires selon les cycles

4.2.2.3 Les conceptions des enseignants à propos des buts associés aux activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires

Les enseignants poursuivent différents buts lorsqu'ils mettent en place dans leur classe des activités en lecture/appréciation des œuvres littéraires comme celles présentées dans la première partie du chapitre. Ces activités peuvent répondre à un seul

but ou à plusieurs à la fois. Dans les prescriptions ministérielles (MELS, 2009/2011), ces buts peuvent toucher l'expérience littéraire et le monde du livre en général, par exemple par des animations du livre, des cercles de lecture, des rencontres d'auteurs et d'illustrateurs, des visites à la bibliothèque, etc. Ils peuvent aussi porter sur la façon d'amener les élèves à témoigner de leurs préférences, de leurs réactions ou de leurs émotions envers certaines œuvres littéraires, et ce, par la tenue d'un journal de lecture, de concours, de palmarès, de débats et d'autres formules pédagogiques et didactiques. Des enseignants peuvent aussi souhaiter amener leurs élèves à écrire, à leur tour, des textes littéraires en s'inspirant d'œuvres qu'ils ont lues. Les enseignants peuvent avoir comme intention de mettre en réseau des œuvres littéraires afin de mieux les comprendre, les interpréter, les analyser, les critiquer. Ces mises en réseau peuvent être réalisées par thème, par auteur, par illustrateur, selon des ressemblances ou des différences entre des œuvres, etc. Finalement, pour certains enseignants, les œuvres littéraires peuvent servir de tremplin pour l'enseignement d'autres disciplines scolaires que le français.

Pour analyser ces buts en fonction des activités mises en place par les enseignants, nous les avons questionnés à propos de la fréquence des activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires avec un but précis, et ce, sur une échelle de *Jamais* à *Quelques fois par jour*. Nous rapportons, dans les deux sous-sections qui suivent, les résultats du traitement et de l'analyse des données quantitatives à ce sujet pour l'ensemble des enseignants et par des comparaisons intercycles.

a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos des buts associés aux activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires

Les enseignants souhaitent surtout, en lecture/appréciation des œuvres littéraires, que leurs élèves s'ouvrent à l'expérience littéraire et au monde du livre, et qu'ils puissent exprimer leurs préférences. Les autres buts liés à la création littéraire, l'interdisciplinarité ou la compréhension/interprétation/critique par la mise en réseau

sont beaucoup moins fréquents. Par exemple, de façon hebdomadaire, près du tiers des enseignants (31,9 %) déclare amener ses élèves à s'ouvrir à l'expérience littéraire et plus d'un sur cinq (21,4 %) les pousse à exprimer leurs préférences, leurs réactions et leurs émotions en lien avec des œuvres littéraires. Par contre, moins d'un enseignant sur dix a comme intention, chaque semaine, de faire écrire un texte littéraire à la suite de la lecture d'une œuvre (7,1 %), de se servir d'œuvres littéraires pour faire des liens interdisciplinaires (6,6 %) et de mettre en réseau des œuvres littéraires (5,2 %).

b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos des buts associés aux activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires

Les enseignants des trois cycles du primaire ont comme but principal d'amener leurs élèves à s'ouvrir à l'expérience littéraire et au monde du livre. Plus du tiers des enseignants du premier cycle (36,5 %) le fait toutes les semaines, le tiers au deuxième cycle (31,3 %) et environ le quart au troisième cycle (26,8 %). Dans une moindre mesure, les enseignants souhaitent que leurs élèves témoignent chaque semaine de leurs préférences, de leurs réactions et de leurs émotions ressenties au contact de certaines œuvres littéraires (25,3 % au premier cycle, 21,6 % au deuxième cycle et 16,7 % au troisième). Des différences intercycles statistiquement significatives sont relevées entre le premier et le deuxième cycle pour les activités d'écriture littéraire (la taille de l'effet est grande : $p=0,00$; $\eta^2=0,18$), pour l'interdisciplinarité (la taille de l'effet est moyenne : $p=0,00$; $\eta^2=0,11$) et pour la mise en réseau (la taille de l'effet est petite : $p=0,03$; $\eta^2=0,01$). Et ce sont des buts très peu fréquents sur un plan hebdomadaire aussi. Amener les élèves à écrire, à leur tour, un texte littéraire est donc un but hebdomadaire d'un enseignant sur dix du premier cycle (10,2 %) et d'un enseignant sur 20 au deuxième (5,6 %) et au troisième cycle (4,8 %). Environ un enseignant sur 20 se sert, chaque semaine, d'œuvres littéraires pour l'enseignement d'autres disciplines scolaires que le français (7,8 % au premier cycle, 4,9 % au deuxième et 6,6 % au troisième) et autant met en réseau les œuvres littéraires (5,8 % au premier cycle, 3,5 % au deuxième et 6 % au troisième). Cela dit, environ le tiers

des enseignants ne met jamais en réseau des œuvres afin de mieux les comprendre, les interpréter, les analyser ou les critiquer (26,7 % au premier cycle, 36,1 % au deuxième et 35,1 % au troisième).

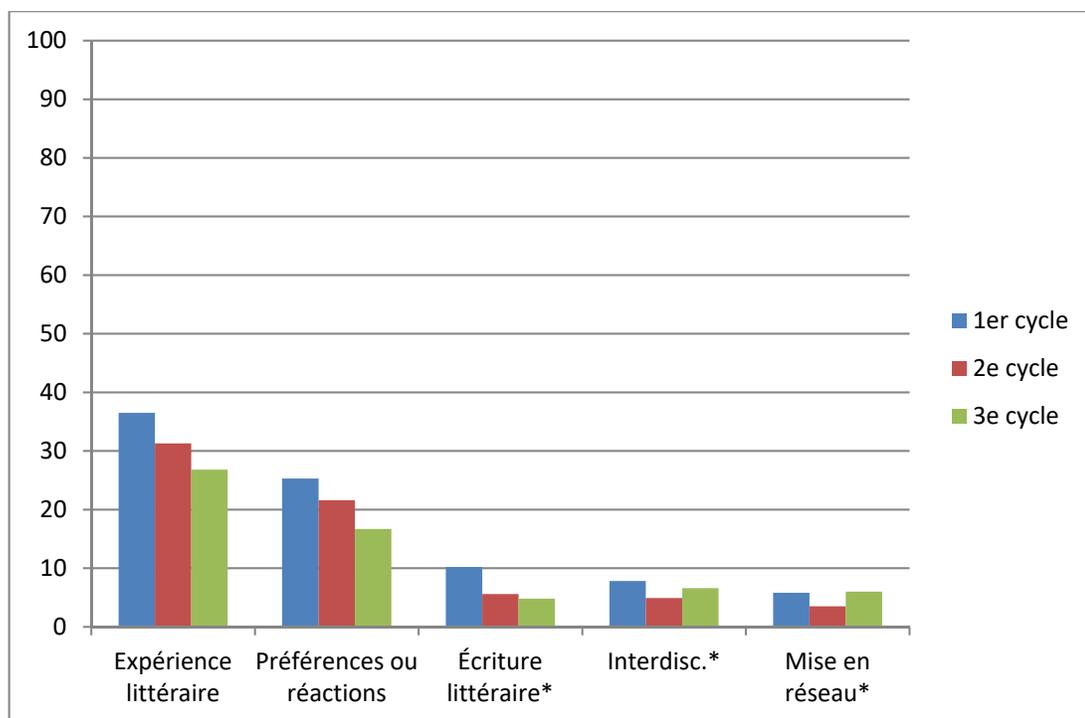


Figure XXVII. La fréquence en pourcentage des buts visés lors d'activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires par semaine selon les cycles

4.2.2.4 Les conceptions des enseignants à propos de leurs objectifs d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Pour identifier et décrire les objectifs visés par les enseignants, nous leur avons proposé, dans un premier temps, une liste de neuf objectifs qui peuvent être associés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Dans cette liste fermée, ils devaient en identifier trois qu'ils jugent parmi les plus importants dans leur enseignement, trois qu'ils considèrent plus ou moins importants et trois derniers qu'ils trouvent moins importants. Dans un deuxième temps, nous leur avons demandé de décrire quel est, actuellement, leur principal objectif associé à l'enseignement de la

lecture/appréciation des œuvres littéraires. Nous présentons les résultats obtenus de façon globale et par des comparaisons intercycles en intercalant, lorsque cela est jugé pertinent, des descriptions d'enseignants. Ces descriptions sont toutefois peu nombreuses parce que la quasi-totalité des données qualitatives recueillies reprenait ce qui avait été identifié dans la liste fermée d'objectifs.

a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos de leurs objectifs d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

La quasi-totalité des enseignants du primaire (94,6 %) affirme que de donner le goût de lire aux élèves et de stimuler leur plaisir de lire est un des objectifs les plus importants de leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. À cet égard, l'enseignant 009-*c1* précise ceci : « Mon principal objectif est toujours de leur faire aimer la lecture et leur donner le goût de lire. Je considère qu'une fois cet objectif atteint, les autres objectifs finiront aussi par être atteints avec le temps. » Par ailleurs, plus de la moitié (58,7 %) trouve prioritaire de stimuler l'imaginaire et la créativité des élèves. D'autres objectifs sont considérés prioritaires par le tiers des enseignants : construire des connaissances chez les élèves (33,0 %), enrichir leurs connaissances de la langue française (32,2 %) et les amener à identifier leurs préférences et leurs intérêts en lecture (31,9 %). Un enseignant sur quatre (23,4 %) considère très important de nourrir la culture générale et de construire des repères culturels chez les élèves. D'autres objectifs sont considérés comme moins prioritaires que les objectifs précédents : développer le sens critique des élèves (15,1 %), les amener à mieux se comprendre, comprendre les autres et le monde (13,9 %) et les pousser à comparer des perceptions ou des jugements personnels avec ceux d'autrui (4,8 %). Pour plusieurs enseignants, il est ardu de dire quel est leur objectif prioritaire parmi les neuf proposés parce que, comme le souligne l'enseignant 005-*c1*, « [...] tous ces objectifs sont louables et c'est l'idée de toucher à plusieurs aspects qui rend l'appréciation d'œuvres si riche et intéressante ».

b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos de leurs objectifs d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

En ce qui concerne les objectifs associés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, donner le goût de lire et stimuler le plaisir de lire ainsi que développer le sens critique des élèves sont les seuls objectifs pour lesquels des différences statistiquement significatives ont été repérées entre les cycles ($p=0,01$ pour le goût de lire et $p=0,00$ pour le sens critique). La vaste majorité des enseignants des trois cycles souhaitent donner le goût de lire à leurs élèves (98,1 % au premier cycle, 91,0 % au deuxième cycle et 93,5 % au troisième cycle), mais plus d'enseignants du deuxième et du troisième cycle déclarent trouver plus ou moins prioritaire cet objectif. Quant au sens critique, moins d'un enseignant sur 10 du premier cycle (7,8 %) considère cet objectif très important, environ un sur cinq au deuxième cycle (17,4 %) et au troisième cycle (22,0 %). Cela dit, rappelons que plusieurs enseignants ont indiqué, en complément de réponse, que tous les objectifs proposés dans le questionnaire leur apparaissaient importants et que le choix était donc difficile pour eux. Les autres objectifs associés à la lecture/appréciation se répartissent de façon semblable selon leur importance entre les cycles comme l'illustre la figure suivante.

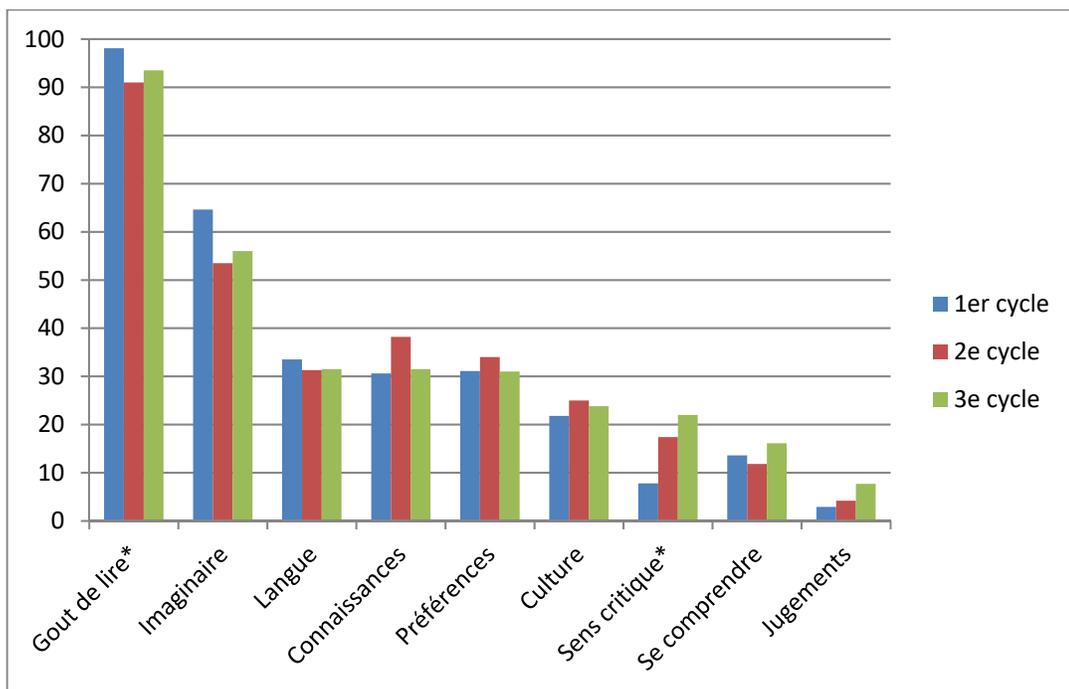


Figure XXVIII. Les objectifs prioritaires en pourcentage associés à l’enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires selon les cycles

4.2.2.5 *Les conceptions des enseignants à propos de leurs besoins dans l’enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires*

Pour analyser les besoins des enseignants en lecture/appréciation des œuvres littéraires, nous avons procédé de façon semblable à ce que nous avons fait pour les objectifs dans la section précédente. Nous leur avons donc proposé une liste de neuf besoins qui peuvent être associés à l’enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Parmi ces besoins, ils devaient en identifier trois qu’ils jugent parmi les plus importants, trois qu’ils considèrent plus ou moins importants et trois qu’ils trouvent moins importants. Nous leur avons aussi demandé de décrire quel est, actuellement, leur principal besoin associé à l’enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Nous présentons les résultats obtenus en deux temps : a) pour l’ensemble des enseignants; b) pour chacun des cycles.

a) Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants à propos de leurs besoins dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Une majorité d'enseignants (60,8 %) considère que le fait de mieux répondre aux particularités des élèves est un des besoins les plus importants pour leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Un peu moins de la moitié d'entre eux trouve aussi important d'avoir un meilleur accès aux œuvres littéraires (45,9 %), de tenir compte de la progression des apprentissages des élèves (42,1 %) et de savoir mieux choisir ces œuvres (40,5 %). Environ le tiers des enseignants juge prioritaire de mieux comprendre l'évaluation de la compétence (33,8 %), de mieux comprendre aussi la planification de situations d'enseignement (31,1 %) et de mieux analyser les savoirs essentiels littéraires (30,3 %). Un enseignant sur dix considère prioritaire d'avoir davantage de liberté dans le choix des œuvres littéraires à faire lire aux élèves (10,8 %) et de mieux collaborer avec les collègues et la direction de leur école (8,5 %). En réponse plus détaillée, certains enseignants insistent sur le manque de budget et d'accès aux livres (26,4 %) pour mieux enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires dans leur classe ainsi que sur le manque de temps (11,6 %), autant pendant les heures de classe qu'à l'extérieur pour mieux planifier leur enseignement, effectuer la sélection des œuvres et élaborer des activités. Les données qualitatives fournies en réponse à la question ouverte sur les besoins d'enseignement reprenaient, dans une majorité de cas, les besoins identifiés à la question fermée.

b) Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants à propos de leurs besoins dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

En ce qui concerne les besoins liés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, seul le fait de tenir compte de la progression des apprentissages des élèves présente des différences statistiquement significatives entre les cycles ($p=0,05$). La moitié des enseignants du premier cycle (49,5 %) et le tiers des

enseignants du deuxième (38,2 %) et du troisième (36,3 %) trouvent ce besoin parmi les plus importants. Les autres besoins sont ciblés de façon équivalente aux trois cycles du primaire comme en rend compte la figure qui suit.

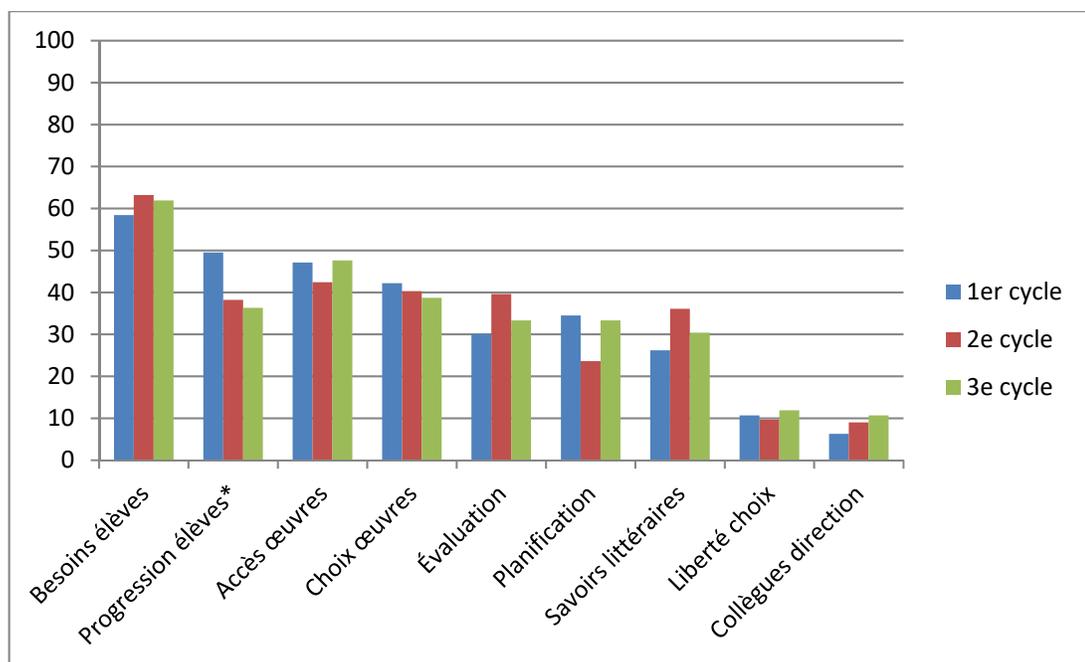


Figure XXIX. Les besoins prioritaires en pourcentage associés à l’enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires selon les cycles

4.2.3 Les conceptions des enseignants sur un plan personnel à propos de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Dans cette dernière section, nous analysons, sur un plan personnel, certaines conceptions des enseignants à propos de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Pour ce faire, nous leur avons demandé de nous indiquer leur degré d’accord avec des affirmations d’ordre subjectif à propos, notamment, de leur intérêt personnel envers la lecture d’œuvres littéraires en général et pour la jeunesse en particulier, envers les échanges et les partages autour des œuvres et, au sens large, envers la lecture et l’écriture. Nous présentons les résultats pour l’ensemble des enseignants en regroupant

les choix de réponse plutôt d'accord et tout à fait d'accord sous l'étiquette « en accord » avant de faire des comparaisons entre les cycles.

4.2.3.1 Les résultats globaux pour les conceptions des enseignants sur un plan personnel à propos de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

La vaste majorité des enseignants du primaire interrogés disent être en accord avec le fait d'aimer lire des œuvres littéraires en général (98,2 %) et des œuvres de littérature de jeunesse en particulier (97,9 %). Les enseignants déclarent généralement aimer lire (98,7 %) et dans une moindre mesure aimer écrire (86,1 %). Ils aiment partager avec leurs élèves leur intérêt pour la lecture d'œuvres littéraires (95,0 %) et échanger avec autrui à propos de ces lectures (85,7 %). Cela dit, si l'on ne considère que le choix de réponse *Tout à fait d'accord*, plus de quatre enseignants sur cinq déclarent aimer lire des œuvres littéraires (82,6 %), des œuvres littéraires pour la jeunesse (81,3 %) et, en général, aimer lire (84,2 %).

4.2.3.2 Les comparaisons intercycles pour les conceptions des enseignants sur un plan personnel à propos de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

La presque totalité des enseignants des trois cycles affirme être en accord avec le fait d'aimer lire des œuvres littéraires (97,6 % au premier cycle, 99,4 % au deuxième cycle et 98,2 % au troisième cycle) et des œuvres pour la jeunesse (98,1 %, 99,4 % et 96,4 % respectivement). En ce qui concerne l'intérêt pour la lecture d'œuvres littéraires pour la jeunesse, une différence statistiquement significative est relevée entre les trois cycles ($p=0,00$) : plus d'enseignants du premier cycle (90,8 %) sont tout à fait d'accord avec le fait d'aimer lire ce type de littérature qu'aux autres cycles (80,6 % au deuxième cycle et 70,2 % au troisième cycle). Par ailleurs, la quasi-totalité des enseignants des trois cycles aime partager avec les élèves son intérêt pour la lecture d'œuvres littéraires (97,1 %, 95,8 % et 91,6 %) et une majorité aime échanger avec autrui à propos de leurs lectures (87,4 %, 88,2 % et 81,5 %). Cela dit, une majorité

d'enseignants (81,6 % du premier cycle, 72,9 % du deuxième cycle et 69,0 % du troisième cycle) affirme être tout à fait d'accord avec le fait d'aimer partager avec les élèves leur intérêt pour la lecture littéraire. De façon générale, peu importe le cycle d'enseignement, presque tous les enseignants disent être en accord avec l'affirmation « De façon générale, j'aime lire » (99,1 %, 98,6 % et 98,2 %) et quatre sur cinq le sont avec l'affirmation « De façon générale, j'aime écrire » (86,9 %, 84,7 % et 86,3 %).

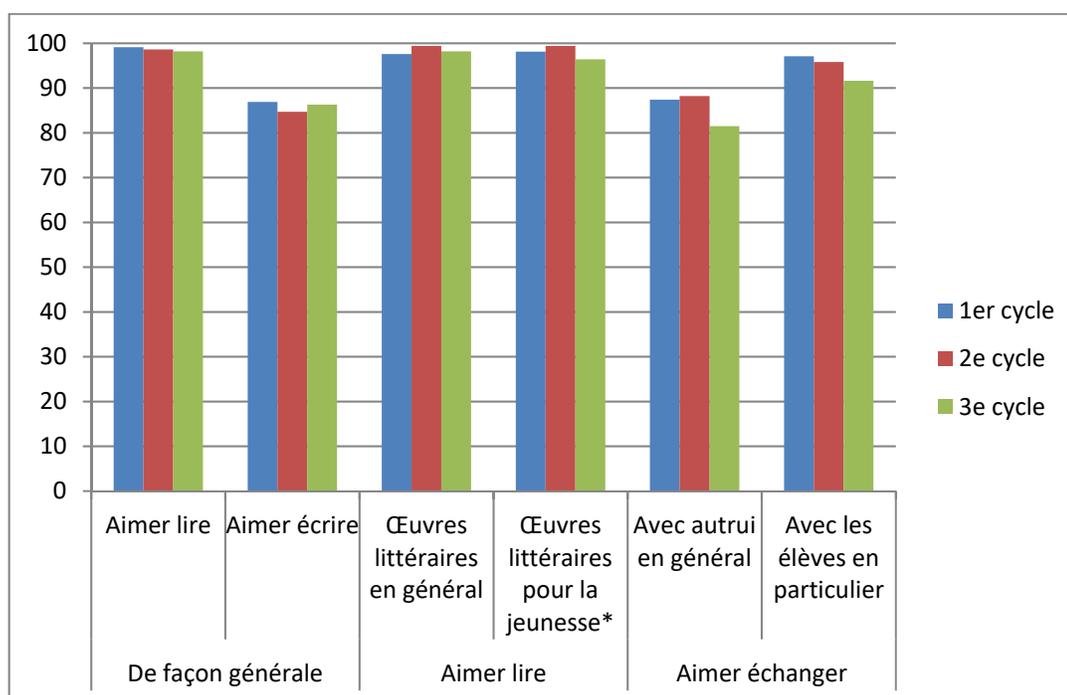


Figure XXX. Le degré d'accord, *plutôt* ou *tout à fait d'accord*, en pourcentage, sur les conceptions personnelles à propos de l'écrit selon les cycles

4.2.4 La synthèse des résultats des conceptions des enseignants à propos des prescriptions ministérielles, de la lecture/appréciation et de son enseignement sur les plans didactique et personnel

En ce qui concerne les conceptions à propos des prescriptions ministérielles, les enseignants ont l'impression, sur un plan didactique, de développer plus souvent les compétences à lire et à écrire de leurs élèves que les compétences à communiquer oralement et à apprécier des œuvres littéraires. Les enseignants du premier cycle

travaillent plus souvent la compétence à lire que leurs collègues du deuxième et du troisième cycle. Les composantes de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* sont toutes travaillées aux trois cycles du primaire : le recours aux œuvres et leur exploration sont plus fréquents que le travail sur le jugement et les connaissances/stratégies. Les enseignants du premier cycle exploitent davantage que leurs collègues des autres cycles les savoirs liés aux parties d'un livre, au monde du livre et à sa présentation matérielle, tandis que les enseignants du deuxième et du troisième cycle abordent davantage les distinctions de formes/genres littéraires. Les principaux éléments littéraires (personnages, lieux, temps, etc.) demeurent ce qui est le plus enseigné aux trois cycles. Les enseignants ont l'impression de travailler tous les aspects des processus de lecture/appréciation (compréhension, interprétation, réaction/jugement critique), mais surtout la compréhension. Au premier cycle, ils ont encore moins l'impression de travailler l'interprétation et la réaction qu'aux deux autres cycles. Le jugement critique, propre au volet appréciation, est encore moins travaillé que les aspects liés à la lecture.

Quant aux conceptions de la lecture/appréciation et de son enseignement sur un plan didactique, les enseignants du primaire, et en particulier ceux du premier cycle, déclarent en majorité beaucoup aimer enseigner la lecture/appréciation. Ils se disent surtout influencés dans cet enseignement par leurs goûts personnels. Dans une moindre mesure, ils sont influencés par leurs connaissances littéraires, les ressources humaines et professionnelles ainsi que leurs conditions de travail. Leurs formations initiales et continues les influencent aussi, mais de façon moins marquée. Ce sont les enseignants du premier cycle qui se disent davantage influencés par leurs goûts personnels que leurs collègues des autres cycles. Les enseignants des deux premiers cycles sont plus marqués par les ressources professionnelles que les enseignants du troisième cycle. S'ouvrir à l'expérience littéraire et témoigner de préférences, de réactions et d'émotions sont les deux buts les plus fréquemment visés par les enseignants du primaire lorsqu'ils mettent en place des activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires. Faire écrire un texte littéraire à la suite d'une lecture d'une œuvre, ouvrir à

l'interdisciplinarité et mettre en réseau des œuvres sont des buts plus rarement ciblés par les enseignants, mais ce sont ceux du premier cycle qui déclarent les viser plus souvent que leurs collègues des deux autres cycles. La presque totalité des enseignants du primaire poursuit, comme objectif prioritaire dans son enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, de donner le goût de lire aux élèves et de stimuler leur plaisir de lire. Ils sont nombreux à souhaiter alimenter l'imaginaire et la créativité de leurs élèves. Le tiers des enseignants considère prioritaire de construire des connaissances chez leurs élèves, d'enrichir la connaissance de la langue française des élèves et d'amener les jeunes lecteurs à identifier leurs préférences et leurs intérêts en lecture. Les enseignants du premier cycle souhaitent encore davantage que leurs collègues des autres cycles donner le goût de lire à leurs élèves, tandis que les enseignants du deuxième et du troisième cycle priorisent davantage de développer le sens critique des élèves. En ce qui concerne les besoins exprimés par les enseignants, mieux répondre aux particularités des élèves apparaît prioritaire pour une majorité d'entre eux, en particulier au premier cycle du primaire. Près de la moitié des enseignants aimerait mieux tenir compte de la progression des apprentissages des élèves ainsi qu'avoir un meilleur accès aux œuvres littéraires et savoir mieux les choisir.

En ce qui a trait aux conceptions de la lecture/appréciation des œuvres littéraires sur un plan personnel, la presque totalité des enseignants du primaire dit aimer lire des œuvres littéraires, dont des œuvres pour la jeunesse. Ils aiment aussi échanger et partager leur intérêt pour la lecture d'œuvres littéraires avec autrui. Cela dit, les enseignants du premier cycle apprécient davantage que leurs collègues lire des œuvres pour la jeunesse.

4.3 La synthèse des comparaisons intercycles pour les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants

Afin de synthétiser les différentes comparaisons intercycles effectuées dans les deux parties précédentes et illustrées dans des figures pour les pratiques déclarées d'enseignement (4.1) et les conceptions des enseignants (4.2), nous considérons, dans cette dernière partie, les 110 variables liées aux pratiques (55) et aux conceptions (55) des enseignants évoquées plus tôt dans ce chapitre ainsi que l'analyse de contenu réalisée à partir des données qualitatives du questionnaire. De ces 110 variables, nous avons retenu les 50 qui présentent des différences intercycles statistiquement significatives (45,5 % des variables analysées). Nous présentons d'abord la synthèse des comparaisons intercycles pour certaines pratiques déclarées (4.3.1) et ensuite pour certaines conceptions des enseignants (4.3.2), avant de conclure ce chapitre (4.3.3).

4.3.1 Les comparaisons intercycles pour les fréquences d'utilisation de certaines pratiques déclarées

Sur les 55 variables relatives aux pratiques d'enseignement déclarées qui ont été analysées de façon quantitative, 32 présentent des différences intercycles significatives (58,2 %). Plus de la moitié des variables étudiées en ce qui concerne les activités (58,3 %), le matériel (58,1 %) et l'évaluation (58,3 %) varient entre les cycles du primaire. Pour les activités, on constate de grandes tailles de l'effet dans la fréquence des lectures d'œuvres littéraires à voix haute animées par l'enseignant ($\eta^2=0,66$), des périodes de lecture plus ou moins libre des élèves ($\eta^2=0,53$), de la lecture d'œuvres littéraires en devoir ($\eta^2=0,48$) et de la lecture d'une même œuvre littéraire imposée à tous les élèves ($\eta^2=0,30$). À l'exception des durées des périodes de lecture (qui augmentent du premier au troisième cycle), tous les autres items liés aux activités qui varient de façon significative entre les cycles sont à l'avantage des enseignants du premier cycle. Dans le tableau-synthèse des comparaisons à propos des activités, nous présentons ces variables, tout en indiquant leur degré d'importance par

cycle. Ainsi, une activité marquée de trois signes positifs (+++) au premier cycle est plus fréquente à ce cycle qu'au deuxième cycle (++) et qu'au troisième cycle (+).

Tableau XIII. Les comparaisons intercycles à propos des activités et des durées dont les différences sont statistiquement significatives par ordre d'effet de taille

<i>Activités</i>	<i>1^{er} cycle</i>	<i>2^e cycle</i>	<i>3^e cycle</i>	<i>Effet</i> ¹⁶
Lecture d'une œuvre littéraire à voix haute par l'enseignant	+++	++	+	$\eta^2=0,66$
Période de lecture plus/moins libre par les élèves	+++	++	+	$\eta^2=0,53$
Lecture d'une œuvre littéraire en devoir	+++	++	+	$\eta^2=0,48$
Lecture d'une même œuvre littéraire imposée à tous les élèves	+++	++	+	$\eta^2=0,30$
Lecture d'une œuvre littéraire enregistrée	+++	++	+	$\eta^2=0,10$
Durée des périodes de lecture personnelle en classe	+	++	+++	
Durée des périodes de lecture à voix haute ou audio en classe	+	++	+++	

En ce qui concerne le matériel, la comparaison des fréquences d'utilisation des œuvres littéraires en format papier ($\eta^2=0,68$), du matériel créé par l'enseignant ($\eta^2=0,56$) et des livres dits *nivelés* ($\eta^2=0,19$) présente de grandes tailles de l'effet. Ces œuvres littéraires en papier, ce matériel créé par l'enseignant et ces livres nivelés sont plus utilisés au premier cycle du primaire, ensuite au deuxième cycle et enfin au troisième cycle. À l'inverse, l'usage des extraits d'œuvres en papier ($\eta^2=0,23$), des cahiers d'exercices ($\eta^2=0,21$) et des manuels scolaires ($\eta^2=0,20$) sont plus utilisés aux autres cycles qu'au premier, et ce, avec de grandes tailles de l'effet. Environ la moitié des variables liées au matériel présente des différences statistiquement significatives en termes de fréquence favorable au premier cycle du primaire (55,6 %) et l'autre moitié pour les deuxième et troisième cycles (44,4 %).

¹⁶ Rappelons que les effets de taille sont considérés petits quand η^2 est autour de 0,01, moyens autour de 0,06 et grands autour de 0,14 et plus (Cohen, 1998).

Tableau XIV. Les comparaisons intercycles à propos du matériel dont les différences sont statistiquement significatives par ordre d'effet de taille

<i>Matériel</i>	<i>1^{er} cycle</i>	<i>2^e cycle</i>	<i>3^e cycle</i>	<i>Effet</i>
Œuvres littéraires en papier	+++	++	+	$\eta^2=0,68$
Matériel créé par l'enseignant	+++	+	+	$\eta^2=0,56$
Livres <i>nivelés</i>	+++	++	+	$\eta^2=0,19$
Œuvres littéraires électroniques	+++	+	+	$\eta^2=0,03$
Album	+++	++	+	
Conte	+++	+	+	
Chanson	+++	++	+	
Comptine	+++	++	+	
Nombre d'œuvres en classe	+++	++	+	
Coin-lecture en classe	+++	++	+	
Extraits œuvres en papier	+	+++	+++	$\eta^2=0,23$
Cahiers d'exercices	+	+++	++	$\eta^2=0,21$
Manuels scolaires	+	+++	++	$\eta^2=0,20$
Roman	+	++	+++	
Légende	+	++	+++	
Nouvelle littéraire	+	++	+++	
Fable	+	+	+++	
Pièce de théâtre	+	++	+++	

Pour les outils d'évaluation, la fréquence d'usage des moyens oraux comme les groupes de discussion et les entretiens individuels sont plus fréquents au premier cycle qu'au deuxième et qu'au troisième cycle. L'effet est de grande taille d'ailleurs pour la fréquence des groupes de discussion ($\eta^2=0,14$). Les examens provenant de banques et les épreuves ministérielles sont les moyens écrits qui sont plus fréquents au troisième cycle qu'au deuxième et au premier cycle. L'utilisation des examens issus de banques présentent une grande taille de l'effet ($\eta^2=0,25$). Les enseignants disent aussi évaluer davantage, au fil de la scolarité, la réaction personnelle, l'interprétation et le jugement critique de leurs élèves. Près du tiers des variables liées aux outils d'évaluation présente des différences statistiquement significatives en termes de fréquence favorable pour le premier cycle (28,6 %) et les deux tiers pour les deux autres cycles (71,4 %).

Tableau XV. Les comparaisons intercycles à propos des outils d'évaluation dont les différences sont statistiquement significatives par ordre d'effet de taille

<i>Évaluation</i>	<i>1^{er} cycle</i>	<i>2^e cycle</i>	<i>3^e cycle</i>	<i>Effet</i>
Groupes de discussion	+++	++	+	$\eta^2=0,14$
Entretiens individuels	+++	++	+	$\eta^2=0,10$
Examens provenant de banques	+	++	+++	$\eta^2=0,25$
Épreuves du Ministère	+	++	+++	$\eta^2=0,10$
Réaction	+	++	+++	
Interprétation	+	++	+++	
Jugement	+	++	+++	

Les différences intercycles statistiquement significatives quant aux variables liées aux activités et aux moyens d'évaluation font écho aux données qualitatives analysées à ce propos. Par exemple, l'analyse des descriptions d'activités d'exploitation de la lecture a montré une prédominance des activités métatextuelles, tant à l'écrit (43,1 %) qu'à l'oral (92,7 %), sur les activités hypertextuelles, à l'écrit (31,0 %) comme à l'oral (2,3 %). Lors de l'évaluation, les moyens écrits sont quelque peu plus souvent décrits comme représentatifs de ce que les enseignants utilisent comme outils d'évaluation (36,0 %) que les moyens oraux (23,2%). Cela dit, un tiers des enseignants (29,4 %) utilise une combinaison de moyens écrits et oraux pour évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Au premier cycle, les moyens écrits (19,4 %) sont moins fréquemment décrits que les moyens oraux (37,6 %); au deuxième et au troisième cycle, ce sont les moyens écrits (41,7 % et 47,0 %) qui sont plus fréquents que les moyens oraux (20,1 % et 11,9 %).

4.3.2 Les comparaisons intercycles pour certaines conceptions des enseignants

Les comparaisons intercycles dont les différences sont statistiquement significatives pour les conceptions des enseignants apparaissent moins divergentes d'un cycle à l'autre que les comparaisons pour les pratiques déclarées. En effet, le tiers (32,7 %) des variables à propos des conceptions étudiées dans la deuxième partie de ce chapitre présentent des différences statistiquement significatives; c'est plus de la moitié (58,2 %) des variables liées aux pratiques qui en présentent. Les conceptions

par rapport aux prescriptions ministérielles font ressortir huit variables sur 19 (42,1 %) qui présentent des différences significatives entre les cycles.

Tableau XVI. Les comparaisons intercycles à propos des conceptions par rapport aux prescriptions ministérielles dont les différences sont statistiquement significatives

<i>Conceptions Prescriptions ministérielles</i>	<i>1^{er} cycle</i>	<i>2^e cycle</i>	<i>3^e cycle</i>
Lire des textes variés	+++	++	+
Parties d'un livre	+++	++	+
Monde du livre	+++	++	+
Présentation matérielle	+++	++	+
Formes et genres littéraires	+	++	+++
Interprétation	+	++	+++
Réaction	+	++	+++
Jugement critique	+	++	+++

Les conceptions de la lecture/appréciation et de son enseignement sont encore davantage semblables d'un cycle à l'autre que les conceptions des enseignants quant aux prescriptions ministérielles. À cet égard, seulement le quart (27,8 %) des variables liées aux conceptions de la lecture/appréciation et de son enseignement présente des différences statistiquement significatives entre les cycles. La quasi-totalité de ces différences sont plus fréquentes au premier cycle du primaire qu'aux deux autres cycles. Le fait d'avoir comme but d'amener les élèves à écrire à leur tour un texte littéraire à la suite d'une lecture présente un effet de grande taille ($\eta^2=0,18$). Seul le désir de développer le sens critique des élèves évolue progressivement du premier au troisième cycle.

Tableau XVII. Les comparaisons intercycles à propos des conceptions de la lecture/appréciation et de son enseignement dont les différences sont statistiquement significatives par ordre d'effet de taille

<i>Conceptions</i>	<i>1^{er} cycle</i>	<i>2^e cycle</i>	<i>3^e cycle</i>	<i>Effet</i>
<i>Plans didactique et personnel</i>				
Écriture d'un texte littéraire	+++	+	+	$\eta^2=0,18$
Interdisciplinarité	+++	+	+	$\eta^2=0,11$
Mise en réseau	+++	+	+	$\eta^2=0,01$
Aimer enseigner lecture/appréciation	+++	++	+	
Gouts et intérêts personnels	+++	++	+	
Ressources professionnelles	+++	+++	+	
Gout de lire	+++	+	+	
Progression des élèves	+++	++	+	
Aimer lire des œuvres jeunesse	+++	++	+	
Sens critique	+	++	+++	

4.3.3 La conclusion de l'analyse des résultats

Pour répondre à notre question spécifique de recherche annoncée à la fin du chapitre 2 et dans le but de mieux comprendre les pratiques déclarées d'enseignement et les conceptions d'enseignants québécois à propos de la lecture/appréciation des œuvres littéraires aux trois cycles du primaire, nous avons présenté dans ce chapitre les résultats du traitement et de l'analyse de données quantitatives et qualitatives issues d'un questionnaire d'enquête à large échelle. Nous avons ainsi poursuivi nos trois objectifs spécifiques de recherche, soit 1) d'identifier et de décrire, en termes de variété, de fréquence et de durée, les pratiques déclarées d'enseignement (activités, matériel et évaluation), 2) d'identifier et de décrire (sur les plans didactique et personnel) les conceptions d'enseignants du primaire (prescriptions ministérielles, lecture/appréciation et enseignement) et 3) de comparer les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants des trois cycles du primaire. Nous avons donc tenté de dégager des tendances générales dans les pratiques déclarées d'enseignement ainsi que les conceptions quant à la lecture/appréciation des œuvres littéraires afin de brosser un portrait global de ce que déclarent faire les enseignants québécois des trois cycles du primaire à ce propos.

Nous avons pu constater, par la présentation et l'analyse des résultats de notre enquête, que les pratiques déclarées d'enseignement et les conceptions des enseignants du primaire de la lecture/appréciation des œuvres littéraires sont multiples et variées, tout en étant marquées de continuité et de ruptures entre les cycles. En ce qui concerne les pratiques déclarées d'enseignement (*objectif 1 de la recherche*), il faut souligner que les activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires sont variées et que leur utilisation est fréquente au primaire québécois. Selon les déclarations des enseignants, les périodes de lecture personnelle libre et les moments de lecture en fin de travail sont les activités les plus fréquentes; elles sont d'ailleurs mises en place tous les jours par une majorité d'enseignants. Le matériel dont se servent les enseignants pour travailler la lecture/appréciation des œuvres littéraires, bien que varié, est constitué principalement d'œuvres littéraires sur support papier, œuvres littéraires présentes dans les classes et disposées notamment dans des coins-lecture. Pour évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires, l'utilisation de questionnaires écrits est fréquente, tout comme le recours à des formules plus réflexives en écriture (carnets, journaux et cahiers) ou à l'oral (groupes de discussion et entretiens individuels). Les enseignants déclarent utiliser ces différents outils surtout pour évaluer la compréhension des élèves.

Du côté des conceptions des enseignants (*objectif 2 de la recherche*), les enseignants disent, sur un plan didactique, travailler les quatre compétences de la discipline « Français, langue d'enseignement », mais surtout les compétences à lire et à écrire des textes variés. Ils déclarent avoir recours à des œuvres littéraires à diverses fins, et en faire explorer une variété à leurs élèves afin d'enseigner surtout les principaux éléments littéraires. Dans les processus de lecture/appréciation, ils signalent travailler davantage la compréhension et moins des aspects plus personnels comme l'interprétation et la réaction, et encore moins ceux liés au développement du jugement. Les enseignants souhaitent amener leurs élèves à s'ouvrir à l'expérience littéraire et au monde du livre ainsi qu'à témoigner de leurs préférences et de leurs émotions. Ils veulent ainsi leur donner le goût de lire et stimuler leur plaisir de lire,

tout en favorisant le développement de leur imaginaire et de leur créativité. Ils soulignent vouloir mieux répondre aux besoins de leurs élèves et tenir compte de leur progression tout comme avoir un meilleur accès aux œuvres et de mieux les choisir. Ils affirment, en majorité, beaucoup aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires et ils déclarent que, pour leur enseignement, ce sont leurs goûts et leurs intérêts personnels qui les influencent le plus. Sur un plan personnel, les enseignants disent aimer lire et échanger à propos de leurs lectures.

Les comparaisons intercycles effectuées quant aux pratiques déclarées et aux conceptions des enseignants (*objectif 3 de la recherche*) montrent, d'une part, qu'il y a bel et bien des différences statistiquement significatives qui existent entre les cycles (pour 50 des 110 variables analysées) quant aux pratiques déclarées d'enseignement et aux conceptions des enseignants et, d'autre part, que les différences statistiquement significatives dans les pratiques déclarées sont plus nombreuses (32 variables sur les 55 : 58,2 %) que celles liées aux conceptions (18 variables sur les 55 : 32,7 %). Cela dit, davantage de variables analysées ne présentent pas de différences intercycles (60 variables sur 110). Les différences entre les cycles qui concernent les pratiques déclarées se situent principalement dans le choix du matériel de lecture/appréciation des œuvres littéraires (56,3 %), et dans une moindre mesure dans les activités mises en place (21,9 %) et dans l'évaluation (21,9 %). Les différences intercycles pour les conceptions des enseignants portent sur leurs impressions à propos des prescriptions ministérielles (44,4 %) et sur la lecture/appréciation et son enseignement (55,6 %). Pour les conceptions, sur les plans didactique et personnel de la lecture/appréciation et de son enseignement, neuf variables sur 10 (90,0 %) présentent des différences intercycles en faveur des déclarations des enseignants du premier cycle. Pour l'ensemble des différences intercycles statistiquement significatives, plus de la moitié (60,0 %) est davantage marquée au début du primaire que vers la fin (40,0 %).

Les calculs des effets de taille pour certaines variables des pratiques déclarées d'enseignement et des conceptions des enseignants nous permettent de relever des

différences intercycles statistiquement significatives qui s'appliqueraient, dans le cas des grandes tailles de l'effet en particulier, non seulement à l'échantillon d'enseignants analysé, mais à la population d'enseignants québécois du primaire. Ainsi, on pourrait affirmer, avec une certaine « consistance », que les enseignants qui travaillent au premier cycle sont ceux qui déclarent faire plus fréquemment des lectures d'œuvres littéraires à voix haute, qui disent utiliser plus fréquemment des œuvres littéraires pour les lectures en devoir, qui affirment imposer plus fréquemment la lecture d'une même œuvre littéraire pour tous leurs élèves et qui soulignent offrir plus fréquemment des périodes de lecture plus ou moins libre en classe. Ce sont aussi les enseignants du premier cycle qui disent avoir recours plus fréquemment à des œuvres littéraires intégrales en papier, à des livres nivelés et à du matériel qu'ils ont eux-même créé. Ils sont aussi plus nombreux à déclarer mettre en place des groupes de discussion pour évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires et à amener leurs élèves à écrire un texte littéraire à la suite de la lecture d'une œuvre. Cela dit, les enseignants du deuxième et du troisième cycle sont ceux qui signalent davantage avoir recours à des extraits d'œuvres littéraires, à des cahiers d'exercices et à des manuels scolaires pour leur enseignement de la lecture/appréciation. Enfin, pour l'évaluation, ils sont plus nombreux, au deuxième et au troisième cycle, à dire utiliser des examens provenant de banques existantes. Le cinquième et dernier chapitre nous permet d'interpréter et de discuter en détail ces résultats à propos de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire québécois quant aux pratiques d'enseignement déclarées, aux conceptions des enseignants et aux comparaisons intercycles de différentes tailles de l'effet.

Chapitre 5

L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Nous proposons, dans ce cinquième chapitre, différentes interprétations des principaux résultats présentés dans le chapitre précédent, résultats obtenus à la suite de traitements quantitatif et qualitatif des données issues de 518 questionnaires d'enquête auto-administrés. Nous en profitons aussi pour discuter certains faits saillants de l'enquête que nous avons conduite auprès d'enseignants québécois du primaire sur l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Pour interpréter et discuter les résultats en étant conscient des limites inhérentes à ce type d'enquête par questionnaire, rappelons d'emblée que l'échantillon de 518 enseignants en est un de convenance regroupant des volontaires, dont une majorité a trouvé assez ou très facile de répondre au questionnaire (68,3 %). Notre échantillon d'enseignants volontaires présente des caractéristiques qui reflètent en bonne partie la réalité scolaire québécoise en termes de proportion de femmes (94,4 %) et d'hommes (5,6 %), d'écoles publiques (92,7 %) et privées (7,3 %), de provenance selon la région administrative et d'expérience dans l'enseignement.

Cela dit, environ le tiers des enseignants interrogés (30,3 %) exprime avoir de grands ou de très grands besoins de formation additionnelle pour mieux enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. En fonction du cycle d'enseignement, des différences statistiquement significatives ont été relevées quant à la formation continue et à l'expérience dans l'enseignement ($p=0,00$). Les 206 enseignants du premier cycle (84,5 %) ont répondu avoir participé davantage à des activités de formation continue en lecture/appréciation au cours des cinq dernières années que leurs collègues des deux autres cycles (72,9 % des 144 enseignants du deuxième cycle et 77,4 % des 168 enseignants du troisième cycle). Ces mêmes enseignants du premier cycle (52,4 %) sont plus nombreux à cumuler plus de 15 années d'expérience dans l'enseignement que leurs collègues (47,9 % au deuxième cycle et 34,6 % au troisième cycle).

Nous présentons, dans les parties qui suivent, l'interprétation et la discussion des résultats en trois temps : d'abord, sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires (5.1); ensuite, sur les conceptions des enseignants à propos des prescriptions ministérielles, de la lecture/appréciation et de son enseignement (5.2); enfin, sur les comparaisons intercycles quant aux pratiques déclarées et aux conceptions des enseignants (5.3). Ainsi, nous explicitons, dans l'ordre, nos trois objectifs spécifiques de recherche. Pour mieux interpréter nos résultats, des analyses de corrélations ont été effectuées entre certaines variables. Nous ajoutons donc une quatrième partie pour tisser des liens entre la variable *Aimer enseigner la lecture/appréciation* et les pratiques/conceptions des enseignants (5.4). Nous concluons ce dernier chapitre par les apports et les limites de notre recherche pour les trois milieux identifiés dès le premier chapitre de la thèse : les milieux éducationnel, scientifique et social (5.5).

5.1 L'interprétation et la discussion des résultats sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

Dans cette première partie, nous interprétons et discutons les résultats à propos des pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires en fonction des activités mises en place (5.1.1), du matériel de lecture utilisé (5.1.2) ainsi que des moyens et outils d'évaluation dont se servent les enseignants (5.1.3). Pour chacune des sections, nous présentons, d'une part, une synthèse des faits saillants de l'enquête à l'aide de tableaux des fréquences moyennes et, d'autre part, l'interprétation et la discussion des résultats.

5.1.1 Les activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires : la synthèse, l'interprétation et la discussion des principaux résultats

Les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires étaient présentées et analysées dans le chapitre précédent en fonction des

activités mises en place en classe, du matériel exploité et des outils d'évaluation utilisés tels que déclarés par les enseignants du primaire interrogés. Pour les activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires, nous présentons ici une synthèse des résultats du traitement des données quantitatives, d'une part, et du traitement des données qualitatives, d'autre part.

Selon les déclarations des enseignants, les activités les plus fréquentes de façon hebdomadaire sont les périodes de lecture personnelle (97,7 %) au choix des élèves (prévues à l'horaire, d'une durée moyenne d'environ 15 minutes et qui augmentent au fil de la scolarité primaire), et les moments de lecture personnelle en fin de travail (93,4 %). Plus des trois quarts des enseignants du primaire (77,0 %) disent faire lire tous les jours leurs élèves lors de telles périodes de lecture personnelle prévues à l'horaire. Les lectures à voix haute d'œuvres littéraires par l'enseignant sont fréquentes chaque semaine, en particulier au premier cycle (88,8 %), et elles augmentent en durée du premier au troisième cycle. Près des deux tiers des enseignants (61,1 %) animent de telles lectures d'œuvres littéraires à voix haute chaque semaine, un sur cinq (19,6 %) le fait même tous les jours. La lecture d'une même œuvre littéraire pour tous les élèves d'un groupe (27,8 %) et la lecture d'œuvres littéraires qui est imposée en devoir (51,3 %) sont moins fréquentes, mais plus présentes au premier cycle (38,4 % pour une même œuvre pour tous en classe et 71,9 % en devoir) qu'aux deux autres cycles. Les enseignants sont, en fait, partagés quant à la lecture d'œuvres littéraires en devoir : près d'un quart s'en sert tous les jours, un tiers toutes les semaines, un cinquième tous les mois, un tiers quelques fois par année ou jamais.

À quelques nuances près, les activités sont mises en place autant avant, pendant qu'après la lecture. L'analyse des réponses des enseignants à des questions ouvertes sur les activités d'exploitation¹⁷ des œuvres littéraires qu'ils mettent en place en classe

¹⁷ Rappelons que les activités d'exploitation plus réflexives, plus analytiques sont nommées *métatextuelles* tandis que les exploitations plus créatives, plus imaginatives sont nommées *hypertextuelles*.

a montré que, à l'écrit comme à l'oral, ce sont surtout les activités métatextuelles que les enseignants décrivent comme représentatives de leur enseignement. À l'écrit, des activités d'exploitation métatextuelles sont décrites par près de la moitié des enseignants (43,1 %) et elles sont, d'ailleurs, de plus en plus ciblées plus on avance dans la scolarité primaire. À l'oral, pour tous les cycles, la quasi-totalité des activités jugées représentatives par les enseignants sont métatextuelles (92,7 %). Dans le tableau qui suit, nous illustrons la fréquence moyenne des activités et des moments de lecture/appréciation des œuvres littéraires mis en place au primaire déclarée par les enseignants. Nous ajoutons un astérisque (*) lorsque la variable présente des différences intercycles statistiquement significatives. Nous reprenons ce modèle de tableau-synthèse dans chacune des parties de ce chapitre. Pour faire les calculs intégrés au tableau, nous avons associé un pointage à chaque choix possible, de *Jamais* (1) à *Quelques fois par jour* (8) pour les activités de lecture et de *Jamais* (1) à *Toujours* (6) pour les moments des activités. La moyenne présentée ici entre parenthèses est donc sur huit pour les activités et sur six pour les moments. Nous avons ensuite classé par rang, selon la fréquence, chacune des variables en les associant à leur fréquence moyenne.

Tableau XVIII. La fréquence moyenne des activités et des moments de lecture/appréciation des œuvres littéraires mises en place par rang

	Rang	Pour les trois cycles (moyenne sur 8 pour les activités et sur 6 pour les moments)	Fréquence moyenne
Activités	1 ^{er}	Lecture personnelle au choix (6,75)	<i>Tous les jours</i>
	2 ^e	Moment de lecture au choix fin de travail (6,33)	<i>Quelques fois/semaine</i>
	3 ^e	Lecture œuvre litt. voix haute enseignant* (4,91)	<i>Toutes les semaines</i>
	4 ^e	Lecture personnelle plus ou moins libre* (4,45)	<i>Quelques fois par mois</i>
	5 ^e	Lecture d'une œuvre littéraire en devoir* (4,25)	<i>Quelques fois par mois</i>
	6 ^e	Lecture d'une même œuvre litt. pour tous* (3,23)	<i>Tous les mois</i>
	7 ^e	Lecture d'une œuvre litt. enregistrement* (2,64)	<i>Tous les mois</i>
Moments	1 ^{er}	Avant la lecture d'une œuvre littéraire (4,89)	<i>Très souvent</i>
	2 ^e	Pendant la lecture d'une œuvre littéraire (4,28)	<i>Assez souvent</i>
	3 ^e	Après la lecture d'une œuvre littéraire (4,20)	<i>Assez souvent</i>

* différence intercycle significative sur un plan statistique

Pour interpréter et discuter ces résultats quant aux activités de lecture mises en place par les enseignants du primaire, nous tissons des liens entre ces résultats et ceux issus d'autres enquêtes, idéalement menées dans le contexte québécois. Cela dit, nous portons une attention particulière aux distinctions à faire entre des pratiques déclarées, comme c'est le cas dans notre recherche, et des pratiques effectives ou observées en classe. Il s'agit donc ici d'être très prudent dans l'interprétation et la discussion de nos résultats.

De façon générale, plus de 15 ans après l'implantation du programme de formation des années 2000 (MEQ, 2001/MELS, 2006), les faits saillants relevés dans cette section tendent à montrer une certaine progression dans la fréquence d'utilisation des activités de lecture. Par exemple, Giasson et Saint-Laurent (1999), il y a une vingtaine d'années, indiquaient dans leur enquête sur des pratiques observées par des stagiaires que les périodes de lecture personnelle par les élèves et les lectures à voix haute par l'enseignant destinées aux élèves n'étaient pas des pratiques quotidiennes des enseignants québécois de la fin des années 1990. Un enseignant sur quatre qui participait à cette recherche mettait en place une période de lecture tous les jours (28,6 %); nos résultats, obtenus en 2014-2015 à partir de déclarations d'enseignants toutefois, montrent que trois enseignants sur quatre disent maintenant le faire (77,0 %). La durée des périodes de lecture personnelle des élèves et à voix haute par l'enseignant tournaient autour de cinq à 10 minutes dans l'enquête de Giasson et Saint-Laurent (1999); elles étaient ainsi plus courtes que celles déclarées par les enseignants de notre enquête (autour de 15 minutes). La moitié des enseignants qui participaient à l'enquête de Giasson et Saint-Laurent (1999) ne faisait jamais de lectures à leurs élèves tandis que, 15 ans plus tard, moins d'un enseignant sur 100 (0,4 %) de notre échantillon dit ne jamais le faire.

Il faut insister, cela dit, sur le fait que les résultats de l'enquête de Giasson et Saint-Laurent (1999) rendaient compte de pratiques observées en classe, et non de pratiques déclarées qui peuvent différer en fonction des limites rapportées au troisième

chapitre, dont la désirabilité sociale. Cependant, les résultats des travaux de l'équipe de Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012) sur des pratiques déclarées d'enseignants du deuxième et du troisième cycle du primaire montrent aussi, par exemple, que les enseignants accordent du temps de lecture personnelle en classe de façon récurrente (98,9 %) et qu'ils disent faire de la lecture à voix haute une pratique fréquente (pour 76,0 % d'entre eux au deuxième cycle et 63,0 % au troisième).

En 1994, le ministère de l'Éducation, dans une enquête sur des pratiques déclarées d'enseignement de la lecture (MEQ, 1994), montrait que de réserver du temps pour la lecture silencieuse libre, en classe, était l'activité la plus fréquente selon les enseignants interrogés. La quasi-totalité (93,5 %) des enseignants de cinquième et de sixième année qui participaient à ce sondage disait faire souvent ce type d'activité, c'est-à-dire au moins une fois par semaine. Ce résultat va dans le même sens que celui issu de notre enquête (97,7 %). Parler soi-même d'ouvrages variés et lire à voix haute pour les élèves étaient des activités mises en place souvent par la moitié des enseignants (43,8 %) dans l'enquête du MEQ (c'est 61,1 % dans notre enquête). En Suisse, pour la majorité des enseignants interrogés par l'équipe de Soussi (Soussi *et al.*, 2008 : 44), les principales activités de lecture consistent aussi à lire un texte ou un livre, à effectuer une lecture silencieuse accompagnée de questions ou encore à lire à haute voix.

Les écarts marqués entre certains de nos résultats et ceux de Giasson et Saint-Laurent (1999) en particulier semblent montrer une certaine tendance à la hausse de la fréquence des activités de lecture en classe. Cela dit, est-ce que cet intérêt pour les lectures personnelles au choix des élèves se fait au détriment d'un enseignement plus guidée de la lecture/appréciation des œuvres littéraires? Pourrait-il être une des conséquences de l'arrivée de la lecture d'œuvres intégrales en classe, une pratique somme toute récente dans l'histoire de l'enseignement du français (Dezutter *et al.*, 2012)? Par ailleurs, est-ce que l'intérêt porté par les enseignants pour des périodes de lecture après un travail, comme déversoir pour des élèves qui terminent avant les

autres, pourrait causer, à moyen et à long terme, un fossé entre les élèves plus rapides qui obtiennent ainsi des périodes additionnelles de lecture et les élèves qui présentent davantage de difficultés? Est-ce qu'une certaine forme d'*effet Matthieu* dans le cycle de la lecture pourrait s'accélérer ainsi, multipliant les inégalités entre des élèves qui aiment la lecture, qui lisent, qui s'améliorent et des élèves qui n'aiment pas la lecture, qui ne lisent pas, qui ne s'améliorent pas (Giasson, 2003)?

La hausse de fréquence dans les activités de lecture/appréciation déclarées par les enseignants pourrait, en partie, être attribuée à différents facteurs liés aux trois milieux évoqués dès le chapitre 1. Par exemple, pour le milieu éducationnel, est-ce que l'implantation progressive du renouveau pédagogique des années 2000 a eu des retombées sur les pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, retombées qui semblent plus marquées dans notre enquête que dans l'enquête précédente publiée en 2007 par la Table de pilotage (MELS, 2007)? Pour les milieux social et scientifique, faut-il reconnaître que l'effervescence de la littérature de jeunesse dans le monde de l'édition, les travaux de vulgarisation de la recherche universitaire sur les approches didactiques de la littérature diffusés de différentes façons et les nombreuses formations continues offertes en lien avec la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* ont eu des retombées sur les pratiques d'enseignement?

Les activités réalisées à l'écrit et à l'oral jugées représentatives par les enseignants de leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires sont variées et surtout métatextuelles. Pour plusieurs, elles rejoignent deux des cinq principes généraux du modèle didactique de la lecture littéraire à l'école, soit activer des comportements de lecteurs singuliers et penser des dispositifs didactiques qui favorisent l'expression des interprétations individuelles et l'interaction coopérative (Tauveron, 1999). Pour l'écriture, ce résultat montre que les activités semblent bien présentes aux trois cycles du primaire québécois, et que même des activités

d'exploitation hypertextuelle sont jugées représentatives par les enseignants, ce qui était moins marqué dans l'enquête de l'équipe suisse (Thévenaz-Christen, 2014b).

Les résultats obtenus par Schneuwly et ses collègues (2017) à partir d'un échantillon de 30 enseignants suisses du primaire et du secondaire montrent d'ailleurs que les activités d'écriture en lien avec la lecture d'œuvres littéraires sont fréquentes dès la fin du primaire et que, pour ce faire, les questionnaires sont plus utilisés que les activités de production de textes. Cependant, dans cette enquête, les activités d'écriture hypertextuelles sont quelque peu plus fréquentes à la fin du primaire que les activités d'écriture métatextuelles. À la fin du secondaire, les activités métatextuelles sont plus fréquentes que les activités hypertextuelles. Par rapport à nos résultats, la tendance générale dégagée par l'équipe de Schneuwly (2017) de la fin du primaire à la fin du secondaire en contexte suisse est semblable à la tendance observée dans notre enquête du premier au troisième cycle du primaire, donc avec des élèves plus jeunes. Une des raisons qui pourrait expliquer ce décalage réside en partie dans la finesse de la définition des différents types d'activités : avons-nous classé des activités semblables dans des catégories différentes? On peut aussi tenter d'expliquer le résultat, pour le Québec, par une offre de formation continue riche sur des thématiques comme l'écriture à la manière d'un auteur (Chénard-Guay, 2011) ou sur l'utilisation de textes dits *mentors* pour enseigner l'écriture dans des ateliers (Calkins, Oxenhorn Smith et Rothman, 2016). Rappelons aussi que plusieurs enseignants de notre échantillon ont pris connaissance de notre enquête par l'entremise d'associations professionnelles ou d'organismes offrant de la formation continue, des enseignants qui peuvent ainsi demeurer plus au fait de nouvelles propositions didactiques.

En 1994, dans l'enquête ministérielle (MEQ, 1994), les activités les plus fréquentes déclarées par les enseignants québécois après la lecture étaient « répondre à des questions en cherchant dans le texte » (88,0 %), « évaluer la compréhension des élèves à l'aide d'un questionnaire ou d'une tâche » (85,8 %) et « inviter les élèves à réagir au texte » (82,9 %). Des activités hypertextuelles étaient aussi citées par les

enseignants, mais dans une moindre mesure : imaginer (oralement ou par écrit) la fin d'un texte (28,8 %), une fin différente de celle du texte (22,0 %), une suite (21,4 %) et des modifications diverses (9,1 %). À titre d'exemple, dans cette enquête d'il y a plus de 20 ans, un enseignant de la fin du primaire sur 10 (10,6 %) indiquait faire souvent une activité hypertextuelle à l'oral : mettre en scène un texte ou une partie de texte et en faire une présentation en classe.

En ce qui concerne les moments privilégiés pour réaliser ces activités écrites ou orales autour de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, la grande majorité des enseignants que nous avons interrogés déclarent faire souvent des activités à chaque moment (avant, pendant et après la lecture), ce qui semble aller quelque peu à l'encontre de la tradition qui peut se résumer brièvement ainsi : les enseignants du primaire semblaient situer le contexte du texte à lire avant la lecture et ensuite recourir à des questionnaires de compréhension après la lecture (Dumortier, 1999; Gabathuler, 2016).

5.1.2 Le matériel de lecture/appréciation des œuvres littéraires : la synthèse, l'interprétation et la discussion des principaux résultats

Les livres en papier (97,1 %) et, dans une moindre mesure, les feuilles photocopées (60,8 %) et les magazines (60,0 %) sont les supports que les enseignants disent utiliser le plus souvent pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Des livres nivelés (34,1 %) sont aussi présents, surtout au premier cycle (70,4 %). Les supports électroniques, comme les ordinateurs (26,7 %) et les tablettes (10,0 %), ne sont que très rarement exploités par la majorité des enseignants pour cet enseignement. Les enseignants déclarent avoir, en majorité, entre 50 et 250 œuvres littéraires en papier dans leur classe, et ce, principalement rangés dans un coin-lecture (65,1 %) ou une bibliothèque de classe (52,1 %). Près d'un enseignant sur dix (10,2 %) affirme en avoir plus de 500, et un sur cinq (20,5 %) moins de 50. C'est au premier

cycle que les enseignants déclarent avoir le plus d'œuvres littéraires dans leur classe : plus du tiers (38,9 %) en a plus de 250.

Les œuvres littéraires intégrales de formes et de genres variés, très souvent narratifs, sont plus fréquemment utilisées au premier cycle qu'au deuxième et au troisième cycle. Par exemple, quatre enseignants sur cinq du premier cycle (81,1 %) les utilisent toutes les semaines dans leur enseignement tandis que c'est un sur deux au troisième cycle (52,3 %). Du matériel créé par les enseignants (48,1 %), du matériel reproductible (33,7 %), des cahiers d'exercices (34,2 %) et des manuels scolaires (29,0 %) sont aussi utilisés pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, mais moins que les œuvres littéraires en papier. Les enseignants du deuxième et du troisième cycle ont plus souvent recours aux cahiers d'exercices et aux manuels scolaires pour cet enseignement. Les enseignants déclarent avoir facilement accès à des œuvres littéraires surtout dans les bibliothèques municipale (72,4 %) et scolaire (69,1 %), et dans une moindre mesure dans les librairies (56,2 %) et dans leur classe (56,2 %).

Tableau XIX. La fréquence moyenne d'utilisation des supports et du matériel de lecture/appréciation des œuvres littéraires utilisé au primaire par rang

	Rang	Pour les trois cycles (moyenne sur 6 pour les supports et sur 8 pour le matériel)	Fréquence moyenne
Supports	1 ^{er}	Livres papier (5,50)	<i>Toujours</i>
	2 ^e	Magazines (3,99)	<i>Assez souvent</i>
	3 ^e	Feuilles photocopiées (3,93)	<i>Assez souvent</i>
	4 ^e	Ordinateurs (2,83)	<i>Occasionnellement</i>
	5 ^e	Tablettes électroniques (1,73)	<i>Très rarement</i>
Matériel de lecture	1 ^{er}	Œuvres littéraires intégrales en papier* (5,04)	<i>Toutes les semaines</i>
	2 ^e	Matériel créé par l'enseignant* (4,27)	<i>Quelques fois par mois</i>
	3 ^e	Matériel reproductible (3,77)	<i>Quelques fois par mois</i>
	4 ^e	Livres <i>nivelés</i> * (3,31)	<i>Tous les mois</i>
	5 ^e	Cahiers d'exercices* (3,10)	<i>Tous les mois</i>
	6 ^e	Manuels scolaire* (3,01)	<i>Tous les mois</i>
	7 ^e	Extraits d'œuvres papier* (2,79)	<i>Tous les mois</i>
	8 ^e	Œuvres intégrales électroniques* (2,28)	<i>Quelques fois par année</i>
	9 ^e	Extraits d'œuvres électroniques (1,79)	<i>Quelques fois par année</i>

* différence intercycle significative sur un plan statistique

L'album (81,3 %), le roman (61,2 %) et le conte (55,3 %) sont les formes/genres littéraires les plus utilisés, l'album en particulier au premier cycle, le roman au deuxième et au troisième cycle. Une certaine transition de l'album au roman semble s'opérer pendant le deuxième cycle du primaire, tout comme l'ont observé Jacob, Morrison et Swinyard (2000) en contexte américain. Les corpus d'œuvres littéraires et d'auteurs/illustrateurs les plus appréciés des enseignants pour enseigner la lecture/appréciation sont très éclatés et de diverses provenances (surtout du Québec, mais aussi du reste de la Francophonie et d'ailleurs dans le monde) : aucun titre n'a été cité par plus de 5,0 % des enseignants (sur les 1302 titres mentionnés) et seulement 42 noms d'auteurs/illustrateurs apparaissent plus de cinq fois dans les 1101 mentions (ce qui signifie que ces noms ont été cités par 9,9 % des 425 enseignants ayant fourni une réponse à cette question).

Tableau XX. Les formes/genres littéraires les plus utilisés au primaire par rang

	Rang	Pour les trois cycles (moyenne sur 6)	Fréquence moyenne
Formes/genres littéraires	1 ^{er}	Album* (4,59)	<i>Très souvent</i>
	2 ^e	Roman* (3,81)	<i>Assez souvent</i>
	3 ^e	Conte* (3,73)	<i>Assez souvent</i>
	4 ^e	Légende* (2,79)	<i>Occasionnellement</i>
	5 ^e	Poème (2,77)	<i>Occasionnellement</i>
	6 ^e	Chanson* (2,68)	<i>Occasionnellement</i>
	7 ^e	Fable* (2,60)	<i>Occasionnellement</i>
	8 ^e	Bande dessinée (2,55)	<i>Occasionnellement</i>
	9 ^e	Nouvelle littéraire* (2,24)	<i>Très rarement</i>
	10 ^e	Comptine* (2,14)	<i>Très rarement</i>
	11 ^e	Pièce de théâtre* (2,05)	<i>Très rarement</i>

* *différence intercycle significative sur un plan statistique*

Il y a une vingtaine d'années, près de la moitié des classes du primaire fréquentées par l'équipe de Giasson et Saint-Laurent (1999) ne comptait ni coin-lecture ni bibliothèque de classe. Le tiers des enseignants avait moins de 25 livres en classe, et un sur dix en avait plus de 100. En 1994, dans une autre enquête (MEQ, 1994), un enseignant de la fin du primaire sur cinq (21,8 %) déclarait aménager un environnement stimulant pour la lecture en classe. Deux décennies plus tard, dans

notre enquête, deux enseignants sur trois déclarent avoir un coin-lecture dans leur classe, et un sur deux une bibliothèque de classe. Un enseignant sur 20 dit avoir moins de 25 œuvres littéraires dans sa classe, et plus de la moitié en a 100 et plus. Seulement, ces comparaisons semblent montrer une tendance à la hausse du nombre d'œuvres littéraires accessibles en classe et une plus grande présence de lieux dédiés à la lecture et au rangement des œuvres. Comme le rapportait d'ailleurs l'équipe de Dezutter (Dezutter *et al.*, 2012) pour le troisième cycle, la lecture d'œuvres littéraires complètes est une activité bien présente dans les classes.

Dans une enquête précédente, menée auprès d'enseignants de cinquième et de sixième année du primaire, le ministère de l'Éducation (1994) soulignait que trois enseignants sur quatre (73,5 %) disaient faire lire souvent des récits, des contes et des romans (livres pour la jeunesse) à leurs élèves. Le quart des enseignants interrogés affirmaient faire lire souvent des articles tirés de revues ou de journaux (25,3 %), des bandes dessinées (29,8 %) ainsi que des poèmes, des fables, des chansons et des comptines (24,8 %). Ces résultats allaient dans le même sens que ceux de l'équipe de Dezutter (2012) : le roman domine largement au troisième cycle; le théâtre et la bande dessinée sont quasiment absents. Aux États-Unis, pour des lectures à voix haute menées par l'enseignant, Jacobs, Morrison et Swinyard (2000) avaient bien montré que les enseignants déclaraient utiliser surtout des albums au premier cycle du primaire et ensuite des romans (*chapters books*). Cet intérêt marqué pour le roman à la fin du primaire avait aussi été soulevé par Louichon (2008) pour le contexte français, précisant que les références aux albums, à la poésie, au théâtre et à la bande dessinée restaient très marginales au troisième cycle.

Ces résultats vont aussi dans le même sens des travaux de l'équipe suisse de Thévenaz-Christen (2014b) : surtout des albums utilisés en début de scolarité primaire et des romans vers la fin, et principalement de genres narratifs. Le support papier domine aussi largement le support électronique. La présence de livres dits *nivelés* est aussi fréquente en Suisse qu'au Québec. En ce qui concerne l'équipe du GRAFELect,

ses membres soulignent l'omniprésence de feuilles photocopiées pour enseigner la lecture; un support priorisé sur l'œuvre intégrale par les enseignants du canton de Genève. Près de deux tiers des enseignants québécois, dans notre enquête, disent utiliser souvent des feuilles photocopiées pour leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, mais la quasi-totalité dit travailler avec des livres papier. Comme le souligne Thévenaz-Christen (2014b : 395), « [l']approche communicative implique des supports de lecture essentiellement composés de textes intégraux (nommés "authentiques") ». Bien qu'intégrales, ces œuvres littéraires peuvent aussi ne pas être lues intégralement en classe.

Les travaux de l'équipe COLLECT (Dezutter *et al.*, 2012) mettaient en évidence le fait que le corpus d'œuvres utilisé était très éclaté. Cela dit, la littérature québécoise est très fortement représentée dans l'enquête de Dezutter, venant appuyer nos propres résultats. Environ les deux tiers des titres cités proviennent du Québec (Dezutter *et al.*, 2012). Seuls les titres *La route de Chlifa* et *Le petit prince* sont cités dans nos deux enquêtes (et ils le sont par environ 1,0 % des enseignants). L'auteure Dominique Demers est la seule présente de façon quelque peu marquée dans cette enquête et la nôtre (elle a été citée, pour rappel, par 16,4 % des enseignants de notre échantillon). À l'instar du groupe COLLECT, nous pouvons affirmer que les enseignants « [...] priorisent l'intérêt des élèves en leur donnant souvent des choix et en proposant des titres variés » (Dezutter *et al.*, 2012). Avec ce souci en tête, atteignent-ils cependant un des principes de base du modèle didactique de la lecture littéraire, soit travailler la compétence littéraire sur des textes résistants (Tauveron, 1999)? La liste des auteurs/illustrateurs et des œuvres littéraires les plus appréciés des enseignants interrogés dans notre enquête montre un certain intérêt chez les répondants pour des œuvres complexes, « résistantes ». Il faut aussi noter qu'au troisième cycle du primaire, des œuvres de la littérature générale, d'abord destinées aux adultes, sont aussi citées par des enseignants. Selon les cycles, et en fonction du développement des lecteurs, les « résistances » associés aux œuvres peuvent prendre différentes formes (Prince, 2010; Tauveron, 2002a).

Quant aux autres types de matériel, deux enseignants de la fin primaire sur trois (61,5 %) interrogés par le ministère de l'Éducation (MEQ, 1994) disaient se servir souvent de matériel didactique d'une maison d'édition, un sur deux de matériel didactique préparé par des enseignants (47,4 %) et un sur quatre de livres pour la jeunesse (23,0 %) pour planifier leur enseignement de la lecture. Nos résultats obtenus quelque 20 ans plus tard mettent surtout de l'avant l'omniprésence des œuvres littéraires intégrales (66,2 %) pour l'enseignement de la lecture/appréciation de façon hebdomadaire, et dans une moindre mesure du matériel créé par l'enseignant (38,1 %), du matériel reproductible (34,7 %), des cahiers d'exercices (34,2 %) et des manuels scolaires (29,0 %).

5.1.3 L'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires : la synthèse, l'interprétation et la discussion des principaux résultats

Les moyens et les outils d'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires que les enseignants déclarent utiliser sont variés, à l'écrit comme à l'oral. Les moyens écrits (les cahiers, journaux ou carnets et les questionnaires, examens) sont en général plus utilisés que les moyens oraux (les groupes de discussion, les entretiens individuels et les présentations orales).

À l'écrit, la moitié des enseignants utilise chaque mois des cahiers, journaux ou carnets (46,6 %) ainsi que des examens provenant de banques existantes (45,3 %, surtout au troisième cycle) ou des questionnaires maison (43,4 %) pour évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Les épreuves ministérielles (2,2 %) sont très peu utilisées, mais elles sont plus fréquentes au troisième cycle. À l'oral, environ le tiers des enseignants a recours mensuellement à des groupes de discussion (36,0 % et surtout au premier cycle), des entretiens individuels (33,4 %, surtout au premier cycle) et un sur cinq à des présentations orales (20,1 %) pour faire cette évaluation. Chaque semaine, les moyens les plus fréquents tous supports confondus sont les

cahiers, journaux ou carnets (19,8 %), mais ce sont aussi des moyens qu'un enseignant sur cinq (19,5 %) dit ne jamais utiliser.

À tous les cycles, la justesse de la compréhension (90,0 %) est le critère le plus évalué par les enseignants, suivi du degré de justification des réactions personnelles (72,8 %), de la qualité de leur interprétation (65,5 %), du recours à des connaissances et stratégies (65,3 %) et de la pertinence de leur jugement critique (55,0 %). Plus les élèves avancent dans le cours primaire, plus les enseignants déclarent évaluer leur réaction personnelle, leur interprétation et leur jugement critique. L'analyse des réponses des enseignants à une question ouverte sur leurs moyens ou outils d'évaluation qu'ils jugent représentatifs de leur travail a montré que ce sont surtout des moyens écrits (36,0 %) qui sont décrits par les enseignants, ensuite des combinaisons de moyens écrits et oraux (29,4 %) et enfin des moyens oraux (23,2 %). Du premier au troisième cycle, les moyens écrits sont de plus en plus fréquents plus on avance dans le cours primaire tandis que les moyens oraux sont surtout décrits au premier cycle (37,6 %).

Tableau XXI. La fréquence moyenne des outils et des critères d'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires utilisés au primaire par rang

	Rang	Pour les trois cycles (moyenne sur 8 pour les outils et sur 6 pour les critères)	Fréquence moyenne
Outils évaluation	1 ^{er}	Cahiers, journaux ou carnets (2,90)	Tous les mois
	2 ^e	Questionnaires maison (2,72)	Tous les mois
	3 ^e	Groupes de discussion* (2,68)	Tous les mois
	4 ^e	Examens de banques* (2,65)	Tous les mois
	5 ^e	Entretiens individuels* (2,54)	Tous les mois
	6 ^e	Présentations orales (2,26)	Quelques fois par année
	7	Épreuves ministérielles* (1,62)	Quelques fois par année
Critères	1 ^{er}	Compréhension (4,80)	Très souvent
	2 ^e	Réaction* (4,15)	Assez souvent
	3 ^e	Connaissances/stratégies (4,00)	Assez souvent
	4 ^e	Interprétation* (3,94)	Assez souvent
	5 ^e	Jugement critique* (3,69)	Assez souvent

* différence intercycle significative sur un plan statistique

En regroupant les différents types de questionnaires de notre enquête (questionnaires écrits élaborés par l'enseignant ou des collègues, examens provenant de banques existantes et épreuves ministérielles), nos résultats montrent que l'utilisation de questionnaires est très fréquente lorsque vient le temps d'évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Cet intérêt marqué pour ce type d'outil d'évaluation avait été relevé récemment encore par l'équipe de Schneuwly (2017), tout en confirmant aussi que les cahiers, journaux ou carnets d'élèves sont aussi fréquemment utilisés. Ces écrits métatextuels et hypertextuels sont liés en partie à des outils utilisés à l'oral : les groupes de discussion et les entretiens individuels. Les autres enquêtes recensées au premier chapitre mettaient aussi de l'avant le questionnaire comme outil d'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires (Dezutter *et al.*, 2012; Soussi *et al.*, 2008; Thévenaz-Christen, 2014a). En général, les questions de ces questionnaires visent surtout un contrôle premier de la compréhension; elles favoriseraient donc une lecture de premier degré (Thévenaz-Christen, 2014b). Dans l'enquête du ministère de l'Éducation de 1994 (MEQ, 1994), la grande majorité des enseignants de la fin du primaire (85,9 %) disait d'ailleurs évaluer la compréhension des élèves à l'aide d'un questionnaire ou d'une tâche.

En 2007, le rapport de la Table de pilotage (MELS, 2007) montrait que seulement le tiers (35,0 %) des enseignants du primaire trouvait facile ou très facile de porter un jugement sur le développement de la compétence à apprécier des œuvres littéraires de leurs élèves tandis que la quasi-totalité (92,0 %) trouvait facile ou très facile de le faire pour la compétence à lire. Les travaux du projet *Lire-Écrire au CP* ainsi que ceux du GRAFELect (Thévenaz-Christen, 2014a) mettent de l'avant le fait que la compréhension est le critère le plus évalué au début des apprentissages en particulier et au primaire en général. C'est le cas aussi dans notre enquête, mais nous pouvons aussi constater que les autres critères liés à des interprétations et des réactions plus personnelles ainsi qu'au jugement critique le sont aussi, comme le faisait remarquer Gabathuler (2016) pour la fin du primaire en Suisse. De façon globale, notre enquête nous offre un aperçu général des moyens et des outils d'évaluation que les

enseignants disent utiliser, mais il reste notamment à savoir comment ces outils sont exploités, quels types de questions sont posés aux élèves, quelles sont les traces des évaluations conservées, en quoi les épreuves de fin de cycle influencent ou non les choix des enseignants en cours d'année et quelles sont les visées des outils d'évaluation utilisés (formative, sommative ou certificative, par exemple).

En résumé de cette synthèse sur les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, nous pouvons avancer, comme le fait Thévenaz-Christen (2014b), que les élèves du primaire sont amenés à lire beaucoup, tout en disposant d'une quantité variable d'œuvres littéraires en classe, et que l'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires implique différents moyens. Après cette synthèse générale des résultats quant aux pratiques déclarées des enseignants et aux différences intercycles à propos des activités, du matériel et des outils d'évaluation qu'ils disent utiliser, nous résumons, interprétons et discutons les conceptions des enseignants de notre échantillon.

5.2 L'interprétation et la discussion des résultats sur les conceptions des enseignants à propos des prescriptions ministérielles, de la lecture/appréciation et de son enseignement

Dans cette deuxième partie du chapitre, nous présentons les faits saillants au sujet des conceptions des enseignants par rapport aux prescriptions ministérielles (5.2.1) et à la lecture/appréciation et à son enseignement (5.2.2). Comme le signale Louichon (2008 : 58), « [c]haque enseignant construit sa pratique à partir de ce qu'il est, de son rapport à la littérature et à la culture littéraire, de son rapport à l'institution, aux élèves, aux parents, aux collègues, de son âge, de son parcours, de ses rencontres professionnelles, humaines et livresques ».

5.2.1 Les conceptions des enseignants par rapport aux prescriptions ministérielles : la synthèse, l'interprétation et la discussion des principaux résultats

Les enseignants ont été interrogés à propos de la fréquence selon laquelle ils ont l'impression de soutenir, par leur enseignement, le développement des différents aspects issus du Programme de formation (MEQ, 2001/MELS, 2006) et de la Progression des apprentissages (MELS, 2009/2011). La totalité des enseignants du primaire dit travailler les quatre compétences de la discipline « Français, langue d'enseignement ». Cela dit, ils sont plus nombreux à déclarer travailler fréquemment les compétences à lire (99,6 %, surtout au premier cycle) et à écrire (94,9 %) que les compétences à communiquer oralement (71,6 %) et à apprécier des œuvres littéraires (73,2 %). Les composantes de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* sont aussi souvent travaillées par les enseignants du primaire, en particulier les composantes « Recourir aux œuvres à diverses fins » (83,5 %) et « Explorer des œuvres variées » (81,6 %). Les composantes liées au jugement critique (66,2 %) sont moins fréquentes, tout comme l'apprentissage de connaissances et de stratégies (66,6 %). Les savoirs de la compétence à apprécier des œuvres littéraires sont moins souvent travaillés que les composantes de cette compétence.

Selon les prescriptions, les savoirs à enseigner se subdivisent en six grandes catégories. Pour les enseignants de notre enquête, les principaux éléments littéraires (81,0 %), les formes/genres littéraires (67,4 %, surtout au troisième cycle), les informations sur les parties d'un livre (67,4 %, surtout au premier cycle) et le monde du livre (59,6 %, surtout au premier cycle) sont les catégories les plus fréquentes. La compréhension (92,3 %) est l'élément des processus de lecture/appréciation le plus fréquemment travaillé par les enseignants. L'interprétation (72,7 %) et la réaction (71,3 %) le sont dans une moindre mesure et le jugement critique (57,0 %) l'est encore moins, mais ces trois éléments des processus de lecture/appréciation sont plus fréquemment travaillés vers la fin du primaire.

Tableau XXII. La fréquence moyenne des conceptions des enseignants par rapport à des aspects des prescriptions ministérielles par rang

	Rang	Pour les trois cycles (moyenne sur 6)	Fréquence moyenne
Compétences	1 ^{er}	Lire des textes variés* (5,20)	<i>Très souvent</i>
	2 ^e	Écrire des textes variés (4,83)	<i>Très souvent</i>
	3 ^e	Communiquer oralement (4,14)	<i>Assez souvent</i>
	4 ^e	Apprécier des œuvres littéraires (4,06)	<i>Assez souvent</i>
Composantes	1 ^{er}	Recourir aux œuvres à diverses fins (4,42)	<i>Assez souvent</i>
	2 ^e	Explorer des œuvres variées (4,37)	<i>Assez souvent</i>
	3 ^e	Porter un jugement (3,97)	<i>Assez souvent</i>
	4 ^e	Apprendre connaissances/stratégies (3,92)	<i>Assez souvent</i>
	5 ^e	Comparer les jugements avec autrui (3,41)	<i>Occasionnellement</i>
Savoirs	1 ^{er}	Principaux éléments littéraires (4,38)	<i>Assez souvent</i>
	2 ^e	Parties d'un livre (couvertures, etc.)* (4,11)	<i>Assez souvent</i>
	3 ^e	Caractéristiques formes/genres* (4,09)	<i>Assez souvent</i>
	4 ^e	Monde du livre (auteurs, etc.)* (3,88)	<i>Assez souvent</i>
	5 ^e	Importance œuvres de littérature de jeunesse (3,11)	<i>Occasionnellement</i>
	6 ^e	Présentation matérielle du livre* (3,07)	<i>Occasionnellement</i>
Processus	1 ^{er}	Compréhension (4,87)	<i>Très souvent</i>
	2 ^e	Interprétation* (4,08)	<i>Assez souvent</i>
	3 ^e	Réaction* (4,05)	<i>Assez souvent</i>
	4 ^e	Jugement critique* (3,67)	<i>Assez souvent</i>

* différence intercycle significative sur un plan statistique

Dix ans après le bilan réalisé par la Table de pilotage du renouveau pédagogique (MELS, 2007), il semble que divers éléments des prescriptions ministérielles seraient mieux perçus par les enseignants québécois du primaire et que l'ensemble des compétences de la discipline français seraient travaillées plus souvent. Notamment, ce rapport (MELS, 2007) montrait que seulement un enseignant sur cinq (20,0 %) avait l'impression de travailler souvent la compétence à apprécier des œuvres littéraires, contre les trois quarts dans notre enquête (73,2 %). Une dizaine d'années plus tard, la quasi-totalité dit d'ailleurs travailler souvent la compétence à lire (99,6 % contre 95,0 % dans le rapport de la Table de pilotage), à écrire (94,9 % contre 79,0 %), à communiquer oralement (71,6 % contre 52,0 %).

Nos résultats sont certes à discuter en fonction de notre échantillon plus réduit que celui de la Table de pilotage et de notre questionnaire qui portait spécifiquement

sur la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Est-ce que le temps d'appropriation, par exemple, de ces nouvelles prescriptions a fait son œuvre, tout comme les multiples formations en ce sens? Cela dit, les changements plus récents dans les cadres d'évaluation des apprentissages, liant les compétences à lire des textes variés et à apprécier des œuvres littéraires dans le bulletin unique, vont-ils avoir d'autres conséquences sur les conceptions des enseignants de la lecture/appréciation?

5.2.2 Les conceptions de la lecture/appréciation et de son enseignement : la synthèse, l'interprétation et la discussion des principaux résultats

Les conceptions des enseignants peuvent être analysées sur des plans didactique et personnel. Dans cette section, nous présentons les conceptions de la lecture/appréciation et de son enseignement, d'une part, sur le plan didactique (5.2.2.1) et, d'autre part, sur un plan personnel (5.2.2.2).

5.2.2.1 Les conceptions de la lecture/appréciation et de son enseignement sur un plan didactique

Sur le plan didactique, une majorité d'enseignants interrogés dit beaucoup aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires (69,5 %), de façon encore plus marquée pour les enseignants travaillant au premier cycle du primaire (81,1 %). Les enseignants estiment en grande majorité (82,6 % et surtout au premier cycle) que ce sont leurs goûts et leurs intérêts personnels pour la lecture/appréciation des œuvres littéraires qui influencent le plus leur enseignement. Leurs connaissances littéraires (60,2 %) ainsi que diverses ressources tant humaines (59,1 %) que professionnelles (56,8 %, surtout au premier cycle) les influencent aussi.

Tableau XXIII. Le degré d'influence de certains facteurs en lecture/appréciation des œuvres littéraires sur les enseignants du primaire par rang

	Rang	Pour les trois cycles (moyenne sur 5)	Degré d'influence
		Aimer enseigner la lecture/appréciation* (4,61)	<i>Beaucoup</i>
Influences	1 ^{er}	Gouts et intérêts personnels* (4,21)	<i>Très forte</i>
	2 ^e	Connaissances littéraires (3,73)	<i>Forte</i>
	3 ^e	Ressources humaines (3,69)	<i>Forte</i>
	4 ^e	Ressources professionnelles* (3,61)	<i>Forte</i>
	5 ^e	Conditions de travail (3,50)	<i>Forte</i>
	6 ^e	Formations (initiale et continue) (3,22)	<i>Moyenne</i>

* différence intercycle significative sur un plan statistique

Les buts que les enseignants associent aux activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires s'avèrent surtout en lien avec la finalité psychoaffective de la littérature : s'ouvrir à l'expérience littéraire (31,9 %) et témoigner de préférences ou de réactions en lien avec les œuvres littéraires (21,4 %). L'écriture d'un texte littéraire à la suite d'une lecture (7,1 %), des liens interdisciplinaires créés à partir d'œuvres littéraires (6,6 %) et la mise en réseau d'œuvres (5,2 %) sont des buts associés aux activités de lecture/appréciation moins fréquemment ciblés par les enseignants, mais ils le sont surtout par ceux du premier cycle.

Tableau XXIV. La fréquence moyenne des buts associés aux activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires par rang

	Rang	Pour les trois cycles (moyenne sur 8)	Fréquence moyenne
Buts des activités	1 ^{er}	Expérience littéraire et monde du livre (3,47)	<i>Tous les mois</i>
	2 ^e	Préférences, réactions et émotions (3,19)	<i>Tous les mois</i>
	3 ^e	Écriture d'un texte littéraire* (2,60)	<i>Tous les mois</i>
	4 ^e	Autres disciplines scolaires* (2,48)	<i>Quelques fois par année</i>
	5 ^e	Mise en réseau d'œuvres littéraires* (2,10)	<i>Quelques fois par année</i>

* différence intercycle significative sur un plan statistique

Donner le goût de lire à leurs élèves et stimuler leur plaisir de lire (94,6 %) constituent les objectifs que les enseignants jugent les plus importants pour leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, en particulier pour ceux travaillant au premier cycle. Mais ce sont les enseignants du troisième cycle qui disent

souhaiter développer davantage le sens critique de leurs élèves par la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Parmi les besoins professionnels exprimés par les enseignants du primaire, une majorité juge prioritaires de mieux répondre aux besoins particuliers de leurs élèves (60,8 %) et de tenir compte de leur progression (42,1 %). Avoir un meilleur accès aux œuvres littéraires (45,9 %) et savoir mieux les choisir (40,5 %) sont aussi des besoins identifiés comme prioritaires par près de la moitié des enseignants. Ils souhaitent enfin avoir plus de budget, plus de livres et plus de temps pour améliorer leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

Tableau XXV. Le degré d'importance des objectifs et des besoins d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires par rang

	Rang	Pour les trois cycles (moyenne sur 3)	Degré d'importance
Objectifs	1 ^{er}	Donner le gout de lire* (2,93)	<i>Plus important</i>
	2 ^e	Stimuler l'imaginaire et la créativité (2,49)	<i>Important</i>
	3 ^e	Enrichir la langue (2,12)	<i>Important</i>
	4 ^e	Construire des connaissances (2,09)	<i>Important</i>
	5 ^e	Identifier les préférences et les intérêts (2,08)	<i>Important</i>
	6 ^e	Nourrir la culture générale (1,92)	<i>Important</i>
	7 ^e	Développer le sens critique* (1,67)	<i>Important</i>
	8 ^e	Mieux se comprendre (1,54)	<i>Important</i>
	9 ^e	Comparer les jugements (1,34)	<i>Moins important</i>
Besoins	1 ^{er}	Mieux répondre aux besoins des élèves (2,50)	<i>Plus important</i>
	2 ^e	Tenir compte de la progression des élèves* (2,22)	<i>Important</i>
	3 ^e	Avoir un meilleur accès aux œuvres litt. (2,19)	<i>Important</i>
	4 ^e	Savoir mieux choisir les œuvres litt. (2,16)	<i>Important</i>
	5 ^e	Mieux comprendre l'évaluation compétence (2,07)	<i>Important</i>
	6 ^e	Mieux planifier des situations d'ens. (2,06)	<i>Important</i>
	7 ^e	Mieux analyser les savoirs littéraires (2,04)	<i>Important</i>
	8 ^e	Avoir davantage de liberté choix œuvres litt. (1,43)	<i>Moins important</i>
	9 ^e	Collaborer davantage avec les collègues (1,42)	<i>Moins important</i>

* différence intercycle significative sur un plan statistique

Une majorité d'enseignants (69,5 %) de notre échantillon déclare beaucoup aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, mais une plus grande proportion de ces enseignants travaille au premier cycle du primaire. Nous n'avons pu trouver d'enquête comparable qui questionnait les enseignants sur le fait d'aimer ou

non enseigner un tel objet. Cela dit, cette variable étant importante au plan statistique par son influence marquée sur les variables liées aux pratiques déclarées et aux conceptions des enseignants, nous revenons dans la partie 5.4 de ce chapitre sur une analyse détaillée de ces effets.

Nos résultats synthétisés plus haut quant aux influences des enseignants en matière de lecture/appréciation des œuvres littéraires vont dans le même sens que ceux de l'équipe COLLECT (Dezutter *et al.*, 2012). Ce serait quatre enseignants sur cinq du primaire (79,9 % dans leur enquête) qui prennent appui sur leur propre plaisir et leurs propres intérêts pour sélectionner les œuvres à faire lire (82,6 % dans notre enquête), ce qui fait écho aux travaux de l'équipe de Dufays sur les enjeux passionnels et rationnels impliqués dans le choix des œuvres (Dufays, Gemenne et Ledur, 2015). Comme autre influence, Turcotte (2007) avait aussi mis en évidence les ressources humaines (collègues, direction, etc.) dans le développement de pratiques d'enseignement de la lecture.

Quant aux buts ciblés par les enseignants, nos résultats rejoignent ceux de l'équipe de Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012) pour des pratiques récurrentes telles qu'exploiter et présenter la littérature de jeunesse (72,9 %). Dans notre enquête, c'est le tiers environ des enseignants qui, chaque semaine, vise à amener ses élèves à s'ouvrir de diverses façons à l'expérience littéraire et au monde du livre. Cela dit, dans nos travaux, la mise en réseau d'œuvres littéraires, bien que ciblée comme but quelques fois par année par les deux tiers des enseignants, ne demeure jamais ciblée pour un autre tiers. En contexte de lecture/appréciation des œuvres littéraires, comme nous le décrivons au deuxième chapitre, il apparaît pourtant nécessaire, selon plusieurs chercheurs, de mettre en lien des œuvres pour pouvoir affiner son jugement de gout et de valeur, aspect qui est propre à la facette liée à l'appréciation des processus de lecture/appréciation. En France, Louichon (2008) avait relevé qu'un quart seulement des enseignants (26,8 %) utilisait la mise en réseau pour comparer et critiquer des œuvres littéraires.

Les finalités d'ordre psychoaffectif pour le développement du plaisir de lire sont les plus marquées au primaire (Dezutter *et al.*, 2012), comme au début du secondaire (Émery-Bruneau, 2014). En 1994, l'enquête du Ministère (MEQ, 1994) démontrait bien que les enseignants de la fin du primaire faisaient plus d'activités pour stimuler le goût de la lecture chez leurs élèves que leurs collègues du secondaire. Cependant, les stratégies liées à l'appréciation littéraire apparaissent moins fréquentes que celles liées à la lecture. Martel et Lévesque (2010) montrent que les stratégies d'appréciation sont celles qui sont les moins enseignées parmi les 14 analysées dans leur étude. Cette pratique est jugée récurrente par la moitié des enseignants du deuxième et du troisième cycle (57,6 %) et elle est délaissée par l'autre moitié (42,4 %). Les objectifs liés à l'appréciation des œuvres littéraires, comme dans le travail de Gabathuler (2016), sont donc moins fréquemment ciblées que des objectifs davantage liés à la lecture.

En ce qui concerne les besoins des enseignants, ils en expriment surtout envers des moyens d'enseignement adaptés aux élèves et des outils pour dépister les difficultés de manière spécifique, comme c'était le cas pour les enseignants interrogés par l'équipe de Soussi (2008). Ainsi, le problème des élèves en difficulté dans les classes hétérogènes semble être important et prioritaire pour les enseignants du primaire du Québec comme d'ailleurs.

5.2.2.2 Les conceptions de la lecture/appréciation et de son enseignement sur un plan personnel

Sur un plan personnel, la vaste majorité des enseignants du primaire dit aimer lire (98,7 %), tant des œuvres en général (98,2 %) que pour la jeunesse (97,9 %), et dans une moindre mesure aimer écrire (86,1 %). Cependant, ce sont les enseignants du premier cycle qui disent aimer encore plus lire des œuvres pour la jeunesse que leurs collègues des autres cycles. Les enseignants du primaire aiment échanger avec autrui,

en général (85,7 %), et partager avec leurs élèves, en particulier (95,0 %), leur intérêt pour la lecture d'œuvres littéraires.

Tableau XXVI. Le degré d'accord à propos de certaines conceptions sur la lecture/appréciation des œuvres littéraires par rang

	Rang	Pour les trois cycles (moyenne sur 5)	Degré d'accord
Plan personnel	1 ^{er}	En général, aime lire (4,83)	<i>Tout à fait d'accord</i>
	2 ^e	Aime lire des œuvres littéraires (4,81)	<i>Tout à fait d'accord</i>
	3 ^e	Aime lire des œuvres jeunesse* (4,79)	<i>Tout à fait d'accord</i>
	4 ^e	Aime partager avec les élèves (4,69)	<i>Tout à fait d'accord</i>
	5 ^e	Aime échanger avec autrui (4,39)	<i>Plutôt d'accord</i>
	6 ^e	En général, aime écrire (4,27)	<i>Plutôt d'accord</i>

* différence intercycle significative sur un plan statistique

Le degré d'accord très élevé pour les affirmations sur le plan personnel nous pousse à discuter ces résultats avec prudence. Nous avons formulé les différentes affirmations (par exemple, « J'aime lire des œuvres littéraires ») afin de ne pas brusquer ou de ne pas mettre dans l'embarras les répondants, comme le relevaient Dezutter et Morissette (2007). Cependant, le tel niveau de majorité obtenu pour ces affirmations nous indiquent que nous aurions sans doute dû les formuler de manière quelque peu plus personnelle ou autrement, par exemple : « Dans ma vie, la lecture de textes littéraires a toujours joué un rôle essentiel; j'ai toujours beaucoup lu d'œuvres littéraires, etc. » Nous aurions aussi peut-être dû utiliser une échelle de type Likert avec de plus nombreux choix pour éviter que deux choix positifs seulement ne soient disponibles (*Plutôt d'accord* ou *Tout à fait d'accord*).

Cela dit, les faits saillants des conceptions des enseignants sur le plan personnel vont dans le même sens que les résultats présentés par Turcotte (2007) qui a démontré que l'identité professionnelle des enseignants interrogés au primaire est socioconstruite, d'une part, à l'aide de l'interaction avec d'autres et, d'autre part, à l'aide de leurs valeurs et objectifs personnels, leur engagement personnel et professionnel. L'enquête de Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012) montrait aussi

que, par exemple, partager son intérêt pour la lecture (80,0 %) et parler de ses lectures (54,1 %) sont des comportements de modèles lecteurs récurrents pour une majorité d'enseignants. Même si la très forte majorité d'enseignants interrogés dans notre enquête dit aimer lire, cela ne nous permet pas de savoir quelles sont leurs pratiques de lecture personnelles. Émery-Bruneau (2014) montre d'ailleurs, pour des enseignants du secondaire, à quel point les conceptions de la littérature sont influencées par les pratiques personnelles de la littérature et la formation initiale. Par conséquent, on peut encore se poser diverses questions à propos des pratiques de lecture des enseignants interrogés dans notre enquête : Consacrent-ils du temps à la lecture d'œuvres littéraires pour eux-mêmes à l'école comme à la maison? Et combien de temps? Ont-ils développé des approches pour être de réels modèles de lecteur pour leurs élèves? Les réponses à ces questions demeurent en suspens pour les enseignants de notre échantillon, d'autant plus que nos résultats vont en partie en contradiction avec des enquêtes sur les étudiants en formation à l'enseignement qui, eux, ont des conceptions moins positives face à la lecture et à l'écriture (Dionne, 2010).

5.3 L'interprétation et la discussion des résultats sur les comparaisons intercycles

Les pratiques déclarées d'enseignement et les conceptions des enseignants synthétisées dans les deux parties précédentes fluctuent en fonction des trois cycles du primaire, parfois en continuité, parfois en rupture. Il faut noter d'emblée que plus de différences intercycles significatives ont été relevées dans les pratiques déclarées d'enseignement (58,2 %) que dans les conceptions des enseignants (32,7 %). C'est donc dire que les enseignants québécois du primaire ont des conceptions à propos des prescriptions ministérielles, de la lecture/appréciation et de son enseignement plus homogènes que leurs pratiques déclarées d'enseignement relatives aux activités, au matériel et à l'évaluation. Ces pratiques d'enseignement présenteraient ainsi selon les cycles une plus grande variabilité.

Comme le fait remarquer Gabathuler (2016), la relation esthétique ne semble pas avoir la même importance au fil des niveaux scolaires, le primaire laissant davantage de place au processus d'appréciation qu'à celui d'évaluation, et les jugements formulés par les élèves relèvent surtout d'un ordre émotionnel (et moins esthétique et éthique). Rappelons que la relation esthétique, telle que définie par Gabathuler (2016) se caractérise par deux facettes, d'une part l'appréciation, c'est-à-dire la description et la justification de ce qui fonde l'appréciation, et d'autre part l'évaluation, qui se caractérise par la négociation, la personne faisant plus que justifier son point de vue sur le texte, elle le négocie avec ses interlocuteurs. Selon la chercheuse, « [l]es enseignants du primaire, peut-être en raison de leur formation généraliste, peinent cependant à faire travailler les élèves dans ce sens » (Gabathuler, 2016 : 216). Dans cette troisième partie du chapitre, nous rappelons d'abord les principales comparaisons intercycles effectuées entre les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants avant de les interpréter et de les discuter.

Du côté des pratiques déclarées, les activités les plus fréquentes qui présentent des différences intercycles statistiquement significatives en faveur du début du primaire sont la lecture d'œuvres littéraires à voix haute ou audio, les périodes de lecture plus ou moins libre, la lecture d'œuvres littéraires en devoir et la lecture d'une même œuvre pour tous les élèves. La durée des périodes consacrées à la lecture augmente au fil de la scolarité primaire. Le matériel plus fréquemment utilisé au premier cycle qu'aux deux autres cycles est le suivant : les œuvres littéraires en papier et électroniques, le matériel créé par l'enseignant, les livres nivelés, les albums, les contes, les chansons et les comptines. Cela dit, les extraits d'œuvres en papier, les cahiers d'exercices, les manuels scolaires, les romans, les légendes, les nouvelles littéraires, les fables et les pièces de théâtre sont moins fréquents au premier cycle qu'aux autres cycles du primaire. Les œuvres littéraires sont plus présentes en nombre au premier cycle et elles sont davantage rangées dans des coins-lecture. Les moyens et les outils d'évaluation plus fréquemment utilisés au premier cycle qu'aux deux autres cycles sont les groupes de discussion et les entretiens individuels réalisés à l'oral. Les

examens provenant de banques et les épreuves ministérielles sont plus fréquents aux deuxième et troisième cycles. La réaction, l'interprétation et le jugement critique sont d'ailleurs des critères plus évalués aux cycles supérieurs du primaire.

Du côté des conceptions quant aux prescriptions ministérielles, les enseignants du premier cycle disent travailler plus fréquemment que leurs collègues la compétence *Lire des textes variés* ainsi que les savoirs sur les parties d'un livre, sur le monde du livre et sur la présentation matérielle. Cependant, les enseignants du deuxième et du troisième cycle déclarent cibler plus souvent les savoirs sur les caractéristiques des formes/genres littéraires ainsi que des éléments « interprétation », « réaction » et « jugement critique » des processus de lecture/appréciation. Quant aux conceptions liées à la lecture/appréciation et à son enseignement, les enseignants du premier cycle sont plus nombreux à dire qu'ils aiment enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires ainsi qu'à affirmer faire écrire un texte littéraire, tisser des liens interdisciplinaires et mettre en réseau des œuvres littéraires que leurs collègues. Dans leur enseignement, ils sont plus nombreux à être influencés par leurs goûts et leurs intérêts personnels et les ressources professionnelles. Ils ont surtout comme objectif de donner le goût de lire à leurs élèves et ils souhaitent suivre davantage la progression de leurs élèves. Ils sont aussi plus nombreux à dire qu'ils aiment lire des œuvres pour la jeunesse. Leurs collègues du deuxième et du troisième cycle, par contre, sont plus nombreux à avoir comme objectif de développer le sens critique de leurs élèves à partir des œuvres littéraires.

En 1994, l'enquête du ministère de l'Éducation (MEQ, 1994) montrait que les pratiques déclarées des enseignants de la fin du primaire et du secondaire différaient peu sur le plan des activités de lecture, sauf pour celles incluses dans le groupe *Présentation orale et recherche documentaire*, activités plus fréquentes à la fin du primaire qu'au secondaire. Les auteurs affirmaient que « certaines pratiques sont communes à toutes les personnes qui enseignent la lecture au primaire et au secondaire, d'autres sont propres à l'un ou à l'autre des ordres d'enseignement. Cependant, il se

dégage une réelle homogénéité quant aux pratiques de l'enseignement de la lecture et aux opinions du personnel enseignant » (MEQ, 1994 : 33). Ces propos font écho à ceux de l'équipe de Thévenaz-Christen (2014a) qui relèvent une certaine porosité, une certaine interpénétration entre ce qui se fait au primaire et au secondaire.

Cela dit, Bishop, Cèbe et Piquée (2015), dans une vaste enquête française sur l'enseignement de la compréhension au début du primaire, ont montré une grande variabilité des pratiques d'enseignement observées à l'intérieur d'un cycle. Les enquêtes sur les pratiques déclarées dont les résultats sont rapportés dans ce chapitre pour nuancer nos résultats montrent plutôt un portrait général assez homogène lorsqu'il est réalisé à partir de déclarations d'enseignants. Mais lorsqu'on s'intéresse plus finement à des pratiques effectives, la variabilité des pratiques dans l'action en classe apparaît plus marquée. Cet aspect sera certes à considérer dans les recherches futures.

En résumé, les enseignants de notre échantillon qui travaillent au premier cycle ont des conceptions sur les plans didactique et personnel de la lecture/appréciation et de son enseignement qui apparaissent plus favorables au développement de cette lecture/appréciation des œuvres littéraires chez leurs élèves que leurs collègues qui interviennent au deuxième et au troisième cycle. Il en va de même pour certaines pratiques jugées importantes dans le développement du goût de lire (Giasson et Saint-Laurent, 1999), comme pour la lecture à voix haute par l'enseignant et la présence de coin-lecture et de bibliothèque de classe. Le déclin déclaré au fil de la scolarité de la lecture à voix haute par l'enseignant va dans le même sens que les travaux de l'équipe suisse (Soussi *et al.*, 2008) et des américains Jacob, Morrison et Swinyard (2000), tout comme la présence moins marquée de coin-lecture et de bibliothèque de classe.

Ces aspects sont à interpréter et à discuter en fonction, notamment, du portrait des jeunes lecteurs et du temps d'enseignement. Le récent travail de l'équipe de Morin (2014) montre que, du côté des élèves, les attitudes et les conceptions sont plus

positives, en ce qui a trait à la lecture, en début d'école primaire qu'à la fin du primaire. Par exemple, les élèves interrogés par Morin et ses collègues (2014) voient leur enseignant lire davantage au premier cycle (41,0 % très souvent) qu'aux deuxième et troisième cycles (25,0 %). Ils sont plus nombreux à déclarer que leur enseignant lit des histoires à voix haute dans la classe (49,0 % au premier cycle, 20,0 % au deuxième cycle et 19,0 % au troisième cycle). Plus d'élèves du premier cycle dit aussi trouver dans sa classe des livres qui l'intéressent (32,0 % au premier cycle, 21,0 % au deuxième cycle et 12,0 % au troisième cycle). Ces résultats, obtenus par des déclarations d'élèves, corroborent les nôtres.

En ce qui a trait au temps d'enseignement prescrit du français en classe du primaire, selon le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (MEES, 2017), il faut noter que neuf heures par semaine sont réservées au français au premier cycle et sept heures le sont au deuxième et au troisième cycle. Il faut aussi dire qu'au premier cycle du primaire, moins de disciplines scolaires sont obligatoires et aucune épreuve ministérielle de fin de cycle n'est à réaliser. Faut-il donc en conclure que, lorsque les enseignants ont plus de temps d'enseignement, qu'ils ont moins de disciplines scolaires différentes à enseigner et donc moins de compétences variées à développer chez leurs élèves, et qu'ils sont moins contraints par des évaluations nationales, ils peuvent se consacrer davantage à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

Cela dit, tout comme l'a constaté l'équipe de GRAFELect, les convergences entre les cycles sont particulièrement manifestes pour ce qui est des approches générales pour enseigner la lecture. Toutefois, les ruptures sont plus fréquentes en ce qui concerne les formes et les genres de textes travaillés en classe (Thévenaz-Christen, 2014b). Nos résultats vont aussi en ce sens et révèlent que plus de ruptures dans les pratiques d'enseignement se vivent entre le premier et le deuxième cycle du primaire, mais que plus de continuités existent entre le deuxième et le troisième cycle. Ces résultats viennent appuyer ce que Martel et Lévesque (2010) avaient trouvé : peu de

différences dans les pratiques déclarées de l'enseignement de la compréhension en lecture entre le deuxième et le troisième cycle du primaire. Leurs résultats permettaient de constater, comme nous l'avons fait pour nos travaux, que les ressemblances entre les deux cycles sont beaucoup plus nombreuses que les différences statistiquement significatives (Martel et Lévesque, 2010).

5.4 Des liens entre les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants : l'exemple de la variable *Aimer enseigner la lecture/appréciation*

Dans le chapitre 4 de présentation et d'analyse des résultats, nous avons relevé les principales pratiques déclarées et conceptions des enseignants du primaire, tout en les comparant entre les cycles. Avant de présenter les apports et les limites de notre recherche, et pour conclure cette discussion sur nos résultats, nous avons cru révélateur de sélectionner, parmi les 110 variables à traitement quantitatif, la variable qui, selon les analyses statistiques, avait le plus d'impact sur les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants, soit celle « d'aimer ou non enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires ». Par une analyse statistique inférentielle réalisée avec le test du chi-carré, nous avons pu lier les différentes variables quantitatives à cette variable.

Dans les sections qui suivent, nous présentons seulement les résultats statistiquement significatifs ($p \leq 0,05$), d'abord pour les enseignants ($N=360$) qui disent beaucoup aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires (5.4.1) et ensuite pour les autres enseignants ($N=158$) qui déclarent moins apprécier cet enseignement (5.4.2). Ainsi se dégagent de nos résultats deux portraits de familles d'enseignants par rapport à la lecture/appréciation des œuvres littéraires et à son enseignement : les *plus passionnés* et les *moins intéressés*. Les enseignants dits *plus passionnés* sont ceux qui déclarent beaucoup aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, tandis que les enseignants dits *moins intéressés* mentionnent s'intéresser à cet enseignement de façon moins passionnelle. Nous les avons tout de

même nommés *intéressés*, ne serait-ce que parce qu'ils ont pris le temps de participer à l'enquête et de remplir le questionnaire.

5.4.1 L'impact de la variable Aimer enseigner la lecture/appréciation pour le groupe d'enseignants dits plus passionnés

La variable *Aimer enseigner la lecture/appréciation* est la variable qui a le plus d'effet statistique sur les autres variables analysées dans le cadre de notre enquête. Les enseignants qui disent beaucoup aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, ceux que nous appelons les *plus passionnés*, sont plus nombreux au premier cycle (81,1 %) qu'au deuxième (63,9 %) et au troisième cycle (60,1 %). Quant à leurs pratiques déclarées, les 360 enseignants de notre échantillon qui déclarent beaucoup aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires disent faire plus de lecture d'œuvres littéraires à voix haute ou enregistrée et ils instaurent davantage de périodes de lecture personnelle en classe. Ce sont eux aussi qui affirment faire davantage d'activités avant, pendant et après la lecture d'œuvres littéraires. Pour ce faire, ils créent leur propre matériel et ils utilisent les œuvres intégrales en papier encore plus que leurs collègues. Ils disent aussi travailler davantage avec les albums, les bandes dessinées, les comptines et les contes. Dans leur classe, ils ont plus d'œuvres littéraires et ils disent avoir un meilleur accès aux bibliothèques municipales. Pour l'évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, ils usent beaucoup de cahiers, de journaux et de carnets ainsi que d'entretiens individuels. Ils signalent d'ailleurs évaluer davantage que leurs collègues les connaissances et les stratégies littéraires de leurs élèves.

En lien avec leurs conceptions à propos de certains aspects des prescriptions ministérielles, ils ont l'impression de développer plus souvent les compétences *Lire des textes variés* et *Apprécier des œuvres littéraires*. Ils disent tenir compte de toutes les composantes de la compétence littéraire afin d'amener leurs élèves à explorer des œuvres variées, à recourir aux œuvres à diverses fins, à apprendre des savoirs et des

stratégies requises par les situations d'appréciation, à porter un jugement critique et esthétique sur les œuvres explorées et à comparer leur jugement avec celui d'autrui. Ce sont eux aussi qui enseignent davantage des savoirs liés au monde du livre, aux parties et à la présentation matérielle d'un livre. Ils expliquent plus la provenance et l'importance de certaines œuvres littéraires, tout en présentant les formes et les genres ainsi que les principaux éléments littéraires. Ils travaillent aussi davantage les éléments des processus de lecture/appréciation : la compréhension, l'interprétation, la réaction et le jugement critique.

En ce qui concerne leurs conceptions de la lecture/appréciation et de son enseignement sur un plan didactique, les enseignants *plus passionnés* sont plus nombreux à dire que leurs connaissances littéraires, leurs goûts et leurs intérêts personnels ainsi que les ressources professionnelles influencent leur enseignement. Lorsqu'ils mettent en place des activités autour des œuvres littéraires, ils poursuivent comme buts d'ouvrir leurs élèves à l'expérience littéraire, de développer les préférences, les réactions et les émotions en lien avec les œuvres littéraires, d'amener les élèves à écrire des textes littéraires, de mettre en réseau des œuvres et de tisser des liens interdisciplinaires à partir d'œuvres. Quant à leurs objectifs d'enseignement de la lecture/appréciation, ils en visent plusieurs, mais ils mettent davantage l'accent que leurs collègues sur le fait de construire des connaissances chez leurs élèves. Sur un plan personnel, ces enseignants qui disent beaucoup aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires apprécient davantage lire des œuvres littéraires en général et pour la jeunesse en particulier. Ils aiment échanger avec autrui et avec leurs élèves à propos de leurs lectures. De façon générale, ils ont un rapport à la lecture et à l'écriture plus positif que leurs collègues qui déclarent aimer moins enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Par rapport aux formations, ils sont plus nombreux à avoir suivi de la formation continue au cours des cinq dernières années, ils disent que ces formations les aident davantage et ils affirment avoir un grand besoin de formation additionnelle ou de perfectionnement dans le domaine de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Enfin, ce sont aussi ces enseignants qui

disent avoir eu peu de difficulté à répondre au questionnaire et à souhaiter participer à des suites de la recherche.

Devant ce portrait plutôt positif des enseignants *plus passionnés*, il faut aussi réaliser qu'un peu moins d'un enseignant sur dix (7,1 %) de notre échantillon déclare ne pas aimer du tout ou très peu, peu ou moyennement enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires et un sur quatre (23,4 %) aime *assez* cette partie de son travail. Compte tenu que les enseignants qui ont déclaré ne pas aimer du tout ou très peu cet enseignement sont très peu nombreux, nous les avons inclus dans le groupe d'enseignants dits *moins intéressés* et nous les avons désignés par le terme « détachés ». Pour le groupe de 158 enseignants *moins intéressés* qui déclarent ne pas aimer beaucoup enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires (tel qu'illustré à la figure XXXI), nous présentons dans la section qui suit quelques éléments qui semblent diverger de la tendance générale dégagée à partir du groupe d'enseignants *plus passionnés*.

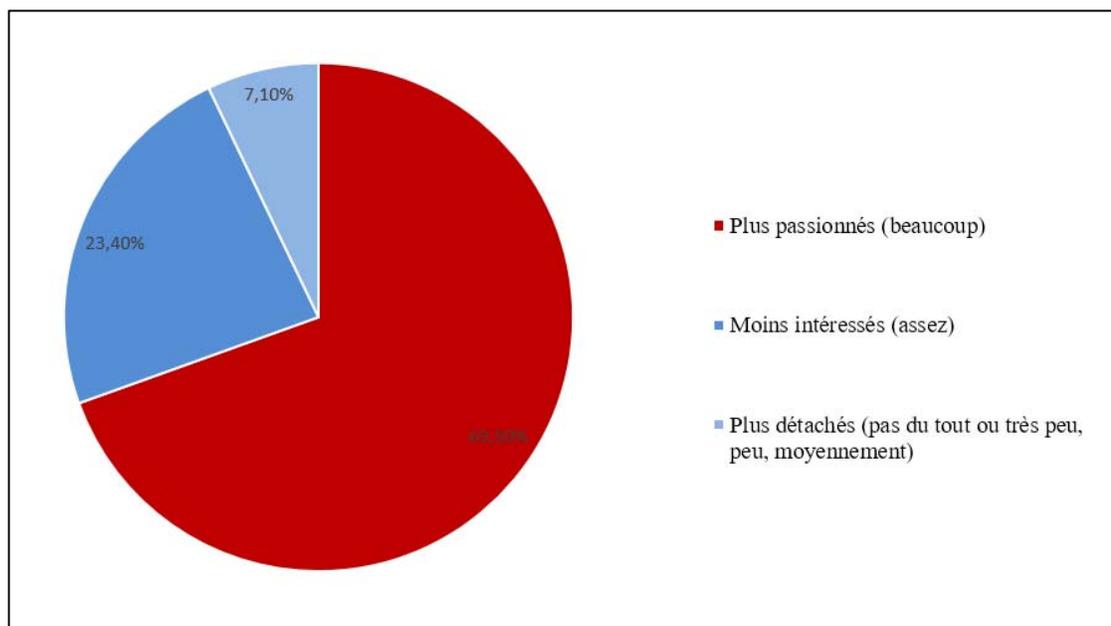


Figure XXXI. Les deux portraits de familles d'enseignants qui se dégagent de l'analyse des résultats : les *plus passionnés* (N=360) et les *moins intéressés* (N=158)

5.4.2 L'impact de la variable Aimer enseigner la lecture/appréciation pour le groupe d'enseignants dits moins intéressés

Les enseignants dits *moins intéressés* sont ceux qui déclarent moins aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires que les enseignants dits *plus passionnés*. Ils ont déclaré *ne pas aimer du tout* ou *très peu* (0,2 %), *un peu* (1,2 %), *moyennement* (5,8 %) ou *assez* (23,4 %) enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Ils sont plus nombreux à être en début de carrière, à enseigner au troisième cycle et à être influencés par leurs conditions de travail. Les 158 enseignants qui avaient donc répondu ne pas beaucoup aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires se répartissent comme suit : un quart au premier cycle (24,7 %), un tiers au deuxième cycle (32,9 %) et moins de la moitié au troisième cycle (42,4 %). Leur expérience en enseignement diffère quelque peu de l'ensemble de l'échantillon : ils sont plus nombreux à avoir moins de dix ans d'expérience (33,6 % contre 24,4 %). Ils ont aussi moins participé, ces cinq dernières années, à des formations continues sur la lecture/appréciation des œuvres littéraires (64,6 % contre 79,3 %). Pour ce qui est du sexe, du type d'école, de la région de provenance, du diplôme, du pourcentage de tâche, du type de classe et du nombre d'élèves dans leur classe, aucune différence entre ce groupe restreint et l'ensemble de l'échantillon n'est à signaler.

Ces enseignants *moins intéressés* qui déclarent aimer un peu moins enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires sont ceux qui disent aussi moins faire en classe de lecture à voix haute. Ils mettent d'ailleurs moins en place des activités avant, pendant et après la lecture. Ces enseignants *moins intéressés* disent utiliser davantage les manuels scolaires et les cahiers d'exercice. Ils travaillent moins avec des œuvres littéraires intégrales en papier; les albums étant la forme qui apparaît encore moins exploitée. Ils sont moins portés à utiliser les journaux et carnets ainsi que les entretiens individuels pour évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Leur accès aux œuvres littéraires directement dans leur classe est plus limité : moins de la moitié (43,7 %) affirme avoir facilement accès à des œuvres dans la classe et plus de la moitié

(56,2 %) trouve plus difficile cet accès. Le nombre d'œuvres présentes dans leur classe, par conséquent, s'en ressent. Dans ce groupe, plus du tiers des enseignants (37,3 %) dit avoir plus de 100 œuvres littéraires en classe tandis que c'est plus de la moitié (55,8 %) dans le groupe d'enseignants *plus passionnés*. Quant à l'évaluation, ils sont moins nombreux à dire évaluer souvent le jugement critique chez leurs élèves et les connaissances/stratégies littéraires.

En ce qui concerne les éléments des prescriptions ministérielles, ils déclarent moins travailler la compétence à lire régulièrement et encore moins la compétence à apprécier des œuvres littéraires. Les composantes de cette dernière compétence sont toutes moins travaillées dans ce groupe d'enseignants. Il va de soi que les principaux savoirs de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* sont aussi fréquemment moins enseignés. Tous les aspects des processus de lecture/appréciation (la compréhension, l'interprétation, la réaction et le jugement critique) sont moins travaillés par ce groupe d'enseignants.

Bien qu'ils souhaitent tout autant donner le goût de lire à leurs élèves, ils se disent davantage influencés par leurs conditions de travail et moins par leurs goûts et intérêts personnels dans leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Leurs connaissances littéraires influencent d'ailleurs moins leur travail. Ils disent moins travailler l'expérience littéraire et le monde du livre, les préférences, les réactions et les émotions en lien avec la lecture, l'écriture d'un texte littéraire, la mise en réseau des œuvres et l'interdisciplinarité à partir d'œuvres littéraires. Sur le plan personnel, les conceptions de ces enseignants *moins intéressés* sont aussi touchées. Ils disent aimer moins lire des œuvres littéraires en général et encore moins des œuvres littéraires pour la jeunesse. Ils aiment beaucoup moins échanger avec autrui à propos de leurs lectures et encore moins partager avec les élèves à ce propos. De façon générale, ils aiment moins lire et écrire. Ils précisent avoir plus de besoins de formation que les autres : près d'un sur deux (45,6 %) affirme avoir de grands ou de très grands besoins de formation; c'est le tiers dans l'ensemble de l'échantillon (30,3 %).

Cependant, ils disent aussi que les formations reçues dans le passé les ont moins aidés. Ils signalent avoir de plus grands besoins que leurs collègues afin de savoir mieux choisir les œuvres littéraires, de mieux planifier des situations d'enseignement et de mieux évaluer la compétence.

Tel que mentionné plus haut, nous avons isolé dans ce groupe d'enseignants *moins intéressés* un sous-groupe de 37 enseignants qui semblent *plus détachés* que leurs collègues par rapport à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Ces enseignants dits *plus détachés* sont ceux qui affirment ne pas du tout ou très peu, peu ou moyennement aimer enseigner la lecture/appréciation. Ces 37 enseignants sont encore plus nombreux, en proportion, à travailler au troisième cycle du primaire (21,6 % au premier, 27,0 % au deuxième et 51,4 % au troisième). Ils sont aussi plus nombreux à avoir plus de 20 ans d'expérience en enseignement (32,4 % contre 20,9 %). Ces dernières années, ils sont moins nombreux à avoir participé à des formations continues (48,6 % contre 64,6 %).

Les 37 enseignants dits *plus détachés* de ce sous-groupe déclarent encore moins lire à voix haute en classe. La durée des périodes de lecture personnelle pour les élèves sont d'ailleurs plus courtes dans leur classe : elles durent entre 5 à 15 minutes pour plus d'un enseignant sur deux (51,4 %). Ils mettent encore moins en place des activités avant, pendant et après la lecture. Ils disent utiliser davantage les manuels scolaires, les cahiers d'exercices, le matériel reproductible et du matériel qu'ils ont eux-mêmes créé. Par contre, ils exploitent encore moins les œuvres littéraires intégrales en papier ou électroniques. Dans leur classe, ils ont moins accès à des œuvres littéraires (37,8 % contre 43,7 %). Ils ont aussi moins facilement accès à une bibliothèque municipale (51,4 % contre 70,3 %) et à une librairie (37,8 % contre 50,0 %). Ainsi, ils disent moins travailler avec des livres en papier que l'ensemble de l'échantillon. La moitié (48,6 %) a un coin-lecture (contre 58,9 %). Cependant, ils sont un peu plus nombreux, en proportion, à déclarer avoir en classe plus de 250 œuvres littéraires en format papier. Pour l'évaluation, ces 37 enseignants *plus détachés* utilisent davantage les examens

provenant de banques existantes, mais ils sont plus nombreux en proportion à dire ne jamais se servir de questionnaires maison. Les journaux et carnets ainsi que les entretiens individuels et les groupes de discussion sont moins utilisés pour évaluer les élèves en lecture/appréciation des œuvres littéraires. Par contre, les présentations orales, dans ce sous-groupe de 37 enseignants, sont quelque peu plus fréquentes. La compréhension, l'interprétation, la réaction, le jugement critique et les connaissances/stratégies sont tous des critères d'évaluation moins ciblés par ce sous-groupe d'enseignants.

En lien avec les prescriptions ministérielles, les enseignants *plus détachés* développent moins les compétences à écrire et à apprécier des œuvres littéraires. La compétence *Apprécier des œuvres littéraires*, notamment, est souvent travaillée par un enseignant *plus détaché* sur cinq (21,6 %) contre la moitié des enseignants *moins intéressés* (51,3 %). Et rappelons que c'était trois enseignants sur quatre parmi les *plus passionnés* (73,2 %) qui disaient la travailler souvent. Par conséquent, les cinq composantes de la compétence à apprécier sont encore moins travaillées dans le sous-groupe de 37 enseignants *plus détachés* ainsi que les six savoirs littéraires mis de l'avant dans la recherche. Les différents aspects des processus de lecture/appréciation sont aussi moins travaillés.

Sur le plan didactique, les enseignants *plus détachés* affirment qu'ils sont moins influencés par leurs goûts et leurs intérêts personnels que leurs collègues. Ils sont moins nombreux à mettre en place des activités dans le but de développer, chez leurs élèves, l'expérience littéraire, leurs préférences, l'écriture de textes littéraires, la mise en réseau et l'interdisciplinarité. Ils sont aussi moins nombreux à dire vouloir développer la culture générale de leurs élèves par la lecture, mais plus nombreux à souhaiter enrichir les connaissances des élèves sur la langue. Sur le plan personnel, les enseignants *plus détachés* aiment moins lire des œuvres littéraires, moins lire des œuvres pour la jeunesse, moins échanger avec autrui et partager leurs réactions avec

les élèves. Ils indiquent avoir de plus grands besoins de formation et ils signalent que les formations passées les ont moins aidés.

5.4.3 La synthèse de l'impact de la variable Aimer enseigner la lecture/appréciation sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants

Il se dégage des deux portraits de familles d'enseignants présentés plus haut quelques faits : les enseignants qui déclarent aimer beaucoup enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, soit les *plus passionnés*, sont pour une majorité d'entre eux à mi-carrière tandis que les enseignants qui disent moins aimer enseigner cet objet, soit les *moins intéressés*, cumulent pour plusieurs moins de 10 années d'expérience. Ces jeunes enseignants en début de carrière auraient, par exemple, moins d'œuvres littéraires dans leur classe et ils déclarent être influencés fortement dans leur enseignement par leurs conditions de travail. Par contre, nous avons aussi vu que plusieurs des enseignants *moins intéressés* qui aiment peu, voire pas du tout, ou moyennement enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, soit les *plus détachés* pris isolément, ont plus de 20 ans d'expérience, tout en ayant moins eu accès ces dernières années à des formations continues. Nous avons ainsi un groupe de 158 enseignants *moins intéressés* qui dit moins aimer cet enseignement que le groupe de 360 enseignants *plus passionnés* et qui est formé en partie de novices en début de carrière et d'enseignants expérimentés en fin de carrière.

Par ailleurs, il est révélateur de constater à quel point les enseignants qui ne déclarent pas beaucoup aimer l'enseignement de la lecture/appréciation mettent moins en place des activités avant, pendant et après la lecture des œuvres littéraires. Et les activités qu'ils dirigent sont davantage structurées par des documents préfabriqués (manuels, cahiers d'exercices, photocopies). À propos des prescriptions ministérielles, nous devons souligner que moins les enseignants déclarent aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, moins la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* est travaillée, tout comme le sont moins les composantes de cette

compétence, moins les savoirs essentiels et moins les processus de lecture/appréciation. Ils sont aussi ceux qui placent moins au centre de leurs pratiques des aspects plus affectifs : ouvrir les élèves à l'expérience littéraire, parler de leurs préférences, de leurs réactions et de leurs émotions en lien avec la lecture. Ils font aussi moins écrire des textes littéraires.

Tous ces aspects qui relèvent de l'ordre de l'appétence et du développement du goût semblent moins présents dans leurs classes. Pourtant, ces aspects apparaissent au cœur même des pratiques des lecteurs (Barone, 2012; Langer, 2011). Sur le plan personnel, les enseignants *moins intéressés* aiment moins lire des œuvres littéraires que leurs collègues et aiment moins en parler. On pourrait être porté à croire que ces enseignants, se faisant en quelque sorte moins confiance comme lecteurs, limitent les zones propres à la lecture littéraire, autant de zones de créativité et de liberté potentielles chez leurs élèves. Ces constatations vont aussi dans le sens de ce que Émery-Bruneau (2014) avait relevé pour les enseignants du secondaire : plus les enseignants multiplient leurs pratiques personnelles de la littérature, plus ils ont en une conception complexe. Moins leur formation semble spécialisée en littérature, moins ils convoquent de critères pour décrire la littérature et moins ils ont de pratiques de littérature dans le plan personnel. À l'inverse, plus leur formation semble spécialisée, plus ils ont de pratiques personnelles de la littérature et plus ils se rapprochent d'une conception systémique de la littérature. Ces propos rejoignent ceux de Lafontaine et Nyssen (2005) qui relevaient, dans leur enquête sur la lecture au début des apprentissages en Belgique, le malaise exprimé par de nombreux enseignants par rapport à leur formation initiale.

Dans le dernier tableau-synthèse qui suit, nous indiquons par un X les variables plus ciblées selon le portrait de familles d'enseignants analysé.

Tableau XXVII. La synthèse des variables plus marquées pour les groupes d'enseignants dits *plus passionnés* (N=360) et *moins intéressés* (N=158)

	<i>Catégories</i>	<i>Variables</i>	<i>Plus passionnés</i>	<i>Moins intéressés</i>	
Données démographiques	<i>Cycle</i>	Premier cycle	X		
		Troisième cycle		X	
	<i>Expérience</i>	Moins de 10 ans d'expérience		X	
		Entre 10 et 20 ans d'expérience	X		
		Plus de 20 ans d'expérience		X	
	<i>Formations</i>	Formations continues	X		
		Formations aidantes	X		
		Besoins de formation	X	X	
	<i>Recherche</i>	Facilité à répondre aux questions	X		
		Participation à des suites de la recherche	X		
Pratiques	<i>Activités</i>	Lecture d'œuvres littéraires à voix haute	X		
		Lecture d'œuvres littéraires enregistrée	X		
		Périodes de lecture personnelle	X		
		Moment-activités avant	X		
		Moment-activités pendant	X		
		Moment-activités après	X		
	<i>Matériel</i>	Matériel qu'ils ont créé	X		
		Œuvres littéraires en papier	X		
		Album	X		
		Bande dessinée	X		
		Comptine	X		
		Conte	X		
		Nombre d'œuvres	X		
		Accès bibliothèque municipale	X		
		Manuels scolaires		X	
		Cahiers d'exercices		X	
	<i>Évaluation</i>	Cahiers, journaux et carnets	X		
		Entretiens individuels	X		
		Connaissances et stratégies	X		
	Conceptions	<i>Prescriptions Compétences</i>	Lire des textes variés	X	
			Apprécier des œuvres littéraires	X	
		<i>Prescriptions Composantes</i>	Explorer des œuvres littéraires	X	
			Recourir aux œuvres littéraires	X	
Apprendre connaissances et stratégies			X		
Porter un jugement			X		
Comparer leurs jugements			X		
<i>Prescriptions Savoirs</i>		Monde du livre	X		
		Parties d'un livre	X		
		Présentation matérielle d'un livre	X		
		Provenance et importance œuvres litt.	X		
		Caractéristiques formes/genres littéraires	X		
		Éléments littéraires	X		
<i>Prescriptions Processus</i>		Compréhension	X		
	Interprétation	X			
	Réaction	X			
	Jugement	X			

	<i>Catégories</i>	<i>Variables</i>	<i>Plus passionnés</i>	<i>Moins intéressés</i>
Conceptions	<i>Plan didactique Influences</i>	Connaissances littéraires	X	
		Gouts et intérêts personnels	X	
		Ressources professionnelles	X	
		Conditions de travail		X
	<i>Plan didactique Buts</i>	Ouvrir à l'expérience littéraire	X	
		Témoigner de préférences, d'émotions	X	
		Écrire un texte littéraire	X	
		Mettre en réseau	X	
		Interdisciplinarité	X	
	<i>Plan didactique Objectifs</i>	Donner gout de lire et stimuler plaisir	X	X
		Construire connaissances et stratégies	X	
	<i>Plan didactique Besoins</i>	Mieux choisir les œuvres littéraires		X
		Mieux planifier des situations d'ens.		X
		Mieux évaluer la compétence		X
	<i>Plan personnel</i>	Aimer lire des œuvres littéraires	X	
		Aimer lire des œuvres jeunesse	X	
		Aimer échanger avec autrui	X	
		Aimer partager avec les élèves	X	
		De façon générale, aimer lire	X	
		De façon générale, aimer écrire	X	

5.5 Les apports et les limites de la recherche dans les différents milieux

Pour clore ce chapitre dont l'objectif est de synthétiser, d'interpréter et de discuter de la façon la plus juste possible les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires au fil des cycles du primaire québécois et les conceptions des enseignants à ce sujet, nous présentons les apports et les limites de notre recherche en fonction des milieux éducationnel (5.5.1), scientifique (5.5.2) et social (5.5.3). Le contexte pour chacun de ces milieux avait été abordé au premier chapitre, du plus général au plus spécifique.

5.5.1 Le milieu éducationnel : des défis pour la formation littéraire

L'un des buts des approches didactiques de la littérature est de construire le gout de lire (Touveron, 2000). Comment font alors les enseignants du primaire pour développer ce gout de lire chez leurs élèves qu'ils considèrent, et surtout au premier cycle, comme étant l'un des principaux objectifs de cet enseignement? Les résultats

de l'enquête que nous avons menée pourraient aider les décideurs à bonifier le soutien offert aux enseignants du primaire en exercice qui souhaitent, pour la quasi-totalité, donner le goût de lire à leurs élèves. Avoir ainsi une meilleure connaissance de ce que les enseignants déclarent faire en lecture/appréciation des œuvres littéraires est un préalable pour transformer les pratiques (Schneuwly, 2002-2003). Comme le mentionne Butlen, Slama, Bishop et Claquin (2008) pour les programmes français, les prescriptions ministérielles et les différents documents d'accompagnement ont ouvert de nombreuses pistes pour approcher la littérature à l'école. Cependant, ces chercheurs soulignent que des apports nouveaux seraient bienvenus pour approfondir certaines notions, certains objectifs, certaines pratiques et que d'autres textes d'accompagnement et des vidéos validées par des groupes d'experts aideraient à mieux concevoir et mettre en œuvre des séquences d'enseignement. Ces clarifications pourraient rendre plus efficaces certaines pratiques, en toute continuité et cohérence d'un cycle à l'autre, d'un ordre d'enseignement à l'autre.

Une des retombées les plus marquantes, selon nous, de notre enquête est celle-ci : avoir identifié que le groupe d'enseignants œuvrant au premier cycle du primaire québécois est celui qui a le plus de conceptions favorables sur les plans didactique et personnel au développement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires des élèves, bien qu'à ce moment, les jeunes lecteurs soient dans les débuts des apprentissages en lecture. Des pistes de recherche intercycles et interordres mériteraient d'ailleurs d'être considérées dans le futur en ce sens.

Le travail que nous avons effectué et dont nous avons rendu compte dans les pages qui précèdent nous a permis de dégager deux portraits de familles d'enseignants : les *plus passionnés* et les *moins intéressés*. Les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants dits *plus passionnés* semblent plus favorables au développement du goût de lire et de l'appréciation des œuvres littéraires dès le cours primaire. Puisque ces enseignants *plus passionnés* qui disent aimer beaucoup enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires font plus et différemment de

leurs collègues qui ont un rapport moins favorable à cet enseignement, il faudrait se demander comment donc développer chez les enseignants en formation et les enseignants en exercice que nous avons qualifiés de *moins intéressés* le goût d'enseigner la lecture/appréciation?

Pour la formation continue, le questionnaire utilisé dans l'enquête pourrait, dans une certaine mesure, devenir un instrument de formation (en ce sens, voir notre adaptation à l'annexe I). Nous croyons qu'une façon de renouveler sa pratique d'enseignement passe d'abord par une reconnaissance de ce que l'on fait bien et ensuite par l'identification de ce qui pourrait être bonifié, notamment en lien avec les résultats du questionnaire qui seraient ainsi être discutés et comparés en fonction de différents contextes d'enseignement. Comme le soulignait l'enseignant 144-c2 du deuxième cycle : « Répondre à ce questionnaire m'a permis de faire un bon recadrage de ce que je dois faire, ce que je fais déjà, ce que je devrais faire plus, ce que je devrais recommencer à faire, ce que je continuerai à faire! »

En s'appuyant sur des travaux de recherche, Butlen, Slama, Bishop et Claquin (2008) proposent une série de pistes de transfert pour la formation initiale et pour la formation continue à partir d'une enquête réalisée en France sur l'enseignement de la littérature au primaire. En formation, ces chercheurs suggèrent 1) de faire lire des œuvres « résistantes » qui suscitent de forts questionnements, 2) de privilégier la rencontre personnelle avec des œuvres littéraires, 3) de retarder la « didactisation » ou la mettre au service de relectures des œuvres, 4) de proposer des situations d'analyse et de choix de dispositifs pédagogiques, 5) de favoriser les situations de mutualisation et de confrontation, 6) d'approfondir la notion de débat interprétatif. Les enseignants du primaire étant des généralistes, ayant donc une formation initiale encore moins spécialisée en lecture/appréciation que les enseignants de français du secondaire (Émery-Bruneau, 2014), bénéficieraient sans doute des retombées de telles interventions didactiques.

Nous avons vu aussi que les enseignants en début de carrière et certains dits *plus détachés* ayant plus de 20 ans d'expérience soulignent rencontrer des défis plus grands dans leur enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires que ceux soulevés par leurs collègues plus passionnés. Il y aurait certes une réflexion plus approfondie à faire dans le domaine de l'insertion professionnelle des enseignants du primaire en ce qui a trait au plaisir d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Une des suites de la recherche pourrait d'ailleurs être de s'entretenir avec des représentants du groupe d'enseignants *moins intéressés*, notamment dans le sous-groupe de 37 enseignants dits *plus détachés*, afin de mieux comprendre les difficultés rencontrées dans leur travail à ce sujet. Des entretiens avec des enseignants novices du groupe d'enseignants *moins intéressés* qui affirment être beaucoup influencés par leurs conditions de travail permettraient aussi de finement soulever les défis que pose l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires en début de carrière. Il faut, cela dit, reconnaître que ce sont surtout des enseignants de ce groupe *moins intéressés* qui ont dit ne pas vouloir participer à des suites de la recherche.

Notre travail réalisé avec des enseignants du primaire gagnerait en précision en portant notre regard aussi sur le pôle élèves du triangle didactique et sur le contexte. Les conceptions positives des enseignants de la lecture/appréciation des œuvres littéraires et de son enseignement diminuent au fur et à mesure qu'ils interviennent avec des lecteurs plus avancés du primaire. Cet aspect semble étroitement lié aux attitudes des élèves, mais de quelle manière? Qui influence qui, en classe, quant au développement du goût de lire/apprécier des œuvres littéraires? Est-ce que la quantité plus limitée de contenus à enseigner au premier cycle du primaire influence les pratiques/conceptions? Est-ce que les nécessités liées à l'évaluation, dont les épreuves du ministère de l'Éducation à la fin du deuxième et du troisième cycle du primaire, ont une influence à ce propos? Est-ce que le temps d'enseignement accordé au français joue un rôle? Voilà autant de questions que soulèvent les résultats de notre enquête. Pour tenter d'y répondre, il s'agirait sans doute de lancer un cycle d'enquêtes en continu pour mesurer régulièrement les retombées de nouvelles prescriptions sur

l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires dans le but de voir jusqu'à quel point la littérature est un objet d'enseignement au primaire et non seulement un outil instrumentalisé pour le développement du savoir-lire (Ahr, 2005; Émery-Bruneau, 2014).

5.5.2 Le milieu scientifique : vers de nouvelles perspectives de recherche

Sur le plan scientifique, des méthodes de recherche complémentaires à celle que nous avons utilisée, avec des instruments variés, pourraient nous permettre de cartographier plus précisément ce que disent faire et ce que font réellement les enseignants du primaire en lecture/appréciation des œuvres littéraires. Nous pensons ainsi à des entretiens de suivi qui pourraient être menés auprès d'enseignants ayant participé à notre enquête, à des observations en classe de pratiques effectives et à des entretiens d'auto-confrontation, à la cueillette de matériel de travail d'enseignants et d'élèves sur la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Ces approches variées, utilisées dans d'autres recherches sur les pratiques d'enseignement (Émery-Bruneau, 2014, 2016; Thévenaz-Christen, 2014a), permettraient de compléter le portrait d'ensemble des pratiques et des conceptions des enseignants à propos de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire québécois. En ce sens, soulignons que le tiers des enseignants qui ont répondu à nos questions s'est déjà dit intéressé à participer à des suites de la recherche et un autre tiers pourrait l'être.

Pour discuter de nos résultats, nous avons volontairement fait ressortir plusieurs convergences entre nos résultats et ceux obtenus par d'autres enquêtes tant québécoises qu'internationales. Cet intérêt pour les convergences, par contre, a un revers : le lecteur pourrait avoir l'impression que les pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires, ou les déclarations des enseignants de divers pays à ce propos, sont largement les mêmes peu importe leur provenance. Mieux éclairer les divergences entre les pratiques, tant déclarées qu'effectives,

d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires pourrait ainsi être une des pistes de recherche à explorer dans le futur.

Notre recherche avait une visée compréhensive : nous souhaitions mieux comprendre ce que disent faire les enseignants du primaire en lecture/appréciation des œuvres littéraires. En nous appuyant sur les résultats présentés dans la thèse, nous pourrions cibler différents besoins évoqués par les enseignants, notamment pour le groupe d'enseignants dits *moins intéressés*, et lancer des travaux en ingénierie didactique, des recherches-développement d'outils pour les aider dans leur enseignement (Gabathuler, 2016). Nous pourrions aussi envisager de mettre en place des recherches-action pour accompagner les enseignants désireux de bonifier leurs pratiques d'enseignement. La visée de ces approches de recherche en serait une d'accompagnement et de transformation des pratiques.

Pour notre enquête, nous avons volontairement embrassé large afin de réaliser le portrait des pratiques déclarées d'enseignement et des conceptions des enseignants de la lecture/appréciation des œuvres littéraires sur tout le territoire québécois. C'est d'ailleurs un des aspects novateurs de notre approche méthodologique d'enquête. Cet apport sur le plan scientifique présente, par contre, des limites dans le grain d'analyse, et surtout dans la représentativité même de l'échantillon par rapport à la population cible. Nous avons donc fourni par notre travail une vue d'ensemble d'un grand groupe d'enseignants, dont nous avons dégagé deux portraits plus spécifiques (les *plus passionnés* et les *moins intéressés*). Il reste à affiner encore cette vue d'ensemble, assurément quelque peu floue, et ces portraits plus spécifiques en allant à la rencontre d'individus dans les classes, et en réalisant une recherche comparative de ces portraits d'enseignants. Cela dit, environ les deux tiers des participants à notre enquête disaient beaucoup aimer enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, mais un tiers y était moins intéressé. Ce tiers de répondants, que nous avons nommé les *moins intéressés*, nous ont permis de nuancer nos résultats et permettrait de lancer des suites à notre enquête initiale. Le noyau d'enseignants *plus détachés* dans ce groupe nous

aiderait aussi à mieux comprendre les difficultés et les besoins des enseignants qui aiment moins enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

D'un point de vue méthodologique, il faut rappeler que notre enquête a été menée avec des participants *volontaires* qui souhaitent rendre compte de leurs pratiques *déclarées*, autant de limites que nous avons évoquées au troisième chapitre. Il faut donc se rappeler que tout ce qui a été présenté comme résultats provient de déclarations d'enseignants et non d'observations de chercheurs, et qu'un décalage entre le déclaré et l'observé est souvent bien réel (Giasson et Saint-Laurent, 1999). C'est d'ailleurs pourquoi nous avons tenté de présenter les résultats en faisant ressortir les tendances lourdes qui s'en dégagent, sans trop insister dans le corps du texte sur les résultats en pourcentage.

Une autre limite propre à l'outil utilisé, soit le questionnaire, nous empêche de révéler comment les différentes activités décrites par les enseignants sont réellement vécues en classe et comment l'enseignant enseigne les contenus ciblés en lecture/appréciation des œuvres littéraires. D'ailleurs, le fait que notre collecte de données ait été effectuée avec un seul outil entraîne d'autres limites (voir à l'annexe J les suggestions de modifications que nous proposons sur notre propre questionnaire d'enquête). Pour les suites de la recherche, il pourrait être utile, en ce sens, de varier les outils de collecte à la manière de l'équipe de Goigoux (2016), soit avec des vidéos et des artefacts (documents de travail des enseignants, travaux d'élèves, évaluations, etc.). À partir de déclarations issues d'un seul outil de collecte de données, la qualité et la justesse de l'enseignement de la lecture/appréciation n'ont pu être plus finement analysées, comme le rappellent Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012) pour leur enquête conduite de façon similaire.

Les comparaisons intercycles effectuées nous amènent aussi à considérer que les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants en début d'apprentissage de la lecture/appréciation des œuvres littéraires apparaissent différentes à plusieurs égards

à ces pratiques/conceptions lorsque les lecteurs deviennent plus autonomes. Ce résultat peut paraître quelque peu paradoxal puisque, à un moment où les élèves ne maîtrisent par encore le code écrit, ils semblent avoir des attitudes plus positives envers la lecture et les enseignants, quant à eux, semblent mettre en place davantage de pratiques pour leur donner le goût de lire des œuvres littéraires intégrales. Par conséquent, il serait pertinent, selon nous, de tenter de cartographier ce qui se fait au primaire, mais aussi de le faire dès le préscolaire, voire dans les centres de la petite enfance, pour déjà initier les enfants et les écoliers à la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Des travaux récents en ce sens commencent à prendre forme (Turgeon, 2015). Il s'agirait ensuite de brosser le portrait d'ensemble des pratiques et des conceptions des enseignants tout au long de la scolarité obligatoire en tissant des liens entre les travaux de différentes équipes de recherche (COLLECT pour la fin du primaire et le secondaire, RELIT pour le secondaire, par exemple dans le contexte québécois).

Par ailleurs, il nous apparaît nécessaire, après notre parcours de recherche et d'analyse, de tenter de mieux lier ce que font les enseignants en classe avec la réussite des élèves. Pour l'instant, nous avons surtout eu recours à des recherches portant sur les enseignants, d'une part, et sur les élèves, d'autre part. Des recherches de type enquête liant ces deux pôles du triangle didactique sont rares (Soussi *et al.*, 2008). Ces enseignants et ces élèves n'étant pas dans les mêmes milieux, dans les mêmes contextes lorsqu'étudiés séparément, il est plus difficile de voir les retombées directes de telle ou telle pratique d'enseignement sur les apprentissages des élèves, sur le développement de leur goût de lire et sur leur réussite en lecture/appréciation des œuvres littéraires. Cette difficulté a d'ailleurs été soulevée par l'équipe de Soussi (Soussi *et al.*, 2008). En matière de littérature, nous l'avons vu, les aspects tant cognitifs qu'affectifs apparaissent centraux pour la formation d'amateurs éclairés, d'autant plus que les résultats d'enquête du PIRLS (2011) montrent que, somme toute, les résultats des élèves en lecture au primaire bougent peu pour ce qui est du Québec (bien qu'ils s'améliorent en interprétation/jugement), province qui traîne de l'arrière par rapport à l'Ontario et à la Colombie-Britannique en ce domaine. À partir de ces

résultats, comment donc en arriver à comparer des pratiques/conceptions et les apprentissages/réussites des élèves en lecture/appréciation des œuvres littéraires dans des contextes d'enseignement aussi différents?

5.5.3 Le milieu social : mieux nourrir l'éducation littéraire

Au premier chapitre, nous avons mis en évidence un certain intérêt de la société en général pour le développement de compétences en lecture nécessaires pour bien fonctionner dans le monde moderne, notamment par les enquêtes comme celles du PIRLS (2001, 2006, 2011). L'engouement suscité par notre sondage électronique nous démontre aussi, en quelque sorte, l'importance que divers acteurs sociaux et éducatifs accordent à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Nous avons reçu des réponses provenant de dizaines de personnes autres que des enseignants du primaire québécois : bibliothécaires, conseillers pédagogiques, enseignants ressource, orthopédagogues, stagiaires en enseignement. Une telle rapidité de réponse, sans relance, malgré la longueur non négligeable du questionnaire, montre bien aussi tout l'intérêt que plusieurs portent à la lecture/appréciation des œuvres littéraires et à son enseignement.

Dès la problématique, nous avons mis de l'avant diverses initiatives du milieu social pour encourager la lecture chez les jeunes lecteurs et l'effervescence qui caractérise l'édition pour la jeunesse. L'équipe *Lire-Écrire au CP* soulevait d'ailleurs l'hypothèse suivante, qui reste toujours à vérifier : l'école est plus efficace lorsqu'elle articule pratiques sociales et pratiques disciplinaires (Tiré, Vadgar, Ragano et Bazile, 2015). À la suite de la recherche que nous avons effectuée, il apparaît nécessaire de souligner que des interventions de l'éducation littéraire sont certes utiles pour initier les enfants à la lecture, mais qu'il faut aussi s'assurer de poursuivre activement cette animation de la lecture auprès des jeunes (et des moins jeunes) qui sont devenus des lecteurs autonomes. Comme le fait remarquer Desarthe (2013 : 9) : « Apprendre à lire a été, pour moi, une des choses les plus faciles et les plus difficiles. Cela s'est passé

très vite, en quelques semaines; mais aussi très lentement, sur plusieurs décennies. » En matière de lecture et de littérature, il ne semble donc jamais trop tard pour poursuivre un réel accompagnement des lecteurs à l'école et au-delà dans un esprit de continuité des apprentissages pour la vie.

Le portrait que nous avons brossé des pratiques déclarées d'enseignement nous a permis de constater qu'il semble y avoir bel et bien des œuvres littéraires dans les classes, et en nombre plus abondant qu'il y a près de 20 ans. Cela dit, un enseignant sur 20 déclare en avoir moins de 25 dans sa classe, un sur cinq, moins de 50. L'accès aux œuvres littéraires directement dans les classes est jugé facile par la moitié des enseignants, mais moins par l'autre moitié, et un enseignant sur dix déclare qu'il n'a pas facilement accès à des œuvres littéraires. C'est aussi près de la moitié des enseignants qui n'a pas facilement accès à une librairie. Voilà autant d'éléments à considérer par les gouvernements et la société en général : pour développer la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école, il faut sans doute avoir accès facilement à des livres, en classe et à la maison. La société doit encourager activement en ce sens diverses politiques de soutien pour l'emprunt de livres dans les bibliothèques et pour l'achat dans les librairies d'œuvres de littérature de jeunesse riches et variées. Comme nous en faisons mention dès le premier chapitre, l'édition pour la jeunesse et la puissance économique qu'elle représente sont peut-être, selon certains, les meilleurs garants de l'existence de la littérature à l'école pour les années à venir (Louichon, 2007).

Enfin, de ce parcours pour mieux comprendre et analyser ce que disent faire les enseignants du primaire en lecture/appréciation des œuvres littéraires, nous souhaitons mettre de l'avant que la littérature doit être considérée comme un acte de réception, mais aussi comme un acte de création (Dufays, 2001a; Langer, 2011). S'inspirer de ce que font les grands lecteurs (Manguel, 1998) et les grands auteurs (Calkins, Hartman et Mooney, 2017; King, 2001) pour véritablement renouveler certaines pratiques d'enseignement nous apparaît ainsi nécessaire. Dans le contexte

social actuel, dans lequel diverses formes de radicalisme pointent, il n'est sans doute pas inutile de rappeler d'une part, comme le fait Langer (2011), que la littérature fait de nous de meilleurs penseurs, que la littérature nous aide à devenir de meilleurs humains, et d'autre part, à la suite de Todorov (2007 : 15-16), que la littérature ouvre les horizons tout en étant au cœur de notre humanité :

Plus dense, plus éloquente que la vie quotidienne mais non radicalement différente, la littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et de l'organiser. Nous sommes tous faits de ce que nous donnent les autres êtres humains : nos parents d'abord, ceux qui nous entourent ensuite; la littérature ouvre à l'infini cette possibilité d'interaction avec les autres et nous enrichit donc infiniment. Elle nous procure des sensations irremplaçables qui font que le monde réel devient plus chargé de sens et plus beau. Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain.

LA CONCLUSION

Les approches didactiques de la littérature générale et de la littérature de jeunesse en particulier se sont constituées depuis peu en discipline de recherche (Ahr, 2005). L'analyse de pratiques enseignantes et d'enseignement, dans ce domaine, demeure un enjeu important des travaux didactiques (Daunay, 2007a; Garcia-Deban et Lordat, 2004; Schneuwly, 2014). C'est grâce à l'analyse de pratiques déclarées comme nous l'avons fait, mais aussi de pratiques effectives, que nous serons en mesure de mieux documenter et de mieux comprendre les relations entre des éléments issus des milieux social, scientifique et éducationnel qui influencent l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Afin d'explicitier ces tensions et de combler le manque de recherches sur l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire québécois, nous avons mené une enquête à large échelle auprès de centaines d'enseignants (N=518) dans le but de cerner leurs manières de faire et de repérer leurs conceptions. Nous avons présenté et analysé dans cette thèse les résultats, tout en les interprétant et en les discutant. L'échantillon sur lequel reposent nos analyses n'est pas strictement représentatif de la population d'enseignants québécois du primaire et il présente ainsi un biais de sélection lié au volontariat des participants, d'autant plus qu'ils ont été interrogés par un seul outil de collecte de données, soit le questionnaire. Toutefois, notre échantillon présente une certaine proximité avec la population d'enseignants étudiée sur un ensemble de critères et, par conséquent, les données révèlent des tendances somme toute utiles à divers égards, que nous avons pris soin de nuancer à plusieurs occasions.

Dans l'enseignement primaire, au Québec comme ailleurs dans la Francophonie, il semble que la présence des œuvres littéraires dans les classes soit bel et bien généralisée (Dezutter *et al.*, 2012; Louichon, 2008), ce qui représente un changement majeur depuis la fin du XX^e siècle (Giasson et Saint-Laurent, 1999). Cela

dit, les pratiques d'enseignement liées à la présentation et à l'utilisation en classe de la littérature de jeunesse sont encore à développer (Martel et Lévesque, 2010), même si avant de penser mettre en œuvre des stratégies complexes d'exploitation de la littérature, l'enseignant se doit de créer un environnement qui donnera aux élèves le goût de lire (Giasson et Saint-Laurent (1999 : 197). En fait, la question se pose : Est-ce que les enseignants du primaire font de la littérature un réel objet d'enseignement ou se servent-ils de la littérature comme d'un instrument au service des compétences langagières à développer en classe de français (Ahr, 2005)? Nos résultats, comme ceux d'Émery-Bruneau (2014) pour le secondaire, semblent indiquer qu'on enseignerait peut-être moins la littérature en tant qu'objet qu'on s'en servirait pour enseigner des compétences langagières liées à la lecture. Cela dit, notre analyse montre aussi que, « [s]i les enseignants du primaire construisent principalement des activités autour de la compréhension des textes, ils proposent tout de même des activités en lien avec la relation esthétique » (Gabathuler, 2016 : 218).

Dans le premier chapitre, nous avons soulevé le problème de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire québécoise en fonction de trois milieux, du plus général au plus spécifique, qui exercent une influence sur la classe de français : milieu social, scientifique et éducationnel. Nous avons décrit le contexte actuel, plus de 15 ans après la mise en place progressive du Programme de formation (MEQ, 2001/MELS, 2006), et l'effervescence qui semble caractériser chacun des trois milieux. Nous avons conclu ce chapitre par la question générale de recherche : *Que font les enseignants québécois des trois cycles du primaire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires?*

Dans le deuxième chapitre, nous avons explicité différents concepts clés de notre recherche, dont ceux de pratiques et de conceptions, à partir notamment du modèle didactique de la lecture littéraire défini par Dufays (2011a) et du rapport à la lecture littéraire élaboré par Émery-Bruneau (2010). En nous appuyant, entre autres, sur les travaux de Gabathuler (2016) quant à la relation esthétique dans l'enseignement

de textes littéraires, nous avons défini l'expression lecture/appréciation des œuvres littéraires sous deux facettes : 1) lire, c'est construire les sens/significations possibles des textes; 2) apprécier, c'est formuler des jugements de goût et de valeur à propos des textes. Nous avons aussi tenté de synthétiser divers travaux sur les approches didactiques de la littérature à l'école à propos des activités de lecture, du matériel utilisé et des moyens d'enseignement pour *répondre* à la littérature. Nous avons terminé ce chapitre par la présentation de notre question spécifique de recherche, *Que déclarent faire les enseignants québécois des trois cycles du primaire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires?*, et de nos trois objectifs spécifiques : 1) identifier et décrire les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires relatives aux activités, au matériel et à l'évaluation; 2) identifier et décrire les conceptions d'enseignants du primaire par rapport aux prescriptions ministérielles, à la lecture/appréciation et à son enseignement; 3) comparer ces pratiques déclarées et ces conceptions d'enseignants selon les trois cycles du primaire.

Dans le troisième chapitre, nous avons expliqué nos choix méthodologiques, de la construction de l'instrument de collecte de données au traitement de celles-ci. Le type de recherche qualitative/interprétative à visée descriptive retenu nous a permis de brosser un portrait général de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire québécois par l'entremise de questionnaires écrits auto-administrés. L'outil utilisé présentait cependant différentes limites que nous avons mentionnées à quelques endroits dans cette thèse.

Dans le quatrième chapitre, nous avons analysé les résultats avant de les synthétiser. Nous avons divisé ce chapitre en trois parties pour rendre compte de nos objectifs spécifiques de recherche : 1) les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires; 2) les conceptions des enseignants à ce propos; 3) les comparaisons intercycles entre ces pratiques déclarées et ces conceptions d'enseignants. Pour ce faire, nous avons abordé les activités, le matériel

et les outils d'évaluation dans la première partie, ainsi que les conceptions des enseignants par rapport à des aspects des prescriptions ministérielles, de la lecture/appréciation et de son enseignement dans la deuxième partie, tout en relevant les différences intercycles.

De manière générale, si certaines pratiques déclarées d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires sont spécifiques à des cycles (notamment dans le choix des œuvres), on en trouve plusieurs qui traversent les trois cycles du primaire, comme l'avait montré l'enquête de Soussi pour la Suisse (Soussi *et al.*, 2008). Dans cette enquête, globalement, les pratiques étaient relativement proches chez l'ensemble des enseignants du primaire interrogés. Les résultats de leurs analyses, comme les nôtres, de pratiques déclarées vont à l'encontre, à différents égards, de résultats issus de recherches sur les pratiques effectives. Bishop, Cèbe et Piquée (2015) relevaient la grande variabilité des pratiques observées, en dépit de l'existence de prescriptions ministérielles censées encadrer les pratiques d'enseignement. Notre étude cependant, comme celle rapportée par Bishop, Cèbe et Piquée (2015) d'ailleurs, « [...] n'appréhende pas les pratiques enseignantes à un grain suffisamment fin pour relever les différences recherchées ».

La diversité de certaines pratiques déclarées fait écho à une plus grande homogénéité dans les conceptions des enseignants. Les enseignants du premier cycle sont d'ailleurs ceux qui présentent des conceptions plus favorables à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Somme toute, nos analyses des données issues du questionnaire d'enquête mettent en évidence, et ce dans le même sens que les travaux de Gabathuler (2016), divers degrés de variation de l'objet à enseigner selon les cycles, mais aussi et surtout une certaine sédimentation ainsi qu'une certaine porosité des pratiques et des conceptions par rapport à cet objet pour les trois cycles du primaire québécois.

Dans le cinquième chapitre, nous avons interprété et discuté ces résultats en faisant ressortir les faits saillants pour les pratiques déclarées d'enseignement et les conceptions des enseignants. Nous avons tissé des liens entre nos résultats et ceux issus d'autres travaux. Nous en avons profité pour formuler quelques recommandations et pour mettre en relief les apports et les limites de notre recherche pour les milieux éducationnel, scientifique et social. Cette analyse nous a permis d'isoler une variable d'ordre épistémique sur le plan didactique, *Aimer enseigner la lecture/appréciation*, qui avait un impact marqué sur plusieurs autres variables à traitement quantitatif et de dégager deux portraits de familles d'enseignants : les *plus passionnés* et les *moins intéressés*. Il est judicieux de rappeler que les données démographiques (sexe, formation initiale, expérience, milieu de travail, etc.) n'avaient pas autant d'influence sur les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants que le fait de déclarer aimer ou non cet enseignement.

En guise de conclusion, nous pouvons donc relever que les résultats que nous avons présentés offrent un portrait plutôt positif de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires au primaire. Les enseignants du primaire québécois déclarent, depuis l'implantation du renouveau pédagogique au tournant des années 2000, avoir intensifié leurs pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires et leurs conceptions à ce sujet ont évolué, notamment par rapport à l'enquête de 2007 (MELS, 2007). Par contre, pour les aspects liés à l'appréciation des œuvres littéraires, il semble que du travail reste à faire pour amener les élèves à formuler des jugements sur les œuvres, comme le mentionnait Gabathuler (2016) dans le contexte de la Suisse. Les principaux résultats ont montré davantage de divergences dans les pratiques déclarées par les enseignants des trois cycles du primaire, mais une certaine convergence dans leurs conceptions de la lecture/appréciation et de son enseignement. Il semble y avoir davantage de ruptures entre les pratiques déclarées et les conceptions des enseignants entre le premier et le deuxième cycle, et davantage de continuité à ce propos entre le deuxième et le troisième cycle du primaire. Pour mieux

comprendre et analyser ces résultats, il sera certes nécessaire de poursuivre les recherches en ce domaine.

L'enquête que nous avons effectuée nous amène à considérer diverses suites possibles afin de cartographier l'état des lieux de l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires tout au long de la scolarité obligatoire au Québec. Au-delà des statistiques présentées dans cette thèse, on peut se demander, à la manière de Martel, Lévesque et Aubin-Horth (2012), comment se fait cette utilisation de la littérature de jeunesse en classe. Tout comme pour l'équipe de la vaste enquête française *Lire-Écrire au CP* (Tiré, Vadgar, Ragano et Bazile, 2015), « il nous semble important de continuer l'analyse de manière plus qualitative, car il est difficile d'accéder à la vérité des pratiques et que seule leur observation directe [...] permet de considérer celles-ci sans autre écran que celui que se donne le chercheur (Lahire, 2012 : 100) ». Nous nous emploierons donc, dans les prochaines années, à tenter de savoir ce qui se fait réellement à l'école primaire québécoise pour cet enseignement, et ce, selon différentes perspectives de recherche. Œuvre imposante en soi, sans doute, car « [l]a didactique de l'œuvre littéraire apparaît comme le défi suprême de la didactique » (Melançon, Moisan et Roy, 1988 : 84).

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Adam, J.-M. (1994). *Le texte narratif*. Paris : Nathan.
- Ahr, S. (2005). *L'enseignement de la littérature au collège*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles. Nouvelle édition revue et corrigée* (pp. 15-33). Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). Les pratiques enseignantes, leurs processus de fonctionnement : un objet pour les sciences de l'éducation. Dans M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes* (pp. 9-26). Paris : L'Harmattan.
- Applegate, A. J. et Applegate, M. D. (2004). The Peter effect : Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563.
- Archambault, J. (2008). L'organisation de l'école primaire en cycles d'apprentissage au Québec : un concept à préciser. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 7-25.

- Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B. et Vérin, A. (2006). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris : Retz.
- Atwell, N. et Atwell Merkel, A. (2016). *The Reading Zone*. New York : Scholastic.
- Baillargeon, S. (2014). La surenchère culturelle. La surproduction existe-t-elle? Et si oui, comment y remédier? *Le Devoir*, 105(91), 1 et 12.
- Bardin, L. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barone, D. M. (2012). *Children's Literature in the Classroom. Engaging Lifelong Readers*. New York-London : The Guilford Press.
- Baroni, R. (2009). *L'œuvre du temps*. Paris : Seuil.
- Baroni, R. (2007). *La tension narrative. Suspense, curiosité et surprise*. Paris : Seuil.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-de Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133.
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50, 36-43.
- Baudelot, C., Cartier, M. et Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil.
- Baumann, J. F. et Bason, J. J. (2011). Survey research. Dans N. K. Duke et M. H. Mallette (dir.), *Literacy Research Methodologies* (pp. 848-896). New York, London : The Guilford Press.
- Bayard, P. (2007). *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* Paris : Les Éditions de Minuit.
- Beach, R. et Williams, D. J. (2005). Writing and Response in the Secondary School. Dans R. Indrisano et J. R. Paratore (dir.), *Learning to Write. Writing to Learn. Theory and Research in Practice* (pp. 156-175). Newark, DE : International Reading Association.
- Beaudet, M.-A. (2006) *Album Miron*. Montréal : Les Éditions de l'Hexagone.
- Beck, I. L. et McKeown, M. G. (2001). Text talk : Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55, 10-20.

- Bergeron, M.-D., Larivière, I. et Dezutter, O. (2006). Difficultés rencontrées par les enseignants du secondaire dans le choix et l'exploitation d'œuvres complètes. Dans A.-M. Boucher et A. Pilote (dir.), *La culture en classe de français* (pp. 34-38). Québec : Publications Québec français.
- Bishop, M.-F. (2007). L'élève sujet dans les textes prescripteurs de l'école primaire. *Le français aujourd'hui*, 157, 19-29.
- Bishop, M.-F., Cèbe, S. et Piquée, C. (2015). L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques. *Repères*, 52, 15-38.
- Bishop, M.-F. et Ulma, D. (2007). Approche historique et comparatiste de la place de la littérature à l'école. Dans Ma. Lebrun, A. Rouxel et C. Vargas (dir.), *La littérature et l'école. Enjeux. Résistances. Perspectives* (pp. 63-87). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence.
- Blair, J., Czaja, R. F. et Blair, E. A. (2014). *Designing Surveys. A Guide to Decisions and Procedures*. Los Angeles : SAGE.
- Boisvert, L. (2007). *Tomber dans le plaisir... Référentiel en littérature jeunesse au primaire*. Montréal : Commission scolaire de Montréal.
- Brasseur, P. (2003). *1001 activités autour du livre*. Paris : Casterman.
- Brault-Labbé, A. (2014). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors*. Rapport de recherche. Programme Actions concertées. FQRSC et MELS.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.

- Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? Dans J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 5-7.
- Bru, M., et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes - une visée, des regards. Questions. Réponses. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 5-7.
- Bucheton, D. (2008). Les gestes professionnels : petite histoire d'une approche didactique nouvelle. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 7-14). Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (2002-2003). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*, 26-27, 123-148.
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). Les gestes professionnels en didactique du français : du concept à son étude. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (pp. 29-34). Bruxelles : De Boeck.
- Butlen, M., Slama, P., Bishop, M.-F. et Claquin, F. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères*, 37, 197-226.
- Clakins, L. Hartman, A. et Mooney, J. (2017). *S'inspirer des grands auteurs pour écrire des récits*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Calkins, L., Oxenhorn Smith, A. et Rothman, R. (2016). *Écrire des récits inspirés de nos petits moments*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Canvat, K. (2001). Recherches et formation au CEDOCEF. Dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade et A. Rouxel (dir.), *Recherches en didactique de la littérature* (pp. 151-153). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Canvat, K. (2000). Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature? Réflexions et propositions. Dans M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Enseigner la littérature* (pp. 57-72). Toulouse : Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Cellier, M. et Dreyfus, M. (2002-2003). Place et fonctions des écrits *intermédiaires* ou *réflexifs* dans des dispositifs didactiques pour travailler l'oral. *Repères*, 26-27, 83-101.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2008). Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, 149, 60-62.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (dir.). (2002a). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002b). L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires: quels indicateurs? Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 25-51). Paris : Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002c). Introduction. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 1-23). Paris : Presses Universitaires de France.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2000). Les écrits "intermédiaires". *La lettre de la DFLM*, 26, 23-27.
- Chabanne, J.-C., Desault, M., Dupuy, C. et Aigoïn, C. (2008). Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation. *Repères*, 37, 227-260.
- Chabanne, J.-C. et Dufays, J.-L. (2011). Parler et écrire sur les œuvres littéraires et artistiques : contours et enjeux d'une problématique. *Repères*, 43, 7-29.

- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2001). Didactique de la littérature : aborder l'analyse des pratiques. Dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade et A. Rouxel (dir.), *Recherches en didactique de la littérature* (pp. 115-122). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses de l'Université de Namur.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 179-194). Bruxelles : De Boeck.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-537.
- Chénard-Guay, C. (2011). *Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire : pratiques et impacts*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université de Montréal.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Choinière, M.-F. (dir.). (2007). *Les organisateurs graphiques au service de l'appréciation littéraire*. Commission scolaire Val-des-Cerfs.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the Behavioral sciences* (2^e édition). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^e*. Thèse de doctorat inédite. Université d'Orléans.
- Compagnon, A. (2007). *La Littérature, pour quoi faire?* Paris: Fayard.
- Courally, S. (2007). L'acculturation à l'écrit dans les pratiques et les instruments des maîtres en situation d'enseignement du français, langue de scolarisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 415-432.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design : Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Crinon, J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire. *Repères*, 38, 137-149.
- Cunningham, P. M. et Allington, R. L. (2007). *Classrooms That Work. They can All Read and Write* (4th ed.). Boston, New York, San Francisco : Pearson.
- Dabène, M. (2008). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 15-34). Bruxelles : De Boeck.
- Dabène, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle de l'enseignement de l'écriture* (pp. 151-173). Montréal : Éditions Logiques.
- Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Daunay, I. (2009). Vieillesse du roman. *L'Inconvénient*, 37, 7-16.
- Daunay, B. (2007a). État des recherches en didactique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 159, 139-189.
- Daunay, B. (2007b). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le Français d'aujourd'hui*, 157, 43-51.
- Daunay, B. (2007c). *Invention d'une écriture de recherche en didactique du français*. Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches. Université Lille 3-Charles de Gaulle.
- Daunay, B. (2003). Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations. *Enjeux*, 57, 9-24.
- Daunay, B. (2002). Les difficultés de lecture au collège: quelques interrogations. *Recherches*, 36, 51-69.

- Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire » : les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29-59.
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2011). De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français. *Pratiques*, 149-150, 9-24.
- Daunay, B. et Reuter, Y. (2008). La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes. *Pratiques*, 137-138, 57-78.
- David, J. (2010). *L'implication de texte. Essai de didactique de littérature*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Day, J. P., Spiegel, D. L., McLellan, J. et Brown, V. B. (2002). *Moving forward with literature circles*. New York : Scholastic.
- De Closets, F. (1996). *Le bonheur d'apprendre*. Paris : Seuil.
- De Croix, S. (2001). *Je lis, j'écris : la pratique du journal de lecture*. *Enjeux*, 50, 121-129.
- Delbrassine, D. (2007). *Découvrir la « lecture littéraire » avec des romans écrits pour la jeunesse*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Delcambre, I., Dolz, J. et Simard, C. (2000). Écrire pour apprendre : une activité complexe aux sens multiples. *La lettre de la DFLM*, 26, 3-5.
- Demers, D. (2009). *Au bonheur de lire. Comment donner le goût de lire à son enfant de 0 à 8 ans*. Montréal : Québec Amérique.
- Denizot, N. (2005). L'écriture d'invention au lycée : écriture des genres ou nouveau genre scolaire? *Pratiques*, 127-128, 31-44.
- Desarthe, A. (2013). *Comment j'ai appris à lire*. Paris : Stock.
- Devanne, B. (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles*. Paris : Bordas.
- Dezutter, O. (2010). De l'importance de faire lire des livres aux élèves. *Vivre le primaire*, 23(1), 56-58.
- Dezutter, O. (2005). Quelle culture du livre et de la littérature dans les nouvelles classes de français? Dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 525-539). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, 61, 111-119.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 83-100). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dezutter, O. et Morissette, C. (2007). Les finalités assignées à la lecture des œuvres complètes : le point de vue d'enseignants québécois du dernier cycle du primaire à la fin du secondaire. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (pp. 269-277). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Dias-Chiaruttini, A. (2007). Du débat interprétatif à l'école? *Recherches*, 46, 151-166.
- Dionne, A.-M. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants : enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 409-428.
- Dolz, J., Hanselmann, S. et Ley, V. (2006). La communication affichée au service de l'exposé oral : apprentissage de l'usage de l'écrit comme support à la prise de parole en public. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 143-157). Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J. et Simard, C. (dir.) (2009). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Les Presses de l'Université Laval-AiRDF.
- Doquet-Lacoste, C., Lumbroso, O. et Tauveron, C. (2009). Présentation. *Repères*, 40, 5-8.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

- Dubois-Marcoïn, D. et Delahaye, C. (2006). En (se) lisant, en (s')écrivaint : quels dispositifs d'écriture de soi en tant que sujet lecteur sont possibles dans les pratiques ordinaires de la classe à différents niveaux de notre institution. *Repères*, 34, 165-184.
- Dubois-Marcoïn, D. et Tauveron, C. (dir.). (2008). *Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège*. *Repères*, 37.
- Dufays, J.-L. (2013). Quelle didactique du français à l'ère numérique? *La lettre de l'AirDF*, 54, 13-16.
- Dufays, J.-L. (2011a). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences »? *Pratiques*, 149-150, 227-248.
- Dufays, J.-L. (2011b). Les textes du lecteur en situation scolaire. Dans C. Mazauric, M.-J. Fourtanier et G. Langlade (dir.), *Textes de lecteurs en formation* (pp. 19-32). Bruxelles : Peter Lang.
- Dufays, J.-L. (2010). Discontinuités dans l'enseignement de la littérature en Belgique francophone. *Le français aujourd'hui*, 168, 33-42.
- Dufays, J.-L. (2005). La leçon de littérature, entre schèmes d'action et gestes professionnels : questions méthodologiques et premiers repérages. *La lettre de l'AirDF*, 36, 10-14.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires: évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16.
- Dufays, J.-L. (2001a). Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première: état des lieux et essai de modélisation. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant* (pp. 245-251). Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Dufays, J.-L. (2001b). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires. *Enjeux*, 51-52, 7-29.

- Dufays, J.-L. (1996). Culture/compétence/plaisir : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations. Actes du colloque « La lecture littéraire en classe de français : quelle didactique pour quels apprentissages? »* (pp. 167-175). Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Dufays, J.-L. et Garcia-Debanc, C. (2008). Les pratiques enseignantes en français et leurs effets sur les apprentissages des élèves. *La lettre de l'AirDF*, 43, 3-6.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (1996/2005/2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la pratique* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Duke, N. K. et Mallette, M. H. (dir.) (2011). *Literacy Research Methodologies*. New York, London : The Guilford Press.
- Dumortier, J.-L. (2010). La formation littéraire à l'école primaire. *Vivre le primaire*, 23(1), 22-24.
- Dumortier, J.-L. (2009). Formation littéraire et compétences. Notes pour un débat initié par l'INRP. Récupéré le 2 novembre 2009 de : <http://litterature.inrp.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-12019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens>.
- Dumortier, J.-L. (2006). Conduite esthétique, jugement esthétique et écriture de soi. *Repères*, 34, 185-213.
- Dumortier, J.-L. (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dumortier, J.-L. (2001a). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Dumortier, J.-L. (2001b). Apprendre à manifester la compréhension des récits de fiction. Un instrument pour produire des questionnaires qui favorisent le développement de compétences. *Enjeux*, 51-52, 127-139.
- Dumortier, J.-L. (2000). Formation littéraire et compétence de communication. *Enjeux*, 49, 11-30.

- Dumortier, J.-L. (1999). Pour composer des questionnaires de compréhension qui favorisent l'autonomie du lecteur. *Vie pédagogique*, 118, 51-54.
- Dumortier, J.-L. et Dipsy, M. (2014, 8 mai). De l'influence des temps et des lieux de la lecture sur la formation littéraire. Communication présentée dans le cadre des 15^{es} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature. Sherbrooke.
- Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2015, 23 avril). Soutenir les enseignants afin qu'ils mettent la littérature jeunesse au cœur de leurs pratiques. Conférence publique dans le cadre du Cycle de conférences entourant le cinquantième anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal.
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2015). À la découverte des albums sans texte. Communication au congrès de l'AQEP.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Eco, U. (1990). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
- Eco, U. (1979/1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Éditions Grasset et Fasquelle.
- Émery-Bruneau, J. (2016). Comprendre l'action didactique par l'analyse des objets enseignés : l'exemple de deux séquences d'enseignement de la littérature. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 18(2), 115-137.
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil*, 49, 71-89.
- Émery-Bruneau, J. (2011). La dimension sociale du rapport à la lecture littéraire d'étudiants en enseignement : un indice du développement de l'identité professionnelle. *Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 34(2), 34-52.

- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire. Des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques*. Thèse de doctorat inédite. Québec : Université Laval.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Fall, R., Webb, N. M. et Chudowsky, N. (2000). Group discussion and large-scale language arts assesement : Effects on students' comprehension. *American Educational Research Journal*, 37(4), 911-941.
- Fijalkow, É. (2003). *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire*. Paris : L'Harmattan.
- Fijalkow, É. (1999). Apprendre à lire avec des livres de jeunesse? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 1, 109-118.
- Fijalkow, É. (1992). Une situation de lecture autonome à l'école. *Revue française de pédagogie*, 98, 41-56.
- Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire*. Paris : Les prairies ordinaires.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière éducation.
- Fourtanier, M.-J. (2004). La littérature est-elle soluble dans le cours de français? Enquête sur les représentations des enseignants et des élèves sur le rôle de la littérature dans l'enseignement du français. Texte présenté au 9^e colloque de l'AiRDF, Québec.
- Fourtanier, M.-J., Langlade, G., et Rouxel, A. (dir.). (2001). *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes mars 2000*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Fowler Jr., F. J. (2009). *Survey Research Methods*. Los Angeles, London : Sage.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fradette, M. (2007). La littérature de jeunesse de 1970 à aujourd'hui. Relance, expérimentation et établissement d'une littérature. *Québec français*, 145, 50-53.

- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Galda, L. et Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 64-73.
- Garcia-Debanc, C. et Lordat, J. (2004). Les modèles disciplinaires en acte dans les pratiques effectives d'enseignants débutants. Texte présenté au 9^e colloque de l'AiRDF, Québec.
- Gebhard, S. (2006). The lost Boys (and Girls) : Readers in Neverland. *Journal of teacher Education*, 57(5), 454-463.
- Genette, G. (1997). *L'œuvre de l'art. La relation esthétique*. Paris : Seuil.
- Gervais, B. (1993/2006). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB.
- Gervais, F. (1997). Le plaisir de lire au primaire. Dans M. Noël-Gaudreault (dir.), *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives* (pp. 33-45). Québec : Nuit blanche.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Paris : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal, Paris : Gaëtan Morin.
- Giasson, J., et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.
- Gilbert, J. et Graham, S. (2010). Teaching Writing to Elementary Students in Grades 4-6 : A National Survey. *The Elementary School Journal*, 110(4), 494-518.
- Gillham, B. (2000). *Developping a questionnaire*. London : Continuum.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). *Les Origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.
- Girard, J. P. (2006). Le Rêve de Rome. Dans L. Corneiller (dir.), *Lettre à mes collègues sur l'enseignement de la littérature et de la philosophie au collégial* (pp. 69-102). Québec : Éditions Nota bene.

- Goigoux, R. (dir.) (2016). *Lire et écrire. Rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon : Université de Lyon.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et Didactique*, 1(3), 47-70.
- Goigoux, R. (2001). Recherche en didactique du Français : contribution aux débats d'orientation. Dans M. Marquillo Larruy (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du Français* (pp. 125-132). Poitiers : Les Cahiers Forell.
- Gomila, C. (2009). Premières interventions grammaticales pratiquées lors de l'enseignement de la lecture au Cours préparatoire (Cp). Dans J. Dolz et C. Simard (dir.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 75-98). Québec : Les Presses de l'Université Laval-AiRDF.
- Graham, S. et Hebert, M. (2011). Writing to Read : A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Haccoun, R. H. et Cousineau, D. (2010). *Statistiques. Concepts et applications*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school : A review of evidence. Dans N. Hall, J. Larson et J. Marsh (dir.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 315-326). London : SAGE.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hébert, M. (2013). Lire, commenter, discuter un même roman au primaire et au secondaire : quelles différences? *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 119-146.
- Hébert, M. (2012). Évaluer des journaux de lecture ou lire l'implicite des réactions de lecture : comparaison des gestes d'évaluation formative de 3 enseignantes (6^e primaire, 2^e et 4^e secondaire, dans le cadre du colloque 535 *Les pratiques d'évaluation de la lecture, du primaire au collégial*, Montréal, 80^e congrès de l'ACFAS, 11 mai.

- Hébert, M. (2011). Annoter un journal de lecture : quels gestes évaluatifs pour mieux soutenir « l'action » du jeune sujet lecteur? *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 51-78.
- Hébert, M. (2010). Comment aider TOUS les élèves à mieux apprécier un roman. Dans M. Hébert et L. Lafontaine (dir.), *Littératie et inclusion : outils et pratiques pédagogiques* (pp. 152-178). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hébert, M. (2008). Le journal de lecture comme genre d'écrit réflexif. *Québec français*, 149, 65-66.
- Hébert, M. (2006a). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les œuvres littéraires. *Québec français*, 143, 74-76.
- Hébert, M. (2006b). Cercles littéraires en classes hétérogènes : quelles conditions pour une interprétation partagée. Dans J.-L. Dumortier et Ma. Lebrun (dir.), *Une formation littéraire malgré tout. Enseigner la littérature dans les classes « difficiles »* (p. 39-59). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Hébert, M. (2003a). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Hébert, M. (2003b). Coélaboration du sens entre pairs en première secondaire: étude de la dynamique interactionnelle dans les cercles littéraires. *Enjeux*, 58, 95-115.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2008). Une rencontre littéraire entre des écoliers et de futures stagiaires. *Vivre le primaire*, 21(4), 27-30.
- Houdart-Merot, V. (2004). Les enjeux de l'écriture d'invention. *Cahiers pédagogiques*, 420, 37-38.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Hoyt, L. (1999). *Revisit, reflect, retell : Strategies for improving reading comprehension*. Portsmouth, NH : Heinemann.

- Hunt, P. (2005). Introduction. The expanding world of Children's Literature Studies. Dans P. Hunt (dir.), *Understanding Children's Literature* (pp. 1-14). London, New York : Routledge.
- International Reading Association (2014). *Leisure reading (Position statement)*. Newark, DE : International Reading Association.
- Iser, W. (1976/1985). *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles-Liège : Mardaga.
- Ivey, G. (2003). The intermediate grades : « The teacher makes it more explainable » and other reasons to read aloud in the intermediate grades. *The Reading Teacher*, 56, 812-814.
- Ivey, G. et Broaddus, K. (2001). Just plain reading : A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377.
- Jacob, J. S., Morrison, T. G. et Swinyard, W. R. (2000). Reading aloud to students : a national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21(3), 171-193.
- Jauss, H.-R. (1975/1990). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jaeger, R. M. (1997). Survey research methods in education. Dans R. M. Jaeger (dir.), *Complementary methods for research in education* (2nd ed., pp. 449-476). Washington, DC : American Educational Research Association.
- Johnson, P. et Keir, K. (2010). *Catching Readers Before They Fall. Supporting Readers Who Struggle, K4*. Portland, Maine : Stenhouse Publishers.
- Kervyn, B. et Brissaud, C. (2015). Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire. *Repères*, 52, 7-14.
- King, S. (2001). *Écriture. Mémoires d'un métier*. Paris : Albin Michel.
- Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. Santa Barbara, CA : Libraries Unlimited.
- Lafontaine, A. et Nyssen, M.-C. (2005). Comment les enseignants de première année primaire abordent-ils l'apprentissage de la lecture? Premiers résultats d'une enquête menée en Communauté française. *Caractères*, 18(1), 12-22.

- Lagache, F. (2006). *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*. Paris : Belin.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2nd ed). New York-London : Teachers College Press.
- Lahire, B. (2012). *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil/Gallimard.
- Le Goff, F. (2007). Écrit palimpseste et brouillon de lecture. Variations autour du commentaire de texte. *Recherches*, 46, 135-150.
- Le Goff, F. et Larrivé (2015). *Le temps de l'écriture : écriture de la variation, écriture de la réception*. À paraître.
- Lebrun, Ma. (2008). La question du prosélytisme lectoral. *Repères*, 38, 151-166.
- Lebrun, Ma. et Coulet, C. (2003). Favoriser un rapport critique à la lecture/écriture littéraire en constituant la classe comme une communauté active de lecteurs et d'auteurs. *Enjeux*, 57, 99-114.
- Lebrun, Mo. (dir.) (2004), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : MultiMondes.
- Lebrun, Mo. (2001). Cercle de lecture et pédagogie de la coopération. Dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement de compétences chez l'apprenant* (pp. 126-131). Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Lebrun, Mo. (1996). Littérature de jeunesse et journal dialogué : les deux font la paire. Dans P.-M. Beauce, A. Petitjean et J.-M. Privat (dir.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse* (pp. 347-358). Metz : Université de Metz.
- Lebrun, Mo., et Baribeau, C. (2003). Enseignants et élèves face à la lecture : pour une redynamisation des rôles respectifs. *Enjeux*, 58, 13-35.
- Lebrun, Mo., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (dir.) (2012). *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture dans et hors de l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leclair-Halté, A. (2015). Les albums au cycle 3 de l'école primaire française : quelles pratiques enseignantes? *Recherches en Éducation*, 22, 3-7.

- Ledur, D. et De Croix, S. (2005). Écrire son autobiographie de lecteur ou comment entrer en didactique de la lecture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 31-40.
- Lefebvre, S. (2005). *Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC*. Thèse de doctorat inédite. Trois-Rivières, Montréal : Université du Québec à Trois-Rivières, Université du Québec à Montréal.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y. et Larose, F. (2005). Analyse de la perspective constructiviste du nouveau curriculum québécois de l'enseignement primaire. Dans Y. Lenoir, F. Larose et C. Lessard (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices* (pp. 109-140). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lepage, F. (2008). Les livres phares des trente dernières années. *Lurelu*, 30(3), 5-11.
- Lépine, M. (2015). Grandeurs et misères de la littérature de jeunesse à l'école. *Les Cahiers de l'AQPF*, 5(3), 3-7.
- Lépine, M. (2010). L'île perdue : une aventure littéraire interdisciplinaire. *Actes du XII^e congrès mondial de la FIPF. Québec 21-25 juillet 2008*. Paris : FIPF, 803-810.
- Lépine, M. (2008). Cric! Crac! Klonk! Cahier d'activités interdisciplinaires à propos d'un roman. *Vivre le primaire, Le complément direct*, 21(4).
- Lépine, M. et Veillette, H. (2008a). Cric! Crac! Klonk! ou comment se débarrasser des adolescents. *Vivre le primaire, Le complément direct*, 21(4).
- Lépine, M. et Veillette, H. (2008b). L'île perdue. *Traces*, 46(3), 15-19.
- Lépine, M., McCready, C. et Veillette, H. (2007a). Le monde de Sylvain Trudel ou comment faire apprécier des œuvres littéraires au 2^e cycle du primaire. *Vivre le primaire*, 20(2), 38-54.
- Lépine, M., McCready, C. et Veillette, H. (2007b). Le monde de Sylvain Trudel : présentation. Publication de l'AQEP en ligne.

- Lépine, M., McCready, C. et Veillette, H. (2007c). Le monde de Sylvain Trudel : cahier de l'élève. Publication de l'AQEP en ligne.
- Louichon, B. (2011). La lecture littéraire est-elle un concept didactique? Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly, *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 195-216). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. (2008). Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3. *Repères*, 37, 51-68.
- Louichon, B. (2007). La littérature patrimoniale : un objet à didactiser. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (pp. 27-34). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Louichon, B. et Rouxel, A. (2010). *Du corpus à la bibliothèque intérieure*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Madore, É. (2014). La littérature jeunesse de 1970 à aujourd'hui. Relance, expérimentation et établissement d'une littérature. Dans R. Laliberté et A. Grzybowska (dir.), *Le Québec, connais-tu? Littérature québécoise* (pp. 41-48). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Madore, É. (2003). Le marché du livre depuis 1990. Dans F. Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse. 1970-2000* (pp. 289-301). Montréal : Fides.
- Maingueneau, D. (2006). *Contre Saint Proust, ou la Fin de la littérature*. Paris : Belin.
- Maisonnette, L. (2004). Les ateliers de lecture. *Enjeux*, 61, 27-46.
- Manesse, D., Grellet, L. et Friot, B. (1994). *La littérature au collège*. Paris : Nathan-INRP.
- Manguel, A. (2004). *Journal d'un lecteur*. Arles : Actes Sud.
- Manguel, A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Arles : Actes Sud/Leméac.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Marcotte, G. (2009). *La littérature est inutile. Exercices de lecture*. Montréal : Boréal.

- Martel, V. et Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.
- Martel, V., Lévesque, J.-Y. et Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87-106.
- Martinez, M. G. et McGee, L. M. (2000). Children's literature and reading instruction : Past, present and future. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 154-169.
- Massol, J.-F. et Plissonneau, G. (2008). La littérature lue en 6^e et en 5^e : continuités et progressions. *Repères*, 37, 69-103.
- McGee, L. M. et Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60, 742-751.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. et Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students : results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. et Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading : A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-957.
- Médam, A. (2009). *La saveur des livres*. Montréal : Liber.
- Mélançon, J., Moisan, C. et Roy, M. (1988). *Le discours d'une didactique. La formation littéraire dans l'enseignement classique (1852-1967)*. Québec : Université Laval/Nuit blanche éditeur.
- Miller, D. (2012). *Lecteurs pour la vie. Insuffler la passion de la lecture chez les élèves de 9 à 12 ans*. Montréal : Chenelière éducation.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015). *Bulletin officiel spécial de l'éducation nationale*, n° 11.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2017). *Loi sur l'instruction publique. Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages. Français, langue d'enseignement. Enseignement primaire 1^{er}, 2^e et 3^e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009/2011). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009a). *Les échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire. 1^{er} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009b). *Les échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire. 2^e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009c). *Les échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire. 3^e cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009d). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Libellés des compétences en termes usuels. Addenda au Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise-enseignement primaire. Rapport final. Table de pilotage du renouveau pédagogique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Les échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1981). *Programme d'études. Primaire. Français*. Version révisée. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *Programme d'études. Primaire. Français*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1969). *Programme d'études des écoles élémentaires. Langue et littératures*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *L'art d'enseigner la lecture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de la Science. (1994). *Programmes d'études. Le français, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morgan, H. (2009). Using read-alouds with culturally sensitive children's books : a strategy that can lead to tolerance and improved reading skills. *Reading Improvement*, 46(1), 3-8.
- Morin, E. (2016). *Sur l'esthétique*. Paris : Robert Laffont.
- Morin, M.-F. (dir.) (2014). *Portrait du jeune lecteur québécois de la 1^{re} année du primaire à la 5^e année du secondaire. Rapport final*. Sherbrooke : Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant.
- Morin, M.-F., et Montésinos-Gelet, I. (2007). *Approcher l'écrit à pas de loup. La littérature de jeunesse pour apprendre à lire et à écrire au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Morin, M.-F., Nootens, P. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissage des élèves au début du primaire. *Da Investigaçao às Praticas*, 1(2), 17-37.

- Morin, M.-F., Parent, J. et Montésinos-Gelet, I. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15, 77-88.
- Morissette, C. et Dezutter, O. (2007). Portrait des œuvres littéraires complètes utilisées dans les classes de français au secondaire. Dans A.-M. Boucher et A. Pilote (dir.), *La culture en classe de français* (pp. 30-33). Sainte-Foy, Canada : Publications Québec français.
- Morrison, V. et Wlodarczyk, L. (2009). Revisiting Read-Aloud : Instructional Strategies That Encourage Students' Engagement With Texts. *The Reading Teacher*, 63(2), 110-118.
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy development in the early years : Helping children read and write* (5th ed.). Boston : Allyn and Bacon.
- Moss, B. (2003). *Exploring the literature of fact : Children's nonfiction trade books in the elementary classroom*. New York : Guilford.
- Nadon, Y. (2002/2011). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Nathanson, S., Pruslow, J. et Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers : Results of a questionnaire study. *Journal of Teacher Education*, 59, 313–321.
- National Council of Teachers of English. (2004). NCTE Beliefs about the Teaching of Writing. Récupéré le 2 septembre 2009 de : <http://www.ncte.org/positions/statements/writingbeliefs>
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. Lanham, Maryland, Toronto, Oxford : The Scarecrow Press.
- Noël-Gaudreault, M. (dir.). (1997). *Didactique de la littérature. Bilan et perspectives*. Québec : Nuit blanche.
- Nolin, R. (2013). *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. Mémoire de maîtrise inédit. Montréal : Université du Québec à Montréal.

- Nonnon, É. (2012). La notion de progression au cœur des tensions de l'activités d'enseignement. *Repères*, 41, 5-35.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- OCDE (2011). PISA à la loupe. Les élèves d'aujourd'hui lisent-ils par plaisir? Paris : OCDE.
- OCDE (2010a). *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves* (vol. III). Paris : OCDE.
- OCDE (2010b). *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000* (vol. V). Paris : OCDE.
- Pantaleo, S. (2002a). A canon of literature in Ontario elementary schools? *English Quarterly*, 34(1-2), 18-25.
- Pantaleo, S. (2002b). Children's Literature Across the Curriculum : An Ontario Survey. *Canadian Journal of Education*, 27(2-3), 211-230.
- Paquette, K. R. (2007). Encouraging Primary Students' Writing through Children's Literature. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 155-165.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Pfeiffer Ryter, V., Demarex, M. et Dolz, J. (2007). Prendre des notes pour un exposé oral : intégrer lecture, écriture et expression orale au primaire. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 235-256). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Piquée, C. (2008). Varier sa pratique de classe : quels effets sur les progress des élèves au cours préparatoire? *Éducation et didactique*, 2(2), 119-137.

- Piquée, C. et Sensevy, G. (2007). Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques. *Repères*, 36, 231-252.
- PIRLS (2011). Le contexte au Canada. Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire. Toronto : Conseil des ministres du Canada.
- PIRLS (2006). *International Report : IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 countries*. Par I. V. S. Mullis, M. O. Martin, A. M. Kennedy et P. Foy (2007). Chesnut Hill, MA : Boston College.
- PIRLS (2001). *International Report : IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Par I. V. S. Mullis, M. O. Martin, E. J. Gonzalez et A. M. Kennedy (2003). Chesnut Hill, MA : Boston College.
- Poslaniec, C. (2003). *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école. Comment élaborer des activités concrètes*. Paris : Hachette.
- Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit « littérature »?* Paris : Hachette.
- Poslaniec, C. (1990). *Donner le goût de lire*. Paris : Sorbier.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R. L., Collins Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E. et Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-58.
- Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Reinking, D. et Bradley, B. A. (2004). Connecting Research and Practice Using Formative and Design Experiments. Dans N. K. Duke et M. H. Mallette (dir.). *Literacy Research Methodologies* (pp. 149-169) New York, London : The Guilford Press.
- Rémond, M. (1999). Apprendre à comprendre l'écriture. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple de CM2. *Repères*, 19, 203-224.
- Reuter, Y. (1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en questions. *Enjeux*, 43-44, 191-203.

- Reuter, Y. (1997). Pourquoi enseigner la littérature? *Cahiers d'histoire culturelle*, 1, 45-54.
- Reuter, Y. (dir.) (1994). *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théophile Crell*. Bern : Peter Lang.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Reutzel, D. R. et Cooter, R. B. (2008). *Teaching children to read : The teacher makes the difference*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D. et Newman, T. H. (2010). Scaffolded silent reading : improving the conditions of silent reading practice in classrooms. Dans E. H. Hiebert et D. R. Reutzel (dir.), *Revisiting silent reading : new directions for teachers and researchers* (pp. 129-150). Newark, DE : International Reading Association.
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. *Recherches qualitatives*, 26(1), 181-207.
- Richard, S. (2004). *Finalités de l'enseignement de la littérature et de la lecture de textes littéraires au secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Québec : Université Laval.
- Robert, A. et Butlen, D. (2012). Les recherches en didactique des disciplines : une nécessité actuelle? Dans M.-L. Élalouf, A. Robert, A. Belhadjin et M.-F. Bishop (dir.), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Ronveaux, C., Aeby Daghé, S., Jacquin, M. et Léopoldoff, I. (2010). Du texte au thème, du genre au sens. Quelles continuités et ruptures du primaire au secondaire pour la compréhension en lecture? Communication pour le XI^e colloque de l'AiRDF. Liège (26-28 aout).

- Rosenblatt, L. (1978/1994). *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. (1938/1995). *Literature as Exploration* (5th ed.). New York : The Modern Language Association of America.
- Rosier, J.-M. et Dufays, J.-L. (2003). La place de la littérature dans la discipline « français ». *La lettre de la DFLM*, 32(1), 8-11.
- Rouxel, A. (2007a). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur? *Le Français d'aujourd'hui*, 157, 65-73.
- Rouxel, A. (2007b). De la tension entre utiliser et *interpréter* dans la réception des œuvres littéraires en classe : réflexion sur une inversion des valeurs au fil du cursus. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (pp. 45-54). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Rouxel, A. (2004). Qu'entend-on par lecture littéraire? Récupéré le 2 septembre 2009 de *ÉduSCOL*.
http://eduscol.education.fr/D0126/lecture_litteraire_rouxel.htm.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rouxel, A. et Langlade, G. (dir.). (2004). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Roy, C. et Moisan, M. (2004). *Plaisirs littéraires et cie. Trousse pédagogique pour l'appréciation des œuvres littéraires au primaire*. Région Laval-Laurentides-Lanaudière.
- Roy, G.-R. (2002). L'enseignement du français au fil des réformes et des programmes d'études. Dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec* (pp. 82-118). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Roy, M. (2003). Des activités d'animation de la lecture à l'école secondaire. *Enjeux*, 58, 71-82.

- Sanden, S. (2014). Out of the shadow of SSR : Real teachers' classroom independent reading practices. *Language Arts*, 91(3), 161-175.
- Saris, W. E. et Gallhofer, I. N. (2014). *Design, Evaluation, and Analyses of Questionnaires for Survey Research* (2nd ed.). Hoboken, New Jersey : Wiley.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2004). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 109-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Scheepers, C. (2008). Former des enfants réflexifs. *Repères*, 38, 99-120.
- Schneuwly, B. (2014). Préface. Dans T. Thévenaz-Christen (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois* (pp. 13-19). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Schneuwly, B. (2002-2003). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse. *Repères*, 26-27, 317-329.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. et Thévenaz-Christen, T. (2006). Introduction. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français* (pp. 7-18). Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T., Canelas Trevisi, S. et Aebly Daghe, S. (2017). Writing and teaching literature. The role of hypertextual and metatextual writing activities at three school levels. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-29.
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck.

- Serravallo, J. (2015). *The Reading Strategies Book. Your everything guide to developping skilled readers*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Saint-Laurent : ERPI.
- Simard, C. (1996). Le choix des textes littéraires : une question idéologique. *Québec français, 100*, 44-47.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding : Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica : Rand.
- Sorin, N. (2001). Le lecteur modèle, instance de réalisation du lecteur empirique. *Tangence, 67*, 81-95.
- Soussi, A., Petrucci, F., Ducrey, F. et Nidegger, C. (2008). *Pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et performances des élèves dans le canton de Genève*. Genève : Service de recherche en éducation (SRED).
- Suchault, B. (1996). La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. *Année de la recherche en éducation, 123-153*.
- Suffys, S. (1999). Lire et parler des textes : parole prescrite/parole réelle-textes muets/textes bavards. *Recherches, 30*, 147-164.
- Tailhandier Cazorla, S. (2015). *Lecture analytique et textes poétiques résistants. Étude sur les pratiques didactiques d'analyse des textes littéraires en classe de troisième*. Thèse de doctorat inédite. Université Lumière Lyon II.
- Talbot, L. (2008). Introduction. Dans L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition* (pp. 11-25). Paris : L'Harmattan.
- Tashakkori, A. et Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tashakkori, A. et Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology : combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA : Sage.

- Tauveron, C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, 31, 73-112.
- Tauveron, C. (dir.). (2002a). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (2002b). L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères*, 26-27, 203-215.
- Tauveron, C. (2001a). Approches de la littérature à l'école élémentaire. Dans M.-J. Fourtanier, G. Langlade et A. Rouxel (dir.), *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes mars 2000* (pp. 127-131). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Tauveron, C. (dir.). (2001b). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : INRP.
- Tauveron, C. (2000). Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement? Texte présenté à la conférence *Perspectives actuelles de l'enseignement du Français*, Paris.
- Tauveron, C. (1999). Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens. *Enjeux*, 46, 5-25.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Thévenaz-Christen, T. (dir.) (2014a). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Thévenaz-Christen, T. (2014b). Conclusions générales. Dans T. Thévenaz-Christen (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois* (pp. 393-421). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Thévenaz-Christen, T. et GRAFElect (2014). Chapitre 1. Un objet d'enseignement pris entre ruptures et continuités. Dans T. Thévenaz-Christen (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois* (pp. 29-54). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : MultiMondes.

- Tiré, M., Vadgar, A., Ragano, S. et Bazile, S. (2015). Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses. *Repères*, 52, 77-96.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse-Le Mirail : Presses Universitaires du Mirail.
- Turcotte, C. (2007). *La socioconstruction des pratiques pédagogiques exemplaires d'enseignants de la lecture au primaire*. Thèse de doctorat inédite. Ottawa : Université d'Ottawa.
- Turgeon, É. (2015). Portrait des usages de l'album jeunesse au préscolaire. Présentation au symposium « Les usages des albums de littérature jeunesse au primaire ». *XIV^{es} rencontres du Réseau de recherche en éducation et formation*. Université de Montréal (jeudi 15 octobre).
- Turgeon, É. (2013). *Développement et mise à l'essai d'un outil pour analyser des albums jeunesse afin d'élaborer un répertoire d'œuvres québécoises propices au travail interprétatif*. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal.
- Turgeon, É. (2006). Apprécier des œuvres littéraires : mission possible! *Québec français*, 143, 57-59.
- Vallerand, R. et Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Vanhulle, S. et Dufays, J.-L. (2002). La lecture dans tous ses états. Quelques pistes pour (bien) l'enseigner. *Enjeux*, 55, 13-30.
- Venturini, P., Amade-Escot, C. et Terrisse, A. (2002). Introduction. Analyse des pratiques effectives : une question d'actualité. Dans P. Venturini, C. Amade-Escot et A. Terrisse (dir.), *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (pp. 7-16). Grenoble : La Pensée sauvage éditions.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Wilhelm, J. D. (1996). « You GOTTA be the book » : *Teaching engaged and reflective reading with adolescents*. New York : Teachers College Press.

- Whitmore, K. F. (2005). Literature Study Groups : Support for Community Building in Democratic Classrooms. *Talking Points*, 17(1), 13-22.
- Wirthner, M. (2011). Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 117-148). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Wirthner, M. et Garcia-Debanco, C. (2010). À la recherche des savoirs des enseignants de français : méthodologies, difficultés et premiers résultats : *les savoirs déclarés : méthodologie des questionnaires*, *Repères*, 42, 5-23
- Yvon, F. et Saussez, F. (2010). Analyser le travail verbal des enseignants : mise à l'épreuve de deux cadres d'analyse. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 73-106). Québec : Presses de l'Université Laval.

Les œuvres littéraires pour la jeunesse citées

- Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. Paris : Kaléidoscope.
- Chartrand, L. et Rogé (2006). *Le gros monstre qui aimait trop lire*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.
- Dedieu, T. (1994). *Yakouba*. Paris : Seuil.
- Demers, D. (1994). *La nouvelle maîtresse*. Montréal : Québec Amérique.
- Feiffer, J. (2000). *Aboie , Georges!* Paris : L'école des loisirs.
- Gosciny, R. et Sempé, J.-J. (1973). *Le petit Nicolas*. Paris : Gallimard.
- Gravel, É. (2010). *J'élève mon monstre*. Montréal : Les 400 coups.
- Lafontaine, J. de (1668...). *Les fables*.
- Lestrade, A. de, et Docampo, V. (2009). *La grande fabrique de mots*. Paris : Alice.
- Lowry, L. (1994). *Le passeur*. Paris : L'école des loisirs.
- Madonna (2003). *Les Pommes de M. Peabody*. Paris : Gallimard.
- Marineau, M. (333). *Rouge poison*. Montréal : Québec Amérique.
- Morpurgo, M. (2007). *Le royaume de Kensuké*. Paris : Gallimard.
- Peyskens, M. (2011). *L'école des gars*. Saint-Lambert : Dominique et compagnie.
- Ramos, M. (2001). *C'est moi le plus fort*. Paris : L'école des loisirs.
- Rascal et Girel (2002). *Ami-ami*. Paris : L'école des loisirs.
- Saint-Exupéry, A. de (1943). *Le petit prince*. Paris : Gallimard.
- Senécal, P. (2007). *Sept comme Setter*. Montréal : De la Bagnole.
- Scotton, R. (2009). *Splat le chat*. Paris : Nathan.
- Watt, M. (2006). *Frisson l'écureuil*. Toronto : Scholastic.
- Watt, M. (2009). *Chester*. Toronto : Scholastic.

LES ANNEXES

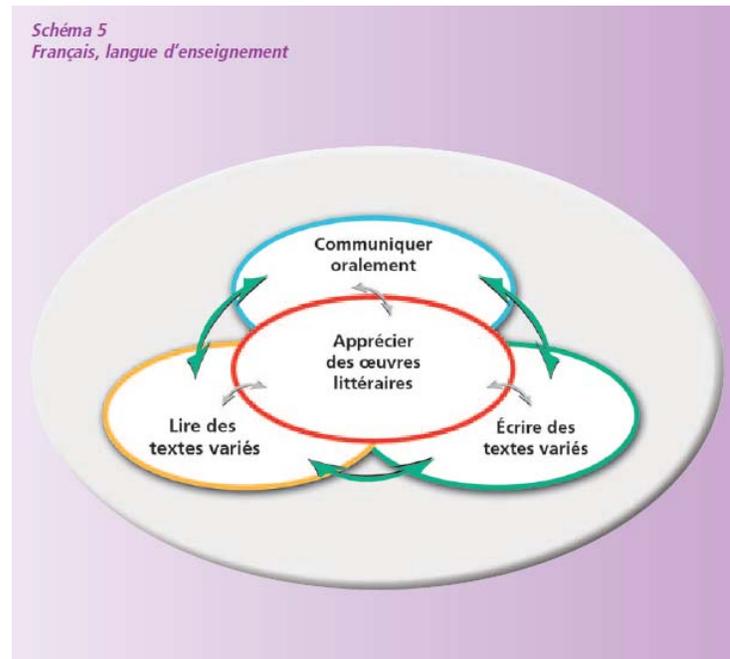
Aperçu des annexes

- A Des éléments des prescriptions ministérielles
- B. La synthèse des variables retenues pour l'enquête
- C. Les échelles de type Likert
- D. Le questionnaire d'enquête, version finale
- E. Les cas exclus
- F. Les tableaux de fréquences et de pourcentages
- G. L'éthique de la recherche
- H. Des éléments du coin-lecture
- I. La formation continue : un document d'accompagnement
- J. Le questionnaire d'enquête, version finale commentée

L'annexe A

A. Des éléments des prescriptions ministérielles

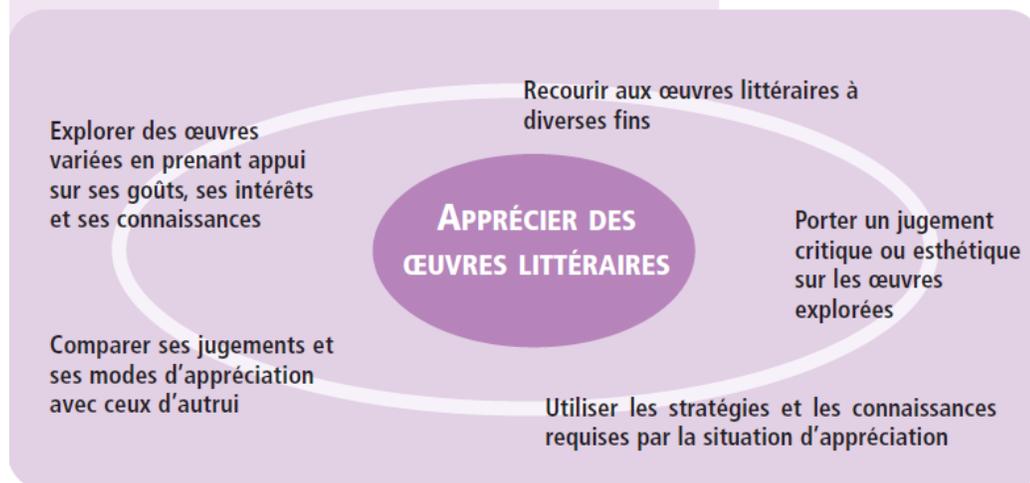
Les quatre compétences de la discipline « Français, langue d'enseignement »
(MEQ, 2001/MELS, 2006 : 73)



Les composantes de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*

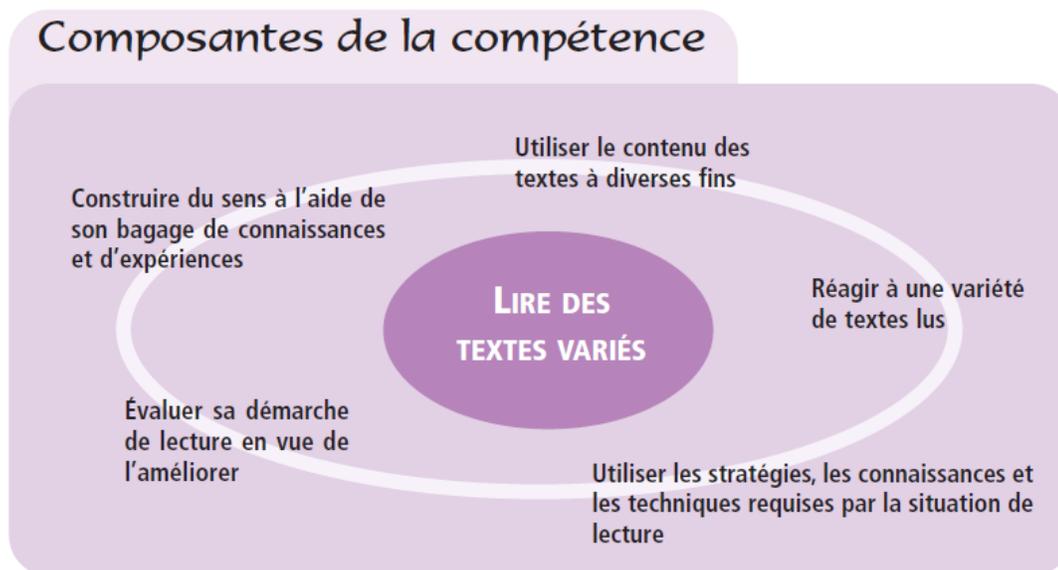
(MEQ, 2001/MELS, 2006 : 85)

Composantes de la compétence



Les composantes de la compétence *Lire des textes variés*

(MEQ, 2001/MELS, 2006 : 75)



Quelques savoirs essentiels, connaissances liées au texte

(MEQ, 2001/MELS, 2006 : 88)

Savoirs essentiels	
CONNAISSANCES	
CONNAISSANCES LIÉES AU TEXTE	
<ul style="list-style-type: none"> • Exploration et utilisation d'éléments caractéristiques de différents genres de textes 	1 2 3
<ul style="list-style-type: none"> • Exploration de quelques éléments littéraires à des fins d'utilisation ou d'appréciation 	
- Thèmes et sous-thèmes	2 3
- Personnages (aspect physique, traits de caractère, rôle, importance, actions)	1 2 3
- Temps et lieux du récit	1 2 3
- Séquence des événements	1 2 3
- Valeurs et stéréotypes	3
- Allusions et sous-entendus	3
- Expressions, jeux de sonorités et autres figures de style :	
- Répétition : reprise du même mot (surtout au début du vers) ou reprise d'un même vers à l'intérieur d'autres strophes	1 2 3
- Comparaison : liens entre deux éléments à l'aide de « comme »	1 2 3
- Métaphore : transposition d'un mot ou d'une expression dans un autre registre thématique	3
- Inversion : déplacement de deux termes	2 3
- Mot-valise : fusion de deux parties de mots pour en créer un nouveau	2 3
- Onomatopée : petit bruit ou phénomène codifié sous forme de son	1 2 3
- Allitération : recours exclusif à certaines sonorités	1 2 3
- Rimes : sonorités semblables à la fin de deux ou de plusieurs vers	1 2 3
<ul style="list-style-type: none"> • Exploration et utilisation de la structure des textes 	
- Récit en trois temps (début, milieu, fin)	1 2
- Récit en cinq temps (situation de départ, élément déclencheur, péripéties, dénouement, situation finale)	2 3
- Double renversement (fable à deux personnages où ce qui se produit est le contraire de ce que l'on attend)	3
- Dilemmes requérant des choix interactifs (options à choisir, au fur et à mesure, pour la poursuite du récit)	3
- Répétitions avec ajout cumulé de nouveaux éléments	1 2 3
- Un sujet central subdivisé en différents aspects	2 3
- Relations causes/conséquences, problèmes/solutions, sentiments/attitudes	3
- Causalité circulaire (une cause produit un effet qui devient la cause d'un nouvel effet)	3
- Alternance ou opposition d'éléments	1 2 3
- Superposition (texte de départ, hyperliens, hypertexte)	3
- Configuration de schémas, tableaux, encarts (encadrés)	2 3
- Marques du dialogue (deux points, tirets, guillemets)	2 3
- Sections, chapitres, titres, sous-titres, intertitres	3

Savoirs essentiels, stratégies de lecture

(MEQ, 2001/MELS, 2006 : 91)

STRATÉGIES	
STRATÉGIES DE LECTURE	
<p>• Stratégies de reconnaissance et d'identification des mots d'un texte</p>	
- Reconnaître instantanément (globalement) les mots appartenant à son vocabulaire visuel (bagage de mots appris).	1 2 3
- Décoder en contexte les mots nouveaux rencontrés à l'écrit par analyse-synthèse (relations lettres/sons, syllabes).	1 2 3
- Anticiper un mot ou un groupe de mots à partir de ce qui précède.	1 2 3
- Recourir aux correspondances graphophonologiques (relations lettres/sons) pour vérifier si les mots anticipés sont exacts.	1 2 3
- Identifier des mots nouveaux en combinant plusieurs sources d'information (mots avant et après, relations lettres/sons, illustrations ou schémas).	1 2 3
- Repérer les mots porteurs de sens.	2 3
<p>• Stratégies de gestion de la compréhension</p>	
- Préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit.	1 2 3
- Explorer la structure du texte pour orienter la recherche de sens.	1 2 3
- Planifier sa manière d'aborder le texte.	2 3
- Survoler le texte pour anticiper son contenu (titre, illustrations, intertitres, sections).	1 2 3
- Formuler des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure.	1 2 3
- Anticiper la suite du texte à partir de ce qui précède.	1 2 3
- Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués.	2 3
- Se servir du contexte pour donner du sens aux expressions figées ou aux proverbes.	2 3
- Utiliser les indices relatifs à la ponctuation.	1 2 3
- Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte.	2 3
- Regrouper des éléments d'information éloignés les uns des autres.	2 3
- Inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices.	2 3
- Retenir l'essentiel de l'information recueillie au plan du contenu.	1 2 3
- Surmonter des obstacles de compréhension par la poursuite de la lecture, des retours en arrière, la relecture d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe, la reformulation intérieure, le questionnement du texte, l'ajustement de sa vitesse de lecture (la ralentir ou l'accélérer), la consultation d'outils de référence, le recours aux illustrations, aux schémas et aux graphiques, la discussion avec ses pairs.	1 2 3
<p>• Stratégies d'évaluation de sa démarche</p>	
- Décrire ou expliquer la démarche suivie.	2 3
- Établir des liens entre la démarche utilisée et l'atteinte de son intention de lecture.	2 3
- Évaluer l'efficacité des stratégies retenues.	1 2 3
- S'autoévaluer comme lecteur.	2 3

Savoirs essentiels, stratégies liées à l'appréciation des œuvres littéraires

(MEQ, 2001/MELS, 2006 : 94)

STRATÉGIES LIÉES À L'APPRÉCIATION D'ŒUVRES LITTÉRAIRES	
- S'ouvrir à l'expérience littéraire.	1 2 3
- Être à l'écoute de ses émotions et de ses sentiments.	2 3
- Établir des liens avec ses expériences personnelles.	1 2 3
- Établir des liens avec d'autres œuvres.	2 3
- Se représenter mentalement le contenu.	1 2 3
- Constaté le traitement de la langue dans le texte pour susciter certains effets.	3
- Reconnaître ce qui appartient au réel et ce qui appartient à l'imaginaire.	2 3
- Échanger avec d'autres personnes.	1 2 3
- Se questionner à propos d'une œuvre.	3

L'annexe B

B. La synthèse des variables retenues pour l'enquête

La synthèse des variables retenues sur les pratiques d'enseignement

PRATIQUES	Activités	<i>Périodes de lecture personnelle par les élèves</i>	Libres
			Plus ou moins libres
			« Déversoirs »
		<i>Périodes de lecture à voix haute</i>	Par l'enseignant
			Avec des enregistrements audio
		<i>Durées</i>	Lecture personnelle
			Lecture voix haute
		<i>Moment des activités</i>	Avant la lecture
			Pendant la lecture
			Après la lecture
		<i>Activités écrites</i>	Métatextuelle
			Hypertextuelle
			Combinaison des deux
		<i>Activités orales</i>	Métatextuelle
			Hypertextuelle
Combinaison des deux			
PRATIQUES	Matériel	<i>Œuvres littéraires</i>	Intégrales (papier)
			Extraits (papier)
			Intégrales (électroniques)
			Extraits (électroniques)
		<i>Provenance œuvres</i>	Québec
			Francophonie
			Traduction
		<i>Auteurs/illustrateurs</i>	Femme
			Homme
		<i>Accès</i>	Nombre
			Lieux (bibliothèques, librairie, classe)
			Rangement (coin-lecture, biblio., pupitres)
		<i>Livres gradués</i>	Livres dits <i>nivelés</i>
		<i>Outils didactiques</i>	Manuels scolaires
			Cahiers d'exercices
			Matériel reproductible
			Matériel créé par l'enseignant
		<i>Formes</i>	Album
			Bande dessinée
		<i>Genre narratif</i>	Conte
			Fable
			Légende
			Nouvelle littéraire
			Roman
		<i>Genre poétique</i>	Chanson
			Comptine
			Poème
<i>Genre dramatique</i>	Pièce de théâtre		

PRATIQUES	Matériel <i>(suite)</i>	Supports	Livres papier
			Magazines papier
			Feuilles photocopiées
			Tablettes électroniques
			Ordinateurs
	Évaluation	Moyens écrits	Questionnaires maison
			Examens de banques
			Épreuves ministérielles
			Cahiers, journaux ou carnets
		Moyens oraux	Entretiens individuels
			Groupes de discussion
			Présentations orales
		Critères	Compréhension
			Interprétation
Réaction			
Jugement critique			
Connaissances/stratégies			

La synthèse des variables retenues sur les conceptions des enseignants

CONCEPTIONS		Prescriptions ministérielles	
CONCEPTIONS		<i>Compétences de la discipline « Français, langue d'enseignement »</i>	Lire des textes variés
			Écrire des textes variés
			Communiquer oralement
			Apprécier des œuvres littéraires
		<i>Composantes de la compétence Apprécier des œuvres littéraires</i>	Explorer des œuvres littéraires
			Recourir aux œuvres à diverses fins
			Apprendre connaissances/stratégies
			Porter un jugement critique
			Comparer les jugements
		<i>Savoirs à enseigner de la compétence Apprécier des œuvres littéraires</i>	Monde du livre
			Parties d'un livre
			Présentation matérielle
			Importance de certaines œuvres
			Caractéristiques formes/genres
		<i>Processus de lecture, processus d'appréciation</i>	Éléments littéraires
			Compréhension
Interprétation			
Réaction			
CONCEPTIONS	Lecture littéraire et enseignement	Plan personnel	<i>Aimer lire</i>
			Œuvres littéraires
			Œuvres littéraires pour la jeunesse
		Plan didactique	<i>Aimer échanger</i>
			Avec autrui
			Avec les élèves
			<i>En général</i>
			Aimer lire
			Aimer écrire
			<i>Aimer enseigner</i>
			Lecture/appréciation des œuvres littéraires
			<i>Influences pour l'enseignement</i>
			Formations
			Connaissances littéraires
			Gouts personnels
			Ressources professionnelles
Ressources humaines			
Conditions de travail			
<i>Buts des activités</i>			
Expérience littéraire			
Réactions			
Mise en réseau			
Écriture littéraire			
Interdisciplinarité			
<i>Objectifs pour l'enseignement</i>			
Construire des connaissances			
Stimuler l'imaginaire			
Développer le sens critique			
Identifier leurs préférences			
Nourrir la culture générale			
Donner le gout de lire			
Comparer des jugements			
Enrichir la langue			
Mieux se comprendre			

	Lecture littéraire et enseignement (suite)	Plan didactique	<i>Besoins pour l'enseignement</i>	Répondre aux besoins des élèves
				Tenir compte progression des élèves
				Collaborer avec collègues et direction
				Choisir les œuvres
				Avoir accès aux œuvres
				Avoir plus de liberté choix des œuvres
				Planifier et élaborer situations d'ens.
				Analyser savoirs essentiels littéraires
				Évaluer la compétence

L'annexe C

C. Les échelles de type Likert

Les échelles de type Likert utilisées dans le questionnaire

But visé	Échelle de type Likert retenue
Fréquence <i>Questions 1.1, 1.5, 1.10, 1.15</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Quelques fois par année 3. Tous les mois 4. Quelques fois par mois 5. Toutes les semaines 6. Quelques fois par semaine 7. Tous les jours 8. Quelques fois par jour
Fréquence, intensité <i>Questions 1.4, 1.11, 1.16, 1.18, 1.19, 1.20, 1.21, 4.11</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jamais 2. Très rarement 3. Occasionnellement 4. Assez souvent 5. Souvent 6. Toujours
Fréquence, durée <i>Questions 1.2, 1.3</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 0 minute 2. Environ 1 à 5 minutes 3. Environ 5 à 15 minutes 4. Environ 15 à 30 minutes 5. Environ 30 à 45 minutes 6. Plus de 45 minutes
Degré d'accord <i>Question 2.1</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tout à fait en désaccord 2. Plutôt en désaccord 3. Ni en désaccord, ni en accord 4. Plutôt d'accord 5. Tout à fait en accord
Degré (aimer, aider) <i>Questions 2.2, 3.3</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pas du tout ou très peu 2. Peu 3. Moyennement 4. Assez 5. Beaucoup
Degré d'influence <i>Question 2.3</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nulle 2. Faible 3. Moyenne 4. Forte 5. Très forte
Niveau d'importance <i>Questions 2.4, 3.5</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Moins important 2. Plus ou moins important 3. Plus important
Niveau d'importance <i>Question 3.4</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inexistants ou très faibles 2. Faibles 3. Moyens 4. Grands 5. Très grands
Degré de facilité <i>Question 5.1</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Très facile 2. Assez facile 3. Ni facile, ni difficile 4. Assez difficile 5. Très difficile

L'annexe D

D. Le questionnaire d'enquête, version finale

Le questionnaire final intégral : version *Word*

Enseignement de la lecture / appréciation des œuvres littéraires



*Sondage sous la forme
d'un questionnaire en ligne*

par Martin Lépine

Enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire

Questionnaire en ligne auto-administré

Avertissement

Ce sondage est optimisé pour les paramètres de langue FRANÇAIS (CANADA). Pour éviter que les mots OBLIGATOIRE et AUTRE n'apparaissent en anglais, vous pouvez ajuster, si vous le jugez nécessaire, les paramètres de langue d'affichage dans vos outils Google en choisissant les options FRANÇAIS et CANADA.

Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à décrire et à comprendre ce que disent faire les enseignantes et les enseignants québécois des trois cycles du primaire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Pour ce faire, nous souhaitons connaître vos pratiques d'enseignement et votre rapport à la lecture d'œuvres littéraires.

Le questionnaire du sondage compte quatre parties :

- 1) Pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires;
- 2) Rapport à la lecture d'œuvres littéraires;
- 3) Formations et besoins dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires;
- 4) Expériences professionnelles et contexte d'enseignement.

Veuillez noter qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et qu'il ne s'agit en aucune façon d'un questionnaire visant à vous évaluer.

Participation à la recherche

La participation à cette phase de la recherche consiste à répondre à un questionnaire en ligne d'environ 45 à 60 minutes. Veuillez noter qu'il n'est pas possible d'enregistrer vos réponses pour y revenir plus tard.

Le questionnaire est destiné aux enseignantes et aux enseignants du primaire québécois, de l'enseignement régulier et de l'adaptation scolaire.

Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les données seront conservées uniquement dans l'ordinateur du chercheur, protégé par un mot de passe; seulement le chercheur y aura accès. Les renseignements personnels seront détruits sept ans après la fin de la recherche. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Avantages pour les répondants

En répondant intégralement au questionnaire, vous recevez une bibliographie sélective d'albums de littérature pour travailler toutes les disciplines scolaires au primaire.

Vous courez la chance de gagner l'un des deux prix suivants :

- une sélection d'œuvres littéraires pour votre cycle d'enseignement d'une valeur de 250\$;
- un iPad Air.

Les informations concernant ces prix sont présentées à la toute fin du questionnaire.

En participant à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances. Il est possible toutefois que le fait de décrire vos pratiques d'enseignement et votre rapport à la lecture d'œuvres littéraires suscite des réflexions ou des remises en question d'ordre professionnel. Si cela se produit, n'hésitez pas à en informer le chercheur.

Droit de retrait

Votre participation à ce questionnaire est entièrement volontaire. Vous pouvez mettre fin à votre participation à tout moment, simplement en arrêtant de répondre aux questions. Veuillez noter qu'il ne sera pas possible de vous retirer de la recherche une fois le questionnaire complété et envoyé, puisqu'on ne peut associer les réponses que vous aurez données dans le questionnaire à votre identité.

Diffusion des résultats

En guise de remerciement, nous vous invitons à laisser votre adresse courriel à la fin du questionnaire si vous désirez recevoir un résumé des résultats de la recherche dès l'automne 2015. Cette adresse courriel ne sera utilisée qu'à cette fin.

Date limite pour répondre au questionnaire

Samedi 31 janvier 2015

Votre collaboration est très précieuse et nous vous en remercions vivement!

La participation à ce sondage sera considérée comme l'expression de votre consentement à participer à cette phase de la recherche selon les modalités présentées.

J'enseigne au primaire et J'ACCEPTÉ de répondre au questionnaire :

- Oui*
- Non*

Responsable de la recherche

Martin Lépine, candidat au doctorat
Sous la direction de Manon Hébert, professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Pour nous joindre : martin.lepine@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités du chercheur concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514 343-6111, poste 1896, ou consulter le site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

**PARTIE 1 : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
DE LA LECTURE/APPRÉCIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES**

Dans cette première partie, les questions portent sur vos **pratiques d'enseignement** de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. La LECTURE/APPRÉCIATION amène les élèves du primaire, à l'aide de connaissances et de stratégies, à explorer des œuvres littéraires variées, à les comprendre, les interpréter, y réagir et à porter un jugement critique sur ces œuvres.

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT : Ce que vous faites directement dans votre classe pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, c'est-à-dire les **activités** que vous mettez en place, le **matériel** que vous utilisez et les **outils d'évaluation** dont vous vous servez.

ŒUVRES LITTÉRAIRES : Œuvres de formes et de genres littéraires variés comme des romans, des albums, des bandes dessinées, des contes, des légendes, des chansons, des poèmes, etc.

Activités mises en place pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

1.1 Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence des activités de lecture que vous mettez en place dans votre classe :

1) jamais; 2) quelques fois par année; 3) tous les mois; 4) quelques fois par mois; 5) toutes les semaines; 6) quelques fois par semaine; 7) tous les jours; 8) quelques fois par jour.

- a) Une **période de lecture personnelle** pendant laquelle les élèves sont entièrement libres de lire les livres de leur choix.
- b) Une **période de lecture personnelle** sans laisser les élèves complètement libres de lire les livres de leur choix.
- c) Un **moment de lecture personnelle** pour certains élèves qui terminent un travail avant les autres ou qui ont du temps libre.
- d) La lecture imposée d'une **même œuvre littéraire** pour tous les élèves (par exemple, un roman, un album, une bande dessinée, un conte, une légende, une chanson, un poème, etc.).
- e) La **lecture à voix haute** d'une œuvre littéraire au cours de laquelle c'est surtout vous qui lisez (par exemple, des lectures dites *interactives, collectives, guidées, en duo*, etc.).
- f) La **lecture d'une œuvre littéraire enregistrée sous forme de livre audio** (par exemple, un disque compact, un fichier numérique, etc.).
- g) La **lecture d'une œuvre littéraire comme devoir ou leçon** à faire en dehors des heures de classe.

1.2 En moyenne, combien de temps dure chacune des **périodes de lecture personnelle réalisées en classe**?

1) 0 minute; 2) environ 1 à 5 minutes; 3) environ 5 à 15 minutes; 4) environ 15 à 30 minutes; 5) environ 30 à 45 minutes; 6) plus de 45 minutes; 7) autre : —.

Si nécessaire, vous pouvez ajouter quelques informations qui nous permettraient de mieux comprendre vos pratiques, vos habitudes ou votre fonctionnement en lien avec ces périodes de lecture personnelle.

1.3 En moyenne, combien de temps dure chacune des **périodes de lecture à voix haute ou enregistrée réalisées en classe**?

1) 0 minute; 2) environ 1 à 5 minutes; 3) environ 5 à 15 minutes; 4) environ 15 à 30 minutes; 5) environ 30 à 45 minutes; 6) plus de 45 minutes; 7) autre : —.

Si nécessaire, vous pouvez ajouter quelques informations qui nous permettraient de mieux comprendre vos pratiques, vos habitudes ou votre fonctionnement en lien avec ces périodes de lecture à voix haute ou enregistrée.

1.4 Lorsque vous travaillez une œuvre littéraire avec vos élèves, indiquez à quelle fréquence vous mettez en place ces activités dans votre classe :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

- a) Des activités réalisées **avant** la lecture de l'œuvre littéraire (par exemple, présenter l'auteur et l'œuvre, donner une intention de lecture, etc.).
- b) Des activités réalisées **pendant** la lecture de l'œuvre littéraire (par exemple, des arrêts en lecture à certains moments pour réaliser une activité à l'écrit ou à l'oral, des cercles de lecture, etc.).
- c) Des activités réalisées **après** la lecture de l'œuvre littéraire (par exemple, des activités à l'écrit ou à l'oral pour justifier son appréciation, écrire une lettre à l'auteur, etc.).

1.5 Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence des activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires que vous mettez en place dans votre classe :

1) jamais; 2) quelques fois par année; 3) tous les mois; 4) quelques fois par mois; 5) toutes les semaines; 6) quelques fois par semaine; 7) tous les jours; 8) quelques fois par jour.

- a) Une activité pour que les élèves s'ouvrent à l'**expérience littéraire** ou au **monde du livre** (par exemple, des animations du livre, des cercles de lecture, des rencontres d'auteurs et d'illustrateurs, des visites à la bibliothèque, etc.).
- b) Une activité pour que les élèves témoignent de leurs **préférences**, de leurs **réactions**, de leurs **émotions** envers certaines œuvres littéraires (par exemple, par un journal de lecture, des concours, des palmarès, des débats, etc.).
- c) Une activité de **mise en réseau d'œuvres littéraires** afin de mieux les comprendre, les interpréter, les analyser, les critiquer (par exemple, par une des mises en réseau par thème, par auteur, par illustrateur, selon des ressemblances ou différences entre des œuvres, etc.).
- d) Une activité réalisée à partir d'œuvres littéraires afin d'**amener les élèves à écrire**, à leur tour, un texte littéraire.
- e) Une activité réalisée à partir d'œuvres littéraires pour l'enseignement d'**autres disciplines scolaires** que le français (interdisciplinarité).

1.6 Décrivez en quelques mots **une ou deux activité(s) réalisée(s) à l'écrit** dans votre classe que vous jugez **représentative(s) de votre façon d'enseigner** la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

1.7 Décrivez en quelques mots **une ou deux activité(s) réalisée(s) à l'oral** dans votre classe que vous jugez **représentative(s) de votre façon d'enseigner** la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

1.8 *Question facultative* : Est-ce qu'il y a autre chose que vous souhaitez mentionner concernant les **activités** que vous mettez en place **dans votre classe** et que vous jugez **représentatives de votre façon d'enseigner** la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

1.9 *Question facultative* : Est-ce qu'il y a des **activités** qui sont mises en place **dans votre école** qui influencent votre façon d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires et que vous aimeriez nous signaler?

PARTIE 1 : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
DE LA LECTURE/APPRÉCIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES
(suite de la partie 1)

Matériel utilisé pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

1.10 Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence d'utilisation du matériel dont vous vous servez pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires :

1) jamais; 2) quelques fois par année; 3) tous les mois; 4) quelques fois par mois; 5) toutes les semaines; 6) quelques fois par semaine; 7) tous les jours; 8) quelques fois par jour.

- a) Un **manuel scolaire**.
- b) Un **cahier d'exercices**.
- c) Du **matériel reproductible** (par exemple, provenant de guides de l'enseignant, de documents de conseillers pédagogiques, de maisons d'édition, etc.).
- d) Du **matériel que vous avez créé**.
- e) Des **œuvres littéraires intégrales en papier** (par exemple, des romans, des albums, des bandes dessinées, des recueils de contes, de légendes, de poèmes, etc.).
- f) Des **œuvres littéraires intégrales en format électronique**.
- g) Des **extraits d'œuvres littéraires en format papier**.
- h) Des **extraits d'œuvres littéraires en format électronique**.
- i) Des **livres dits *nivelés***, c'est-à-dire des livres qui présentent un texte littéraire associé à un certain niveau de difficulté pour les jeunes lecteurs.
- j) Autre : ____

1.11 Indiquez à quelle fréquence vous utilisez chaque **forme ou genre littéraire** pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

- a) Album
- b) Bande dessinée
- c) Chanson
- d) Comptine
- e) Conte
- f) Fable
- g) Légende
- h) Nouvelle littéraire
- i) Pièce de théâtre
- j) Poème
- k) Roman
- l) Autre : ____

1.12 Parmi les **œuvres littéraires** que vous utilisez en classe, nommez **deux ou trois œuvres** que vous aimez particulièrement pour enseigner la lecture/appréciation aux élèves. Indiquez le titre de ces œuvres (si vous ne connaissez pas le titre, vous pouvez indiquer le nom de l'auteur ou la collection) :

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) Ne s'applique pas.

1.13 Parmi les **auteurs ou illustrateurs d'œuvres littéraires** que vous présentez en classe, nommez **deux ou trois auteurs ou illustrateurs** que vous aimez particulièrement pour enseigner la lecture/appréciation aux élèves. Indiquez leurs noms :

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) Ne s'applique pas.

1.14 *Question facultative* : Est-ce qu'il y a autre chose que vous souhaitez mentionner concernant le **matériel** que vous utilisez dans votre classe et que vous jugez **représentatif de votre façon d'enseigner** la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

PARTIE 1 : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
DE LA LECTURE/APPRÉCIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES
(suite de la partie 1)

Évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

1.15 Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence d'utilisation des outils d'évaluation dont vous vous servez pour évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires des élèves :

1) jamais; 2) quelques fois par année; 3) tous les mois; 4) quelques fois par mois; 5) toutes les semaines; 6) quelques fois par semaine; 7) tous les jours; 8) quelques fois par jour.

- a) Des **questionnaires** écrits élaborés à l'école (par vous et/ou vos collègues).
- b) Des **examens** disponibles dans diverses ressources (par exemple, guides de l'enseignant, banques de commissions scolaires, de conseillers pédagogiques, etc.).
- c) Des **épreuves ministérielles** de fin de cycle en lecture.
- d) Des **cahiers, journaux** ou **cahiers** dans lesquels les élèves ont laissé des traces écrites de leur lecture.
- e) Des **entretiens** individuels avec les élèves.
- f) Des **groupes de discussion** avec les élèves.
- g) Des **présentations orales** des élèves (par exemple, des exposés, des débats, etc.).
- h) Autre : ____

1.16 Lorsque vous évaluez la lecture/appréciation des œuvres littéraires, indiquez à quelle fréquence vous évaluez ces critères chez vos élèves :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

- a) La justesse de leur **compréhension** des œuvres littéraires.
- b) La qualité de leur **interprétation** des œuvres littéraires.
- c) Le degré de **justification de leurs réactions personnelles** aux œuvres littéraires.
- d) La pertinence de leur **jugement critique** sur les œuvres littéraires.
- e) Leur recours à des **connaissances** et des **stratégies** liées à l'appréciation des œuvres littéraires.

1.17 Décrivez en quelques mots un **moyen** ou un **outil d'évaluation** que vous utilisez dans votre classe et que vous jugez **représentatif de votre façon d'évaluer** la lecture/appréciation des œuvres littéraires des élèves.

PARTIE 1 : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
DE LA LECTURE/APPRÉCIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES
(suite et fin de la partie 1)

Programme de formation de l'école québécoise

Dans cette section, nous souhaitons recueillir vos impressions par rapport à certains éléments du programme de formation.

Compétences disciplinaires en français, langue d'enseignement

1.18 Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression de soutenir, par votre enseignement, le développement de ces compétences chez vos élèves :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

- a) **Lire** des textes variés.
- b) **Écrire** des textes variés.
- c) **Communiquer** oralement.
- d) **Apprécier** des œuvres littéraires.

Composantes de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*

1.19 Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression de travailler les composantes de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

- a) J'invite les élèves à **explorer des œuvres littéraires** de formes et de genres variés (par exemple, romans, albums, bandes dessinées, contes, légendes, chansons, poèmes, etc.).
- b) J'ai **recours aux œuvres littéraires** à diverses fins (par exemple, pour lire, écrire, communiquer oralement, réaliser des projets, etc.).
- c) Je fais apprendre aux élèves **des connaissances et des stratégies** requises par les situations d'appréciation d'œuvres littéraires.
- d) J'amène les élèves à **porter un jugement** critique ou esthétique sur les œuvres littéraires explorées.
- e) J'encourage les élèves à **comparer leurs jugements et leurs modes d'appréciation** avec ceux d'autrui.

Savoirs à enseigner à propos de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*

1.20 Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression d'enseigner les savoirs de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

- a) J'enseigne des savoirs à propos du **monde du livre** (par exemple, à propos des auteurs, des illustrateurs, des maisons d'édition, des collections, des séries, etc.).
- b) J'enseigne des savoirs à propos des **parties d'un livre** (par exemple, à propos des pages de couverture, des chapitres, etc.).
- c) J'enseigne des savoirs à propos de la **présentation matérielle d'un livre** (par exemple, à propos des formats, de la mise en page, des choix typographiques, des procédés artistiques, etc.).
- d) J'enseigne des savoirs à propos de la provenance et de l'importance d'**œuvres de littérature de jeunesse** (par exemple, à propos d'œuvres provenant du Québec, du patrimoine littéraire d'ici et d'ailleurs, d'œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse, etc.).
- e) J'enseigne des savoirs à propos des **caractéristiques des formes et des genres littéraires** (par exemple, roman, album, bande dessinée, conte, légende, chanson, poème, etc.).
- f) J'enseigne des savoirs à propos des **principaux éléments littéraires** (par exemple, à propos des thèmes, des personnages, des temps, des lieux, de l'intrigue, des événements, etc.).

Processus de lecture et d'appréciation des œuvres littéraires

1.21 Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression de travailler spécifiquement les éléments des processus de lecture et d'appréciation avec des œuvres littéraires :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

- a) La **compréhension** des œuvres littéraires.
- b) L'**interprétation** des œuvres littéraires.
- c) La **justification des réactions personnelles**.
- d) Le **jugement critique**.

PARTIE 2 : RAPPORT À LA LECTURE D'ŒUVRES LITTÉRAIRES

Dans cette deuxième partie, les questions portent sur votre **rapport à la lecture d'œuvres littéraires**.

RAPPORT À LA LECTURE D'ŒUVRES LITTÉRAIRES : Conceptions, opinions, valeurs et sentiments que vous rattachez à la lecture d'œuvres littéraires.

ŒUVRES LITTÉRAIRES : Œuvres de formes et de genres littéraires variés comme des romans, des albums, des bandes dessinées, des contes, des légendes, des chansons, des poèmes, etc.

N'oubliez pas qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et qu'il ne s'agit en aucune façon d'un questionnaire visant à vous évaluer.

2.1 Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

1) tout à fait en désaccord; 2) plutôt en désaccord; 3) ni en désaccord, ni en accord; 4) plutôt d'accord; 5) tout à fait d'accord.

- a) J'aime **lire** des **œuvres littéraires**.
- b) J'aime **lire** des **œuvres littéraires pour la jeunesse**.
- c) J'aime **échanger** avec autrui à propos de mes lectures d'œuvres littéraires.
- d) J'aime **partager** avec les élèves mon intérêt pour la lecture d'œuvres littéraires (au sujet de mes lectures récentes, des nouveautés en littérature jeunesse, etc.).
- e) De façon générale, j'aime **lire**.
- f) De façon générale, j'aime **écrire**.

2.2 Est-ce que vous aimez enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

1) pas du tout ou très peu; 2) peu; 3) moyennement; 4) assez; 5) beaucoup.

2.2.1 Et pour quelles raisons?

2.3 Indiquez le degré d'influence des items suivants sur votre façon d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires :

1) influence nulle; 2) influence faible; 3) influence moyenne; 4) influence forte; 5) influence très forte.

- a) **Formations** (votre formation initiale au baccalauréat, vos formations continues).
- b) **Connaissances littéraires** (vos connaissances des œuvres littéraires, des savoirs littéraires à enseigner, etc.)
- c) **Gouts personnels** (votre intérêt pour la lecture d'œuvres littéraires, votre participation à des activités littéraires, vos visites de lieux de diffusion comme les bibliothèques, les librairies, les salons du livre, etc.)
- d) **Ressources professionnelles** (revues et livres professionnels, sites internet, manuels scolaires et guides de l'enseignant, résultats de recherches, sélections d'œuvres littéraires pour la jeunesse, etc.).
- e) **Ressources humaines** (collègues, conseillers pédagogiques, comités d'école, direction d'école, bibliothécaires, libraires, amis, famille, etc.).
- f) **Conditions de travail** (budget de classe, disponibilité des œuvres littéraires, temps d'enseignement, évaluation de la compétence, difficultés et troubles d'apprentissage des élèves, etc.).
- g) Autre influence marquante : ____

2.4 La liste suivante présente différents **objectifs** qui peuvent être associés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. **Retenez trois objectifs qui sont parmi les plus importants pour vous dans cet enseignement, trois objectifs plus ou moins importants et rejetez-en trois** qui sont parmi les moins importants pour vous.

- a) Construire des **connaissances** chez les élèves.
- b) Stimuler l'**imaginaire** et la **créativité** des élèves.
- c) Développer le **sens critique** des élèves.
- d) Amener les élèves à identifier leurs **préférences** et leurs **intérêts en lecture**.
- e) Nourrir la **culture générale** et construire des **repères culturels** chez les élèves.
- f) Donner le **gout de lire** aux élèves et stimuler leur **plaisir de lire**.
- g) Amener les élèves à comparer des **perceptions** ou des **jugements personnels** avec ceux d'autrui.
- h) Enrichir la **langue** des élèves.
- i) Amener les élèves à **mieux se comprendre, comprendre les autres et le monde**.

2.5 Actuellement, quel serait **votre principal objectif** associé à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

**PARTIE 3 : FORMATIONS ET BESOINS DANS L'ENSEIGNEMENT
DE LA LECTURE/APPRÉCIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES**

Dans cette troisième partie, les questions portent sur vos **formations** et vos **besoins** liés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

Formations initiale et continue(s)

3.1 Quel(s) **diplôme(s) universitaires(s)** avez-vous obtenu(s)? Indiquez tous les diplômes universitaires que vous avez obtenus tant en formation initiale que continue.

3.2 Dans les cinq dernières années, avez-vous participé à un ou plusieurs ateliers ou sessions de **formation continue** concernant la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

1) non; 2) oui.

3.3 En général, dans quelle mesure les **formations reçues**, tant en formation initiale que continue, vous ont-elles aidé(e) à enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

1) pas du tout ou très peu; 2) peu; 3) moyennement; 4) assez; 5) beaucoup.

3.4 Actuellement, comment estimez-vous vos besoins de **formation additionnelle** ou de perfectionnement pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

1) inexistantes ou très faibles; 2) faibles; 3) moyens; 4) grands; 5) très grands.

Besoins professionnels spécifiques à l'enseignement de l'appréciation des œuvres littéraires

3.5 La liste suivante présente différents **besoins** qui peuvent être associés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. **Retenez trois besoins qui sont parmi les plus importants pour vous dans cet enseignement, trois besoins plus ou moins importants et rejetez-en trois** qui sont parmi les moins importants pour vous.

- a) Mieux répondre aux **besoins particuliers des élèves**.
- b) Tenir compte de la **progression des apprentissages des élèves**.
- c) Collaborer davantage avec mes **collègues et/ou ma direction**.
- d) Savoir mieux **choisir les œuvres littéraires** à travailler en classe.
- e) Avoir un meilleur **accès aux œuvres littéraires** pour la jeunesse.
- f) Avoir davantage de **liberté dans le choix des œuvres littéraires** à travailler en classe.
- g) Mieux comprendre la **planification** et l'**élaboration** de situations d'enseignement de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*.
- h) Mieux comprendre et analyser les **savoirs essentiels littéraires** (connaissances et stratégies) à enseigner.
- i) Mieux comprendre l'**évaluation** de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*.

3.6 Actuellement, quel serait **votre principal besoin** associé à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

PARTIE 4 : EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES ET CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT

Dans cette dernière partie du questionnaire, les questions portent sur vos **expériences professionnelles** et votre **contexte d'enseignement** actuel afin de nous aider à mieux interpréter et analyser vos réponses aux questions précédentes.

Toutes vos réponses demeurent confidentielles.

4.1 Êtes-vous une **femme** ou un **homme**?

- a) Femme
- b) Homme

4.2 Combien d'**années d'expérience** en enseignement à l'ordre primaire cumulez-vous?

- a) 0-5
- b) 6-10
- c) 11-15
- d) 16-20
- e) 21-25
- f) 26-30
- g) 31-35
- h) Plus de 35

4.3 Dans quel **type d'école** enseignez-vous?

- a) École publique
- b) École privée
- c) Autre : ____

4.4 Dans quelle région administrative travaillez-vous?

- a) Abitibi-Témiscamingue
- b) Bas-Saint-Laurent
- c) Capitale-Nationale
- d) Centre-du-Québec
- e) Chaudière-Appalaches
- f) Côte-Nord
- g) Estrie
- h) Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine
- i) Lanaudière
- j) Laurentides
- k) Laval
- l) Mauricie
- m) Montréal
- n) Montérégie
- o) Nord-du-Québec
- p) Outaouais
- q) Saguenay-Lac-Saint-Jean
- r) Autre : ____

4.5 À quel(s) **niveau(x)** du primaire enseignez-vous durant la présente année scolaire? Indiquez tous les niveaux qui s'appliquent à votre contexte d'enseignement actuel.

- a) 1^{re} année (1^{re} année du 1^{er} cycle)
- b) 2^e année (2^e année du 1^{er} cycle)
- c) 3^e année (1^{re} année du 2^e cycle)
- d) 4^e année (2^e année du 2^e cycle)
- e) 5^e année (1^{re} année du 3^e cycle)
- f) 6^e année (2^e année du 3^e cycle)
- g) Autre : ____

4.6 Indiquez votre pourcentage de tâche d'enseignement au primaire pour la présente année scolaire.

4.7 Enseignez-vous dans une **classe régulière** ou en **adaptation scolaire**?

- a) Classe régulière
- b) Classe d'adaptation scolaire
- c) Autre : ____

4.8 Quel est le **nombre total d'élèves** dans votre groupe cette année? Si cette question ne s'applique pas à votre contexte, veuillez préciser en quoi.

4.9 *Question facultative* : En ce qui concerne votre contexte d'enseignement actuel, est-ce qu'il y a des **particularités** que vous aimeriez nous faire connaître (par exemple, à propos de la composition de la classe, des difficultés et des troubles d'apprentissage des élèves, du milieu socioéconomique, des langues parlées par les élèves, des cultures d'origine des élèves, etc.)?

4.10 Avez-vous facilement accès à des **œuvres littéraires**...

- a) Directement dans votre **classe**? Oui ____ Plus ou moins ____ Non ____
- b) Dans une **bibliothèque scolaire**? Oui ____ Plus ou moins ____ Non ____
- c) Dans une **bibliothèque municipale**? Oui ____ Plus ou moins ____ Non ____
- d) Dans une **librairie**? Oui ____ Plus ou moins ____ Non ____
- e) Autre : ____

4.11 Indiquez à quelle fréquence vos élèves utilisent ces **supports de lecture** pour lire des œuvres littéraires dans votre classe :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

- a) Livres papiers (œuvres littéraires, manuels, etc.)
- b) Revues ou magazines papier
- c) Feuilles photocopées
- d) Tablettes électroniques
- e) Ordinateurs
- f) Autre : ____

4.12 Environ combien d'**œuvres littéraires en format papier** sont présentes dans votre classe, c'est-à-dire des romans, des albums, des bandes dessinées, des recueils de contes, de légendes, de poèmes, etc.?

- a) Aucune
- b) Moins de 25
- c) Entre 25 et 50
- d) Entre 50 et 100
- e) Entre 100 et 250
- f) Entre 250 et 500
- g) Entre 500 et 1000
- h) Plus de 1000

4.13 **Où** sont placées ces œuvres littéraires en format papier? Cochez l'affirmation ou les affirmations qui conviennent.

- a) Dans un **coin-lecture** spécialement aménagé (un coin-lecture est généralement constitué d'étagères pour ranger les livres et de mobilier pour lire les livres sur place).
- b) Dans une **bibliothèque de classe** (une bibliothèque de classe est généralement constituée d'étagères seulement pour ranger les livres).
- c) Dans les **pupitres** des élèves.
- d) Autre : ____

4.14 *Question facultative* : Si vous avez un **coin-lecture** ou une **bibliothèque de classe**, décrivez ce lieu en quelques mots.

CONCLUSION

5.1 Avez-vous trouvé difficile ou facile de répondre à ce questionnaire?

- a) Très facile
- b) Assez facile
- c) Ni facile, ni difficile
- d) Assez difficile
- e) Très difficile

5.1.1 Expliquez brièvement pourquoi.

5.2 *Question facultative* : Est-ce qu'il y a des questions ou des éléments de ce questionnaire que vous avez trouvés plus ou moins clairs ou particulièrement difficiles à comprendre, et que vous voudriez nous signaler? Si nécessaire, vous pouvez revenir en arrière dans le questionnaire.

5.3 De quelle façon avez-vous pris connaissance de ce questionnaire? Cochez l'affirmation ou les affirmations qui conviennent.

- a) Courriel d'un conseiller pédagogique
- b) Courriel d'un collègue
- c) Courriel d'une direction d'école
- d) Courriel de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP)
- e) Courriel de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF)
- f) Courriel de Communication-Jeunesse
- g) Courriel du Centre de diffusion et de formation en didactique du français (CDFDF)
- h) Courriel de Gallimard/L'école des loisirs
- i) Courriel du chercheur
- j) Page Facebook
- k) Autre : ____

5.4 Accepteriez-vous de participer à la phase 2 de ce sondage en étant interviewé individuellement, au moment de votre choix pendant l'hiver ou le printemps 2015, lors d'un entretien d'environ 45 minutes?

- a) Oui
- b) Non
- c) Peut-être

Si oui ou peut-être, veuillez laisser votre adresse courriel dans la case qui suit : ____

Veuillez noter que toutes les personnes ayant répondu OUI ou PEUT-ÊTRE à cette invitation ne seront pas automatiquement retenues pour les entretiens individuels et que les données provenant de ce questionnaire demeurent confidentielles.

Pour vous remercier...

En guise de remerciement, nous vous invitons à laisser votre adresse courriel si vous désirez recevoir un résumé des résultats de la recherche dès l'automne 2015 (cette adresse courriel ne sera qu'utilisée à cette fin) : ____

PRIX ET CONCOURS

Afin de vous remercier pour votre participation, nous vous offrons une **bibliographie d'albums de littérature** pour travailler de façon interdisciplinaire les différentes disciplines scolaires et la chance de gagner une **sélection d'œuvres littéraires d'une valeur de 250\$** et un **iPad Air**. Pour recevoir la bibliographie et pour participer au tirage, veuillez laisser votre adresse courriel ici (cette adresse courriel ne sera qu'utilisée à cette fin) : ____

Commentaires

Vos réponses sont précieuses pour nous aider à décrire et à mieux comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire québécoise. Si vous avez des commentaires concernant cette recherche, n'hésitez pas à nous en faire part ici.

Merci de votre généreuse participation!

Martin Lépine, candidat au doctorat
Sous la direction de Manon Hébert, professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Pour nous joindre : martin.lepine@umontreal.ca

Acheminer le questionnaire

Des extraits du questionnaire final : version électronique *Google Forms*



Enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire

* Obligatoire

Ce sondage est optimisé pour les paramètres de langue FRANÇAIS (CANADA). Pour éviter que les mots OBLIGATOIRE et AUTRE n'apparaissent en anglais, vous pouvez ajuster, si vous le jugez nécessaire, les paramètres de langue d'affichage dans vos outils Google en choisissant les options FRANÇAIS et CANADA.

Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à décrire et à comprendre ce que disent faire les enseignantes et les enseignants québécois des trois cycles du primaire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Pour ce faire, nous souhaitons connaître vos pratiques d'enseignement et votre rapport à la lecture d'œuvres littéraires.

Le questionnaire du sondage compte quatre parties :

- 1) Pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires;
- 2) Rapport à la lecture d'œuvres littéraires;
- 3) Formations et besoins dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires;
- 4) Expériences professionnelles et contexte d'enseignement.

Veuillez noter qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et qu'il ne s'agit en aucune façon d'un questionnaire visant à vous évaluer.



Enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire

* Obligatoire

PARTIE 1 : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE/APPRÉCIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES

Dans cette première partie, les questions portent sur vos pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. La LECTURE/APPRÉCIATION amène les élèves du primaire, à l'aide de connaissances et de stratégies, à explorer des œuvres littéraires variées, à les comprendre, à les interpréter, à y réagir et à porter un jugement critique sur ces œuvres.

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT : Ce que vous faites dans votre classe pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, c'est-à-dire les ACTIVITÉS que vous mettez en place, le MATÉRIEL que vous utilisez et les OUTILS D'ÉVALUATION dont vous vous servez.

ŒUVRES LITTÉRAIRES : Œuvres de formes et de genres littéraires variés comme des romans, des albums, des bandes dessinées, des contes, des légendes, des chansons, des poèmes, etc.

Activités mises en place pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

1.1 Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence des activités de lecture que vous mettez en place dans votre classe. *

a) Une période de lecture personnelle pendant laquelle les élèves sont entièrement libres de lire les livres de leur choix.

1.2 En moyenne, combien de temps dure chacune des périodes de lecture personnelle réalisées en classe? *

- 0 minute
- Environ 1 à 5 minutes
- Environ 5 à 15 minutes
- Environ 15 à 30 minutes
- Environ 30 à 45 minutes
- Plus de 45 minutes
- Autre :

Si nécessaire, vous pouvez ajouter quelques informations qui nous permettraient de mieux comprendre vos pratiques, vos habitudes ou votre fonctionnement en lien avec ces périodes de lecture personnelle.

1.3 En moyenne, combien de temps dure chacune des périodes de lecture à voix haute ou enregistrée réalisées en classe? *

- 0 minute
- Environ 1 à 5 minutes
- Environ 5 à 15 minutes
- Environ 15 à 30 minutes
- Environ 30 à 45 minutes
- Plus de 45 minutes
- Autre :

Si nécessaire, vous pouvez ajouter quelques informations qui nous permettraient de mieux comprendre vos pratiques, vos habitudes ou votre fonctionnement en lien avec ces périodes de lecture à voix haute ou enregistrée.

1.11 Indiquez à quelle fréquence vous utilisez chaque forme ou genre littéraire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. *

	Jamais	Très rarement	Occasionnellement	Assez souvent	Très souvent	Toujours
Album	<input type="radio"/>					
Bande dessinée	<input type="radio"/>					
Chanson	<input type="radio"/>					
Comptine	<input type="radio"/>					
Conte	<input type="radio"/>					
Fable	<input type="radio"/>					
Légende	<input type="radio"/>					
Nouvelle littéraire	<input type="radio"/>					
Pièce de théâtre	<input type="radio"/>					
Poème	<input type="radio"/>					
Roman	<input type="radio"/>					

Si autre forme ou genre littéraire, précisez :

Si nécessaire, indiquez la fréquence pour autre forme ou genre littéraire :

1.12 Parmi les œuvres littéraires que vous utilisez en classe, nommez deux ou trois ŒUVRES que vous aimez particulièrement pour enseigner la lecture/appréciation aux élèves. Indiquez le titre de ces œuvres (si vous ne connaissez pas le titre, vous pouvez indiquer le nom de l'auteur ou la collection).

2.4 La liste suivante présente différents OBJECTIFS qui peuvent être associés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Retenez trois objectifs qui sont parmi les plus importants pour vous dans cet enseignement, trois objectifs plus ou moins importants et rejetez-en trois qui sont parmi les moins importants pour vous. *

	Les TROIS plus importants	Les TROIS plus ou moins importants	Les TROIS moins importants
Construire des connaissances chez les élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stimuler l'imaginaire et la créativité des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Développer le sens critique des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amener les élèves à identifier leurs préférences et leurs intérêts en lecture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nourrir la culture générale et construire des repères culturels chez les élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Donner le goût de lire aux élèves et stimuler leur plaisir de lire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amener les élèves à comparer des perceptions ou des jugements personnels avec ceux d'autrui.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enrichir la langue des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amener les élèves à mieux se comprendre, comprendre les autres et le monde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.5 Actuellement, quel serait votre principal OBJECTIF associé à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires? *

« Retour

Continuer

Terminé à 60 %

L'annexe E

E. Les cas exclus

Les cas exclus du traitement statistique des données et les raisons de l'exclusion

Raisons	Cas exclus	Total par raison
Difficultés techniques (doublon-5, impossibilité de répondre selon le support choisi-3)	052, 131, 191, 281, 443, 472, 551, 607	8
Absence de consentement (réponse NON à l'affirmation : <i>J'enseigne au primaire et j'accepte de répondre au questionnaire-4</i>)	042, 122, 220, 324	4
Statut autre qu'enseignant (bibliothécaire-1, conseiller pédagogique-2, enseignant ressource/accompagnateur-2, enseignant spécialiste-2, orthopédagogue-11, stagiaire-6, suppléant/remplaçant dans une ou plusieurs classes à faible pourcentage de tâche-17)	004, 007, 026, 059, 064, 065, 071, 135, 141, 146, 175, 225, 229, 234, 295, 316, 320, 321, 322, 327, 328, 330, 334, 341, 360, 361, 373, 441, 458, 462, 486, 514, 529, 549, 588, 589, 590, 594, 627, 639, 647	41
Provenance autre que primaire et Québec (préscolaire-10, secondaire-2, autres provinces-4)	078, 217, 313, 335, 371, 380, 394, 420, 463, 474, 522, 531, 558, 598, 621, 634	16
Type de classe autre que régulière (adaptation scolaire-28)	003, 028, 045, 049, 104, 166, 216, 238, 242, 251, 268, 297, 308, 310, 339, 343, 359, 367, 378, 384, 413, 457, 501, 596, 625, 654, 658, 661	28
Classes multiniveaux sur plus d'un cycle (classe 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année-6, classe 1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année-3, classe de 2 ^e et 3 ^e année-7, classe de 2 ^e , 3 ^e et 4 ^e année-2, classe 4 ^e et 5 ^e année-13, classe 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e année-1)	047, 051, 079, 098, 121, 138, 196, 228, 266, 278, 303, 311, 317, 326, 329, 344, 369, 402, 470, 471, 480, 513, 538, 562, 573, 575, 576, 585, 603, 615, 640, 656	32
Programmes particuliers en langue autres que français langue d'enseignement (anglais/français intensifs-7, français langue seconde-1, immersion-6)	037, 105, 199, 207, 210, 288, 338, 342, 377, 481, 582, 628, 644, 659	14
		143

L'annexe F

F. Les tableaux de fréquences et de pourcentages pour chaque question présentant des données quantitatives

Question 1.1

La fréquence des activités de lecture par les élèves et par les enseignants, en classe et à la maison, pour l'ensemble de l'échantillon

	Jamais		Quelques fois par année		Tous les mois		Quelques fois par mois		Toutes les semaines		Quelques fois par semaine		Tous les jours		Quelques fois par jour		TOTAL		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	MOY
Lecture personnelle libre	1	0,2	3	0,6	0	0,0	8	1,5	31	6,0	76	14,7	345	66,6	54	10,4	518	100,0	6,75
Lecture personnelle plus/moins libre	55	10,6	94	18,1	13	2,5	61	11,8	83	16,0	125	24,1	83	16,0	4	0,8	518	100,0	4,45
Moment de lecture en fin de travail	1	0,2	11	2,1	3	0,6	19	3,7	61	11,8	152	29,3	216	41,7	55	10,6	518	100,0	6,33
Lecture d'une même œuvre pour tous	50	9,7	212	40,9	47	9,1	65	12,5	80	15,4	49	9,5	15	2,9	0	0,0	518	100,0	3,23
Lecture voix haute enseignant	2	0,4	53	10,2	47	9,1	99	19,1	115	22,2	100	19,3	94	18,1	8	1,5	518	100,0	4,91
Lecture enregistrée audio	141	27,2	199	38,4	22	4,2	66	12,7	54	10,4	23	4,4	13	2,5	0	0,0	518	100,0	2,64
Lecture d'une œuvre en devoir/leçon	40	7,7	120	23,2	31	6,0	61	11,8	120	23,2	36	6,9	110	21,2	0	0,0	518	100,0	4,25
TOTAL (N=7)																			
Alpha de																			
Cronbach = 0,556																			

Question 1.2

La durée des périodes de lecture personnelle par les élèves pour l'ensemble de l'échantillon

	0 minute		Environ 1 à 5 minutes		Environ 5 à 15 minutes		Environ 15 à 30 minutes		Environ 30 à 45 minutes		Plus de 45 minutes		TOTAL		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	MOY/6
Lecture personnelle en classe	0	0,0	4	0,8	210	40,5	255	49,2	44	8,5	5	1,0	518	100,0	3,70
TOTAL (N=1)															

Question 1.3

La durée des périodes de lecture à voix haute réalisées en classe pour l'ensemble de l'échantillon

	0 minute		Environ 1 à 5 minutes		Environ 5 à 15 minutes		Environ 15 à 30 minutes		Environ 30 à 45 minutes		Plus de 45 minutes		TOTAL		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	MOY/6
Lecture à voix haute ou enregistrée	7	1,4	10	1,9	210	40,5	219	42,3	52	10,0	17	3,3	518	100,0	3,68
TOTAL (N=1)															

Question 1.4

La fréquence des activités avant, pendant et après la lecture des œuvres littéraires pour l'ensemble de l'échantillon

	Jamais		Très rarement		Occasionnellement		Assez souvent		Très souvent		Toujours		TOTAL		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	MOY/6
Avant la lecture	0	0,0	14	2,7	66	12,7	100	19,3	120	23,2	218	42,1	518	100,0	4,89
Pendant la lecture	10	1,9	34	6,6	103	19,9	131	25,3	132	25,5	108	20,8	518	100,0	4,28
Après la lecture	5	1,0	27	5,2	112	21,6	153	29,5	155	29,9	66	12,7	518	100,0	4,20
TOTAL (N=3)															
Alpha de Cronbach = 0,683															

Question 1.5

La fréquence des buts associés aux activités de lecture/appréciation mises en place dans les classes pour l'ensemble de l'échantillon

	Jamais		Quelques fois par année		Tous les mois		Quelques fois par mois		Toutes les semaines		Quelques fois par semaine		Tous les jours		Quelques fois par jour		TOTAL		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	MOY
Expérience littéraire et monde du livre	11	2,1	204	39,4	64	12,4	74	14,3	119	23,0	30	5,8	15	2,9	1	0,2	518	100,0	3,47
Préférences, réactions et émotions	36	6,9	200	38,6	71	13,7	100	19,3	70	13,5	31	6,0	10	1,9	0	0,0	518	100,0	3,19
Mise en réseau d'œuvres littéraires	166	32,0	237	45,8	54	10,4	34	6,6	15	2,9	10	1,9	2	0,4	0	0,0	518	100,0	2,10
Écriture d'un texte littéraire	23	4,4	313	60,4	80	15,4	65	12,5	24	4,6	11	2,1	2	0,4	0	0,0	518	100,0	2,60
Autres disciplines scolaires	64	12,4	297	57,3	54	10,4	69	13,3	20	3,9	9	1,7	5	1,0	0	0,0	518	100,0	2,48
TOTAL (N=5)																			
Alpha de																			
Cronbach = 0,754																			

Question 1.10

La fréquence d'utilisation du matériel pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires pour l'ensemble de l'échantillon

	Jamais		Quelques fois par année		Tous les mois		Quelques fois par mois		Toutes les semaines		Quelques fois par semaine		Tous les jours		Quelques fois par jour		TOTAL		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	MOY
Manuel scolaire	181	34,9	112	21,6	16	3,1	59	11,4	68	13,1	47	9,1	32	6,2	3	0,6	518	100,0	3,01
Cahier d'exercices	213	41,1	62	12,0	16	3,1	50	9,7	82	15,8	59	11,4	32	6,2	4	0,8	518	100,0	3,10
Matériel repro- ductible	25	4,8	141	27,2	43	8,3	135	26,1	88	17,0	64	12,4	21	4,1	1	0,2	518	100,0	3,77
Matériel créé par l'enseignant	25	4,8	102	19,7	41	7,9	101	19,5	110	21,2	79	15,3	50	9,7	10	1,9	518	100,0	4,27
Œuvres intégrales en papier	6	1,2	59	11,4	48	9,3	62	12,0	123	23,7	74	14,3	130	25,1	16	3,1	518	100,0	5,04
Œuvres intégrales électroniques	190	36,7	187	36,1	31	6,0	63	12,2	21	4,1	17	3,3	8	1,5	1	0,2	518	100,0	2,28
Extraits d'œuvres en papier	93	18,0	204	39,4	52	10,0	97	18,7	42	8,1	21	4,1	9	1,7	0	0,0	518	100,0	2,79
Extraits d'œuvres électroniques	283	54,6	158	30,5	15	2,9	41	7,9	10	1,9	9	1,7	2	0,4	0	0,0	518	100,0	1,79
Livres <i>nivelés</i>	151	29,2	130	25,1	20	3,9	41	7,9	60	11,6	35	6,8	78	15,1	3	0,6	518	100,0	3,31
TOTAL (N=9)																			
Alpha de																			
Cronbach = 0,522																			

Question 1.11

La fréquence d'utilisation des formes/genres littéraires pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires pour l'ensemble de l'échantillon

	Jamais		Très rarement		Occasion- nellement		Assez souvent		Très souvent		Toujours		TOTAL		MOY/6
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	
Album	5	1,0	26	5,0	66	12,7	78	15,1	247	47,7	96	18,5	518	100,0	4,59
Bande dessinée	69	13,3	179	34,6	211	40,7	39	7,5	17	3,3	3	0,6	518	100,0	2,55
Chanson	77	14,9	153	29,5	185	35,7	67	12,9	32	6,2	4	0,8	518	100,0	2,68
Comptine	203	39,2	134	25,9	116	22,4	38	7,3	26	5,0	1	0,2	518	100,0	2,14
Conte	6	1,2	32	6,2	194	37,5	158	30,5	122	23,6	6	1,2	518	100,0	3,73
Fable	54	10,4	176	34,0	222	42,9	54	10,4	11	2,1	1	0,2	518	100,0	2,60
Légende	41	7,9	148	28,6	234	45,2	70	13,5	23	4,4	2	0,4	518	100,0	2,79
Nouvelle littéraire	177	34,2	142	27,4	121	23,4	55	10,6	22	4,2	1	0,2	518	100,0	2,24
Pièce de théâtre	180	34,7	180	34,7	124	23,9	23	4,4	9	1,7	2	0,4	518	100,0	2,05
Poème	28	5,4	163	31,5	251	48,5	56	10,8	18	3,5	2	0,4	518	100,0	2,77
Roman	36	6,9	47	9,1	118	22,8	133	25,7	144	27,8	40	7,7	518	100,0	3,81
TOTAL (N=11)															
Alpha de															
Cronbach = 0,667															

Question 1.15

La fréquence d'utilisation des outils d'évaluation pour évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires pour l'ensemble de l'échantillon

	Jamais		Quelques fois par année		Tous les mois		Quelques fois par mois		Toutes les semaines		Quelques fois par semaine		Tous les jours		Quelques fois par jour		TOTAL		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	MOY/8
Questionnaires maison	59	11,4	234	45,2	73	14,1	110	21,2	31	6,0	9	1,7	2	0,4	0	0,0	518	100,0	2,72
Examens dans des banques	50	9,7	233	45,0	111	21,4	107	20,7	10	1,9	5	1,0	2	0,4	0	0,0	518	100,0	2,65
Épreuves ministérielles	214	41,3	293	56,6	7	1,4	2	0,4	0	0	2	0,4	0	0,0	0	0,0	518	100,0	1,62
Cahiers, journaux ou carnets	101	19,5	176	34,0	80	15,4	59	11,4	61	11,8	20	3,9	20	3,9	1	0,2	518	100,0	2,90
Entretiens Individuels	104	20,1	241	46,5	60	11,6	56	10,8	31	6,0	12	2,3	13	2,5	1	0,2	518	100,0	2,54
Groupes de discussion	99	19,1	232	44,8	53	10,2	58	11,2	36	6,9	28	5,4	12	2,3	0	0,0	518	100,0	2,68
Présentations orales	58	11,2	356	68,7	42	8,1	41	7,9	16	3,1	3	0,6	2	0,4	0	0,0	518	100,0	2,26
TOTAL (N=7)																			
Alpha de																			
Cronbach = 0,566																			

Question 1.16

La fréquence d'évaluation des critères de lecture/appréciation pour l'ensemble de l'échantillon

	Jamais		Très rarement		Occasion- nellement		Assez souvent		Très souvent		Toujours		TOTAL		MOY/6
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	
Compréhension	2	0,4	7	1,4	43	8,3	132	25,5	193	37,3	141	27,2	518	100,0	4,80
Interprétation	6	1,2	39	7,5	141	27,2	166	32,0	126	24,3	40	7,7	518	100,0	3,94
Réaction	7	1,4	20	3,9	114	22,0	178	34,4	145	28,0	54	10,4	518	100,0	4,15
Jugement critique	15	2,9	53	10,2	165	31,9	159	30,7	96	18,5	30	5,8	518	100,0	3,69
Connaissances/stratégies	15	2,9	49	9,5	115	22,2	142	27,4	134	25,9	63	12,2	518	100,0	4,00
TOTAL (N=5)															
Alpha de															
Cronbach = 0,789															

Question 1.18

La fréquence de développement des compétences en français, langue d'enseignement, pour l'ensemble de l'échantillon

	Jamais		Très rarement		Occasion- nellement		Assez souvent		Très souvent		Toujours		TOTAL		MOY/6
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	
Lire des textes variés	0	0,0	0	0,0	2	0,4	86	16,6	238	45,9	192	37,1	518	100,0	5,20
Écrire des textes variés	1	0,2	3	0,6	23	4,4	148	28,6	222	42,9	121	23,4	518	100,0	4,83
Communiquer oralement	0	0,0	12	2,3	135	26,1	184	35,5	140	27,0	47	9,1	518	100,0	4,14
Apprécier des œuvres littéraires	0	0,0	20	3,9	119	23,0	220	42,5	128	24,7	31	6,0	518	100,0	4,06
TOTAL (N=4)															
Alpha de															
Cronbach = 0,731															

Question 1.19

La fréquence d'enseignement des composantes de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* pour l'ensemble de l'échantillon

	Jamais		Très rarement		Occasion-nellement		Assez souvent		Très souvent		Toujours		TOTAL		MOY/6
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	
Explorer des œuvres variées	0	0,0	13	2,5	82	15,8	188	36,3	168	32,4	67	12,9	518	100,0	4,37
Recourir aux œuvres à diverses fins	2	0,4	9	1,7	75	14,5	176	34,0	194	37,5	62	12,0	518	100,0	4,42
Apprendre connaissances/stratégies	8	1,5	38	7,3	127	24,5	185	35,7	132	25,5	28	5,4	518	100,0	3,92
Porter un jugement	2	0,4	32	6,2	141	27,2	183	35,3	125	24,1	35	6,8	518	100,0	3,97
Comparer les jugements avec autrui	17	3,3	84	16,2	184	35,5	152	29,3	63	12,2	18	3,5	518	100,0	3,41
TOTAL (N=5)															
Alpha de															
Cronbach = 0,813															

Question 1.20

La fréquence d'enseignement des savoirs de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* pour l'ensemble de l'échantillon

	Jamais		Très rarement		Occasion-nellement		Assez souvent		Très souvent		Toujours		TOTAL		MOY/6
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	
Monde du livre (auteurs, etc.)	9	1,7	36	6,9	164	31,7	154	29,7	109	21,0	46	8,9	518	100,0	3,88
Parties d'un livre (couvertures, etc.)	1	0,2	33	6,4	135	26,1	148	28,6	139	26,8	62	12,0	518	100,0	4,11
Présentation matérielle du livre	44	8,5	139	26,8	156	30,1	105	20,3	63	12,2	11	2,1	518	100,0	3,07
Œuvres de littérature de jeunesse	34	6,6	131	25,3	170	32,8	120	23,2	52	10,0	11	2,1	518	100,0	3,11
Caractéristiques formes/genres	4	0,8	23	4,4	119	23,0	197	38,0	128	24,7	47	9,1	518	100,0	4,09
Principaux éléments littéraires	3	0,6	19	3,7	76	14,7	169	32,6	182	35,1	69	13,3	518	100,0	4,38
TOTAL (N=6)															
Alpha de															
Cronbach = 0,822															

Question 1.21

La fréquence d'enseignement des éléments des processus de lecture/appréciation des œuvres littéraires pour l'ensemble de l'échantillon

	Jamais		Très rarement		Occasion- nellement		Assez souvent		Très souvent		Toujours		TOTAL		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	MOY/6
Compréhension	0	0,0	4	0,8	36	6,9	117	22,6	227	43,8	134	25,9	518	100,0	4,87
Interprétation	1	0,2	31	6,0	110	21,2	191	36,9	151	29,2	34	6,6	518	100,0	4,08
Réaction	2	0,4	24	4,6	123	23,7	203	39,2	131	25,3	35	6,8	518	100,0	4,05
Jugement critique	8	1,5	52	10,0	163	31,5	191	36,9	89	17,2	15	2,9	518	100,0	3,67
TOTAL (N=4)															
Alpha de															
Cronbach = 0,831															

Question 2.1

Les conceptions des enseignants, sur un plan personnel, à propos de la lecture/appréciation des œuvres littéraires pour l'ensemble de l'échantillon

	Tout à fait en désaccord		Plutôt en désaccord		Ni en désaccord, ni en accord		Plutôt d'accord		Tout à fait d'accord		TOTAL		MOY/5
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	
Aime lire des œuvres littéraires	0	0,0	1	0,2	8	1,5	81	15,6	428	82,6	518	100,0	4,81
Aime lire des œuvres jeunesse	0	0,0	1	0,2	10	1,9	86	16,6	421	81,3	518	100,0	4,79
Aime échanger avec autrui	1	0,2	13	2,5	60	11,6	153	29,5	291	56,2	518	100,0	4,39
Aime partager avec les élèves	2	0,4	2	0,4	22	4,2	103	19,9	389	75,1	518	100,0	4,69
En général, aime lire	0	0,0	1	0,2	6	1,2	75	14,5	436	84,2	518	100,0	4,83
En général, aime écrire	0	0,0	18	3,5	54	10,4	218	42,1	228	44,0	518	100,0	4,27
TOTAL (N=6)													
Alpha de													
Cronbach = 0,740													

Question 2.2

Les conceptions des enseignants, sur un plan didactique, à propos de l'enseignement de la lecture/appréciation pour l'ensemble de l'échantillon

	Pas du tout ou très peu		Peu		Moyennement		Assez		Beaucoup		TOTAL		MOY/5
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	
Aime enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires	1	0,2	6	1,2	30	5,8	121	23,4	360	69,5	518	100,0	4,61
TOTAL (N=1)													

Question 2.3

Les influences sur la façon d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires pour l'ensemble de l'échantillon

	Influence nulle		Influence faible		Influence moyenne		Influence forte		Influence très forte		TOTAL		MOY/5
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	N	%	
Formations	32	6,2	98	18,9	181	34,9	137	26,4	70	13,5	518	100,0	3,22
Connaissances littéraires	4	0,8	24	4,6	178	34,4	216	41,7	96	18,5	518	100,0	3,73
Gouts et intérêts personnels	1	0,2	16	3,1	73	14,1	213	41,1	215	41,5	518	100,0	4,21
Ressources professionnelles	1	0,2	49	9,5	174	33,6	222	42,9	72	13,9	518	100,0	3,61
Ressources humaines	5	1,0	41	7,9	166	32,0	202	39,0	104	20,1	518	100,0	3,69
Conditions de travail	17	3,3	75	14,5	165	31,9	152	29,3	109	21,0	518	100,0	3,50
TOTAL (N=6)													
Alpha de													
Cronbach = 0,490													

Question 2.4

Les objectifs associés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires pour l'ensemble de l'échantillon

	Moins important		Plus ou moins important		Plus important		TOTAL		MOY/3
	f	%	f	%	f	%	N	%	
Construire des connaissances	124	23,9	223	43,1	<u>171</u>	33,0	518	100,0	<i>2,09</i>
Stimuler l' imaginaire et la créativité	48	9,3	166	32,0	<u>304</u>	58,7	518	100,0	<i>2,49</i>
Développer le sens critique	<u>247</u>	47,7	193	37,3	78	15,1	518	100,0	<i>1,67</i>
Identifier les préférences et les intérêts	124	23,9	<u>229</u>	44,2	165	31,9	518	100,0	<i>2,08</i>
Nourrir la culture générale	160	30,9	<u>237</u>	45,8	121	23,4	518	100,0	<i>1,92</i>
Donner le gout de lire	9	1,7	19	3,7	<u>490</u>	94,6	518	100,0	<i>2,93</i>
Comparer les jugements	<u>367</u>	70,8	126	24,3	25	4,8	518	100,0	<i>1,34</i>
Enrichir la langue	107	20,70	<u>244</u>	47,1	167	32,2	518	100,0	<i>2,12</i>
Mieux se comprendre	<u>308</u>	59,5	138	26,6	72	13,9	518	100,0	<i>1,54</i>
TOTAL (N=9)									

Question 3.1

Les diplômes universitaires des répondants par cycle et pour l'ensemble de l'échantillon

	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		1 ^{er} -2 ^e -3 ^e cycles	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Baccalauréat	119	57,8	90	62,5	96	57,1	305	58,9
Baccalauréat et autres	74	35,9	44	30,6	61	36,3	179	34,6
Maitrise	8	3,9	8	5,6	7	4,2	23	4,4
Maitrise et autres	4	1,9	2	1,4	4	2,4	10	1,9
Doctorat	1	0,5	0	0,0	0	0,0	1	0,2
TOTAL (N=5)	206	100,0	144	100,0	168	100,0	518	100,0

Question 3.2

La participation à des formations continues concernant la lecture/appréciation des œuvres littéraires au cours des cinq dernières années par cycle et pour l'ensemble de l'échantillon

	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		1 ^{er} -2 ^e -3 ^e cycles	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Oui	174	84,5	105	72,9	130	77,4	409	79,3
Non	32	15,5	39	27,1	38	22,6	109	21,0
TOTAL (N=2)	206	100,0	144	100,0	168	100,0	518	100,0

Question 3.5

Les besoins associés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires pour l'ensemble de l'échantillon

	Moins important		Plus ou moins important		Plus important		TOTAL		MOY/3
	f	%	f	%	f	%	N	%	
Mieux répondre aux besoins particuliers des élèves	54	10,4	149	28,8	<u>315</u>	60,8	518	100,0	2,50
Tenir compte de la progression des apprentissages des élèves	104	20,1	196	37,80	<u>218</u>	42,1	518	100,0	2,22
Collaborer davantage avec les collègues et la direction	<u>346</u>	66,8	128	24,7	44	8,5	518	100,0	1,42
Savoir mieux choisir les œuvres littéraires	125	24,1	183	35,3	210	40,5	518	100,0	2,16
Avoir un meilleur accès aux œuvres littéraires	<u>141</u>	27,2	139	26,8	<u>238</u>	45,9	518	100,0	2,19
Avoir davantage de liberté dans le choix des œuvres littéraires	<u>351</u>	67,8	111	21,4	56	10,8	518	100,0	1,43
Mieux comprendre la planification de situations d'enseignement	129	24,9	<u>228</u>	44,0	161	31,1	518	100,0	2,06
Mieux analyser les savoirs essentiels littéraires	134	25,9	<u>227</u>	43,8	157	30,3	518	100,0	2,04
Mieux comprendre l' évaluation de la compétence	137	26,4	<u>206</u>	39,8	175	33,8	518	100,0	2,07
TOTAL (N=9)									

Question 4.3

Le type d'école par cycle et pour l'ensemble de l'échantillon

	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		1 ^{er} -2 ^e -3 ^e cycles	
	f	%	f	%	f	%	f	%
École publique	201	97,6	126	87,5	153	91,1	480	92,7
École privée	5	2,4	18	12,5	15	8,9	38	7,3
TOTAL (N=2)	206	100,0	144	100,0	168	100,0	518	100,0

Question 4.4

La provenance des enseignants selon la région administrative par cycle et pour l'ensemble de l'échantillon

	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		1 ^{er} -2 ^e -3 ^e cycles	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Abitibi-Témiscamingue	2	1,0	4	2,8	7	4,2	13	2,5
Bas-St-Laurent	7	3,4	3	2,1	8	4,8	18	3,5
Capitale-Nationale	16	7,8	15	10,4	16	9,5	47	9,1
Centre-du-Québec	8	3,9	6	4,2	7	4,2	21	4,1
Chaudière-Appalaches	8	3,9	5	3,5	4	2,4	17	3,3
Côte-Nord	2	1,0	4	2,8	7	4,2	13	2,5
Estrie	22	10,7	11	7,6	16	9,5	49	9,5
Gaspésie-IlesMadeleine	3	1,5	1	0,7	5	3,0	9	1,7
Lanaudière	10	4,9	4	2,8	5	3,0	19	3,7
Laurentides	7	3,4	4	2,8	10	6,0	21	4,1
Laval	9	4,4	7	4,9	6	3,6	22	4,2
Mauricie	10	4,9	3	2,1	7	4,2	20	3,9
Montréal	43	20,9	49	34,0	37	22,0	129	24,9
Montérégie	46	22,3	20	13,9	28	16,7	94	18,1
Nord-du-Québec	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Outaouais	7	3,4	2	1,4	3	1,8	12	2,3
Saguenay-Lac-St-Jean	6	2,9	6	4,2	2	1,2	14	2,7
TOTAL (N=17)	206	100,0	144	100,0	168	100,0	518	100,0

Question 5.3

Les façons de prendre connaissance du questionnaire par cycle et pour l'ensemble de l'échantillon

	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		1 ^{er} -2 ^e -3 ^e cycles	
	f/206	%	f/144	%	f/168	%	f/518	%
Conseiller pédagogique	40	24,3	36	25,0	43	25,6	119	23,0
Collègue	11	5,3	6	4,2	13	7,7	30	5,8
Direction d'école	43	20,9	40	27,8	41	24,4	124	23,9
AQEP	45	21,8	26	18,1	29	17,3	100	19,3
AQPF	1	0,5	1	0,7	1	0,6	3	0,6
Communication-Jeunesse	3	1,5	4	2,8	5	3,0	12	2,3
CDFDF	14	6,8	6	4,2	15	8,9	35	6,8
Gallimard/L'École des loisirs	2	1,0	0	0,0	2	1,2	4	0,8
Chercheur	16	7,8	8	5,6	8	4,8	32	6,2
Facebook	34	16,5	23	16,0	16	9,5	73	14,1
De mots et de craie	21	10,2	5	3,5	2	1,2	28	5,4
Autre	3	1,5	5	3,5	6	3,6	14	2,7
TOTAL (N=12)	233	118,1	160	111,4	181	107,8	574	110,9

Question 5.4

La participation éventuelle à une entrevue individuelle par cycle et pour l'ensemble de l'échantillon

	1 ^{er} cycle		2 ^e cycle		3 ^e cycle		1 ^{er} -2 ^e -3 ^e cycles	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Oui	63	30,6	34	23,6	48	28,6	145	28,0
Non	70	34,0	56	38,9	58	34,5	184	35,5
Peut-être	73	35,4	54	37,5	62	36,9	189	36,5
TOTAL (N=3)	206	100,0	144	100,0	168	100,0	518	100,0

L'annexe G

G. L'éthique de la recherche

La lettre de reconnaissance d'une approbation éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

3 décembre 2014

Monsieur Martin Lépine
Candidat au doctorat
Didactique - Faculté des Sciences de l'éducation

OBJET: Reconnaissance d'une approbation éthique

M. Martin Lépine,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)* a étudié le projet de recherche intitulé « Rapport à la lecture littéraire et pratiques d'enseignement de la littérature : enquête à l'école primaire québécoise » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences précédemment émises.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)
Université de Montréal

PL/RS/rs

c.c. Gestion des certificats, BRDV
Manon Hébert, Professeure agrégée, Didactique - Faculté des sciences de l'éducation
Nicole Gaboury
p.j. Certificat CPER-14-083-D

3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

Le certificat d'approbation d'éthique CPER-14-083-D



N^o de certificat
CPER-14-083-D

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Rapport à la lecture littéraire et pratiques d'enseignement de la littérature : enquête à l'école primaire québécoise
Étudiant requérant	Martin Lépine (LEPM17077600) Candidat au doctorat, Didactique - Faculté des Sciences de l'éducation Université de Montréal
Financement	
Organisme	Non financé
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--
Approbation reconnue	
Approbation émise par	non
Certificat:	s.o.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.

Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

3 décembre 2014
Date de délivrance

1 janvier 2016
Date de fin de validité

adresse postale
3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6126, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

Le formulaire d'information et de consentement



Faculté des sciences de l'éducation
Département de didactique

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT *Questionnaire en ligne*

- Titre de la recherche :** *Enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête auprès d'enseignants québécois*
- Chercheur :** Martin Lépine, étudiant au doctorat, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
- Directrice de recherche :** Manon Hébert, professeure agrégée, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à décrire et à comprendre ce que disent faire les enseignantes et les enseignants québécois des trois cycles du primaire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Pour ce faire, nous souhaitons connaître vos pratiques d'enseignement et votre rapport à la lecture d'œuvres littéraires.

Le questionnaire du sondage compte quatre parties :

- 1) Pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires;
- 2) Rapport à la lecture d'œuvres littéraires;
- 3) Formations et besoins en lien avec l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires;
- 4) Expériences professionnelles et contexte d'enseignement.

Veuillez noter qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et qu'il ne s'agit en aucune façon d'un questionnaire visant à vous évaluer.

2. Participation à la recherche

La participation à cette phase de la recherche consiste à répondre à un questionnaire en ligne d'environ 45 à 60 minutes. Le questionnaire est destiné aux enseignantes et aux enseignants du primaire québécois, de l'enseignement régulier et de l'adaptation scolaire.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les données seront conservées uniquement dans l'ordinateur du chercheur, protégé par un mot de passe; seulement le chercheur y aura accès. Les renseignements personnels seront détruits septans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En répondant intégralement à ce sondage, vous recevez une bibliographie sélective d'albums de littérature pour travailler toutes les disciplines scolaires au primaire. Vous courez la chance de gagner l'un des deux prix suivants :

- a) une sélection d'œuvres littéraires pour votre cycle d'enseignement d'une valeur de 250\$;
- b) un iPad Air d'une valeur de 250\$.

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances. Par contre, il est possible que le fait de décrire vos pratiques d'enseignement et votre rapport à la lecture d'œuvres littéraires suscite des réflexions ou des remises en questions d'ordre professionnel. Si cela se produit, n'hésitez pas à en informer le chercheur.

5. Droit de retrait

Votre participation à ce sondage est entièrement volontaire. Vous pouvez d'ailleurs mettre fin à votre participation à tout moment, simplement en arrêtant de répondre aux questions. Veuillez noter qu'il ne sera pas possible de vous retirer de la recherche une fois le questionnaire complété et envoyé puisqu'il ne sera pas possible d'associer les réponses que vous aurez données dans le questionnaire à votre identité.

6. Diffusion des résultats

En guise de remerciement, nous vous invitons à laisser votre adresse courriel en fin de sondage si vous désirez recevoir un résumé des résultats de la recherche dès l'automne 2015. Cette adresse courriel ne sera qu'utilisée à cette fin.

7. Date limite pour répondre au sondage

Samedi 31 janvier 2015

B) CONSENTEMENT

Votre collaboration est très précieuse et nous vous en remercions vivement!

La participation à ce sondage sera considérée comme l'expression de votre consentement à participer au projet de recherche selon les modalités présentées. J'accepte de répondre au questionnaire :

- a) Oui
- b) Non

Responsable de la recherche

Martin Lépine, candidat au doctorat
Sous la direction de Manon Hébert, professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Pour nous joindre : martin.lepine@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPEER) au cpeer@umontreal.ca ou au 514 343-6111, poste 1896, ou consulter le site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

L'annexe H

H. Des éléments du coin-lecture

Des éléments du coin-lecture

Note : Nous résumons ici quelques idées évoquées par les enseignants en réponse à la question facultative suivante : « Si vous avez un coin-lecture ou une bibliothèque de classe, décrivez ce lieu en quelques mots. »

Les enseignants font preuve de créativité et de débrouillardise pour la confection de leur coin-lecture, coin-lecture qu'ils veulent confortable, accessible, coloré et attrayant. Ces coins-lecture sont généralement fixes dans une zone réservée de leur classe, souvent quelque peu retirés pour le calme et près de fenêtres pour l'éclairage, mais aussi parfois au centre de la pièce ou encore mobiles en occupant différents espaces du local, voire d'un local adjacent ou du corridor. Certains enseignants ont même plus d'un coin-lecture dans leur classe, avec des intentions différentes pour chacun : distinction fiction/documentaire, livres pour la classe/pour la maison, lecture solo/en groupe, etc.

Les coins-lecture sont constitués principalement de livres, mais aussi de magazines, de journaux, de tablettes numériques et de jeux, destinés à l'ensemble des élèves et parfois directement à l'attention de chacun des élèves dans des boîtes à leur nom. Quelques enseignants proposent dans ce lieu, en plus de livres édités par des maisons d'édition reconnues, des livres réalisés par les élèves eux-mêmes. Les livres qui s'y retrouvent sont surtout la propriété de l'enseignant ou en partie de l'école, mais aussi de bibliothèques scolaires et municipales. Les élèves ont souvent accès au coin-lecture selon un système de rotation, étant donné l'espace restreint qui ne peut accueillir en général que quatre ou cinq élèves à la fois. Les élèves sont d'ailleurs souvent impliqués dans la gestion de ce lieu (choix et disposition des livres, emprunts, etc.). Une variété de systèmes de classement sont mis en place par les enseignants : par forme/genre, par type de livres (fiction ou documentaire, par exemple), par catégorie, par auteur, par maison d'édition ou encore selon les niveaux de lecture, de

façon graduée (par des pastilles de couleur ou selon des éléments du continuum en lecture), par coups de cœur, nouveautés, suggestions.

Ce qui se trouve dans les coins-lecture peut avoir différentes utilités : entreposer et classer les livres; décorer le lieu et permettre aux lecteurs de s'asseoir confortablement. Du mobilier sert donc pour stocker les œuvres (sur des étagères fixes ou roulantes, des tablettes, dans des bacs, des boîtes, des sacs, des caisses de lait, des valises, des paniers, dans des meubles ou des tissus à pochettes, des casiers, sur des charriots de lecture, des marches d'escaliers, des rebords de fenêtres). Dans certains cas plus rares, les livres sont entreposés dans des mezzanines ou sur des plateformes sur pilotis. Pour présenter et pour mettre de l'avant certaines œuvres, selon un rythme de dévoilement qui varie au fil de l'année scolaire, les enseignants utilisent divers moyens : des présentoirs (fixes, tournants, de type commercial), des tourniquets, des chevalets, des tables basses, des coffres, des porte-revues. Pour promouvoir certaines œuvres dans les coins-lecture, ils ont des boîtes à suggestions, des fiches de lecture et des affiches de propositions, des signets, des palmarès sur des babillards.

Les coins-lecture sont généralement décorés avec une multitude d'idées originales. En plus d'objets liés aux livres ou à la lecture, on retrouve des toutous, des peluches, des banderoles de lumière, des aquariums, des cabanes, des bateaux, des palmiers en plastique, des plantes, des bacs à sable, des tables de pique-nique, des tentes, des cartes du monde et des globes-terrestre. Les murs sont aussi exploités pour mettre de l'avant la lecture : affiches de livres ou affiches réalisées par les élèves, autocollants, babillards, tableaux, supports magnétiques. Les murs peuvent être tapissés de dessins représentant des personnages de bande dessinée, des onomatopées, etc. Certains éléments de décoration descendent directement du plafond : chapiteaux, ciels de lit, lanternes chinoises, boules suspendues. Les enseignants délimitent l'espace réservé par leur coin-lecture parfois avec des rideaux, des paravents, des étagères, des tapis de sol. Plusieurs coins-lecture sont décorés selon une thématique particulière (le sport, la plage, la nature, etc.), qui peut varier en cours d'année scolaire.

Dans ces zones réservées à la lecture, les élèves s'assoient sur des chaises (des chaises de plage, de jardin, de patio, de yoga, berçantes, pliantes, en demi-lune, en osier), des bancs, des banquettes, des tabourets, des coussins, des fauteuils, des « flipflops », des « bean bags », des fauteuils « poire », des poufs, des divans, des cubes, des sofas, des futons, des marches d'escalier ou des podiums surélevés, dans des hamacs, des bains, des lits à deux étages. Pour le confort des lecteurs et pour faciliter la lecture, les enseignants disposent dans leur coin-lecture des tapis, des tapis de bain, des carrés en mousse au sol, des « doudous », des couettes, des coussins, des oreillers, des lampes, des lampes de poche, des radios, des écouteurs, des postes d'écoute.

Il va s'en dire que plusieurs enseignants décrivent ce lieu comme étant très populaire auprès des élèves. Certains enseignants déclarent avoir eux-mêmes dû payer tous les livres et tout le mobilier qui se trouvent dans leur coin-lecture, et d'autres disent ne pas avoir de coin-lecture faute d'espace ou de ressources financières.

L'annexe I

I. La formation continue : un document d'accompagnement pour les participants

Enseignement de la lecture / appréciation des œuvres littéraires



Extraits du questionnaire d'enquête

© Martin Lépine
martin.lepine@usherbrooke.ca

Enseignement de la lecture/ appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire

CONCEPTIONS SUR LA LECTURE/APPRÉCIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES

1. Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

1) tout à fait en désaccord; 2) plutôt en désaccord; 3) neutre; 4) plutôt d'accord; 5) tout à fait d'accord.

	1 --	2 -	3 -/+	4 +	5 ++
a) De façon générale, j'aime lire .					
b) De façon générale, j'aime écrire .					
c) J'aime lire des œuvres littéraires .					
d) J'aime lire des œuvres littéraires pour la jeunesse .					
e) J'aime échanger avec autrui à propos de mes lectures d'œuvres littéraires.					
f) J'aime partager avec les élèves mon intérêt pour la lecture d'œuvres littéraires.					

2. Est-ce que vous aimez enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

1) pas du tout ou très peu; 2) peu; 3) moyennement; 4) assez; 5) beaucoup.

3. Indiquez le degré d'influence des items suivants sur votre façon d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires :

1) influence nulle; 2) influence faible; 3) influence moyenne; 4) influence forte; 5) influence très forte.

	1 --	2 -	3 -/+	4 +	5 ++
a) Formations (votre formation initiale au baccalauréat, vos formations continues)					
b) Connaissances littéraires (vos connaissances des œuvres littéraires, des savoirs littéraires à enseigner, etc.)					
c) Gouts personnels (votre intérêt pour la lecture d'œuvres littéraires, votre participation à des activités littéraires, vos visites de librairies, etc.)					
d) Ressources professionnelles (revues et livres professionnels, sites internet, manuels et guides de l'enseignant, résultats de recherches, etc.)					
e) Ressources humaines (collègues, conseillers pédagogiques, comités d'école, direction d'école, bibliothécaires, libraires, amis, famille, etc.)					
f) Conditions de travail (budget de classe, disponibilité des œuvres, temps d'enseignement, évaluation, difficultés des élèves, etc.)					

4. La liste suivante présente différents **objectifs** qui peuvent être associés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. **Retenez trois objectifs qui sont parmi les plus importants pour vous dans cet enseignement, trois objectifs plus ou moins importants et rejetez-en trois** qui sont parmi les moins importants pour vous.

	<i>Moins</i> -	-/+	<i>Plus</i> +
a) Construire des connaissances chez les élèves.			
b) Stimuler l' imaginaire et la créativité des élèves.			
c) Développer le sens critique des élèves.			
d) Amener les élèves à identifier leurs préférences et leurs intérêts en lecture .			
e) Nourrir la culture générale et construire des repères culturels chez les élèves.			
f) Donner le gout de lire aux élèves et stimuler leur plaisir de lire .			
g) Amener les élèves à comparer des perceptions ou des jugements personnels avec ceux d'autrui.			
h) Enrichir la langue des élèves.			
i) Amener les élèves à mieux se comprendre, comprendre les autres et le monde .			

5. La liste suivante présente différents **besoins** qui peuvent être associés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. **Retenez trois besoins qui sont parmi les plus importants pour vous dans cet enseignement, trois besoins plus ou moins importants et rejetez-en trois** qui sont parmi les moins importants pour vous.

	<i>Moins</i> -	-/+	<i>Plus</i> +
a) Mieux répondre aux besoins particuliers des élèves .			
b) Tenir compte de la progression des apprentissages des élèves .			
c) Collaborer davantage avec mes collègues et/ou ma direction .			
d) Savoir mieux choisir les œuvres littéraires à travailler en classe.			
e) Avoir un meilleur accès aux œuvres littéraires pour la jeunesse.			
f) Avoir davantage de liberté dans le choix des œuvres littéraires à travailler en classe.			
g) Mieux comprendre la planification et l' élaboration de situations d'enseignement de la compétence <i>Apprécier des œuvres littéraires</i> .			
h) Mieux comprendre et analyser les savoirs essentiels littéraires (connaissances et stratégies) à enseigner.			
i) Mieux comprendre l' évaluation de la compétence <i>Apprécier des œuvres littéraires</i> .			

PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE

6. Compétences disciplinaires en français, langue d'enseignement. Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression de soutenir, par votre enseignement, le développement de ces compétences chez vos élèves :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

	1 ---	2 --	3 -	4 +	5 ++	6 +++
a) Lire des textes variés.						
b) Écrire des textes variés.						
c) Communiquer oralement.						
d) Apprécier des œuvres littéraires.						

7. Composantes de la compétence Apprécier des œuvres littéraires. Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression de travailler les composantes de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

	1 ---	2 --	3 -	4 +	5 ++	6 +++
a) J'invite les élèves à explorer des œuvres littéraires de formes et de genres variés (par exemple, romans, albums, contes, légendes, chansons, poèmes, etc.).						
b) J'ai recours aux œuvres littéraires à diverses fins (par exemple, pour lire, écrire, communiquer oralement, réaliser des projets, etc.).						
c) Je fais apprendre aux élèves des connaissances et des stratégies requises par les situations d'appréciation d'œuvres littéraires.						
d) J'amène les élèves à porter un jugement critique ou esthétique sur les œuvres littéraires explorées.						
e) J'encourage les élèves à comparer leurs jugements et leurs modes d'appréciation avec ceux d'autrui.						

8. Savoirs à enseigner à propos de la compétence Apprécier des œuvres littéraires. Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression d'enseigner les savoirs de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

	1 ---	2 --	3 -	4 +	5 ++	6 +++
a) J'enseigne des savoirs à propos du monde du livre (par exemple, à propos des auteurs, des illustrateurs, des maisons d'édition, des collections, des séries, etc.).						
b) J'enseigne des savoirs à propos des parties d'un livre (par exemple, à propos des pages de couverture, des chapitres, etc.).						
c) J'enseigne des savoirs à propos de la présentation matérielle d'un livre (par exemple, à propos des formats, de la mise en page, etc.).						
d) J'enseigne des savoirs à propos de la provenance et de l'importance d' œuvres de littérature de jeunesse (par exemple, à propos d'œuvres marquantes, etc.).						
e) J'enseigne des savoirs à propos des caractéristiques des formes et des genres littéraires (par exemple, roman, album, conte, légende, chanson, poème, etc.).						
f) J'enseigne des savoirs à propos des principaux éléments littéraires (par exemple, à propos des thèmes, des personnages, des lieux, de l'intrigue, etc.).						

9. Processus de lecture/appréciation des œuvres littéraires. Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression de travailler spécifiquement les éléments des processus de lecture/appréciation avec des œuvres littéraires :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

	1 ---	2 --	3 -	4 +	5 ++	6 +++
a) La compréhension des œuvres littéraires.						
b) L' interprétation des œuvres littéraires.						
c) La justification des réactions personnelles .						
d) Le jugement critique .						

MATÉRIEL UTILISÉ POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE/APPRÉCIATION
--

10. Indiquez à quelle fréquence vos élèves utilisent ces **supports de lecture** pour lire des œuvres littéraires dans votre classe :

1) *jamais*; 2) *très rarement*; 3) *occasionnellement*; 4) *assez souvent*; 5) *très souvent*; 6) *toujours*.

	1 ---	2 --	3 -	4 +	5 ++	6 +++
a) Livres papiers (œuvres littéraires, manuels, etc.)						
b) Revus ou magazines papier						
c) Feuilles photocopiées						
d) Ordinateurs						
e) Tablettes électroniques						

11. Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence d'utilisation du matériel dont vous vous servez pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires :

1) *jamais*; 2) *quelques fois par année*; 3) *tous les mois*; 4) *quelques fois par mois*; 5) *toutes les semaines*; 6) *quelques fois par semaine*; 7) *tous les jours*; 8) *quelques fois par jour*.

	1	2 <i>an</i>	3 <i>mois</i>	4	5 <i>semaine</i>	6	7	8 <i>jour</i>
a) Des œuvres littéraires intégrales en papier (par exemple, des romans, des albums, etc.).								
b) Des œuvres littéraires intégrales en format électronique.								
c) Des extraits d'œuvres littéraires en format papier.								
d) Des extraits d'œuvres littéraires en format électronique.								
e) Un manuel scolaire.								
f) Un cahier d'exercices.								
g) Du matériel que vous avez créé.								
h) Du matériel reproductible (par exemple, provenant de guides, de documents, etc.).								
i) Des livres dits <i>nivelés</i> , des livres qui présentent un texte lié à un certain niveau de difficulté.								

12. Indiquez à quelle fréquence vous utilisez chaque **forme** ou **genre littéraire** pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

	1 ---	2 --	3 -	4 +	5 ++	6 +++
a) Album						
b) Bande dessinée						
c) Conte						
d) Légende						
e) Nouvelle littéraire						
f) Roman						
g) Poème						
h) Fable						
i) Chanson						
j) Comptine						
k) Pièce de théâtre						

13. Parmi les **auteurs** ou **illustrateurs d'œuvres littéraires** que vous présentez en classe, nommez **deux ou trois auteurs ou illustrateurs** que vous aimez particulièrement pour enseigner la lecture/appréciation aux élèves. Indiquez leurs noms :

a) _____

b) _____

c) _____

14. Parmi les **œuvres littéraires** que vous utilisez en classe, nommez **deux ou trois œuvres** que vous aimez particulièrement pour enseigner la lecture/appréciation aux élèves. Indiquez le titre de ces œuvres (si vous ne connaissez pas le titre, vous pouvez indiquer le nom de l'auteur ou la collection) :

a) _____

b) _____

c) _____

15. Avez-vous facilement accès à des **œuvres littéraires**...

	<i>Non</i> -	<i>-/+</i>	<i>Oui</i> +
a) ... directement dans votre classe ?			
b) ... dans une bibliothèque scolaire ?			
c) ... dans une bibliothèque municipale ?			
d) ... dans une librairie ?			

16. Environ combien d'**œuvres littéraires en format papier** sont présentes dans votre classe, c'est-à-dire des romans, des albums, des bandes dessinées, des recueils de contes, de légendes, de poèmes, etc.?

- i) Aucune
- j) Moins de 25
- k) Entre 25 et 50
- l) Entre 50 et 100
- m) Entre 100 et 250
- n) Entre 250 et 500
- o) Entre 500 et 1000
- p) Plus de 1000

17. **Où** sont placées ces œuvres littéraires en format papier?

	<i>Non</i>	<i>Oui</i>
a) Dans un coin-lecture spécialement aménagé (un coin-lecture est constitué d'étagères pour ranger les livres et de mobilier pour lire les livres sur place).		
b) Dans une bibliothèque de classe (une bibliothèque de classe est généralement constituée d'étagères seulement pour ranger les livres).		
c) Dans les pupitres des élèves.		

ACTIVITÉS MISES EN PLACE POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE/APPRÉCIATION
--

18. Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence des activités de lecture que vous mettez en place dans votre classe :

- 1) jamais; 2) quelques fois par année; 3) tous les mois; 4) quelques fois par mois; 5) toutes les semaines; 6) quelques fois par semaine; 7) tous les jours; 8) quelques fois par jour.

	1	2	3	4	5	6	7	8
		an	mois		semaine		jour	
a) Une période de lecture personnelle pendant laquelle les élèves sont entièrement libres de lire les livres de leur choix.								
b) Un moment de lecture personnelle pour certains élèves qui terminent un travail avant les autres ou qui ont du temps libre.								
c) Une période de lecture personnelle sans laisser les élèves complètement libres de lire les livres de leur choix.								
d) La lecture d'une œuvre littéraire comme devoir ou leçon à faire en dehors des heures de classe.								
e) La lecture à voix haute d'une œuvre littéraire au cours de laquelle c'est surtout vous qui lisez (par exemple, des lectures dites <i>interactives</i>).								
f) La lecture d'une œuvre littéraire enregistrée sous forme de livre audio (par exemple, un disque compact, un fichier numérique, etc.).								
g) La lecture imposée d'une même œuvre littéraire pour tous les élèves (par exemple, un roman, un album, un conte, etc.).								

19. Lorsque vous travaillez une œuvre littéraire avec vos élèves, indiquez à quelle fréquence vous mettez en place ces activités dans votre classe :

- 1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

	1	2	3	4	5	6
	---	--	-	+	++	+++
a) Des activités réalisées avant la lecture de l'œuvre littéraire (par exemple, présenter l'auteur et l'œuvre, donner une intention de lecture, etc.).						
b) Des activités réalisées pendant la lecture de l'œuvre littéraire (par exemple, des arrêts en lecture à certains moments pour réaliser une activité à l'écrit ou à l'oral).						
c) Des activités réalisées après la lecture de l'œuvre littéraire (par exemple, des activités à l'écrit ou à l'oral pour justifier son appréciation, etc.).						

20. Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence des buts associés aux activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires que vous mettez en place dans votre classe :

- 1) jamais; 2) quelques fois par année; 3) tous les mois; 4) quelques fois par mois; 5) toutes les semaines; 6) quelques fois par semaine; 7) tous les jours; 8) quelques fois par jour.

	1	2	3	4	5	6	7	8
		an	mois		semaine		jour	
a) Une activité pour que les élèves s'ouvrent à l' expérience littéraire ou au monde du livre (par exemple, des animations du livre, des visites à la bibliothèque, etc.).								
b) Une activité pour que les élèves témoignent de leurs préférences , de leurs réactions , de leurs émotions envers certaines œuvres littéraires (par un journal de lecture, des concours, etc.).								
c) Une activité réalisée à partir d'œuvres littéraires afin d' amener les élèves à écrire , à leur tour, un texte littéraire.								
d) Une activité de mise en réseau d'œuvres littéraires afin de mieux les comprendre, les interpréter, les analyser, les critiquer (par une des mise en réseau par thème, par auteur, etc.).								
e) Une activité réalisée à partir d'œuvres littéraires pour l'enseignement d' autres disciplines scolaires que le français (interdisciplinarité).								

ÉVALUATION DE LA LECTURE/APPRÉCIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES

21. Lorsque vous évaluez la lecture/appréciation des œuvres littéraires, indiquez à quelle fréquence vous évaluez ces critères chez vos élèves :

- 1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

	1	2	3	4	5	6
	---	--	-	+	++	+++
a) La justesse de leur compréhension des œuvres littéraires.						
b) La qualité de leur interprétation des œuvres littéraires.						
c) Le degré de justification de leurs réactions personnelles aux œuvres littéraires.						
d) La pertinence de leur jugement critique sur les œuvres littéraires.						
e) Leur recours à des connaissances et des stratégies liées à l'appréciation des œuvres littéraires.						

En guise de prolongement : références professionnelles

Références sur la didactique et la littérature

- Brasseur, P. (2003). *1001 activités autour du livre. Raconter, explorer, jouer, créer*. Tournai : Casterman.
- Demers, D. (2009). *Au bonheur de lire. Comment donner le goût de lire aux enfants de 0 à 8 ans*. Montréal : Québec Amérique.
- Dumortier, J.-L. (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs éclairés de récits de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Paris : Gaëtan Morin.
- Léon, R. (2004). *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi? Comment?* Paris : Hachette.
- Nadon, Y. (2002/2011). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Poslaniec, C., Houyel, C., et Lagarde, H. (2005). *Comment utiliser les albums en classe*. Paris : Retz.
- Tauveron, C. (éd.). (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse-Le Mirail : Presses universitaires du Mirail.
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.

Prix littéraires en littérature de jeunesse

- Prix Alvine-Bélisle
 Prix ANEL-AQPF, prix littéraires des enseignants de français
 Prix Baobab de l'Album
 Prix Cécile-Gagnon
 Prix de littérature jeunesse des bibliothèques de Montréal
 Prix des libraires (volet jeunesse)
 Prix Illustration jeunesse du Salon du livre de Trois-Rivières
 Prix littéraires du Gouverneur général du Canada
 Prix Québec/Wallonie-Bruxelles
 Prix TD de littérature jeunesse canadienne
 Prix de la Livromagie, prix de la Livromanie et prix Réseau CJ de Communication-Jeunesse

Quelques auteurs et illustrateurs incontournables...

- | | |
|--------------------------------------|--|
| Gilles Bachelet (<i>France</i>) | François Place (<i>France</i>) |
| Fred Bernard (<i>France</i>) | Stéphane Poulin (<i>Québec</i>) |
| Anthony Browne (<i>Angleterre</i>) | Pierre Pratt (<i>Québec</i>) |
| Rébecca Dautremer (<i>France</i>) | Mario Ramos (<i>Belgique</i>) |
| Thierry Dedieu (<i>France</i>) | Gilles Rapaport (<i>France</i>) |
| Marianne Dubuc (<i>Québec</i>) | Rascal (<i>Belgique</i>) |
| Benjamin Lacombe (<i>France</i>) | François Roca (<i>France</i>) |
| Janice Nadeau (<i>Québec</i>) | Chris Van Allsburg (<i>États-Unis</i>) |

L'annexe J

J. Le questionnaire d'enquête, version finale commentée pour des suites de la recherche

Le questionnaire final intégral : version *Word* commentée

Enseignement de la lecture / appréciation des œuvres littéraires



*Sondage sous la forme
d'un questionnaire en ligne*

par Martin Lépine

Enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire

Questionnaire en ligne auto-administré

Avertissement

Ce sondage est optimisé pour les paramètres de langue FRANÇAIS (CANADA). Pour éviter que les mots OBLIGATOIRE et AUTRE n'apparaissent en anglais, vous pouvez ajuster, si vous le jugez nécessaire, les paramètres de langue d'affichage dans vos outils Google en choisissant les options FRANÇAIS et CANADA.

Objectifs de la recherche

Cette recherche vise à décrire et à comprendre ce que disent faire les enseignantes et les enseignants québécois des trois cycles du primaire pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires. Pour ce faire, nous souhaitons connaître vos pratiques d'enseignement et votre rapport à la lecture d'œuvres littéraires.

Le questionnaire du sondage compte quatre parties :

- 1) Pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires;
- 2) Rapport à la lecture d'œuvres littéraires;
- 3) Formations et besoins dans l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires;
- 4) Expériences professionnelles et contexte d'enseignement.

*Revoir le titre de chaque
partie en fonction des
commentaires plus loin.*

Veuillez noter qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et qu'il ne s'agit en aucune façon d'un questionnaire visant à vous évaluer.

Participation à la recherche

La participation à cette phase de la recherche consiste à répondre à un questionnaire en ligne d'environ 45 à 60 minutes. Veuillez noter qu'il n'est pas possible d'enregistrer vos réponses pour y revenir plus tard.

Le questionnaire est destiné aux enseignantes et aux enseignants du primaire québécois, de l'enseignement régulier et de l'adaptation scolaire.

Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les données seront conservées uniquement dans l'ordinateur du chercheur, protégé par un mot de passe; seulement le chercheur y aura accès. Les renseignements personnels seront détruits sept ans après la fin de la recherche. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

Avantages pour les répondants

En répondant intégralement au questionnaire, vous recevez une bibliographie sélective d'albums de littérature pour travailler toutes les disciplines scolaires au primaire.

Vous courez la chance de gagner l'un des deux prix suivants :

- une sélection d'œuvres littéraires pour votre cycle d'enseignement d'une valeur de 250\$;
- un iPad Air.

Les informations concernant ces prix sont présentées à la toute fin du questionnaire.

En participant à cette recherche, vous contribuez à l'avancement des connaissances. Il est possible toutefois que le fait de décrire vos pratiques d'enseignement et votre rapport à la lecture d'œuvres littéraires suscite des réflexions ou des remises en question d'ordre professionnel. Si cela se produit, n'hésitez pas à en informer le chercheur.

Droit de retrait

Votre participation à ce questionnaire est entièrement volontaire. Vous pouvez mettre fin à votre participation à tout moment, simplement en arrêtant de répondre aux questions. Veuillez noter qu'il ne sera pas possible de vous retirer de la recherche une fois le questionnaire complété et envoyé, puisqu'on ne peut associer les réponses que vous aurez données dans le questionnaire à votre identité.

Diffusion des résultats

En guise de remerciement, nous vous invitons à laisser votre adresse courriel à la fin du questionnaire si vous désirez recevoir un résumé des résultats de la recherche dès l'automne 2015. Cette adresse courriel ne sera utilisée qu'à cette fin.

Date limite pour répondre au questionnaire

Samedi 31 janvier 2015

Votre collaboration est très précieuse et nous vous en remercions vivement!

La participation à ce sondage sera considérée comme l'expression de votre consentement à participer à cette phase de la recherche selon les modalités présentées.

J'enseigne au primaire et J'ACCEPTÉ de répondre au questionnaire :

- Oui*
- Non*

Responsable de la recherche

Martin Lépine, candidat au doctorat
Sous la direction de Manon Hébert, professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Pour nous joindre : martin.lepine@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités du chercheur concernant votre participation à cette recherche, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514 343-6111, poste 1896, ou consulter le site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

PARTIE 1 : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE/APPRÉCIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES

Dans cette première partie, les questions portent sur vos **pratiques** de lecture/appréciation des œuvres littéraires. La LECTURE/APPRÉCIATION se fait du primaire, à l'aide de connaissances et de stratégies, à explorer des textes, à les comprendre, les interpréter, y réagir et à porter un jugement critique.

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT : Ce que vous faites directement en classe pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires, c'est-à-dire ce que vous mettez en place, le **matériel** que vous utilisez et les **outils d'évaluation**.

ŒUVRES LITTÉRAIRES : Œuvres de formes et de genres littéraires variés : romans, des albums, des bandes dessinées, des contes, des légendes, des chansons, des poèmes, etc.

*Changer le titre de cette section pour ceci : **Partie 1 : Pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires : activités, matériel et évaluation.** S'assurer d'y inclure seulement des aspects liés aux pratiques d'enseignement.*

Activités mises en place pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

1.1 Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence de lecture que vous mettez en place dans votre classe :

1) jamais; 2) quelques fois par année; 3) tous les mois; 4) quelques fois par semaine; 5) quelques fois par semaine; 6) quelques fois par semaine; 7) tous les jours; 8) quelques fois par semaine.

- a) Une **période de lecture personnelle** pendant laquelle les élèves choisissent de lire les livres de leur choix.
- b) Une **période de lecture personnelle** sans laisser les élèves choisir les livres de leur choix.
- c) Un **moment de lecture personnelle** pour certains élèves qui terminent leurs autres ou qui ont du temps libre.
- d) La lecture imposée d'une **même œuvre littéraire** pour tous les élèves (roman, un album, une bande dessinée, un conte, une légende, une œuvre littéraire).
- e) La **lecture à voix haute** d'une œuvre littéraire au cours de laquelle vous lisez (par exemple, des lectures dites *interactives, collectives, guidées, en duo*, etc.).
- f) La **lecture d'une œuvre littéraire enregistrée sous forme de livre audio** (par exemple, un disque compact, un fichier numérique, etc.).
- g) La **lecture d'une œuvre littéraire comme devoir ou leçon** à faire en dehors des heures de classe.

Regrouper autrement les affirmations de la question 1.1. Faire un premier groupement des périodes de lecture de livres au choix par les élèves (a, b, c), un deuxième de lecture d'œuvres littéraires imposées aux élèves (d, g) et un troisième avec les œuvres littéraires lues par l'enseignant ou audio (e, f).

1.2 En moyenne, combien de temps dure chacune des **périodes de lecture personnelle réalisées en classe**?

1) 0 minute; 2) environ 1 à 5 minutes; 3) environ 5 à 15 minutes; 4) environ 15 à 30 minutes; 5) environ 30 à 45 minutes; 6) plus de 45 minutes; 7) autre : ____.

Si nécessaire, vous pouvez ajouter quelques informations qui nous permettraient de mieux comprendre vos pratiques, vos habitudes ou votre fonctionnement en lien avec ces périodes de lecture personnelle.

1.3 En moyenne, combien de temps dure chacune des **périodes de lecture à voix haute ou enregistrée réalisées en classe**?

1) 0 minute; 2) environ 1 à 5 minutes; 3) environ 5 à 15 minutes; 4) environ 15 à 30 minutes; 5) environ 30 à 45 minutes; 6) plus de 45 minutes; 7) autre : ____.

Si nécessaire, vous pouvez ajouter quelques informations qui nous permettraient de mieux comprendre vos pratiques, vos habitudes ou votre fonctionnement en lien avec ces périodes de lecture à voix haute ou enregistrée.

1.4 Lorsque vous travaillez une œuvre littéraire avec vos élèves, indiquez à quelle fréquence vous mettez en place ces activités dans votre classe :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

- a) Des activités réalisées **avant** la lecture de l'œuvre littéraire (par exemple, présenter l'auteur et l'œuvre, donner une intention de lecture, etc.).
- b) Des activités réalisées **pendant** la lecture de l'œuvre littéraire (par exemple, des arrêts en lecture à certains moments pour réaliser une activité à l'écrit ou à l'oral, des cercles de lecture, etc.).
- c) Des activités réalisées **après** la lecture de l'œuvre littéraire (par exemple, des activités à l'écrit ou à l'oral pour justifier son appréciation, écrire une lettre à l'auteur, etc.).

1.5 Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence des activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires que vous mettez en place dans votre classe :

1) jamais; 2) quelques fois par année; 3) tous les mois; 4) quelques fois par semaine; 5) quelques fois par semaine; 6) quelques fois par semaine; 7) tous les jours; 8) quelquefois par jour.

- a) Une activité pour que les élèves s'ouvrent à l'**expérience littéraire** (par exemple, des animations du livre, des cercles de lecture, des rencontres avec des auteurs, des rencontres avec des illustrateurs, des visites à la bibliothèque, etc.).
- b) Une activité pour que les élèves témoignent de leurs **préférences**, de leurs **émotions** envers certaines œuvres littéraires (par exemple, par un journal de lecture, des concours, des palmarès, des débats, etc.).
- c) Une activité de **mise en réseau d'œuvres littéraires** afin de mieux les comprendre, les interpréter, les analyser, les critiquer (par exemple, par une mise en réseau par thème, par auteur, par illustrateur, selon des ressemblances ou différences entre des œuvres, etc.).
- d) Une activité réalisée à partir d'œuvres littéraires afin d'**amener les élèves à écrire**, à leur tour, un texte littéraire.
- e) Une activité réalisée à partir d'œuvres littéraires pour l'enseignement d'**autres disciplines scolaires** que le français (interdisciplinarité).

Déplacer la question 1.5 dans la troisième partie sur les conceptions et parler des buts associés aux activités de lecture/appréciation des œuvres littéraires.

1.6 Décrivez en quelques mots **une ou deux activité(s) réalisée(s) à l'écrit** dans votre classe que vous jugez **représentative(s) de votre façon d'enseigner** la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

1.7 Décrivez en quelques mots **une ou deux activité(s) réalisée(s) à l'oral** dans votre classe que vous jugez **représentative(s) de votre façon d'enseigner** la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

1.8 *Question facultative* : Est-ce qu'il y a autre chose que vous souhaitez mentionner concernant les **activités** que vous mettez en place **dans votre classe** et que vous jugez **représentatives de votre façon d'enseigner** la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

1.9 *Question facultative* : Est-ce qu'il y a des **activités** qui sont mises en place **dans votre école** qui influencent votre façon d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires et que vous aimeriez nous signaler?

**PARTIE 1 : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
DE LA LECTURE/APPRÉCIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES**
(suite de la partie 1)

Matériel utilisé pour l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

1.10 Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence d'utilisation du matériel dont vous vous servez pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires :

1) jamais; 2) quelques fois par année; 3) tous les mois; 4) quelques fois par mois; 5) toutes les semaines; 6) quelques fois par semaine; 7) tous les jours; 8) quelques fois par jour.

- a) Un **manuel scolaire**.
- b) Un **cahier d'exercices**.
- c) Du **matériel reproductible** (par exemple, provenant de guides, de documents de conseillers pédagogiques, de maisons d'édition, etc.)
- d) Du **matériel que vous avez créé**.
- e) Des **œuvres littéraires intégrales en papier** (par exemple, des romans, des bandes dessinées, des recueils de contes, de légendes, de poèmes, etc.)
- f) Des **œuvres littéraires intégrales en format électronique**.
- g) Des **extraits d'œuvres littéraires en format papier**.
- h) Des **extraits d'œuvres littéraires en format électronique**.
- i) Des **livres dits nivelés**, c'est-à-dire des livres qui présentent un texte littéraire associé à un certain niveau de difficulté pour les jeunes lecteurs.
- j) Autre : ____

Regrouper autrement le matériel de la question 1.10. Faire un premier groupement avec les œuvres littéraires (e, f, g, h) et un deuxième avec le matériel didactique (a, b, c, d, i).

1.11 Indiquez à quelle fréquence vous utilisez chaque **forme ou genre littéraire** pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires :

1) jamais; 2) très rarement; 3) occasionnellement; 4) assez souvent; 5) très souvent; 6) toujours.

- a) Album
- b) Bande dessinée
- c) Chanson
- d) Comptine
- e) Conte
- f) Fable
- g) Légende
- h) Nouvelle littéraire
- i) Pièce de théâtre
- j) Poème
- k) Roman
- l) Autre : ____

Regrouper autrement les formes/genres littéraires : plutôt narratifs (a, b, e, g, h, k), poétiques (c, d, f, j) et dramatiques (i).

1.12 Parmi les **œuvres littéraires** que vous utilisez en classe, nommez **deux ou trois œuvres** que vous aimez particulièrement pour enseigner la lecture/appréciation aux élèves. Indiquez le titre de ces œuvres (si vous ne connaissez pas le titre, vous pouvez indiquer le nom de l'auteur ou la collection) :

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) Ne s'applique pas.

1.13 Parmi les **auteurs** ou **illustrateurs d'œuvres littéraires** que vous présentez en classe, nommez **deux ou trois auteurs ou illustrateurs** que vous aimez particulièrement pour enseigner la lecture/appréciation aux élèves. Indiquez leurs noms :

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) Ne s'applique pas.

1.14 *Question facultative* : Est-ce qu'il y a autre chose que vous souhaitez mentionner concernant le **matériel** que vous utilisez dans votre classe et que vous jugez **représentatif de votre façon d'enseigner** la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

PARTIE 1 : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
DE LA LECTURE/APPRÉCIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES
(suite de la partie 1)

Évaluation de la lecture/appréciation des œuvres littéraires

1.15 Choisissez l'énoncé qui convient le mieux à propos de la fréquence d'utilisation des outils d'évaluation dont vous vous servez pour évaluer la lecture/appréciation des œuvres littéraires des élèves :

1) *jamais*; 2) *quelques fois par année*; 3) *tous les mois*; 4) *quelques fois par semaine*; 5) *quelques fois par semaine*; 6) *quelques fois par semaine*; 7) *tous les jours*; 8) *quelques fois par semaine*

- a) Des **questionnaires** écrits élaborés à l'école (par vous et/ou vos collègues).
- b) Des **examens** disponibles dans diverses ressources (par exemple, banques de commissions scolaires, de conseillers pédagogiques, etc.).
- c) Des **épreuves ministérielles** de fin de cycle en lecture.
- d) Des **cahiers, journaux** ou **cahiers** dans lesquels les élèves ont laissé des traces écrites de leur lecture.
- e) Des **entretiens** individuels avec les élèves.
- f) Des **groupes de discussion** avec les élèves.
- g) Des **présentations orales** des élèves (par exemple, des exposés, des débats, etc.).
- h) Autre : _____

Regrouper autrement les outils d'évaluation de la question 1.15 : à l'écrit (a, b, c, d) et à l'oral (e, f, g).

1.16 Lorsque vous évaluez la lecture/appréciation des œuvres littéraires, indiquez à quelle fréquence vous évaluez ces critères chez vos élèves :

1) *jamais*; 2) *très rarement*; 3) *occasionnellement*; 4) *assez souvent*; 5) *très souvent*; 6) *toujours*.

- a) La justesse de leur **compréhension** des œuvres littéraires.
- b) La qualité de leur **interprétation** des œuvres littéraires.
- c) Le degré de **justification de leurs réactions personnelles** aux œuvres littéraires.
- d) La pertinence de leur **jugement critique** sur les œuvres littéraires.
- e) Leur recours à des **connaissances** et des **stratégies** liées à l'appréciation des œuvres littéraires.

1.17 Décrivez en quelques mots un **moyen** ou un **outil d'évaluation** que vous utilisez dans votre classe et que vous jugez **représentatif de votre façon d'évaluer** la lecture/appréciation des œuvres littéraires des élèves.

**PARTIE 1 : PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
DE LA LECTURE/APPRÉCIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES**
(suite et fin de la partie 1)

Programme de formation de l'école québécoise

Dans cette section, nous souhaitons recueillir vos impressions par rapport au programme de formation.

*Changer le titre de cette partie pour ceci : **Partie 2 : Conceptions à propos des éléments du programme de formation de l'école québécoise.***

Compétences disciplinaires en français, langue d'enseignement

1.18 Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression de soutenir, par votre enseignement, le développement de ces compétences chez vos élèves :

1) *jamais*; 2) *très rarement*; 3) *occasionnellement*; 4) *assez souvent*; 5) *très souvent*; 6) *toujours*.

- a) **Lire** des textes variés.
- b) **Écrire** des textes variés.
- c) **Communiquer** oralement.
- d) **Apprécier** des œuvres littéraires.

Composantes de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*

1.19 Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression de travailler les composantes de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* :

1) *jamais*; 2) *très rarement*; 3) *occasionnellement*; 4) *assez souvent*; 5) *très souvent*; 6) *toujours*.

- a) J'invite les élèves à **explorer des œuvres littéraires** de formes et de genres variés (par exemple, romans, albums, bandes dessinées, contes, légendes, chansons, poèmes, etc.).
- b) J'ai **recours aux œuvres littéraires** à diverses fins (par exemple, pour lire, écrire, communiquer oralement, réaliser des projets, etc.).
- c) Je fais apprendre aux élèves **des connaissances et des stratégies** requises par les situations d'appréciation d'œuvres littéraires.
- d) J'amène les élèves à **porter un jugement** critique ou esthétique sur les œuvres littéraires explorées.
- e) J'encourage les élèves à **comparer leurs jugements et leurs modes d'appréciation** avec ceux d'autrui.

Savoirs à enseigner à propos de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*

1.20 Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression d'enseigner les savoirs de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* :

1) *jamais*; 2) *très rarement*; 3) *occasionnellement*; 4) *assez souvent*; 5) *très souvent*; 6) *toujours*.

- a) J'enseigne des savoirs à propos du **monde du livre** (par exemple, à propos des auteurs, des illustrateurs, des maisons d'édition, des collections, des séries, etc.).
- b) J'enseigne des savoirs à propos des **parties d'un livre** (par exemple, à propos des pages de couverture, des chapitres, etc.).
- c) J'enseigne des savoirs à propos de la **présentation matérielle d'un livre** (par exemple, à propos des formats, de la mise en page, des choix typographiques, des procédés artistiques, etc.).
- d) J'enseigne des savoirs à propos de la provenance et de l'importance d'**œuvres de littérature de jeunesse** (par exemple, à propos d'œuvres provenant du Québec, du patrimoine littéraire d'ici et d'ailleurs, d'œuvres contemporaines marquantes pour la jeunesse, etc.).
- e) J'enseigne des savoirs à propos des **caractéristiques des formes et des genres littéraires** (par exemple, roman, album, bande dessinée, conte, légende, chanson, poème, etc.).
- f) J'enseigne des savoirs à propos des **principaux éléments littéraires** (par exemple, à propos des thèmes, des personnages, des temps, des lieux, de l'intrigue, des événements, etc.).

Processus de lecture et d'appréciation des œuvres littéraires

1.21 Indiquez à quelle fréquence vous avez l'impression de travailler spécifiquement les éléments des processus de lecture et d'appréciation avec des œuvres littéraires :

1) *jamais*; 2) *très rarement*; 3) *occasionnellement*; 4) *assez souvent*; 5) *très souvent*; 6) *toujours*.

- a) La **compréhension** des œuvres littéraires.
- b) L'**interprétation** des œuvres littéraires.
- c) La **justification des réactions personnelles**.
- d) Le **jugement critique**.

PARTIE 2 : RAPPORT À LA LECTURE D'ŒUVRES LITTÉRAIRES

Dans cette deuxième partie, les questions portent sur votre **rapport à la lecture d'œuvres littéraires**.

RAPPORT À LA LECTURE D'ŒUVRES LITTÉRAIRES : Co
et sentiments que vous rattachez à la lecture d'œuvres littéraires.

ŒUVRES LITTÉRAIRES : Œuvres de formes et de genres li
romans, des albums, des bandes dessinées, des contes, des légendes, des chansons, des poèmes,
etc.

*Changer le titre de cette
partie pour ceci : **Partie 3 :**
**Conceptions de la
lecture/appréciation et de son
enseignement.***

*N'oubliez pas qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et qu'il ne s'agit en aucune
façon d'un questionnaire visant à vous évaluer.*

2.1 Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes :

1) *tout à fait en désaccord*; 2) *plutôt en désaccord*; 3) *ni en désaccord, ni en accord*; 4) *plutôt d'accord*; 5) *tout à fait d'accord*.

- a) J'aime **lire** des **œuvres littéraires**.
- b) J'aime **lire** des **œuvres littéraires pour la jeunesse**.
- c) J'aime **échanger** avec autrui à propos de mes lectures d'œuvres littéraires.
- d) J'aime **partager** avec les élèves mon intérêt pour la lecture d'œuvres littéraires de mes lectures récentes, des nouveautés en littérature jeunesse.
- e) De façon générale, j'aime **lire**.
- f) De façon générale, j'aime **écrire**.

*Voir à peut-être conserver ces
affirmations, mais aussi à en
formuler des plus
personnelles. Revoir aussi
l'échelle utilisée pour offrir
plus de choix aux répondants.*

2.2 Est-ce que vous aimez enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

1) *pas du tout ou très peu*; 2) *peu*; 3) *moyennement*; 4) *assez*; 5) *beaucoup*.

2.2.1 Et pour quelles raisons?

2.3 Indiquez le degré d'influence des items suivants sur votre façon d'enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires :

1) *influence nulle*; 2) *influence faible*; 3) *influence moyenne*; 4) *influence très forte*.

- a) **Formations** (votre formation initiale au baccalauréat, vos formations ultérieures, etc.)
- b) **Connaissances littéraires** (vos connaissances des œuvres littéraires à enseigner, etc.)
- c) **Gouts personnels** (votre intérêt pour la lecture d'œuvres littéraires, votre participation à des activités littéraires, vos visites de lieux de diffusion comme les bibliothèques, les librairies, les salons du livre, etc.)
- d) **Ressources professionnelles** (revues et livres professionnels, sites internet, manuels scolaires et guides de l'enseignant, résultats de recherches, sélections d'œuvres littéraires pour la jeunesse, etc.)
- e) **Ressources humaines** (collègues, conseillers pédagogiques, comités d'école, direction d'école, bibliothécaires, libraires, amis, famille, etc.)
- f) **Conditions de travail** (budget de classe, disponibilité des œuvres littéraires, temps d'enseignement, évaluation de la compétence, difficultés et troubles d'apprentissage des élèves, etc.)
- g) Autre influence marquante : ____

Distinguer formation initiale et formation continue dans les variables. Il faut donc ajouter une variable.

2.4 La liste suivante présente différents **objectifs** qui peuvent être associés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. **Retenez trois objectifs qui sont parmi les plus importants pour vous dans cet enseignement, trois objectifs plus ou moins importants et rejetez-en trois** qui sont parmi les moins importants pour vous.

- a) Construire des **connaissances** chez les élèves.
- b) Stimuler l'**imaginaire** et la **créativité** des élèves.
- c) Développer le **sens critique** des élèves.
- d) Amener les élèves à identifier leurs **préférences** et leurs **intérêts** culturels.
- e) Nourrir la **culture générale** et construire des **repères culturels** chez les élèves.
- f) Donner le **gout de lire** aux élèves et stimuler leur **plaisir de lire**.
- g) Amener les élèves à comparer des **perceptions** ou des **jugements** d'autrui.
- h) Enrichir la **langue** des élèves.
- i) Amener les élèves à **mieux se comprendre, comprendre les autres et le monde**.

La question 2.4 a été jugée difficile par plusieurs répondants. Plusieurs disaient que tous ces objectifs étaient importants pour eux. Cette question serait à reformuler.

2.5 Actuellement, quel serait votre **principal objectif** associé à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

**PARTIE 3 : FORMATIONS ET BESOINS DANS L'ENSEIGNEMENT
DE LA LECTURE/APPRÉCIATION DES ŒUVRES LITTÉRAIRES**

Dans cette troisième partie, les questions portent sur vos **formations** l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires.

Changer partie 3 pour partie 4, mais conserver le même titre.

Formations initiale et continue(s)

3.1 Quel(s) **diplôme(s) universitaires(s)** avez-vous obtenu(s)? Indiquez tous les diplômes universitaires que vous avez obtenus tant en formation initiale que continue.

3.2 Dans les cinq dernières années, avez-vous participé à un ou plusieurs ateliers ou sessions de **formation continue** concernant la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

1) non; 2) oui.

3.3 En général, dans quelle mesure les **formations reçues**, tant en formation initiale que continue, vous ont-elles aidé(e) à enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

1) pas du tout ou très peu; 2) peu; 3) moyennement; 4) assez; 5) beaucoup.

3.4 Actuellement, comment estimez-vous vos besoins de **formation additionnelle** ou de perfectionnement pour enseigner la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

1) inexistants ou très faibles; 2) faibles; 3) moyens; 4) grands; 5) très grands.

Besoins professionnels spécifiques à l'enseignement de l'appréciation des œuvres littéraires

3.5 La liste suivante présente différents **besoins** qui peuvent être associés à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires. **Retenez trois besoins qui sont parmi les plus importants pour vous dans cet enseignement, trois besoins plus ou moins importants et rejetez-en trois** qui sont parmi les moins importants pour vous.

- a) Mieux répondre aux **besoins particuliers des élèves**.
- b) Tenir compte de la **progression des apprentissages des élèves**.
- c) Collaborer davantage avec mes **collègues et/ou ma direction**.
- d) Savoir mieux **choisir les œuvres littéraires** à travailler en classe.
- e) Avoir un meilleur **accès aux œuvres littéraires** pour la jeunesse.
- f) Avoir davantage de **liberté dans le choix des œuvres littéraires** à travailler.
- g) Mieux comprendre la **planification** et l'**élaboration** de situation de compétence *Apprécier des œuvres littéraires*.
- h) Mieux comprendre et analyser les **savoirs essentiels littéraires** (savoirs et stratégies) à enseigner.
- i) Mieux comprendre l'**évaluation** de la compétence *Apprécier des œuvres littéraires*.

Comme pour la question 2.4, la question 3.5 a été jugée difficile par plusieurs répondants. Plusieurs disaient vouloir préciser les besoins en termes de besoins actuels, passés ou à venir... Cette question serait à reformuler.

3.6 Actuellement, quel serait **votre principal besoin** associé à l'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires?

PARTIE 4 : EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES ET CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT

Dans cette dernière partie du questionnaire, les questions portent sur vos expériences **professionnelles** et votre **contexte d'enseignement** actuel afin de vous aider à interpréter et analyser vos réponses aux questions précédentes.

Changer partie 4 pour partie 5, mais conserver le même titre.

Toutes vos réponses demeurent confidentielles.

4.1 Êtes-vous une **femme** ou un **homme**?

- a) Femme
- b) Homme

4.2 Combien d'**années d'expérience** en enseignement à l'ordre primaire cumulez-vous?

- a) 0-5
- b) 6-10
- c) 11-15
- d) 16-20
- e) 21-25
- f) 26-30
- g) 31-35
- h) Plus de 35

4.3 Dans quel **type d'école** enseignez-vous?

- a) École publique
- b) École privée
- c) Autre : ____

4.4 Dans quelle région administrative travaillez-vous?

- a) Abitibi-Témiscamingue
- b) Bas-Saint-Laurent
- c) Capitale-Nationale
- d) Centre-du-Québec
- e) Chaudière-Appalaches
- f) Côte-Nord
- g) Estrie
- h) Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine
- i) Lanaudière
- j) Laurentides
- k) Laval
- l) Mauricie
- m) Montréal
- n) Montérégie
- o) Nord-du-Québec
- p) Outaouais
- q) Saguenay-Lac-Saint-Jean
- r) Autre : ____

4.5 À quel(s) **niveau(x)** du primaire enseignez-vous durant la présente année scolaire? Indiquez tous les niveaux qui s'appliquent à votre contexte d'enseignement actuel.

- a) 1^{re} année (1^{re} année du 1^{er} cycle)
- b) 2^e année (2^e année du 1^{er} cycle)
- c) 3^e année (1^{re} année du 2^e cycle)
- d) 4^e année (2^e année du 2^e cycle)
- e) 5^e année (1^{re} année du 3^e cycle)
- f) 6^e année (2^e année du 3^e cycle)
- g) Autre : ____

4.6 Indiquez votre pourcentage de tâche d'enseignement au primaire pour la présente année scolaire.

4.7 Enseignez-vous dans une **classe régulière** ou en **adaptation scolaire**?

- a) Classe régulière
- b) Classe d'adaptation scolaire
- c) Autre : ____

4.8 Quel est le **nombre total d'élèves** dans votre groupe cette année? Si cette question ne s'applique pas à votre contexte, veuillez préciser en quoi.

4.9 *Question facultative* : En ce qui concerne votre contexte d'enseignement actuel, est-ce qu'il y a des **particularités** que vous aimeriez nous faire connaître (par exemple, à propos de la composition de la classe, des difficultés et des troubles d'apprentissage des élèves, du milieu socioéconomique, des langues parlées par les élèves, des cultures d'origine des élèves, etc.)?

4.10 Avez-vous facilement accès à des **œuvres littéraires**...

- a) Directement dans votre **classe**? Oui ____ Plus ou moins ____ Non ____
- b) Dans une **bibliothèque scolaire**? Oui ____ Plus ou moins ____ Non ____
- c) Dans une **bibliothèque municipale**? Oui ____ Plus ou moins ____ Non ____
- d) Dans une **librairie**? Oui ____ Plus ou moins ____ Non ____
- e) Autre : ____

4.11 Indiquez à quelle fréquence vos élèves utilisent ces **supports de lecture** pour lire des œuvres littéraires dans votre classe :

1) *jamais*; 2) *très rarement*; 3) *occasionnellement*; 4) *assez souvent*; 5) *très souvent*; 6) *toujours*.

- a) Livres papiers (œuvres littéraires, manuels, etc.)
- b) Revues ou magazines papier
- c) Feuilles photocopées
- d) Tablettes électroniques
- e) Ordinateurs
- f) Autre : ____

4.12 Environ combien d'**œuvres littéraires en format papier** sont présentes dans votre classe, c'est-à-dire des romans, des albums, des bandes dessinées, des recueils de contes, de légendes, de poèmes, etc.?

- a) Aucune
- b) Moins de 25
- c) Entre 25 et 50
- d) Entre 50 et 100
- e) Entre 100 et 250
- f) Entre 250 et 500
- g) Entre 500 et 1000
- h) Plus de 1000

4.13 **Où** sont placées ces œuvres littéraires en format papier? Cochez l'affirmation ou les affirmations qui conviennent.

- a) Dans un **coin-lecture** spécialement aménagé (un coin-lecture est généralement constitué d'étagères pour ranger les livres et de mobilier pour lire les livres sur place).
- b) Dans une **bibliothèque de classe** (une bibliothèque de classe est généralement constituée d'étagères seulement pour ranger les livres).
- c) Dans les **pupitres** des élèves.
- d) Autre : ____

4.14 *Question facultative* : Si vous avez un **coin-lecture** ou une **bibliothèque de classe**, décrivez ce lieu en quelques mots.

CONCLUSION

5.1 Avez-vous trouvé difficile ou facile de répondre à ce questionnaire?

- a) Très facile
- b) Assez facile
- c) Ni facile, ni difficile
- d) Assez difficile
- e) Très difficile

5.1.1 Expliquez brièvement pourquoi.

5.2 *Question facultative* : Est-ce qu'il y a des questions ou des éléments de ce questionnaire que vous avez trouvés plus ou moins clairs ou particulièrement difficiles à comprendre, et que vous voudriez nous signaler? Si nécessaire, vous pouvez revenir en arrière dans le questionnaire.

5.3 De quelle façon avez-vous pris connaissance de ce questionnaire? Cochez l'affirmation ou les affirmations qui conviennent.

- a) Courriel d'un conseiller pédagogique
- b) Courriel d'un collègue
- c) Courriel d'une direction d'école
- d) Courriel de l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP)
- e) Courriel de l'Association québécoise des professeurs de français (AQPF)
- f) Courriel de Communication-Jeunesse
- g) Courriel du Centre de diffusion et de formation en didactique du français (CDFDF)
- h) Courriel de Gallimard/L'école des loisirs
- i) Courriel du chercheur
- j) Page Facebook
- k) Autre : ____

5.4 Accepteriez-vous de participer à la phase 2 de ce sondage en étant interviewé individuellement, au moment de votre choix pendant l'hiver ou le printemps 2015, lors d'un entretien d'environ 45 minutes?

- a) Oui
- b) Non
- c) Peut-être

Si oui ou peut-être, veuillez laisser votre adresse courriel dans la case qui suit : ____

Veuillez noter que toutes les personnes ayant répondu OUI ou PEUT-ÊTRE à cette invitation ne seront pas automatiquement retenues pour les entretiens individuels et que les données provenant de ce questionnaire demeurent confidentielles.

Pour vous remercier...

En guise de remerciement, nous vous invitons à laisser votre adresse courriel si vous désirez recevoir un résumé des résultats de la recherche dès l'automne 2015 (cette adresse courriel ne sera qu'utilisée à cette fin) : ____

PRIX ET CONCOURS

Afin de vous remercier pour votre participation, nous vous offrons une **bibliographie d'albums de littérature** pour travailler de façon interdisciplinaire les différentes disciplines scolaires et la chance de gagner une **sélection d'œuvres littéraires d'une valeur de 250\$** et un **iPad Air**. Pour recevoir la bibliographie et pour participer au tirage, veuillez laisser votre adresse courriel ici (cette adresse courriel ne sera qu'utilisée à cette fin) : ____

Commentaires

Vos réponses sont précieuses pour nous aider à décrire et à mieux comprendre les pratiques d'enseignement de la lecture/appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire québécoise. Si vous avez des commentaires concernant cette recherche, n'hésitez pas à nous en faire part ici.

Merci de votre généreuse participation!

Martin Lépine, candidat au doctorat
Sous la direction de Manon Hébert, professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal
Pour nous joindre : martin.lepine@umontreal.ca

Acheminer le questionnaire

