

08/10
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Proposition d'un modèle en médiation de lecture
mettant en relation la compétence professionnelle de l'enseignant
et le plaisir de lire de l'élève masculin du primaire

par
France Lapierre

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M. Éd.)
Programme de maîtrise en enseignement

Novembre 2008
© France Lapierre, 2008

CRP-Education

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

Proposition d'un modèle en médiation de lecture
mettant en relation la compétence professionnelle de l'enseignant
et le plaisir de lire de l'élève masculin du primaire

France Lapierre

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Jocelyne Giasson

Présidente du jury

Richard Robillard

Directeur de recherche

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

Cette recherche de développement est née d'une préoccupation au sujet du manque d'intérêt d'un grand nombre de garçons pour la lecture. Le problème est complexe et, si les interventions sur le terrain sont nombreuses et variées, il nous semblait qu'il manquait un fil directeur pour les unifier et partant de là, pour garantir leur efficacité. C'est de là qu'est née la proposition d'un modèle de médiation en lecture, modèle basé sur la compétence professionnelle de l'enseignant, à la fois passeur culturel et lecteur, et suscitant le désir (motivation) et le plaisir de lire de l'élève masculin du primaire.

La question de recherche étant « Quelles seraient les caractéristiques d'un modèle de médiation en lecture susceptible de susciter le plaisir de lire des élèves masculins du primaire ? » et les sous-questions étant « Quelles sont les composantes de la compétence professionnelle de l'enseignant médiateur en lecture ? » et « Quels sont les éléments qui suscitent le plaisir de lire des élèves masculins du primaire ? », le premier chapitre pose la problématique.

Présentée au deuxième chapitre, la recension des écrits sort quelque peu du cadre des sciences de l'éducation, compte tenu que la recherche de développement de concept pédagogique peut s'inspirer d'autres sciences. Ainsi, les concepts de plaisir et de médiation ont été traités à partir de la psychologie cognitive.

La problématique étant abordée en vue d'une recherche de développement, le troisième chapitre consacré à la méthodologie est crucial afin de bien illustrer les étapes à respecter. L'enjeu politique de la recherche de développement est ici retenu dans son sens le plus large, soit dans le sens où Van der Maren (1999) le considère et tel qu'il est cité à la page 94 de cet essai : « Il y a bien un projet politique dans la mesure où les penseurs croient ainsi pouvoir changer la pratique des autres » (*Ibid.*,

p.120). On comprend dès lors l'importance de l'évaluation du modèle par des enseignantes expérimentées.

Le quatrième chapitre décrit chaque concept retenu dans le modèle, son opérationnalisation et son inclusion dans la construction du modèle de médiation en lecture entre l'enseignant et l'élève masculin du primaire.

Enfin, le cinquième chapitre permet d'évaluer le modèle, tout en donnant la parole à trois enseignantes expérimentées qui, selon la perception de la chercheuse, seraient des exemples valables de médiation en lecture.

En conclusion, nous proposons des recommandations et nous explorons les possibilités de donner suite à cette recherche de développement.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES	12
PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE	13
1. LES SOURCES DE L’INTÉRÊT DE RECHERCHE	13
1.1 Le contexte professionnel de la chercheuse	15
1.2 Un questionnement s’amorce	16
2. LE PROBLEME DE RECHERCHE	18
2.1 Question spécifique de recherche et sous-questions	19
2.1.1 Quelles sont les composantes de la compétence professionnelle de de l’enseignant médiateur en lecture ?	19
2.1.2 Quels sont les éléments qui suscitent le plaisir de lire des élèves masculins du primaire?	19
2.2 Objectif de la recherche.....	19
2.3 Apport de la recherche.....	20
DEUXIÈME CHAPITRE – LA RECENSION DES ÉCRITS	21
1. LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE DE L’ENSEIGNANT.....	22
1.1 Les caractéristiques liées au concept de la compétence professionnelle.....	23
1.2 Les deux orientations de la compétence professionnelle de l’enseignant	25
1.2.1 La professionnalité	25
1.2.2 L’approche culturelle de l’enseignement	26
2. L’ENSEIGNANT, UN PASSEUR CULTUREL.....	27
2.1 La réflexion de l’enseignant sur son rapport à la culture	28
2.2 L’intégration de la dimension culturelle dans toutes les disciplines	28
2.3 L’établissement d’un rapport entre culture et pédagogie	29
2.4 Des suggestions pour travailler à la transmission de la culture.....	29
3. L’ENSEIGNANT LECTEUR	30
3.1 Des témoignages tirés de la recherche universitaire.....	30

3.2	L'enseignant comme lecteur en classe	34
3.3	Le double rôle de l'enseignant pour nourrir le plaisir de lire de l'élève	35
3.4	Les attitudes et les caractéristiques des enseignants qui utilisent de vrais livres.....	37
3.5	Conclusion	39
4.	LA DÉFINITION DE LA LECTURE	39
4.1	La lecture, un processus actif	40
4.2	La lecture, un processus de langage	
4.3	La lecture, un processus holistique	41
4.4	La lecture, un processus de construction de sens.....	42
4.5	La lecture, un processus interactif à trois variables	42
4.6	La variable lecteur.....	43
4.6.1	Structure cognitive du lecteur.....	43
4.6.2	Structure affective du lecteur	44
4.6.3	processus du lecteur.....	44
4.7	La variable texte	45
4.8	La variable contexte	46
4.9	La lecture, un processus transactionnel.....	46
4.9.1	positions du lecteur.....	46
4.10	Conclusion.....	48
5.	L'ÉLÈVE MASCULIN DU PRIMAIRE ET LA LECTURE	48
5.1	La réussite scolaire des garçons et la lecture.....	48
5.2	La relation difficile des garçons avec la lecture	52
5.3	Des solutions proposées par des organismes gouvernementaux dans le monde	52
5.4	Les garçons s'expriment au sujet de la lecture.....	54
5.4.1	L'aspect affectif de la lecture	55
5.4.2	L'aspect physique de la lecture	56
5.4.3	L'aspect intellectuel de la lecture	56
5.4.4	L'aspect psychologique de la lecture	57
5.4.5	L'aspect social de la lecture	57
5.5	Les besoins satisfaits par la lecture	59
6.	LA MOTIVATION	60

6.1	Les facteurs qui influencent la motivation à lire	61
6.2	Les facteurs relatifs à la vie personnelle.....	62
6.3	Les facteurs relatifs à la classe	62
6.3.1	Les facteurs relatifs à l'évaluation	62
6.3.2	Les facteurs relatifs à l'enseignant	63
6.4	Les facteurs relatifs à la société.....	65
6.5	Les facteurs relatifs à l'école	65
6.6	Les facteurs relatifs à l'élève	66
6.6.1	Les indicateurs de la motivation de l'élève	67
6.7	La motivation intrinsèque.....	67
6.8	La motivation intrinsèque en lecture	68
6.9	Les conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves	70
7.	LE PLAISIR	71
7.1	La polysémie du concept de plaisir	71
7.2	Les conditions du plaisir.....	72
7.2.1	la maîtrise de sa vie intérieure	72
7.2.2	L'attention de la conscience	73
7.3	L'expérience optimale ou le <i>flow</i> de Csikszentmihalyi	73
7.3.1	L'expérience optimale et les activités autotéliques	74
7.3.2	Une dynamique des exigences et des capacités.....	74
7.4	Les caractéristiques du <i>flow</i>	75
7.5	Le contexte scolaire et la lecture	76
7.6	Le plaisir de la lecture	76
8.	LA RELATION PÉDAGOGIQUE	79
8.1	Les fonctions de l'enseignant	81
8.2	L'effet Pygmalion.....	81
8.3	Élaborer une relation pédagogique	83
8.3.1	Établir des logiques d'action	84
8.3.2	Accepter les résistances des élèves.....	84
8.3.3	Être à l'affût de ses propres dérives relationnelles	85
8.4	La relation pédagogique féconde.....	85

9.	LA MÉDIATION	87
	9.1 L'enseignant médiateur	88
	9.2 La médiation en lecture	90
	9.3 La médiation en lecture en classe.....	92
	9.4 La synthèse des concepts.....	93
TROISIÈME CHAPITRE – LA MÉTHODOLOGIE.....		94
1.	CADRE MÉTHODOLOGIQUE	94
	1.1 Recherche de développement de concept et enjeu politique	95
	1.2 Méthode de recherche déductive.....	96
	1.3 Recherche appliquée.....	96
	1.4 Recherche qualitative	96
2.	ÉTAPES DE LA RECHERCHE DE DÉVELOPPEMENT DE CONCEPT	97
	2.1 Première étape : recension des écrits.....	97
	2.2 Deuxième étape : opérationnalisation des concepts	97
	2.3 Troisième étape : développement d'un modèle de médiation en lecture	97
	2.4 Quatrième étape : élaboration d'une entrevue pour valider le modèle.....	98
	2.4.1 Sélection des enseignantes	98
	2.4.2 Structuration de l'entrevue de recherche.....	99
	2.4.3 Précautions à prendre pour réussir l'entrevue de recherche	100
	2.4.3.1 Schéma d'entrevue	100
	2.4.3.2 Contexte d'entrevue.....	100
	2.5 Cinquième étape : ajustement du modèle de médiation en lecture	100
3.	LIMITES DE LA RECHERCHE	102
QUATRIÈME CHAPITRE – L'OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS EN VUE DE LA PROPOSITION D'UN MODÈLE DE MÉDIATION EN LECTURE.....		103
1.	LA DÉFINITION ET L'OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS.....	103
2.	L'OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT DE COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE DE	

L'ENSEIGNANT.....	104
2.1 Contexte professionnel(A) et mobilisation de savoirs spécifiques(F).....	106
2.2 Continuum du simple au complexe(B)	107
2.3 Développement sans fin (E) et apprentissage continu (G)	107
2.4 Ensemble de ressources C, partage d'expertise(I), savoirs de pratique partagés(J)	107
2.5 Pratique intentionnelle(D) et manifestation récurrente (H).....	108
3. L'OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT D'ENSEIGNANT PASSEUR CULTUREL	110
4. L'OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT D'ENSEIGNANT LECTEUR	110
5. LA REPRÉSENTATION DE L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL COMPÉTENT QUI EST ÉGALEMENT UN PASSEUR CULTUREL ET UN LECTEUR.....	114
6. L'OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT D'ÉLÈVE LECTEUR MASCULIN DU PRIMAIRE	114
7. L'OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT DE MOTIVATION INTRINSÈQUE.....	116
8. L'OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT DE PLAISIR	117
9. L'OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT DE RELATION PÉDAGOGIQUE - MÉDIATION.....	118
10. DÉVELOPPEMENT DU MODÈLE EN MÉDIATION DE LECTURE	119
10.1 L'enseignant compétent en médiation de lecture	119
10.2. Le modèle développé en médiation de lecture : l'interaction entre l'enseignant compétent en médiation de lecture et l'élève lecteur masculin du primaire	120
CINQUIÈME CHAPITRE – L'ÉVALUATION DU MODÈLE DE MÉDIATION EN LECTURE	123
1. LA PRÉPARATION DE L'ENTREVUE	123
1.1 L'entrevue	123
1.2 Le schéma d'entrevue	123
1.3 La logistique de l'entrevue	125
2. LES RÉSULTATS DE L'ENTREVUE	126
2.1 L'identité des enseignantes qui ont participé à l'entrevue	126
2.2 Leur perception de soi comme lectrice	126

2.3 Leurs pratiques culturelles	127
2.4 Leurs lectures professionnelles	127
2.5 Leur formation continue	127
2.6 Leur fréquentation culturelle en relation avec la profession	128
2.7 Les pratiques pédagogiques de la lecture en classe de la première enseignante	128
2.7.1 Les croyances de la première enseignante au sujet du lecteur masculin du primaire	129
2.8 Les pratiques pédagogiques de la lecture en classe de la deuxième enseignante	130
2.8.1 Les croyances de la deuxième enseignante au sujet du lecteur masculin du primaire	131
2.9 Les pratiques pédagogiques de la lecture en classe de la troisième enseignante	133
2.9.1 Les croyances de la troisième enseignante au sujet du lecteur masculin du primaire	134
3. LES RÉSULTATS DE L’OBSERVATION DU MODÈLE	135
3.1 Les commentaires positifs	135
3.2 Les questions, suggestions et désaccords	137
3.3 Les ajustements apportés au modèle par la chercheuse	138
3.4 Les recommandations de la chercheuse	142
CONCLUSION	143
1. L’ARTICULATION DES DIFFÉRENTS CHAPITRES	143
2. LES PERSPECTIVES GÉNÉRÉES PAR CETTE RECHERCHE	144
3. RÉFLEXIONS PERSONNELLES	144
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	145
ANNEXE A – Extraits d’un travail universitaire sur la lecture des élèves masculins du primaire	153
ANNEXE B – Texte de sollicitation et Formulaire de consentement	157

ANNEXE C – Verbatim des entrevues avec les trois enseignantes.....	158
ANNEXE D – Modèle final en format paysage	201

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Différences entre langage oral et langage écrit	41
Tableau 2	Structures internes du lecteur	44
Tableau 3	Processus mis en action lors de la lecture	45
Tableau 4	Facteurs influençant la motivation	61
Tableau 5	Facteurs de motivation dépendant de l'action de l'enseignant.....	64
Tableau 6	Fonctions de l'enseignant.....	81
Tableau 7	Logiques d'actions de l'enseignant	84
Tableau 8	Structuration de l'entrevue de recherche.....	99
Tableau 9	Étapes de la recherche de développement	101
Tableau 10	Liens entre la figure 2b et les dimensions de la compétence professionnelle de l'enseignant	106
Tableau 11	Opérationnalisation du concept de compétence professionnelle de l'enseignant en contexte de médiation de lecture	109
Tableau 12	Opérationnalisation du concept de l'enseignant passeur culturel.....	110
Tableau 13	Opérationnalisation du concept de l'enseignant lecteur.....	111
Tableau 14	Opérationnalisation du concept de l'enseignant lecteur en classe.....	112
Tableau 15	Quelques observations sur l'élève masculin du primaire qui peuvent influencer son attrait pour la lecture	114
Tableau 16	Dimensions du lecteur masculin du primaire	115
Tableau 17	Schéma d'entrevue	125
Tableau 18	Commentaires des enseignantes.....	136

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Dimensions du concept de compétence professionnelle	24
Figure 2	Caractéristiques et dimensions de la compétence professionnelle de l'enseignant	26
Figure 2b	Caractéristiques et dimensions de la compétence professionnelle de l'enseignant	105
Figure 3	Modèle interactif de compréhension en lecture.....	43
Figure 4	Complémentarité des positions utilitaire et esthétique.....	47
Figure 5	Dynamique des exigences et des capacités	75
Figure 6	Triangle pédagogique de Houssaye.....	80
Figure 7	Cadre méthodologique	94
Figure 8	Représentation de la compétence professionnelle de l'enseignant avec ses ressources personnelles	113
Figure 9	Représentation l'élève masculin lecteur du primaire	116
Figure 10	Représentation de la motivation (désir) et du plaisir de lire.....	118
Figure 11	Représentation de l'enseignant médiateur en lecture	119
Figure 12	Représentation de l'enseignant compétent en médiation de lecture.....	120
Figure 13	Modèle de médiation en lecture mettant en relation la compétence professionnelle de l'enseignant et le plaisir de lire de l'élève masculin du primaire	121
Figure 14	Ajustement du modèle : portion de l'enseignant.....	138
Figure 15	Ajustement du modèle : portion de l'élève masculin	139
Figure 16	Modèle final de médiation en lecture	140

PREMIER CHAPITRE : LA PROBLÉMATIQUE

1. LES SOURCES DE L'INTÉRÊT DE RECHERCHE

Tributaire des valeurs sociétales, le domaine scolaire a connu des transformations majeures au cours de la dernière décennie. Rapports et études d'envergure ont alors considérablement modifié le paysage éducatif québécois et ont entraîné, entre autres, la création de commissions scolaires linguistiques et non plus confessionnelles; le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage et enfin, la mise sur pied d'un curriculum basé sur le développement des compétences. Pour s'adapter aux nouvelles réalités sociales, le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001) énonce clairement la triple mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier.

Parmi les orientations de ce programme on porte une attention toute particulière à l'apprentissage du français, langue maternelle ou langue d'appartenance culturelle. Néanmoins, si on insiste sur la maîtrise de la langue, on met peu l'accent sur la façon de développer la motivation à lire et encore moins sur celle de nourrir le plaisir de lire. Comme l'écrit Pennac (1992, p.80) : « Lire, cela s'apprend à l'école. Aimer lire... ». Cette constatation m'a interpellée. Le plaisir de lire fait partie des plaisirs de la vie. D'ailleurs, les recherches menées sur le plaisir confirment qu'un très grand nombre de personnes avouent éprouver une émotion intense lors de la lecture (Csikszentmihalyi, 2004, p.80).

Au plan personnel, la lecture a toujours fait partie de ma vie quotidienne et j'en retire un grand plaisir. Que ce soit pour vibrer, pour m'évader, pour comprendre ou encore pour répondre à mes questions ou à mes intérêts, les livres ont toujours été des compagnons fidèles.

1.1 le contexte professionnel de la chercheuse

Depuis près de trente ans, ma pratique professionnelle s'articule autour de l'animation de la lecture. Que ce soit à titre de directrice d'une bibliothèque municipale ou à titre de conseillère pédagogique dans une commission scolaire, mes fonctions m'ont toujours amenée à susciter le plaisir de lire, tout autant chez les adultes que chez les jeunes. Ainsi, j'ai organisé des visites d'auteurs, des activités thématiques, des heures du conte. J'ai partagé mes coups de cœur littéraires avec des abonnés, des collègues, des enseignants. J'ai lu à voix haute des centaines de textes pour animer la lecture. Animer. Donner une âme, une vie à ces nombreux textes qui jalonnent un parcours de lectrice passionnée. Lire à voix haute mais aussi se déguiser, suggérer des lectures. Tout en animant la lecture auprès des élèves du primaire, j'offrais aux enseignants des perfectionnements en littérature de jeunesse et j'ai mis à leur disposition des scénarios d'animation de lecture, dans un journal intitulé *Plaisirs de lectures* que j'ai publié durant cinq ans. Au cours de ces années, j'ai réussi à sensibiliser de très nombreux enseignants à la richesse de la littérature de jeunesse et à la pertinence de la faire découvrir aux élèves, que ce soit par la lecture d'œuvres littéraires ou d'ouvrages documentaires.

Malgré le succès des animations de lecture en classe et malgré la popularité des scénarios pédagogiques auprès des enseignants, certains comportements me questionnaient. J'observais que les garçons réagissaient bien à certains types de textes alors que d'autres types les ennuyaient carrément. Je remarquais que certains enseignants inscrivaient l'animation de lecture dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes alors que d'autres ne lisaient jamais en classe et ne parlaient jamais des vrais livres.

Préoccupée par la motivation en lecture des élèves masculins, j'ai entrepris avec un collègue, une recherche empirique sur la motivation à lire de quelques élèves

masculins du primaire (Goudreault et Lapierre, 2007).¹ Questionnés sur les personnes qui les avaient amenés à aimer lire, les garçons motivés en lecture n'ont jamais cité un enseignant. Interrogés sur leur plaisir de lire, les élèves motivés ont rapporté la même expérience de plaisir que j'avais vécue enfant, même si l'époque, le genre et les types de lecture étaient différents. Quant aux élèves non motivés par la lecture, ils rapportaient un manque d'intérêt pour la lecture, soit qu'ils rencontraient des difficultés, soit qu'ils ne voyaient pas le plaisir à retirer d'une telle activité.

En ce qui concerne les enseignants, nous avons également réalisé, en consultant le curriculum de formation initiale des enseignants que ces derniers ne recevaient aucune formation en littérature jeunesse ou en animation de lecture lors de leurs études universitaires². Ils se sentaient donc fort démunis dans l'application du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001)³ qui énonce entre autres :

La lecture est non seulement un outil d'apprentissage, de communication et de création, mais aussi une source de plaisir. (...) au cours de sa scolarité, il est appelé à découvrir le plaisir de lire avec aisance et facilité. (Gouvernement du Québec, 2001, p.74)

1.2 un questionnement s'amorce

Selon le témoignage des garçons rencontrés lors de la recherche précédemment mentionnée, une personne dans leur environnement familial les avait amenés au plaisir de lire. Cette personne avait agi comme catalyseur entre le garçon et la lecture à tel point que ce garçon était devenu un lecteur et qui plus est, un lecteur éprouvant du plaisir à lire. Nous nous sommes alors demandé : lorsque

¹ Un bref aperçu de cette recherche est présenté à l'annexe A.

² Seule l'Université Laval, dispense un cours obligatoire en littérature jeunesse au cours de la formation des futurs enseignants.

³ Avant 2005, le ministère de l'Éducation est identifié par l'acronyme MEQ. Après 2005 il est identifié par MELS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport).

l'environnement familial ne favorise pas cette rencontre, l'enseignant ne devrait-il pas alors endosser cette responsabilité?

Giasson (2003), citant Duffy et Hoffmann (1999, p.15) ainsi que Goodman (1992, p.189), souligne le rôle crucial de l'enseignant dans la réussite en lecture des élèves : le facteur le plus important pour la réussite en lecture des élèves n'est pas la méthode employée, mais l'enseignant lui-même. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001)⁴ précise d'ailleurs le rôle de l'enseignant :

Plus que jamais, la pratique pédagogique mise sur la créativité, l'expertise professionnelle et l'autonomie de l'enseignant, médiateur (c'est nous qui soulignons) entre l'élève et les savoirs, il doit le stimuler, soutenir sa motivation intrinsèque et exiger de lui le meilleur. (Gouvernement du Québec, 2001, p.6)

Toutefois, les enseignants ont-ils reçu la formation nécessaire pour faire découvrir le plaisir de lire aux élèves masculins ? Cette interrogation personnelle faisait écho à celle d'une chercheuse, Gervais (1999), décrivant l'intervention pédagogique des enseignants du primaire en lecture :

Pendant les heures de bibliothèque, les enseignants aident-ils leurs élèves à choisir leurs lectures en fonction des intérêts qu'ils leur connaissent? (...) Lorsqu'ils mettent en place des activités de lecture, les enseignants axent-ils ces pratiques d'abord sur le plaisir que leurs élèves peuvent éprouver à lire un livre ou sur celui qu'ils peuvent éprouver à calculer le nombre de livres qu'ils ont lus d'une même collection ou d'une même maison d'édition? (Gervais, 1999, p.62)

Devant cette lacune dans la formation initiale des enseignants, Dezutter (2000) souhaite clairement :

⁴ Le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001) sera à l'avenir identifié par l'acronyme P.F.E.Q.

Que des cours obligatoires soient consacrés à la littérature d'enfance et de jeunesse ainsi qu'aux productions propres destinées aux adolescents et que ces cours permettent aux étudiants en formation à l'enseignement de multiplier et de diversifier leurs propres expériences de lecture.

Au moment où nous nous prenions conscience de ces questions, nous avons été amenée à réfléchir sur l'influence primordiale de l'enseignant sur le développement du plaisir de lire. Y avait-il des mécanismes à mettre en place, des approches pédagogiques à suggérer ou encore l'enseignant qui suscitait le désir de lire chez ses élèves affichait-il un profil particulier?

Selon Gervais (1999), pour amener les garçons à aimer lire, l'enseignant devrait aller plus loin que des activités d'animation de la lecture. Il devrait contribuer au plaisir de lire de ses élèves. Toutefois, nous n'avons pas trouvé dans la littérature scientifique disponible au moment de la rédaction de cet essai, une description explicite des attitudes et des actions d'un enseignant favorisant le plaisir de lire des garçons. Pouliot (2005) n'écrit-elle pas :

Nous n'avons trouvé aucune mention de la lecture hédoniste, *lire pour le plaisir*, décrite par Brossard (1994). En somme, ce que les stagiaires ont relevé, ce sont des pratiques efficaces, au rendement assuré. (Pouliot, 2005, p.26)

2. LE PROBLEME DE RECHERCHE

Compte tenu de l'importance de l'action exercée par l'enseignant auprès de l'élève masculin pour l'amener au plaisir de lire, il nous est alors apparu pertinent de proposer un modèle de cette action. Cette recherche viserait donc à proposer un

modèle⁵ de médiation en lecture entre l'enseignant et l'élève masculin du primaire qui susciterait le désir (motivation) et le plaisir de lire de l'élève.

2.1 question spécifique de recherche et sous-questions

Ce que nous tentons d'examiner dans cette recherche ce sont les éléments mis en place par l'enseignant pour exercer une véritable médiation en lecture, la médiation se définissant comme « une certaine qualité d'intervention humaine dans le processus d'apprentissage » (Maurin, 2001, p.1).

Nous préciserons donc les éléments d'un modèle de médiation en lecture susceptible de susciter le plaisir de lire des élèves masculins du primaire. La question spécifique serait : Quels sont les éléments d'un modèle de médiation en lecture qui entrent en jeu afin de susciter le plaisir de lire des élèves masculins du primaire ? Afin de répondre à cette question spécifique, nous répondrons également à deux sous-questions :

2.11 Quelles sont les composantes de la compétence professionnelle de l'enseignant médiateur en lecture ?

2.12 Quels sont les éléments qui suscitent le plaisir de lire des élèves masculins du primaire ?

2.2 objectif de la recherche

L'objectif de cette recherche est de développer un modèle de médiation en lecture dans lequel la médiation est identifiée comme une compétence professionnelle de l'enseignant qui lui permettrait de susciter le désir et le plaisir de lire des élèves masculins du primaire.

⁵ Modèle : 3. Rech./Sc. : Représentation fonctionnelle et simplifiée d'une classe d'objets ou de phénomènes à l'aide de symboles, organisés en une forme plus ou moins structurée, dont l'exploration et la manipulation, effectuées de manière concrète ou abstraite entraînent une compréhension accrue et permettent l'énoncé d'hypothèses de recherche (Legendre, 2005, p.857).

2.3 apport de la recherche

Malgré de très nombreuses publications expliquant comment faire de l'animation de lecture (intervention sur des dispositifs), nous croyons aborder cette problématique sous un angle nouveau. En effet, si nous considérons le concept de médiation en lecture comme une compétence professionnelle des enseignants, son développement pourrait alors être amorcé dès la formation initiale (intervention sur un acteur du modèle, l'enseignant). Ainsi, les enseignants seraient sensibilisés et formés pour exercer une telle médiation particulièrement auprès des élèves masculins. Axée sur le plaisir de lire de l'élève masculin et non seulement sur des pratiques didactiques et évaluatives, la médiation en lecture de l'enseignant serait alors une pratique pédagogique prometteuse pour créer des lecteurs masculins « pour la vie⁶ ».

Au prochain chapitre, nous ferons état de la recension des écrits entreprise dans le cadre de cet essai afin de répondre aux deux sous-questions de recherche et dont les éléments de réponse serviront à proposer un modèle de médiation en lecture entre l'enseignant et l'élève masculin du primaire.

⁶ Gouvernement du Québec. (2005). *Plan d'action sur la lecture à l'école*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (<<http://www.mels.gouv.qc.ca/lecture>>).

DEUXIÈME CHAPITRE - LA RECENSION DES ÉCRITS

Pour mener à bien la première étape de la recherche (Tableau 9, p.101), il est essentiel de préciser la signification des concepts utilisés pour le développement d'un modèle en médiation de lecture qui s'appuierait sur la compétence professionnelle de l'enseignant et qui susciterait le désir et le plaisir de lire des élèves masculins du primaire.

Le premier concept est le concept d'enseignant. Les angles sous lesquels nous étudierons l'enseignant sont l'enseignant professionnel, l'enseignant passeur culturel et l'enseignant lecteur.

En deuxième lieu, nous aborderons le concept de lecture, tel que défini par la recherche scientifique actuelle.

Le troisième concept est le concept d'élève masculin du primaire. Compte tenu de l'objectif de cette recherche, soit de proposer un modèle de médiation en lecture dans lequel la médiation est identifiée comme une compétence professionnelle de l'enseignant qui lui permettrait de susciter le désir et le plaisir de lire des élèves masculins du primaire, nous avons choisi de porter notre attention sur l'élève masculin lecteur. Les concepts associés à l'élève masculin lecteur seront le désir et le plaisir de lire.

Le concept de désir de lire sera intégré à l'aspect de la motivation intrinsèque à lire. Quant au concept de plaisir de lire, il sera documenté grâce aux recherches sur le plaisir comme émotion intense.

Enfin, l'intervention qui permettrait à l'enseignant d'entrer en relation avec l'élève masculin sera étudiée sous l'angle d'une relation pédagogique spécifique, la médiation.

1. LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

D'entrée de jeu, mentionnons que selon l'avis de Lang (1999, p.199) dans (Gouvernement du Québec, 2004, p.iii),

Il n'existe pas aujourd'hui de modèle achevé du développement d'une pratique professionnelle réfléchie, mais plutôt des interrogations sur les savoirs, les compétences requises par une telle pratique et accessibles en formation.

D'autre part, Legendre (1993, p.223), mentionne que la compétence est :

la capacité qu'a un individu d'accomplir des tâches complexes dont l'accomplissement exige l'exécution d'un grand nombre d'opérations, des tâches du type de celles que l'on rencontre généralement dans l'exercice d'un métier, d'un art ou d'une profession.

Enfin, Perrenoud (1999, p. 17) soutient que la compétence est la « capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations.» Ce dernier propose d'ailleurs un référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants ⁷.

Force est de constater que les chercheurs s'expriment beaucoup sur le concept de compétence professionnelle, sans toutefois en fournir une définition définitive. L'objectif de cette recherche étant de proposer un modèle de médiation en lecture mettant en œuvre la compétence professionnelle de l'enseignant susceptible de développer le plaisir de lire des élèves masculins du primaire, le recours au document publié par le ministère de l'Éducation, (Gouvernement du Québec, 2004) sur les

⁷ < http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/livres/alpha/P/Perrenoud_1999_A.html >

compétences professionnelles de l'enseignant s'imposait, dans un souci de cohérence avec le contexte scolaire québécois actuel.

1.1 les caractéristiques liées au concept de compétence professionnelle

Pour définir la compétence professionnelle de l'enseignant, le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2004, p.50) en énumère les caractéristiques. La compétence professionnelle se déploie en contexte réel d'action professionnelle; elle s'élabore dans un continuum du simple au complexe; elle est fondée sur un ensemble de ressources; elle est de pratique intentionnelle et sa manifestation est récurrente; enfin, elle est en développement sans fin. Reprenons ces caractéristiques de façon plus détaillée :

A. le contexte réel et le contexte d'action professionnelle :

Pour fonder la compétence, la personne doit posséder des savoirs, des savoir-faire et des attitudes mais elle doit les exercer en contexte réel. Cela signifie qu'elle doit interpréter les exigences et les contraintes de la situation, repérer les ressources disponibles et faire une action en intégrant, en combinant, en orchestrant ces ressources de manière pertinente et efficace par rapport à la situation donnée. (Gouvernement du Québec, 2004, p.51)

B. un continuum du simple au complexe :

Le savoir-faire se distingue du savoir-agir. Ainsi, le savoir-faire s'observe en contexte contrôlé alors que le savoir-agir s'exerce en contexte professionnel réel. Une fois acceptée la distinction entre savoir-faire et savoir-agir, on comprend qu'un niveau intermédiaire de complexité de la compétence semble souhaitable, soit pour éviter une nomenclature exhaustive de compétences soit encore pour éviter des énoncés trop flous.

C. une compétence fondée sur un ensemble de ressources :

Ces ressources sont de divers ordres: collègues, personnes ressources, littérature spécialisée, etc. De plus, et cela nous semble essentiel, une compétence exige nécessairement le savoir de l'action accomplie. « Tout comme le savoir ne garantit pas le savoir-faire, ce dernier n'assure pas l'expression d'une compétence professionnelle (Gouvernement du Québec, 2004, p.51).

D. la pratique intentionnelle et la manifestation récurrente :

La compétence comme savoir-agir est une pratique intentionnelle. Elle a pour but d'atteindre des objectifs souhaitables. La compétence se manifeste de façon récurrente. Cela signifie que le savoir-agir est stabilisé; il n'est pas le fruit du hasard; il est maîtrisé et il permet une exécution rapide avec une certaine économie de moyens.

E. un développement sans fin :

Il n'y a pas de limite à l'extension de la compétence.

La compétence (...) gagne donc à être perçue comme un horizon de travail qui est davantage une finalité sans fin qu'une finalité atteignable (Gouvernement du Québec, 2004, p.51).

La figure 1 illustre les cinq dimensions identifiées afin d'en obtenir une vision globale.

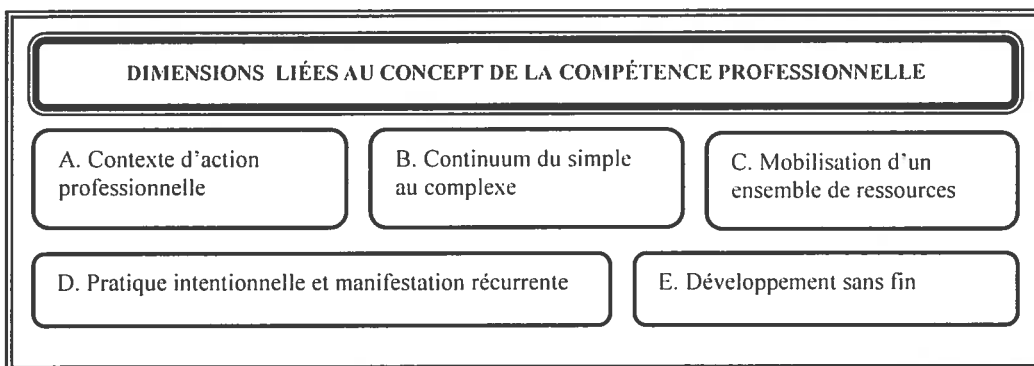


Figure 1 Dimensions du concept de compétence professionnelle

1.2 les deux orientations de la compétence professionnelle de l'enseignant

Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante au Québec (Gouvernement du Québec, 2004) propose deux orientations générales, celle de la professionnalisation et celle de l'approche culturelle de l'enseignement.

La professionnalisation s'élabore à partir de deux processus. L'un est externe, le professionnisme, et il renvoie au statut social accordé à une personne en raison de l'exercice d'une profession. Le second processus est interne et il se nomme la professionnalité. Nous nous attardons à ce second processus.

1.2.1 la professionnalité

Le processus interne de la professionnalisation, soit la professionnalité, permet le développement et la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. La professionnalité comporte plusieurs dimensions :

- A. (F) la mobilisation de savoirs professionnels spécifiques (savoirs, savoir-faire et attitudes) propres à une profession donnée ;
- B. (G) l'apprentissage continu (La formation acquise s'enrichit de l'expérience au cours des ans et de la formation continue du praticien.) ;
- C. (H) l'efficacité et l'efficience des personnes (Les savoirs, savoir-faire et les attitudes professionnelles s'exercent en présence de contraintes auxquelles la personne professionnelle trouve des solutions réalistes.) ;
- D. (I) le partage de l'expertise (Le partage se s'étend pas seulement aux savoirs mais aussi à une certaine attitude éthique, à des valeurs, à des attitudes et à des croyances partagées au sujet du travail.) ;
- E. (J) des savoirs de pratique partagés (Les savoirs de la pratique professionnelle sont transmissibles. Ils sont explicites et peuvent s'acquérir en formation.) (Gouvernement du Québec, 2004, p.17-19).

Ainsi, les dimensions de la compétence professionnelle de l'enseignant décrites à la figure 1, (p.24) pourraient s'enrichir des dimensions associées à la professionnalité. Nous proposons à la figure 2, une synthèse des caractéristiques et des dimensions de la compétence professionnelle de l'enseignant.

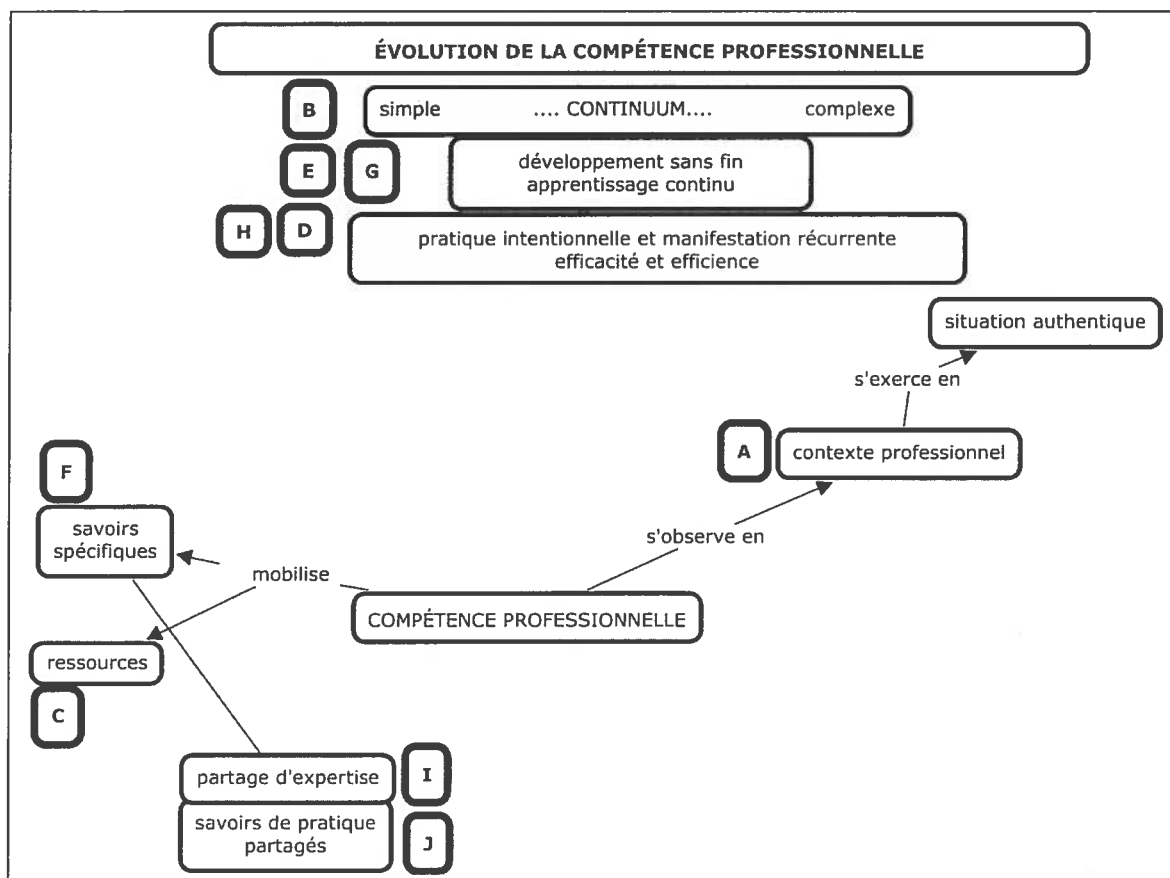


Figure 2 Caractéristiques et dimensions de la compétence professionnelle de l'enseignant

1.2.2 l'approche culturelle de l'enseignement

Qu'en est-il de la dimension culturelle que le MEQ propose comme seconde orientation dans son référentiel de compétences?

L'enseignant québécois devrait entretenir une relation avec la culture pour être capable de la faire connaître et de la faire apprécier par l'élève.

Il est porteur de culture (première et seconde), il est inscrit dans un rapport au monde, à lui-même et à autrui (ses élèves, ses pairs, la communauté) et il cherche à amener les élèves à se distancier de la culture première pour les faire accéder à une culture seconde désirée (Gouvernement du Québec, 2004, p.37).

Le maître est donc un héritier de la culture, à la fois de la culture première et de la culture seconde. Par son action, il doit rendre l'élève conscient qu'il est lui aussi, héritier d'une culture première et d'une culture seconde. Le maître critique est en mesure de prendre une distance entre sa culture première et sa culture seconde. Il est également en mesure de prendre une distance critique face à un savoir qui se construit et qui n'est donc pas immuable. Enfin, le maître est un interprète: il transpose la culture. Il doit intéresser, motiver les élèves, leur rendre signifiant le monde qui les entoure. « Médiateur de sens, il est fait de ce monde qu'il a interprété et, à son tour, il cherche à le rendre pertinent aux yeux d'autrui » (Gouvernement du Québec, 2004, p.39).

Puisque cette section de l'essai s'est donnée comme propos de décrire les composantes de la compétence professionnelle de l'enseignant, nous traiterons de l'aspect culturel de la profession enseignante à partir des réflexions de Zakhartchouk (1999) sur le « passeur culturel ».

2. L'ENSEIGNANT , UN PASSEUR CULTUREL

Zakhartchouk (1999) soutient que devenir passeur culturel s'apprend. Pour que l'enseignant collabore au passage de ses élèves vers la culture, il y a certaines conditions qui s'appliquent : l'enseignant doit réfléchir à son rapport à la culture; il doit intégrer la culture dans toutes les disciplines; enfin, il doit parvenir à établir un rapport entre culture et pédagogie.

2.1 la réflexion de l'enseignant sur son rapport à la culture

Chaque enseignant doit faire un travail sur son rapport personnel à la culture, point d'appui et passage obligé pour une formation culturelle de l'élève. Zakhartchouk (1999) suggère la lecture d'une variété de textes, comme « écho à son propre parcours ou comme manière d'entrer dans des mondes étrangers» (Zakhartchouk, 1999, p.113). La lecture de récits d'épreuve, d'humiliation peut être à cet égard riche d'enseignements. L'enseignant lira également des textes sur les notions de transmission, de formation et d'éducation. Zakhartchouk (1999) soutient que les œuvres de fiction peuvent être aussi efficaces dans cette réflexion que les textes pédagogiques. En plus de la lecture, l'enseignant peut tirer profit de l'écriture. Écrire sur la culture, écrire sur son rapport à la culture.

Elle s'accorde bien, nous semble-t-il, avec une conception de la culture comme questionnement et en même temps comme recherche jamais achevée de points d'ancrage, de compréhension du monde et de soi dans le dialogue avec ce qui nous a précédé (Zakhartchouk, 1999, p.115).

2.2 l'intégration de la dimension culturelle dans toutes les disciplines

L'intégration de la dimension culturelle dans toutes les disciplines s'effectue par le regard que l'enseignant pose sur les disciplines. Zakhartchouk propose de développer ce regard en se préoccupant particulièrement des grands concepts fondateurs (Zakhartchouk, 1999, p.115). Quant à l'enseignant québécois, il peut consulter la section des repères culturels qui suit chaque discipline dans le P.F.E.Q. (Gouvernement du Québec, 2001). Toutefois, un regard culturel ne peut s'acquérir par des exposés magistraux ou par une liste de suggestions; l'enseignant doit lui-même développer sa pratique culturelle par la fréquentation des lieux associés à la culture (cinéma, théâtre, musée, bibliothèque, opéra).

2.3 l'établissement d'un rapport entre culture et pédagogie

Puis, l'enseignant doit réfléchir sur les techniques pédagogiques (fiches, séquences) qu'il utilise et sur la mission culturelle qu'il se donne. Zakhartchouk (1999, p.116) situe cette réflexion dans l'efficacité de l'enseignant. Nous pouvons établir un lien entre cette réflexion et l'une des exigences de la compétence professionnelle de l'enseignant, soit le maître comme héritier, critique et interprète de la culture, tel que mentionné dans le référentiel de compétences du ministère de l'Éducation. (Gouvernement du Québec, 2004).

Pédagogie et culture, avons-nous dit, en n'oubliant pas que si la culture doit s'inscrire à l'école dans une pédagogie, la pédagogie elle-même est un élément de la culture et doit être aussi étudiée comme telle (Zakhartchouk, 1999, p.117).

Enfin, il est recommandé que l'enseignant sache associer les pratiques pédagogiques et leur histoire culturelle pour en saisir l'évolution.

2.4 des suggestions pour travailler à la transmission de la culture

Pour aider à construire son rapport personnel à la culture, l'enseignant devrait retenir certaines suggestions de Zakhartchouk (1999, p.118) :

- A. Faire sentir que la culture est partage, médiation entre soi et les autres (d'où la mise en place de dispositifs de communication);
- B. Être, en tant qu'enseignant conscient de son propre cheminement culturel, savoir prendre du recul sur soi-même;
- C. Donner soi-même l'image d'un « passionné de culture » et encore plus d'un « passionné de la transmission culturelle ».

Après avoir tracé le profil de l'enseignant compétent en s'inspirant du référentiel de compétences du MEQ (Gouvernement du Québec, 2004), il nous est

apparu essentiel de décrire l'enseignant lecteur puisque la recherche universitaire rapporte que l'enseignant qui aime lire a des élèves qui ont de meilleurs résultats en lecture (Gambrell, 1996).

3. L'ENSEIGNANT LECTEUR

Compte tenu de l'objectif de cette recherche, soit de proposer un modèle de médiation en lecture dans lequel la médiation est identifiée comme une compétence professionnelle de l'enseignant qui lui permettrait de susciter le désir et le plaisir de lire des élèves masculins du primaire, il est primordial de se préoccuper de l'enseignant comme passeur culturel mais également de l'enseignant comme lecteur.

3.1 des témoignages tirés de la recherche universitaire

Cardarelli (1992) rapporte que d'après une étude réalisée aux États-Unis par Gray et Troy (1986) sur la lecture personnelle des enseignants, les résultats étaient plutôt surprenants. En effet, au moment de l'étude, seulement quarante et un enseignants sur quatre-vingts (51%) lisaient pour le plaisir.

Dès lors, un programme destiné aux enseignants (*middle-school*) a été mis en place. Trente écoles (dix à douze enseignants par école) puis cinquante-neuf écoles ont participé à ce programme. Au cours de la première année, les trente équipes d'enseignants ont lu 3,306 livres (1,081 titres différents). Au-delà des bénéfices personnels relatés, les participants ont rapporté avoir utilisé en classe l'information acquise lors des discussions du programme de lecture dans une proportion de 50%. Ils ont réalisé que l'enthousiasme pour la lecture ne s'enseigne pas : il s'attrape; que les enseignants devraient être eux-mêmes des modèles de lecteurs ; qu'il faut garder un équilibre entre le plaisir personnel de lire et le partage des expériences de lecture.

Ils ont réussi à communiquer leur enthousiasme à leurs élèves, à tel point que trente-trois pour cent (33%) des élèves ont demandé à avoir leur propre club de lecture (Cardarelli, 1992). Cette retombée incite Cardarelli à tirer les conclusions suivantes :

We need teachers of reading who are themselves well read. We need reading teachers who are as conversant with Thomas More as they are with teachers' manual..."

Teachers of reading in the schools need to read, and to encourage the reading of quality children's literature and higher quality English literature. (Cardarelli, 1992, p. 668).⁸

Daniels (2003) qui s'est penché sur la lecture des enseignants soutient lui aussi que la meilleure modalité de formation continue chez les enseignants est la lecture et la participation à des clubs de lecture. Dans sa recherche, il rapporte une expérience vécue par des enseignants de Chicago. Ces derniers affirment que plus ils avaient une conscience claire de leurs processus personnels de lecture, plus il se sentaient capables de les modéliser pour le bénéfice de leurs élèves. Les enseignants ont ainsi réalisé qu'ils ne pouvaient pas modéliser leurs processus de lecture si eux-mêmes n'étaient pas des lecteurs. Daniels (*Ibid.*, p.38) en profite alors pour donner des conseils aux enseignants:

Fermez la télé; arrivez plus tôt à l'école et lisez en attendant les élèves pour qu'ils vous voient lire ; donnez du temps pour lire en classe et lisez vous-mêmes ; levez-vous ou couchez-vous plus tôt pour avoir le temps de lire ; trouvez un collègue qui partagera vos lectures ; démarrez un club de lecture à l'école ou dans votre voisinage (*Ibid.*, p.38).

⁸ Nous avons besoin d'enseignants de lecture qui soient eux-mêmes des lecteurs. Nous avons besoin d'enseignants qui sont aussi à l'aise avec Thomas More qu'ils le sont avec le matériel didactique (...) Les enseignants de lecture doivent lire et encourager les élèves à lire de la littérature de jeunesse et de la littérature générale de qualité. (Traduction libre)

Daniels (*Ibid.*) ajoute que le support de la commission scolaire (en achetant des livres, en fournissant des lieux de rencontres ou en reconnaissant la participation au club de lecture comme une activité de formation professionnelle) envoie un message clair aux enseignants :

It says: we trust teachers to take responsibility for their own growth, to make profesional decisions, to create valuable conversations. It says: look how much teachers can grow when given choice, and some resources. Kind of like the way it works with kids (*Ibid.*, p. 38).⁹

Rapportant sa propre démarche (Gutchewsky, 2001), une enseignante engagée dans des études de deuxième cycle rapporte que pour rejoindre ses lecteurs récalcitrants, elle s'est d'abord interrogée sur sa propre attitude envers la lecture. Elle a clarifié sa propre conception de l'acte de lire en lisant des articles traitant de la lecture, ce qui l'a amenée à certaines découvertes dont l'importance du choix par l'élève de ses lectures personnelles pour éprouver du plaisir à lire. Elle a dû revoir sa croyance quant à la pertinence de la liste obligatoire de lectures préconisée par le programme officiel de formation, en opposition au développement du plaisir de lire des élèves.

Elle a ensuite alors questionné ses élèves à l'aide d'un questionnaire à questions ouvertes, sur leur attitude envers la lecture. Elle a obtenu les résultats suivants :

- A. Un (1) seul élève déclare aimer lire mais ne pas avoir le temps pour le faire ;
- B. 59 élèves disent détester lire ;
- C. 24 élèves avouent éprouver des difficultés en lecture ;
- D. 16 élèves disent n'avoir jamais rien lu d'intéressant (Gutchewsky, 2001).

⁹ Cela dit : nous faisons confiance aux enseignants pour prendre la responsabilité de leur propre croissance, pour prendre des décisions professionnelles et pour tenir des conversations valables. Cela dit : Voyez comme les enseignants peuvent s'enrichir lorsqu'on leur donne le choix et des ressources. De la même façon que cela fonctionne avec les enfants.

Engagée dans une scolarité de maîtrise, cette enseignante (Gutchewsky, 2001) a alors conçu un plan d'intervention pour ses élèves afin de concilier les données de la recherche universitaire sur la lecture et les attentes du programme officiel en vigueur. En premier lieu, elle a proposé aux élèves la lecture de nouvelles (*short stories*), leur faisant ainsi apprivoiser la lecture. Puis, elle leur a laissé choisir librement un roman, afin de les motiver à aborder la lecture d'une œuvre plus longue. Enfin, elle a proposé la lecture d'un roman à partir d'une liste qu'elle avait élaborée. Elle conciliait ainsi le choix personnel de l'étudiant et les impératifs scolaires. Le deuxième volet de son intervention a été de les accompagner lors d'une visite à la bibliothèque de l'école, où la bibliothécaire a présenté aux élèves des livres susceptibles de les intéresser. La bibliothèque devenait ainsi un lieu susceptible de leur procurer du plaisir. En dernier lieu, Gutchewsky (*Ibid.*) a instauré une période de lecture silencieuse en classe. Elle contribuait alors à mettre en place une communauté de lecteurs.

A la fin de l'année scolaire, Gutchewsky (*Ibid.*) a de nouveau interrogé ses élèves sur leur attitude envers la lecture. Soixante-dix pour cent (70%) d'entre eux ont alors déclaré que cette approche de la lecture en classe leur avait donné ou redonné le goût de lire, en particulier parce qu'ils avaient pu choisir leur lecture. L'expérience de Gutchewsky donne un exemple explicite d'une enseignante qui a pris conscience du plaisir de lire et qui a posé des actions pour amener ses élèves à éprouver eux aussi du plaisir. Elle conclut en écrivant :

When reading became a common and, therefore, a comfortable subject of discussion in my room, it became a less intimidating task (...) I have found that is possible to create a reading-focused classroom based on student choice. (...). So going beyond the curriculum takes more time. But it is manageable (*Ibid.*)¹⁰

¹⁰ Lorsque la lecture est devenue un sujet de discussion familier et facile dans ma classe, elle est devenue une activité beaucoup moins intimidante. (...) J'ai découvert qu'il est possible de créer une classe centrée sur la lecture et sur les choix personnels des élèves. (...) Alors, aller au-delà du programme prend plus de temps. Mais cela se gère.

En cela, elle appuie Marsollier (2004, p.22) sur le rôle de l'enseignant qui doit « dialoguer à propos de la perception qu'ont les élèves de sa discipline, de l'approche qu'il en propose, ainsi que des désirs et des craintes qu'ils ressentent. » Au cours de sa scolarité, l'élève tisse des liens avec chaque discipline et comme le souligne Marsollier (2004), la personnalité de l'enseignant (donc son savoir-être ou son attitude) oriente considérablement le rapport de l'élève au savoir. Ainsi, si un enseignant lui-même lecteur parle de son plaisir de lire et qu'il met en place des conditions optimales pour que ses élèves éprouvent du plaisir à lire, alors, il pourra exercer une médiation positive entre l'élève et la lecture.

3.2 l'enseignant comme lecteur en classe

Toutefois, il ne suffit pas à l'enseignant de lire et d'aimer lire pour exercer une médiation en lecture auprès de ses élèves. Il doit poser des actions pour amener son plaisir de lire en classe et le faire partager. Cependant, la lecture en contexte scolaire oscille entre deux pôles, en résonance avec deux discours scolaires. Selon le premier discours, l'élève doit savoir lire, donc développer des habiletés et des compétences, ce qui rend le manuel indispensable parce qu'il est banalisé et qu'il suit les objectifs des programmes officiels. Dans le second discours, on soutient que l'important est que l'élève aime lire, que le plaisir de la lecture ne s'enseigne pas mais qu'il peut être suscité par un enseignant, lui-même modèle de lecteur et qui pratique des méthodes novatrices, dont le recours aux vrais livres. Lebrun (2006) écrit :

Le manuel, s'il est d'un recours facile, n'est pas toujours le mieux placé dans le domaine de la lecture et [que,] parallèlement au développement des habiletés, on doit absolument travailler les attitudes en lecture, domaine où le vrai livre et l'enseignant modèle de lecture sont imbattables (*Ibid.*, p. 272).

Elle décrit donc le rôle de l'enseignant comme un modèle pour susciter le plaisir de lire des élèves. Selon Enfilis-Léger (1994, dans Lebrun 2006, p. 30) « le

livre doit devenir un projet, un projet signifiant pour l'élève, adapté à ses possibilités et à ses besoins de connaître » .

3.3 le double rôle de l'enseignant lecteur pour nourrir le plaisir de lire de l'élève

Le premier rôle de l'enseignant est de développer la motivation de l'élève et particulièrement, de développer des habitudes durables de lecture. L'enseignant doit développer les habiletés de lecture mais aussi les habitudes de lecture, en ne perdant pas de vue que l'élève est le premier agent des ses apprentissages et que ce dernier doit ressentir du plaisir à lire pour être motivé à le faire. Lebrun (*Ibid.*, p. 274) ajoute que de « miser sur les goûts et les habitudes de lecture en faisant vivre le livre à l'école constitue un défi de taille ». Contrairement au système éducatif ontarien¹¹, le système québécois « n'inclut pas dans ses programmes le recours systématique à la littérature de jeunesse et à la bibliothèque » (*Ibid.*, p. 274).

Même si le goût de lire ne s'enseigne pas, « l'enseignant peut devenir un animateur de lecture (qu'il faut bien distinguer de l'animateur du livre, ce dernier s'attachant davantage aux caractéristiques du livre qu'au lecteur)» (*Ibid.*, p. 275). Il devra développer une pédagogie centrée sur l'élève lecteur et sur les interactions dans le groupe. Lebrun ajoute fort justement et nous partageons son avis :

Certes le plaisir de lire ne peut être le seul objectif de la classe de français mais on peut attirer et séduire tout en explicitant et en structurant grâce à des activités stimulantes (*Ibid.*, p. 275).

L'utilisation par l'enseignant d'œuvres complètes en classe dépend de plusieurs facteurs : son attitude relativement à la lecture; sa conception de ce qu'est le programme de français; son opinion sur l'évaluation; ses possibilités de perfectionnement personnel; ses qualités d'animateur du livre; ses qualités globales

¹¹ On peut consulter à cet effet la publication *Moi lire? Tu blagues!* à l'adresse URL suivante : www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/meread/index.html >

de pédagogue. Plus l'enseignant sera compétent en médiation de lecture, plus sa classe sera plongée dans l'imaginaire grâce à la littérature (*Ibid.*, 2006, p. 275).

Deux auteurs au Québec partagent l'avis de Lebrun sur la nécessité d'utiliser en classe de vrais livres pour motiver les élèves à lire et développer leur plaisir de lire. Il s'agit des auteurs qui se sont exprimés dans le dossier spécial de *Vie pédagogique* (1994) et de Nadon (1990), un enseignant du primaire. Pour cet enseignant la « lecture esthétique est la seule qui nourrit l'imaginaire et permet de saisir les beautés d'un univers créé par un véritable auteur. Elle est irremplaçable et suppose une adhésion personnelle » (*Ibid.*, p. 275). Ils sont appuyés par Baker, Scher et Makler (1997) cités par Perry (2003) :

Research has indicated that having a large number and variety of books available and focusing on the entertainment aspects of reading (associating it with play) peaks young children's interests in becoming literate.¹²

Le second rôle de l'enseignant est d'aider l'élève à se forger une culture personnelle par le livre. Il le fait lire de façon encadrée afin qu'il apprenne à choisir de bons livres et à avoir à leur sujet des attitudes positives (Lebrun, 2006, p. 273). L'enseignant encouragera l'élève à choisir des livres qui lui posent des défis de lecture intéressants et qui sont adaptés à son âge. Pour ce faire, il peut s'inspirer des guides publiés au cours des années par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, du site *Livres ouverts*¹³ ainsi que des revues spécialisées telles que *Lurelu*, *Québec français*, *Vie pédagogique*, pour en nommer quelques-unes, éditées au Québec.

Par le livre, l'enseignant contribuera à faire développer aux élèves, « leurs capacités interprétatives et leurs ancrages socioculturels » (*Ibid.*, 2006, p. 273).

¹² La recherche a démontré que l'accessibilité à une multitude et à une variété de livres ainsi que l'accent porté sur le plaisir associé à la lecture stimule les jeunes enfants à devenir des lecteurs. (Traduction libre).

¹³ < <http://www.livresouverts.qc.ca> >

Engagés dans une communauté de lecteurs avec l'enseignant, les élèves accèdent de l'intérieur à de grandes œuvres littéraires. Grâce à l'enseignant, ils connaîtront l'histoire littéraire qui permet « de rattacher les œuvres à leur contexte et de voir les filiations de l'une à l'autre » (*Ibid.*, 2006, p. 274).

3.4 les attitudes et les caractéristiques des enseignants qui utilisent de vrais livres

Dans une recherche rapportée par Lebrun (2006), six enseignantes de la région de Laval-Laurentides-Lanaudière ont témoigné de leur expérience sur l'utilisation de vrais livres en classe. Elles ont révélé que dans leur classe, la leçon de français est entièrement axée sur la lecture d'œuvres de fiction. Lebrun rapporte que la vie du livre en classe dépend :

- A. de la passion de l'éducateur lettré;
- B. de sa capacité à exploiter la bibliothèque de classe;
- C. de sa capacité à moduler ses activités à la fois selon les directives d'un programme envisagé dans ses lignes directrices et selon les besoins et intérêts de ses élèves. (Lebrun, 2006).

Les enseignantes interrogées se décrivent comme de bonnes lectrices. Elles connaissent les classiques de la littérature jeunesse tout autant que les œuvres récentes. Elles avaient mis sur pied une importante bibliothèque de classe¹⁴ et l'enrichissaient périodiquement, particulièrement avec des ouvrages québécois. Elles se référaient à leur propre expérience de lectrice, à leurs souvenirs d'enfance et à leurs habitudes de lectures et à celles de leurs propres enfants. Pour elles, le goût de lire devait précéder les habiletés en lecture (Lebrun, 2006).

Ces enseignantes s'en tenaient aux objectifs généraux du programme et rejetaient l'utilisation des manuels qui ne présentaient que les objectifs spécifiques.

¹⁴ action qui est également encouragée par Sanacore, (2002).

Elles rejoignaient ainsi la position de Nadon (1990) qui allie lecture et écriture. L'ordinateur était régulièrement mis à profit pour la rédaction de travaux issus de la lecture. L'horaire scolaire était ponctué de pauses de lecture¹⁵ et le coin lecture était constamment occupé par les jeunes. Réticentes à évaluer des habiletés morcelées en lecture, elles s'en tenaient à l'évaluation sommative, tout en suivant l'évolution individuelle de leurs élèves par diverses activités (groupes de discussion, journaux de lecture, projets reliés à des thèmes de lecture) (Lebrun, 2006).

Ces observations de Lebrun viennent appuyer celles de Gervais (1996) qui avait défini les cinq règles qui président à l'utilisation du livre dit de loisirs (par opposition au manuel scolaire) en classe :

- a) faire pressentir le livre comme source de plaisir accessible (Pour convaincre les élèves de cette accessibilité du plaisir de lire, il faut les accompagner sur les plans à la fois affectif et cognitif.);
- b) les aider à identifier leurs intérêts en lecture;
- c) les aider à ouvrir leurs horizons en lecture;
- d) leur faire découvrir ce qu'ils sont capables de lire en les plaçant devant l'imprimé et en inventoriant avec eux des stratégies;
- e) réinvestir avec eux le plaisir de lire en les aidant à faire des liens et en les conviant à parler de leurs lectures (Lebrun, 2006, p. 278).

Sanacore (2002) ajoute que les périodes de lecture libre devraient se tenir également en dehors des cours de langue et de littérature. Il suggère de lire tous les jours aux élèves, variant les genres et les styles littéraires et n'écartant pas les livres documentaires. Selon une recherche menée par Morrow (1986) citée par Sanacore (2002), il est important que les enseignants, les directions d'école ainsi que les parents prennent conscience que lire pour le plaisir est tout aussi important pour

¹⁵ action qui est également encouragée par Sanacore (2002).

développer une habitude durable de lecture chez les élèves que d'enseigner les habiletés de reconnaissance de mots, de compréhension et d'études.

3.5 conclusion

Les observations de ces chercheurs universitaires sur la lecture peuvent être rapprochées des réflexions de Zakhartchouk (1999) sur la culture. Rappelons que ce dernier a identifié trois conditions pour que l'enseignant collabore au passage de ses élèves vers la culture: faire sentir que la culture est partagée; être, en tant qu'enseignant conscient de son propre cheminement culturel, savoir prendre du recul sur soi-même; donner soi-même l'image d'un « passionné de culture » et encore plus d'un « passionné de la transmission culturelle ». (Zakhartchouk (1999, p.118).

Pour collaborer au passage de ses élèves vers la lecture vécue comme une activité qui procure du plaisir à l'élève, l'enseignant devrait donc partager son plaisir de lecture avec les élèves et bâtir avec eux, une communauté de lecteurs. Auparavant, il devrait avoir réfléchi à son rapport personnel à la lecture. Il devrait également réfléchir sur ses pratiques pédagogiques en relation avec la lecture. Il devrait être préoccupé d'intégrer la lecture dans toutes les disciplines. Et s'il se fait un point d'honneur d'être lui-même un modèle de lecteur pour ses élèves, il devrait également communiquer aux élèves, l'importance qu'il accorde au plaisir de lire. Toutefois en premier lieu, il devrait avoir clarifié sa conception de ce qu'est la lecture. La section suivante permettra de faire le point sur la conception actuelle de la lecture, les processus qu'elle sous-tend et les variables qu'elle met en présence.

4. LA DÉFINITION DE LA LECTURE

Depuis le début des années 1980, une nouvelle conception de l'acte de lire a émergé de la recherche scientifique : la lecture est maintenant définie comme un

« processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication » (Giasson, 2003, p.6).

4.1 la lecture, un processus actif

Comme le précise Giasson (2003), la lecture est un processus actif car le lecteur traite le texte en émettant des hypothèses qu'il vérifie en cours de lecture. Il découvre le sens du texte à l'aide des indices syntaxiques, sémantiques et graphiques. Le lecteur recourt à tous ces indices et applique des mécanismes de prédiction, de confirmation et d'intégration. (Giasson, 2003, p.10)

4.2 la lecture, un processus de langage

La lecture est un processus de langage, différent de la parole. En effet, si les règles des phrases et les mots employés dans la langue écrite et la langue orale sont les mêmes, ils ne se superposent pas. La première différence réside dans le mode de réception : à l'oral (réception auditive), c'est l'intonation, les pauses et les gestes qui ponctuent l'échange; à l'écrit, la mise en pages, le soulignement et les retours en arrière balisent la lecture.

La deuxième différence réside dans la structure. À l'oral, les phrases ne sont pas toujours complètes, le langage est moins formel. À l'écrit (réception visuelle), les phrases sont plus structurées et plus complexes. Certaines formulations sont mêmes caractéristiques de l'écrit (utilisation du passé simple, formules consacrées, mots de liaison).

Enfin, Giasson (*Ibid.*, p.11) mentionne d'autres différences que nous reprenons au tableau 1 (p.41).

Tableau 1
Différences entre langage oral et langage écrit

Conversation	Texte écrit
Interaction possible pour éclaircissement	Impossibilité d'obtenir des éclaircissements de la part de l'auteur
Adaptation du discours à l'interlocuteur	Discours en fonction d'un auditoire général
Espace et temps : mêmes référents	Espace et temps : en fonction de la situation d'écriture
Objets de conversation connus	Objets du texte doivent être imaginés (par exemple, les personnages et les situations)

Adapté de Giasson (*Ibid.*, p.11)

Les différences illustrent les obstacles à franchir pour passer de la compréhension du langage oral à la compréhension du langage écrit. Un enfant à qui l'on aura fait la lecture de façon régulière sera mieux préparé à franchir ce passage délicat entre la compréhension orale et la compréhension écrite.

4.3 la lecture, un processus holistique

La lecture n'est pas une somme de sous-habilités à acquérir de façon hiérarchique. Comme le souligne Giasson (2003, p.12), « ce n'est pas parce qu'il est possible d'identifier des habiletés exploitées par les lecteurs compétents qu'on peut inférer que ces habiletés interviennent de façon isolée en lecture. » Les habiletés en lecture sont interdépendantes.

Ainsi, les exercices proposés dans les manuels insistent souvent sur les composantes de la lecture, au détriment de son utilisation en contexte réel et signifiant (c'est à dire en utilisant des extraits de textes plutôt que de recourir au texte véritable).

4.4 la lecture, un processus de construction de sens

Des études ont démontré que la compréhension d'un texte est fortement conditionnée par les connaissances et les expériences antérieures que le lecteur possède sur le contenu du texte. Le même texte peut donc offrir une pluralité de sens. Pour construire le sens d'un texte, le lecteur doit mettre en relation le nouveau (le texte à lire) et le connu (ses connaissances antérieures).

Si le lecteur construit le sens du texte, cela ne signifie pas pour autant que le lecteur puisse attribuer n'importe quel sens au texte. Si le texte est bien écrit, il traduira assez justement l'intention d'écriture de l'auteur et si les expériences de l'auteur et du lecteur correspondent, il devrait y avoir une communication et une compréhension raisonnables.

4.5 la lecture, un processus interactif à trois variables

Giasson précise les trois variables mises en interaction que nous illustrons à la figure 3, à la page 43. En effet, si le lecteur construit le sens du texte à partir de ses connaissances (affectives et cognitives), il tient également compte du contexte dans lequel s'opère cette interaction.

Ainsi, plus le lecteur possède de connaissances antérieures sur le texte (sur le contenu du texte mais aussi sur sa structure), plus il possède de connaissances sur ses propres structures cognitives et plus il est conscient des processus associés à la lecture (s'il est placé dans un contexte favorable), plus son degré de compréhension du texte en sera augmenté.

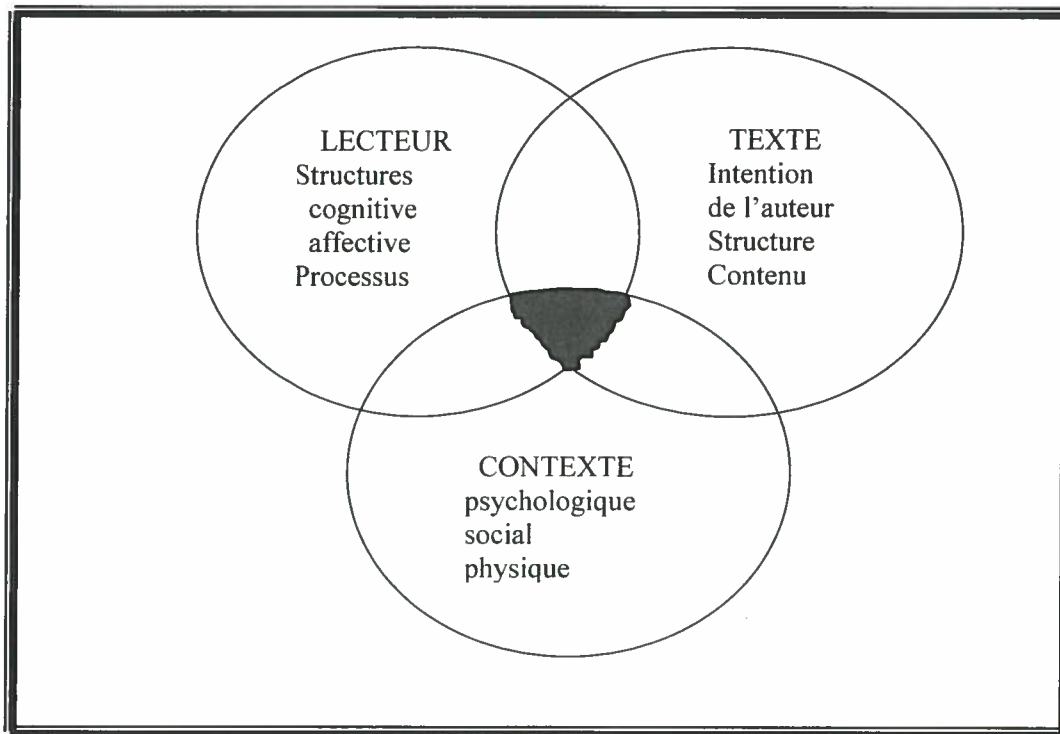


Figure 3 Modèle interactif de compréhension en lecture
(Giasson, 2003, page 18)

4.6 la variable lecteur

La variable lecteur comprend des structures internes et des processus. Les structures internes comprennent la structure cognitive et la structure affective du lecteur; les processus comprennent les habiletés simultanées mises en jeu lors de la lecture.

4.6.1 structure cognitive du lecteur

La structure cognitive du lecteur est constituée par les connaissances que le lecteur possède sur la langue (connaissances phonologiques, syntaxiques,

sémantiques et pragmatiques) et sur le monde (ses représentations personnelles du monde à partir de ses expériences).

4.6.2 structure affective du lecteur

La structure affective du lecteur est constituée par son attitude générale envers la lecture, par ses intérêts spécifiques personnels et par sa perception de lui-même comme lecteur. La perception de soi comme lecteur, c'est-à-dire, dans ce cas-ci comme lecteur qui comprend, dépend en grande partie des causes que l'élève attribue à ses réussites ou à ses échecs. S'il attribue ses réussites et ses échecs à des causes extérieures, il en viendra à éprouver un sentiment d'incapacité car il ne croira pas avoir de l'emprise sur son apprentissage (Giasson, 2003). Nous reprenons les informations sur les structures internes du lecteur au tableau 2.

Tableau 2
Structures internes du lecteur

Structure cognitive		Structure affective
Connaissances		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Attitude générale face à la lecture ❖ Centres d'intérêt personnels ❖ Perception de soi comme apprenant
Sur la langue Connaissances <ul style="list-style-type: none"> ❖ phonologiques ❖ syntaxiques ❖ sémantiques ❖ pragmatiques 	Sur le monde Schémas internes de représentation du monde, à partir de l'expérience directe ou indirecte.	

4.6.3 processus du lecteur

Les processus renvoient aux habiletés requises pour assurer une lecture efficace. Comme ces processus ne sont pas séquentiels mais simultanés, nous les avons regroupés au tableau 3 (p. 45).

Tableau 3
Processus mis en action lors de la lecture

Microprocessus	Processus d'intégration	Macroprocessus	Processus d'élaboration	Processus métacognitifs
Reconnaissance des mots	Mots de Substitution	Reconnaissance des idées principales	Faire des prédictions	Reconnaître une perte de compréhension
Lecture par groupe de mots	Mots de liaison	Élaboration de résumés	Se former une image mentale	Trouver les stratégies pour y remédier
Microsélection de l'information importante dans la phrase	Inférences	Utilisation de la structure du texte	Réagir d'une manière émotive	
			Intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures	
			Raisonner sur le texte	
Pour comprendre l'information contenue dans la phrase	Pour établir des liens entre les propositions ou les phrases	Pour une compréhension globale du texte	Pour dépasser le texte, pour aller plus loin que les attentes de l'auteur	Pour guider la compréhension : s'ajuster au texte et à la situation

D'après Giasson (2003, p.19 et 20).

4.7 la variable texte

Le matériel de lecture constitue la variable texte. Trois grands aspects interviennent dans cette variable : l'intention de l'auteur (informer, convaincre, émouvoir, etc.); la structure du texte (organisation des idées) et le contenu du texte (concepts, connaissances et vocabulaire) du texte.

4.8 la variable contexte

La variable contexte influence la relation lecteur/texte. Le contexte est constitué des conditions présentes lors de la lecture : le contexte psychologique du lecteur (son intention de lecture); le contexte social (interventions des pairs durant la lecture) et le contexte physique (bruit, éclairage, température ambiante, qualité de la reproduction du texte).

4.9 la lecture, un processus transactionnel

Tel que rapporté par Schwaw et Bruning (1999) et cité par Pope (2005, p.22), plusieurs lecteurs n'ont pas intégré la nécessité d'interagir avec le texte; ils ne croient pas avoir une fonction au-delà de la réception passive du texte.

Selon Rosenblatt¹⁶ (1991), le sens du texte ne réside ni dans le texte ni dans le lecteur mais dans leur transaction mutuelle. Le modèle transactionnel de lecture exige du lecteur qu'il construise le sens du texte à partir de ses expériences passées et de ses émotions personnelles. La lecture devient alors une expérience subjective. C'est au cours de cette transaction que le lecteur peut adopter une position utilitaire ou esthétique.

4.9.1 *positions du lecteur*

La position du lecteur est utilitaire lorsqu'il cherche à extraire l'information du texte. La position de lecteur est esthétique lorsqu'il porte attention aux émotions que le texte déclenche en lui.

¹⁶ Louise Michelle Rosenblatt (1905-2005) : Auteure et chercheure renommée en lecture et en enseignement de la littérature. Née à Atlantic City de parents juifs immigrés, elle a complété ses études au Barnard College puis à la Sorbonne où elle a obtenu un doctorat en littérature comparée en 1931. De 1948 à 1972, année de sa retraite, elle a enseigné l'anglais à l'Université de New York. Elle a reçu le NYU'S Great Teacher Award et a été intronisée au International Reading Association Hall of Fame en 1992 et reçu le Dewey Society Lifetime Achievement Award en 2001. Rosenblatt est connue pour sa théorie de la lecture comme transaction dynamique entre le lecteur et le texte.

Il y a souvent confusion entre ces deux positions de lecture car on a souvent tendance à les opposer alors que ce sont des positions complémentaires. Nous en reproduisons une illustration à la figure 4 qui suit.

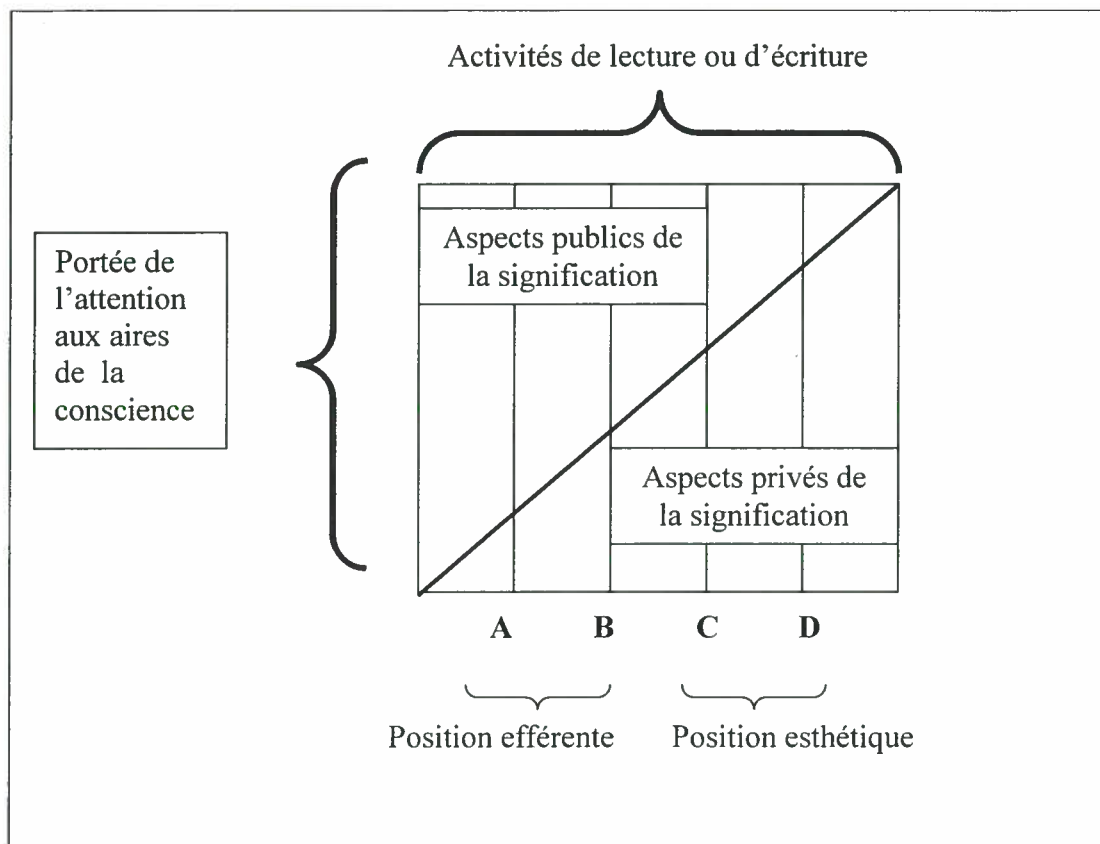


Figure 4 Complémentarité des positions utilitaire et esthétique
D'après Rosenblatt (1991, p.446).

Que la position du lecteur soit utilitaire ou esthétique, toutes ses expériences de lecture contribuent à développer et à maintenir sa compétence à lire. Ces lectures diverses enrichissent le vocabulaire et les connaissances générales du lecteur et entretiennent sa fluidité en lecture. De plus, les bénéfices associés au développement de la compétence s'additionnent au bénéfice psychologique (Nell, 1988) et ainsi, l'importance du plaisir de lire devient évident (Pope, 2004, p.22).

4.10 conclusion

Telle que la recherche scientifique la considère actuellement, la lecture est un ensemble de processus complexes (Tableau 3, p. 45) mettant en relation trois variables : le lecteur, le texte et le contexte (Figure 3, p.43). Nous retenons également que la position du lecteur, efférente ou esthétique, possède un impact sur la façon d'aborder un texte. Dans le cadre de cet essai, peut-on s'interroger à savoir si les élèves masculins seraient disposés à adopter une position esthétique et si les enseignants se posent comme modèles pour initier les garçons à cette posture de lecteur. Cette interrogation nous mène à la prochaine section qui traitera de l'élève masculin du primaire.

5. L'ÉLÈVE MASCULIN DU PRIMAIRE ET LA LECTURE

Dans cet essai, l'élève lecteur masculin du primaire est le deuxième acteur du modèle de médiation de lecture que nous proposons. Nous avons choisi l'élève masculin en particulier car d'après les résultats des recherches menées dans la plupart des pays industrialisés, la performance des garçons est particulièrement préoccupante en lecture.

5.1 la réussite scolaire des garçons et la lecture

La lecture est un apprentissage fondamental. Elle est essentielle pour développer les autres compétences scolaires. Les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture compromettent donc leur réussite dès les premières années de leur scolarité. On comprend alors l'attention accordée à la performance préoccupante des garçons en matière de lecture. Précisions d'emblée que tous les garçons ne sont pas à risque. Lajoie (2004) apporte à ce sujet une nuance fort intéressante. La notion de

sexe correspond à « l'ensemble des composantes physiologiques et biologiques de l'individu qui sont immuables et communes à toutes les sociétés » (*Ibid.* p.126). Elle reprend la définition de genre à Cloutier (1996) qui prétend que le genre se réfère « au caractère social des différences entre les hommes et les femmes qui se construisent dans le temps et qui diffèrent selon les cultures. » (Lajoie, 2004, p.126). Cette distinction étant posée, gardons à l'esprit que ce n'est pas le sexe (inné) de l'élève mais bien son genre (acquis) qui lui fait adopter des comportements scolaires différents. Dans cette recherche, le terme garçon ou élève masculin correspondra au concept de « genre » qui est plus englobant.

Le jeune garçon construit son identité par modelage, renforcement et imitation. Il adopte les stéréotypes de son sexe. Les parents renforcent l'adoption de ces stéréotypes, souvent même sans en être conscients. Lajoie (2003) note que l'usage des stéréotypes sexuels est à son apogée entre cinq et sept ans. Étant donné le peu de modèles masculins à l'école primaire, le garçon adopte souvent des comportements stéréotypés rigides. Il craint d'être perçu comme une fille. Toute activité perçue comme féminine risque de ne pas faire partie de ses habitudes. Il est prêt à beaucoup pour affirmer sa masculinité. Au risque d'en subir les conséquences, les garçons protègent leur santé mentale en adoptant les stéréotypes propres à leur genre. Pour plusieurs garçons, résister au système scolaire signifie affirmer leur masculinité (Lajoie, 2003).

Au cours du primaire, l'élève masculin conserve une relation significative avec ses parents mais la relation avec ses pairs devient de plus en plus importante. Il développe ainsi son autonomie et renforce son identité. Il peut alors adopter des comportements masculins stéréotypés : chahut, bousculade, insolence. La récompense de ces comportements : la popularité et le sentiment d'appartenance au groupe.

Lajoie (2003) cite longuement la recherche de Gagnon (1998) qui brosse un tableau du vécu des garçons du primaire. La majorité des garçons voient l'école

comme un lieu d'activités, l'aiment peu ou pas et s'y ennuient. Le garçon qui s'investit et qui réussit est souvent mis à l'écart, ridiculisé et objet de moqueries de ses pairs. Les bons résultats scolaires de plusieurs garçons leur laissent des souvenirs douloureux de la réaction des autres garçons. Pour une majorité de garçons, la relation éducative et pédagogique positive semble impossible. L'expérience démontre également que les punitions ont peu d'effet sur le garçon en quête d'identité. Les garçons se valorisent principalement par leur adresse dans les jeux électroniques et dans les sports. Les garçons se contentent de fournir un effort minimum. Les garçons préfèrent les jeux libres aux activités structurées. Les garçons entrent plus souvent en conflit avec leur enseignante (Gagnon, 1998).

Ce qui intéresse vraiment les garçons à l'école, c'est ce qui se passe surtout en dehors de la plage horaire scolaire : récréations, heure de lunch, période après la classe. Lorsqu'ils s'ennuient, les garçons chahutent, défient l'autorité ou font rire leurs camarades. Ils agissent pour se distancier de l'école. On comprend dès lors pourquoi la lecture doit être une activité suffisamment stimulante pour que les garçons s'y engagent.

Toutefois, ajoutons que certains chercheurs affirment que le milieu socioéconomique serait un facteur plus déterminant que le sexe comme prédicteur de retard scolaire.

Des études récentes effectuées au Québec et ailleurs dans le monde, tendent à démontrer que (dans) l'apprentissage de la langue d'enseignement(...) les garçons, surtout ceux qui sont issus d'un milieu défavorisé, représentent le groupe d'élèves qui éprouve le plus de difficulté en ce domaine. (Gouvernement du Québec, 2005, p.23)

Pour l'ensemble de la population scolaire des huit-neuf ans, il y a deux fois plus d'élèves en difficulté de lecture dans les écoles de milieu défavorisé que dans les écoles de milieu plus favorisé.

Dans un article publié dans le *School Library Journal*, Aronson (2007) a survolé les recherches concernant la réussite en lecture des garçons et il résume ainsi ses découvertes : en matière de réussite scolaire, la provenance raciale et sociale étaient de meilleurs prédicteurs que le genre. Cela porte Aronson (2007) à écrire que l'école, si elle veut amener les enfants à lire, devra d'abord porter attention aux problèmes sociaux auxquels ceux-ci sont confrontés.

Cela peut sembler en contradiction avec les récentes percées dans l'étude des différences de développement du cerveau chez les garçons et les filles. Toutefois, rappelons que ces facteurs devraient être additionnés et non mis en contradiction, tout comme le souligne Chouinard (2002, p.185) :

Quoiqu'il en soit, il apparaît qu'au delà des contingences culturelles, des données parfois contradictoires et de l'état parcellaire de nos connaissances, l'appartenance sexuelle est un facteur à considérer (...)

Cependant, si la réussite scolaire est tributaire, entre autres, de la provenance sociale, les difficultés de lecture elles, sont réelles et plus fréquentes chez les garçons. Les résultats d'évaluation effectués aux échelles provinciale, nationale ou internationale font écho à ces observations. Dans ses évaluations menées auprès d'élèves de 3^e et 6^e année, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) rapporte que les garçons obtiennent en lecture et en écriture des résultats inférieurs à ceux des filles. Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) rapporte que dans l'étude de 2001 auprès d'élèves de 4^e année de 34 pays participants (dont le Canada, représenté par l'Ontario et le Québec), les filles réussissent mieux que les garçons. Enfin, dans l'évaluation de 2000 du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), les filles ont des résultats supérieurs à ceux des garçons en lecture et ce, dans toutes les provinces canadiennes et dans tous les pays participants (Éducation Ontario, 2005).

Au Québec, lors de l'épreuve de français, langue d'enseignement (5^e secondaire), les écarts les plus élevés entre les filles et les garçons sont observés en lecture et les plus faibles, en expression orale. Les garçons ont des résultats aux différents volets de l'épreuve inférieurs à ceux des filles (Gouvernement du Québec, 2005, p. 11). Les garçons affichent un taux de réussite plus faible que celui des filles aux différents volets de l'épreuve et ce, peu importe le milieu socioéconomique d'où ils sont issus (*Ibid.*). Enfin, pour tous les volets de l'épreuve, les filles venant d'un milieu socioéconomique défavorisé affichent un taux de réussite plus élevé que les garçons issus d'un milieu socioéconomique favorisé (*Ibid.*).

5.2 la relation difficile des garçons avec la lecture

Les chercheurs Smith et Wilhlem (2002, p.10 cités dans Éducation Ontario, 2005) rapportent que les garçons apprennent à lire plus lentement que les filles et qu'ils lisent moins qu'elles. Les filles comprennent beaucoup mieux que les garçons les textes narratifs et la plupart des textes informatifs alors que les garçons ont tendance à être meilleurs que les filles en recherche documentaire et dans les tâches de lecture et d'écriture reliées à un contexte de travail. En matière d'attitude face à la lecture, les garçons s'estiment généralement moins aptes à la lecture que ne le sont les filles. Les garçons accordent moins d'importance que les filles à la lecture comme activité. Par rapport aux filles, les garçons sont beaucoup moins intéressés à la lecture de détente et sont plus portés à lire pour des raisons utilitaires. Ils expriment un moins grand enthousiasme à lire que les filles (Éducation Ontario, 2005).

5.3 des solutions proposées par les organismes gouvernementaux dans le monde

Parmi ses recommandations en matière de lecture des garçons, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport propose aux enseignants quelques pistes d'intervention :

Développer les compétences à lire et à écrire autant chez les garçons que chez les filles en intégrant la lecture et l'écriture à des activités variées susceptibles de plaire à chacun d'eux. Les garçons manifestent habituellement plus d'intérêt pour les textes d'action et d'aventure. Les filles, pour leur part, préfèrent ceux où une large place est faite aux émotions et aux relations interpersonnelles (Gouvernement du Québec, 2003, p.31).

Il encourage également la lecture des garçons grâce aux *Prix de reconnaissance* attribués aux garçons. En effet, depuis 2006-2007, les établissements scolaires ayant élaboré un projet visant à promouvoir la lecture chez les garçons étaient invités à présenter leur candidature pour les *Prix de reconnaissance aux établissements*. Les regroupements de jeunes qui ont préparé un projet visant à promouvoir le livre et la lecture auprès d'autres jeunes étaient, quant à eux, invités à présenter leur candidature pour des *Prix de reconnaissance aux jeunes*.

Pour sa part, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a publié un guide à l'intention des enseignants pour les accompagner dans leur intervention pédagogique auprès des garçons. Ce guide s'articule autour de treize stratégies qui présentent les résultats de recherches de pointe sur la façon d'apprendre des garçons en lecture et en écriture de même que les approches ou méthodes pédagogiques les plus efficaces pour leur permettre d'acquérir les compétences liées à la littératie et leur faire découvrir le plaisir de lire (Éducation Ontario, 2005).

Les experts s'entendent pour recommander les stratégies suivantes : choisir des ressources adaptées aux garçons; fournir souvent des occasions de lire et d'écrire; comprendre les styles d'apprentissage des garçons; utiliser l'expression artistique pour rendre la lecture vivante; utiliser le besoin d'interaction sociale des garçons; influencer les garçons en proposant des modèles masculins; introduire la littératie critique en classe; savoir rejoindre les garçons; par la technologie, intéresser les garçons à la lecture; recourir à des outils d'évaluation appropriés aux garçons; se mettre à leur place : le rôle de l'enseignant; intéresser les parents aux compétences liées à la littératie; faire de la littératie un projet d'école (Éducation Ontario, 2005).

Parmi ces stratégies, certaines permettent d'identifier les caractéristiques associées au profil du garçon lecteur: avoir à sa disposition des ressources qui lui sont adaptées; avoir la possibilité de lire fréquemment, à la maison mais aussi en classe; avoir la possibilité de s'exprimer en relation avec la lecture; ressentir le besoin d'agir socialement en relation avec la lecture.

Aux Etats-Unis, un site web, 'Guys read', met les jeunes lecteurs « en contact avec du matériel de lecture qui leur convient et une communauté de lecteurs partageant leurs goûts.» Le premier mandat de ce site était d'ailleurs de promouvoir la littératie des garçons à partir du constat que « l'équation garçons-lecture ne fonctionne pas (Éducation Ontario, 2005, p.10).

5.4 les garçons s'expriment au sujet de la lecture

Que disent les garçons lorsqu'on les interroge sur leur motivation à lire pour le plaisir? C'est ce que Pope (2005) a cherché à savoir dans le cadre d'une recherche doctorale. Elle a interrogé onze élèves âgés de dix et d'onze ans pour connaître ce qui les amenait à lire pour le plaisir mais aussi ce qui amenait certains autres élèves à ne pas lire. Elle a compilé des données sur les lecteurs et les non-lecteurs et ensuite, elle a soumis leur témoignage à la triangulation des enseignants et des parents de ces élèves (*Ibid.*).

Pope (2005) constate que si les enseignants déploient beaucoup d'efforts pour enseigner la lecture, ils en font beaucoup moins pour motiver les élèves à lire quotidiennement afin de maintenir cette habitude tout au long de leur vie. Un élève qui ne lit pas régulièrement voit son habileté stagner puis décroître. Une activité ardue qui ne procure aucun plaisir sera donc vite abandonnée.

Quant au moment où il faut que l'élève ait développé cette habitude, la chercheuse le mentionne très clairement : « If a child has not made a personal

commitment to reading by the fourth grade, there is evidence that he or she may become aliterate¹⁷ » (Pope, 2005, p.9).

5.4.1 *l'aspect affectif de la lecture*

L'aspect affectif de la lecture est un élément majeur à considérer pour développer le plaisir de lire chez les élèves. Pope (2004, p. 123), rapporte que les lecteurs non motivés associent la lecture à l'ennui, à la tristesse et même, au dégoût. Néanmoins, trois des élèves interrogés par Pope (2004) et qui avaient dit ne pas aimer lire avouent cependant éprouver du plaisir à lire lorsqu'ils lisent en dehors du programme de lecture imposé en classe. Ils apprécient donc la lecture quand ils peuvent choisir librement leurs lectures, ce qui vient corroborer les dires de plusieurs chercheurs (Gutchewsky, 2001; Pope, 2005; Éducation Ontario, 2005).

Pope (2005) soutient que la recherche universitaire en général s'est peu penchée sur le témoignage d'élèves expérimentant le plaisir de lire. Elle le déplore car si de nombreuses tentatives ont été faites pour comprendre l'aspect cognitif de la lecture, peu de recherches se sont penchées sur l'aspect affectif de la lecture. Pourtant, si l'on veut promouvoir le plaisir de lire, il faut s'attacher à l'aspect affectif de la lecture, même si ce domaine est de l'ordre personnel et difficile à évaluer en classe. Ainsi, les chercheurs Verhoeven et Snow (2001) ainsi que Nell (1994) cités par Pope (2005, p.5), croient que pour assurer l'acquisition d'habitudes de lecture durables, il faut se préoccuper des attitudes et des croyances des élèves, tout autant que de leur aspect cognitif. Pope ajoute d'ailleurs que « motivating them to read is at least as important as teaching them to read. The affective and the cognitive go hand in hand in education¹⁸ » (Pope, 2005, p.7).

¹⁷ Si un enfant n'a pas développé la motivation à lire parvenu à sa quatrième année du primaire, nous avons la preuve qu'il pourrait devenir analphabète fonctionnel. Traduction libre.

¹⁸ Les motiver à lire est aussi important que leur enseigner à lire. En éducation, l'aspect affectif et l'aspect cognitif sont liés.

Pope (*Ibid.*) précise sa pensée en ajoutant que pour comprendre les jeunes, il faut explorer leurs attitudes et leur motivation. Appuyée en cela par Alexander et Filler (1976), Pope (2005) mentionne que les attitudes réfèrent à un ensemble d'émotions qui amèneront les élèves à lire ou à éviter la lecture. Elle définit la motivation comme un élan vers un but souhaité «arousal to action toward a desired goal» (Pope, 2005, p.14). Elle a donc interrogé et observé ses élèves en fonction de leur motivation à lire.

5.4.2 *l'aspect physique de la lecture*

Selon les observations rapportées par Pope (*Ibid.*), le lecteur motivé se distingue du lecteur non-motivé par sa préférence pour la lecture plutôt que pour le cinéma; par la variété de ses genres de lecture. Il aime aller à la bibliothèque ou à la librairie et pour lui, la lecture est un plaisir et non une corvée scolaire (*Ibid.*, p. 94).

5.4.3 *l'aspect intellectuel de la lecture*

Une préoccupation de Pope (*Ibid.*) était de savoir si la perception de soi comme lecteur variait selon les résultats en lecture de l'élève. Au cours de sa recherche, elle a donc questionné les élèves : « Penses-tu être un bon lecteur? Qu'est-ce qui te permet de penser cela? » Les deux types d'élèves ont répondu que les bons lecteurs étaient intelligents. Cependant, alors que les lecteurs non motivés perçoivent la lecture comme un exercice d'habileté, les lecteurs motivés disent éprouver du plaisir à lire. Ces derniers ajoutent que lire est une activité de loisir alors que les lecteurs non motivés voient la lecture comme une tâche scolaire.

When comparing the two sets of data, the most obvious point is that children who have a positive perception of their own reading abilities will generally read more challenging material. (...) Children who are

positive about pleasure reading also have more to say about their own abilities (Pope, 2005, p. 97)¹⁹.

5.4.4 *l'aspect psychologique de la lecture*

D'après les enseignants interrogés par Pope (2005), la personnalité de l'élève donne un indice sur sa décision de lire ou de ne pas lire. Souvent les lecteurs les plus motivés seraient des enfants plus calmes, plus introvertis. Les enseignants les perçoivent également comme étant de bons lecteurs.

Quant aux lecteurs non motivés, les enseignants les perçoivent comme étant moins habiles en lecture et moins désireux de lire. Quelquefois cependant les lecteurs non motivés seront motivés extrinsèquement par les activités reliées à la lecture; alors que les lecteurs motivés seront motivés intrinsèquement, c'est-à-dire que la lecture en elle-même leur procure du plaisir. L'expérience est autotélique comme le mentionne Csikszentmihalyi (2004, p.109). Les lecteurs motivés sont ouverts à découvrir de nouveaux types de lectures alors que les lecteurs non motivés sont peu enclins à tenter d'aborder de nouveaux types de lectures. Ils n'osent prendre le risque de la découverte (Pope, 2005).

5.4.5 *l'aspect social de la lecture*

Tout comme de nombreux chercheurs l'ont constaté avant elle, Pope (*Ibid.*, p. 122) insiste sur l'importance de l'aspect social de la lecture. Les garçons sont moins motivés par les thèmes de lecture que par les activités qui s'y rattachent, par exemple la possibilité de discuter du sens d'un texte (Wilhelm, 2001). Le contexte avant, pendant et après la lecture influence grandement les garçons et dans certaines

¹⁹ Quand on compare les données, ce qui apparaît le plus évident, c'est que les élèves qui ont une perception positive de leur habileté de lecteur auront tendance à choisir des œuvres plus exigeantes. Les enfants qui éprouvent du plaisir à lire sont également plus loquaces quand vient le temps de commenter leur propre habileté. Traduction libre.

conditions, ils sont prêts à développer de nouveaux intérêts. Ces conditions sont les suivantes :

These conditions could be summarized as : having an appropriate level of challenge and assistance for meeting it; a sense of choice, control, and the chance to exercise and display competence; clear goals and immediate feedback; a focus on immediate experience; and the opportunity to be social and to export or use what they had learned (Wilhelm, 2001, p. 61) ²⁰.

Ainsi, Wilhelm (*Ibid.*) écrit que les garçons préfèrent avoir des défis raisonnables; des choix, du contrôle et la possibilité d'exercer et de démontrer leur compétence. Ils ont besoin d'objectifs clairs et de rétroaction immédiate. Ils se centrent sur l'expérimentation immédiate. Ils veulent également être en interaction sociale et utiliser leurs apprentissages. Ces observations confirment les pratiques suggérées dans *Moi, lire? Tu blagues!* (Éducation Ontario, 2005). Elles sont également en cohérence et en étonnante similitude avec les caractéristiques du *flow* décrit par Csikszentmihalyi (1990), dont nous traiterons dans une prochaine section de cet essai (p.71 et suivantes).

Que ce soit à l'intérieur de la famille ou en contexte scolaire, l'élève lecteur se distingue de l'élève non lecteur. Alors que l'élève non lecteur satisfait ses besoins sociaux avec les gens, l'élève lecteur satisfait ses besoins sociaux avec les gens mais aussi grâce aux histoires qu'il lit. Dans les deux cas, les élèves ont des modèles de lecteurs dans leur famille. Si l'élève non motivé par la lecture discute rarement de ses lectures avec ses pairs, l'élève motivé lui, discute à l'occasion de ses lectures. L'élève qui ne lit pas devra se référer à ce qu'on lui lit alors que l'élève lecteur se

²⁰ On peut résumer ces conditions comme suit : avoir un niveau approprié de défi et de l'aide pour le réussir; une impression de choix et de contrôle, une possibilité d'exercer et de démontrer sa compétence; des buts clairs et une rétroaction immédiate; un focus sur l'expérience en cours; et la possibilité d'interagir et d'utiliser ce qui vient d'être appris. Traduction libre.

réfère à ce qu'il a lu et il se l'approprie. En général, un élève non lecteur aura une pensée moins bien articulée qu'un élève lecteur (Pope, 2005).

5.5 les besoins satisfaits par la lecture

Cimon (1985) a répertorié quelques besoins que la lecture pouvait satisfaire chez les jeunes. Le besoin de sécurité vient en tête de liste : l'élève désire retrouver des éléments apaisants. Elle explique ainsi l'engouement pour les oeuvres sérielles. Un second besoin satisfait par la lecture est le besoin d'appartenance: l'enfant retrouve des lieux familiers, un environnement qui lui rappelle son propre environnement. Grâce aux documentaires, les enfants comblent leur besoin de connaissances sur le monde. La littérature de fiction peut également répondre aux questions que se pose l'élève sur les préoccupations existentielles (la vie, la mort, le racisme, etc.). Les modes imaginaires et fantaisistes comblent les besoins d'évasion, d'humour et d'amusement qu'éprouvent les enfants. Le héros, peu importe son âge et sa provenance sociale, permet au jeune lecteur de s'identifier à lui et de comprendre quelquefois comment résoudre ses propres problèmes. Enfin, la lecture vient satisfaire un besoin peu identifié et peu valorisé dans la littérature pédagogique : le besoin d'esthétisme. L'enfant est sensible à la beauté du verbe et de l'image.

Si la lecture satisfait des besoins, on peut supposer que la satisfaction de ces besoins amènera l'enfant à vouloir répéter l'expérience. Il sera prêt à s'engager dans la lecture, à la poursuivre malgré les difficultés et enfin à vouloir répéter l'expérience. On dira alors qu'il est motivé à lire. Cela nous mène à la prochaine section sur la motivation dans laquelle nous nous pencherons sur la motivation pour savoir si la motivation pourrait être un élément sur lequel l'enseignant pourrait miser dans son intervention auprès de l'élève masculin du primaire.

6. LA MOTIVATION

Les travaux de Viau (1999), sur la dynamique motivationnelle de l'élève face à l'apprentissage du français incitent à croire que si les garçons affichent une moins bonne performance en lecture, ils seront également moins motivés à lire et éprouveront moins de plaisir à le faire. Ajoutons que Wigfield (1997) cité par Viau (1999, p. 39) a constaté que les élèves de sixième année qui s'investissent le plus dans la lecture sont ceux qui lisent par plaisir (motivation intrinsèque) et non pas uniquement pour obtenir les récompenses qu'on leur fait miroiter (motivation extrinsèque). Les travaux de Wigfield (1997) sont corroborés par les recherches de Schiefele (1991) dont les résultats sont rapportés par Viau (1999, p. 39) :

Les recherches de Schiefele (1991) menées en Allemagne confirment les travaux de Wigfield et montrent à quel point il est crucial d'intéresser les élèves à la lecture. En effet, ceux qui apprécient cette activité ne font pas que lire davantage, ils le font aussi plus en profondeur, c'est-à-dire qu'ils utilisent des stratégies qui les amènent à faire des liens avec ce qu'ils connaissent déjà, à comprendre la structure ou la logique d'un récit et à imaginer de nouvelles histoires ou de nouveaux récits.

À titre de psychologue cognitiviste et à l'instar de plusieurs chercheurs dans le domaine de l'éducation, Csikszentmihalyi (1990) est préoccupé par le décrochage scolaire et surtout par le nombre toujours grandissant de personnes qui savent lire mais choisissent de ne pas le faire. Comme il le souligne, la science cognitive appliquée à la pédagogie n'a pas tenu compte d'un élément essentiel : la motivation. Selon lui, l'obstacle majeur à l'apprentissage ne réside donc pas dans le potentiel de l'élève mais bien dans sa volonté d'entreprendre cet apprentissage.

Il écrit que les méthodes éducatives qui fonctionnent bien dans des conditions expérimentales peuvent cependant échouer en contexte de classe (*Ibid.*, p. 118). Ainsi un enfant peut présenter une bonne performance en laboratoire (pour des raisons diverses, dont la désirabilité sociale) mais n'accorder aucune attention au même

matériel présenté en classe par l'enseignant. Il critique le recours aux méthodes calquées sur les ordinateurs et leur façon de traiter l'information comme seul moyen d'améliorer l'apprentissage des élèves car ces méthodes ne prennent pas en compte les facteurs motivationnels.

6.1 les facteurs qui influencent la motivation à lire

S'étant interrogée sur certains facteurs qui motivent les jeunes à lire, Pope (2005) en cite quelques-uns : aptitude personnelle, réussite, environnement familial et social, accessibilité du matériel, intérêt pour les sujets de lecture proposés.

Gambrell (1996) a observé les facteurs qui encouragent la motivation à lire de l'élève : l'enseignant comme modèle de lecteur; un environnement riche en livres; la possibilité pour l'élève de choisir ses lectures; l'accès facile aux livres; les interactions sociales autour des livres et la mise en place par l'école de mesures incitatives à lire qui reflètent la valeur accordée à la lecture.

Quant à Viau (1998, p.10) il identifie les facteurs qui influencent la motivation. Ils sont repris au tableau 4 et expliqués ci-bas.

Tableau 4
Facteurs influençant la motivation

Facteurs relatifs à la vie personnelle (famille, amis, travail, loisirs)	Facteurs relatifs à la classe (activités, évaluation, récompenses et sanctions, enseignant)	Facteurs relatifs à l'école (règlements, classification, évaluation, horaire)
	DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ÉLÈVE	
	Facteurs relatifs à la société (valeurs, système scolaire, situation économique)	

Source : Viau (1998, p.10)

6.2 les facteurs relatifs à la vie personnelle

Les jeunes vivent de plus en plus au sein de familles reconstituées dont les parents ne sont pas toujours disponibles. Dès l'apparition de problèmes, la plupart des garçons se désengagent de la tâche et se démotivent (Bouchard et St-Amant, 1996; cité par Lajoie, 2003 p. 45), tentant ainsi de préserver leur estime de soi. Dans un contexte familial éclaté ou débordé, l'école n'est plus seulement qu'un lieu d'apprentissage mais aussi un lieu de fraternisation. L'année scolaire compte 180 jours, ce qui représente 20% de la vie personnelle de l'élève. Le sentiment d'appartenance au groupe s'accroît et l'influence des pairs prend de plus en plus d'importance. Cette influence est plus marquée chez l'élève masculin.

6.3 les facteurs relatifs à la classe

Dans chaque classe, on devrait retrouver de vrais livres de lecture, que ce soit des romans, des bandes dessinées, des poèmes ou des livres documentaires. L'enseignant peut constituer une bibliothèque de classe mais pourrait aussi établir une entente avec le bibliothécaire scolaire pour renouveler périodiquement les livres disponibles en classe. Il est essentiel d'établir une proximité avec le livre et d'encourager l'habitude de lire afin de développer le goût de lire et de fréquenter les bibliothèques pour alimenter le plaisir de lire. En classe, l'enseignant peut prolonger les lectures en proposant des activités de création littéraire, des visites d'écrivains, etc. L'enseignement doit être dynamique, clair et teinté d'humour lorsque possible, particulièrement pour les garçons.

6.3.1 les facteurs relatifs à l'évaluation

Afin de favoriser la motivation, l'évaluation doit être axée dans un continuum d'apprentissage (processus) plutôt que sur la performance (résultat) de l'élève. Préoccupées par l'évaluation de la lecture littéraire de leurs élèves, huit enseignantes

du primaire, deux conseillers pédagogiques et deux chercheuses ont participé à un projet intitulé LALA, Lecture Accompagnée, Littérature Apprivoisée, dans une recherche-action menée de 1990 à 1994 (Lebrun, 2006, p.283).

Choisies sur une base volontaire, les enseignantes de la troisième à la sixième année (ce qui correspond maintenant deuxième et au troisième cycle) devaient travailler avec de vrais livres afin de susciter :

un rapport personnel de l'élève avec la lecture, et de contrer le fait que les manuels scolaires n'offrent pas de textes suffisamment longs pour permettre aux élèves de vivre une expérience esthétique, soit l'accès à la beauté de la langue et à l'originalité d'un univers (Lebrun, 2006, p.284).

L'œuvre était découpée en séquences et l'enseignante la lisait aux élèves tout en leur proposant des activités individuelles, d'équipes ou de classe entière. Même les élèves faibles en lecture ont pu ainsi éprouver le plaisir de la lecture. Les activités de communication orale ont été nombreuses afin de permettre aux élèves de réagir aux œuvres lues. Cette approche pédagogique exige de l'enseignant qu'il accepte les divergences de points de vue des élèves. La 'bonne réponse' n'existe plus. Les élèves doivent s'impliquer personnellement.

6.3.2 les facteurs relatifs à l'enseignant

Viau (1999, p.25) soutient que l'enseignant est un des principaux facteurs de motivation ou de démotivation des élèves. Ces derniers sont d'ailleurs fort habiles pour pressentir la compétence et la motivation au travail de l'enseignant et pour évaluer ses traits de personnalité. Particulièrement en enseignement du français, l'enseignant doit aimer lire, écrire et communiquer oralement. Cette opinion est corroborée par Giasson (1995, p. 38) qui assure qu'une « classe ne sera jamais davantage motivée à lire que ne l'est son enseignant ».

Citant Cothorn et Collins (1992), Pope (2004, p.31) mentionne que la manière dont l'enseignant considère et promeut le plaisir de lire a un rôle à jouer chez les enfants, dans la création et le maintien de l'habitude de lire pour le plaisir.

Comme le soutient Girard (1978) cité par Marsollier (2004, p. 47), l'enfant apprend dans sa famille à désirer le savoir selon qu'il perçoit chez ses parents que ce savoir est désiré ou non. Ce mimétisme est particulièrement à l'œuvre dans la transmission des pratiques culturelles, dont la lecture. Dans le cadre scolaire, c'est l'enseignant qui souvent est cet adulte référent. L'enfant a alors besoin d'être reconnu, apprécié et compris par l'enseignant. De cet accueil dépend la motivation de l'élève à s'investir en lecture.

Certains comportements de l'enseignant favorisent la motivation de l'élève. Marsollier (2004) en dresse un inventaire exhaustif que nous reprenons au tableau 5. Dans le cadre de cet essai, nous retenons les éléments pertinents au développement du plaisir de lire.

Tableau 5
Facteurs de motivation dépendant de l'action de l'enseignant

Facteurs didactiques	Facteurs relationnels
Qualité d'accroche du support ou de la tâche Nouveauté de la tâche Part de sens portée par l'activité Qualité des consignes Adaptation de la tâche au niveau de difficulté que peut franchir l'élève Proximité avec le vécu de l'élève Qualité de transposition didactique des savoirs Différenciation des objectifs et des tâches Maîtrise des savoirs de la part de l'enseignant	Enthousiasme personnel de l'enseignant Clarté des consignes orales Climat positif de travail Disponibilité de l'enseignant Respect des règles de vie Qualité de sa relation à l'élève (écoute, renforcement, attention, chaleur, empathie...) Continuité des exigences de l'enseignant Différenciation de son aide Stabilité de son comportement Part de démocratie et de concertation avec les élèves Charisme de l'enseignant Perceptions de l'enseignant

Source : D'après Marsollier (2004, p.50)

Parmi les facteurs didactiques, nous retenons la qualité d'accroche du support ou de la tâche, la part de sens portée par l'activité, l'adaptation de la tâche au niveau de difficulté que peut franchir l'élève, la proximité avec son vécu. Parmi les facteurs relationnels, nous retenons l'enthousiasme personnel de l'enseignant, le climat positif de travail, sa disponibilité, la qualité de sa relation à l'élève, son charisme et ses perceptions.

6.4 les facteurs relatifs à la société

Les valeurs de consommation, l'abondance des offres de loisir et la valorisation du moindre effort véhiculée par les médias de masse associées aux phénomènes culturels (arcades, cinéma, vidéoclips, jeux vidéo) ont amené une perte de l'habitude du travail intellectuel. L'école est désormais perçue comme une institution trop exigeante (Viau, 1998, p.11) et la lecture, trop souvent comme une tâche scolaire.

D'autres particularités sociales teignent également la société québécoise contemporaine : fréquentation obligatoire de l'école jusqu'à seize ans, abondance des ressources documentaires mises à la disposition des jeunes pour s'instruire (livres, revues, télévision, Internet), voyages culturels, manifestations et lieux culturels de plus en plus accessibles.

6.5 les facteurs relatifs à l'école

Le projet éducatif de l'école ainsi que ses règlements internes peuvent encourager ou anéantir la motivation des élèves. Ainsi, Pollack (2001, p.377) écrit que « la qualité d'une école peut faire toute la différence pour la réussite d'un garçon, tant sur le plan éducationnel qu'affectif ». Le projet éducatif de l'école devrait alors comporter une orientation claire pour valoriser la lecture, tout

comme le plan de réussite devrait identifier des objectifs et des moyens concrets pour encourager la lecture des garçons.

Appuyée en cela par de nombreuses études et recherches (Landreville, 1995; Haycock, 2003) qui associent la réussite des élèves à l'existence d'une bibliothèque scolaire de qualité, Lebrun (2006, p.282) insiste sur l'importance du rôle de l'enseignant « et d'un matériel de qualité dans l'animation du livre et de la lecture, en lien avec la bibliothèque ». Elle ajoute qu'il est « primordial que l'enseignant de français voie dans le bibliothécaire de l'école son allié dans la promotion du livre et de la lecture » (*Ibid.*).

Elle énumère des actions que les deux partenaires pourraient poser conjointement pour susciter le désir (puis le plaisir) de lire chez les élèves : constituer des listes d'ouvrages primés; acheter ces livres pour la bibliothèque; planifier des activités de promotion de livres (articles dans le journal de l'école, présentations orales des meilleurs titres). Bien que le discours de l'enseignant et du bibliothécaire diffère sur l'animation du livre, elle souligne que chacun doit maîtriser parfaitement le contenu du livre, en lire des extraits et offrir des activités de prolongement. Lebrun (2006, p.283) termine en insistant sur l'importance de renforcer les relations entre la classe et la bibliothèque « si l'on vise la vitalité de la lecture comme pratique culturelle. »

6.6 les facteurs relatifs à l'élève

Marsollier (2004, p.48) énumère les facteurs psychologiques et culturels propres à l'élève. Ce sont l'estime de soi; des sentiments positifs éprouvés à la suite de réussites passées; les compétences acquises et les performances antérieures; les facteurs éducatifs : climat affectif, habitudes, modèles éducatifs; les conditions sociales; les habitudes prises dans la classe; l'état de santé et de fatigue, les aspirations et projets personnels; le niveau d'autonomie de l'élève.

6.6.1 les indicateurs de la motivation de l'élève.

Marsollier (*Ibid.*p.48) énumère les indicateurs de la motivation de l'élève que l'enseignant peut observer :

- A . Les indicateurs quantitatifs : temps mis pour s'engager dans la tâche; durée de l'implication dans la tâche; nombre d'interventions orales; quantité de productions orales ou écrites; taux de performance du moment par rapport aux performances habituelles; nombre d'initiatives prises.
- B. Les indicateurs qualitatifs : dynamisme de l'engagement; accomplissement de la tâche; manière dont l'élève s'investit (écoute, questionne, cherche des liens, émet des hypothèses; propose des solutions); rôle qu'il s'attribue dans le groupe.

6.7 la motivation intrinsèque

Malgré toute l'information sur la motivation dont dispose l'enseignant, est-il assuré de pouvoir orchestrer tous ces facteurs pour motiver l'élève masculin du primaire à lire? Devant l'échec des meilleures théories, Csikszentmihalyi (1990) soutient que le plus grand obstacle à la littératie et à l'apprentissage en général n'est pas logique mais esthétique car le plus grand obstacle est d'ordre émotionnel (la motivation). Il faudrait donc impérativement stimuler le désir d'apprendre chez les élèves. Pour ce faire, les enseignants possèdent un outil : la motivation intrinsèque.

If educators, instead of treating literacy as a tool, focused on the rewards intrinsic to literacy, they might get students interested enough in exploring the various domains of learning for the sake of what they can find there. When that happens, the teacher's task is done. (Csikszentmihalyi, 1990 p.125)²¹

²¹ Si les éducateurs, au lieu de considérer la littératie comme un outil, portaient leur attention sur le plaisir intrinsèque de la littératie, ils pourraient parvenir à intéresser les étudiants à tel point que ces derniers exploreraient les différents domaines du savoir pour le simple plaisir d'apprendre. Quand cela survient, la tâche de l'enseignant est achevée. Traduction libre.

Des deux types de motivation, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, c'est la motivation intrinsèque qui apporte le plus de satisfaction et qui garantit une meilleure qualité d'apprentissage.

Literacy, numeracy, or indeed any other subject matter will be mastered more readily and more thoroughly when the student becomes able to derive intrinsic rewards from learning²² (Csikszentmihalyi, 1990, p. 116).

6.8 la motivation intrinsèque en lecture

Csikszentmihalyi (1990) donne sur l'activité d'écrire un exemple fort explicite pour mieux saisir la différence entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. Jadis, les gens ont commencé à écrire pour des raisons utilitaires : pour tenir les comptes, pour se souvenir des faits historiques et des événements politiques. Et puis, certaines personnes se sont mises à écrire pour le plaisir des mots et des images. L'écriture littéraire avait surpassé l'écriture utilitaire et l'écriture pour le plaisir était née. Un autre exemple plus prosaïque serait la différence entre manger pour survivre et manger pour vivre une expérience gastronomique. Ainsi, entreprendre une activité pour le plaisir même de cette activité relève de la motivation intrinsèque.

Perrenoud (1996) cité par Marsollier (2004, p. 47) soutient qu'un individu est motivé à s'engager si une conduite a du sens pour lui : « Le sens dépend des envies qu'il satisfait, des besoins qu'il comble, des projets qu'il sert et des obligations qu'il honore ». Parmi les activités autotéliques²³ la lecture se révèle la plus fréquemment mentionnée, tel que le rapporte une équipe de psychologues de l'université de Milan:

²² La littératie, la numératie ou tout autre habileté sera maîtrisée plus facilement et plus en profondeur quand les élèves seront capables de retirer une motivation intrinsèque à l'apprentissage. (Traduction libre)

²³ Activité autotélique : activité qui amène les gens à vouloir faire quelque chose pour le plaisir de le faire : jeu, loisir, activité pour elle-même sans égard à l'effort ou au danger.

« Reading was one of the most ubiquitous and widespread activities people did for sheer enjoyment » (Csikszentmihalyi, 2004, p.126).

Cette recherche ayant pour objectif de proposer un modèle de médiation en lecture dans lequel la médiation est identifiée comme une compétence professionnelle de l'enseignant qui lui permettrait de susciter le désir et le plaisir de lire des élèves masculins du primaire, le concept de motivation a apporté des éléments pertinents au développement du modèle. Bien que la motivation ne s'enseigne pas, l'enseignant peut aider à sa croissance « par un contexte relationnel aux caractéristiques bien précises » (André, 2005, p.14).

Pour expliquer l'origine de la motivation, l'anthropologue Girard (1978) a élaboré la théorie du « désir mimétique » (André, 2005, p.16). Il donne l'exemple d'une femme élégante qui s'approche d'un étalage désert de vêtements. Dès qu'elle s'arrête et qu'elle manipule la marchandise, d'autres femmes s'arrêtent aussi. Ce que nous désirons ce n'est pas l'objet mais le désir de l'autre pour l'objet. Girard dit que le désir est mimétique car il ne s'enracine ni dans l'objet ni dans le sujet mais « dans un tiers qui désire lui-même, et dont le sujet imite le désir » (*Ibid.*, p.87). Toutefois, le modèle, le référent doit être admiré pour qu'il y ait désir d'imitation.

Ainsi, si les parents croient en l'importance de la lecture pour la réussite scolaire, mais qu'eux-mêmes ne lisent pas, André (*Ibid.* p.88) soutient qu'ils auront beau encourager leur enfant à lire, ils ne réussiront pas à susciter sa motivation. Il apparaît plus efficace qu'eux-mêmes lisent et manifestent le plaisir qu'ils ont à lire en parlant de leurs lectures dans le couple; qu'ils se lisent et commentent des passages, des idées, qu'ils viennent de découvrir, qu'ils y associent même l'enfant, quand ils savent qu'il est intéressé par le thème abordé dans l'écrit (*Ibid.*). « Puisque c'est par leur personne même, qu'ils exercent l'influence la plus forte » (*Ibid.*, p.17), la formation des enseignants doit en tenir compte dans son déroulement. « Ainsi les

enseignants qui veulent intéresser doivent donner l'image du plaisir; si en plus, ils sont admirés, leur influence à ce moment-là sera très forte » (*Ibid.*, p.78).

6.9 les conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves

Viau (2000) révèle que ses travaux sur la motivation dans l'apprentissage du français l'ont amené à porter une attention particulière à l'un de ces facteurs : les activités d'apprentissage proposées aux élèves en classe. À partir des travaux de Stipek (1998) ; Paris et Turner (1994) ; McCombs et Pope (1994) et Brophy, (1998), Viau (2000) a dégagé dix conditions que devraient remplir les activités d'apprentissage pour susciter la motivation des élèves :

1. l'activité doit être signifiante, aux yeux de l'élève;
2. l'activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités;
3. l'activité doit représenter un défi pour l'élève;
4. l'activité doit être authentique;
5. l'activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève;
6. l'activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix;
7. l'activité doit permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres;
8. l'activité doit avoir un caractère interdisciplinaire;
9. l'activité doit comporter des consignes claires;
10. l'activité doit se dérouler sur une période de temps suffisante.

Viau (2000) conclut en souhaitant que toutes les activités d'apprentissage que l'enseignant propose à ses élèves remplissent ces dix conditions. Toutefois, il ajoute qu'il serait « plus réaliste qu'il se fixe cet objectif pour des projets ou des démarches pédagogiques complètes intégrant une séquence de plusieurs activités » (*Ibid.*, p.3).

Au-delà de la motivation à lire, toutefois, l'élève masculin du primaire doit éprouver du plaisir afin de désirer répéter l'expérience de lecture. André (*Ibid.* p.26) soutient que :

l'aliment de la motivation est le plaisir. On comprend dès lors que la motivation se situe dans le domaine affectif et que jamais une passion ne cède devant une argumentation aussi irréfutable qu'elle puisse être, devant des faits aussi probants qu'ils soient. Les savoirs ont bien du mal à avoir raison des convictions.

La position d'André (2005) nous amène donc à nous interroger sur un élément essentiel pour l'apparition de la motivation intrinsèque : le plaisir. Nous en traiterons dans la section suivante.

7. LE PLAISIR

Dans la section précédente, nous avons étudié la motivation intrinsèque pour cerner le désir de lire. Au-delà du désir de lire, toutefois, l'élève masculin du primaire doit éprouver du plaisir afin de désirer répéter l'expérience de lecture et développer l'habitude durable de lire.

7.1 la polysémie du concept de plaisir

Tout un chacun pourrait donner sa propre définition du plaisir selon son humeur du moment ou la période de sa vie. Cela explique pourquoi il est si difficile de donner une définition univoque de ce concept. Saint-Arnaud (2002, p. 11) relate lui-même qu'il a trouvé plus de mille ouvrages publiés sur le plaisir depuis 1948. La consultation de cette abondante littérature lui a permis de dégager plusieurs affirmations au sujet du plaisir qui font consensus parmi les chercheurs. Il propose alors sa propre définition du plaisir :

Le plaisir est : un **sentiment** dont le sens ne peut venir que de la connaissance qu'en a le sujet; un **état affectif** inséparable d'un certain mouvement organique; une **attention affective** qui se définit, premièrement, comme un **acte** : celui de percevoir et de ressentir ce qui se passe en nous sous l'effet du plaisir; deuxièmement, comme un **état**, c'est-à-dire comme une expérience qui se prolonge en nous. Cet aspect de prolongement résulte plus particulièrement du fait que la personne peut s'entretenir constamment dans ce plaisir en se le redisant. (Les mots écrits en gras le sont par Saint-Arnaud) (Saint-Arnaud , 2002, p. 11)

Un autre chercheur, figure de proue de la psychologie cognitive, Csikszentmihalyi (2004) a étudié le plaisir de façon expérimentale pendant plus de vingt ans. En utilisant de petits appareils qui sonnaient au hasard, il a questionné des milliers de personnes sur leurs pensées et leurs sentiments pendant qu'ils vquaient à différentes occupations qui leur procuraient du plaisir.

Le modèle théorique de Csikszentmihalyi (2004) a été éprouvé auprès de milliers de personnes grâce à des questionnaires et à des entrevues et à l'aide de la méthode de l'échantillonnage de l'expérience vécue. Ce modèle est fort utile pour les psychologues (motivation intrinsèque), les sociologues (contre l'aliénation) et les anthropologues (rituels collectifs) mais aussi, de l'aveu même de l'auteur, on peut l'appliquer à la création de « nouveaux programmes scolaires » (*Ibid.*, p.28).

7.2 les conditions du plaisir

7.2.1 la maîtrise de sa vie intérieure

La clé du bonheur serait la maîtrise de sa vie intérieure. L'univers n'a pas été créé pour la satisfaction de nos besoins. Contre la frustration provoquée par un tel état de fait, Csikszentmihalyi (2004) soutient que la religion, la philosophie, l'art et le confort constituent des boucliers nécessaires. Notre esprit établit également des filtres (mythes et croyances) afin de nous protéger du chaos. Ainsi, « une personne peut se

rendre heureuse ou malheureuse sans égard à ce qui se passe à l'extérieur seulement en changeant le contenu de sa conscience » (*Ibid.*, p. 51). Le modèle adopté par ce chercheur est un modèle phénoménologique de la conscience fondé sur la théorie de l'information.

7.2.2 *l'attention de la conscience*

Être conscient signifie que « des événements conscients se produisent (sensations, émotions, pensées, intentions) et que nous pouvons en diriger le cours » (*Ibid.*, p.53). Ainsi, on peut définir la conscience comme « une information intentionnellement ordonnée » (*Ibid.*, p.53). Pour éprouver un plaisir il faut donc poser un geste d'attention conscient, comme le soulignait Saint-Arnaud (2002) dans sa définition précédemment citée.

7.3 **l'expérience optimale ou le *flow* de Csikszentmihalyi**

L'apport original de Csikszentmihalyi, (2004) a été de développer la théorie de l'expérience optimale (la théorie du 'flow'). « Cette expérience optimale produit un enchantement si profond et si intense que les gens sont prêts à investir beaucoup d'énergie afin de la ressentir à nouveau » (*Ibid.*, p.80). Les activités génératrices de plaisir les plus intenses se sont révélées être la lecture, le dessin, la musique et la conversation avec les amis (*Ibid.*, p.12).

L'expérience optimale est importante non seulement parce qu'elle rend l'instant présent encore plus agréable, mais aussi parce qu'elle favorise la confiance en soi, l'acquisition d'aptitudes et permet des réalisations qui ont un sens pour l'humanité (Csikszentmihalyi, 2004, p. 72).

7.3.1 *l'expérience optimale et les activités autotéliques*

Les activités qui procurent du plaisir ont souvent été inventées en fonction de ce but : les jeux, les sports, les arts, la lecture. Elles procurent un sentiment de découverte, une impression de passer à une réalité nouvelle; elles favorisent un haut niveau de performance et permettent d'accéder à des niveaux de conscience inattendus; elles rendent le soi plus complexe et le font grandir, ce qui est l'essence même de l'expérience optimale.

L'activité qui mène à l'expérience optimale est donc recherchée pour elle-même (activité autotélique), pour le plaisir qu'elle procure, en dehors de toute autre motivation. Comme cette activité est tout de même exigeante au point de vue de l'attention requise, on peut dans une période d'appriovoisement utiliser des récompenses externes afin de soutenir l'effort. « Ainsi, l'enchantement que procure l'activité elle-même peut être découvert et apprécié par la suite » (Csikszentmihalyi, 2004, p. 109). On constate alors que dans un premier temps, la lecture (qui est une activité qui requiert un certain effort) peut être récompensée (motivation extrinsèque) mais que l'expérience du *flow* agira ensuite comme un catalyseur et l'élève passerait de l'obligation au plaisir (Csikszentmihalyi, 2004).

7.3.2 *une dynamique des exigences et des capacités*

Csikszentmihalyi (2004) propose une figure qui situe le plaisir entre l'anxiété d'un défi trop grand et l'ennui d'une tâche trop facile. Comme le montre la figure 5 (p.75), plus les exigences de la tâche s'élèvent, plus les capacités de l'individu doivent être grandes pour lui éviter l'anxiété (A3) et l'amener vers l'expérience optimale (A4). Au contraire, si les exigences de la tâche sont peu élevées et qu'elles ne constituent pas un défi pour les capacités de l'individu, celui-ci éprouvera de l'ennui (A2). L'expérience optimale est le fruit de la concordance entre les exigences de la tâche (défi) et les capacités de l'individu.

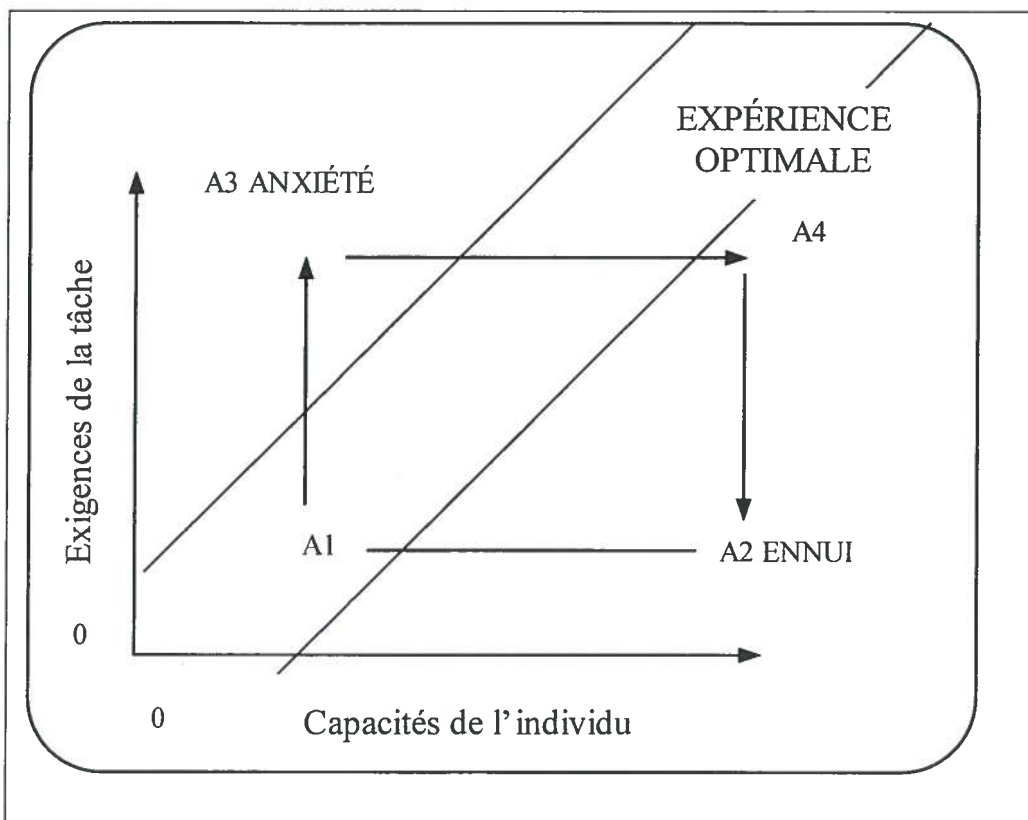


Figure 5 Dynamique des exigences et des capacités

(Csikszentmihalyi, 2004, p. 120)

7.4 les caractéristiques du *flow* (l'expérience optimale)

Qu'elle soit provoquée par l'émotion artistique, par un sport extrême ou par toute autre activité de loisir, l'expérience optimale peut varier d'une personne à une autre. Cependant, toutes les personnes interrogées par Csikszentmihalyi la décrivent de la même façon. Ainsi, les huit caractéristiques qui lui sont associées sont : la tâche entreprise est réalisable mais comporte un défi et exige une aptitude particulière; l'individu se concentre sur ce qu'il fait; la cible visée est claire; l'activité fournit une rétroaction immédiate; l'engagement de l'individu est profond et fait disparaître toute distraction; la personne exerce le contrôle sur ses actions; la préoccupation de soi disparaît mais paradoxalement le sens du soi est renforcé à la suite de l'expérience; la perception de la durée est altérée.

7.5 le contexte scolaire et la lecture

En contexte scolaire, comment passer de l'ennui au plaisir lors de l'exécution d'une tâche? En premier lieu, mentionnons que peu importe l'âge, le sexe et la race, les caractéristiques du 'flow' sont constantes. Lors de l'expérience optimale, il y a fusion de l'action et de la conscience: « We become what we do » (Csikszentmihalyi, 2004, p.127). L'individu est emporté par un courant. Cet état est rendu possible par un défi en équilibre avec l'habileté de la personne. L'enseignant doit donc s'assurer que les lectures proposées aux élèves correspondent à leur niveau d'habileté. Pour maintenir l'intérêt et le plaisir, il proposera des défis de plus en plus grands en relation avec l'habileté croissante de l'élève.

7.6 le plaisir de la lecture

Tel que rapporté par Csikszentmihalyi (2004), la lecture figure parmi les activités qui procurent la satisfaction intense associée au *flow* ou état psychologique optimal. Ainsi, nous pourrions associer la présence de cet état psychologique intense que Csikszentmihalyi (*Ibid.* p.12) nomme le *flow* pour caractériser le plaisir de lire.

Towey (2001) explique que le *flow* se produit lorsque le défi de la tâche de lecture et l'habileté du lecteur sont en équilibre. Il ne faut pas que le texte soit trop difficile, sinon le lecteur est distrait et il perd l'intérêt; de même, si le texte est trop facile, le lecteur se désintéresse et abandonne la lecture. Towey (*Ibid.*) ajoute que c'est le lecteur lui-même qui est le meilleur juge pour évaluer son niveau de lecture. Les gens qui expérimentent le *flow* ont, dans 70% des cas choisi eux-mêmes leur texte. La sélection du matériel de lecture par le lecteur ne garantit pas le *flow* mais l'intérêt est un bon indicateur pour prédire le succès de la lecture (*Ibid.*).

En ce qui concerne le choix des lectures, Towey (*Ibid.*) apporte une observation intéressante: lorsqu'un lecteur choisit de lire des œuvres sérielles, il est assuré d'éprouver une familiarité avec l'auteur, le genre, le format, l'intrigue, le

vocabulaire et le style, ce qui lui permet donc un risque contrôlé, c'est à dire le pouvoir d'aborder une nouvelle histoire (défi) mais dans un environnement connu (sécurité). Une absence de défi pourra ensuite amener le lecteur à délaisser un auteur ou un type de lecture. Ce faisant, il veut retrouver le *flow*. Il en est ainsi des personnes qui abordent un type de lecture et qui ensuite passent à un niveau supérieur. L'auteure donne l'exemple des femmes qui commencent à lire des romans à l'eau de rose et qui passent ensuite à des lectures plus exigeantes (*Ibid.*).

Les habiletés pour la lecture narrative sont la concentration, la culture littéraire, une bonne compréhension des règles du langage écrit, la capacité à transformer les mots en images, de l'empathie pour les personnages et la capacité de suivre le cours d'une intrigue.

Flow occurs when the challenge of the task and the skill of the participant are equal. Skills needed for narrative reading include concentration, literacy, an understanding of the rules of written language, the ability to transform words into images, empathy toward characters, and the ability to follow a story line. In it's broadest sense, fiction reading demands a manipulation of symbolic information into an understanding of a story (Towey, 2001, p.133 citant Csikszentmihalyi, p.50)²⁴.

On comprend donc que l'expérience du *flow* est une expérience solitaire « self-directed and contribute to a sense of control and well-being » (*Ibid.*, p.132).

Cité par Towey (2001), McQuillan (1996) a observé que 80% des lecteurs qui expérimentent le *flow* l'ont éprouvé grâce à des thèmes ou à des auteurs pour lesquels ils avaient un intérêt antérieur à la lecture. Soixante-trois pour cent (63%) des lecteurs interrogés ont rapporté en avoir reçu un profit personnel ou intellectuel.

²⁴ Le flow survient lorsque l'équilibre se fait entre le défi posé par la tâche et l'habileté de la personne. Pour lire de la fiction, le lecteur doit être concentré; il doit comprendre les règles du langage écrit; il doit être capable de transformer les mots en images; il doit éprouver de l'empathie pour les personnages; être capable de suivre le schéma narratif. Dans son sens le plus large, la lecture de fiction demande une manipulation de l'information symbolique pour parvenir à une compréhension de l'histoire. Traduction libre.

Cinquante-neuf pour cent (59%) ont rapporté que le thème leur était déjà connu ou que la lecture leur avait apporté de nouvelles connaissances ou encore, leur avait permis de rafraîchir certaines de leurs connaissances.

McQuillan (1996) dans Towey (2001, p.133) a observé également que le type de texte le plus susceptible de procurer du plaisir (69% des répondants) est le texte de fiction ou le texte littéraire. « Pleasure reading is by far the most common type of flow reading »²⁵.

Selon le sexe, les filles sont plus attirées par les personnages alors que les garçons seront plus attirés par l'action (*Ibid.*). McQuillan (1996) termine son article en insistant sur les bénéfices de la lecture : “Although more study needs to be done in this area, what research is available indicates that there are psychological benefits in reading for pleasure²⁶” (*Ibid.*, p.137).

Au cours des sections précédentes, nous avons recensé les caractéristiques des concepts associés à l'enseignant, puis à l'élève masculin du primaire. Pour l'enseignant, nous l'avons étudié comme enseignant professionnel, comme passeur culturel et comme enseignant lecteur. Nous avons précisé la définition du concept de lecture tel que défini par la recherche scientifique actuelle. En ce qui concerne l'élève masculin du primaire, nous nous sommes penchée sur cet élève lorsqu'il se déclare lecteur. Enfin, le désir (motivation) de lire et le plaisir de lire ont chacun fait l'objet d'une section. Pour compléter la recension des écrits, nous aborderons la relation pédagogique entre l'enseignant et l'élève masculin du primaire.

²⁵ La lecture pour le plaisir (i.e. la lecture littéraire) est de loin celle qui suscite le plus le « flow ». Traduction libre.

²⁶ Bien qu'il faudrait plus de recherches dans ce domaine, nous savons par la recherche que la lecture pour le plaisir apporte des bénéfices psychologiques. Traduction libre.

8. LA RELATION PÉDAGOGIQUE

Au moment de définir la relation pédagogique, Marsollier en souligne la diversité :

La relation dite pédagogique, véritable trait d'union entre professeur et élèves, représente la composante qui connaît la plus grande variété de pratiques professionnelles (Marsollier, 2004, p.12).

Quant à lui, Legendre (2000) définit ainsi la relation pédagogique : Ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et didactique dans une situation pédagogique.

Enfin, Raynal et Rieunier (2001) ajoutent :

La relation pédagogique devient éducative quand, au lieu de se réduire à la transmission du savoir, elle engage des êtres dans une rencontre où chacun découvre l'autre et se voit soi-même, et où commence une aventure humaine pour laquelle l'adulte va naître en l'enfant (Postic, 1982).

Il y a donc en présence deux acteurs, l'enseignant et l'élève, qui sont liés par un objet, le savoir. Les relations sont au nombre de trois : l'enseignant peut enseigner; il peut centrer son action pour s'assurer de faire apprendre et il peut former l'élève. Quant à l'élève, son principal processus est le processus d'apprentissage.

Au cours de toute démarche pédagogique, l'enseignant mettra l'accent sur l'un des trois processus : enseigner, faire apprendre ou former, tel que l'illustre la figure 5 (p. 80)

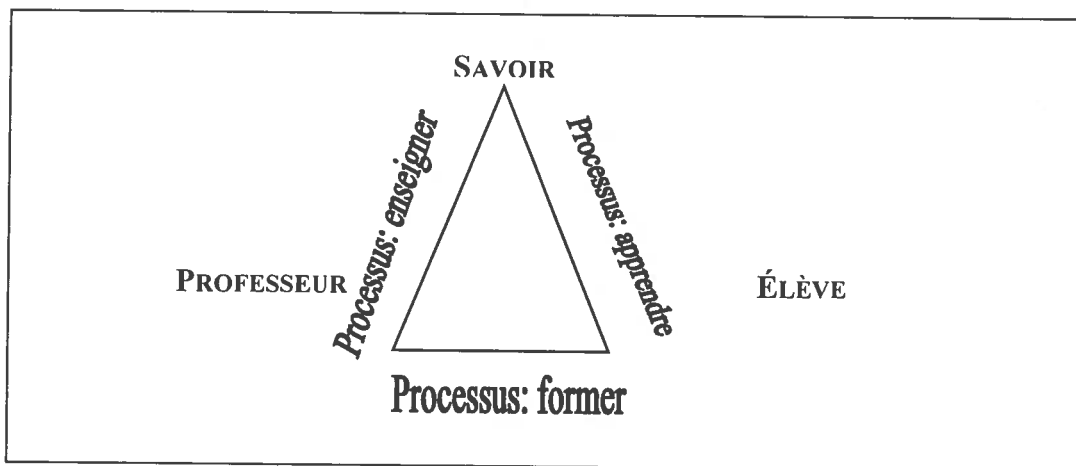


Figure 6 Triangle pédagogique de Houssaye (1993) dans Marsollier (2004)

Si la relation pédagogique est une « composante multidimensionnelle dont la complexité ne peut être éclairée que par une pluralité d’approches (sociologique, psychologique, psychanalytique, institutionnelle et culturelle) » (Marsollier, 2004, p. 6), alors notre regard se portera donc sur divers aspects de cette relation afin d’en cerner les éléments pertinents à cette recherche. Retenons néanmoins que, peu importe l’approche utilisée, cette relation marque l’élève, tout autant du point de vue cognitif, qu’au point de vue affectif. Elle mérite donc que l’on s’y attarde et que la compétence à établir une telle relation soit parmi les compétences prioritaires à acquérir et à enrichir chez l’enseignant. Marsollier n’écrit-il pas :

Plus précisément, c’est la qualité (bienveillance, écoute, indifférence, mépris, etc.) et la nature des rapports établis avec l’élève (confiance, authenticité, violence, dictature, etc.) qui délimitent cet espace de liberté relationnelle, terrain sur lequel s’exercent son pouvoir et sa responsabilité (Marsollier, 2004, p.6).

Or, on escamote trop souvent l’aspect affectif de la relation pédagogique. Tout au plus, savons-nous maintenant grâce aux neurosciences, que l’affectif de l’apprenant doit être réceptif à l’apprentissage. Ce sont souvent les conditions psychologiques (heureuses ou malheureuses) qui agissent comme tremplin ou comme obstacle au désir d’apprendre. Ainsi, pour l’exercice d’une véritable professionnalité,

l'enseignant doit «savoir être convaincant et influent; adopter une position d'accompagnement; produire des réactions positives et être capable de poser des actes de médiation » (Marsollier, 2004, p.7).

8.1 les fonctions de l'enseignant

Marsollier (2004) indique trois fonctions à l'enseignant : une fonction didactique, une fonction organisationnelle et une fonction relationnelle. Elles sont reprises au tableau 6.

Tableau 6
Fonctions de l'enseignant

Fonction didactique	Fonction organisationnelle	Fonction relationnelle
Réflexion sur les conditions théoriques, facilitatrices de l'apprentissage : A. Entrée épistémologique : savoirs, matière. B. Entrée psychologique : acquisition des contenus par l'apprenant.	Conditions pratiques : A. Lieu, durée, étapes de l'activité. B. Regroupements. C. Supports et matériels.	Modalités de communication : A. Régulation du climat de classe. B. Susciter, maintenir, accompagner ou renforcer l'activité de l'élève (écoute, intervention, production).

D'après Marsollier (2004, p.28)

Dans le cadre de cette recherche, la préoccupation s'oriente vers la fonction relationnelle de l'enseignant, (attitudes et savoir-être) tout en ne minimisant pas les fonctions didactique (savoirs) et organisationnelle (savoir-faire).

8.2 l'effet Pygmalion

Rappelons ici l'importance des attentes positives que l'enseignant manifeste à l'égard de sa classe. La recherche a démontré que les perceptions de l'enseignant et

conséquemment, les attentes qu'il manifeste envers ses élèves ont une influence certaine sur la performance de ces derniers.

Ainsi, Rosenthal et Jacobson (1968) ont repris le mythe de Pygmalion²⁷ et l'ont appliqué à l'étude des attentes de certaines personnes envers d'autres et l'effet engendré par ces attentes. En éducation, Morency (1993, p.16) explique ainsi l'effet Pygmalion :

L'effet Pygmalion peut également être interprété comme étant le processus par lequel un enseignant formule des attentes à partir de la première impression qu'il a d'un élève. Par la suite, consciemment ou inconsciemment, cette impression influencera sa façon d'agir à l'égard de cet élève. Aussi, ces comportements particuliers de l'enseignant à l'égard de certains élèves peuvent-ils affecter le comportement et les apprentissages de ces derniers.

Selon Marsollier (2004), l'effet Pygmalion s'appuie sur quatre facteurs : le climat de la classe, les rétroactions, les contenus pédagogiques et les performances. Les deux premiers facteurs nous semblent particulièrement pertinents dans le cadre de notre recherche car, s'ils démontrent les effets positifs de l'attitude de l'enseignant sur la motivation (engagement, persistance et réussite) des élèves, ils pourraient nous guider pour identifier les composantes d'une médiation en lecture auprès d'eux.

A. Le climat de classe : L'enseignant crée avec les élèves un environnement social et affectif chaleureux (sourires, regards et ton de voix positifs, mains sur les épaules, signe ou geste d'approbation, attitude non-verbale, etc.).

²⁷ Selon le poète Ovide, Pygmalion avait sculpté une statue féminine si parfaite qu'il en devint amoureux. Pygmalion demanda alors à Aphrodite de lui donner une femme aussi belle. Aphrodite l'exauça en donnant vie à la statue.

B. Les rétroactions : L'enseignant accorde plus d'attention aux élèves, en les informant davantage sur les objectifs à atteindre, sur leurs erreurs, en les aidant et en les félicitant (Marsollier, 2004, p. 32).

8.3 élaborer une relation pédagogique

En vue d'élaborer une relation pédagogique saine et épanouissante, l'enseignant devra mettre au jour ses logiques d'action; identifier ses limites pour être capable d'accepter les résistances des élèves et être à l'affût de ses propres dérives relationnelles (*Ibid.*, p.32).

8.3.1 établir des logiques d'action

En établissant des logiques d'action qui sont interdépendantes, l'enseignant privilégie l'une plutôt que l'autre et il établit ainsi un type de relation plutôt qu'un autre. Marsollier (2004) définit quatre logiques d'action que nous identifions au tableau 7 (p.84). Ces quatre logiques se divisent en deux types de logiques : les logiques plus centrées sur la didactique et les logiques plus centrées sur la pédagogie.

Si nous appliquons ces deux logiques à la médiation en lecture, on pourrait alors voir s'élaborer les traits du médiateur en lecture, la situation idéale étant celle où l'enseignant adopte une posture médiane, soit une logique d'efficacité didactique (deuxième colonne) couplée à une logique d'aide (troisième colonne).

Tableau 7
Logiques d'action de l'enseignant

Logiques didactiques		Logiques pédagogiques	
Logique de programmation	Logique d'efficacité didactique	Logique d'aide	Logique de confort personnel
Obéit aux prescriptions du programme scolaire officiel. Définit et répartit les progressions sur l'année et planifie ses cours en conséquence.	Dépend de la culture disciplinaire de l'enseignant. Recherche et met en œuvre les modalités qui vont permettre à un maximum d'élèves de franchir les obstacles épistémologiques et de construire leur savoir.	Plus présente au cours primaire, elle prend en compte l'hétérogénéité des élèves et recherche les modalités de soutien personnel afin de répondre à leurs besoins.	Se heurte aux autres logiques car elle consiste à limiter l'action en terme de coût personnel pour l'enseignant.

D'après Marsollier (2004)

Dans une logique d'efficacité didactique, l'enseignant recherche une démarche pédagogique adaptée aux apprentissages visés afin de motiver à l'apprentissage le plus grand nombre d'élèves. Dans une logique d'aide, il prend en compte l'hétérogénéité des élèves et recherche les modalités de soutien personnel afin de répondre à leurs besoins.

Le profil de l'enseignant médiateur en lecture doit donc s'inspirer des logiques d'efficacité didactique et d'aide. On retrouve là la dichotomie déjà évoquée dans l'enseignement de la lecture par Lebrun (2006).

8.3.2 accepter les résistances des élèves

Chaque classe écrit son histoire au fil des jours. Elle est un système vivant avec ses dynamiques particulières. La volonté d'apprendre appartient au groupe et

elle échappe en partie à l'enseignant. De plus, un élève peut résister à l'« ambition éducative que l'on nourrit à son encontre » (*Ibid.*, p. 35). Si à la résistance de l'élève, l'enseignant développe une attitude de refus, plutôt que d'acceptation; de rejet, plutôt que d'empathie; d'abandon, plutôt que d'accompagnement; de dresseur plutôt que de pédagogue; alors la tension s'installe et le réactionnel prend le pas sur le relationnel. Dans le cas de la médiation en lecture, l'enseignant devra accepter le refus de lire d'un élève récalcitrant. Toutefois, il demeurera à l'affût pour saisir l'occasion d'amener l'élève vers des lectures adaptées à ses goûts et à ses aptitudes.

8.3.3 être à l'affût de ses propres dérives relationnelles

Lorsque le réactionnel prend le pas sur le relationnel, le comportement de l'enseignant peut partir à la dérive. Marsollier (2004) identifie sept types de dérives relationnelles qui peuvent empêcher l'enseignant d'établir une véritable relation pédagogique: la volonté de toute-puissance; tous les procédés qui relèvent de l'influence et de la manipulation; les accusations et les dévalorisations; les qualificatifs et les jugements péremptaires; les abus de pouvoir; les débordements de l'ego et les relations trop affectives. Dans ces cas, l'idée même de médiation est impossible.

8.4 la relation pédagogique féconde

L'enseignant compétent à établir une relation pédagogique féconde saura être convaincant et influent. Cette compétence se manifestera par la force de son engagement et par sa réussite à persuader les élèves d'accomplir les tâches qu'il leur propose. L'enseignant engagé mobilise toutes les stratégies dont il dispose pour agir sur le comportement ou la compréhension des élèves, « pour les entraîner, les inciter à agir, leur impulser sa propre motivation » (*Ibid.* p.148). Il utilise des moyens aussi variés que la théâtralité, les formules choc, une argumentation solide. Il exerce en résumé une véritable force de persuasion (*Ibid.*, 2004, p.149).

L'enseignant adopte une posture d'accompagnement : il chemine avec l'élève, il lui offre une qualité particulière de présence et cette démarche s'inscrit dans la durée. L'accompagnement ne se réduit pas à une relation d'aide, il est « une centration inconditionnelle d'une personne sur la personne de l'autre » (Marsollier, 2004, p.155). Cet accompagnement repose sur trois fonctions spécifiques : accueillir et écouter; clarifier le sens de ce que l'élève vit; rendre l'élève confiant dans son cheminement. En médiation de lecture, les deux attitudes sollicités pour bien accompagner : capacité à lâcher prise devant les résistances de l'élève; aptitude à manifester de l'empathie à son égard. (Marsollier, 2004, p.156). Marsollier (*Ibid.*, p.158) va même jusqu'à qualifier l'empathie comme étant une vertu du pédagogue. Il faudrait donc impérativement l'inclure dans tout modèle de médiation qui repose sur la compétence professionnelle de l'enseignant.

En plus d'être une dimension de l'expérience optimale (ou *flow*), la rétroaction est un puissant outil de la relation pédagogique. Elle est une des deux composantes essentielles de l'apprentissage, la première étant la motivation de l'apprenant. La rétroaction permet à l'élève d'ajuster son action aux attentes de l'enseignant mais aussi d'influencer sa motivation et son effort d'investissement dans la tâche. Toute rétroaction possède une composante affective (soutien, régulation et valorisation de l'élève) et une composante cognitive (repères sur la pertinence et la qualité des productions de l'élève). L'enseignant observe ses élèves et s'ajuste en fonction de sa logique d'action dominante (voir tableau 7, p.84) qui l'anime. L'enseignant doit donc être un expert du feed-back pour ses élèves. « Toute difficulté réveille une fragilité momentanément endormie qui vient alors encombrer leurs efforts de réflexion et de conjoncture» (Marsollier, 2004, p.165).

On constate alors l'importance pour l'élève que l'enseignant entretienne avec lui une relation pédagogique particulière, relation que nous appelons médiation. Qu'ont écrit les chercheurs à propos de la médiation? Nous l'abordons dans la section suivante.

9. DÉFINITION DE LA MÉDIATION

Le recours au dictionnaire est d'une utilité limitée pour définir le concept de médiation, auquel on accorde le sens courant de négociation. Selon Cardinet (1995), c'est à partir des travaux de Barth (1993) que la médiation va désormais s'appliquer en pédagogie, comme en psychanalyse, aux interactions humaines favorisant l'apprentissage. Reynal et Rieunier (2001, p.220) ajoutent :

que la médiation est l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque (connaissances, habiletés, procédures d'action, solutions, etc. Le langage, l'affectivité les produits culturels, les situations, les relations ou les normes sociales sont des médiations.

Ils précisent (Reynal et Rieunier, 2001) que ce sont les travaux de Vygotski (1985), de Bruner (1993) et de Wallon (1942) qui ont contribué à établir la médiation comme facteur décisif du développement cognitif de l'enfant. Au Québec, Noiseux (1997) qui a jeté les bases d'application de ce type d'intervention éducative définit la médiation ainsi :

Mise en place, par l'intervenant, d'un ensemble de conditions externes devant, par leur articulation et leurs interactions avec l'apprenant, faciliter chez ce dernier la création des conditions internes, affectives, cognitives, psychomotrices et sociales favorisant l'apprentissage et la construction des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à son développement, à sa croissance et essentiels à l'affirmation de sa personne et qu'il pourra réutiliser en transférant avec efficacité ce qu'il vient d'acquérir à toute circonstance de son existence (Noiseux, 1997 p. 215).

La volonté de développer une relation de médiation participe d'une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, celle-là même qui a présidé à l'écriture du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001). La médiation suppose deux postulats: l'élève est un être social, il

apprend par l'action et par interactions avec ses pairs; il apprend mieux lorsqu'il construit le sens et que les problèmes qu'il rencontre se situent dans sa zone proximale de développement.²⁸

La relation qui s'établit entre l'enseignant et l'élève n'est pas la relation de celui qui sait par opposition à celui qui ne sait pas. En situation de médiation, l'enseignant est celui qui permet de poser le problème et d'établir une relation, « celui qui offre son écoute et son attention, celui par qui survient l'issue » (Marsollier, 2004, p. 171). La médiation ne pourrait véritablement s'opérer sans qu'une communication active et authentique s'établisse entre l'enseignant, l'élève et l'objet d'apprentissage. En utilisant le regard, des gestes, des mots, l'enseignant encourage les élèves à s'exprimer. Il reformule, clarifie et équilibre les temps de parole (Marsollier, 2004).

9.1 l'enseignant médiateur

En situation de médiation, l'enseignant explicite les objectifs, clarifie ses attentes. Il aide l'élève à prendre conscience de la tâche. Il lui manifeste de l'empathie, il clarifie son rôle et il donne des rétroactions claires afin que l'élève puisse se motiver lui-même. Quand le processus s'enclenche, il s'efface pour que l'élève franchisse lui-même les étapes. Cette catalyse, l'enseignant l'a préparée, l'a anticipée et il fait le deuil de ce qui se poursuivra sans lui.

Tous les rêves d'enfants issus des livres lus par ces enfants sont des rêves admirables. Et que, par conséquent, il est urgent de raccourcir le plus possible le chemin qui existe entre le livre et l'enfant et quand l'un était assez proche de l'autre... le romancier et le bibliothécaire ont tous les deux intérêt à s'effacer le plus possible (Nozières, 1997).

²⁸ Vygotsky définit la zone proximale de développement d'un élève comme étant la différence entre le niveau de résolution de problèmes sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul. (Cardinet, 1995, p.19)

Le but du médiateur n'est pas de changer l'élève mais de lui offrir des interactions langagières et cognitives qui lui offrent la possibilité d'évoluer. L'élève demeure libre. « Quelle que soit la forme de médiation visée, ce sont les valeurs telles que le respect d'autrui, la liberté de pensée, l'authenticité qui orientent la conduite de son action (Marsollier, 2004, p.172).

Reprenant les travaux de Six (2002), Cardinet (1995, p.54) résume les caractéristiques de la médiation :

1. L'enseignant adopte une position tierce ;
2. La position de l'enseignant est une position de non-pouvoir. Il laisse toute la place au pouvoir de l'élève. La responsabilité de l'enseignant est de créer le climat, donc de s'assurer de la qualité de la motivation de l'élève ;
3. La médiation provoque une catalyse : il se passe quelque chose. « Il y a eu rencontre, intérêt, intégration, projet de réutilisation, éveil à autre chose, aux autres et à soi-même. » (Cardinet, 1995, p.52) ;
4. Enfin, la médiation est basée sur une communication de qualité.

La médiation applicable à la lecture serait créatrice car elle permettrait de créer un lien entre celui qui apprend et l'objet de son apprentissage et lui permettra d'en tisser d'autres entre les différents éléments de ce qui deviendra son savoir (*Ibid.*, p.54).

Cardinet (*Ibid.*) définit le médiateur comme une personne avec ses traits de personnalité propres et hésite à proposer un modèle sclérosant. Toutefois, au cours de son histoire personnelle, le médiateur se poserait comme tel car il croit à l'éducabilité de l'être humain, « qu'il y a action pédagogique possible quelque soit l'état des savoirs et des stratégies mentales disponibles au moment où on décide d'avoir une action de médiation » (*Ibid.*, p.64). Il remet régulièrement en question ses

représentations du savoir. Face à la tâche, il retourne aux compétences à développer et il élabore des types d'activités pédagogiques. Pour être un pédagogue médiateur, Cardinet (*Ibid*) recommande d'ancrer la situation pédagogique. Dans le cadre de cette recherche, l'enseignant doit prendre conscience de ce qui sous-tend l'enseignement de la lecture et l'acquisition de l'habitude de lire par l'élève masculin du primaire. Cette action pédagogique s'inscrit dans un vaste contexte, soit l'implantation du P.F.E.Q. (Gouvernement du Québec, 2001) et dans la volonté sociale d'accorder une attention particulière à la qualité de la langue et au rehaussement culturel des élèves, tel qu'exprimé dans ce même programme.

Face à la pratique, Cardinet (1995) déplore la faiblesse des formations pédagogiques en général « qui incitent les enseignants à adopter des comportements qui ne sont que plaqués au détriment d'une intelligence de la situation » (Cardinet, 1995, p.66). Elle encourage la pratique réflexive qui éclaire la situation réelle, qu'elle soit une situation de réussite ou d'échec. Une conceptualisation de la pratique ouvre le champ des lacunes et formalise les points positifs.

Être médiateur, cela demande un oubli de soi, une qualité d'écoute, une tension nerveuse permanente, une bonne dose de tolérance, un optimisme à toute épreuve et un enthousiasme communicatif ! Cette bête rare d'intervenant n'existant pas à de nombreux exemplaires, mieux vaut se dire qu'on va tâcher de s'en approcher, en y mettant tous nos atouts : l'expérience palliera notre imperfection au fil du temps (Cardinet, 1995, p.90).

la médiation en lecture

Dans un article, Towey (2001, p.138) prodigue des conseils au personnel des bibliothèques publiques pour agir comme des conseillers entre les lecteurs et les livres. En plus des conseils d'usage sur la mise en valeur de la collection, Towey indique quelques pistes pour le personnel qui désire devenir des médiateurs en

lecture. Ces conseils pourraient servir aux enseignants dans leur médiation avec les élèves.

Elle écrit que le personnel doit penser et parler lecture. Elle recommande que chaque personne identifie son profil de lecteur et ses préférences afin de savoir vraiment ce qu'elle aime pour être plus sensible aux préférences des autres. À la Port Washington Library dont Towey est la bibliothécaire, chaque employé participe à une discussion mensuelle sur les livres. Au cours de ces rencontres, chacun fait des liens entre les diverses lectures pour être mieux en mesure de les conseiller. Ces discussions ont rendu les employés plus habiles à parler de livres avec les usagers et leur ont permis de sortir de leur type habituel de lecture. Chaque employé tient également un journal personnel de lecture. (*Ibid.*, p.35). Towey ajoute :

A good readers' advisor has to have an appreciation of the value of reading for pleasure and a broad understanding of adult fiction. They should read widely, both books and reviews, and retain titles, authors, and an understanding of the unique appeal of specific books, adding new titles regularly to their repertoire as books are published. (Towey, 2001, p.136)²⁹

De plus un médiateur efficace doit être familier avec les revues spécialisées de critique, posséder une bonne écoute, être en mesure de poser les bonnes questions sur les préférences des gens. Doté de pensée rapide et efficace, il saisit rapidement les goûts de lecture de l'utilisateur. Il est alors en mesure de leur faire des suggestions appropriées : « Readers' advisory work is an art, not a science and there is

²⁹ Un bon conseiller de lecture doit comprendre l'importance de la lecture pour le plaisir et posséder une connaissance étendue de la littérature pour adultes. Ils doivent lire beaucoup, des livres et des revues, et être en mesure de retenir les titres et le nom des auteurs. Ils doivent comprendre l'attrait de certains livres en plus d'ajouter régulièrement de nouveaux titres à leur répertoire personnel. Traduction libre.

tremendous subjectivity with reading choices. One person's trash is another one's treasure." (*Ibid.*)³⁰

9.3 la médiation en lecture en classe

En classe, les conseils de Towey (2001) ressemblent à ceux que donne Nadon (1992) :

L'enseignant doit aimer lire sinon il ne pourra pas enseigner la lecture adéquatement. Si on désire que les enfants aient le goût de lire en classe, il faut leur permettre de lire et mettre des livres à leur disposition. (...) Il faut également que le professeur parle du livre et que les élèves puissent échanger leurs commentaires. De nouveaux livres suscitent également l'intérêt de la lecture (Nadon, p.13).

Dans un premier temps, on doit laisser l'enfant choisir le livre. Il est important que l'élève ait cette liberté de choix. C'est en fait une question de respect à la fois de la culture et des goûts du jeune, d'où l'importance de savoir également ce qu'aiment nos jeunes. On doit être à l'écoute de leur personne (Nadon, p.13).

L'enseignant doit rassurer l'enfant sur ses habiletés de lecteur. La classe devient une sorte de communauté dans laquelle tous ont accès aux livres et non pas seulement les plus performants. En plus d'être un médiateur en lecture, Nadon (*Ibid.*) propose que les enseignants s'interrogent sur ce qu'est lire. Avec cette compréhension, ils seraient plus nombreux à utiliser de vrais livres, plutôt que des textes des manuels scolaires. Il énumère les actions que chaque enseignant pourrait poser : nourrir la bibliothèque scolaire, renouveler les collections, multiplier les coins de lecture, improviser des activités autour du livre (*Ibid.*, p.15).

³⁰ Le conseil de lecture est un art, non pas une science et il y a une grande subjectivité dans le choix de livres. Le déchet de l'un est le trésor de l'autre. Traduction libre.

9.4 la synthèse des concepts

La recension des écrits a permis de camper divers concepts pour les associer ultérieurement dans un modèle de médiation en lecture. Rappelons que nous avons étudié l'enseignant comme professionnel compétent, comme passeur culturel et comme lecteur. L'élève masculin du primaire a été abordé sous l'angle de l'élève lecteur.

À ces deux acteurs, nous avons également ajouté le concept de lecture, tel que défini par la recherche scientifique actuelle.

Deux concepts ont été associés à l'élève masculin du primaire : celui de désir (motivation intrinsèque) et celui de plaisir de lire. Enfin, comme le modèle en développement est basé sur la compétence professionnelle de l'enseignant, nous avons nommé cette relation pédagogique particulière avec l'élève, sous le vocable de médiation.

Le prochain chapitre se propose de présenter la méthodologie ayant présidé à l'élaboration de cette recherche.

TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit la méthodologie adoptée pour proposer un modèle de médiation en lecture. À partir du constat qu'une portion importante des élèves masculins éprouvent peu d'intérêt à lire et que les enseignants n'ont pas été formés pour susciter le plaisir de lire chez les élèves, cette recherche propose le concept de médiation en lecture comme compétence professionnelle de l'enseignant favorisant le plaisir de lire de l'élève masculin du primaire.

1. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La figure 7 (p.94) présente les choix effectués pour mener la présente recherche. Cette recherche est une recherche de développement de concept qui s'inscrit dans une volonté d'amorcer un changement dans la pratique enseignante. Le point 1.1 explique cette position de la chercheuse. Les points 1.2 et 1.3 justifient les qualificatifs apposés à cette recherche, soit une recherche déductive et une recherche appliquée. En dernier lieu, le point 1.4 explique que cette présente recherche est une recherche d'approche qualitative.

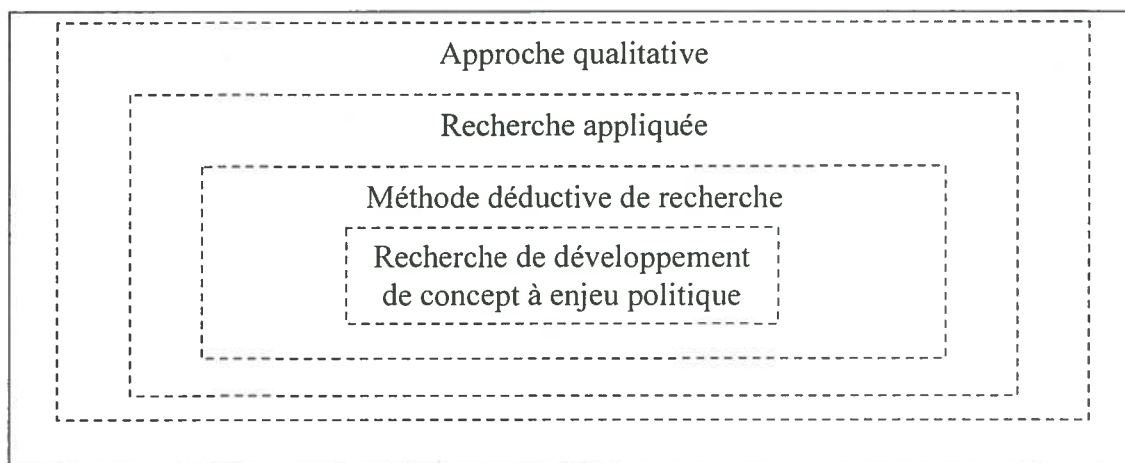


Figure 7 Cadre méthodologique

1.1 recherche de développement de concept et enjeu politique

À prime abord, cette recherche s'attarde à un problème de la pratique des enseignants : un malaise rapporté dans l'intervention pédagogique en lecture. Elle pourrait donc s'inscrire dans un enjeu pragmatique. Néanmoins, comme l'objectif est de proposer un modèle en médiation de lecture, cette recherche se situe en développement de concept, celui de la médiation en lecture considérée comme une compétence professionnelle de l'enseignant. Elle peut alors prétendre à un enjeu politique puisque Van der Maren (1999, p.120) écrit que le « développement pédagogique des concepts théoriques constitue le volet à enjeu politique de la recherche de développement. »

Il s'agit des cas où un penseur (...) imagine pouvoir réformer un programme (...) à partir (...) d'un concept, et de l'intuition que cette idée pourrait renouveler l'enseignement! Il y a bien un projet politique dans la mesure où les penseurs croient ainsi pouvoir changer la pratique des autres (*Ibid.*, p.120).

Ainsi, nous souhaitons identifier les composantes de la compétence professionnelle de l'enseignant en médiation de lecture afin de les proposer comme facteurs contributifs au plaisir de lire des élèves masculins.

L'enjeu de cette recherche est un enjeu politique hétérocentré. En effet, il s'agit « d'énoncer et de légitimer un nouveau projet visant à modifier, sinon à transformer, les pratiques de l'institution » (*Ibid.*). Ce nouveau projet est orienté vers la formation initiale et continue de l'enseignant en tant que médiateur en lecture auprès des élèves masculins du primaire.

Comme il n'y a pas de tradition établie en recherche de développement de concept pédagogique, nous ferons des transferts à partir de méthodes existantes et nous consulterons les personnes compétentes en cette matière, lorsque requis.

1.2 méthode déductive de recherche

Notre méthode de recherche est donc déductive parce que nous entendons proposer un modèle de médiation en lecture à partir de nos observations et de nos réflexions. Ces observations et réflexions sont toutefois soutenues par les données de la recherche scientifique recueillies lors de la recension des écrits.

1.3 recherche appliquée

Cet essai s'inscrit dans le cadre d'une recherche appliquée car il vise à résoudre un problème de la pratique enseignante (Angers, 2005). Il propose un modèle de médiation en lecture entre l'enseignant et l'élève masculin du primaire. Ce modèle, qui mettrait en lumière les caractéristiques de l'enseignant compétent en médiation de lecture et les éléments du plaisir de lire de l'élève masculin du primaire, pourrait permettre d'orienter la formation initiale et continue des enseignants désireux de développer une telle compétence pédagogique.

1.4 approche qualitative

L'approche est qualitative car elle ne recueille pas des données mais met l'accent sur des caractéristiques d'un modèle de médiation de lecture entre l'enseignant et l'élève masculin du primaire.

Comme le définit Lamoureux (1995, p.38), la recherche qualitative s'attarde à des « caractéristiques qu'il s'agit de regrouper selon des critères de classification. » Dans cette recherche, ces caractéristiques seront mises en relation dans un modèle.

2. ÉTAPES DE LA RECHERCHE DE DÉVELOPPEMENT DE CONCEPT

Van der Maren (1999) identifie sept étapes de la recherche de développement de concept. Au tableau 9 (p. 101), nous reprenons ces étapes en les adaptant à notre recherche, tout en ayant à l'esprit que le peu d'écrits disponibles sur le développement de concept pédagogique permet l'innovation. La recherche a été vécue en cinq étapes.

2.1 première étape : la recension des écrits

Dans un premier temps, nous avons effectué une recension des écrits d'auteurs reconnus pour définir les concepts utilisés dans le développement du modèle de médiation en lecture. Ces concepts sont la compétence professionnelle de l'enseignant, l'enseignant passeur culturel, l'enseignant lecteur; la lecture; l'élève masculin du primaire et la lecture; la motivation; le plaisir; la relation pédagogique et la médiation.

2.2 deuxième étape : l'opérationnalisation des concepts

Par la suite, nous avons élaboré une opérationnalisation de ces concepts dans le but de déterminer les dimensions à retenir pour le développement du modèle de médiation en lecture.

2.3 troisième étape : le développement d'un modèle de médiation en lecture

À l'aide de la première ébauche du modèle proposé, nous avons développé un modèle de médiation en lecture en mettant en relation l'enseignant compétent et l'élève masculin éprouvant du plaisir à lire.

2.4 quatrième étape : l'élaboration d'une entrevue pour évaluer la proposition de modèle

Afin d'assurer la rigueur de la recherche, le modèle sera soumis à la triangulation³¹ de trois enseignantes.

2.4.1. la sélection des enseignantes

La sélection des trois enseignants a été basée sur les critères suivants: enseignant intéressé par la pratique réflexive et la formation continue; enseignant ayant démontré sa compétence professionnelle en tant que médiateur en lecture; enseignant reconnu par ses pairs pour ses qualités de pédagogue. La chercheuse a elle-même sollicité ces personnes qu'elles a connues dans le cadre de ses fonctions de conseillère pédagogique. Le texte de sollicitation des enseignantes ainsi que le formulaire de consentement se trouvent en annexe B.

Le modèle de médiation en lecture a été présenté pour évaluation à ces trois enseignantes expérimentées. L'entrevue de recherche nous a permis de recueillir leur témoignage et leurs observations en lien avec la compétence de l'enseignant médiateur en lecture auprès des élèves masculins du primaire.

Comme le mentionne Angers (2005, p. 44), l'entrevue de recherche « représente un choix approprié quand le problème de recherche amène à recueillir quelques témoignages d'individus ou de groupes en les questionnant finement sur leurs émotions, leurs expériences et leurs conceptions. » L'entrevue de recherche constitue une technique pour collecter les données en lien avec un phénomène étudié. Selon Lamoureux (1995, p. 167), l'entrevue de recherche :

³¹ Triangulation : Moyen d'évaluation scientifique par divers procédés de comparaison. (Angers, 2005, p. 16). Dans le cadre de cet essai, il s'agit d'une triangulation par des observatrices.

sert à recueillir le témoignage verbal de personnes; l'interaction avec l'intervieweur les encourage à exprimer des réalités plus personnelles que ne le fait un questionnaire.

Les avantages de l'entrevue, selon Lamoureux (*Ibid.*, p.146), sont la grande latitude d'expression, la liberté de choisir ses mots et la cueillette des données directement auprès du participant. Cités par Lamoureux (1995), Blanchet et Gotman (1992) ajoutent que, en opposition au sondage, l'entrevue permet d'approfondir la pensée, de fournir une vision subjective du monde d'un petit nombre de personnes, qu'elle est unique et qu'elle permet un rapport interpersonnel intense.

2.4.2 structuration de l'entrevue de recherche

Giroux et Tremblay (2002, p.149) précisent que l'entrevue de recherche «permet au chercheur de comprendre le cadre de référence (les valeurs, les craintes, les croyances, etc.) de l'interviewé et ainsi de partager son regard sur la réalité.» Ces derniers distinguent trois éléments dans une entrevue : son origine, sa structuration et son nombre de participants. En ce qui concerne le choix des participants, c'est la chercheuse qui a sollicité elle-même trois enseignantes expérimentées. Ce choix a été motivé par l'expérience de ces enseignantes en animation de lecture en milieu urbain défavorisé. Quant à la structuration de l'entrevue, le tableau 8 rend compte des possibilités qui s'offraient à la chercheuse :

Tableau 8
Structuration de l'entrevue de recherche

Entrevue dirigée ou questionnaire	Entrevue non dirigée	Entrevue semi-dirigée ou non directive
Entrevue où l'ordre des questions et leur formulation sont établis à l'avance.	Entrevue où l'interviewé est libre d'aborder n'importe quel aspect du sujet de discussion, et dans n'importe quel ordre.	L'interviewé communique son point de vue sur certains aspects précis du sujet de discussion tout en étant libre de les aborder dans l'ordre qui lui convient.

D'après Giroux et Tremblay (2002)

L'entrevue semi-dirigée est la sorte d'entrevue la plus utilisée en sciences humaines car «elle a l'avantage de combiner l'objectivité et la profondeur» (Lamoureux, 1995, p.168). Elle requiert plus de temps mais la motivation des répondants est stimulée et elle permet de tenir compte des signes non-verbaux qui sont d'une grande richesse lorsque l'on traite de valeurs et de croyances. Cette recherche qui tient compte, entre autres, des attitudes envers la lecture justifie l'utilisation de cet instrument de collecte de données.

2.4.3 précautions à prendre pour réussir l'entrevue de recherche

Afin de respecter les règles méthodologiques, deux précautions ont été observées pour la préparation de l'entrevue: concevoir un schéma d'entrevue et soigner le contexte de l'entrevue.

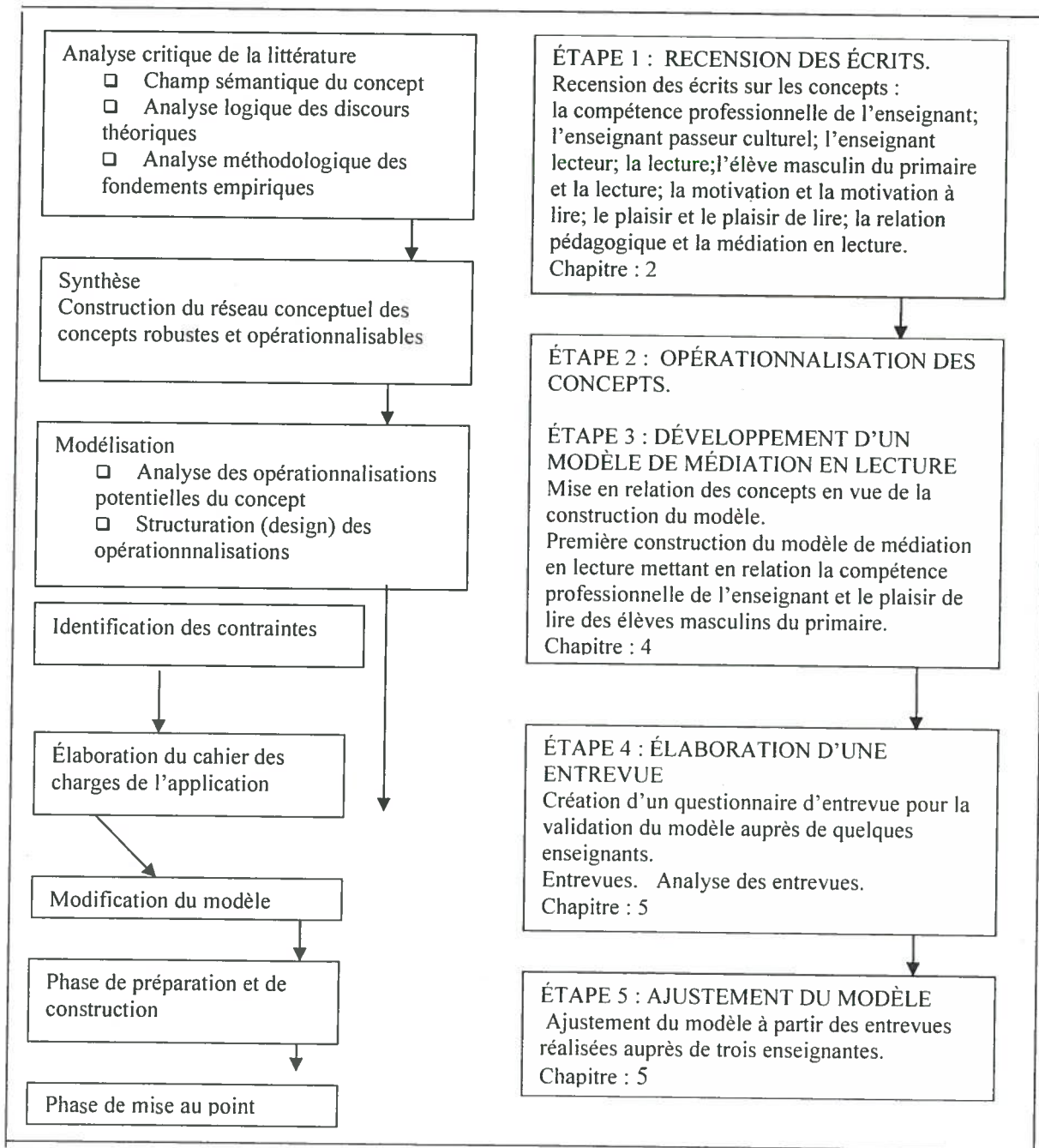
2.4.3.1 schéma d'entrevue. La rédaction du schéma d'entrevue a précisé le genre d'information à recueillir. Pour ce faire, il fallait s'assurer que tous les aspects de la question de recherche soient abordés. Les concepts à l'étude ont servi de guides : la compétence professionnelle de l'enseignant en médiation de lecture et le plaisir de lire des élèves masculins du primaire. Le texte de présentation de la recherche a été travaillé avec soin afin de ne pas biaiser les réponses des interviewées. On le retrouve à l'annexe B.

2.4.3.2 contexte d'entrevue. L'entrevue s'est déroulée dans un local tranquille et isolé du quotidien. Elle s'est déroulée selon les disponibilités des interviewées, deux fois en fin de journée et une autre fois, lors d'une journée pédagogique. L'entrevue a été présentée de la même façon et les consignes ont été identiques (Lamoureux, 1995).

2.5 cinquième étape : ajustement du modèle de médiation en lecture

La dernière version du modèle tient compte des commentaires des enseignantes. La colonne de droite du tableau 9 indique les étapes de façon plus détaillée, d'après les étapes identifiées par Van der Maren (1999, 121).

Tableau 9
Étapes de la démarche de recherche de développement



3. LIMITES DE LA RECHERCHE

Les enseignantes sélectionnées pour évaluer le modèle proposé en médiation de lecture ont toutes les trois enseigné seulement au premier cycle du primaire. Elles ont également travaillé principalement en milieu urbain défavorisé.

Si le modèle avait été proposé à des enseignantes du secondaire il est possible que certaines dimensions auraient peut-être été supprimées ou d'autres, ajoutées.

QUATRIÈME CHAPITRE

L'OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS EN VUE DE LA PROPOSITION D'UN MODÈLE DE MÉDIATION EN LECTURE

Comme il est mentionné dans le Tableau 9 (p.101), ce quatrième chapitre procède à l'opérationnalisation des concepts en vue de proposer un modèle de médiation en lecture susceptible d'encourager le désir et le plaisir de lire des élèves masculins du primaire grâce à l'action exercée par l'enseignant. Il correspond aux étapes 2 et 3 de cette recherche (Tableau 9, p.101).

Le modèle permettrait de répondre à la question de recherche et à ses deux sous-questions. Toutefois, ce modèle sera évalué par trois enseignantes au cours d'une entrevue dont traitera le cinquième chapitre.

Pour développer ce modèle, la recension des écrits du deuxième chapitre s'est articulée autour des concepts suivants :

- 1) La compétence professionnelle de l'enseignant;
- 2) L'enseignant passeur culturel;
- 3) L'enseignant lecteur;
- 4) La lecture;
- 5) L'élève masculin du primaire et la lecture;
- 6) La motivation (le désir) à lire;
- 7) Le plaisir de lire;
- 8) La relation pédagogique;
- 9) La médiation en lecture.

1. LA DÉFINITION ET L'OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS

Ayant identifié et défini les concepts de cette recherche, il faut maintenant procéder à leur opérationnalisation. Pour ce faire, les dimensions de chaque concept

seront mises en lumière. Pour chaque dimension, on désignera également des indicateurs. « Les indicateurs peuvent être considérés comme des composantes observables de la réalité, telle qu'elle existe, indépendamment de notre regard (Bonneville, Grosjean, Lagacé, 2007, p. 48).

L'opérationnalisation des concepts se fera en quatre temps : les concepts associés à l'enseignant; les concepts associés à l'élève masculin; les concepts associés la motivation et au plaisir; les concepts associés à la relation pédagogique et à la médiation de l'enseignant.

L'opérationnalisation des concepts de compétence professionnelle de l'enseignant, d'enseignant passeur culturel et d'enseignant lecteur permettra de répondre à la première sous-question : Quelles sont les composantes de la compétence professionnelle de l'enseignant médiateur en lecture?

L'opérationnalisation des concepts de l'élève lecteur masculin du primaire et de la lecture; de la motivation et du plaisir de lire permettra d'identifier des éléments pouvant répondre à la deuxième sous-question de recherche : Quels sont les éléments qui suscitent le désir et le plaisir de lire des élèves masculins du primaire?

L'opérationnalisation des concepts de relation pédagogique et de médiation permettra de donner un portrait de la relation mise en place par l'enseignant et incitant les élèves masculins du primaire à lire et à éprouver du plaisir à lire.

2. L'OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT DE COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

Au cours des prochaines sections, certaines dimensions de la compétence professionnelle de l'enseignant seront associées entre elles. À ce moment, elles seront

identifiées par la lettre encadrée qui leur a été assignée à la figure 2 (p. 26). Nous reprenons d'ailleurs à la page 105, la figure 2 telle qu'elle a été présentée à la page 26 de cet essai, en l'identifiant par Figure 2B, afin de faciliter la lecture des sections.

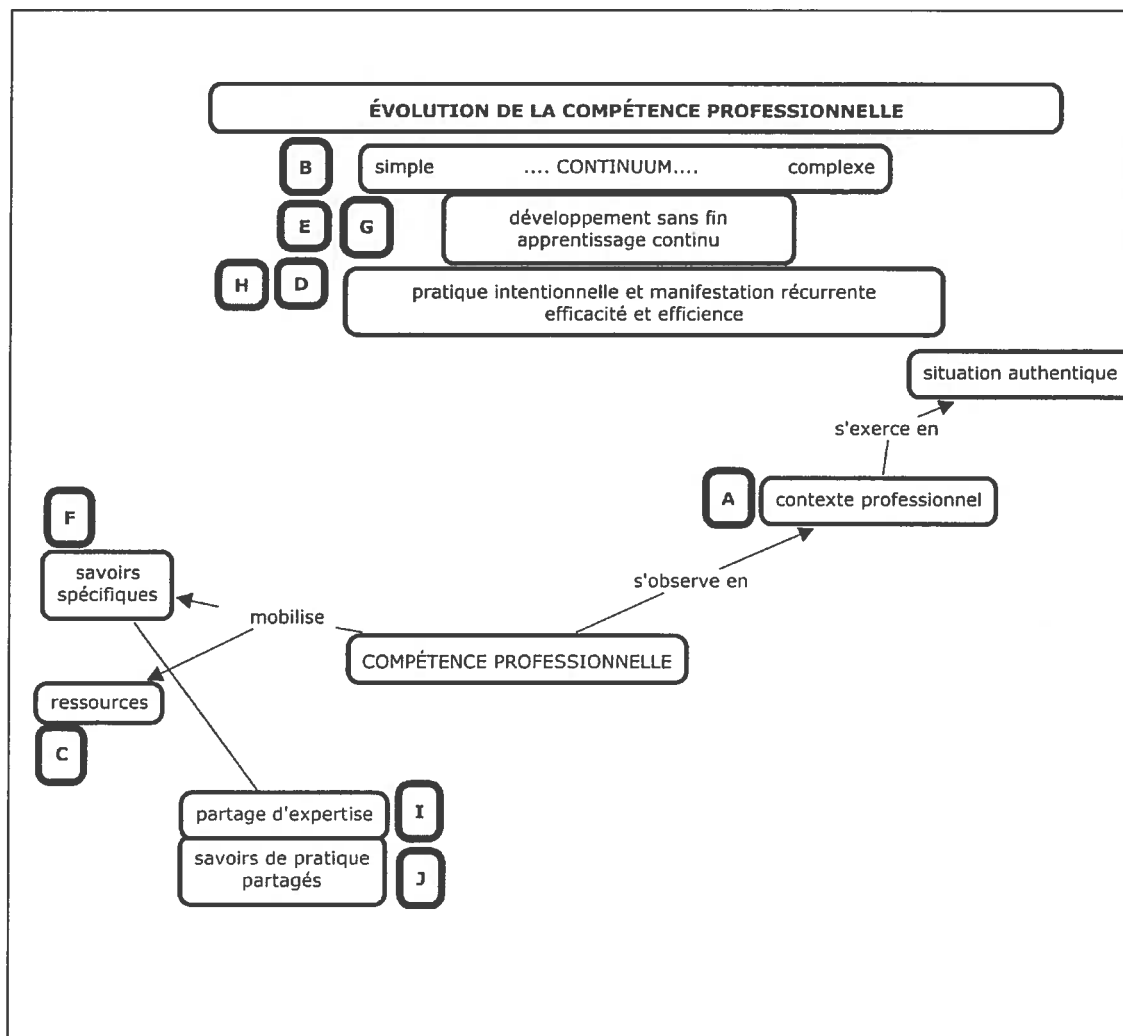


Figure 2b Caractéristiques et dimensions de la compétence professionnelle de l'enseignant

Le tableau 10 (p.106) permet une vision globale des liens entre les dimensions de la figure 2 et les sections 1.1 et 1.2 (p. 23-24). Dans la colonne de gauche de ce tableau, on retrouve la numérotation des sections correspondant aux dimensions de la compétence professionnelle de l'enseignant.

Tableau 10
Liens entre la figure 2 et les
dimensions de la compétence professionnelle de l'enseignant

Section	Caractéristiques ou dimensions
1.1 A et 1.2 F	A contexte professionnel et F mobilisation de savoirs spécifiques
1.1 B	B continuum de développement de la compétence, du simple au complexe
1.1 E et 1.2 G	E développement sans fin et G apprentissage continu
1.1 C et 2.1 I et J	C ensemble de ressources, I partage d'expertise, J savoirs de pratique partagés
1.1 D et 1.2 H	D pratique intentionnelle et H manifestation récurrente

2.1 contexte professionnel (A) et mobilisation de savoirs spécifiques(F)

Dans un contexte professionnel, la personne compétente agit dans une situation authentique. Dans le contexte de cet essai, la situation authentique est l'intervention efficace en lecture auprès de l'élève masculin du primaire. Cette personne mobilise des savoirs, des savoir-faire et des attitudes. Pour exercer une médiation en lecture efficace auprès des élèves masculins, l'enseignant compétent possède des savoirs en pédagogie et en didactique de la lecture, en psychologie masculine, en langue et littérature, en littérature de jeunesse. Au chapitre du savoir-faire, l'enseignant compétent anime la lecture en classe, sait conseiller des lectures à ses élèves. Il démontre par ses gestes, par ses paroles et par ses actes, une attitude positive envers la lecture et la culture en général. La contrainte de la situation actuelle est la relation problématique de certains garçons face à la lecture. L'enseignant compétent en médiation de lecture ajuste alors ses actions en fonction des intérêts et des caractéristiques de sa clientèle masculine : il choisit des lectures adaptées aux garçons; il les fait lire souvent; il comprend leurs styles d'apprentissage; il utilise les arts pour rendre la lecture vivante; il utilise le besoin d'interaction sociale des garçons; il influence les garçons en proposant des modèles masculins; il introduit des

activités de critique en classe; il utilise la technologie pour les rejoindre; il recourt à des outils d'évaluation appropriés aux garçons; il sensibilise les parents aux compétences liées à la littératie et il dépasse les murs de la classe (Éducation Ontario, 2003).

2.2 continuum du simple au complexe(B)

La compétence professionnelle est évolutive. Dans un premier temps, elle peut se manifester dans un contexte contrôlé (savoir-faire) pour ensuite se transposer dans des contextes de plus en plus complexes (savoir-agir).

2.3 développement sans fin (E) et apprentissage continu(G)

Même parvenu à un haut degré d'expertise, l'enseignant peut toujours améliorer ses interventions car une compétence n'est jamais acquise définitivement. Au cours de sa carrière, l'enseignant acquiert de l'expérience pratique. Cependant, comme les connaissances (tant sur la pédagogie que sur la didactique) évoluent, il doit se tenir à jour. Il poursuit donc sa formation grâce aux congrès des associations professionnelles, grâce aux formations offertes par sa commission scolaire, par le ministère de l'Éducation ou par les organismes de promotion et d'animation de la lecture.

2.4 ensemble de ressources(C), partage d'expertise(I), savoirs de pratique partagés (J)

De façon consciente et en vue d'une action efficace, les ressources mobilisées, en contexte de médiation de lecture sont :

- humaines : collègues, conseiller pédagogique, bibliothécaire, animateur, auteur, illustrateur, libraire, etc.;
- matérielles : livres, périodiques, tout document imprimé ou électronique;

- personnelles : les ressources personnelles de l'enseignant sont ici axées sur son expérience de lecteur et de consommateur culturel; elles englobent également la qualité de sa relation pédagogique ainsi que ses qualités d'animateur de lecture;
- institutionnelles : bibliothèque, MELS, organismes de promotion et d'animation de lecture.

L'enseignant compétent partage son expertise mais bénéficie également de celle des autres. S'il est fréquent d'observer un partage de savoirs entre enseignants, souvent sous forme de discussion informelle, il est plus difficile de connaître les valeurs et les croyances qui animent un enseignant compétent en médiation de lecture. À ce sujet, les indicateurs reliés à l'enseignant lecteur et à l'enseignant passeur culturel devraient éclairer cet aspect. Lorsqu'une personne a atteint un haut degré d'expertise, il peut être utile de la questionner finement sur ses actions afin de connaître ses croyances et ses schèmes d'action.

2.5 pratique intentionnelle (D) et manifestation récurrente (H)

Lorsque l'enseignant veut agir comme médiateur en lecture, il est conscient de son but: susciter le désir et le plaisir de lire de ses élèves masculins afin de développer chez eux des habiletés et des habitudes de lecture. L'enseignant possède les savoirs, les savoir-faire et les attitudes qui lui permettent une aisance dans l'exécution de sa médiation. Il connaît des réussites répétées dans divers contextes.

Son action se situe dans un réseau de contraintes à l'intérieur desquelles elle (la personne professionnelle) construit des solutions réalistes pour faire face aux problèmes éprouvés. (Gouvernement du Québec, 2004, p.18)

À partir des dimensions retenues, certains indicateurs ont pu être identifiés. Le tableau 11 (p.109) en dresse une liste partielle.

Tableau 11
Opérationnalisation du concept de compétence professionnelle de l'enseignant en
contexte de médiation de lecture

Dimensions En lien avec la figure 2 (p.26) (Gouvernement du Québec, 2004)	Indicateurs
<p>2.1 Contexte professionnel (A).</p> <p>Mobilisation de savoirs spécifiques (F).</p>	<p align="center">Savoirs</p> <p>Savoirs en pédagogie et en didactique de la lecture, en psychologie masculine, en langue et littérature, en littérature de jeunesse.</p> <p align="center">Savoir-faire</p> <p>Animer la lecture en classe. Conseiller des lectures à ses élèves. Démontrer par ses gestes, par ses paroles et par ses actes, une attitude positive envers la lecture et la culture en général.</p> <p align="center">Savoir-faire (Éducation Ontario, 2005)</p> <p>Ajuster ses actions en fonction des intérêts et des caractéristiques de la clientèle masculine : choisir des lectures adaptées aux garçons; les faire lire souvent; comprendre leurs styles d'apprentissage; utiliser les arts pour rendre la lecture vivante; utiliser le besoin d'interaction sociale des garçons; influencer les garçons en proposant des modèles masculins; introduire des activités de critique en classe; utiliser la technologie pour les rejoindre; recourir à des outils d'évaluation appropriés aux garçons; intéresser les parents aux compétences liées à la littératie; dépasser les murs de la classe.</p>
<p>2.2 Continuum du simple au complexe (B)</p>	<p>Acquisition d'expérience pratique.</p>
<p>2.3 Développement sans fin (E) 2.4 Apprentissage continu (G)</p>	<p>Activités de formation continue. Démarche de formation continue : lectures, cours, formations, nouvelles expérimentations.</p>
<p>2.4 Ensemble de ressources (C); partage d'expertise (I) et savoirs de pratique partagés (J).</p>	<p>Ressources diverses; pour les ressources personnelles, voir l'enseignant passeur culturel et l'enseignant lecteur. Partage de savoirs entre enseignants; entre professionnels (ex. bibliothécaires). Retour réflexif sur sa pratique : prise de conscience et capacité de justifier ses actes pédagogiques.</p>
<p>2.5 Pratique intentionnelle (D) et manifestation récurrente (H)</p>	<p>Réussites répétées auprès des élèves masculins dans différents contextes. Efficacité et efficience.</p>

3 L'OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT D'ENSEIGNANT PASSEUR CULTUREL

L'expérience de lecteur et celle de consommateur culturel constitue une ressource personnelle dont l'enseignant peut tirer parti. On retrouve au tableau 12 (p.110), les indicateurs du concept d'enseignant passeur culturel. Dans un premier temps, l'enseignant doit porter sa réflexion sur son rapport à la culture. Sa réflexion peut se faire à l'aide de lectures mais aussi grâce à des activités d'écriture. Comme enseignant, il doit intégrer la culture dans toutes les disciplines. Enfin, il doit établir un rapport entre culture et pédagogie. D'ailleurs, ce rapport entre culture et pédagogie, il l'établit lorsqu'il se pose comme héritier, critique et interprète de la culture première et de la culture seconde, la sienne, mais aussi celle de l'élève.

Tableau 12
Opérationnalisation du concept de l'enseignant passeur culturel

Comportements	Opinions et intentions
Fréquente les lieux culturels.	Se considère comme héritier, critique et interprète de la culture. (Gouvernement du Québec, 2004)
Réfléchit sur son rapport personnel à la culture. (Zakhartchouk, 1999)	
Intègre la culture dans toutes les disciplines. (Zakhartchouk, 1999)	
Recourt aux repères culturels du P.F.E.Q. (Gouvernement du Québec, 2001)	

4. L'OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT D'ENSEIGNANT LECTEUR

Quels sont les comportements d'un lecteur, peu importe qu'il soit enseignant ou non? En premier lieu, il lit avec plaisir. Il consacre du temps à la lecture; il lit donc régulièrement. Il parle de ses lectures, s'il en éprouve le besoin. Il fréquente une bibliothèque et il achète des livres. Il peut également les emprunter et en prêter aux

autres. Il a des préférences quant aux genres, aux auteurs, aux moments et aux lieux de sa lecture. Ces quelques comportements du lecteur sont identifiés dans le tableau 13 qui suit :

Tableau 13
Opérationnalisation du concept de l'enseignant lecteur

L'enseignant lecteur	
Comportements	Opinions et intentions
Consacre du temps à la lecture. (Daniels, 2003) Lit régulièrement : il est un modèle. (Cardarelli, 1992); (Lebrun, 2006).	
Parle de ses lectures (à ses pairs, dans un club de lecture, à ses élèves). (Daniels, 2003). Lit pour le plaisir, sans éprouver toujours le goût de partager ses lectures. (Cardarelli, 1992).	Croit que la lecture est essentielle pour la réussite tant personnelle que professionnelle.
Possède des préférences en lecture; peut les justifier mais aussi les modifier.	L'enthousiasme pour la lecture ne s'enseigne pas : il s'attrape. (Cardarelli, 1992); (Lebrun, 2006).
Fréquente une bibliothèque. Achète des livres. Emprunte et prête des livres.	Se positionne sur la lecture en contexte scolaire. (Gutchewsky, 2001).

Il faut toutefois ajouter que si ce lecteur est enseignant, ses comportements de lecteur seront les mêmes que les autres adultes mais qu'en plus, il lira des œuvres en littérature de jeunesse afin de connaître les œuvres que ses élèves lisent. Grâce à des lectures sur la littérature de jeunesse, il se tiendra informé des nouvelles publications et il lira les critiques des spécialistes sur les œuvres qu'il entend présenter à ses élèves. Le tableau 14 (p.112) indique les pratiques pédagogiques associées à la médiation en lecture que l'enseignant met en place avec ses élèves : lire devant les élèves, lire à voix haute, donner du temps libre de lecture, parler de ses lectures personnelles avec les élèves afin qu'ils le perçoivent comme un lecteur, modéliser ses processus de lecture de façon explicite, encourager les interactions en classe autour de la lecture, animer la lecture en classe, faire la promotion des livres et de la lecture auprès de ses élèves.

Tableau 14
Opérationnalisation du concept de l'enseignant lecteur en classe

L'enseignant lecteur en classe	
Comportements	Opinions et intentions
Lit devant les élèves. (Sanacore, 2002). Lit à voix haute aux élèves. (Sanacore, 2002)	Croit qu'il doit faire développer des habiletés mais aussi des habitudes de lecture à ses élèves. (Gutchewsky, 2001); (Lebrun, 2006).
Donne du temps de lecture libre en classe. (Sanacore, 2002) (Daniels, 2003); (Gutchewsky, 2001)	
Utilise en classe l'information acquise dans ses lectures et fait part aux élèves de la provenance de cette information. (Cardarelli, 1992); (Lebrun, 2006).	
Parle de ses lectures à ses élèves. (Daniels, 2003).	
Modélise ses processus de lecture au profit des élèves. (Daniels, 2003).	
Utilise les ressources à sa disposition pour amener les élèves à lire (ex. bibliothèque). (Gutchewsky, 2001).	Présente aux élèves masculins la lecture comme source de plaisir accessible. (Cardarelli, 1992); (Gervais, 1996).
Utilise des œuvres complètes en classe. (Gutchewsky, 2001).	
Se donne un plan d'intervention pour rejoindre les lecteurs récalcitrants. (Gutchewsky, 2001).	
Encourage les interactions en classe au sujet de la lecture. (Lebrun, 2006).	
Incite les élèves à fréquenter la bibliothèque, à visiter une librairie. (Gutchewsky, 2001).	Croit que la lecture est essentielle pour se forger une culture personnelle. (Lebrun, 2006).
Combine les activités de lecture et d'écriture. (Lebrun, 2006); (Nadon, 1990).	Croit que l'élève peut avoir des goûts de lecture différents des siens. (Gutchewsky, 2001).
Aide les élèves à identifier leurs intérêts en lecture. (Gervais, 1996).	
Aide les élèves à ouvrir leurs horizons en lecture. (Gervais, 1996).	Croit qu'il doit motiver les élèves à lire. (Gutchewsky, 2001).
Possède une bibliothèque de classe, en plus de fréquenter la bibliothèque scolaire avec ses élèves. (Sanacore, 2002); (Lebrun, 2006).	Utilise des outils d'évaluation qui suivent l'évolution de l'élève. (Lebrun, 2006).
Il lit des œuvres en littérature de jeunesse afin de connaître les œuvres que ses élèves lisent. Il lit également sur la littérature de jeunesse. (Lebrun, 2006).	
Utilise des œuvres complètes. Module les activités de lecture en fonction du P.F.E.Q. mais aussi en fonction des besoins et des intérêts des élèves. (Lebrun, 2006).	

5. LA REPRÉSENTATION DE L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL COMPÉTENT QUI EST ÉGALEMENT UN PASSEUR CULTUREL ET UN LECTEUR

Compte tenu que les ressources personnelles de l'enseignant font partie de sa compétence professionnelle, la figure 8, en tient compte dans sa nouvelle présentation. Cette représentation s'est établie à partir de la figure 2B (p.105).

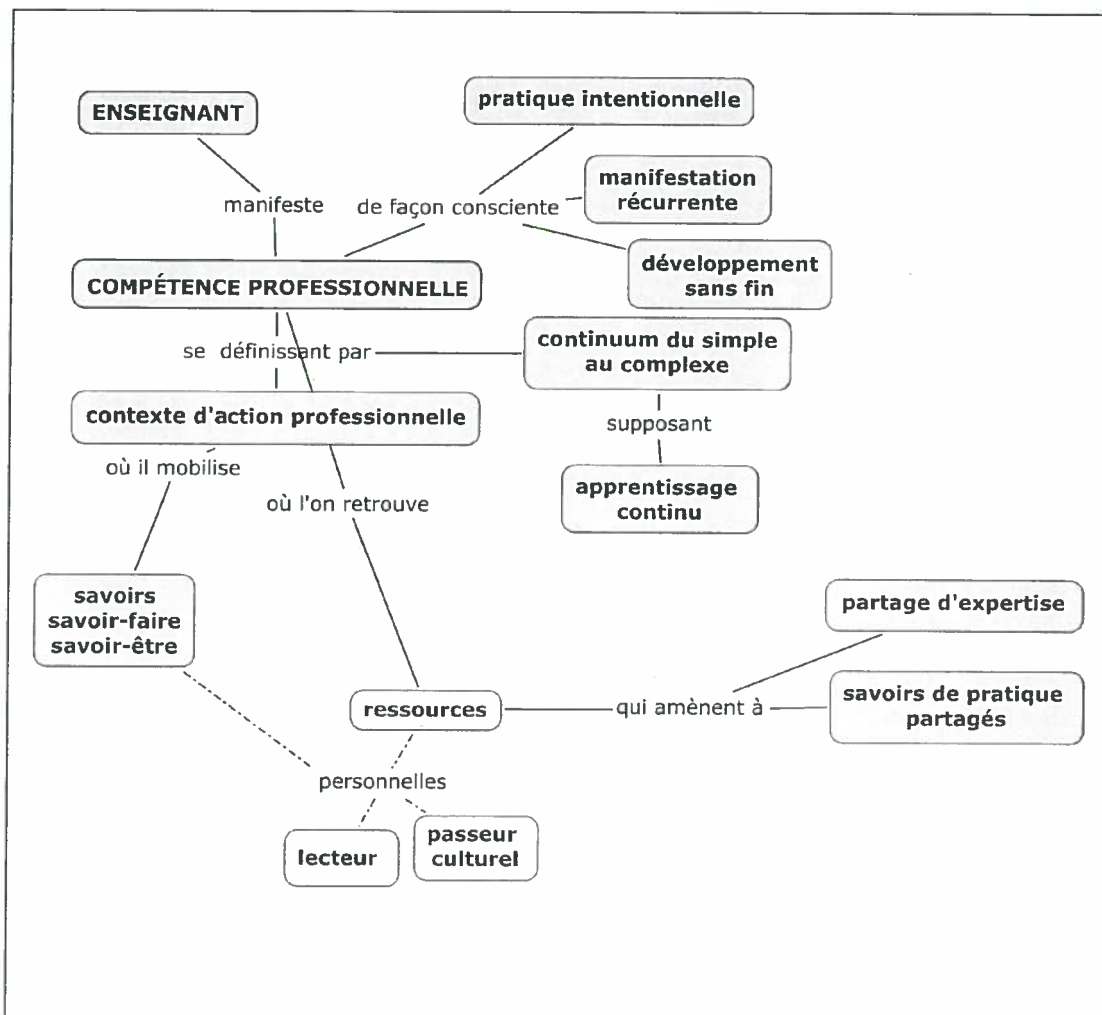


Figure 8 Représentation de la compétence professionnelle de l'enseignant avec ses ressources personnelles

6. L'OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT D'ÉLÈVE MASCULIN DU PRIMAIRE

L'élève masculin du primaire sera abordé dans deux dimensions : son identité propre (conditions objectives de vie) et ses comportements et opinions lorsqu'il est lecteur. Ces deux dimensions guideront l'enseignant au moment où il devra faire face à cette contrainte pour amener les élèves masculins à aimer lire. Au tableau 15, on retrouve les principales dimensions de l'élève masculin du primaire dont l'enseignant doit tenir compte s'il veut lui faire développer le goût et le plaisir de lire. Ces éléments ont été retenus à partir de la recension des écrits effectuée au deuxième chapitre.

Tableau 15
Quelques observations sur l'élève masculin du primaire
qui peuvent influencer son attrait pour la lecture

L'élève masculin du primaire	
Son identité est en construction.	Il craint d'être perçu comme une fille.
Pour lui, l'école est un lieu d'activités.	La lecture n'est pas considérée comme une activité.
Il se définit par ses jeux et par le sport.	Il se valorise rarement par ses succès scolaires.
La relation avec les pairs est très importante.	La relation avec l'enseignant peut être conflictuelle.
Les garçons réussissent moins bien que les filles en lecture. Ils sont plus lents dans l'apprentissage de la lecture.	Les garçons s'estiment moins aptes que les filles à réussir en lecture.
Les garçons ne voient pas la signification et l'importance de la lecture.	Les garçons sont plus souvent à risque que les filles. Ils sont plus nombreux à décrocher au secondaire et à ne pas terminer leurs études.
La lecture est quelquefois perçue comme une activité féminine.	Il ne veut pas être perçu comme une fille.
Il aime les défis raisonnables.	Il veut choisir ses lectures.
Il aime avoir le contrôle et le choix sur les activités de la classe.	
Il apprécie avoir la possibilité d'exercer et de démontrer sa compétence.	

À partir de la recension des écrits effectuée au deuxième chapitre, le tableau 16 rend compte des comportements observables d'un élève lecteur masculin du primaire.

Tableau 16
Dimensions du lecteur masculin du primaire

Comportements observables
<p>Lit régulièrement, en classe et à la maison. Manifeste des préférences en lecture mais il est capable de s'ouvrir à des suggestions de lectures différentes de ses lectures habituelles (Pope, 2005). Parle de ses lectures, lorsqu'il est encouragé à le faire (Pope, 2005). Lit pour son plaisir (Pope, 2005). Aime aller à la bibliothèque. Achète des livres ou apprécie en recevoir en cadeau. Préfère les textes d'action et d'aventures. A besoin de ressources adaptées à ses goûts mais aussi à ses capacités de lecture (niveau de difficulté des textes) (Wilhelm, 2001). Préfère lire une œuvre plutôt que la voir au cinéma (Pope, 2005). Les enseignants le décrivent souvent comme un élève plutôt calme (Pope, 2005). Les enseignants disent que sa pensée est plus articulée que les élèves qui ne lisent pas (Pope, 2005). Il est motivé de façon intrinsèque par la lecture (Pope, 2005). A des modèles de lecteurs dans sa famille (Pope, 2005). Satisfait ses besoins sociaux avec les personnes mais aussi avec les livres (Pope, 2005).</p>
Opinions et intentions
<p>Croit que la lecture est essentielle pour la réussite tant personnelle que pour la réussite professionnelle. Estime que la lecture est un plaisir (Pope, 2005). Croit que les lecteurs sont intelligents (Pope, 2005). Aime choisir ses lectures (Pope, 2005; Gutchewsky, 2001; Education Ontario, 2005).</p>

À l'exemple de la représentation du concept d'enseignant, nous proposons une synthèse de l'élève lecteur masculin du primaire à la figure 9 (p. 116).

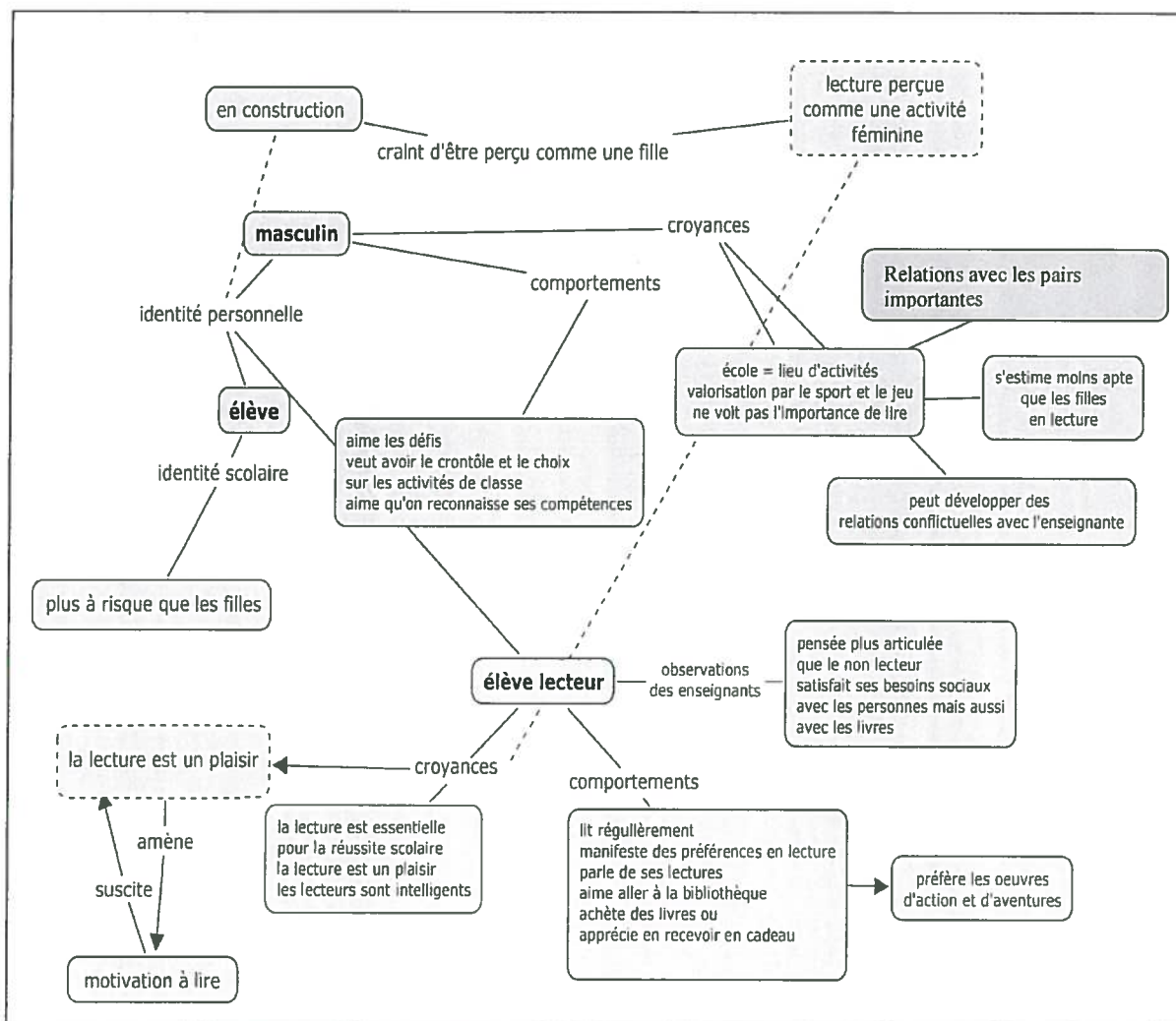


Figure 9 Représentation de l'élève lecteur masculin du primaire

7. L'OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT DE MOTIVATION INTRINSÈQUE

En ce qui concerne la motivation, les auteurs s'entendent sur deux types de motivation: la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Dans le contexte de cette recherche, la recension des écrits a mis en évidence la pertinence de la motivation intrinsèque pour mener au plaisir de lire (deuxième chapitre, p. 69).

Nous nous attacherons spécifiquement à la motivation à lire de l'élève masculin du primaire puisqu'il s'agit de notre sujet d'étude. Dans son environnement immédiat (famille, classe, école) il a accès à une grande quantité d'œuvres variées et

de qualité. La lecture est valorisée comme activité d'enrichissement scolaire et personnel.

On reconnaît l'élève motivé à lire grâce à deux types d'indicateurs : des indicateurs quantitatifs et des indicateurs qualitatifs (deuxième chapitre, p. 67). Les indicateurs quantitatifs sont les suivants : le temps consacré à la lecture; la fréquence des activités de lecture; le nombre d'interventions orales relatives à la lecture; la quantité de livres lus; l'évolution de la performance en lecture. Les indicateurs que l'enseignant peut observer sont les suivants : le dynamisme de l'engagement (ex. se met à lire immédiatement quand l'occasion lui est offerte); lit l'œuvre jusqu'au bout; la manière dont l'élève s'investit (écoute, questionne, recherche des liens, émet des hypothèses; produit et propose des solutions, répond si on l'interroge); perception de son identité de lecteur.

8. L'OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT DE PLAISIR

Pour être motivé à lire, l'élève masculin doit avoir connu des expériences positives de lecture. Il possède des compétences en lecture qu'il a pu expérimenter et mettre à l'épreuve; il a donc développé un sentiment de compétence en lecture. Par-dessus tout, il a déjà éprouvé du plaisir à lire. Pour qu'il soit générateur de motivation, ce plaisir devrait l'avoir amené à éprouver le *flow* tel que décrit par Csikszentmihalyi (1990) et rapporté dans la recension des écrits, au deuxième chapitre de cet essai. Les indicateurs de ce plaisir particulier (enchantement ou ravissement) sont : la tâche est réalisable mais elle présente toutefois un défi ; la personne est dans un état de concentration intense; elle se représente clairement le but à atteindre ; elle reçoit une rétroaction immédiate de la part de l'environnement; elle est profondément engagée dans la tâche; elle contrôle son action; la conscience du soi disparaît au profit de l'expérience vécue; la perception du temps est altérée.

En raison des liens étroits entre la motivation intrinsèque et le plaisir, nous les avons illustrés ensemble à la figure 10.

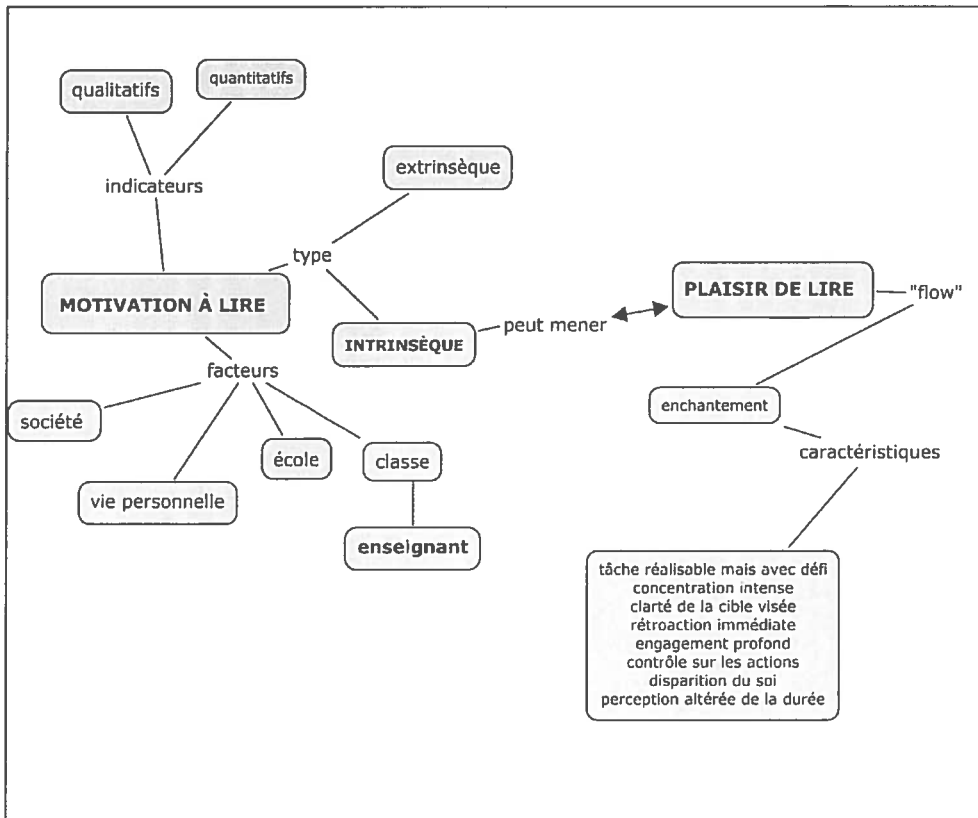


Figure 10 Représentation de la motivation (désir) et du plaisir de lire

9. L'OPÉRATIONNALISATION DU CONCEPT DE RELATION PÉDAGOGIQUE – MÉDIATION

Après avoir identifié les caractéristiques de l'enseignant professionnel et du lecteur masculin qui éprouve du désir et du plaisir à lire, il faut se pencher sur l'interaction fructueuse entre eux. Nous reprendrons une des fonctions de l'enseignant, la fonction relationnelle. Il ne s'agit pas de nier l'importance des fonctions didactique et organisationnelle mais d'accentuer le primauté de l'affectif sur le cognitif pour un bref instant. L'effet Pygmalion, les caractéristiques de la

motivation intrinsèque ainsi que les manifestations de *flow* orientent la représentation de la relation de médiation entre l'enseignant et l'élève masculin.

Dans la représentation de l'enseignant, nous grefferons donc certaines attitudes propres à la médiation que nous illustrons à la figure 11.

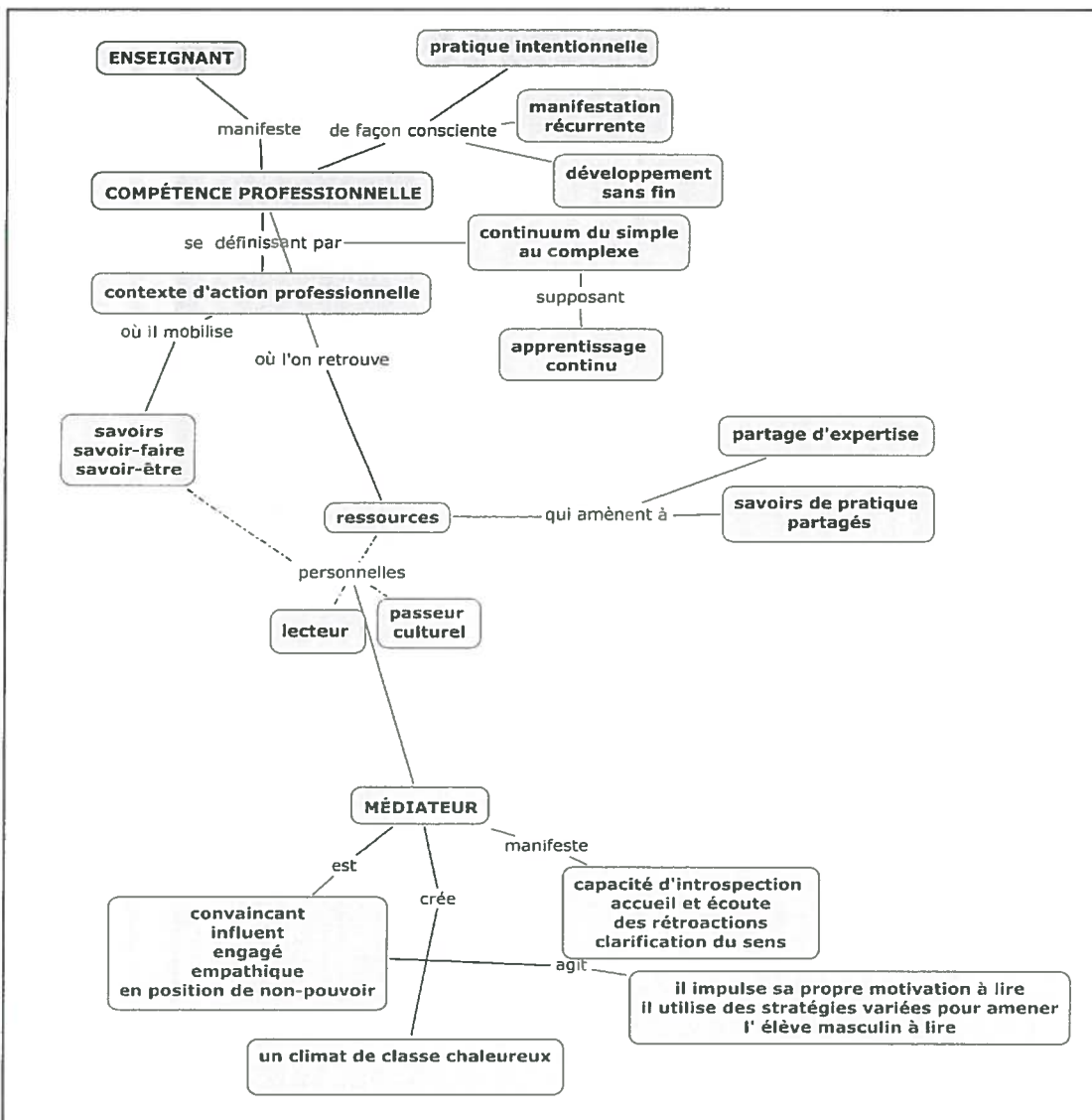


Figure 11 Représentation de l'enseignant médiateur en lecture

10. DÉVELOPPEMENT DU MODÈLE DE MÉDIATION EN LECTURE

10.1 l'enseignant compétent en médiation de lecture

À partir des figures 8, (p. 113) et 11, (p.119), nous pourrions représenter l'enseignant doté de toutes les caractéristiques lui permettant d'exercer une médiation efficace auprès du lecteur masculin du primaire. Nous retrouvons cette intégration à la figure 12 (p120).

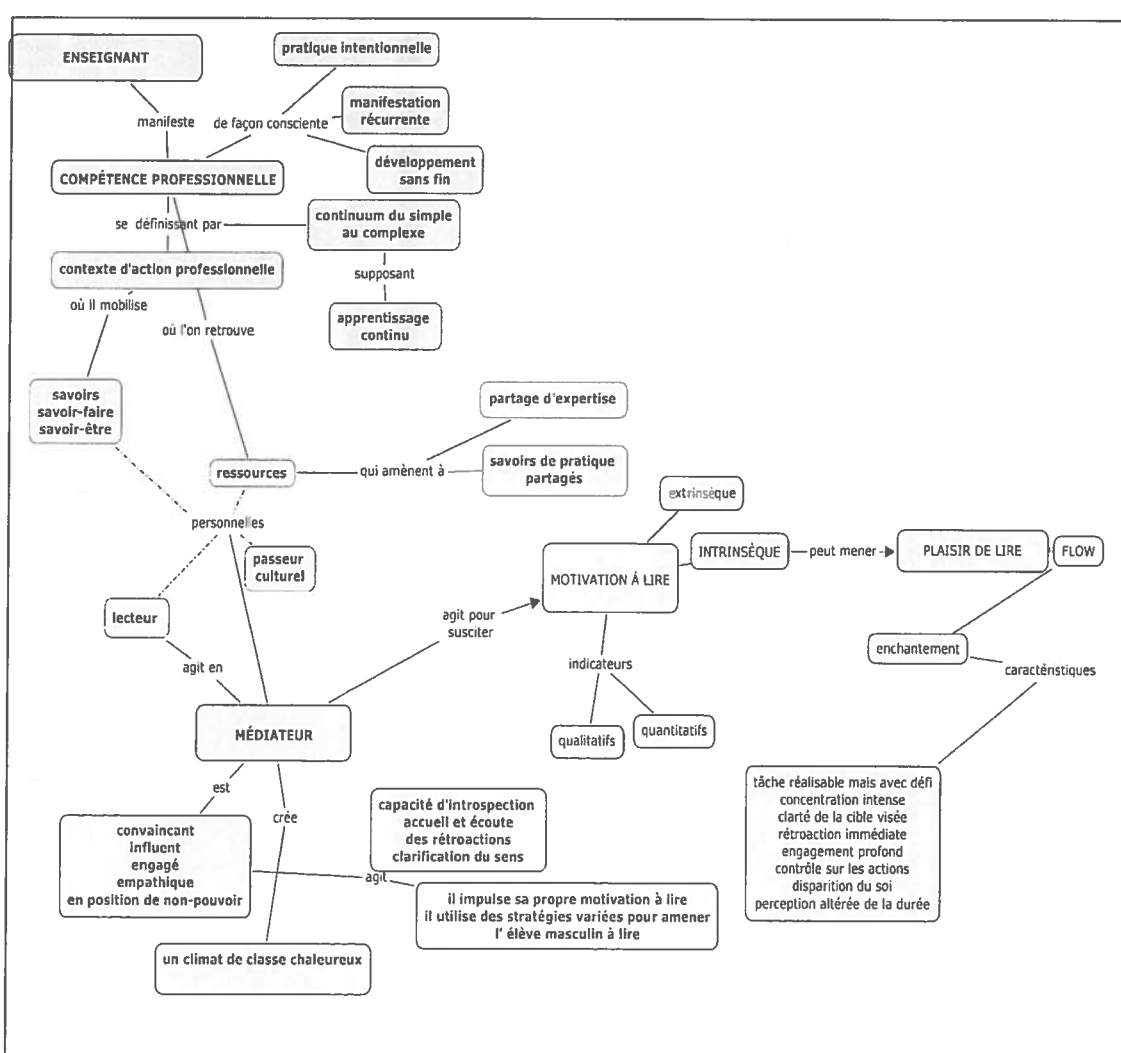


Figure 12 Représentation de l'enseignant compétent en médiation de lecture

10.2 le modèle développé en médiation de lecture : l'interaction entre l'enseignant compétent en médiation de lecture et l'élève masculin du primaire

Enfin, si nous mettons en relation les représentations de chaque concept dans un modèle unifié, nous obtenons ce que nous cherchions à développer : un modèle de médiation en lecture basé sur la compétence professionnelle de l'enseignant et susceptible de nourrir le désir (motivation) et le plaisir de lire de l'élève masculin du primaire.

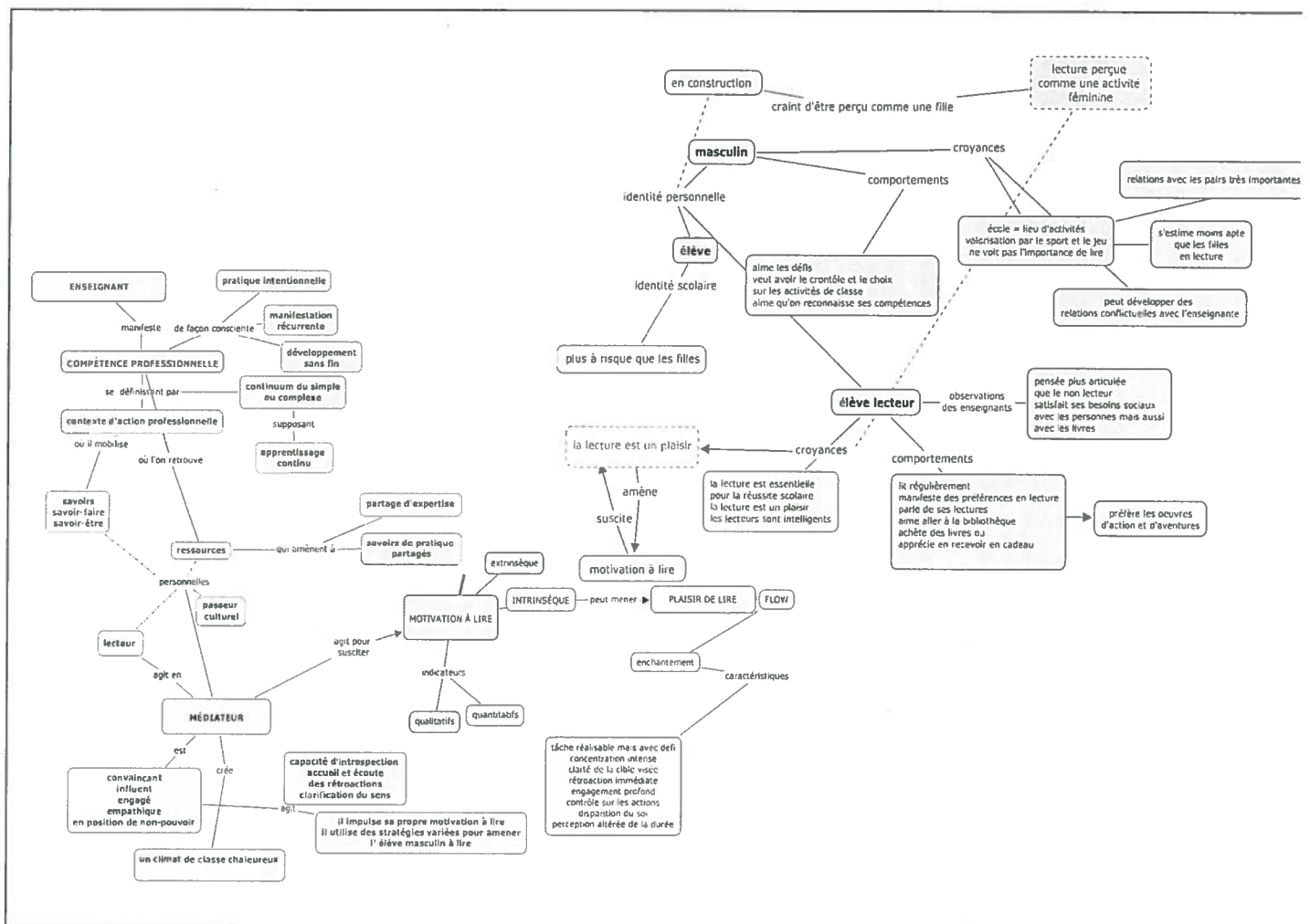


Figure 13 Modèle de médiation de lecture mettant en relation la compétence professionnelle de l'enseignant et le plaisir de lire de l'élève masculin du primaire

Parvenue à l'étape 3 de cette recherche (Tableau 9, p. 101), soit l'étape du développement d'un modèle de médiation en lecture, nous proposons ce modèle à la figure 13, (p.121). Les sous-questions de recherche concernant la compétence professionnelle de l'enseignant médiateur en lecture ont été abordées et représentées aux tableaux 11 (p.109); 12 (p.110); 13 (p.111) et 14 (p.112).

Quant aux dimensions de l'élève lecteur masculin du primaire, elles sont illustrées à l'aide des tableaux 15 (p.114) et 16 (p.115).

Il reste maintenant à soumettre ce modèle à l'évaluation de quelques enseignantes, étape que nous abordons dans le cinquième chapitre.

CINQUIÈME CHAPITRE

ÉVALUATION DU MODÈLE DE MÉDIATION EN LECTURE

Après avoir procédé, au chapitre quatre, à l'opérationnalisation de concepts énumérés dans le deuxième chapitre, nous avons proposé au quatrième chapitre, un modèle de médiation en lecture basée sur la compétence professionnelle de l'enseignant et susceptible de nourrir le désir (motivation) et le plaisir de lire des élèves masculins du primaire.

Comme ce modèle est né de la préoccupation sur le plaisir de lire des élèves masculins en lecture, il est impératif de le faire évaluer par des enseignantes expérimentées. Après avoir répondu à notre question de recherche et à nos deux sous-questions de recherche, nous sommes donc à la quatrième étape de notre essai (tableau 9, p. 101), étape où nous proposons notre modèle de médiation en lecture auprès de trois enseignantes de l'ordre d'enseignement primaire.

1. LA PRÉPARATION DE L'ENTREVUE

1.1 L'entrevue

Tel que nous le mentionnions dans le deuxième chapitre consacré à la méthodologie (p.9), le type d'entrevue que nous utiliserons comme outil de cueillette du témoignage des enseignantes sera l'entrevue semi-dirigée. En plus des réponses explicites fournies par les enseignants, la chercheuse pourra observer leur non-verbal et moduler son approche en fonction de ses observations.

1.2 le schéma d'entrevue

Puisque l'instrument d'analyse est l'entrevue semi-dirigée, la chercheuse ne questionnera pas les enseignants de façon linéaire mais plutôt en opérant des

recoupements et des liens à partir de leur témoignage. La formulation de certaines questions varie donc afin de suivre l'évolution de la pensée de la personne interrogée. Afin toutefois de ne pas se perdre dans d'éventuelles digressions, la chercheuse a établi des thèmes qu'elle entend aborder avec les enseignants. Ces thèmes sont repris au tableau 17 (p.125).

Dans un premier temps, la chercheuse questionnera l'enseignante sur ses conditions objectives de vie : âge, sexe, années d'expérience, etc. Puis, elle abordera les pratiques de lecture et les pratiques culturelles de cette enseignante. Enfin, elle tentera de découvrir ses opinions et croyances sur la lecture et en particulier sur la lecture des élèves masculins du primaire.

Ensuite, elle abordera avec elle l'observation du modèle proposé par la chercheuse et recueillera ses commentaires. La chercheuse pourra alors à ce moment poser des questions supplémentaires sur la formation initiale de cette enseignante, sur les savoirs et les attitudes qu'elle a développés au cours de sa pratique. Il s'agit en fait de s'assurer que le modèle, tout en n'étant pas une façon définitive de concevoir la médiation en lecture, puisse constituer une première proposition qui pourrait être validée ultérieurement par une recherche intervention.

1.3 la logistique de l'entrevue

Selon les disponibilités des enseignantes, les entrevues se sont déroulées durant la période comprise entre le 4 mars 2008 et le 8 mai 2008. La première entrevue s'est déroulée le 4 mars 2008 dans le bureau de la première enseignante sélectionnée qui est maintenant directrice adjointe dans une école primaire. La deuxième entrevue a eu lieu dans une salle de rencontre, au Service des ressources éducatives, la deuxième enseignante étant temporairement conseillère pédagogique de

français au primaire. Nous avons rencontré la troisième enseignante à son bureau, celle-ci occupant la fonction de directrice adjointe depuis peu.

Tableau 17
Schéma d'entrevue

Thème	Questions
Conditions objectives de vie.	Quelle est votre formation académique? Combien d'années d'expérience comptez-vous au primaire?
Pratiques personnelles de lecture.	Pour vous, qu'est-ce qu'un bon lecteur? Vous considérez-vous comme une bonne lectrice? Lisez-vous pour votre plaisir personnel? À quelle fréquence lisez-vous? Qu'aimez-vous lire? Que lisez-vous présentement?
Pratiques culturelles personnelles.	Allez-vous au théâtre? À l'opéra? À la bibliothèque municipale? Au musée?
Pratiques de lecture reliées à la profession.	Lisez-vous dans le cadre de votre travail? Que lisez-vous? À quelle fréquence lisez-vous des livres, des revues ou des articles reliés à votre travail? Suivez-vous (ou avez-vous déjà suivi) une formation en lien avec la lecture ?
Pratiques culturelles reliées à la profession.	Assistez-vous à des spectacles reliés à votre travail?
Pratiques pédagogiques de lecture en classe.	Décrivez les pratiques de lecture que vous favorisez en classe : gestion de classe, types de lectures, type d'animation, disponibilité des livres en classe, visites à la bibliothèque, etc.
Intervention spécifique en lecture auprès des élèves masculins du primaire.	Est-ce que les genres de lectures des garçons sont différents de celles des filles? À partir de vos observations en classe et de votre expérience, parlez-nous du rapport à la lecture des garçons. Comme enseignante, comment favorisez-vous la lecture des garçons?

La durée prévue des entrevues était d'environ une heure. Elles se sont déroulées sur une période de temps allant d'une heure à une heure et demie. Les rencontres ont été enregistrées et leur verbatim se trouvent en annexe C.

2. LES RÉSULTATS DE L'ENTREVUE

2.1 l'identité des enseignantes qui ont participé à l'entrevue

Les trois enseignantes proviennent de la même commission scolaire (de la Rivière-du-Nord) et se connaissent entre elles. Elles se démarquent par leur engagement professionnel, par leur attitude positive envers l'enseignement et par leur passion pour la lecture... et pour les enfants. Ce sont ces éléments qui ont motivé leur sélection. En ce qui concerne leur formation académique, deux d'entre elles ont complété un Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire; la troisième a été formée en adaptation scolaire. Une seule (la première participante) a poursuivi des études au-delà du baccalauréat : elle possède une maîtrise générale dont les neuf derniers crédits ont porté sur la lecture. Elle a également un certificat en APO (application pédagogique de l'ordinateur). Elle a poursuivi ses études et obtenu un Diplôme d'études professionnelles avancées (DEPA) sur la pratique du portfolio en classe. Elle a également une maîtrise en administration scolaire.

Elles sont toutes trois âgées entre 30 et 40 ans et elles cumulent respectivement 13, 10 et 12 ans d'expérience. Les trois enseignantes ont toutes enseigné au primaire, particulièrement au premier cycle. L'une d'elle a enseigné deux ans en adaptation scolaire et une autre a enseigné au préscolaire.

2.2 leur perception de soi comme lectrice

Elles se considèrent toutes les trois comme de bonnes lectrices : l'une lit un peu moins qu'avant mais avoue que cela lui manque (elle attend l'arrivée de la cigogne pour la première fois d'ici quelques semaines; elle a donc d'autres

occupations...); l'une lit beaucoup, autant de la littérature pour adultes que de la littérature jeunesse et elle lit avec son fils; la troisième avoue tout de go qu'elle est une bonne lectrice car elle éprouve du plaisir à lire. Leurs lectures sont variées : romans policiers, pour l'une, en plus de la littérature de jeunesse; la deuxième lit de tout : BD, poésie, littérature jeunesse, romans. Elle nomme même des titres. La troisième lit surtout de la littérature jeunesse en plus des ouvrages en lien avec sa fonction, quelquefois des romans.

2.3 leurs pratiques culturelles

La première enseignante avoue que pour elle, la bibliothèque est un lieu culte. Elle la fréquente beaucoup, plus que la librairie. Elle va également au cinéma à l'occasion. La deuxième enseignante, elle, préfère aller à la librairie plutôt qu'à la bibliothèque; elle achète des livres qu'elle a plaisir à prêter par la suite. Elle va au théâtre mais elle fréquente surtout les spectacles de musique. Elle est une grande consommatrice de musique, de tous les genres, sauf l'opéra. La troisième enseignante fréquente la bibliothèque municipale et la librairie. Quand elle a le temps, elle va au cinéma. Elle est aussi une mordue de musique. Elle écoute également beaucoup d'émissions à caractère culturel.

2.4 leurs lectures professionnelles

La première enseignante cite *Vie pédagogique*, *L'Infobourg*, la revue *Le point en administration scolaire*, les publications du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (*Virages*) les résumés de certains dossiers. La deuxième enseignante lit de façon pointue sur la construction du savoir (Britt-Marie Barth) ainsi que sur la didactique du français. La troisième lit surtout en administration scolaire.

2.5 leur formation continue

Au chapitre de la formation continue, la première enseignante a suivi des formations en lecture à l'université puis elle a reçu une formation en animation de lecture alors qu'elle travaillait à temps partiel dans une bibliothèque publique. Elle lit également *Québec français* et *Lurelu* pour y puiser des idées. Elle cite également des personnes de son environnement professionnel qui l'ont nourrie. La deuxième enseignante n'a pas suivi de formation en littérature mais elle avait fait des démarches pour organiser une cohorte de deuxième cycle en littérature jeunesse dans son milieu professionnel. La tentative a cependant échoué, faute de suffisamment d'inscriptions. Elle a donc poursuivi sa formation en autodidacte. La troisième n'a pas suivi d'autre formation que sa formation initiale.

2.6 leur fréquentation culturelle en relation avec la profession

Lorsqu'il y a des manifestations culturelles dans d'autres écoles, la première enseignante y assiste, contrairement à l'autre enseignante qui ne le fait pas. Il faut dire que la première enseignante est maintenant à la direction d'une école et que l'autre enseignante est conseillère pédagogique depuis seulement cette année. L'horaire et la disponibilité sont donc différents. Quant à la troisième enseignante, elle ne participe pas comme tel aux spectacles mais elle reste à l'affût pour en proposer à son équipe-école.

2.7 les pratiques pédagogiques de la lecture en classe de la première enseignante

La première enseignante est maintenant directrice adjointe. À ce titre, elle agit comme un modèle auprès des enseignants de son école. Elle leur parle de ses expériences antérieures d'animation de lecture en classe. Elle leur présente les livres qu'elle aime et leur indique comment ils pourraient l'animer en classe. Elle va lire en classe pour montrer aux enseignants comment faire (modélisation). Comme directrice adjointe, elle ajoute qu'il faut donner des conditions gagnantes aux enseignants; ainsi, elle les libère afin qu'ils aillent choisir des livres à la librairie.

À l'époque où elle était enseignante, elle croyait à l'importance de varier les types de livres. À tous les jours, elle présentait des livres à ses élèves. Elle faisait une mise en scène, par exemple, mettre un ruban autour du livre pour indiquer que c'était un cadeau. Elle croyait que le climat était essentiel : tout part de la relation établie entre l'enseignante et la classe, autour du livre. Au moment de la lecture, elle s'assurait que tous les élèves soient bien assis; elle expliquait pourquoi elle avait choisi cette histoire pour eux. Quand elle allait à la bibliothèque avec ses élèves, elle apportait son livre. Les élèves étaient impressionnés par la grosseur des livres qu'elle lisait. Elle demandait aux enfants de lire et pendant ce temps, elle lisait elle aussi. Le modèle de l'enseignant lecteur, l'ambiance établie autour de la lecture, ce sont des éléments qu'elle identifie comme essentiels. La relation avec l'adulte est importante.

Elle croit qu'il faut lire tous les jours aux enfants. Il faut qu'ils sentent la passion de lire éprouvée par l'enseignant. Elle soutient qu'il ne faut pas limiter les élèves à des sections ou à des types de livres dans la bibliothèque. Les enfants peuvent lire ce qui leur plaît. Même si le livre semble trop gros pour les capacités de lecture d'un élève, s'il veut l'emprunter, on le laisse faire. En premier lieu, c'est important que l'enfant puisse manipuler le livre. Enfin, elle croit qu'on peut aborder n'importe quel sujet avec les élèves. Il s'agit de savoir comment le présenter. Certains sujets comme la mort d'un être cher sont des sujets délicats mais un bon livre au bon moment peut aider un enfant à passer ce moment difficile.

2.7.1 les croyances de la première enseignante au sujet du lecteur masculin du primaire

La première enseignante croit qu'il faut questionner chaque élève pour savoir ce qui l'intéresse et alors lui proposer des lectures en relation avec ses intérêts. Il s'agit de trouver pour l'élève, le bon livre, au bon moment. En ce qui concerne la lecture des garçons, elle croit qu'en moyenne (c'est à dire de façon générale) leurs intérêts de lecture sont différents. Elle nomme les livres documentaires et le fantastique, les biographies. Les biographies sont en lien avec les sujets qui

passionnent les garçons; ainsi si un sujet les passionne, ils vont chercher à lire une biographie d'une personnalité en lien avec ce sujet. Si les filles lisent aussi ces types de livres, par contre les garçons ne liront pas les lectures typiquement féminines : les romans à l'eau de rose.

L'enseignant doit agir comme modèle, en classe mais aussi à la bibliothèque où les élèves devraient le voir lire et non pas corriger des devoirs. Elle décrirait ainsi les caractéristiques d'un garçon lecteur : la facilité à lire, l'intérêt à lire, l'habileté à parler de ses lectures.

2.8 les pratiques pédagogiques de la lecture en classe de la deuxième enseignante

La deuxième enseignante a été temporairement conseillère pédagogique de français. Elle retourne en classe dès septembre prochain. Elle avoue avoir été influencée par une formation dispensée par une équipe de conseillères pédagogiques de sa commission scolaire. Toutefois, elle faisait déjà beaucoup d'animation de lecture (lecture expressive animée) en classe. Elle lisait des livres tous les jours; des albums mais aussi des chapitres de romans. Lorsqu'elle ne lisait pas à tous les jours, les élèves réclamaient ce moment de lecture.

Une année, elle a fait beaucoup de poésie avec ses élèves parce qu'elle avait lu un livre qui lui avait beaucoup plu et qui était de la poésie. Elle a même écrit pour ses élèves, un mini-roman qu'elle a lu en classe. Quand elle lisait des mini-romans, elle étalait la lecture sur plusieurs journées. Pour la lecture accompagnée partagée, elle utilisait des livrets de lecture. Elle a utilisé aussi des comptines tirées des œuvres d'Henriette Major. Elle a utilisé également des chansons, celles d'Henriette Major mais aussi celles de Gilles Vigneault et de Félix Leclerc. Les élèves écoutaient la chanson et après, ils écoutaient la lecture faite par l'enseignante. Ensuite, ils essayaient de lire sans aide.

Pour la lecture autonome, elle permettait aux élèves de prendre un livre après la collation ou après le dîner pendant la période de détente. Cette enseignante présentait des livres selon une thématique et ensuite elle mettait les livres dans le coin lecture. Elle affichait à l'avance les livres qu'elle va lire aux élèves. Pour travailler les stratégies de lecture, elle recevait chaque élève individuellement et le faisait lire à voix haute. Elle travaillait alors les stratégies de lecture selon le besoin propre de l'élève. À ce moment, la direction la libérait et une suppléante s'occupait de sa classe. Elle souligne l'importance d'être soutenue par la direction d'école. Il lui est même arrivé de rogner sur ses heures de dîner pour être sûre de rencontrer chaque élève au moins une fois par étape.

Elle a invité son fils de six ans à venir parler des ses lectures à ses élèves. Succès fou auprès des élèves qui voyaient un pair aussi à l'aise de parler de ses lectures. Au cours des années, elle a piloté plusieurs projets pour pouvoir acheter des livres. Sa bibliothèque de classe est relativement bien fournie, comptant tout autant des livres de fiction que des livres documentaires.

2.8.1 les croyances de la deuxième enseignante au sujet du lecteur masculin du primaire

La deuxième enseignante a observé que ses plus grands lecteurs étaient des filles...sauf lors de sa dernière année d'enseignement au cours de laquelle elle avait de nombreux garçons excellents lecteurs.. Ainsi, cette enseignante a observé que les garçons entre eux aimaient se lancer des défis sur l'aspect quantitatif de leurs lectures. Une autre caractéristique masculine qui peut influencer leur rapport à la lecture : l'esprit de compétition.

La compétence en lecture se développait plus facilement chez les filles; toutefois l'intérêt pour les lectures lues par l'enseignante était le même chez les garçons et chez les filles. Les garçons, tout autant que les filles, aiment lire en équipe.

On peut supposer qu'ainsi les élèves peuvent étendre leur zone proximale de développement (Vygotsky, 1985).

Enfin, elle croit que le concept de lecteur est trop souvent assimilé au concept de lecteur de romans, ce qui fait que le garçon, souvent consommateur de livres documentaires, ne s'identifie pas à un bon ou un grand lecteur. La conception de lecture est donc erronée au départ, de même les attentes de la société envers les garçons qui doivent se définir par leur activité physique.

2.9 les pratiques pédagogiques de la lecture en classe de la troisième enseignante

La troisième enseignante est directrice adjointe d'une école depuis peu. À l'époque où elle était enseignante, elle n'utilisait pas de matériel didactique pour la lecture en classe. Elle n'utilisait que de vrais livres de littérature jeunesse. Ses livres, autant de la fiction que des documentaires, étaient classés par thèmes dans des bacs. Elle avait également des bandes dessinées. Sa préoccupation de varier les genres était récente. Elle fonctionnait par thèmes (auteur ou illustrateur pour la jeunesse) et elle les présentait aux deux semaines à ses élèves. Quelquefois, il y avait un délai de trois semaines. Elle gardait une certaine souplesse. Avec une collègue, elle avait monté une liste de mots de vocabulaire en lien avec ces lectures. Ces lectures servaient également de prétexte pour des situations d'écriture. Avec une collègue, elle avait créé une liste d'œuvres à utiliser qui avaient une certaine évolution, du premier au troisième cycle.

Quand elle a travaillé le conte avec ses élèves, la situation d'écriture a duré un mois et demi. Les enfants avaient beaucoup de plaisir à écrire. Elle s'était inspirée de la pratique de Nadon (2002). À chaque matin, elle écrivait un texte de sept à huit phrases au tableau ou encore des mots de vocabulaire qui permettaient de travailler des stratégies de lecture. Elle faisait de la lecture chorale, de la lecture chantée. Les

élèves avaient toujours hâte d'entrer en classe pour voir ce qui était écrit au tableau. L'album était un peu scolarisé mais pas à outrance.

Elle a adopté ces pratiques de façon consciente pour favoriser la motivation des élèves qui avait chuté de façon dramatique quand l'indice de défavorisation de l'école s'était accru. Elle a alors questionné sa pratique et elle a décidé de toujours faire de la lecture en fonction d'un projet ou d'un produit fini (signification de la tâche). Elle mettait donc les élèves en contexte réel de lecture et d'écriture. Elle reconnaît également que son attitude enthousiaste pour la lecture a été pour beaucoup dans la motivation des ses élèves. Elle leur permettait d'accéder à la magie de la fiction. À la fin d'un thème sur un illustrateur, les élèves étaient même capables de reconnaître son style particulier.

Elle a beaucoup utilisé la bibliothèque scolaire. Toutefois, les élèves ne pouvaient pas apporter ces livres à la maison. Ils devaient les lire à l'école, compte tenu de la difficulté à récupérer les livres. Elle profitait également des animations offertes par la bibliothèque municipale, située à proximité. La bibliothécaire avait remarqué que ses élèves manifestaient beaucoup d'intérêt pour les histoires racontées. Elle est convaincue que l'attitude de l'enseignant est primordiale sur l'habitude de lire des élèves, citant même à l'appui l'effet Pygmalion. Elle rapporte que certains enseignants ne lisent pas en classe car ils sont mal à l'aise ou encore qu'ils ont peur de ne pas couvrir leur programme, que la lecture n'était pas qu'une affaire de plaisir.

2.9.1 les croyances de la troisième enseignante au sujet du lecteur masculin du primaire

Avant même d'être questionnée sur la lecture des garçons, elle avoue ne pas partager cette croyance que les garçons ont des besoins différents en lecture. Elle s'oppose même à l'opinion courante que les garçons s'intéressent plutôt à certains types de livres. Elle croit que le phénomène de la réussite plus grande des filles

s'explique par une plus grande accessibilité de celles-ci aux études et par plus d'efforts consentis.

3. LES RÉSULTATS DE L'OBSERVATION DU MODÈLE

Les commentaires recueillis dans le cadre de l'entrevue avaient pour but d'évaluer le modèle proposé dans le cadre de cette recherche. Les enseignantes étaient invitées à partager leurs commentaires sur ce modèle, à partir de leurs observations en classe. Leurs questions ont également servi à préciser certains éléments du modèle et à ajuster le modèle en conséquence.

3.1 les commentaires positifs

Les commentaires positifs sont repris car ils renforcent la validité des éléments inscrits dans le modèle proposé. Les trois enseignantes ont souligné l'aspect global du modèle. Selon elles, le modèle répond à l'objectif de la recherche, soit de développer un modèle de médiation en lecture basé sur la compétence professionnelle de l'enseignant qui permettrait de susciter le désir et le plaisir de lire des élèves masculins du primaire. Une enseignante souligne l'articulation intéressante des concepts entre eux alors qu'une autre mentionne que le modèle permet divers points d'entrée pour la lecture.

Les enseignantes ont souligné plus particulièrement la pertinence de certains éléments du modèle. L'une d'elle a observé que le partage d'expertise entre enseignants améliore leur compétence professionnelle et les incite à développer de nouvelles pratiques pédagogiques. L'enseignant doit être en recherche constante de nouvelles pratiques; sa compétence professionnelle est ainsi en constante évolution et se développe sans fin. L'enseignant se doit d'être un modèle de lecteur; sa propre passion pour la lecture transparaît dans ses comportements en classe. Il doit être

animé de la croyance professionnelle et personnelle que la lecture est une activité essentielle. Enfin, l'enseignant a souvent lui-même besoin d'une médiation pour apprivoiser la lecture jeunesse et son animation.

La motivation est un facteur essentiel pour amener l'élève masculin à lire. Il faut donc associer la lecture avec le plaisir. Malheureusement, la lecture est souvent associée à une tâche scolaire plutôt qu'à un plaisir. Le plaisir de lire s'observe entre autres par une perception altérée de la durée. Les tâches répétitives ont donc un impact négatif. Pour les garçons, il faut combattre la fausse perception que la lecture est une activité féminine car ils sont très sensibles à leur perception d'eux-mêmes. Dans la motivation à lire des élèves masculins, on retrouve l'aspect compétition, donc les indicateurs quantitatifs ont de l'importance. Pour les garçons, on doit prendre en compte que la lecture peut également s'effectuer à l'écran. Toutefois les garçons lecteurs aiment recevoir des livres en cadeau s'ils correspondent à leurs intérêts.

Dans sa relation avec l'élève masculin, l'enseignant doit se placer en position de non-pouvoir : il met des mécanismes en place pour susciter la rencontre avec les livres, il se donne comme modèle mais il ne peut obliger l'élève à lire. Les commentaires des enseignantes se retrouvent sous forme synthétique au tableau 18 (p.136). Le chiffre entre parenthèses indique quelle participante a mentionné cet élément.

3.2 les questions, suggestions et désaccords

Parmi les éléments du modèle, les enseignantes ont posé des questions d'information sur le flow, sur la signification des indicateurs qualitatifs ou quantitatifs sur la lecture des garçons et sur les relations conflictuelles des garçons avec l'enseignant. L'une a apporté un élément intéressant : le lien entre la lecture et l'écriture. Ce lien était fort juste mais ne faisait pas partie de l'étendue de la présente recherche. Cependant, nous le mentionnons car l'impact de la lecture fréquente a un

impact direct sur l'écriture mais aussi sur le développement chez les élèves, d'aptitudes cognitives de haut niveau comme le jugement critique.

Tableau 18
Commentaires des enseignantes

ÉLÉMENTS ÉVALUÉS	COMMENTAIRES DES ENSEIGNANTES
MODÈLE	Complet (1,2). Articulation intéressante des concepts(1). Lecture dans différents sens (3).
CONCEPTS	
Compétence professionnelle	Partage d'expertise entre enseignants : améliore la compétence professionnelle et amène de nouvelles pratiques (1,3). Être en recherche: compétence évolutive(1) Croyance professionnelle et personnelle sur l'importance de la lecture (1)
Enseignant lecteur Enseignant passeur culturel	Expériences personnelles (1). Passion de lire (1).
Élève lecteur masculin du primaire	Perception de la lecture comme activité féminine (1,2,3). Lecture à l'écran (1). Importance de la perception de soi comme lecteur (1,3). Contacts avec les livres (1). Aime recevoir des livres en cadeau (2)
Motivation à lire	Tâches répétitives de lecture ont un impact négatif (2) Élément fondamental (2).
Plaisir à lire	Différence entre lecture scolaire et lecture plaisir (1). Aspect quantitatif (1). Perception altérée de la durée (1). Associer la lecture au plaisir (1).
Relation pédagogique	Position de non-pouvoir(1).
Médiation	Médiation importante pour l'élève mais aussi pour l'enseignant (1,2,3)

Enfin, l'une d'elle a été surprise et en désaccord avec les observations de la recherche universitaire sur les croyances des garçons au sujet de la lecture et de l'utilité de l'école. Elle croit que la fréquence de lecture n'est pas un indicateur pour identifier un bon lecteur comme elle émet de grandes réserves sur le fait que les garçons soient en général plus à risque que les filles dans le milieu scolaire. Elle soutient également que l'enseignant peut ne pas lire et être capable d'amener les élèves à lire.

3.3 les ajustements apportés au modèle par la chercheuse

Le modèle de médiation en lecture tel que présenté à la figure 13, p.121 a été ajusté à partir des commentaires des enseignantes. Le résultat des ces ajustements est présenté à la figure 14 , p. 138.

On note les ajustements suivants :

- Faire voir la pertinence pour l'enseignant de lui-même rencontrer un médiateur en lecture pour l'amener à expérimenter une telle relation et d'être capable de l'adopter au profit de ses élèves et même de ses collègues.
- Remplacer le terme médiateur par celui de médiation.
- Améliorer l'aspect esthétique du modèle afin d'en faciliter la lecture.
- En ce qui à trait à l'élève lecteur masculin du primaire, nous avons conservé tous les éléments même si une des enseignantes avait manifesté son désaccord sur de nombreux points. Compte tenu de l'expérience et de l'observation des autres enseignantes et surtout de l'abondance de recherches documentées sur les difficultés en lecture des garçons, nous n'avons pas modifié cette portion du modèle.

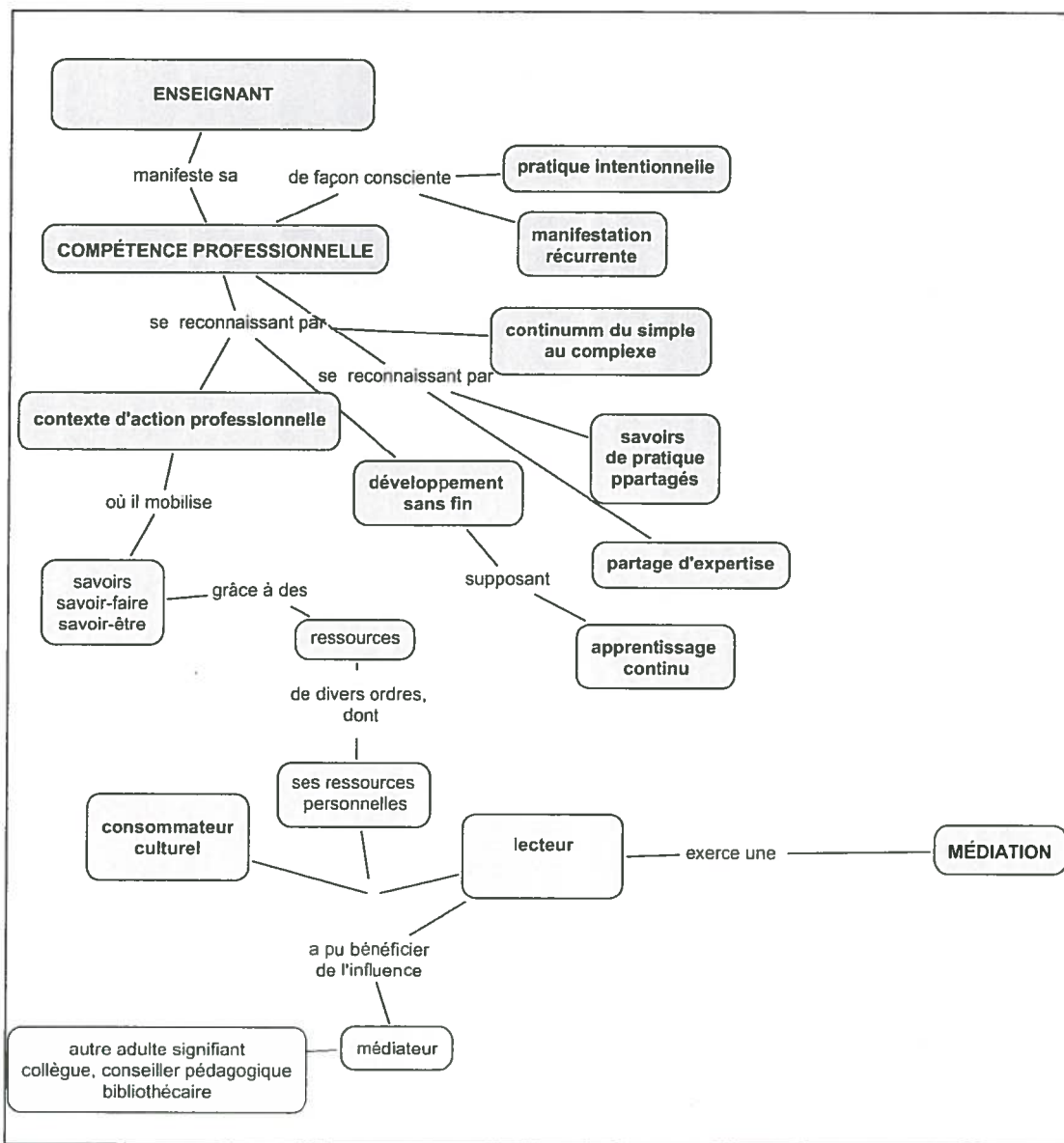


Figure 14 Ajustement du modèle : portion de l'enseignant

Nous présentons la portion du modèle consacré à l'élève masculin du primaire à la figure 15 (p.138). Les seules modifications concernent l'aspect esthétique et la séparation entre élève non-lecteur et élève lecteur. Enfin, le tableau 16, (p.139), présente le modèle ajusté.

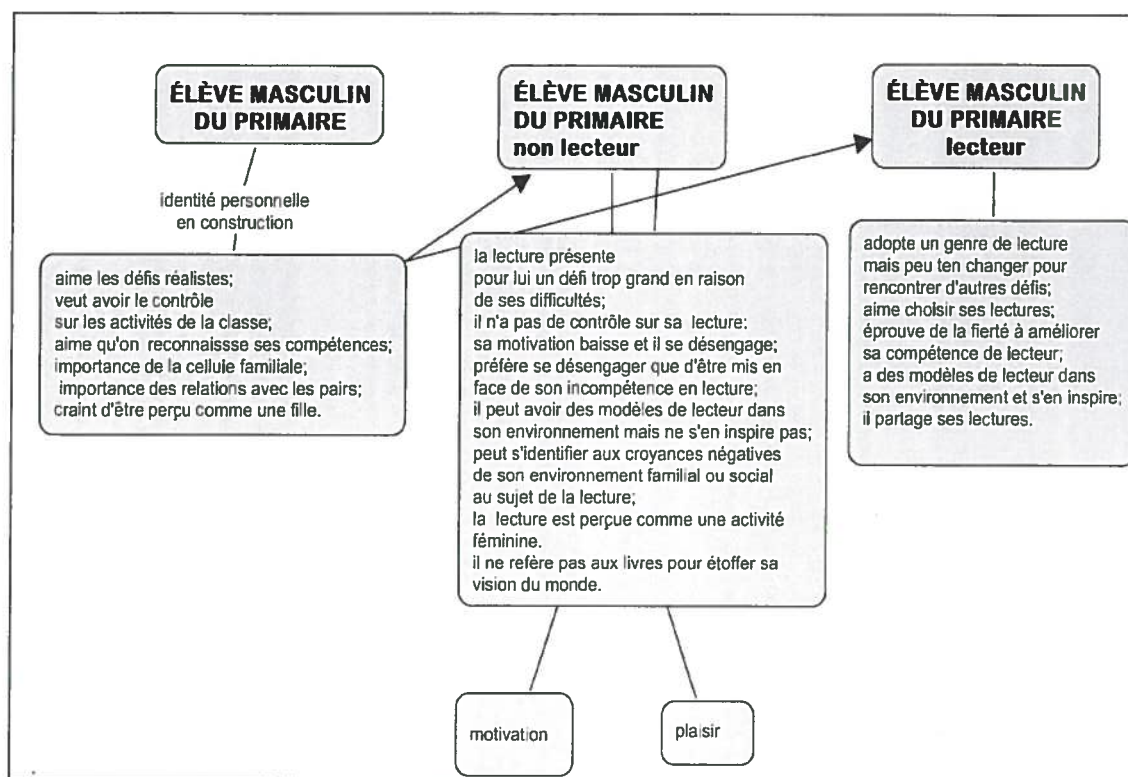


Figure 15 Ajustement du modèle : portion de l'élève masculin du primaire

Le modèle final de médiation en lecture reprend les différentes portions du tableau et tient compte des commentaires des trois enseignantes. De plus, la médiation est au centre de la relation pédagogique particulière entre l'enseignant compétent et l'élève lecteur masculin du primaire.

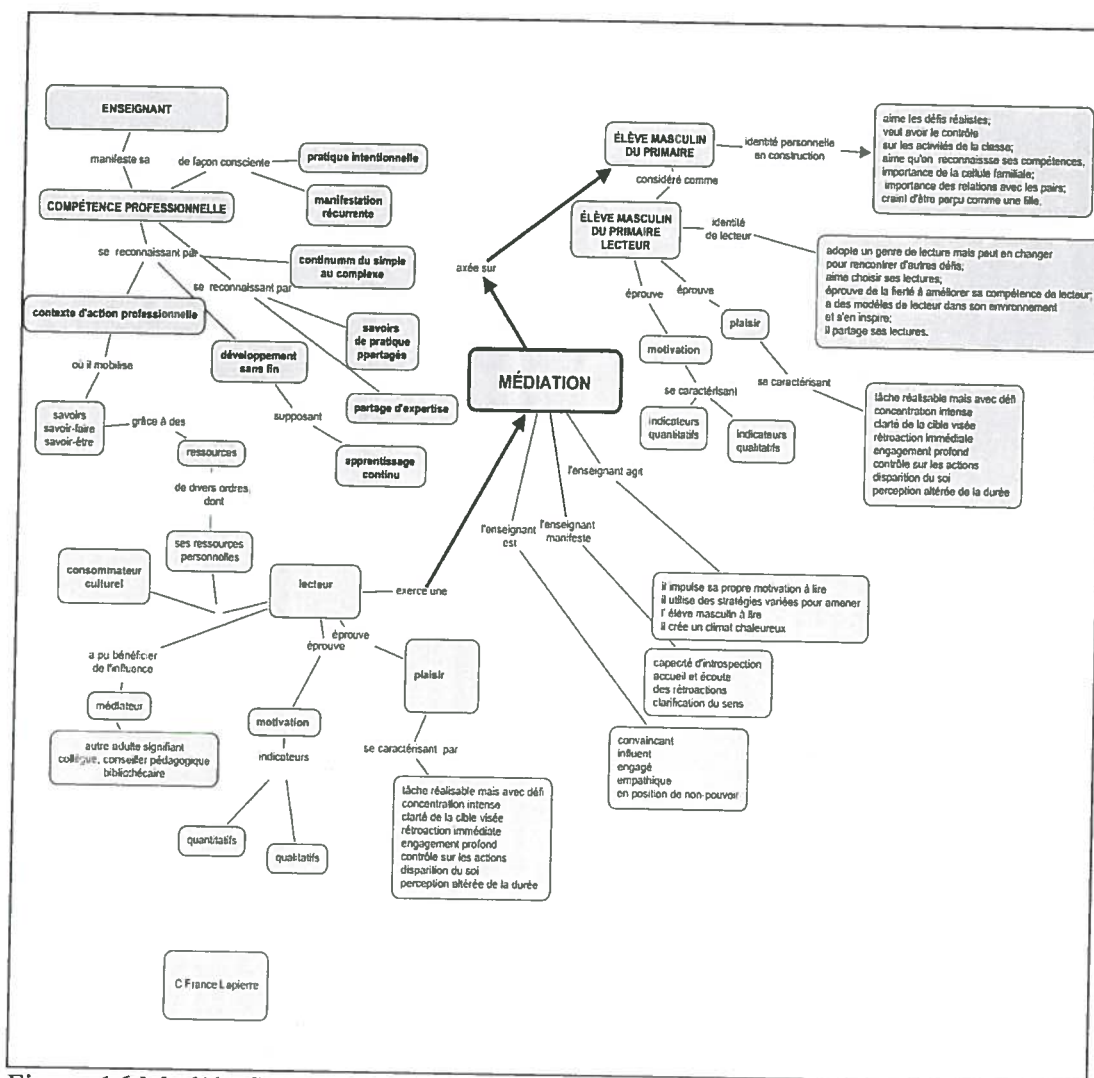


Figure 16 Modèle final

3.4 les recommandations de la chercheuse

Les lectures faites lors de la revue des écrits ainsi que les échanges avec trois enseignantes, nous incitent à formuler les recommandations suivantes :

1. Chaque enseignant devrait prendre connaissance du référentiel de compétences du MELS. Le P.F.E.Q. étant formulé en terme de compétences à faire développer par l'élève, il nous semble essentiel que l'enseignant soit lui-

même en mesure de se positionner sur son développement de compétence professionnelle. S'il fallait privilégier quelques éléments, nous suggérerions la pratique intentionnelle (qui suppose une attitude de praticien réflexif) et l'apprentissage continu que nous croyons fondamental pour une profession axée sur le savoir et sur la relation.

2. Nous croyons qu'une majorité de milieux scolaires reconnaissent la compétence à lire comme clé de voûte d'une formation personnelle et professionnelle réussie. Nous pouvons l'observer par la multitude d'établissements scolaires qui ont inscrit la lecture dans leur projet éducatif et leur plan de réussite. Dans un souci de cohérence et d'efficacité, il faudrait également que les enseignants soient encouragés à lire et il faudrait soutenir leurs efforts en ce sens.
3. À la formation initiale des maîtres, il est impératif de développer un cursus où l'on pourrait retrouver :
 - a. des activités pédagogiques axées sur le plaisir de lire des enseignants;
 - b. des activités pédagogiques axées sur le développement du plaisir de lire des élèves;
 - c. des cours structurés sur la spécificité de la littérature de jeunesse (histoire, courants, genres, etc.)
 - d. des cours structurés sur l'utilisation de la littérature de jeunesse :
 - i. utilisation des livres documentaires;
 - ii. utilisation pédagogique de la bibliothèque scolaire.

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était de proposer un modèle de médiation en lecture dans lequel la médiation est identifiée comme une compétence professionnelle de l'enseignant qui lui permettrait de susciter le désir et le plaisir de lire des élèves masculins du primaire. Ainsi, un problème de la pratique pédagogique, soit la relation problématique de beaucoup d'élèves masculins du primaire face à la lecture a été abordé et examiné à l'aide d'un modèle théorique mettant en relation l'enseignant et l'élève dans une interaction autour du plaisir de lire.

1. L'ARTICULATION DES DIFFÉRENTS CHAPITRES

Dans le chapitre un consacré à la problématique, nous avons traité de la relation difficile de beaucoup d'élèves masculins du primaire avec la lecture. Ce rapport difficile pourrait-il se modifier grâce à l'intervention d'un enseignant formé à la médiation en lecture?

Au deuxième chapitre, la revue des écrits a résolument pris le parti d'utiliser des ouvrages récents, à quelques exceptions près. Cette décision se justifiait pour être en mesure de proposer un modèle compatible avec l'approche par compétences préconisée par le P.F.E.Q. (Gouvernement du Québec, 2001).

Le troisième chapitre a été consacré à l'élaboration de la méthodologie afin de baliser les étapes de cette recherche qualitative de développement de concept. La rigueur apportée à la structuration de la deuxième étape ainsi qu'à celle de la quatrième étape de la recherche était essentielle car elle allait permettre de construire et d'évaluer le modèle de médiation en lecture.

Enfin, les quatrième et cinquième chapitres ont décrit la construction du modèle et son processus d'évaluation par trois enseignantes expérimentées du primaire.

2. LES PERSPECTIVES GÉNÉRÉES PAR CETTE RECHERCHE

Dans un premier temps, le propos de cet essai est né d'une intuition, confrontée ultérieurement aux exigences de la recherche universitaire. Nous croyons que chaque enseignant pourrait utiliser le modèle proposé au terme de cet essai comme grille de lecture pour évaluer sa propre expérience en médiation de lecture. L'exercice pourrait être stimulant et révélateur et déboucher, pour certains, sur une recherche ontologique sur l'élaboration d'une identité de médiateur en lecture. De façons plus large, cet essai pourrait donner naissance à des recherches-interventions sur la formation initiale ou continue des enseignants comme médiateurs de lecture auprès des élèves, tout autant à l'ordre d'enseignement primaire que secondaire.

3. RÉFLEXIONS PERSONNELLES

Tout au cours du processus de recherche et de rédaction de cet essai, nous avons adopté une position réflexive afin de rester consciente de notre propre expérience de médiatrice en lecture.

Au moment d'écrire les dernières lignes, une nuance se manifeste à notre esprit : lire pour le plaisir mais aussi lire avec plaisir, ce qui pourrait être plus inclusif face à la lecture des ouvrages documentaires, par exemple. Le plaisir ainsi éprouvé serait-il différent et plus accessible aux lecteurs masculins? Cette piste pourrait être explorée ultérieurement.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alexander, J.E. et Filler, R.C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Angers, M. (2005). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. (4^e éd.). Montréal : CEC.
- Anadon, M., (éd.). (2001). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- André, J.(2005). *Éduquer à la motivation, cette force qui fait réussir*. Paris : L'Harmattan.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. (2^e éd.). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Aronson, M. (2007). Boys: defective girls. In many schools, male's interests are ignored or dismissed. *School Library Journal*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.schoollibraryjournal.com/article/CA6403248.html>>.
- Barton, J. (1996). Childrens' module. *Journal of adolescent and adult literacy*, 40,(1), p.
- Baumbach, D.J. (2003). *Meeting the grade. The status of school library media centers in the sunshine state and how the contribute to student achievement*. Orlando: Université de Central Florida.
- Beauchesne, Y. (1985). *Animer la lecture*. Montréal : ASTED.
- Bédard, D. (2006). Les retombées de la recherche en sciences de l'éducation sur les pratiques pédagogiques. *Vie pédagogique*, 138, 50-53.
- Bissonnette, S., Richard, M. et Gauthier, C. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bouchard, P. et Saint-Amand, J.-C. (1994). *Abandon scolaire et socialisation selon le sexe : élaboration d'un cadre théorique*. Québec : Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.
- Bouchard, P. et Saint-Amand, J.-C. (2005). Le succès scolaire des filles : deux lectures contradictoires. *Éducation et francophonie*, (xxxiii),(1), 6-19.

- Brossard, L. (1994). La lecture est un outil pour le plaisir et pour s'informer. Table ronde avec des enseignantes du primaire. *Vie pédagogique*, 88, 21-23.
- Brossard, L. (1996). L'enseignement par médiation à la polyvalente La Pocatière. *Vie pédagogique*, 100, 26-29.
- Brossard, L. (1997). Pour une pratique pédagogique réactualisée. *Vie pédagogique*, 105, 4-6.
- Brozo, W.G. (2002). *To be a boy, to be a reader. Engaging teen and preteen in active literacy*. Newark, VA: International Reading Association.
- Bruner, J.S. (1993). *Savoir faire, savoir dire*. 4^e éd. Paris : Presses universitaires de France.
- Cardarelli, A.F. (1992). Teachers under cover: promoting the personal reading of teachers. *The Reading Teacher*, 45(9), 664-668.
- Cardinet, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris : Dunod.
- Cartier, S.C. (2005). *Mieux comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves et mieux les aider : l'exemple de l'apprentissage par la lecture*. In Deblois (dir.). *La réussite scolaire : mieux comprendre et mieux intervenir* (chap. 10, p.119-133). Saint-Nicolas : CRIRES – Presses de l'Université Laval.
- Chalvin, M.-J. (1998). *Deux cerveaux pour la classe*. Paris : Nathan.
- Chauveau, G. et Rogovas-Chauveau, E. (1999). Zep et pédagogie de la réussite. *Ville-École-Intégration*, 117, 16-26.
- Chouinard, R. (2002). Différences d'attitudes et de comportement en classe selon l'appartenance sexuelle. In J. Fijalkow et T. Nault (dir.). *La gestion de classe*. Bruxelles : De Boeck. P.185-198
- Cimon, M. (1985). La lecture peut-elle contribuer à satisfaire les besoins des jeunes ? *Des livres et des jeunes*, 22, 3-5.
- Cloutier, C. (1995). La littérature jeunesse a-t-elle encore sa place dans nos classes ? *Des livres et des jeunes*, 49-50, 22-26.
- Cothorn, N. B. et Collins, M.D. (1992). An exploration: attitude acquisition and reading instruction. *Reading Research and Instruction* 31(2), 84-97.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus: Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 119(2), 115-140.

- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre : la psychologie du bonheur*. Paris: Laffont.
- Daniels, H. (2003). Our best ideas: teachers who read. *Voices from the middle*, 10(4), 38.
- De Blois, L. (2005). *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Decker, B.C. (1986). Aliteracy: what teachers can do to keep Johnny reading. *Journal of Teacher Education*, 37(6), 55-58.
- De Sauto, M. (1994). « La lecture ce n'est pas un problème! » Comment donner – ou redonner – le goût de la lecture à un enfant ou à un adolescent qui ne l'a pas, ou qui l'a perdu? Coll. Parents/Enfants. Paris : Retz.
- Dezutter, O. (2005). Chers livres! Cinq conditions pour des investissements durables autour de la lecture à l'école. *Québec français*
- Duffy, G.G. et Hoffman, J.V. (1999). In pursuit of an illusion : the flawed search for a perfect method. *The Reading Teacher*, (53),1, 10-16.
- Duffy, G.G. (1993). Teachers' progress toward becoming expert strategy teachers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 109-120
- Éducation Ontario. (2005). *Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littérature*. Toronto : Education Ontario. Document téléaccessible à l'adresse : < <http://www.edu.gov.on.ca> >
- Enfilis-Léger, F. (1994). Dans Lebrun, M. (2006). *Les vrais livres contre les manuels : pour faire aimer la lecture*. dans *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Falardeau, E., Fisher, C., Simard, C. et Sorin, N., (dir.). (2006). *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, M. C. (1998). *Effets des habiletés métalinguistiques et des caractéristiques textuelles sur la compréhension de textes informatifs en 2^e année du primaire*. Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval.
- Gambrell, L.B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1),

- Gervais, F. (1999). *École et habitudes de lecture*. Montréal : La Chenelière.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. (2^e éd.) Boucherville : Gaëtan Morin.
- Girard, R. (1978). *Des choses sacrées depuis la fondation du monde*. Paris : Grasset.
- Girard, J., René-de-Cotret, J. et col. (2003). *Différencier nos pratiques pédagogiques. Aider les élèves à risque et intégrés à participer activement pour vivre des succès quotidiens*. Commission scolaire Riverside. Document non publié.
- Giroux, S., et Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*. Montréal : ERPI.
- Goodman, K. S. (1986). *What is whole language?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goudreault, G. et Lapierre, F. (2007). *La motivation à lire au masculin*. Document non publié dans le cadre du Diplôme de deuxième cycle en enseignement (MTD 801). Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Faculté d'Éducation
- Gouvernement du Québec. (1998). *Le temps de lire, un art de vivre. Politique de la lecture et du livre*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation. Direction générale de la formation des jeunes.
- Gouvernement du Québec. (2003a). *Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2001. Résultats obtenus par les élèves québécois de dix ans*. Québec : Ministère de l'Éducation. Direction de la sanction des études.
- Gouvernement du Québec. (2003b). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socio-économique. Analyse exploratoire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2004). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2005). Ministère de l'Éducation, du Loisir et Sport. *Portrait statistique de l'éducation 2005. Région administrative des Laurentides (15)*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Gray, M.J. et Troy, A. (1986). Elementary teachers of reading as models. *Reading Horizons*, 31, 179-184.
- Gutchewsky, K. (2001). An attitude adjustment: how I reach reluctant readers. *English Journal (High School edition)*, 91(2), 79.
- Haycock, K. (2003). The crisis in Canada's school libraries: the case for reform and investment. Ottawa: Association of Canadian Publishers, Patrimoine Canada.
- Héroux, L. et Farrell, M. (1985). Le développement de concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des Sciences de l'éducation*, XI(1), 103-117
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Katzer, J., Cook, K.H. et Crouch, W.W. (1982). *Evaluating information: a guide for users of social science research*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin. Réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Ste-Foy : Septembre.
- Lamoureux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal, Études vivantes.
- Larivey, M. (2002). *La puissance des émotions*. Comment distinguer les vraies des fausses? Montréal : Éd. de l'Homme.
- Lebrun, M. (2006). *Les vrais livres contre les manuels : pour faire aimer la lecture*. dans *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lemery, J.-G. (2004). Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir. Montréal : La Chenelière/McGraw-Hill.
- Manna, A.L. et Misheff, S. (1987). What teachers say about their own reading development. *Journal of reading*, 31, 160-168.
- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette.
- Maurin, J.-C. (2000). *Analyser des compétences*. Document téléaccessible à l'adresse: http://www.ymca-cepiere.org/guide/docs/analyser_des_compétences

- Morency, L. (1993). *Pygmalion en classe. Les enseignants accordent-ils une chance égale d'apprendre à tous leurs élèves?* Cap-Rouge : Presses Inter Universitaires.
- Murail, M.-A. (1996). *Nous, on n'aime pas lire!* Paris, La Martinière.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie.* Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- National Institute of Education. (1985). *Becoming a Nation of Readers : The Report of the Commission on Reading.*
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure.* New Heaven, CT: Yale University Press.
- Noisieux, G. (1997). *Traité de formation à l'enseignement par médiation. Tome 1 : Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle.* Sainte-Foy (Québec) : MST éditeur.
- Nozières, J.-P. (1997). *Une lecture inoubliable.* Paris : Seuil.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman.* Paris: Gallimard.
- Perry, N.E., Nordby, C.J. et Vandekamp, K. (2003). Promoting self-regulated reading and writing at home and school. *The Elementary School Journal*, 103(4), 317.
- Périsset-Bagnoud, D. (2002). *Du débat sur les compétences à l'application du concept dans les terrain, une question centrale pour les nouvelles formations d'enseignant-es.* Document téléaccessible à l'adresse suivante : http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life/seminaire/S09_texte_06_02_02.html
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris : ESF.
- Pollack, W. (2001). *De vrais gars. Sauvons nos fils des mythes de la masculinité.* Varennes : ADA.
- Pope, R.L. (2005). *Reading motivation in upper elementary students : how children explain reading for pleasure.* Thèse de doctorat en éducation. Université de Floride : Orlando, Floride.
- Postic, M. (1982). *La relation éducative.* Paris : Presses universitaires de France.

Pouliot, S. (2005). *Les pratiques de lecture identifiées par les stagiaires en formation initiale. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Vol. 8, no 1, 2005, p. 11 à 30.

Préfontaine, C. et Lebrun, M. (1992). *La lecture et l'écriture : enseignement et apprentissage*. Actes du Colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture. Montréal : Ed. Logiques.

Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA, 2000)

Reynal, F. et Rieunier, A. (2001). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. 3^e éd. rev. et corr. Paris :ESF.

Rosenblatt, L.M. (1991). Literature SOS! *Language Arts*, 68, 444.

Rosenthal, R.A. (1974). L'effet Pygmalion. *Psychologie* 50, 37-41

Rosenthal, R.A et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom : teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart et Winston.

Rosenthal, R.A et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Tournai : Casterman.

Saint-Arnaud, Y. (2002). *La guérison par le plaisir*. Ottawa : Novalis.

Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Boucherville : Gaëtan Morin.

Sanacore, J. (2002). Questions often asked about promoting lifetime literacy efforts. *Interventions in school and clinic*, vol.37, no 3, janvier 2002, p.163-168.

Smith, M. et Wilhelm, D. (2002). *Reading don't fix no Chevy's : literacy in the life of young men*. Portsmouth (NH): Heinemann.

Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.

Towey, C.A. (2001). The flow : the benefits of pleasure reading and tapping readers' interests. *The Acquisition Librarian*, 13 (25),131-140.

Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Chouinard, R. et Cartier, S.C. (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la*

lecture chez les élèves du secondaire. À l'usage de tous les enseignants du premier cycle du secondaire. Montréal : Université de Montréal.

- Viau, R. (1998). *La motivation dans l'apprentissage du français.* « L'école en mouvement ». Montréal : ERPI.
- Vissher-Voerman, J.I.A. et Plomp, T. (1996) *Design approaches in training and education* dans Ely, D. et T. Plomp (dir.). *International Encyclopedia of Educational Technology.* (2e éd.). Cambridge: Pergamon.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage.* Paris : Éd. sociales.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée.* Paris: Presses universitaires de France.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: a domain specific approach to motivation. *Educational Psychology, 32*(2), 59-68.
- Wilhelm, J. (2001). It's a guy thing. *Voices from the middle, 9* (2), 60.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel.* Paris : ESF.

ANNEXE A

**EXTRAITS D'UN TRAVAIL UNIVERSITAIRE
SUR LA LECTURE DES ÉLÈVES MASCULINS DU PRIMAIRE**

Au cours de cette recherche (Goudreault et Lapierre, 2007), nous avons analysé le vécu de douze garçons du troisième cycle du primaire dans leur rapport à la lecture (trois élèves motivés en lecture et trois élèves non motivés par la lecture, dans deux écoles différentes). À l'aide d'entrevues filmées, nous voulions recueillir chez ces élèves, leurs perceptions, leurs émotions et leurs expériences face à la lecture. Il s'agissait donc de mener une recherche de type expérientiel. Les points que nous voulions éclaircir s'énonçaient comme suit : Quels sont les intérêts généraux de ces garçons? Comment leur intérêt pour la lecture est-il né? Comment cet intérêt a-t-il été entretenu?

Lors de cette recherche, les commentaires exprimés par les élèves motivés ou non motivés par la lecture n'ont pas été différents de ceux rapportés par les recherches que nous avons lues lors de la recension des écrits. Nous citerons seulement certaines observations qui corroborent la recherche scientifique.

Chez les lecteurs motivés, les croyances familiales ont une influence certaine sur le développement de l'habitude de lire et surtout, sur la valeur accordée à la lecture. Toutefois, l'un des lecteurs motivés a révélé ne pas avoir bénéficié d'un modèle positif de lecteur dans son environnement familial.

Certains lecteurs ont une influence certaine sur leurs pairs allant même leur suggérer des lectures. Un des lecteurs motivés est reconnu comme grand lecteur même par les élèves du groupe de lecteurs non motivés. Cet élève grand lecteur se décrit comme un bon lecteur car il avoue qu'il lit vite, qu'il comprend bien les mots et qu'il a une passion pour la lecture. Il est même capable de relater son évolution de lecteur : *C'est sûr que tu commences par des petits livres ensuite tu prends des plus gros livres. Tu nais pas comme ça!*

Quoiqu'il adore lire, cet élève n'aime pas qu'on le force à lire. Il lit des bandes dessinées et des romans d'aventures. Pour une même œuvre, il préfère le texte

original au manga par exemple, car le manga serait «trop facile pour lui ». Nous avons observé que les trois élèves motivés de cette école possèdent de bonnes stratégies de choix de livres. Ils sont également capables de les décrire. Les trois élèves non motivés par la lecture de cette école ont peu de modèles de lecteurs masculins, à part leur enseignant. Ils sont peu intéressés par la lecture en classe.

Dans le groupe des élèves non motivés, deux élèves nous ont manifesté, d'entrée de jeu, leur désintérêt pour la lecture. Un des élèves aime mieux la lecture orale faite par quelqu'un d'autre car il n'a pas d'effort à fournir. Il a déjà emprunté un livre sur les motos pour le montrer à la maison. Dans son milieu familial, personne ne lit. Un autre des élèves non motivés par la lecture n'a pas de souvenirs heureux reliés à la lecture.

Enfin, face à l'un des élèves qui faisait partie du groupe de lecteurs non motivés par la lecture, nous sommes restés perplexes. Il reconnaissait sa faible compétence de lecteur. Il parlait toutefois spontanément de ses lectures et semblait intéressé par les livres apportés par les chercheurs lors de cette entrevue. Il a déjà lu des romans, des livres sur les autos. Comme modèle familial de lecture, sa mère et sa sœur lisent. À notre avis, il manifestait de l'intérêt pour la lecture. Cependant, les livres mis à sa disposition représentaient peut-être pour lui un défi trop grand. Nous avons là un exemple de motivation qui aurait pu être ressuscitée avec une attention de l'enseignant pour soutenir cet élève dans l'utilisation de stratégies de lecture appropriées.

Pour sélectionner les élèves que nous allions interroger, nous avons fourni des pistes aux enseignants afin qu'ils observent leur élèves et soient en mesure de déterminer s'ils manifestaient ou non de la motivation à lire. L'enseignant pouvait tirer une telle conclusion devant les comportements suivants :

- l'élève a déjà apporté un livre de la maison ou de la bibliothèque publique (Il a donc des livres à sa disposition en dehors de la classe.);

- il manifeste de l'intérêt pour les activités reliées à la lecture et à l'écriture (L'intérêt pour la lecture est le point de départ pour amorcer une « carrière de lecteur »; lecture et écriture sont intimement liées.);
- il lit lors des pauses ou des temps libres (La lecture gratuite, non imposée, indique que l'élève éprouve du plaisir à lire.);
- il aime fréquenter la bibliothèque scolaire;
- il connaît ses goûts et choisit ses lectures en fonction de ceux-ci;
- s'il éprouve un besoin d'information, il cite la lecture comme moyen d'y répondre.

ANNEXE B

**TEXTE DE SOLLICITATION
ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

SOLLICITATION D'UNE ENTREVUE POUR VALIDER UN MODÈLE DE MÉDIATION EN LECTURE ENTRE L'ENSEIGNANT ET L'ÉLÈVE MASCULIN DU PRIMAIRE.

Madame, Monsieur,

Préoccupée par l'importance de la médiation exercée par l'enseignant auprès de l'élève masculin du primaire pour l'amener au plaisir de lire, nous avons proposé, dans le cadre d'un essai de deuxième cycle pour l'obtention d'un diplôme de maîtrise en enseignement primaire et secondaire de l'Université de Sherbrooke, le développement d'un modèle de cette médiation .

Cet essai, intitulé « Proposition d'un modèle en médiation en médiation de lecture mettant en relation la compétence professionnelle de l'enseignant et le plaisir de lire de l'élève masculin du primaire », visait donc à développer un modèle³² de médiation en lecture entre l'enseignant et l'élève masculin qui susciterait le désir (motivation) et le plaisir de lire des élèves masculins du primaire. Pour répondre à notre question spécifique de recherche, soit « Quelles seraient les caractéristiques d'un modèle de médiation en lecture susceptible de susciter le plaisir de lire des élèves masculins du primaire? » nous avons répondu à deux sous-questions :

- Quelles sont les composantes de la compétence professionnelle de l'enseignant médiateur en lecture ?
- Quels sont les éléments qui suscitent le plaisir de lire des élèves masculins du primaire ?

³² ³² Selon Legendre (2005, p.857) : Modèle : 3.Rech./Sc. : Représentation fonctionnelle et simplifiée d'une classe d'objets ou de phénomènes à l'aide de symboles, organisés en une forme plus ou moins structurée, dont l'exploration et la manipulation, effectuées de manière concrète ou abstraite entraînent une compréhension accrue et permettent l'énoncé d'hypothèses de recherche.

Comme ce modèle est né de la préoccupation au sujet du plaisir de lire des élèves masculins en lecture, il est impératif de valider ce modèle auprès d'enseignants expérimentés.

Nous sollicitons donc votre participation à une entrevue individuelle d'environ une heure au cours de laquelle nous recueillerons vos réponses à quelques questions ainsi que vos commentaires concernant le modèle que nous avons développé. Votre signature apposée au bas de cette lettre constitue une acceptation.

Cette entrevue se déroulera à votre convenance, dans un lieu à déterminer.

La rencontre sera enregistrée sur cassette audio dont nous tirerons un verbatim remis au directeur de notre essai, monsieur Richard Robillard. Cet enregistrement est confidentiel et sera détruit après le dépôt final de l'essai.

Nous vous remercions de votre participation.

France Lapierre
france.lapierre@usherbrooke
milap7@videotron.ca

L'identité des trois enseignantes interrogées demeure confidentielle. Toutefois, leur identité a été transmise au directeur du présent essai, monsieur Richard Robillard (Université de Sherbrooke).

France Lapierre
Novembre 2008

ANNEXE C

VERBATIM DES ENTREVUES

PREMIÈRE ENSEIGNANTE

Première question :

FL : J'aimerais connaître votre parcours professionnel en enseignement :

Études :

Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Montréal

Par la suite, j'ai commencé à enseigner au premier cycle

Maîtrise générale à de l'Université de Montréal, dont les derniers 9 crédits ont porté sur la lecture

Certificat en Apo 15 crédits

Diplôme d'études professionnelles avancées (DEPA) à l'Université de Montréal sur la pratique du portfolio en classe

Maîtrise en administration scolaire

Expérience d'enseignement

Enseigné 8 ans au premier cycle et ensuite 1 an intérim comme conseillère pédagogique en mathématiques.

Par la suite, directrice adjointe à St-Jérôme dans une école défavorisée

Directrice adjointe depuis 2 ans à St-Colomban

Total : 13 ans d'expérience

Deuxième question :

FL : Vous considérez-vous comme une bonne lectrice?

Je pense que oui mais ces temps-ci, je lis beaucoup moins qu'avant. On dirait que j'ai d'autres intérêts. Cela me manque. C'est cyclique. L'été je me rattrape...

FL : On peut dire que vous avez présentement une raison prenante. (L'interviewée est enceinte et doit accoucher au cours des prochaines semaines.)

Je lis la revue Enfants....

FL : On peut dire qu'en général, vous lisez pour votre plaisir personnel?

Oui, oui

FL : Quel genre de lecture vous faites habituellement quand vous avez le temps?

romans policiers, c'est drôle, c'est pas le type de vie... Mais les romans policiers j'aime beaucoup, beaucoup cela. Des intrigues. Oui, cela j'en lis beaucoup. Harry Potter ou des choses comme cela mais quand j'ai à choisir, c'est un roman policier.

FL : Dans une période normale, quelle est votre fréquence de lecture? Est-ce qu'il y a des moments privilégiés?

Oui, c'est sûr qu'à Noël, à la semaine de relâche, à l'été. Je m'installe près de la piscine, je lis, fais rien que cela. Très longtemps quand je suis en vacances. Des fois, à l'école, quand je travaille, pas de grosse lecture, je lis des livres pour enfants, des romans d'enfants.

FL : Romans policiers, avez-vous un auteur préféré?

Oui, j'aime Sue Grafton; je trouve l'idée bonne : l'abécédaire : A pour alibi; B pour Brûlé. J'aime son personnage qui reste. C'est bien. D'autres aussi.

FL : Donc, romans policiers, la plupart du temps.

Oui, des détectives

Troisième question :

FL : Avez-vous ce qu'on appelle des pratiques culturelles? Théâtre, musée, cinéma, bibliothèque?

Beaucoup la bibliothèque, oui. Des anciennes amours. J'y ai travaillé pendant au moins trois ans. J'aime cela aller à la bibliothèque. C'est drôle, on dirait que je n'achète pas de livres. J'aime mieux aller à la bibliothèque. Le cinéma, un petit peu un peu moins que je voudrais.

FL : Pourquoi préférer la bibliothèque à la librairie?

Le lieu. On dirait que c'est un lieu culte. Oui, j'aime cela fouiner, me promener...

Quatrième question :

FL : Si on parle de la lecture pour le travail. Tout à l'heure, vous avez évoqué la littérature jeunesse... Oui, la littérature jeunesse, quoi? En terme de travail, en terme de perfectionnement professionnel. Est-ce qu'il y a des lectures ?

C'est sûr que *Vie pédagogique*, on n'y échappe pas. Une autre forme de lecture professionnelle, aussi la lecture sur Internet : l'Infobourg, le Point en administration scolaire. Je lis cela aussi. Les publications du Mels : Virages, etc. Les résumés de certains dossiers.

FL : Est-ce qu'il y a un créneau qui vous intéresse plus particulièrement?

Non, je dirais plutôt global; mais le développement des compétences, ce qui touche le renouveau pédagogique.

Cinquième question :

FL : Avez-vous déjà suivi des formations en relation avec la lecture?

Oui. Dans les formations à l'université. Aussi, quand je travaillais à la bibliothèque, j'avais rencontré des gens qui étaient venus nous aider pour susciter le goût de la lecture. C'est quelque chose qui m'a toujours intéressée. Dans le *Québec français*, *Lurelu* aussi. On dirait aussi que j'ai rencontré des enseignantes qui m'ont beaucoup nourrie, comme Anny Stephen. On échangeait beaucoup en littérature jeunesse. Tu es alors portée à en lire plus.

FL : Est-ce que tu assistes à des spectacles reliés au travail?

Oui, si je sais qu'à une école, il y a une pièce de théâtre sur un sujet spécifique, alors j'y vais pour voir.

Sixième question :

FL : En tant que directrice adjointe, comment tu te positionnes face aux enseignants? Par exemple, face à un enseignant qui ne valoriserait pas la lecture, ou bien comment tu fais toi, comme directrice adjointe, pour amener ce goût, cette passion que tu as pour la lecture? Est-ce qu'il y a des ... si tu avais des conseils à donner à une direction d'école, ce serait quoi?

Le modèle. J'aime cela; j'en parle : *As-tu vu celui-là ? Il est beau*, le nouvel album. Je parle beaucoup de mon expérience. Il faut aussi mettre des conditions gagnantes : l'argent, leur laisser du temps de libération pour acheter des livres. Quand elles me demandent des livres, c'est plus facile de dire oui. Les supporter aussi. Des fois, c'est moi qui vais les acheter. Elles me donnent leur liste et je vais acheter les livres.

FL : Est-ce qu'il t'arrive d'aller lire en classe?

Oui, quand on reçoit, par exemple, le livre du Canadian Children's Centre. Je vais le porter. Je faisais toujours une animation. Qu'est-ce qu'on pourrait faire avec ce livre-là? L'avez-vous exploité? On parlait ensemble et j'allais animer en classe. Je mettais un ruban parce que c'était un cadeau. C'est précieux, avec une devinette. Avec lui, tu ne t'ennuieras jamais.

Septième question :

FL : Quand tu étais en classe, avec les élèves. Les pratiques de lecture : comme enseignante, pas comme directrice adjointe, quels conseils tu pourrais donner à une collègue? Qu'est-ce qu'on devrait favoriser pour qu'il y ait un intérêt pour la lecture? Que ce soit au niveau de la gestion de classe Quel type de lecture?

Tu parlais de types de lecture : la variété. C'est quelque chose que j'avais aussi à exploiter. À tous les jours, les livres. Je pense que c'est lié à la relation, de créer un climat, que ce soit le 'fun'. Tout le monde est bien assis; pourquoi j'ai choisi cette histoire-là, s'ouvrir sur la lecture. Quand j'étais à la bibliothèque, j'apportais mon gros roman. Les enfants étaient impressionnés par l'épaisseur. De quoi cela parle? 'Ne venez pas me déranger, moi aussi je lis.' Le modèle. L'ambiance. Et je trouve qu'on est capable de faire lire n'importe quoi aux enfants. Quand on met cela en place, les conditions gagnantes. Qu'ils voient ceux qui se transmettent la passion. La fréquence, lire tous les jours aux enfants. Leur laisser du temps. Leur permettre de lire n'importe quoi. Ils ne sont pas capables de lire des gros livres mais ce n'est pas grave. Cela lui prend un gros livre. Prends-le et amuse-toi. Au moins, tu en auras un dans tes mains. Le modèle et l'ambiance.

FL : Donc, c'est important la personnalité de l'adulte qui va présenter le livre?

Oui..

FL : On peut présenter une diversité de livres. Est-ce qu'il y a des livres qu'on ne devrait pas mettre dans les mains des enfants?

Non. Tout est possible en autant on prépare et qu'on explique pourquoi. Je pense que les enfants sont très ouverts. Ce sont les parents... J'ai certains livres qui avaient fait réagir. Mais les enfants, ils ne le voyaient pas, eux. Des mots dans les livres...c'est drôle, on l'explique et c'est la vraie vie...

FL : Oui, je pense à Petit zizi ou encore La petite taupe qui cherchait qui lui avait fait caca sur la tête...

Il y a deux ans, le livre donné par ...le crocodile... l'allusion au côté sexuel...il n'y a pas un enfant qui voyait cela.

FL : Oui, mais les adultes...

C'est sûr qu'il y a des livres qui peuvent correspondre à des moments particuliers. La mort. *Adieu, Blaireau!* Tu ne lis pas cela n'importe quand ... il y a un besoin. Tout passe. Nous les avons donnés à l'école et personne n'avait fait de remarque. Tout s'explique.

Huitième question :

FL : Qu'est-ce que l'on fait avec des lecteurs récalcitrants qui souvent sont des garçons? Quand on parle de garçons lecteurs, je parle plus de types de lecteurs plutôt que d'insister sur le déterminisme biologique. Il y a des garçons qui lisent beaucoup et des filles qui ne lisent pas. Dans la problématique que j'étudie, c'est le garçon comme « stéréotype ». Que pourrait-on faire avec ces garçons récalcitrants pour les amener à lire.

On parle souvent de trouver le bon livre. Je pense qu'il faut travailler dans ce sens-là. On dirait que chaque année c'est notre préoccupation. Chaque année, on a des petits qui lisent moins. « Ah, je pense que ce livre-là va lui plaire. » Quand on est à la bibliothèque, on le questionne : « Toi, qu'est-ce que tu aimes? C'est quoi tes intérêts? » On finit toujours par les moteurs... et on n'a pas de livres...donc, on apporte le *Guide de l'auto* et les revues. « Ah, le concierge l'a lue, cette revue. » Le petit est alors intéressé. On finit par l'amener à autre chose, une fois qu'on lui a proposé quelque chose. Questionner, un par un. Les ouvrir à plus large. Quand j'étais en classe, nous n'avions pas la compétence 4 *Apprécier les œuvres littéraires*, peut-être que c'est plus facilitant maintenant. Il y a peut-être plus de pistes, ce souci est plus présent. Les ouvrir à différents types de lectures. Leur faire trouver leur type.

FL : Est-ce qu'en général, pas dans le particulier, les garçons et les filles ne lisent pas la même chose?

En général, je ne sais pas si on peut le dire...une moyenne? Je pense que oui.

FL : Si on avait à identifier quels types de lectures font les garçons?

Je dirais l'information, pour être avec les petits... Le fantastique, cela accroche beaucoup plus. Avec tout le succès de Harry Potter, cela ouvre dans ce sens-là. Les filles lisent plus des romans, des histoires... plus stéréotypés

FL : On reste dans le stéréotype..

Oui, mais il y a quand même une base.

FL : C'est sûr qu'il y a des filles qui lisent des documentaires.. Je ne sais pas s'il y a des garçons qui lisent des romans à « l'eau de rose ».

Je ne suis pas sûre! je pense que les filles lisent plus du fantastique que les garçons lisent des romans à l'eau de rose.

FL : Peut-on dire que les filles quand elles sont lectrices, ont un plus grand champ de styles de lectures, de genres littéraires?

Oui les garçons lisent beaucoup de biographies. Il y en a beaucoup...

FL : Pour s'identifier peut-être?

Peut-être...Quand un sujet les passionne, ils vont trouver la biographie qui va avec. Toujours dans l'esprit du documentaire.

FL : Ce serait donc important que les enseignants soient conscients, conscientes...un forme de lecture pas assez exploitée au primaire.

Oui, je trouvais que pour les petits, il fallait tellement que je fasse une grande sélection pour que la lecture soit possible pour leur niveau. On réduit beaucoup.

FL : Vous avez vous lu les deux questions. Le but de la recherche était de développer un modèle, donc la première question que nous nous posions était : Quelles sont les caractéristiques d'un enseignant? Vous en avez élaboré...Je retiens de vos commentaires que l'enseignant doit lui-même être un modèle lui-même, un lecteur et certains dispositifs qu'on peut mettre en place autant dans la classe que dans la bibliothèque. On a effleuré un peu la bibliothèque scolaire. Avez-vous des choses à ajouter au sujet de la bibliothèque scolaire?

Je trouve que c'est un beau lieu à montrer aux enfants et cela fait changement de la classe. Le temps s'arrête; on est à la bibliothèque. Quand je vois des enseignantes avec leurs corrections à la bibliothèque...Profitez-en donc pour lire. Vous êtes payées pour lire, pendant une heure. Laisse la correction.

FL : Toujours l'importance du modèle.

Oui, à la bibliothèque aussi.

FL : Je trouve cela intéressant. Une caractéristique... Cela peut se dessiner un peu. Si on regarde du côté des garçons, des lecteurs récalcitrants, est-ce qu'on est capable de décrire ou de trouver des caractéristiques qui nous feraient dire « oui, ce garçon-là c'est un lecteur, c'est un bon lecteur.

Oui, je pense qu'il y en a... pour les petits, l'habileté à lire, à faire du sens, à décoder et tout cela. L'intérêt et je pense aussi, parler de leurs lectures. Cela on le voit. Ceux qui lisent pour eux, ils en parlent. Tandis que les autres, ils prennent un livre de bibliothèque parce qu'il faut prendre un livre de bibliothèque. Créer le besoin. On le voit quand c'est le temps de la lecture quotidienne, ils s'installent et ils lisent pour vrai. Partager ses lectures, oui. Je pense que cela pourrait être un critère.

FL : C'est intéressant! On peut voir, par exemple, en classe ou à la bibliothèque, un élève assis avec un livre mais comment percevoir... oui, je pense qu'un élève qui va spontanément...

Neuvième question : présentation du modèle

FL : Cela m'amène à vous présenter le modèle. Je vais vous donner cinq minutes pour vous donner le temps de bien le regarder et ensuite, je recueillerai vos commentaires. J'ai apporté des crayons de différentes couleurs. Vous pouvez écrire dessus.

PAUSE

C'est complet! Cela fait un beau topo du côté du prof et du côté de l'élève. Cela met bien en relation les deux. Il y a des choses... il y a une différence aussi entre la lecture à l'école et la lecture pour le plaisir. Je pense aux enfants qui n'ont pas cette chance de baigner dans une atmosphère... dans les livres. Combien de fois lors des plans d'intervention avec les parents, je leur demande : Avez-vous pensé aux activités de la bibliothèque? C'est gratuit. Samedi matin. « Ah, oui, c'est vrai! » D'autres y vont déjà.

À la bibliothèque, les spectacles sont gratuits. Les laisser-passes, il faut aller les chercher. La bibliothèque est ouverte le samedi. Il y a des enfants qui partent avec une longueur d'avance. Beaucoup, beaucoup.

FL : C'est pour cela que je crois que les enfants qui partent en retard, l'école a presque un devoir moral d'essayer de les amener à la lecture. Je pense que cela est très important.

Quand tu écris « partage d'expertise », c'est vrai on dirait qu'on s'emballe entre profs quand on commence à parler de lecture. « As-tu essayé cela? As-tu lu celui-là? » Je le vois cette année, c'est un besoin au premier cycle; ils travaillent fort en littérature jeunesse. Elles me disent, si on pouvait échanger, on en aurait plus. Alors, je les ai mises en contact avec d'autres écoles. On les a libérées. Les idées se promènent. C'est sûr qu'elles travaillent avec l'approche équilibrée pour développer les contenus. Partage d'expertise. Cela amène une plus grande compétence professionnelle. C'est la roue qui tourne. Tu reçois, tu donnes. Tu as le goût d'en faire plus. C'est un contexte d'action professionnelle où tu mobilises différents savoirs. Elles utilisent le canon. Il faut acheter un nouveau canon. Elles sont mises à l'informatique pour cela. Elles sont donc capables de faire des transferts. Cela tourne autour des compétences professionnelles. La personne transmet aussi le plaisir...La vie privée, mais cela transparait aussi. C'est vrai que c'est important.

FL : C'est pourquoi, j'ai considéré les ressources professionnelles de l'enseignant mais aussi ses ressources personnelles qui en font un passeur culturel. Ce que tu disais : « J'en parle. »

Une autre chose qui fonctionnait beaucoup avec les enfants : jouer au critique littéraire. On avait vu les livres de Sonia Sarfati (dans La Presse). On avait vu ce que

c'était une critique littéraire. Les enfants prenaient le texte de l'autre et ils faisaient la critique littéraire et les enfants eux-mêmes demandaient : « Est-ce qu'on peut faire la critique littéraire? » C'était constructif, ce que les enfants disaient. On avait vu le vocabulaire. Ce n'était pas seulement « J'aime ou je n'aime pas ». Dans le journal, ce n'était pas comme cela. Elle n'écrit pas seulement « les images sont belles. » Il faut que tu m'en dises plus.

Pour le « passeur culturel », c'est les amener ailleurs. Tu écris « L'enseignant est un médiateur en position de non-pouvoir. » C'est donc vrai. On n'a aucun pouvoir pour les amener à aimer lire. On peut mettre toutes les choses en place, mais on n'a pas de pouvoir. Cela me rappelle Daniel Pennac...

FL : Oui, Tout comme le verbe aimer, le verbe lire ne supporte pas l'impératif!

C'est donc vrai. Un prof l'a même collé sur sa porte! Un climat chaleureux. Cela c'est important.

FL : Oui, tu en as parlé beaucoup!

Combien de fois je rentre dans une classe et je ne vois pas tous les enfants. Ils sont assis par terre, ils lisent. Ils utilisent des stratégies variées pour amener les élèves masculins à lire. Oui, quand on veut les amener à aimer lire, il faut chercher. Il faut être en recherche. J'ai des enseignantes qui me disent : « Pour lui, je ne savais pas quoi faire. J'ai trouvé cette collection-là. Ce serait bon. On va en acheter.

FL : Dominique et compagnie commence à publier des romans policiers.

Dans la motivation à lire, les indicateurs qualitatifs et quantitatifs. Des fois, on oublie le quantitatif... Les enfants comptent leurs pages et ils sont fiers.

FL : Il doit y avoir un équilibre. C'est vrai que le quantitatif va de pair avec le qualitatif. Il faut lire une quantité minimale pour développer la compétence à lire.

Pour devenir bon lecteur, plus on lit, mieux c'est. Dans ton modèle, cela m'a fait rire : perception altérée de la durée! Combien de fois en classe, on lit et tout à coup : 'Mon Dieu, il est déjà cette heure-là. Tout ce temps-là.

Avoir le contrôle en classe, on parle de l'élève... attends une minute. Sur les activités en classe, les élèves ont le contrôle. Reconnaître leur compétence. On le valorise. Aux yeux de certains, on aurait intérêt aussi à plus le souligner, haut et fort.

...Que la lecture est perçue comme une activité féminine...

FL : Es-tu d'accord avec cela?

Oui, oui. Je ne sais pas. Même les hommes, disent : Je ne lis pas quand ils lisent des revues, comme Chasse et Pêche. C'est une lecture. On associe souvent à tort, la lecture à lecture de romans. Gros livres. Je ne peux pas ... je regarde mon père : il lit une quantité incroyable de revues et de journaux. Ma mère, elle, elle lit des romans.

FL : Lire à l'écran. Les garçons lisent beaucoup à l'écran

Ou, les jeux vidéos. Lire pour aller chercher la petite astuce. Ils en passent du temps. Je ne sais pas quel genre de lecture c'est...

FL : Texte incitatif : pèse ici, fais telle manœuvre... C'est une de mes observations en classe : souvent les garçons vont considérer le bon lecteur comme un « efféminé ».

Oui, mais je pense que cela change.

FL : Cela dépend du milieu social.

À la bibliothèque, quand on avait fait une activité d'animation. On avait fait des animaux en fruits et en légumes. J'avais sorti les livres de recettes, les livres sur la décoration de gâteaux en chocolat. Les enfants amenaient leurs parents et ils demandaient d'emprunter les livres de recettes. Les livres de recettes s'étaient vidés comme jamais, à la bibliothèque. Les enfants, tu peux leur faire lire n'importe quoi si tu les y amènes.

À la télévision, on ne voit pas les hommes lire.

FL : Je pense qu'il y a quelque chose là à travailler.

Juste les faire asseoir pour lire, les garçons actifs. La société... on valorise beaucoup le sport, le jeu. Pour la lecture, on a du travail à faire de ce côté-là. Lire pour le plaisir ou lire pour l'école. Lire pour étudier. L'image qu'ils ont d'eux comme lecteurs. Ils ne veulent pas être associés à ça. Il y a du travail à faire dans cette section du modèle!!!

FL : Oui, peut-être un travail de doctorat...

Ce que je voyais, le contact avec les livres. À la bibliothèque tout est gratuit. Les livres, ce n'est pas donné mais à la bibliothèque c'est gratuit.

Mais vois-tu, à l'école Notre-Dame, la bibliothèque venait et cela avait beaucoup augmenté les visites à la bibliothèque.

FL : Oui, à St-Joseph, on était allés et on avait incité les parents à y aller. L'école avait payé l'abonnement et certains parents n'y étaient pas allés.

À St-Antoine, c'était 5\$ par classe par année. Les profs pouvaient emprunter des livres.

FL : C'est important, les liens avec la communauté. Je n'ai pas touché à cela du tout dans mon essai. Je voulais rester dans la classe.

Je trouve que c'est complet. Cela fait le tour du processus. Voir aussi que c'est l'enseignant, cela pourrait aussi être le parent.

FL : Oui

On n'attend pas qu'il ait cinq ans...j'avais vu.... De rencontrer... on dit que l'élève doit rencontrer un bon livre... les profs aussi doivent rencontrer la bonne personne. On avait France Lapierre à la commission scolaire pour faire cela. Dans mon bac, j'ai eu Claudine Blain, la lecture... entre autres, il fallait présenter un livre coup de cœur... un travail de session. Et un autre travail, tout le monde, on a choisi le même livre. Mais il fallait que personne l'ait lu. Elle transmettait sa passion pour la littérature. Les profs aussi ils ont besoin de cela parce que ce n'est pas tout le monde qui l'a. L'allumer. Quand j'étais enseignante, tu étais conseillère. Après, il y a eu l'approche équilibrée mais pour l'animation de lecture... Comment cela s'appelait ton journal?

FL : Plaisirs de lectures. Maintenant, vous avez les Tuyaux littéraires d'Anny?

Oui, c'est important d'avoir quelque chose. Quelqu'un comme Anny, on sait que cela est sa grande force : la passion pour la littérature. Quand tu parles d'Anny Stephen, c'est ce qui ressort, la passion, de prime abord. Les compétences, oui mais la passion de lire en premier lieu.

FL : Oui, tu as raison, je me rappelle quand j'étais conseillère, je donnais des suggestions pour la littérature jeunesse mais aussi pour la littérature adulte. Les gens savaient que j'étais une grande lectrice.

Je trouve cela très intéressant. Quelqu'un pour aider les enseignants...Dans les ressources et l'échange de pratiques, on pourrait donc inscrire le médiateur envers les enseignants?

Oui

FL Je vais ajouter cela. Bonne idée.

Donc, comme un enfant qui trouve son livre, un enseignant doit trouver une personne...Il y a plein de fiches toute faites sur Internet mais ce n'est pas la même chose.

FL : Quand je me suis questionnée au début de l'écriture de l'essai, je me suis rappelée de Tante Lucille et de Franfreluche . Le plaisir du texte mais par l'oralité.

À la bibliothèque, quand j'étais dans les parcs, j'aurais voulu me faire une grande jupe circulaire pour que les enfants puissent s'asseoir dessus pendant que je leur faisais la lecture.

FL : Quelle bonne idée!

À la bibliothèque, j'avais acheté des piscines gonflables et les enfants devaient venir en maillot de bain. Moi aussi, j'étais en maillot et assise dans l'eau, je leur ai lu une histoire de pirates. La lecture plaisir...

Associer la lecture au plaisir. Avec des ados, j'avais fait un souper pour échanger sur nos lectures. Pour souper, il n'y avait que du dessert. Pas seulement la lecture, créer un climat.

Je trouve cela bien. Le processus, chacun son rôle

FL : Quand tu regardes le modèle, est-ce qu'il manque des choses?

Non. L'enseignant comme être humain, je pense qu'il peut accroître son sentiment d'être un meilleur lecteur. J'ai réussi à faire aimer la lecture à cet enfant-là. Un sentiment... pas seulement professionnel. Je sais qu'il ira bien dans sa vie parce qu'il va lire.

FL Pour moi aussi, le fait d'être un médiateur, c'était plus qu'un prof de lecture ou quelqu'un qui parle de lecture. C'est vraiment quelqu'un qui faisait le prof c'est avant tout une personne; l'élève, c'est avant tout un enfant.

La relation est au-delà de « il sait lire, il sait décoder »

FL : Je voulais mettre en relief que c'est une relation « lecteur-lecteur ». la motivation à lire, autant l'un que l'autre l'éprouve et il y a une interaction qui fait une complicité.

Tu disais « pas de pouvoir ». il n'y a pas de hiérarchie non plus. On a lu le même album et on échange. C'est un aller-retour.

Extrinsèque... il y aurait autre chose à développer. Je ne sais pas tous les projets que le gouvernement met sur pied. Je ne sais pas ce que cela donnera.

FL : L'extrinsèque, il faut que cela débouche sur l'intrinsèque. C'est l'enchantement, le flow...de Mihaly.

FL : On le voit peu. Tout ce qu'on voit sur la lecture. On insiste beaucoup sur les stratégies, sur l'animation, sur le comment faire mais peu sur comment on peut le

voir et comment cela fonctionne. Va dans n'importe quelle librairie, tu peux trouver un kit pour animer et tu le fais.

Mais c'est tellement pas cela!

FL : Il faut que l'enseignant ait éprouvé du plaisir à lire pour le partager avec le garçon.

(...) l'équipe aussi peut amener les autres profs à la lecture. On a Francine Di Torre. Elle alimente le cycle au complet. Les profs se passent des livres comme je n'ai jamais vu.

FL : Donc, vous avez un climat favorable à la lecture, ici dans l'école.

Oui, au premier cycle, c'est vraiment la littérature jeunesse. Au troisième cycle aussi. Au deuxième cycle, mais c'est donc difficile.

FL : Oui, j'ai vu peu de choses pour les élèves de 8 à 10 ans. Comme si en début d'apprentissage, on en fait beaucoup. Quand ils savent lire, on les lâche. Et au troisième cycle, on tente de les rattraper : il n'y aurait pas fallu qu'on les lâche!!!

Je trouve cela difficile, au deuxième cycle. Pourtant, avec le programme d'univers social, mais non...ils ne lisent pas

FL : Il faudrait voir si les enseignants du deuxième cycle sont moins lecteurs que ceux du premier et troisième cycle. Une hypothèse.

La journée « Cercle de lecture ». Les élèves avaient monté une tente et ils ont lu toute la journée. Imagines-tu? Je le vois au premier cycle mais au deuxième...

Au deuxième cycle, il y a la grammaire?

FL : Au deuxième cycle, il faudrait peut-être aller dans un genre différent : poésie, calligramme, etc.

Elle est là, la motivation. Le prof. lit un chapitre et la semaine d'ensuite, les élèves doivent lire l'autre chapitre. Mais le vendredi, il y a les questions...peut-être que cela peut développer le plaisir?

Ça reste pas mal scolaire...

DEUXIÈME ENSEIGNANTE

Première question :

FL : J'aimerais connaître votre parcours professionnel en enseignement :

J'ai fait un baccalauréat en éducation préscolaire enseignement primaire à l'Université du Québec à Montréal. J'ai terminé en décembre 1995. J'ai eu mon premier contrat en 1997 au préscolaire. J'ai fait trois années au préscolaire; six années en première année et là, une année comme conseillère pédagogique de français au primaire.

C'est mon expérience. À l'université, j'ai eu un cours de littérature jeunesse avec Dominique Demers. Cela m'a influencée, j'imagine. Et un cours sur l'imagerie plastique avec Francine Sarrazin. Alors, c'était mes deux seuls cours en littérature jeunesse mais qui m'ont beaucoup apporté.

FL : Est-ce que c'était des cours au choix ou des cours obligatoires?

Des cours au choix, il me semble. Je ne me souviens pas...

FL : Il est fort possible que ce soit des cours au choix car j'ai cherché et à la formation des maîtres, il n'y avait que l'université Laval qui offrait un cours obligatoire en littérature jeunesse. Mais j'imagine qu'avec Dominique Demers et Francine Sarrazin, ce n'était pas négligeable!

Deuxième question :

FL : Est-ce que tu te considères comme une bonne lectrice?

Oui. Ah oui! Je suis une très bonne lectrice. Je lis encore beaucoup. Je lis à la fois des romans jeunesse, par exemple, je viens de terminer le roman d'Élaine Turgeon, Ma vie ne sait pas nager; je lis des petits romans avec mon garçon.

FL : Il a quel âge?

Six ans. Je lis avec lui. La fabuleuse entraîneuse. Une histoire à lire debout d'Élaine Turgeon aussi. Là, c'est des BD... De la poésie... Je lis beaucoup de littérature jeunesse, pas à mes élèves mais à mon garçon. Des romans pour adultes. Je suis en train de lire L'Évangile selon Pilate. J'aime comment c'est écrit. J'ai lu aussi le dernier Pennac...

FL : Chagrin d'école.

Oui, j'ai été un peu déçue.

FL : Ah oui, pourquoi?

Parce que je trouvais que c'était moins naïf, moins magique que Comme un roman . Des fois, je trouvais que c'était beau ce qu'il disait et oup, la phrase suivante pour compléter son idée, c'était plate. 'Ah, un prof peut sauver un élève. Et faire oublier tous les autres. » J'aimais pas cette façon de penser. Je lis beaucoup. Je lis peut-être un peu moins ces temps-ci parce que je suis fatiguée mais je m'endors sur le livre. J'aime beaucoup, beaucoup lire. Quand j'étais jeune, j'étais un rat de bibliothèque . J'allais tout le temps à la bibliothèque...au sous-sol de l'église pas loin de chez moi...mes parents... je n'avais pas de modèle de lecteur... mais il y a quelqu'un qui m'a passé ce goût de la lecture. D'où ça vient? Je ne le sais pas. Au primaire, je ne me souviens pas l'image d'une enseignante qui m'aurait fait découvrir un livre ou qui m'aurait... non, je n'en ai pas...

FL : Ou un premier livre qui t'aurait marquée, peut-être?

Un premier livre, non plus.. Je n'ai pas de souvenir de livres précis... mais j'ai tout de suite aimé lire. Ça se peut dans le fond?

FL : Tout à fait! C'est heureux pour toi, pour tes élèves et pour ton fils! Est-ce qu'il y a un genre que tu préfères? Si tu es sur une île déserte, tu n'es pas fatiguée, tu as tout ton temps... avec quel type de livre tu partirais?

Un roman..

FL : Quel genre de roman?

Les polars, j'aime ça. Ça dépend dans quelle phase je suis mais les polars, j'aime beaucoup cela. Pas de romans historiques, je n'aime pas cela. Je suis ouverte. Je peux lire des romans ... si on veut.. je ne trouve pas le mot... pas de peur...des thrillers comme Patrick Sénéchal et je peux aimer cela.

FL : C'est violent!

Oui (rires) J'aime tous les styles de romans. Je partirais avec toutes sortes de romans. Plus un roman avant une biographie ou un documentaire.

FL : À quelle fréquence, tu lis en général?

À chaque jour. Encore plus la fin de semaine.

Troisième question :

FL : On a parlé de tes pratiques personnelles de lecture. On verra tout à l'heure dans le modèle pourquoi je t'ai posé ces questions. Maintenant, au niveau culturel. Est-ce que tu vas au théâtre, à l'opéra, à des spectacles de danse, d'humour. Peu importe. Et la fréquentation de la bibliothèque aussi. J'aimerais t'entendre parler à ce sujet. La fréquence... Pourquoi?

La bibliothèque... je n'y vais plus tellement... j'aime mieux les acheter... parce que j'aime cela les prêter après les avoir lus. Certains je ne les prête pas. Je ne veux pas qu'ils reviennent écornés...ou pas du tout... Mon revenu me le permet plus qu'avant... Avant, à St-Antoine, j'allais souvent à la bibliothèque, beaucoup sur la littérature de jeunesse. Il fut un temps où je lisais beaucoup sur la littérature jeunesse; alors, j'allais chercher plein d'albums, plein de romans. Maintenant, je les achète; pour moi et pour Alexis. Je ne fréquente plus tellement la bibliothèque. Surtout depuis que je suis à Ste-Sophie. Je ne suis jamais allée à la bibliothèque municipale. C'est loin. Pour aller à la bibliothèque municipale de St-Jérôme, il faudrait payer 100\$ alors c'est assez... donc, on ne va pas à Ste-Sophie parce qu'elle ne m'intéresse pas et 100\$ pour St-Jérôme...

Les spectacles, on est allés voir deux pièces de théâtre. Nous ce qu'on aime surtout, ce sont les spectacles de musique. On est allés en voir au moins 15 dans la même année. On est vraiment ...on va aller voir Céline Dion en août mais on est allés voir Radio Head; MarieJo Thério. La musique, tous les styles... mais pas l'opéra. Le jazz. Durant le Festival de jazz, ce n'est pas rare qu'on va voir un ou deux spectacles. On a plein de cd. Sur notre I-Pod, on a plein de musique aussi. On est assez passionnés, Simon et moi là-dessus. Mais la lecture, c'est juste moi...

Quatrième question :

FL : Justement, une question que je voulais te poser, c'était de te demander si tu lisais dans le cadre de ton travail. Je pense que tu as déjà répondu assez amplement. As-tu quelque chose à ajouter?

Oui, je lis des documents. J'ai beaucoup lu sur madame ...Barth?

FL: Britt-Mari Barth?

Oui, j'ai lu des extraits. Je vais aller m'acheter La construction du savoir. Je lis aussi les documents de Suzanne pour les formations. C'est sûre que je lis beaucoup ces temps-ci.

FL : Quand tu étais enseignante, allais-tu voir des spectacles pour enfants, soit pour en parler aux élèves, soit pour en parler aux collègues pour les faire venir à l'école?

Non, non. Cela manque à ma culture

Cinquième question :

FL :As-tu déjà suivi une formation en lien avec la lecture? De façon plus pointue, après ton bacc.?

Non , mais j'avais fait des démarches pour faire offrir un certificat en littérature jeunesse. dans la région. Tu te souviens? J'avais essayé avec l'UQTR. On avait fait deux rencontres avec Martine Poirier. Ça doit faire... après mon congé de maternité...2002...J'avais mis des affiches dans plusieurs écoles. partout. On a fait deux rencontres. On n'a pas eu assez de monde. Je me suis découragée. Je me suis dit je vais me former par moi-même. Je vais lire. Une autodidacte...

Sixième question :

FL : Quand tu étais enseignante, peux-tu me décrire les pratiques de lecture que tu favorisais en classe?C'était quoi ta gestion de classe? Les types de lecture? les types d'animation. Parle-moi de tout cela pour que je puisse en tirer des éléments en lien avec mon modèle.

On va commencer avec ... les pratiques de lecture en classe. C'est sûr que j'ai été influencée par la formation « Lire et écrire ». Je faisais de la lecture expressive animée beaucoup. J'essayais un album par jour. Des fois un mini-roman, un chapitre par jour mais j'essayais le plus possible. Un peu plus au début de l'année mais c'est sûr que des fois c'était aux deux jours. Des fois, les élèves me disaient : Ça fait longtemps que tu nous a raconté un histoire... aux trois jours. Mon but c'aurait été une fois par jour mais ce n'était pas toujours possible, selon ce qui se passait. Mais je ne passais jamais une semaine sans leur lire. Très régulièrement la lecture expressive animée. Je commence avec les albums. Je leur ai lu beaucoup de poésie l'année passée parce qu'à travers le livre « Voyage en amnésie ». Une fois , j'en ai écrit un par rapport à Jiji et Pichou et je leur ai lu. Je leur lis aussi des petits mini-romans sur plusieurs journées. La lecture accompagnée partagée, c'est sûr qu'on lit des petits livrets de lecture, À mots découverts, Les mille-feuilles. La lecture accompagnée partagée, c'est souvent des comptines que je vais chercher dans les 100 comptines d'Henriette Major. Des chansons que je suis allée chercher un peu partout. Chansons drôles, chansons folles ou des chansons ... par exemple Shilvi, qui chante « J'aime l'eau ;on avait le petit vidéo aussi qu'on est allé voir sur son site. Qu'est-ce...L'an passé, je me suis acheté toutes les « Montages secrètes », avec les chansons et les comptines de Gilles Vigneault; de Félix Leclerc. Je vois le bateau... « Dans mon jardin ». On écoutait et après je leur lisais. Ensuite, ils venir me lire. On a fait de la poésie avec les boîtes de Gilles Vigneault Ensuite, je complète avec des textes de collections didactiques : Mélissa et Tous azimuts. Alors, la lecture guidée en petits

groupes quand je fais de la récupération. En ateliers, parfois, selon le nombre de parents qui viennent m'aider. La lecture autonome libre, mes élèves ont le droit de prendre un livre après la collation ou après le dîner pendant la période de détente. Je présente les livres selon ma thématique ou selon la saison. Je les mets ensuite dans mon présentoir, dans mon coin lecture. Aussi, ils savent toujours quel livre je vais leur lire car j'ai aussi un présentoir aussi sur mon bureau. Ça leur donne hâte. Puis, je fais lire mes élèves seul à seul pour travailler les stratégies de lecture, une fois par étape, chaque élève. À part à la deuxième étape, je ne vois pas mes élèves qui sont vus en orthopédagogie. J'aime cela lire avec chacun de mes élèves. On travaille les stratégies de lecture. On est libéré une journée au complet à la première étape et une journée au complet à la quatrième étape. Le reste du temps, c'est moi qui prends le temps soit pendant leur période de lecture, je les prends en arrière de la classe et cela se fait super bien...soit dans mes heures de dîner ou de récré ou ma récupération . Cela c'est comment j'aborde la lecture dans ma classe.

FL C'est vraiment ta gestion de classe, ta gestion pédagogique...

Oui et l'an passé, Alexis en venu parler des livres qu'il aimait. Il m'a demandé : Quand tu vas retourner enseigner, je vais être en deuxième année, est-ce que je vais pouvoir retourner leur parler aussi de mes lectures? Ca, c'est gagnant. Les élèves le font, parler de leurs livres qu'ils ont aimés, mais là, c'était Alexis qui était venu présenter tous ses livres « coups de cœur » . Mes élèves, les yeux comme ça : ça été super! Super bénéfique!

FL : Qu'est-ce qui fait que cela a été bénéfique, selon toi?

Parce que c'était un élève de leur âge... Alexis, c'est le fils de madame Anny...quand on amène nos enfants à l'école, c'est magique. Ils voient comme un petit roi, comme un petit prince, il me semble qu'il y a quelque chose de spécial, cet enfant. C'est un plus par rapport à quand mes élèves viennent parler de leur lecture et c'était un plus gros plus par rapport à moi quand je leur parle des livres que j'aime.

C'est sûr que les livres ont une grande place dans ma classe et je suis ...ça fait trois ans que j'allais me chercher des 750\$ avec les projets et que je réinvestissais en faisant venir un auteur et en achetant beaucoup beaucoup de livres. J'ai acheté des globes terrestres et j'ai payé la traite à mes élèves... avec des friandises... mais j'ai acheté beaucoup de livres pour ma classe. Avec la mesure 80%-20%, j'ai pu me constituer une bibliothèque intéressante. Elle n'est pas parfaite mais ...elle ne sera jamais finie mais vraiment...j'ai plusieurs livres intéressantes, du documentaire, des livrets de lectures, des albums, des mini-romans. Des livres aussi autant de texte que d'image. Par exemple, Milan Poche : La poule qui pondait des patates...Je suis allée m'en chercher une vingtaine. C'est ce que j'ai dit à mon directeur, c'est plus chouette de travailler avec la littérature quand on en a plein. Nos directions nous avaient aussi munies de la collection Jiji et Pichou. Les Simon; les Henriette Major. Je pense qu'elles y croyaient.

Septième question :

FL : Je pense que l'important au départ, que l'enseignant y croit, que la direction y croit,.. Tu parlais des types d'ouvrages. C'est varié. Tu as des documentaires. Est-ce que tu fais une différence entre les goûts des garçons et les goûts des filles?

C'est sûr qu'il y a des filles qui vont aimer des choses de garçons et des garçons qui aimer des livres de filles... mais oui, il y a une différence. J'ai des livres sur les chevaliers, les châteaux, les chauves-souris, les affaires gluantes... la science, beaucoup de livres sur la science, les moyens de transport. Je voyais des petites filles venir les chercher mais c'était plutôt les garçons. Autant dans mon choix d'albums, je vais aller chercher des thématiques comme le hockey, Ça c'est du hockey. Je suis allée aussi chercher des documentaires de Scholastic sur le hockey, tu sais Histoire de Bobby Orr, de Wayne Gretzky. Cela m'intéresse plus ou moins mais j'ai le souci de répondre aux intérêts des garçons mais je n'ai pas de formation en tant que tel. J'ai reçu un document sur la lecture des garçons mais je n'ai pas eu le temps de le lire...

FL : Un document qui vient de l'Ontario? Boudiné?

Oui, cela vient de l'Ontario.

FL : C'est super!

Oui, bon...Il faut que je le lise.

FL : Tu lis les .. Déjà, il y a plein de choses que tu dis que tu vas retrouver là-dedans. Ce qui est intéressant, c'est que tu peux retrouver des approches pédagogiques.. Déjà, il y a des choses que tu fais : tu as relié la lecture à la musique; tu les fais parler de leurs lectures; les garçons aiment les documentaires. Est-ce que tu te sers des technologies de l'information, l'ordinateur?

C'est sûr j'ai numérisé quelques livrets de lecture, quelques albums .. mes élèves aiment bien voir cela sur un écran parce que cela bouge. Cette année, si j'avais été en classe, je serais allée sur le site de Dominique et compagnie , cliquer sur une image, sur une histoire animée. Sinon, on faisait une recherche sur Internet quand on voulait une réponse mais ...Est-ce que cela répond à ta question?

FL : Oui, tout à fait, de toute façon, ce n'était pas dans mes questions planifiées...Tu parlais de Moi lire? Tu blagues! Et il y a vraiment des choses intéressantes là-dedans. C'est fait spécifiquement pour les enseignants. Si tu regardes vers la fin, il y a des choses très pratiques à faire...

Alors, je vais l'écrire car quand je l'écris, je le fais...J'ai ce souci. Si je me réfère à l'année passée, j'avais beaucoup de lecteurs garçons et ce qu'ils lisaient le plus,

c'était des livrets de lecture. Quand j'ai sorti les petits romans, c'était la compétition...

FL : Entre eux?

Oui, entre eux : « Je suis rendu à la collection A Pas de loup; là je suis rendu à la collection Rat de bibliothèque. Toi, combien tu en as lus? J'ai remarqué aussi que les garçons, la compétition, ils aiment cela et cela ressortait sur la lecture pour se comparer aux autres.

FL : Est-ce qu'ils lisent mieux? Est-ce qu'ils comprennent mieux?

Non, je peux pas le dire. L'an prochain, je vais utiliser les rapports oraux de lecture justement pour mes élèves qui lisent super bien, tu sais, l'entretien en tête-à-tête pour la lecture oralisée, que je ne les passais même plus à la fin de l'année; ils venaient lire en avant pour les autres. Je vais utiliser le rapport oral de lecture pour qu'ils choisissent le livre de leur choix, un livre de classe ou un livre de bibliothèque pour qu'ils viennent m'en parler après. Justement pour que je puisse vérifier la compréhension, comment ils réagissent au texte parce que c'était une lacune dans mon enseignement d'aller vérifier la compréhension chez les bons lecteurs. Ils ont de la fluidité mais avaient-ils une bonne compréhension. On vérifiait à partir des MEL mais plus pointu...je vais utiliser ce dispositif-là l'année prochaine.

Huitième question :

FL : Dans ta classe, as-tu remarqué si les grands lecteurs ou les grandes lectrices, est-ce en majorité des garçons ou des filles?

L'année passée, c'était des garçons. C'était spécial; mais il me semble que cela a été plus souvent des filles. J'avais beaucoup de grands lecteurs; des petits garçons qui voulaient toujours en lire plus, aller plus loin. Habituellement, j'ai remarqué que la compétence en lecture se développait plus facilement chez les filles. Habituellement, à partir de mon expérience. Par contre l'intérêt à se faire lire des histoires, peu importe que ce soit un album, un mini-roman ou tout autre livre, cela je le vois autant chez les garçons que chez les filles. L'année passée, mon petit Bradley, je vais m'en rappeler tout le temps, c'est le premier élève qui m'a dit cela en dix ans de carrière: Ah, une histoire, madame Anny, ça va faire du bien!!! (rires) L'intérêt pour se faire lire une histoire, c'est généralisé; ce que j'ai pu observer mais peut-être que la compétence ...

FL : En général, c'est ce que la recherche dit. Qu'est-ce qui fait... on assiste à la publication de plein de rapports qui disent que les garçons sont des mauvais lecteurs, qu'ils ne sont pas intéressés par la lecture... la lecture semble plus facile pour les filles, on dirait que les garçons restent en marge de cette lecture plaisir. Qu'est-ce qui fait selon toi, qu'un garçon va prendre plaisir à lire et qu'à un moment donné, il

devient un lecteur? Y a-t-il quelque chose que tu as observé? As-tu une croyance à ce sujet?

Je crois que cela a à voir avec la conception de la lecture. Justement, est-ce que je suis un bon lecteur parce que je lis des romans? Je lis des revues et des journaux et je ne suis pas un bon lecteur. Est-ce une conception erronée de la lecture? Est-ce parce qu'ils n'ont pas rencontré le bon livre qui les a fait tomber en amour avec la lecture? ...le manque de variété...des livres qui conservent moins leur intérêt? Je ne sais pas. Est-ce qu'on s'attend à ce qu'un garçon bouge plus? Qu'il lise moins? Est-ce que cela peut avoir rapport à nos attentes? Je ne sais pas.

FL : Je pense que cela dépend de plusieurs facteurs... L'influence des garçons entre eux, comme lecteurs? As-tu remarqué quelque chose de particulier ou si c'est la même chose que les filles?

À part la compétition que j'ai remarquée l'année passée et dont j'ai parlé tout à l'heure, les garçons ou les filles ont souvent le goût de regarder un livre ensemble pendant la période de lecture. Après la collation, je n'exige pas le silence mais après le dîner, j'exige le silence pour qu'on comprenne ce qu'on lit et qu'on soit capables de se concentrer. Autant chez les garçons que chez les filles, j'ai remarqué pendant que je faisais de la lecture-copain, qu'ils aiment donc cela lire ensemble! Que ce soit avec des élèves plus vieux ou entre mes élèves. Lire à deux, cela ils aiment cela!

FL : Donc, l'un lit à l'autre et vice versa?

Oui. Cela ils aiment vraiment cela ! Tout autant les garçons que les filles ont besoin de donner leurs commentaires sur ce qu'ils lisent, de partager.

FL : Tu arrives vraiment aux mêmes conclusions que les chercheurs dans l'étude de l'Ontario!

(rires)

FL : Les garçons ont besoin de parler de leur lecture, plus que les filles. Ils ont besoin d'agir aussi; c'est pourquoi souvent ils préfèrent les documentaires : il y a une utilité à lire un documentaire. Ce sont des pistes.

Ils ont l'impression que leur lecture sert à quelque chose?

FL : Oui, par rapport à un roman. Souvent, on va questionner un garçon et il va dire : « Non, je ne lis pas. » Tu questionnes un peu et tu t'aperçois qu'il lit des revues, qu'il lit sur Internet. Souvent, on a la conception erronée que lire, c'est lire un roman. Notre conception nous fait peut-être penser que les garçons ne lisent pas alors qu'ils lisent autre chose.

C'est en plein cela!

Neuvième question : présentation du modèle

FL : Cela m'amène à te présenter le modèle. Je vais te donner cinq minutes pour te donner le temps de bien le regarder et ensuite, je recueillerai tes commentaires. J'ai apporté des crayons de différentes couleurs. Tu peux écrire dessus.

PAUSE

Question : « médiateur en position de non pouvoir » Peux-tu m'expliquer?

FL : Le médiateur propose des choses mais n'oblige pas l'élève Ce n'est pas un non pouvoir passif; c'est un non-pouvoir « non autorité » Je vais écrire « non autorité » Il faut que le modèle soit lu et facilement compréhensible. S'il y a des questions, cela signifie qu'il faut préciser. C'est pourquoi ton apport est précieux. Il faut que cela soit bien clair.

Parfait! Je me disais tout enseignant a un pouvoir alors je me demandais ce que cela signifiait le « non pouvoir ».

FL : Si j'écris de non autorité, serais-tu d'accord? Aurais-tu autre chose à suggérer?

On ne veut pas que ce soit obligé... non, je ne vois pas. Ensuite...

Je trouve cela génial! La lecture, ce n'est pas seulement enseigner des stratégies de lecture; c'est plus que cela On a un élève devant nous, nous-mêmes, plus le texte, c'est beaucoup. Je trouve que tu touches à tout. C'est ... très complet. C'est intéressant : l'élève masculin qui aime lire a peur d'être perçu comme une fille.

FL : As-tu déjà observé cela?

Non, pas chez les petits de première année mais en vieillissant, au troisième cycle, je suis sûre que c'est un élément qui peut jouer. Pas peut-être, sûrement. Mais en première année, moins.

L'école est un lieu d'activités...qui valorise ... on le fait beaucoup en première année et au premier cycle : faire prendre conscience de la présence de l'écrit; on lit toute sorte d'écrits, quand on lit une recette... pour qu'ils voient vraiment les fonctions de l'écrit. Mais... je me fais peut-être une idée... durant les formations que j'ai données au troisième cycle...plus les élèves vieillissent, on revient toujours aux mêmes types de textes, aux mêmes types de tâches, ils perdent un peu l'intérêt. Lire ce pourrait être lire une carte géographique. Lire un itinéraire...différents types de textes. Plutôt que toujours lire un roman ou un extrait de roman et ensuite répondre à des questions.

C'est peut-être là où ils perdent l'intérêt ou qu'ils voient moins l'importance de lire parce que... c'est sûr qu'un roman cela peut t'apporter beaucoup... ah, lui, il voit cela comme cela, ah oui, c'est vrai...te comparer comment tu vois la vie ou comment tu te sens ou comment mais comparer ton opinion. Peut-être qu'ils retirent moins de la lecture, les élèves masculins. Ils vont peut-être plus lire pour agir.

Peut développer des relations conflictuelles avec l'enseignante? Parce qu'on lui demande une tâche et il ne veut pas le faire.

Je suis convaincue qu'un élève qui lit beaucoup cela va paraître dans sa pensée ... pensée plus articulée, quand il va écrire aussi. Il va avoir vu plusieurs manières. Il va avoir vu toutes sortes de structures de phrases; ça peut l'aider à donner une couleur son écriture.

FL : Je vais l'écrire : la pratique de l'écriture aide à l'écriture.

Je regarde encore le modèle : aime recevoir des livres en cadeau. Oui, mon fils aime beaucoup recevoir des livres mais je pense que je lui en donne beaucoup. La semaine passée, il m'a dit : Est-ce que comme cadeau je vais avoir autre chose qu'un livre? (rires) (digression)

Ah, croyances de la part des élèves que les lecteurs sont plus intelligents?

FL : C'est une recherche qui mettait en évidence que les garçons croyaient que les grands lecteurs étaient plus intelligents.

Ah, oui, tu parles de la motivation; c'est tellement fondamental : pourquoi on lit. Dans l'approche équilibrée, on travaille beaucoup là-dessus : la motivation . « Les indicateurs qualitatifs et les indicateurs quantitatifs? » Quantitatifs par rapport à la quantité de livres lus?

FL : Oui, quantité de livres, quantité de pages, un peu comme les garçons qui disaient en classe : « Moi, j'en ai lu trois, j'en ai lu cinq ou encore tant de livres en tant de temps. » Pour les indicateurs qualitatifs, on retient par exemple, être capable de parler de ses lectures; être capable de faire des liens avec sa vie...

Ça, c'est quoi le « flow »?

FL : Le flow c'est un état psychologique qu'on pourrait traduire par « enchantement ». C'est un psychologue cognitiviste qui a fait des recherches sur le plaisir provoqué par différentes activités, dont la lecture. C'est une expérience ultime. Tu vois, dans mon modèle, j'ai la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque; à partir du moment où quelqu'un a éprouvé un plaisir intense à effectuer une activité, que ce soit à lire, à danser, à manger, peu importe, la motivation devient intrinsèque et la personne va vouloir répéter l'expérience pour le simple plaisir de revivre ce plaisir.

C'est génial. J'aime ça... Je trouve cela super intéressant. Peux-tu me le présenter?

FL : Tu vois, d'un côté, l'enseignant et de l'autre, l'élève. Je suis partie avec l'idée que si on voulait que l'enseignant ait vraiment une influence sur la motivation à lire de l'élève (particulièrement masculin), il faut que lui-même soit un médiateur, donc dans ses ressources personnelles, il faut qu'il soit un lecteur, il faut qu'il ait éprouvé le plaisir de lire et la motivation à lire de l'enseignant est en lien direct, à mon avis, avec la motivation à lire de l'élève. C'est le pivot de ma recherche. C'est pour cela que si l'on veut que l'enseignant soit un médiateur, qu'il transfère en quelque sorte sa motivation à lire à l'élève, il faut que lui-même soit un lecteur. Au plan professionnel, je pense qu'il faut qu'il ait eu ou bien une personne qui l'ait introduit dans le domaine de la lecture ou bien il faut qu'en formation initiale des maîtres ou en formation continue, il faut que l'enseignant soit conscient, qu'il ait développé une compétence certaine pour agir comme médiateur de lecture. Est-ce que maintenant c'est plus clair?

Génial! Je n'ai pas d'autres questions. C'est complet! ... Je me rends compte que tu as compté pour moi dans mon cheminement professionnel. Tout le monde devrait avoir une personne passionnée pour l'amener à lire...

TROISIÈME ENSEIGNANTE

Première question :

FL : J'aimerais connaître votre parcours professionnel en enseignement :

Ma formation est en adaptation scolaire; un bacc. en adaptation scolaire; j'ai travaillé deux ans comme orthopédagogue en début de carrière. Ensuite, j'ai fait 10 ans d'enseignement au premier cycle du primaire.

FL : Tu sais qu'on va parler de lecture.. pour toi, c'est quoi un bon lecteur. Comment tu pourrais le définir?

Pour moi, un bon lecteur c'est quelqu'un qui aime lire. Ça ne va pas nécessairement avec les compétences au niveau...oui, il y a des compétences au niveau des stratégies de lecture, mais c'est surtout quelqu'un qui a un plaisir de lire.

FL : Est-ce que toi tu te considères comme une bonne lectrice?

Oui, parce que j'ai du plaisir. J'ai du plaisir à lire...toutes sortes de choses..

FL : C'est intéressant que tu arrives à dire cela, que pour toi, un bon lecteur c'est quelqu'un qui éprouve du plaisir à lire; tu te définis comme une bonne lectrice parce que tu as du plaisir, mon autre question était : Est-ce que tu lis pour ton plaisir personne? Alors, tu viens de répondre. À quelle fréquence lis-tu? Qu'est-ce que tu aimes lire?

Présentement... c'est sûr qu'avec l'enseignement, je lis énormément de littérature jeunesse. Je lis beaucoup. Entre cela, un roman une fois de temps en temps mais mon dada, c'est vraiment en littérature jeunesse. C'est d'ailleurs ce qui me manque cette année; avec la nouvelle fonction, j'ai moins le temps d'aller traîner un peu chez Monet ou un peu partout pour faire les achats que je faisais parce que je gardais toujours ma classe, ça va être une expression pas très française, 'up to date' pour toujours avoir les nouveautés avec les enfants et pour que moi je retrouve à chaque année avec mes élèves, ce plaisir-là de redécouvrir de nouveaux albums, des BD et des romans...

FL : Est-ce que toi tu lis, comme adulte?

Comme adulte, je suis beaucoup centrée sur des lectures de travail, par rapport au travail et une fois de temps en temps, je mets un roman à travers tout cela. Je lis sur la gestion...avec la nouvelle fonction.

FL : Qu'est-ce que tu lis d'autre? Présentement, c'est plutôt une lecture en lien avec le travail... mais la lecture plaisir, si je comprends bien, cela reste la littérature jeunesse?

Oui, pour guider les enseignants. Dans la salle, j'ai monté un petit coin ...

FL : Oui, j'ai remarqué..

J'ai fait des achats pour nourrir les enseignants à ce niveau-là, la lecture, l'écriture, la littérature jeunesse. Il y en a plusieurs là-dedans que je connaissais déjà. Je les lis avant de faire les achats pour voir si c'est pertinent de les faire et si les enseignants peuvent y trouver leur compte.

FL : J'avais remarqué d'ailleurs que tu avais Lire et écrire d'Yves Nadon...

Oui et j'ai son autre livre aussi.

FL :Est-ce que les enseignants les consultent?

Quand même, oui. Il y a eu beaucoup de supervision pédagogique déguisée pour être capable de passer des messages. Après cela, il y en a qui sont venus les emprunter pour les lire.

FL : Je remarque d'ailleurs qu'il y a la revue Le Libraire, Vie pédagogique...

Le Libraire, c'est Anny Stephen qui me l'a fourni.

FL : Il y en un lien... Dans ta vie privée, as-tu ce qu'on appelle des pratiques culturelles? Vas-tu au théâtre, à l'opéra, au cinéma, à la bibliothèque municipale, au musée?

Bibliothèque municipale, oui. Avec ma fille. Celle de St-Jérôme. Quand je vais chez Monet, chez Renaud-Bray, je l'amène tout le temps. Elle a toujours son temps pour se choisir un livre ... mais que je me dis qu'il faudrait peut-être que j'arrête d'en acheter...(inintelligible) j'achète pour plus vieux et je me dis un jour ...c'est un classique il va falloir qu'elle le découvre celui-là.

Cinéma, quand j'ai le temps ; St-Jérôme, c'est ce que je déplore, c'est un peu pauvre à ce niveau-là : théâtre, opéra mais j'écoute beaucoup de musique qui s'intéresse beaucoup à ces choses-là. J'écoute beaucoup d'émissions à caractère culturel qui vont m'apprendre des choses mais vraiment le vivre ... en étant monoparentale, le travail, le petit, c'est comme... (interruption)

FL : Tu disais que tu allais à la bibliothèque avec ta fille et que tu écoutes beaucoup de musique.

Oui, énormément.

FL : Une question que je voulais te poser, est-ce que tu lis dans le cadre de ton travail; alors, tu m'as déjà répondu avant même que je te pose la question. Alors j'imagine que c'est en rapport avec la gestion. Est-ce que tu lis encore en lien avec l'animation de lecture? pas des romans mais par exemple, des livres de Pennac

Oui, tout ce qui peut être nourrissant pour les enseignants, au niveau de l'animation qui peut se vivre dans les classes , oui.

FL : À quelle fréquence tu dirais que tu lis des livres, des revues, des articles en lien avec ton travail?

Tous les jours.

FL : As-tu déjà suivi des formations en lien avec l'animation de lecture, la lecture?

Non, non.

FL : Est-ce que tu assistes à des spectacles en lien avec ton travail? Par exemple, aller voir une pièce de théâtre pour les élèves ...et ensuite venir la proposer dans ta classe ou à l'école?

Dans le contexte actuel, non mais je me soucie des enseignants. Comme cette année, il y a un conteur qui est venu.. suite à Marie-Josée qui me l'avait vendu. Je suis entrée en contact avec la personne, elle est venue et l'école était emballée. Il va même faire partie du plan de réussite. Je ne me souviens plus de son nom...il ressemble à Charlie. Il amène dans l'univers du livre... il y a beaucoup d'enseignants qui sont revenus en disant que cela avait donné le goût de lire à plusieurs élèves. C'est sûr que des activités comme cela scolaires qui sont en lien avec le livre, la lecture.

FL : Entrons dans le vif du sujet. J'ai un thème qui est « les pratiques de lecture en classe ». C'est sûr que comme adjointe dans une école, c'est un peu différent mais j'aimerais qu'on revienne à l'année passée ou à il y a deux ans... Ma question c'est de décrire les pratiques de lecture que tu favorisais en classe. Comment tu organisais ta gestion de classe? C'est quoi les types de lectures ?les types d'animation?les livres que tu animais?la visite à la bibliothèque?

Premièrement, je n'avais pas de matériel de base en français donc je fonctionnais uniquement à partir de littérature. Tout était classé dans des bacs, par thèmes. Des fois, le thème pouvait être en rapport avec un auteur comme il pouvait être en rapport avec un illustrateur ou ...j'avais un thème, c'était l'hiver : j'avais là-dedans autant des Stella que des contes de Noel que...

FL : Donc autant de la fiction que des documentaires?

Fiction, documentaires, BD. Je m'arrangeais...au début, j'avais peut-être moins cette préoccupation mais les derniers achats, je me suis vraiment arrangée pour varier beaucoup au niveau des styles.

FL : Pourquoi?

Parce que je pense que le réseau scolaire ne répond pas ... je vais peut-être aller je sais que ta recherche, il y a un lien avec les garçons et moi, je n'embarque pas du tout là-dedans parce que je me dis ... le milieu de l'éducation ne répond pas à certains enfants indépendamment du sexe. Moi, j'avais des petites filles que je regardais et je me suis revue à cet âge-là : j'avais un côté très « Tom Boy », très moteur, très physique. Moi, jeune, j'avais autant besoin de bouger ... si on tombe dans les stéréotypes ...qu'un garçon. Dans les lectures, je l'ai vu moi, des garçons accrocher autant dans un roman que dans une BD que dans un album, comme j'ai vu des filles accrocher autant dans la BD dans des livres documentaires assez poussés sur les bibittes que même moi j'avais de la misère à regarder...ouache. J'ai des noms de cocottes...l'année passée j'en avais trois qui étaient vraiment comme des gars... Je pense que ce n'est pas les gars qui passent au tordeur que les enfants en général; on a intérêt à aller accrocher chaque type d'enfant, pas en rapport avec ...

FL : Quand j'ai commencé la recherche, c'est sûr que j'étais axée vers le garçon. Au fur et à mesure que je lisais, je me suis aperçu que ce n'était pas aussi simple...oui, il y a des types de lecteurs et par exemple, on va regarder les garçons, c'est un type de lecteur mais il y a des filles qui sont de « type masculin » mais il est plus rare de voir des garçons qui vont faire des lectures « de filles », de style par exemple les « Babysitters » ou des trucs du genre mais il y a des filles qui sont drôlement intéressées par les documentaires, les BD mais il y a un type de lecture qui est un peu plus associé aux garçons. Il y a une chercheuse qui ne parle pas de sexe mais de genre. Donc, il y a le fait que biologiquement on soit un garçon ou une fille mais autour de cela il y a tout l'environnement culturel mais il y a aussi ta façon d'appréhender le monde. Par exemple, toi tu disais que tu étais aussi active que tu étais capable de lire donc c'est un genre. Tu restais une fille mais probablement que dans tes lectures il y a des choses qui te passionnaient qui n'auraient pas intéressées une fille « fille », style « Barbie ». C'est un peu tout cela...

Ma pensée a évolué entre le moment où j'ai commencé à écrire l'essai à tel point que j'hésite à parler de tous les garçons en général. Je pencherais plutôt pour le genre de lecteur ou lectrice. Ce n'est pas tout...

Oui, c'est peut-être gros comme mot mais j'ai trouvé toujours cela réducteur le fait d'associer le fait qu'on soit un garçon ou une fille ...quand j'ai vu...il y a une vague chez La Chenelière entre autres ... c'est pas ordinaire... écrire 140 pages pour aider les profs à guider les garçons dans leurs lectures! Moi, je viens sans connaissance! A chaque fois, dans les perfectionnements, dans les colloques, Non, ce n'est pas ça!

FL : Parle-moi un peu plus là-dessus pour alimenter ma réflexion...dans ta pratique, quand tu étais en classe, est-ce qu'il te revient des souvenirs avec les garçons?Tout à l'heure, tu parlais de « trois petites cocottes de l'année passée qui lisaient des trucs sur les bibittes » les garçons? Qu'est-ce que tu as remarqué?

Des fois, même j'avais de la difficulté à associer un genre littéraire avec ... Des fois, je voyais des enseignants faire des achats en me disant : ça, les petits gars vont embarquer et je me disais...mon Dieu, pas plus... Qu'est-ce qui te fait dire cela? Regarde les bibittes, regarde les animaux, regarde... j'avais de la difficulté à voir dans quoi ils pouvaient avoir des affinités qui faisaient « garçon » ou « fille ». Quant à moi, je pense à « Au secours, maman! de Robert Munsch, c'est une histoire de bébé... le bébé pleure, on pourrait associer...pour quelqu'un ça pourrait être une lecture féminine.. non, il y en a... mais j'ai vu des garçons, dans la production écrite qu'ils faisaient après la lecture où tu te mettais dans la peau de la petite fille, dans la peau du bébé et dans la peau de la maman qui était très paniquée, ils ont embarqué là-dedans .

FL : Donc, toi, tu ne vois pas de différence entre les garçons et les filles?

Écoute, c'est peut-être moi qui suis biaisée parce que j'y crois tellement pas que peut-être je ne le vois pas ou je ne veux pas le voir...mais vraiment des fois j'essayais d'être de bonne foi et je me disais « essaye donc pour voir s'il n'y a pas un genre qui branche plus qu'un autre... » J'avais même un bac intitulé « Divers » où j'avais mis des livres sur les autos, les motos, bateaux, documentaires plus associés aux garçons... ils sortaient mais pas plus que j'annonçais mes nouveautés aux deux semaines ou ...

FL : Mais les filles, est-ce qu'elles allaient chercher ces livres-là?

C'était plus les garçons mais aussi les filles que je décrivais plus tôt.

FL : Toi, tu enseignais au premier cycle? On parle de gestion de classe, tu as dit que tu présentais tes nouveautés aux deux semaines; j'aimerais que tu me parles un peu plus ..

Je fonctionnais par thèmes. Chez Renaud-Bray, j'allais toujours me chercher de beaux présentoirs et aux deux semaines, j'avais les nouveautés du thème. Tous les mots de vocabulaire étaient en lien ... on avait monté toutes les listes de mots de vocabulaire; les situations d'écriture étaient en lien avec cela, les situations de lecture étaient en lien. Pendant deux semaines, tout tournait autour du thème, soit un auteur, un illustrateur. Mais il y avait une certaine flexibilité; des fois cela pouvait être aux trois semaines ou au mois... cela dépendait du thème. Cela dépendait de l'ampleur de certains projets. Quand je travaillais le conte, la production écrite pouvait durer facilement un mois et demi. Ça l'air épouvantable mais les résultats des enfants...ils avaient beaucoup de plaisir à faire cela. Mais il avait beaucoup de lecture expressive animée dans ce thème-là parce que j'étais dans la version loufoque, dans la version originale. Les enfants adoraient cela. Donc, en français, tout se faisait autour des thèmes. Chaque matin...avec Yves Nadon... ça a changé... les profs me demandaient « comment tu fais pour travailler les stratégies de lecture, si chaque élèves n'a pas le même album, le même livre? ». À chaque matin, j'écrivais un mot sur le tableau blanc qui annoncer la journée, pour annoncer ce qui s'en venait...des devinettes, à peu près n'importe quoi...d'une longueur de sept à huit phrases ou je mettais des mots de vocabulaire ou de nouveaux mots où il y avait certaines stratégies à travailler en lecture. Chaque matin. Des fois, cela pouvait durer jusqu'à une demi-heure. Je faisais la lecture chorale, la lecture chantée avec ce mot et on faisait toutes sortes de choses. Mais c'était tellement drôle parce que chaque matin, ils rentraient dans la classe pour savoir ce que j'avais écrit! Quand c'était le temps de l'Halloween, je décorais et ils venaient voir ce qui était écrit au tableau et à chaque fois, on commençait et les enfants allaient entourer les mots qu'ils connaissaient, sons qu'ils reconnaissaient. Ils devaient valider comment ils avaient été capables de le lire, quelle stratégie ils avaient utilisées. À chaque matin...

FL : Donc tu étais capable de vérifier..

J'allais m'asseoir dans la classe et c'est eux qui faisaient la classe. Ils se passaient le crayon. Le mot du matin devenait vraiment la place où je réinvestissais quand on travaillait dans un album. Tu te souviens? Il y a une embûche, j'explique. Vraiment, dans le mot du matin, il y avait beaucoup d'aspect théorique qui était passé là. Parce que l'album je voulais le laisser ludique. Je le scolarisais quand même mais pas à outrances.

FL : Cela restait un plaisir de lecture, un plaisir de partage.

Oui, des fois, on devenait illustrateur, des fois écrivain. On faisait toutes sortes de choses.

FL : Ce qui m'avait frappée beaucoup, c'était quand tu m'avais dit que les élèves étaient capables même de reconnaître le style d'un illustrateur, par exemple, Stéphane Poulin. Cela m'avait jetée par terre. Ce n'était tout de même pas un milieu favorisé, de penser que ces élèves-là avaient développé une sensibilité au trait de crayon, à l'œuvre d'un créateur..

Oui, Dominique Jolin avec les gros yeux globuleux. Oui, Le prof extra, ils l'ont retrouvé partout. Ils la reconnaissent partout.

FL : Oui, je trouvais cela phénoménal. Non seulement tu les as amenés à la littérature et au texte mais aussi à l'illustration. Je trouve cela génial!

Moi, je me disais si l'album ne me plaît pas à l'œil, je n'aurai même pas le goût de l'ouvrir. Je t'aimerai toujours de Robert Munsch, un texte extra, mais ce livre-là, je ne suis pas capable de l'animer... Je déteste ces illustrations-là. Moi, j'ai besoin que cela m'accroche l'œil. Quand je leur présentais, je leur disais « regarde cela, c'est un chef-d'œuvre! Les illustrations prenaient beaucoup de place.

FL : Comment les enfants réagissaient-ils? As-tu... tu as enseigné dix ans. À partir du moment où tu as acquis cette assurance avec les enfants, as-tu rencontré des élèves récalcitrants? Des élèves que tu n'as pas été capable de rejoindre?

Non, c'est pour cela que j'avais changé ma pratique. Dans le manuel... les premières années d'enseignement, on le suit ... on est guidée par ceux qui sont déjà là. Le matériel était déjà acheté, bon...Moi, je n'étais pas capable... c'était la motivation chez les élèves. Surtout quand l'indice de défavorisation a chuté de façon dramatique, c'était encore pire au niveau de la motivation. Les tâches « papier-crayon », au cours des cinq dernières années, si j'ai fait cela une fois, c'est beau. C'était toujours en lien avec un projet, un produit fini... Lire pour répondre à des questions. Lire dans les manuels, même moi j'étais tellement épuisée des réactions négatives des élèves, je me suis dit : « Il faut qu'il se passe quelque chose, il faut que je fasse quelque chose! » Dès que j'ai enseigné dans des contextes signifiants, (tout se tient : la lecture est en

lien avec l'écriture et on est toujours dans des thèmes intéressants pour les enfants) je n'ai jamais plus de réaction négative ...

Robert Munsch, ce n'était pas ordinaire, la production écrite était de dix pages! Deuxième année, dans un milieu défavorisé. Pas un dix pages ... il y a quand même dix images. Je n'ai pas entendu un dire Ah, c'est plate... et on invitait d'autres classes. L'an passé, j'ai eu une stagiaire et le conte a été monté sur PowerPoint. Les enfants, avec le portable et on projetait sur le mur. Le conte...c'était « trippant ». Les enfants de maternelle et de première, wow, ils trouvaient cela extraordinaire! Je pense que c'est vraiment au niveau de la motivation où je suis allée jouer le plus. C'est vraiment la motivation!

FL : C'est la question que j'allais te poser! Qu'est-ce qui fait... toi, tu as identifié cela comme facteur. Tu t'es dit : bon, ils ne sont pas motivés. Tu associes cela à quoi? Tu as changé tes pratiques et qu'est-ce qui fait que les enfants ont embarqué? Tu sais, il y a des composantes de la motivation, j'aimerais t'entendre parler là-dessus..

Oui, quand j'utilisais le manuel et que je leur demandais pourquoi on lit ce matin? Ils me répondaient parce qu'il faut faire la lecture de la page 84 parce qu'hier on a lu la page 83. J'étais en avant et je me disais, je ne peux pas croire qu'ils me répondent cela! C'était vraiment cela! Je pense que les mettre dans un contexte réel d'albums, de mini-romans, de livres, de vraies personnes qui ont écrit, qui ont illustré, des thèmes qui sont drôles, qui les accrochent. C'est rigolo, c'est triste. Parce que je lisais autant sur la mort (inaudible), un album chez Mijade qui me servait d'amorce pour écrire aux enfants malades de Sainte-Justine. Dans l'album, elle meurt, Léa. ...d'être toujours en lien avec leur vécu, ce que le manuel ne fait pas. Je pense que me voir, moi, tellement « tripper » à animer tout cela et à leur faire découvrir...

FL : Donc, un modèle?

Oui, je les sentais toujours : ah, ça va être qui ce matin? Ah, qu'est-ce que cela va être cet après-midi? Je les laissais toujours en attente, sur leur appétit. « Tu vas voir, j'en ai un autre de cet auteur-là. Tu penses que celui-là est bon? Attends de voir demain! ». Je ne peux pas faire cela avec un manuel! Je la trouve plate moi-même l'histoire! Je vis cela ici. Tous les enseignants ont un manuel. Cette année, j'ai fait beaucoup d'achats en littérature jeunesse. Je les ai libérées pour qu'on cogite ensemble. Comment cela pouvait s'insérer dans... parce que moi, je n'arriverai pas dans ma planif...regarde, on va juste tasser un peu cela. Et en même temps, ils me disent : « J'hais ça, j'hais ça! »

Moi, je pense que je n'ai pas eu le choix, même si on a toujours le choix, dans un milieu défavorisé, c'est tellement la dernière préoccupation, l'école. Ils ne savent même pas s'ils vont manger le soir, s'ils ne vont pas se faire battre...tu n'as pas le choix de les amener dans un espace de monde imaginaire. Ça permettait de les amener dans une espèce de magie. Ici, ils sont tellement habitués à performer, tu pourrais les mettre toute la journée dans des tâches « papier-crayon » que le trois-

quart de la classe ne dirait pas un mot! Moi, je les aurais eus sur les bureaux... Ça été comme une motivation personnelle à changer des pratiques et qui ont apporté tellement de changements chez les petits. Cela m'a toujours poussée. C'est sûr qu'au début, avec Anne-Marie (collègue) on en a mis du temps... À la fin, tu viens tellement habituées, tu n'as même plus besoin d'écrire. Ah, situation d'écriture, cela pourrait être intéressant de le faire comme cela.. tel aspect..

FL : Penses-tu être capable d'instaurer ce genre de pratique ici?

Oui, déjà, comme je te l'ai dit, j'ai fait beaucoup d'achats de livres, par cycle, au préscolaire aussi. On est en train... j'ai libéré les gens pour voir comment on va les classer, quels thèmes vous voulez travailler? Quand ils sont revenus de leurs achats, elles m'ont accrochées et elles m'ont dit : « Viens voir ce que nous avons acheté! » Annie Stephen et moi, nous avons fait des listes du préscolaire au troisième cycle pour avoir une espèce de liens au niveau du documentaire, de la BD. On a fait attention pour que certaines collections puissent se suivre pour qu'ils voient évoluer ces collections-là. Certains auteurs, par exemple, on la retrouve dans chaque cycle. Ils vont pouvoir voir l'ensemble de son œuvre. On a gardé l'album au troisième cycle. Tu sais, faire attention pour qu'au troisième on soit seulement dans le roman.

FL : On parle de déscolariser la lecture mais rendre les élèves capables de voir qu'un bon album ...

L'Oiseau des sables en sixième année...

FL : ...même pour un adulte.. Une belle œuvre, c'est une belle œuvre!

Oui. Je l'avais animé celui-là chez les plus vieux et j'avais trouvé que la réflexion après,...ah mon Dieu. Les petits étaient restés en suspens...avec les plus vieux, ça avait été super riche!

FL : Est-ce que...Tu avais des livres en classe parce que tu n'avais pas de manuels scolaires. Est-ce que tu te servais de la bibliothèque de l'école? Allais-tu à la bibliothèque de l'école avec tes élèves?

Tout le temps!

FL : Comment tu gérais cela?

C'est drôle, parce qu'ils voulaient des albums. Dans notre milieu, les livres que j'avais en classe, cela n'allait pas à la maison. Quand on allait à la bibliothèque, je disais aux élèves : « Tu vois tu as aimé tel album, tu peux le retrouver dans telle section. » Je les guidais. Avec la bibliothèque de la ville, avec Céline Picard, c'est sûr que moi, au niveau des animations, en vingt minutes à pied, on était là.

FL : Comment les élèves recevaient cela d'aller à la bibliothèque?

Ils adoraient cela. La première fois, ils n'y allaient pas avec enthousiasme...

FL : Même s'ils habitent près de la bibliothèque, cela ne fait pas partie de leur culture, de leurs valeurs. Tu disais que l'école n'est pas leur première priorité, imagine alors, la bibliothèque!

Céline (l'animatrice à la bibliothèque municipale) était toujours fascinée par leur capacité d'écoute et d'émerveillement. Elle disait que cela paraissait qu'ils se faisaient lire beaucoup parce qu'ils questionnaient; ils étaient tous là. J'aimais cela voir cela!

FL : Donc, tu as un peu répondu à ma dernière question! Je me demandais si le genre de lectures des garçons était différent de celui des filles? Je pense que cela a été assez clair que pour toi, non, le genre de lecture n'est pas différent chez les garçons et chez les filles.

Non. Ce que tu disais tantôt, il y a des genres mais que je n'associe pas nécessairement aux garçons ou aux filles .

FL : Donc, pour toi, surtout au premier cycle, c'est peut-être un peu différent. Si tu tu regardes, maintenant que tu es adjointe dans une école primaire, en ce qui concerne les des garçons, est-ce que tu penses par contre que le garçon par rapport à la lecture va se situer différemment comme lecteur, va s'identifier moins comme lecteur, mettons s'il est en milieu défavorisé ou s'il est plus vieux. As-tu remarqué de tels éléments?

Facteur socio-économique, oui. Ca peut influencer beaucoup. Ici, ce sont des enfants très stimulés, qu'on amène à la bibliothèque, à qui on achète des livres. Ils baignent dans un certain bain culturel, beaucoup plus que les élèves du centre-ville. Effectivement, comme lecteurs, ici, peut-être que l'enseignant a un travail à faire et c'est cela que je ferais si j'enseignais ici. Je pense qu'ils ont moins à le faire parce qu'il y a un travail de parents qui est déjà fait, ce qui n'était pas le cas dans mon milieu du centre-ville. Je pense qu'en milieu défavorisé, les enseignants ont doublement intérêt à être cette espèce de modèle-là. C'est drôle, cela me fait un lien. Ici, les deux enseignants de 6^e année, ce sont des hommes. En littérature, c'était important pour eux de récupérer les achats mettant en valeur le côté humoristique des livres et les BD. Déjà, ce sont deux profs masculins et quand je les ai vus avoir cette attitude-là, je me suis dit , c'est sûr qu'ils vont influencer les garçons dans leur classe. Peut-être que certains garçons n'auraient pas comme réflexe premier d'aller vers ce type de lecture mais si en avant c'est l'enseignant et il a beaucoup d'influence, il est très ...ils sont vus comme des semi-dieux, en plus...je me dis que cela risque d'influencer. Cela m'a « achallée ».

On en a reparlé avec les profs de cinquième qui sont deux femmes et celles-ci ont décidé qu'elles aussi, le côté rigolo et l'humour, nous aussi, nous aimerions en avoir. Alors, ils vont se repartager les livres.

FL : Donc, toi tu penses que c'est important l'influence du prof?

Énormément! Je trouve que l'on minimise beaucoup cet impact-là. Il y a beaucoup d'enseignants qui ne s'imaginent pas jusqu'à quel point ils peuvent influencer les élèves... on n'apprend pas d'un prof. qu'on n'aime pas. L'effet Pygmalion et toutes les recherches ont prouvé comment nos attentes et nos perceptions et ce que nous sommes comme modèle peuvent tellement influencer de façon positive, des fois négative...

FL : Tu penses que l'impact de l'enseignant peut avoir de l'importance?

Énormément!

FL : Est-ce qu'en général les gens qui s'investissent beaucoup, comme toi, comme Anny, en littérature, vous êtes des lectrices, vous lisez.. est-ce qu'un prof. qui ne lit pas du tout peut faire la même chose? Une question...

Mon Dieu,... je pense...

FL : Dans ton entourage, les gens qui sont réticents à adopter ces pratiques, est-ce parce qu'eux-mêmes ne lisent pas?

Non, je n'ai pas fait de lien par rapport à cela. C'est plus une espèce .. un enseignant à Mariboisé me disait je ne suis pas à l'aise de lire devant les élèves. Un malaise... oui ce sont des perceptions...tu es en perte de temps. Une prof. du deuxième cycle m'a dit que lire ce n'était pas que le plaisir. Elle avait l'impression que parce que je travaillais de cette façon-là, je ne passais pas à travers mon programme... si les enseignants voyaient comment cela peut se vivre avec du manuel de base. Tu n'es pas obligé de tout passer. Pour certains profs, c'est insécurisant de ne pas avoir de manuel de base, de ne pas avoir de planif. Est-ce que je passe vraiment à travers mon programme? Ils ont de la misère à faire des liens par eux autres mêmes, avec des choix qu'ils font.

Je ne pense qu'il faut nécessairement être un bon lecteur pour être capable d'enseigner de cette façon-là... même qu'il y en a qui pourrait le voir comme un travail...je pense à des gens qui ne sont pas lecteurs mais qui l'ont très bien rendu avec la littérature jeunesse et les enfants parce qu'ils ont vu les enfants « tripper ». Eux, peut-être que ce n'était pas un intérêt dans leur vie ou un hobby mais pour les enfants... et la littérature jeunesse, elle est drôle! Même comme adulte!

FL : Intéressant! Mais ils ont quand même utilisé la littérature jeunesse?

Oui. J'en connais des gens dans leur vie personnelle vont avoir un grand intérêt pour la lecture en général... mais moi, du temps que j'étais enseignante, mon temps était beaucoup plus focussé sur la littérature jeunesse que sur la littérature adulte..

FL : As-tu des choses à ajouter? Un aspect que je n'ai pas abordé et sur lequel tu voudrais t'exprimer?

Non, j'ai souri parce que quand j'ai vu que tu voulais aborder la lecture des garçons, je me suis dit que je n'étais pas sûre que tu serais contente de m'entendre...je n'irais pas dans le sens où tu vas.

FL : C'est ce qui est intéressant. Cela peut amener un regard différent!

Moi, je m'inscris dans un historique. Je trouve que présentement c'est une phénomène, les gars et on devient très castrantes au primaire et qu'est-ce qu'on est en train de faire de nos garçons? Je trouve que cela s'inscrit vraiment dans un contexte ... maintenant que les femmes entrent dans les fac., en médecine, aux HEC. Avant personne se posait des questions quand nous n'étions pas là; maintenant, comme il y a un déséquilibre, on est en train de chambouler le système, en se disant mais qu'est-ce qu'on est en train de leur faire? Peut-être qu'il y a seulement plus de compétition et tout le monde a intérêt à être un peu meilleur!

FL : Il y a des gens qui se disent : on est peut-être en train de passer à côté de quelque chose; oui, il y a peut-être un genre qui plaît plus aux garçons mais on parle même de maturité cérébrale : les garçons seraient plus lents à apprendre à lire mais qu'une fois qu'ils ont acquis cette compétence...il y a plein de recherches ...je pense qu'il n'y a pas de vraies réponses maintenant et je pense qu'en plaçant cela dans une perspective historique, c'est peut-être une approche. J'ajouterais qu'il y a peut-être également la dévalorisation de la profession enseignante?

Le fait d'avoir une opinion d'une enseignante est fort intéressant! Ma question de départ était très axée sur la lecture des garçons mais dans la littérature actuelle, on fait des constats très alarmants sur la lecture et la réussite générale des garçons. Toutefois, tu apportes un éclairage différent. Tu es très affirmative concernant le problème ou le non-problème de la lecture des garçons; je pense que l'effet enseignant est une variable dont on ne tient pas assez compte.

Oui. Je suis d'accord.

Neuvième question : présentation du modèle

FL : Cela m'amène à te présenter le modèle. Je vais te donner cinq minutes pour te donner le temps de bien le regarder et ensuite, je recueillerai tes commentaires. J'ai apporté des crayons de différentes couleurs. Tu peux écrire dessus.

PAUSE

FL : Je t'écoute.

Ici, « se perçoit comme une fille »...il y a beaucoup de préjugés là-dessus, surtout en milieu défavorisé. C'est important de dire que l'enseignant a beaucoup d'influence, de « pouvoir ». Cela fait partie de notre travail de défaire cela...les sensibiliser au fait qu'un gars a le droit d'aimer telle chose et une fille, telle chose. Moi, j'avais beaucoup de plaisir à leur demander : « Qu'est-ce que papa fait? » Il fait du « quatre-roues » pendant que maman fait à manger. Ils ont vraiment...papa ne peut pas faire à manger, c'est trop dégueulasse...Ils ont sept, huit ans! En tout cas, moi, je me faisais un devoir de ...

FL : Oui, la recherche le démontre : plus on est en milieu défavorisé, plus les stéréotypes sont forts parce que comme ce sont des hommes pas nécessairement très scolarisés, donc ils gagnent leur vie avec leur force physique donc, la lecture ce n'est pas important pour eux. Pour les petits garçons, l'important c'est d'avoir un « quatre-roues », fumer, être fort; la lecture, cela n'entre pas là-dedans. Ce sont des observations qui sont entérinées par la recherche.

Oui, dans le programme Agir autrement, on en parle aussi. Je trouvais que comme enseignante en milieu défavorisé, j'avais beaucoup à influencer les garçons dans ce sens-là. Je me faisais un devoir de le répéter quand l'occasion se présentait.

Les croyances? Les croyances populaires?

FL : Les croyances de l'élève masculin. Pour lui, l'école c'est un lieu d'activités. Pour le garçon, en général, ce que j'ai lu c'est que l'école est perçue comme un lieu social, beaucoup plus que la fille. La fille va aller à l'école pour apprendre alors que souvent les garçons, stéréotype, en général, les garçons vont à l'école pour le milieu social. Ils vont se valoriser par le sport, par le jeu. Ils ne voient pas vraiment l'importance de lire. Ce sont des croyances que l'élève a, qui ne sont pas nécessairement vraies mais souvent en milieu défavorisé, cela est courant. Tu es d'accord ou pas d'accord? C'est une question de clarification?

Je me demandais... tu me dis que ça vient des lectures que tu as faites?

FL : Oui.

... Je la trouve « choc » un peu celle-là. Je la trouve cela grosse. Je la trouve grosse... peut-être que je n'ose pas croire...que c'est juste cela! C'est peut-être juste mon choc culturel personnel...

FL : Je vais vérifier qui a parlé de cela et sur quoi cela est basé. Il me semble que c'est une recherche doctorale. Je vais vérifier.

Bon...L'élève lecteur. La première question que tu m'as posée, qu'est-ce qu'un lecteur compétent? Bon, quelqu'un qui aime lire...

FL : Oui, le plaisir

Dans le fond, pour moi, l'élève lecteur, il ne lit peut-être pas régulièrement, il n'est pas toujours en mesure...il va de coup de cœur en coup de cœur...au niveau de ses préférences, ce n'est pas aussi tranché... il va parler de ses lectures...bibliothèque? Quand cela adonne, s'il rentre dans un livre. Je ne suis pas sûre... qu'il soit tout le temps dans cette espèce de bain-là. Il peut être lecteur quand pareil, même s'il n'est pas ...

FL : Même s'il ne lit pas régulièrement?

Oui. Je pense à mes cocos de milieu défavorisé. Eux, ils lisaient avec moi mais les fins de semaine, le soir...il y en a qui ont poussé sur leurs parents et ils se sont fait répondre n'importe quoi...certains que je considérais bons lecteurs..

FL : Mais qui ne lisaient pas régulièrement parce que...

Parce qu'ils ne baignaient pas dans quelque chose de ...

FL : Cela pourrait être selon le contexte?

Oui ... mais il y a des contextes qui ne sont tellement pas favorisés...d'être ce qu'on décrit là mais que malgré ce qu'on va leur donner, ils vont le prendre et pour moi...

FL : Si l'ingrédient essentiel ce n'est pas la régularité, alors ce serait quoi? Pour toi... tu l'as dit plus tôt, tu as parlé de plaisir de lire...

Oui quand l'occasion se présente, ils vont sauter dessus. Ils vont la prendre, l'occasion. Mais ...c'est sûrement pas régulier. Ça peut même être un peu caché dans certains milieux? Certains parents en plus de ne pas valoriser peuvent dénigrer.. mais il va être lecteur mais cela va être tellement subtil comme comportement ...

...plus à risque que les filles?

FL : C'est ce qu'on voit présentement parce que les garçons ont de moins bons résultats que les filles. C'est basé sur le PISA, le PIRLS.. résultats internationaux...

Et aussi, on n'arrête pas de dire qu'ils réussissent moins bien. Peut-être que cela peut avoir un effet pervers sur les garçons: on réussit moins bien, alors, pourquoi se forcer?

Utilise des stratégies variées pour rejoindre l'élève masculin... pas seulement l'élève masculin. Comme prof., ce que j'avais en tête quand je voulais motiver à lire, j'avais tous mes élèves...

FL : On ne se pose pas de questions sur la motivation à lire des filles. Selon le milieu, selon le tempérament, je pense que les filles peuvent être aussi à risque que les garçons. Mais souvent, les filles qui sont à risque, qui décrochent, elles ne dérangent pas dans la classe, alors que les garçons, eux, dérangent.

Oui, les manifestations sont différentes. Dans Agir autrement, ce qui m'a frappée, le facteur déterminant de la réussite scolaire, c'est la scolarité de la mère. Je n'ai pas encore compris!

FL : L'explication que je pourrais te donner c'est que traditionnellement c'est la mère qui s'occupe des devoirs et des leçons...

Elle est souvent monoparentale aussi...

FL : souvent, si la mère n'a pas une grande scolarité, elle a souvent un emploi précaire, un milieu culturel pauvre, peut-être qu'elle n'accorde pas beaucoup d'importance aux études, donc elle ne poussera pas les enfants à étudier ou si elle a de la difficulté avec les enfants, elle va s'organiser pour que minimalement, ils ne la dérangent pas trop, qu'ils ne fassent pas trop de coups, ...parce que c'est la mère souvent qui est responsable de la cellule familiale quand la cellule éclate. L'enquête prouve que souvent quand la mère est peu scolarisée, l'enfant est en difficulté. Y a-t-il vraiment un lien de cause à effet? Il y a toujours des exceptions...

FL : As-tu d'autres questions?

C'est vraiment... tu peux le lire de haut en bas, de gauche à droite.

FL : Dans la recherche, c'est plus linéaire...

Oui, c'est comme cela qu'on peut regarder...

FL : Tu vois, c'est comme si la motivation à lire de l'élève et de l'enseignant se rencontraient sur un terrain et échangeaient

Sur un terrain, oui, tout à fait, qui n'est peut-être pas le terrain du prof. mais

FL : Donc, tu penses que l'enseignant n'a pas besoin d'être un lecteur mais qu' il doit lire de la littérature jeunesse?

Oui .

FL : Mais moi, j'ai de la difficulté à concevoir qu'un enseignant va lire de la littérature jeunesse pour les petits qu'il n'aura pas le goût à un moment donné de lire pour lui.

Oui, sûrement...

FL : Je ne sais pas; tu m'apportes une interrogation.

Mais je ne pense pas que ce soit un passage obligé, que les gens vont nécessairement aboutir à cela.

FL : Oui, tu peux être lecteur et ne pas lire en classe...

Non, même ce que tu vis avec tes élèves... je ne sais pas...je ne pense pas que ce soit un lien direct à faire. ..

Ça, j'aime ça beaucoup, le passeur culturel. Oui, le partage d'expertise...j'ai travaillé deux ans avec Anne-Marie et comment c'était riche...j'aimerais cela retrouver cela...

FL : Ici, je parle de l'enseignant en formation initiale, je ne pense pas que cela soit encouragé, la littérature jeunesse...

Non , zéro!

FL : C'est pour cela qu'une de mes questions concerne les formations en littérature jeunesse?

J'ai eu Yves Nadon comme prof. à l'université...

Interruption

Lui nous lisait dans l'amphithéâtre. On était 90 peut-être et il nous lisait...lui, il m'a vraiment...aussitôt qu'il a sorti ses livres... Anny Stephen et moi, on le courrait en conférences...un peu partout. D'ailleurs c'est avec lui que j'ai lu Comme un roman. C'était une lecture obligatoire dans son cours.

Lui, il a su allumer quelque chose!

FL :Donc, comme adulte, l'adulte aussi peut avoir besoin d'un médiateur?

Oui, oui. Ah oui! La formation « Lire et écrire » aussi, qui m'a permis d'asseoir cela sur des bases solides. Cela m'a permis d'aller plus loin.

FL : Je te remercie de ta disponibilité.

ANNEXE D

MODÈLE FINAL EN FORMAT PAYSAGE

