



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES**



**FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES**

Catherine Turcotte

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

Ph.D. (éducation-concentration in psychopédagogie)

GRADE / DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

La construction des pratiques pédagogiques exemplaires de la lecture d'enseignants du primaire

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Michelle Bourassa

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

R. Leblanc

M. Théberge

I. Montesinos-Gelet

N. Sorin

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

La socioconstruction des pratiques pédagogiques exemplaires
d'enseignants de la lecture au primaire

Catherine Turcotte
Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences du programme de doctorat

Faculté d'Éducation
Université d'Ottawa

© Catherine Turcotte, Ottawa, Canada, 2007



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 978-0-494-32423-3

Our file Notre référence

ISBN: 978-0-494-32423-3

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

Remerciements

La première personne que je souhaite remercier est ma superviseure Michelle Bourassa. Pendant quatre années, elle a su m'accompagner de façon exemplaire. Son ouverture, sa rigueur scientifique, son engagement en tant que chercheure et superviseure, sa disponibilité puis sa grande humanité ont rendu mon parcours de doctorante extraordinaire. Si j'avais à recommencer cette expérience, je n'hésiterais pas une seule seconde à lui demander de me superviser. J'espère demeurer près d'elle malgré la fin de cette belle aventure.

Mon conjoint Marco et ma puce Matilde méritent à leur tour des tonnes de remerciements. J'ai terminé ma thèse avec ma fille sur un bras et mon clavier sous l'autre main. Elle a accepté de me laisser finir ce projet en grandissant avec sagesse. Marco a tout fait pour que la future docteure s'entende bien avec la nouvelle maman. Je lui dois une grande partie de la réussite de ce projet.

Je dois aussi et surtout remercier mes parents, qui m'ont donné le goût de lire et le goût d'apprendre. Ce sont les cadeaux les plus précieux qui ont guidé toutes les décisions les plus importantes de ma vie. Je termine ce doctorat en pensant à toutes les fois où ils m'ont racontée une histoire, amenée à la bibliothèque, aidée à faire mes devoirs et poussée à m'améliorer. Je comprends aujourd'hui la portée de ces gestes.

J'aimerais aussi remercier le professeur Raymond Leblanc d'avoir accepté de siéger sur mon comité de thèse. J'ai particulièrement apprécié les discussions soulevées dans ses cours, les rétroactions qu'il a apportées à mes travaux et ce, toujours dans un souci de rigueur intellectuelle et de respect des autres. Je garde un excellent souvenir de mes échanges avec lui.

La professeure Mariette Théberge a accepté de m'accompagner à pied levé. Je lui en suis extrêmement reconnaissante. Sa contribution à l'amélioration de cette thèse est d'une grande importance, surtout que ses rétroactions se réalisent toujours avec beaucoup de

doigté, de finesse et à la suite de grandes réflexions. Mon seul regret est de ne pas avoir travaillé avec elle plus tôt.

La professeure Noëlle Sorin de l'Université du Québec à Trois-Rivières a également accepté de faire partie du comité en fin de parcours. Quelle chance d'avoir pu rencontrer une chercheuse aussi compétente dans le domaine de la didactique du français et d'avoir bénéficié de ses judicieux conseils.

Je remercie grandement madame Isabelle Montesinos-Gelet, qui a accepté d'agir en tant qu'examinatrice. Ses commentaires ont eu l'effet de me donner des ailes juste avant la soutenance. Je n'aurais pu espérer de meilleures conditions.

Le FQRSC et le CRSH ont été des prédictors de succès dans ce projet. Sans leur appui financier, je n'aurais jamais vécu une expérience aussi épanouissante.

Les dernières personnes que je remercie sont au cœur de ce projet. Les six enseignants dont il est question dans cette thèse ont été des sources d'inspiration du début à la fin. Ce fut un privilège de connaître des enseignants aussi engagés dans leur travail et dans leur vie de lecteur. C'est beaucoup grâce à eux si j'ai travaillé d'innombrables heures sur ce projet en conservant une passion pour ce que je faisais.

*À Matilde, ma petite étoile
qui grandit en même temps que cette belle aventure*

*À Marco,
Mon compagnon exemplaire*

Résumé :

Les pratiques d'enseignement de la lecture à l'élémentaire représentent un facteur des plus importants à considérer pour donner le goût de lire aux élèves et pour favoriser leur réussite en lecture (Dreher, 2003 ; Snow, Burns et Griffin, 1998). D'ailleurs, les pratiques les plus efficaces des enseignants en lecture sont aujourd'hui bien connues grâce à un grand nombre d'études effectuées sur le sujet (Block, Oakar et Hurt, 2002 ; Menon et Hiebert, 2005 ; Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002). Toutefois, peu de recherches ont donné la parole aux enseignants afin de connaître comment ils ont construit leurs pratiques exemplaires (Wharton-McDonald, Pressley et Hampton, 1998).

L'objectif de cette thèse est d'examiner de quelle manière des enseignants qui favorisent la réussite en lecture de tous leurs élèves en sont arrivés à construire des pratiques aussi efficaces. Des entrevues en profondeur de type phénoménologique (Seidman, 2006) réalisées auprès de 6 enseignants qui adoptent des pratiques exemplaires permettent de connaître 1- leurs expériences passées de lecteur et d'enseignant, 2- leurs pratiques d'enseignement de la lecture et de lecteur au présent et 3- le sens qu'ils accordent aux expériences relatées ainsi qu'à leur pratique.

Des analyses individuelles et comparatives sont effectuées à partir des profils de chacun des enseignants à la suite des entrevues. Les enseignants participants sont par ailleurs appelés à approuver ces profils ainsi que les analyses de leur entrevue afin d'assurer la validité (Savoie-Zajc, 2000) et un travail de co-construction de sens (Vygotski, 1978). Les résultats dévoilent diverses expériences vécues par les participants, leurs objectifs et leurs valeurs personnelles et professionnelles, ainsi que les liens qu'entretiennent ces derniers éléments avec leurs pratiques pédagogiques efficaces. Il

appert que les pratiques de ces enseignants sont socioconstruites d'une part à l'aide de l'interaction avec d'autres tels des collègues, des professeurs, la direction, les élèves et, d'autre part, à l'aide de leurs valeurs et leurs objectifs ainsi que leur engagement personnel et professionnel.

Table des matières

Remerciements.....	III
Dédicace.....	V
Résumé.....	VI
Table des matières.....	VIII
Liste des tableaux.....	XII
Liste des figures.....	XIII
 INTRODUCTION.....	 1
1. PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Les facteurs qui prédisent les difficultés en lecture chez le lecteur débutant.....	5
1.2 L'enseignement de la lecture auprès du lecteur débutant.....	8
1.3 Les difficultés d'apprentissage de la lecture chez le lecteur plus compétent.....	12
1.4 L'enseignement de la lecture auprès du lecteur plus compétent.....	18
1.5 Conclusion de la problématique.....	19
2. CADRE THÉORIQUE.....	23
2.1 Le socioconstructivisme.....	24
2.2 Les concepts utiles à la compréhension de la construction des pratiques pédagogiques.....	29
2.2.1 L'identité professionnelle.....	29
2.2.2 Le praticien réflexif.....	35
2.2.3 L'engagement.....	38
2.2.4 L'expérience vicariante.....	44
2.3 Conclusion.....	47
3. LES PRATIQUES EXEMPLAIRES DE LA LECTURE.....	50
3.1 L'enseignement exemplaire auprès du lecteur débutant.....	50
3.1.1 Les méthodes utilisées dans les études sur l'enseignement auprès du lecteur débutant.....	51
3.1.2 Les pratiques exemplaires révélées dans ces études.....	53
3.2 L'enseignement exemplaire auprès du lecteur plus compétent.....	60

3.2.1 Les méthodes utilisées dans les études sur la réussite du lecteur plus compétent.....	61
3.2.2 Les pratiques exemplaires révélées dans ces études sur la réussite.....	63
3.2.3 Les interventions qui favorisent l'engagement du lecteur plus compétent.....	68
3.2.4 Les méthodes utilisées dans les études sur l'engagement du lecteur plus compétent.....	69
3.2.5 Les pratiques exemplaires révélées dans ces études sur l'engagement.....	72
3.3 L'enseignant comme facteur principal.....	77
3.3.1 La construction de pratiques des enseignants de la lecture.....	78
3.3.2 Les conditions influençant les pratiques.....	81
3.4 Conclusion de ce chapitre.....	86
4. MÉTHODOLOGIE.....	89
4.1 Cadre méthodologique	89
4.1.1 La recherche qualitative.....	89
4.1.2 La narration verbale	90
4.1.3 L'approche phénoménologique.....	91
4.1.4 Méthode: le protocole de Seidman.....	92
4.1.5 Autres instruments.....	93
4.2 Participants.....	95
4.3 Démarche.....	97
4.3.1 L'entrevue pilote.....	97
4.3.2 La collecte de données.....	98
4.4 Analyse des données.....	100
4.4.1 Le profil.....	100
4.4.2 L'analyse comparative.....	102
4.5 Critères de scientificité.....	103
4.6 Conclusion du chapitre de méthodologie.....	105
5. RÉSULTATS : Les profils.....	108
5.1 Profil d'Hélène.....	108
5.2 Profil de Marc.....	120

5.3 Profil de France.....	132
5.4 Profil de Geneviève.....	142
5.5 Profil de Dominique.....	154
5.6 Profil de Charlotte.....	164
5.7 Conclusion de ce chapitre.....	174
6. RÉSULTATS : Analyse comparative des profils.....	177
6.1 L'expérience vicariante.....	177
6.1.1 Des modèles de lecteur.....	177
6.1.2 Des modèles pour la pratique dans le milieu universitaire.....	180
6.1.3 Les pratiques pour représenter un modèle selon les enseignants participants.....	182
6.1.4 Le sens attribué au modèle.....	184
6.2 L'engagement.....	186
6.2.1 L'engagement en lecture des enseignants participants.....	186
6.2.2 Les pratiques pour créer l'engagement en lecture.....	187
6.2.3 L'engagement comme sens accordé aux pratiques.....	191
6.3 L'accompagnement.....	194
6.3.1 Être accompagné dans la construction de ses pratiques.....	194
6.3.2 Accompagner les élèves dans leur apprentissage de la lecture.....	196
6.3.3 Différencier l'accompagnement pour répondre aux besoins de chacun.....	198
6.3.4 Le sens de la lecture : pour mieux accompagner les élèves.....	200
6.3.5 Le sens de l'accompagnement.....	201
6.4 La réflexion.....	203
6.4.1 Réfléchir avec les collègues.....	203
6.4.2 Réfléchir lors de formations.....	204
6.4.3 La réflexion sur la pratique pour donner un sens aux expériences.....	205
6.5 Conclusion du chapitre.....	207
7. DISCUSSION : La socioconstruction des pratiques exemplaires de la lecture, ses conditions et ses implications.....	211
7.1 La socioconstruction des pratiques exemplaires de la lecture	213

7.1.1	Le rôle de l'interaction avec les autres.....	214
7.1.2	Le rôle de l'engagement de l'enseignant dans la socioconstruction de son identité professionnelle et de ses pratiques.....	219
7.2	Implications pour la formation : favoriser cette socioconstruction.....	232
7.2.1	Représenter un modèle pour les futurs enseignants et les praticiens.....	232
7.2.2	Engager les futurs enseignants et les praticiens dans la réflexion.....	233
7.2.3	Appuyer le développement des savoirs des enseignants sur les œuvres littéraires et les textes courants.....	236
7.3	Conclusion de ce chapitre.....	237
8.	CONCLUSION.....	239
8.1	La socioconstruction de l'identité professionnelle de l'enseignant exemplaire : un dialogue sur soi avec les autres.....	239
8.2	Implications pédagogiques.....	242
8.3	Limites et contributions de cette étude.....	243
8.4	Implications pour la recherche.....	245
	Références.....	247
	Annexes.....	261

Liste des tableaux

Tableau 1. Pratiques exemplaires des enseignants oeuvrant auprès d'élèves débutants selon dix études	55
Tableau 2. Pratiques exemplaires d'enseignants oeuvrant auprès d'élèves plus compétents selon cinq études sur la réussite.....	64
Tableau 3. Pratiques qui engagent les élèves en lecture selon sept études.....	73
Tableau 4. Conditions qui influencent la construction des pratiques des enseignants participants.....	208

Liste des figures

Figure 1. Processus de socioconstruction des pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture.....	231
---	-----

INTRODUCTION

L'entrée dans l'écrit ne s'effectue pas au même moment, ni au même rythme, pour tous les enfants. Certains vivent de nombreuses occasions de se familiariser avec la lecture dès le plus jeune âge alors que d'autres s'éveillent à la lecture seulement lors de leur arrivée à l'école. Or, l'apprentissage formel de la lecture débute officiellement en première année du primaire auprès de tous les élèves, qu'ils soient des lecteurs précoces ou comportant des risques d'éprouver des difficultés.

En plus de la préparation différente que détient chacun, bien des facteurs entrent en jeu et influencent le cours de cet apprentissage tout au long de l'élémentaire. De ces facteurs, l'enseignant, en tant que personne-clé (Pressley, 2002 ; Snow, Burns et Griffin, 1998), stimule les jeunes lecteurs à construire leur compétence, ce qui a des répercussions importantes sur l'ensemble de leur scolarité (Pressley, Rankin, et Yokoi, 1996) et sur leur participation future aux activités de la société en général (OCDE, 1997). À cet égard, plusieurs études (voir Allington, Johnston et Day, 2002 ; Block, Oakar et Hurt, 2002 ; Connor, Morrison et Petrella, 2004 ; Menon et Hiebert, 2005; Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002) ont mis en lumière les pratiques enseignantes les plus efficaces pour favoriser la réussite en lecture auprès du plus grand nombre d'élèves de tous les niveaux de l'élémentaire.

Or, malgré les précieuses contributions que les résultats de ces études offrent au monde scolaire et au monde de la recherche, des questions demeurent en suspens en ce qui a trait à la façon dont les enseignants construisent ces pratiques reconnues comme étant les plus efficaces (voir Block et al., 2002 ; RAND, 2004 ; Wharton-McDonald, Pressley et Hampton, 1998). Bien des enseignants se demandent d'ailleurs comment

arriver à mettre en pratique les approches préconisées dans les théories (Opitz et Ford, 2004) afin de susciter le succès du plus grand nombre d'élèves en lecture. En connaissant la manière dont certains enseignants apprennent à enseigner de façon exemplaire, il devient sans doute plus facile de guider les futurs enseignants et les praticiens vers les pratiques les plus efficaces.

Ce projet vise précisément à examiner la construction des pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture auprès de six enseignants de la province de Québec, reconnus et nominés par des pairs et des supérieurs. Afin de mieux comprendre comment ces enseignants construisent leurs pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture, cette thèse examine les événements, les expériences ainsi que les diverses conditions qui influencent et contribuent à cette construction. Cette recherche vise ainsi à identifier de nouvelles pistes pour guider la formation initiale et continue, pistes qui risquent d'éclairer davantage tout enseignant désireux de construire des pratiques efficaces et de favoriser par ricochet la réussite d'un plus grand nombre de jeunes lecteurs.

Cette thèse se divise en huit chapitres. Le premier décrit la problématique en se concentrant d'abord sur les différents facteurs qui font en sorte que plusieurs élèves de l'élémentaire éprouvent des difficultés en lecture. Ensuite, ce même chapitre examine les difficultés rencontrées par les enseignants qui doivent composer avec une grande diversité en salle de classe lorsqu'ils enseignent la lecture. Le deuxième et le troisième chapitres présentent le cadre théorique socioconstructiviste qui sous-tend la construction de ces pratiques, les différents concepts qui permettent de cerner les mécanismes sous-jacents ainsi que les écrits les plus pertinents sur l'apprentissage et l'enseignement exemplaires de la lecture. Il sera question par la suite de la méthodologie qualitative de l'étude, une

méthodologie de nature phénoménologique qui emploie la narration d'expériences par des enseignants exemplaires (Seidman, 2006) parce que cette approche est la plus susceptible de rendre compte du processus de socioconstruction des pratiques exemplaires. Les deux chapitres suivants procèdent, le premier à une analyse en profondeur des entrevues et le second, à une analyse croisée mettant en exergue les points de convergence et de divergence de ces entrevues. Enfin, le chapitre sept interprète ces résultats à la lumière des connaissances phénoménologiques et empiriques tirées de la littérature et le chapitre huit conclut en soulignant les contributions, implications et limites de l'étude pour l'avancée des connaissances sur le sujet.

Chapitre 1

PROBLÉMATIQUE

L'importance de bien savoir lire n'est plus à démontrer. Dans un rapport de l'OCDE (1997), on mentionne que la lecture « est étroitement liée aux chances de réussir dans la vie et au bien-être des individus sur le plan économique ». À cet égard, les milieux de la recherche et de la pratique se penchent depuis plus d'un siècle sur l'amélioration des conditions d'apprentissage et d'enseignement de la lecture (Allington et McGill-Franzen, 2000). Or, malgré ces travaux, nombre d'élèves continuent d'éprouver de sérieuses difficultés en lecture.

Le présent chapitre circonscrit quels sont les principaux facteurs qui expliquent cette situation. À cette fin, sont présentés les facteurs qui prédisent d'une part, les difficultés dans l'apprentissage de la lecture, d'abord en ce qui a trait au lecteur débutant, ensuite en ce qui a trait au lecteur plus compétent et, d'autre part, les conditions qui favorisent un apprentissage et un enseignement efficaces de la lecture. Ces sections sont suivies des approches pédagogiques respectant ces conditions. La problématique se conclut en soulevant des questions restées sans réponse pour expliquer que malgré la mise en place des conditions citées, un nombre toujours élevé d'élèves continue d'éprouver des difficultés majeures dans l'apprentissage de lecture à l'élémentaire.

1.1 Les facteurs qui prédisent les difficultés en lecture chez le lecteur débutant

Dans cette thèse sont considérés débutants les élèves du premier cycle (première et deuxième années) de l'élémentaire. Bien que ce soit à ce moment qu'ils reçoivent un enseignement dit « formel » de la lecture (Giasson, 2003), les lecteurs débutants font généralement leur entrée dans l'écrit dans le milieu familial dès la petite enfance. Or, les lecteurs débutants ne jouissent pas tous des mêmes conditions d'entrée précoce dans

l'écrit. Snow, Burns et Griffin (1998) ont réalisé une vaste recension des écrits dans laquelle ils proposent une synthèse des facteurs qui prédisent l'échec en lecture. Selon ces auteurs, bien que certains facteurs « de risque » propres à l'enfant telles les limites cognitives, les déficits auditifs, certaines difficultés de langage et le déficit d'attention/hyperactivité soient souvent reliées aux problèmes de lecture, les facteurs familiaux apparaissent déterminants. À titre d'exemple, ces auteurs constatent que dans le milieu familial, la valeur accordée à la lecture, la disponibilité de matériel, les activités de lecture assistée et les possibilités d'interactions verbales prédisent également les difficultés en lecture. De plus, le fait que la langue parlée ne soit pas celle de l'école ainsi que le statut socio-économique de la famille ajoutent leur contribution aux facteurs de risque précédents. D'ailleurs, selon Saint-Laurent (2003), les enfants sont à risque d'éprouver des difficultés en lecture pour des raisons qui touchent la famille, comme par exemple la faiblesse de l'encadrement parental lors de la période préscolaire et un environnement pauvre en écrits.

Les élèves arrivent donc en première année avec une préparation et des habiletés différentes déterminées par des facteurs tant personnels que familiaux. Or, selon plusieurs chercheurs (Giasson et Saint-Laurent, 2003 ; McGill-Franzen et Allington, 1991 ; Purcell-Gates, 2001), quelles que soient les causes, il appert que des retards ou des difficultés en lecture qui apparaissent dès la première année sont des prédicteurs négatifs dans la réussite scolaire en général. En effet, les élèves du premier cycle de l'élémentaire qui éprouvent des difficultés en lecture en viennent à accuser un retard dans toutes les matières si déterminant par rapport à leurs pairs qu'à la fin du troisième cycle, il leur est presque impossible d'y remédier (MELS, 2005).

Devant l'importance de l'apprentissage de la lecture, nombre de praticiens se demandent quelles conditions doivent être réunies pour que chaque élève progresse de manière optimale (Opitz et Ford, 2004). Certaines conditions qui favorisent la construction des compétences des apprenants lecteurs sont connues aujourd'hui et peuvent guider les pratiques des enseignants. Plusieurs de ces conditions sont décrites dans les paragraphes suivants. Par la suite, différentes approches pédagogiques basées sur ces conditions sont présentées.

Des conditions essentielles à développer

Selon Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky et Seidenberg (2001), apprendre à lire, c'est apprendre comment utiliser les formes conventionnelles du langage écrit pour construire une signification des mots et du texte. La lecture fait appel à deux processus, soit l'utilisation efficace du code écrit et la compréhension du message. L'utilisation efficace du code écrit s'appuie sur la maîtrise de différentes conditions linguistiques et métalinguistiques (Ruddell et Unrau, 2004) telles que : *la conscience phonologique* (Armand, 2000 ; Blachman, 2000 ; Ehri et Nunes, 2002), *les connaissances métasyntaxiques* (Vellutino 2003), *les connaissances sémantiques*, (Samuels, 2004), *la connaissance lexicale* (Ruddell et Unrau, 2004), *les connaissances orthographiques* (Juel et Minden-Cupp, 2000) et *la fonction pragmatique du langage* (Jaffré, 1993; Rayner et al., 2001). La *découverte du principe alphabétique* (Giasson 2003 ; Morais, Pierre et Kolinsky 2004), le *concept de l'écrit* et le *concept de mot* (Vellutino, 2003) doivent aussi être travaillés chez le lecteur débutant.

Quant à la compréhension du texte, ce processus de construction de sens s'appuie sur les conditions suivantes : *la mémoire verbale, l'attention, les habiletés cognitives de*

haut niveau, les connaissances sur le monde, la motivation et l'engagement (Vellutino, 2003).

Toutes ces conditions se développent de concert les unes avec les autres, c'est-à-dire que plus l'élève progresse dans la maîtrise de l'une d'entre elles, plus cela l'aidera à maîtriser les autres. La lecture est ainsi considérée tel un processus holistique (Giasson, 2003), à travers lequel plusieurs connaissances et conditions sont sollicitées. Ainsi, lorsqu'un élève présente un retard à l'égard de quelques-unes de ces conditions, un long travail est nécessaire afin qu'il puisse rattraper les élèves de sa classe qui réussissent bien.

D'ailleurs, pour que ces conditions se développent, les apprenants doivent lire beaucoup (Stanovich, 1986 ; Vellutino, 2003). Pressley (2002) renchérit en suggérant que la pratique favorise la reconnaissance automatique des mots et la fluidité en lecture, ce qui est essentiel à la compréhension. L'enseignant doit donc faire en sorte que ses élèves s'exercent à lire pour ainsi s'assurer qu'ils développent ces conditions. Sachant que seulement 1 % des élèves de la première année sont considérés comme "précoces", c'est-à-dire qu'ils débutent leur scolarité avec une bonne compétence en lecture (Giasson, Baillargeon, Pierre, Thériault, 1985), l'enseignant détient une grande responsabilité envers l'apprentissage de la lecture chez la majorité de ses élèves.

1.2 L'enseignement de la lecture auprès du lecteur débutant

Si toutes ces conditions sont bien connues aujourd'hui, encore faut-il s'en inspirer pour guider les interventions pédagogiques auprès de différents types de lecteurs. D'ailleurs, l'enseignement auprès du lecteur débutant attire beaucoup d'attention puisqu'un enseignement de qualité en lecture dès les premières années de fréquentation à l'école est reconnu comme étant la première solution pour contrer l'échec scolaire (Snow,

et al., 1998). De ce fait, de plus en plus de chercheurs s'intéressent à l'enseignant et à ses pratiques parce qu'ils considèrent ces facteurs comme étant des plus importants au plan des comportements de lecteur et de la réussite des élèves (Darling-Hammond, 2000 ; Dreher, 2003). Toutefois, tous ne s'entendent pas sur la meilleure façon d'enseigner. Il en sera question dans la prochaine partie.

Le débat sur la façon d'enseigner la lecture

Depuis de longues décennies, deux visions distinctes de la lecture ont donné naissance à deux façons de l'enseigner : le modèle ascendant ou *bottom-up* propose que la compréhension provient du décodage et de la compréhension orale. Ce modèle privilégie plutôt l'acquisition d'habiletés linguistiques et métalinguistiques. Ainsi, les tenants de ce premier modèle préfèrent souvent l'enseignement systématique du décodage de mots (Brodeur, Deaudelin, Bournot-Trites, Siegel et Dubé, 2004), ce qui leur attire de nombreuses critiques qui soulignent l'ennui suscité par cette méthode, l'absence de travail au plan de la construction de sens (Rayner et al., 2001) et le risque que les élèves n'associent la lecture qu'au monde scolaire (PIREF, 2003). De plus, la langue française, contrairement à l'italien par exemple, n'est pas une langue où les unités sont toujours prononcées de façon identique (p.e. ville et fille). Certains mots ne peuvent donc être décodés, mais doivent plutôt être orthographiquement appris (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, et de la Recherche, 2005).

À l'opposé, le modèle descendant ou *top-down* travaille à ce que la lecture soit un processus de construction de sens (Giasson et Thériault, 1983). Ceux qui croient à la supériorité du deuxième modèle (Goodman et Goodman, 1980 ; Goodman, 1989) pensent que l'on apprend à lire comme on apprend à parler. La compréhension est ce qui importe

le plus et les conditions énumérées ci-haut par Vellutino (2003) priment donc. L'expérience de la lecture à l'aide de textes signifiants sans enseignement explicite est favorisée. Ce deuxième modèle prête à son tour flanc à maintes critiques, plusieurs chercheurs soutenant que l'absence d'un enseignement systématique du décodage mène des élèves vers l'échec (Foorman, Francis, Fletcher et Schatschneider, 1998 ; Pierre, 2004; Stanovich, 1994). Ce débat montre donc qu'aucun de ces deux modèles ne fait l'unanimité. En conséquence, comment doit-on enseigner pour susciter la réussite du plus grand nombre de lecteurs débutants? Une approche qui intègre des éléments des deux modèles cités est celle qui prime dans les écoles aujourd'hui. Cette approche dite « équilibrée » ou « intégrée » est décrite dans les prochains paragraphes.

L'approche équilibrée ou intégrée

Un enseignement dit « équilibré » favorise autant le développement de conditions nécessaires à la lecture que le travail de construction de sens sur des textes signifiants et intéressants pour les élèves (Pearson et Raphael, 1999). Ainsi, il serait facile de croire que l'alternance entre l'approche *ascendante* et l'approche *descendante* représenterait la solution au débat sur la meilleure façon d'enseigner la lecture. Or, selon Pearson et Raphael (1999) et Fitzgerald (1999), enseigner de façon équilibrée en lecture signifie plus qu'entremêler ou alterner les deux méthodes. Selon eux, les enseignants qui veulent adopter l'approche équilibrée sont amenés à réfléchir sur plusieurs aspects comme : l'utilisation des manuels scolaires ou de la littérature, l'enseignement des habiletés spécifiques ou l'interaction de plusieurs habiletés, l'enseignement centré sur la tâche ou centré sur l'élève, etc. Puisqu'une réponse universelle sur ce que doit faire l'enseignant en lecture n'existe pas (Giasson, 2003), les tenants de l'approche équilibrée estiment que,

confronté à ces polarités, l'enseignant n'a d'autre choix que de se positionner consciencieusement en fonction du contexte et des élèves qu'il doit accompagner (Pearson et Raphael, 1999).

Cette approche ne veut justement pas imposer ce qu'elle essaie d'éliminer, c'est-à-dire une façon unique de procéder qui évitera aux enseignants de s'interroger sur la manière de s'améliorer professionnellement et de s'adapter au contexte. D'ailleurs, selon Pressley (2002), l'enseignement équilibré est une construction individuelle de chacun des enseignants et ne peut donc pas constituer une « trousse pédagogique » exportable. La difficulté inhérente à ce type d'approche vient justement du fait que l'enseignant doive réfléchir et expérimenter afin de mieux répondre aux besoins de chacun. En effet, s'il veut faire réussir tous ses élèves, il doit développer une excellente connaissance de l'ensemble des méthodes existantes, des différentes conditions à développer et de chacun des apprenants de la classe afin de mettre en place une approche efficace en lecture (IRA, 1999).

En somme, du fait que les lecteurs débutants arrivent en classe avec des expériences en lecture, des compétences et des habiletés différentes, l'approche à privilégier doit être « équilibrée » ou « intégrée ». Dit autrement, il importe de ne pas ériger une seule approche comme solution universelle, mais de miser sur la différenciation basée sur les besoins des élèves. Face à la diversité des besoins et défis des lecteurs débutants en classe, l'enseignant est désormais appelé à construire lui-même une approche plurielle fondée sur les besoins de chaque élève. Si ce besoin est vrai pour les élèves débutants, il demeure tout aussi marqué chez les lecteurs plus compétents comme il en sera question dans la prochaine partie.

1.3 Les difficultés d'apprentissage de la lecture chez le lecteur plus compétent

Idéalement, à partir de la troisième année, le lecteur montre plus de fluidité et d'autonomie en lecture (Giasson, 2003) et continue à consolider ses habiletés avec des textes variés et plus complexes. Selon une approche en psychologie cognitive, favorisée dans les programmes d'études du MEQ (2000), il est davantage en mesure de gérer efficacement sa compréhension et ses pertes de sens lorsqu'il lit un texte en utilisant des stratégies de lecture. Brièvement, les stratégies cognitives (p.e. faire des prédictions sur le texte à lire) qu'il utilise sont explicites, conscientes et orientées vers un but (Romainville, 1993). Les stratégies métacognitives (p.e. identifier les pertes de sens et rétablir sa lecture) lui permettent une prise de distance sur ses stratégies cognitives pour être en mesure de les reconnaître, les évaluer, les améliorer (Romainville, 1993). Quant aux stratégies de régulation (p.e. planifier sa lecture en se rappelant les bonnes stratégies à utiliser), elles sont reliées à la concentration, la sélection des données pertinentes et l'organisation de nouveaux schèmes mentaux (Zimmerman, Bonner et Kovach, 2000).

De plus, différents processus impliqués lors de la lecture d'un texte sont davantage automatisés chez l'élève qui a dépassé le stade du lecteur débutant. Selon Irwin (1991), les microprocessus, qui servent à comprendre une phrase isolée, se développent conjointement avec les processus d'intégration, qui à leur tour servent à établir des liens entre les différentes propositions. À ces deux processus s'ajoutent les macroprocessus, qui sont orientés vers une compréhension davantage globale des informations à l'aide de la structure du texte. On retrouve également les processus d'élaboration, qui permettent aux élèves d'aller au-delà des informations explicites du texte pour prédire, imaginer, réagir et apprécier, intégrer les nouvelles connaissances et réfléchir. Finalement, les

processus reliés à la métacognition amènent le lecteur à identifier les pertes de sens lors de sa lecture pour utiliser des stratégies de recouvrement efficaces. Puisque ces processus s'effectuent et se développent simultanément (Giasson, 2003), on pourrait croire que les élèves plus compétents sont également plus habiles à gérer l'ensemble de ces processus.

Ce parcours idéal n'est malheureusement pas représentatif de ce qui est vécu par l'ensemble des élèves. En effet, 90 % des enfants démontrant de faibles habiletés en lecture restent des lecteurs à risque tout au long de l'élémentaire (McGill-Franzen et Allington, 1991). De plus, comme le rapporte Giasson (1994a), « vers la troisième et la quatrième année, les textes à lire en classe commencent à être plus denses et plus abstraits » (p.76). Un lecteur aux prises avec des difficultés en lecture se retrouve ainsi confronté à des textes scolaires de plus en plus difficiles, de sorte que ses difficultés persistent. Les différences au plan des habiletés entre les bons lecteurs et les lecteurs à risque ne s'estompent donc pas avec le temps. De plus, en cinquième et sixième années, les élèves sont beaucoup moins confiants au plan de leur réussite que lorsqu'ils étaient plus jeunes. Ils sont d'ailleurs plus conscients de leurs échecs que de leurs réussites (Pressley, 2002). En s'approchant du secondaire, ils développent des attitudes et comportements parfois négatifs envers la lecture (Lebrun, 2004).

Des difficultés reliées à l'engagement en lecture de l'élève

Les problèmes d'engagement ne sont pas limités uniquement à la lecture. Selon Skinner et Belmont (1993), du préscolaire jusqu'au secondaire, la motivation intrinsèque envers les études en général décroît puisque les élèves se sentent de plus en plus aliénés par l'école. En ce qui a trait directement à la lecture, la motivation intrinsèque est un élément primordial de l'engagement (Guthrie, 2000 ; Wigfield, 1997). Worthy (2002)

ajoute que lorsque les élèves ne lisent pas, leur progrès scolaire est menacé. Or, selon cet auteur, le manque d'engagement en lecture est plus apparent chez les élèves en difficulté d'apprentissage et aussi chez les élèves provenant de milieux minoritaires ou défavorisés et ayant accès aux bibliothèques de moindre qualité, contenant peu de livres attrayants pour eux. À ce sujet, des enquêtes (Gervais, 1997 ; McKenna, Kear et Ellsworth 1995 ; Lebrun, 2004 ; MEQ, 1994 ; OQRE, 2003) réalisées auprès de jeunes Québécois, Français, Ontariens et Américains décrivent une situation encore plus alarmante. Ces dernières démontrent que vers la fin de l'élémentaire, les attitudes et les intérêts de la majorité des élèves envers la lecture commencent à décliner sérieusement et que les jeunes pratiquent de moins en moins cette activité. À titre d'exemple, en 1994, le gouvernement du Québec publie les résultats d'une enquête sur les lectures effectuées par choix ou par obligation, qui démontrent que les jeunes Québécois et Français ont des attitudes plutôt positives envers la lecture en début de cinquième année et que celles-ci déclinent sans arrêt les années suivantes. Une des conclusions majeures de cette enquête est la suivante : en vieillissant, les élèves aiment de moins en moins la lecture.

Aux États-Unis, une étude menée à la grandeur du pays sert de repère chaque fois que les attitudes envers la lecture sont traitées. Cette étude menée par McKenna et al. (1995) examine les attitudes en lecture de 18 185 élèves de la première à la sixième année. Les résultats révèlent que les attitudes envers la lecture des élèves débutent positivement en première année pour décliner vers un état d'indifférence relative en sixième année. De plus, la tendance à développer des attitudes négatives avec l'âge survient qu'une difficulté d'apprentissage soit présente ou non.

Gervais (1997) arrive à un constat encore plus précis dans son étude sur les habitudes et les intérêts de lecture des Québécois de 9 à 12 ans : au milieu de la cinquième année, l'intérêt envers la lecture commence à diminuer autant chez les filles qui disent aimer beaucoup lire, que chez les garçons. Elle conclut d'ailleurs qu'il faut « inventorier tous les moyens possibles pour conserver (notamment chez les filles) et accroître (notamment chez les garçons) le plaisir de lire et plus particulièrement au milieu de la cinquième année » (p. 20). À cet égard, leurs intérêts (les jeunes de cet âge préfèrent les histoires d'aventure et d'horreur) et leurs habitudes (livres lus dans les 10 derniers jours, connaissance des auteurs, des livres et des maisons d'éditions) doivent être considérés.

En 2002-2003, l'Office de la qualité et du rendement en éducation en Ontario (OQRE) mesure les compétences et les attitudes en lecture de 6498 élèves de la 3^e année et de 6338 élèves de 6^e année. L'OQRE demande aux élèves s'ils se considèrent comme de bons lecteurs et s'ils aiment lire. En 3^e année, 56 % des élèves (59 % des filles et 52 % des garçons) disent être bons lecteurs. Un bon pourcentage d'élèves, 64 % (dont 71 % des filles et 55 % des garçons), dit aimer lire. En 6^e année, les pourcentages diminuent. En effet, 49 % des élèves se disent bons lecteurs (54 % des filles et 44 % des garçons) et 49 % disent aimer lire (58 % des filles et 40 % des garçons). De plus, depuis 1998, ce même organisme constate que le pourcentage global des élèves de 6^e année qui aiment lire est en déclin.

Enfin, Lebrun et son équipe réalisent en 2004 une étude substantielle concernant les pratiques de lecture d'adolescents québécois de la première à la quatrième secondaire. Parmi les résultats présentés, on remarque que ces jeunes « aiment les livres de façon

modérée » ou « moyennement » (p. 83, p. 219), qu'il existe un grand fossé entre garçons et filles (p. 219) et que le « point tournant » dans la chute de motivation à lire se trouve vers 12-13 ans (p. 105). Il est donc possible de voir une tendance dans ces différentes enquêtes : plus on approche de la fin du cycle élémentaire, moins les élèves aiment lire et moins ils lisent. Ces effets sont considérables, puisque même de bons lecteurs arrêtent de lire à cet âge, un phénomène qualifié d'*alliteracy* par McKenna et al. (1995), puisqu'il mène à un profil de lecteur non engagé et en perte de compétence.

Comme il est facile de le constater, les jeunes démontrent réellement moins d'intérêt et de bonnes habitudes de lecture au fur et à mesure qu'ils s'approchent du secondaire. Les jeunes adolescents sont d'ailleurs les élèves qui lisent le moins (Moje, Young, Readence et Moore, 2000 ; Swan, 2003) et de surcroît, des lecteurs démotivés se retrouvent aussi bien dans la catégorie des lecteurs éprouvant des difficultés que dans celle des lecteurs ayant toujours été très compétents (Strommen et Mates, 2004). Si l'engagement en lecture retient autant l'attention auprès de plusieurs nations, c'est qu'il existe un lien étroit entre l'engagement et le rendement en lecture.

Liens entre engagement et réussite en lecture

Selon Skinner et Belmont (1993), les enfants qui sont engagés dans leurs apprentissages en général démontrent un investissement soutenu et des sentiments positifs. Ils choisissent des tâches qui leur posent un défi, saisissent l'opportunité d'agir et font preuve d'un effort intense et de concentration lors de ces activités. Malheureusement, même des élèves qui sont de bons lecteurs choisissent délibérément de ne plus lire vers la fin de l'école élémentaire pour une variété de raisons (Alvermann, 2003). Ainsi, le problème est double : non seulement les difficultés de lecture persistent avec les années,

mais de surcroît plusieurs élèves arrêtent de lire, ce qui représente un fait inquiétant puisque pour devenir de bons lecteurs, il faut qu'eux-mêmes s'engagent à lire (Vellutino, 2003). En effet, tel que rapporté par Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Block, Morrow (2001b) et Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez (2002), plus les élèves lisent, plus ils sont engagés activement dans leur apprentissage de la lecture et plus ils ont la possibilité de progresser. Worthy (2002) ajoute que les élèves qui lisent plus deviennent meilleurs au plan de la fluidité, de la compréhension, du vocabulaire en général et de leur développement cognitif. Stanovich (1986), de son côté, a établi le lien suivant qu'il a baptisé « L'effet Mathieu » : les bons lecteurs aiment la lecture, ce qui fait qu'ils lisent plus et développent rapidement leur compétence. Puisqu'ils deviennent très habiles, ils sont motivés à lire davantage. Les mauvais lecteurs n'aiment pas lire, et par conséquent ils ne lisent pas et ne s'améliorent donc pas. Il existe en conséquence une relation évidente entre le fait de bien lire et d'aimer la lecture. Marie Clay (1991) a développé cette idée qu'elle a nommée le « self-extending system ». Selon elle, telle une spirale, plus les élèves lisent et écrivent, plus ils s'améliorent et donc, lisent et écrivent encore davantage.

Ainsi, tel que proposé par Guthrie et Anderson (1999), la lecture devrait être conceptualisée comme un engagement. Selon eux, les lecteurs engagés ne développent pas seulement des habiletés de lecture pour répondre à des tâches obligatoires, ils les utilisent dans leurs propres activités à l'intérieur de plusieurs contextes. Ils possèdent des croyances, des désirs et des intérêts qui dynamisent le travail difficile que cela exige pour devenir un lecteur compétent. Guthrie (2000) ajoute que les élèves engagés en lecture développent le besoin de lire pour comprendre. Ils mettent l'accent sur le sens en lecture et finissent par automatiser de nombreuses stratégies qu'ils utilisent avec peu d'efforts.

Toujours selon lui, les lecteurs engagés sont ceux qui échangent leurs idées et interprètent les idées des autres en classe. Ce faisant, ils développent une motivation intrinsèque en lecture pour comprendre, apprendre et avoir du plaisir. Selon cette perspective, la motivation et les interactions sociales pour favoriser l'engagement sont aussi importantes que les habiletés cognitives en tant qu'assises pour acquérir des compétences en lecture (Guthrie et Anderson, 1999). Ceci peut fournir des moyens d'interventions intéressants en salle de classe.

1.4 L'enseignement de la lecture auprès du lecteur plus compétent

À la fin de l'élémentaire, de nombreux élèves se démarquent en ne lisant toujours pas ou en lisant sans comprendre (Bintz, 1997). La majorité des difficultés en lecture est le résultat d'un manque d'exposition à l'écrit et l'école élémentaire en est grandement responsable (Ivey et Broaddus, 2000). Les difficultés persistantes des élèves et leur engagement doivent donc être considérés en salle de classe. À cet égard, de nombreux chercheurs (Allington, Johnston et Day, 2002 ; Block et al., 2002 ; Connor, Morrison et Petrella, 2004 ; Knapp, Adelman, Marder, McCollum, Needels, 1995 ; Taylor et al., 2002) ont réalisé des études sur l'enseignement de la lecture à l'élémentaire auprès de lecteurs qui ont franchi le stade du débutant. Tel qu'il en sera question dans le chapitre trois, ces recherches soulèvent notamment l'importance de poursuivre un enseignement équilibré auprès des élèves plus compétents, d'enseigner les stratégies de compréhension de haut niveau (prédire, inférer, faire des liens), de fournir un environnement littéraire riche et d'engager les élèves dans diverses activités de lecture. Ainsi, les caractéristiques de l'élève plus compétent, les apprentissages qu'il doit effectuer ainsi que les stratégies d'enseignement efficace à son endroit sont bien connues aujourd'hui. Pourtant, la société

se retrouve toujours avec des lecteurs incompetents à l'âge adulte (Secrétariat national à l'alphabétisation, 2005). De ce fait, même si le monde de l'éducation connaît les conditions qui prédisent un apprentissage efficace de la lecture auprès des élèves de l'élémentaire, il semble demeurer des problèmes sur le plan de l'enseignement. Les enseignants détiennent bien une formation et un curriculum qui guident leur pratique, mais ils continuent d'éprouver des difficultés à assurer la réussite de tous en lecture.

1.5 Conclusion de la problématique

L'enseignement de la lecture à l'élémentaire est donc une tâche qui comporte des défis auprès des élèves de tout âge. La préparation, les habiletés, les compétences, les intérêts et les habitudes de chacun diffèrent, de sorte que les enseignants composent avec une classe hétérogène d'autant plus grande que le plan d'action en matière d'adaptation scolaire au Québec (MEQ, 2000) est basé sur l'intégration de chacun, incluant l'élève en difficulté importante. Dans le document « une école adaptée aux besoins de tous ses élèves » (MEQ, 2000), on lit que tout élève, handicapé, détenant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, doit être accompagné dans sa réussite au plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. Sachant que la lecture est un apprentissage critique dans la scolarité des élèves, l'enseignant doit donc tout mettre en œuvre pour favoriser la réussite de chacun. Or, il appert que dans un tel contexte, des approches pédagogiques précises et appliquées à grande échelle ne peuvent convenir (Pressley, 2002). Il revient à l'enseignant d'adapter et de modifier son approche selon le milieu dans lequel il œuvre, une situation qui ne peut que susciter le questionnement et l'insécurité de plusieurs (Opitz et Ford, 2004).

Tel qu'il le sera présenté dans le chapitre trois, le domaine de la recherche et celui de la pratique connaissent un ensemble de pratiques typiques des enseignants les plus susceptibles de favoriser la réussite en lecture de leurs élèves. Ces enseignants se démarquent de leurs collègues puisqu'ils parviennent entre autres à faire réussir tous leurs élèves, même ceux les plus à risque d'échouer. Ces derniers arrivent donc à transiger avec le double problème de la diversité des élèves et de l'insécurité générée par l'approche équilibrée. L'étude de leurs pratiques constitue un champs de recherche pertinent pour mieux comprendre les interactions entre l'enseignement efficace et l'apprentissage de la lecture. Comme le dit Pressley "Much more can be learned about teaching by studying good teaching than by lamenting bad teaching" (2002, p.7).

Toutefois, malgré la contribution inestimable de ces études à l'avancée des connaissances en enseignement de la lecture, des questions surgissent. En effet, de ces études, des questions et des pistes de recherches d'importance ont récemment été soulevées. À titre d'exemple, Commeyras, Bisplinghoff, et Olson (2003) affirment que le monde de la pratique a besoin de plus d'informations concernant le rôle de la lecture dans la vie professionnelle des enseignants. Pour leur part, Block, Oakar, et Hurt (2002) se demandent où et comment ces enseignants hautement exemplaires de la lecture ont appris à le devenir. Enfin, le groupe RAND (2004) veut savoir quelles conditions favorisent le développement professionnel de ces enseignants. La communauté scientifique interpellée par ce sujet semble se dire : « Peut-être est-il temps aujourd'hui d'écouter ces enseignants sur la façon dont ils sont arrivés à enseigner ainsi. Cette écoute guidera potentiellement le développement des futurs enseignants, ce qui résultera en davantage d'enseignants exemplaires à l'élémentaire » (Wharton-McDonald et al., 1998, traduction libre, p.124).

En d'autres mots, maintenant que le monde de la recherche et de la pratique détiennent une vision plus claire des pratiques exemplaires, il est temps de soutenir le développement d'une telle expertise pédagogique dans les écoles (Allington, Johnston et Day, 2002). Mais comment ? De façon générale, « la façon dont les enseignants apprennent et la façon dont évoluent leurs pratiques et leur pensée demeurent à élucider » (Deaudelin, Brodeur et Bru, 2005). Qu'est-il survenu pour que certains enseignants se démarquent aussi nettement des autres ? Selon Pressley, Allington, Wharton-McDonald, Block et Morrow (2001a), les enseignants deviennent exemplaires grâce à leurs expériences. Mais lesquelles ? Et comment ? Cette thèse s'intéresse donc à des enseignants reconnus comme étant exemplaires en enseignement de la lecture, non pas seulement dans le but de connaître leurs pratiques, mais de comprendre la façon dont leurs expériences passées et présentes les portent à enseigner de façon exemplaire. L'objectif général de cette thèse est donc d'examiner la façon dont certains enseignants construisent leurs pratiques exemplaires afin de former davantage d'enseignants à ces qualités pédagogiques. Les questions générales sont donc les suivantes :

- 1) Comment des enseignants de l'élémentaire construisent-ils leurs pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture ?
- 2) Comment une telle construction peut-elle être favorisée chez d'autres enseignants?

Avant de procéder à cette étude, le cadre conceptuel, suivi de la présentation des écrits pertinents sont présentés dans les chapitres suivants.

Chapitre 2

2. CADRE THÉORIQUE

Il appartient à l'enseignant de construire, d'adapter et de modifier ses pratiques pédagogiques selon le contexte dans lequel il œuvre (Pressley, 2002). Or, tel que décrit dans la problématique, bien qu'on sache ce que sont les pratiques exemplaires, la façon dont se construisent ces pratiques chez les enseignants exemplaires en général, et chez les enseignants de la lecture en particulier, est peu étudiée. Pour comprendre comment les connaissances, les croyances et les valeurs sont construites et comment ces constructions émergent en contexte, en l'occurrence, à travers les interactions sociales (Purcell-Gates, 2004), un cadre théorique socioconstructiviste s'impose.

Selon Fortin, Côté et Filion (2005), un cadre théorique est un cadre de référence élaboré à partir de théories établies. Ce cadre sert de matrice théorique, sorte de généralisation abstraite qui offre une explication systématique des relations qu'entretiennent les différents concepts entre eux. Un cadre théorique socioconstructiviste est un cadre qui pose que la connaissance n'est pas transmissible, qu'elle est toujours une représentation co-construite en contexte (Jonnaert, 2002) et que pour comprendre cette représentation co-construite, il faut inviter ses auteurs à l'expliquer (Lafortune et Deaudelin, 2001). Le premier temps de ce chapitre définit le cadre théorique socioconstructiviste tandis que le second montre de quelle manière les divers concepts sous-jacents à la construction des pratiques exemplaires en lecture, soit l'identité professionnelle, l'engagement, le praticien réflexif et l'expérience vicariante s'allient à ce cadre. Il va sans dire que ce cadre guide également la méthodologie, la conduite de l'étude et les analyses, tel qu'il en sera question dans les chapitres subséquents.

2.1. Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme (voir Doise et Mugny, 1981; Legendre, 2005 ; Perret-Clermont, 1996 ; Schneuwly, 1987 ; Vygotski, 1978) est un paradigme selon lequel les humains construisent leurs connaissances et compétences dans l'interaction avec les autres. D'une part, l'individu analyse, interprète et agit sur son environnement. D'autre part, cet environnement est social et stimule la réflexion et l'action. Ainsi, le développement humain est compris entre ces deux pôles (Schneuwly, 1987). Vygotski (1978) précise à cet égard que ce n'est pas la nature qui représente le principal déterminant du comportement humain, mais bien la société. Ce cadre théorique est d'autant plus pertinent qu'il est largement utilisé dans le domaine de l'éducation, notamment au Québec (MEQ, 2001) depuis la mise en place du *Programme de formation de l'école québécoise* en 2001, programme basé sur la construction des connaissances et des compétences.

Au plan pédagogique, le socioconstructivisme s'appuie sur le paradigme cognitiviste qui reconnaît l'engagement cognitif et affectif survenant lors des apprentissages (Legendre, 2005). D'ailleurs, selon Pressley et McCormick (1995), cet engagement cognitif et affectif est possible si quatre processus mentaux liés à l'apprentissage sont réunis : a) posséder un répertoire varié de stratégies; b) avoir développé une capacité étendue de métacognition et d'autorégulation; c) utiliser de façon judicieuse des connaissances antérieures; d) conférer du sens à la tâche à effectuer. Autrement dit, ces processus mentaux sont au centre des apprentissages puisqu'ils font appel aux connaissances antérieures, à la mémoire, à l'organisation stratégique des différentes connaissances pour comprendre (Goupil et Lusignan, 1993) et à la motivation

envers l'objet d'apprentissage. Cela implique donc une mobilisation de stratégies cognitives, motivationnelles et métacognitives ainsi que des savoirs disciplinaires afin de comprendre et apprendre (Tardif, 1992).

Selon le socioconstructivisme, ces composantes et stratégies sont construites grâce aux et par les interactions sociales. En effet, le socioconstructivisme postule que les connaissances et les outils cognitifs nécessaires pour accéder à ces connaissances se construisent grâce à l'interaction avec les autres (Legendre, 2005). Le langage, le plus important de ces outils cognitifs, joue un rôle de médiateur en permettant d'une part, la confrontation des idées avec un pair ou un accompagnateur et d'autre part, l'intériorisation des activités pratiques en activités mentales. Une telle intériorisation, aussi nommée « langage intérieur », permet à l'apprenant de se former des représentations de concepts à partir des interactions qu'il entretient avec les autres (Vygotski, 1978).

Ce passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel fait en sorte que les apprenants réorganisent les informations en fonction de la rencontre entre des concepts qu'ils se sont déjà forgés et des concepts discutés avec d'autres en vue de construire activement outils, connaissances et compétences. Le fonctionnement cognitif est donc issu directement de rapports sociaux, sorte de rapports interpsychiques dont il est l'intériorisation (Schneuwly, 1987). Ceci suppose par ailleurs que connaissances et compétences reposent ou soient fondées sur celles déjà construites par l'apprenant. Une simple transmission de savoirs pour apprendre n'est plus valide selon cette théorie puisque la construction de nouvelles connaissances résulte d'une altération de savoirs antérieurs (Boucher et Bouchard, 1997).

Toutefois, cette construction nécessite une confrontation de conceptions à des fins de restructuration. En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage, Candy (1991) affirme que spécifiquement chez les adultes, apprendre est un processus de négociation impliquant la construction et l'échange de sens viable et fonctionnel. À cet égard, Pépin (1994) et Von Glaserfeld (2004) précisent que changer sa façon de voir le monde, comprendre un phénomène ou se comporter différemment à son égard ne peut survenir que si l'individu réalise que ses connaissances ne lui apparaissent plus viables.

Ainsi, dans une perspective socioconstructiviste, les interactions sociales, essentielles à l'apprentissage, sont à l'origine d'une remise en question des connaissances initiales et de leur évolution. Chez l'enseignant, ce type de déséquilibre peut se traduire en prise de certains risques pédagogiques, par exemple.

L'accompagnement d'un apprenant basé sur ce paradigme tient compte de la « zone de développement proximal » (Vygotski, 1978), qui décrit l'espace entre ce que l'apprenant peut faire et apprendre seul, sans l'aide d'un intervenant et ce qui est en dehors de sa portée, même avec l'aide d'un autre plus compétent. Se situe donc dans cette zone tout ce que l'apprenant peut maîtriser avec de l'aide appropriée, ce qui encourage le développement de pratiques d'accompagnement étayées (de type « scaffold »). Selon Meyer (1992), deux principes fondamentaux se dégagent de l'intervention par étayage : le transfert de responsabilités et la co-élaboration de connaissances. Le transfert de responsabilité réfère à l'ajustement que fait un accompagnateur ou un expert de son soutien afin d'encourager un apprenant à contribuer de façon active au processus de compréhension et à développer ainsi son autonomie. L'expert fournit donc un soutien adapté à l'apprenant, offrant plus de soutien si la tâche augmente en difficulté ou

diminuant celui-ci à mesure que les habiletés de ce dernier augmentent. Graduellement et grâce à l'aide de l'accompagnateur, l'apprenant acquiert de l'indépendance. Plus l'apprenant gagne en compétence, plus il gère ses apprentissages de manière autonome et plus l'expert se retire pour le laisser évoluer seul. On parle alors de co-élaboration ou co-construction des connaissances dans le sens où, dans l'intervention par étayage, la construction de sens passe par le dialogue constant entre les deux acteurs, apprenant et accompagnateur. Ainsi, selon le socioconstructivisme, l'interaction sociale entre pairs comme entre novice et expert est à la base de l'apprentissage. Elle bénéficie à l'apprenant qui est en train de restructurer ses connaissances au moment critique où ces dernières ne réussissent plus à le mener là où il veut aller (Pépin, 1994).

Selon cette théorie, celle ou celui qui étudie les processus de construction des connaissances, des pratiques, des compétences et des savoirs, doit envisager l'apprentissage comme résultant des interactions entre personnes. Étudier la construction des pratiques pédagogiques engage donc le chercheur à considérer la réalité de chacun des acteurs impliqués dans son étude. D'une part, les réalités décrites par chacun des participants lors d'une telle étude sont considérées comme socialement construites et toujours en évolution (Seidman, 1998). D'autre part, une recherche qui comprend un tel cadre doit se baser sur la construction de sens entre les participants et les chercheurs tout au long du processus de l'étude (Guba et Lincoln, 1994).

Ainsi, selon les principes du socioconstructivisme, il est pertinent d'étudier l'appropriation des connaissances par des moyens essentiellement dialogiques. En ce qui concerne cette thèse, le socioconstructivisme est approprié pour plusieurs raisons :

- Les enseignants participants sont tous Québécois et ont entre les mains, depuis 2001, un programme de formation qui est basé notamment sur le socioconstructivisme (MEQ, 2001).
- Les pratiques pédagogiques exemplaires de la lecture (voir les écrits en chapitre 3), telles l'étayage et les discussions sur les lectures sont directement inspirées du socioconstructivisme puisqu'elles placent l'apprenant au centre des apprentissages en plus de reconnaître l'importance de l'échange avec l'autre dans le processus d'apprentissage. D'autres pratiques sont également inspirées du cognitivisme, telles la construction de stratégies de compréhension de haut niveau en lecture.
- Les pratiques pédagogiques se construisent de plusieurs façons, comme lors de la formation initiale et les stages de formation (Gervais, 2005) dans lesquels les futurs enseignants sont accompagnés par des professeurs et praticiens, lors d'échanges et d'interactions entre enseignants (Anadón, Bouchard, Gohier, et Chevrier, 2001) et grâce au soutien de la direction et d'autres intervenants du milieu (Butler, 2005 ; Leclerc, 2003). L'interaction avec des pairs et avec d'autres personnes plus compétentes est au cœur de la construction de connaissances et de pratiques.
- Cette théorie suggère un cadre méthodologique qui stipule que la réalité est d'une part, construite par les participants et d'autre part, constamment en évolution (Purcell-Gates, 2004).

Comme il en sera question dans le chapitre suivant, le socioconstructivisme constitue une part importante des fondements sur lesquels reposent les pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture. Or, il permet également de comprendre

comment se construit l'enseignant exemplaire de la lecture. Cependant, avant d'étudier ce processus, il importe d'examiner les concepts utiles à la compréhension des pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture ainsi que la façon dont ces concepts interagissent. Ces éléments seront présentés dans les paragraphes suivants de ce chapitre.

2.2 Les concepts utiles à la compréhension de la construction des pratiques pédagogiques

Quatre concepts reliés au socioconstructivisme sont jugés utiles à la compréhension de la construction des pratiques pédagogiques des enseignants : l'identité professionnelle, le praticien réflexif, l'engagement et l'expérience vicariante. Ces concepts soulignent l'importance des relations sociales dans la construction des pratiques pédagogiques.

2.2.1 L'identité professionnelle

Dans le concept d'identité professionnelle, plusieurs éléments renvoient, voire prennent directement appui sur les postulats du cadre socioconstructiviste. Par exemple, selon Charlier et Charlier (1998), lorsque l'enseignant construit ses pratiques, il traverse un processus qui dépasse le simple apprentissage puisqu'il construit, ce faisant, son identité professionnelle. L'identité professionnelle s'appuie à la fois sur le contexte, la personne et plus spécifiquement, l'interaction qui s'établit entre ces deux entités.

Trois conceptions issues du monde de l'éducation sont à cet égard pertinentes. Il s'agit de celle de Dubar (2002), celle d'Anadón, Bouchard, Gohier et Chevrier (2001) et celle de Beijaard, Meijer et Verloop (2004).

La conception de Dubar (2002)

Selon Dubar (2002), chaque personne doit gérer la dualité entre son identité personnelle et la reconnaissance des autres, de sorte que l'identité apparaît toujours en construction. Son modèle d'identité professionnelle fusionne deux processus : les processus biographiques et les processus relationnels.

Les processus biographiques font référence aux croyances de l'individu ou « actes d'appartenance », qui lui permettent de s'affirmer afin de devenir la personne qu'il veut être. Les individus se construisent ainsi des « identités pour soi » qui ne sont rien d'autre que l'histoire personnelle qu'ils se racontent sur eux-mêmes.

Les processus relationnels relèvent davantage d'un acte « d'attribution », imposé par les institutions et la collectivité, qui servent à définir grâce à l'utilisation de catégories (dénominations professionnelles, ethniques, culturelles, etc.), l'identité d'un individu pour autrui. La construction des identités se joue donc dans l'articulation entre les systèmes sociaux proposant des identités attribuées et les trajectoires personnelles vécues au sein desquelles se forment les identités « pour soi ». L'identité professionnelle réunit ces deux processus complexes.

Selon Dubar, l'identité professionnelle dépend aussi de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance des savoirs, des compétences et des images de soi et cette identité peut se retrouver en crise. En effet, la façon dont les individus sont perçus ou « étiquetés » par leur milieu ne correspond pas toujours au groupe de référence auquel ils veulent ou considèrent appartenir. On assiste alors à l'émergence de deux identités professionnelles différentes ou même contraires, celle perçue par l'individu et celle attribuée par les collègues, l'institution en soi, la famille, etc. L'individu, conscient de cette dissonance

(compétence conditionnelle), cherche alors à concilier ces deux identités en utilisant l'une ou l'autre des deux stratégies identitaires: la transaction objective, survenant lorsque l'individu tente d'adopter l'identité attribuée par autrui (dans une perspective cognitive, on parle alors d'assimilation), puis la transaction subjective, survenant lorsque l'individu tente de sauvegarder son identité induite tout en se construisant une identité modifiée, sise à l'intersection entre l'identité pour autrui et l'identité pour soi (dans une perspective cognitive, on parle alors d'accommodation).

La conception d'Anadón, Bouchard, Gohier et Chevrier (2001)

La conception de l'identité de ces auteurs repose sur une définition de la personne en tant qu'être social. Ainsi la personne se développe par et à travers ses relations avec l'autre et elle est indissociable du contexte dans lequel elle évolue. Ce modèle intègre des dimensions psychologiques et sociologiques tout en adoptant une posture qui permet l'articulation de l'identique et du différent, de l'individuel et du social, du particulier et du générique (Anadón et al., 2001).

Deux dimensions dialectiquement et inextricablement liées façonnent ce modèle. Ces dimensions sont étudiées dans les recherches récentes de ces auteurs (p.e. Anadón et al., 2001) et ressemblent à celles décrites par Dubar (2002) :

1) l'identification constitue les diverses références à soi comme personne et à l'appropriation qui s'ensuit. Il s'agit de la tendance qu'a l'individu à se singulariser, à se distinguer des autres, en tant qu'individu unique et renvoie davantage à la dimension individuelle qu'à la dimension sociale de l'identité. L'identification se fait d'ailleurs à travers une activité cognitive et réflexive sur soi (Gohier, Anadón, Bouchard,

Charbonneau et Chevrier, 1997), qui rejoint la notion de « langage intérieur » décrit par Vygotski (1978).

2) L'identification se rapporte aux représentations sociales que se font les acteurs du monde de l'enseignement, des enseignants et de la profession. Selon Gohier et al. (1997), l'identification fait référence au sentiment d'appartenance de l'individu à ces communautés et au sentiment de ressemblance qui le rattache à ces différentes communautés. L'identification relève donc davantage de la dimension sociale de l'identité.

Ces dimensions ne sont pas des mécanismes isolés, elles se manifestent dans un aller-retour constant entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre. D'ailleurs, le socioconstructivisme ne souligne-t-il pas la nécessité des rapports sociaux dans l'apprentissage (Legendre, 2005) ? Comme le mentionne Dubar (2002), c'est en fait un mouvement interactif entre l'individuel et le social qui façonne l'identité professionnelle des enseignants, ces derniers tirant de l'interaction avec l'environnement les éléments qui conviennent le mieux à la formation de leur identité professionnelle qui se trouve ainsi en constante évolution. L'identité semble donc socioconstruite.

La conception de Beijaard, Meijer et Verloop (2004)

Beijaard, Meijer et Verloop (2004) ont effectué une revue de plus de trente études sur l'identité professionnelle des enseignants. Pour chacune des études, les chercheurs ont fait une synthèse de la définition de l'identité professionnelle. En réunissant ces synthèses, ils arrivent au cadre conceptuel suivant :

- L'identité professionnelle est un processus continu d'interprétation et de réinterprétation des expériences, qui rappelle les processus mentaux évoqués dans le cognitivisme (Goupil

et Lusignan, 1993), de sorte que le développement professionnel des enseignants ne s'arrête jamais et peut être vu comme un apprentissage tout au long de la vie. De ce fait, la construction de l'identité professionnelle n'est pas seulement la réponse à la question « Qui suis-je en ce moment ? », mais aussi « Qui voudrais-je devenir ? ».

- L'identité professionnelle implique à la fois la personne et le contexte. On s'attend à ce que les enseignants pensent et agissent de façon professionnelle. Toutefois, les enseignants ne peuvent le faire simplement en adoptant les connaissances et attitudes qu'on leur prescrit, mais plutôt en agissant selon la valeur qu'ils accordent à ces dernières. Chaque enseignant doit créer sa propre façon d'enseigner à l'intérieur du contexte dans lequel il exerce. Cette construction se fait en tenant compte du milieu. Les enseignants entretiennent donc une réflexion entre les besoins et dictats du milieu et leurs propres objectifs et valeurs.

- L'identité d'un enseignant est constituée de sous-identités, qui sont plus ou moins harmonisées entre elles et qui dépendent des contextes d'action et de ses relations avec les autres. Il est essentiel pour l'enseignant que ces identités ne soient pas conflictuelles, qu'elles entretiennent des liens de cohérence. Plus ces liens sont forts, plus l'enseignant agit de façon cohérente.

- Les enseignants doivent être actifs dans leur processus de développement professionnel. En effet, l'identité professionnelle n'est pas quelque chose que les enseignants détiennent, mais plutôt ce qu'ils utilisent afin de construire du sens sur eux-mêmes en tant qu'enseignants. Cette agentivité est donc un élément important de l'identité professionnelle. Enfin, la façon dont les enseignants mettent en relation leurs expériences et pratiques exprime cette identité.

Selon ces auteurs, l'identité professionnelle des enseignants est toujours en construction, implique à la fois la personne et le contexte, est constituée de multiples sous-identités et aide à construire du sens sur eux-mêmes.

Synthèse des trois conceptions sur l'identité professionnelle

Selon les trois conceptions présentées, l'identité professionnelle émerge d'un va-et-vient constant entre identité personnelle et identité sociale. C'est grâce à l'interprétation et à la réinterprétation des différentes expériences vécues que cette identité est toujours en construction.

D'une part, l'identité personnelle, singulière, pour soi, réfère plutôt aux croyances que détient un individu sur lui-même et qui lui permettent d'effectuer des choix. D'autre part, le rapport à l'autre, la reconnaissance de l'autre et les contextes d'action constituent les mécanismes sociaux identitaires. La présence de l'autre est fondamentale dans la construction de l'identité. Ces deux mécanismes forment l'identité professionnelle. Or, lorsque les identités personnelles et sociales divergent, les individus ont recours à diverses stratégies afin d'harmoniser leurs différentes identités et ainsi créer une cohérence. Les individus sont ainsi actifs dans la construction de leur identité puisqu'ils s'affirment et effectuent des choix.

Dans une étude portant sur la construction des pratiques pédagogiques, il est pertinent de considérer l'identité professionnelle puisque ce concept met en lumière des éléments reliés à l'hétérogénéité des personnalités, des contextes et des parcours (Anadón et al., 2001). De plus, selon Anadón et ses collègues (2001), les savoirs professionnels à la base des pratiques pédagogiques découlent de l'histoire de vie des enseignants et cette histoire doit être étudiée par des moyens biographiques et autobiographiques. Beijaard,

Meijer et Verloop (2004) précisent cette idée lorsqu'ils affirment que la façon dont les enseignants expliquent et justifient leurs expériences et pratiques en les plaçant en relation exprime leur identité professionnelle.

L'identité professionnelle repose donc sur l'interaction entre les divers éléments constituant le contexte professionnel de nature sociale et l'identité personnelle des enseignants, conception très socioconstructiviste puisque ce fondement repose sur l'idée que l'environnement social ainsi que l'individu interagissent pour stimuler le développement (Schneuwly, 1987 ; Vygotski, 1978).

Le prochain élément présenté, celui du praticien réflexif, est également relié au socioconstructivisme en mettant en lumière l'importance de la réflexion dans la construction des pratiques professionnelles.

2.2.2 Le praticien réflexif

Le praticien réflexif est un concept introduit par Schön (1983). Ce dernier définit la réflexivité comme l'aptitude humaine à se représenter soi-même comme objet d'une pensée intentionnelle et explicite. Selon lui, le savoir est souvent tacite, implicite et inséré dans les modèles d'action et dans la compréhension des éléments avec lesquels les humains doivent traiter. Ce savoir devient explicite pour celui qui réfléchit à ses actions et aux conséquences de ces dernières.

Le praticien réflexif peut mobiliser deux types de réflexion. Plus précisément en enseignement, la réflexion en action suppose que l'enseignant réfléchit à la situation en cours d'action. À son tour, la réflexion sur l'action l'amène à réfléchir à ses expériences et à ses actions pédagogiques *a posteriori* (Schön, 1983). Ainsi, le professionnel n'est pas considéré comme un technicien qui applique simplement des principes théoriques et des

règles. Il construit son savoir professionnel et pédagogique par l'action et par sa réflexion dans et sur cette action (Paquay et Sirota, 2001).

En enseignement, Kelchtermans (2001) précise que les situations quotidiennes en classe sont les sources les plus importantes d'apprentissage professionnel pour les enseignants. Or, ces situations et expériences ne peuvent garantir l'apprentissage. En effet, il ajoute que le potentiel de ces situations et expériences en tant que moteur d'apprentissage est plutôt limité si l'enseignant ne pose pas un regard réflexif sur ces dernières pour lui permettre de changer sa façon d'agir. L'essence de la pratique réflexive est donc cette capacité de prendre du recul pour analyser son propre fonctionnement (Paquay et Sirota, 2001).

De plus, comme le souligne Perrenoud (2000), changer sa façon d'agir est la résultante d'un retour réflexif sur son action, mais aussi de la volonté de modifier ses pratiques et de transformer ses schèmes de pensée et d'action. Cette idée est confirmée par Kelchtermans (2001) qui conçoit la réflexivité comme une attitude et une compétence ; d'abord une attitude d'ouverture, d'éveil et de curiosité pour remettre en question son action et une compétence à reconsidérer et reconstruire mentalement ses expériences pour mieux y réfléchir.

En recherche, s'intéresser au praticien réflexif, c'est se pencher sur sa pratique, mais surtout sur le retour réflexif qui l'accompagne, la précède et la suit. Boucher et Bouchard (1997) ajoutent qu'on ne peut dissocier le praticien réflexif du socioconstructivisme puisque le savoir pratique se réalise à partir des connaissances et savoirs existants de l'enseignant et ce, au moyen de la réflexion. Ils ajoutent que cette construction et cette réflexion peuvent être favorisées par une confrontation de points de

vue. Ainsi, ils proposent une conception socioconstructiviste du savoir alliée à une conception réflexive du développement professionnel. Afin de réfléchir sur son action, il appert donc que l'enseignant gagne à interagir socialement.

Enfin, selon Kelchtermans (2001), l'apprentissage des enseignants lorsque ancré dans leur pratique est un processus qui consiste à créer du sens et à susciter la compréhension. Il ajoute que l'approche narrative biographique donne accès 1) aux actions et pensées passées, 2) à celles du présent et 3) aux buts dans l'avenir ainsi qu'aux liens entre ces trois temps. Selon lui, la narration est spontanée chez les enseignants qui cherchent à comprendre leur travail, donc elle représente une source valable pour comprendre leurs réflexions. D'ailleurs, selon Clandinin et Connelly (1996), la narration d'histoires est un bon moyen pour permettre aux enseignants de revenir sur leurs pratiques afin d'y réfléchir. Revivre et redire ses expériences suscitent la réflexion.

En résumé, le praticien réflexif est celui qui rend son savoir explicite par la réflexion en action et à la suite de l'action. Pour que cette réflexion soit bénéfique, le praticien doit toutefois faire preuve d'une attitude d'ouverture et de compétences pour remettre en question son action et la reconstruire mentalement. Ces caractéristiques personnelles identitaires peuvent donc l'inciter à réfléchir pour s'améliorer. Il peut y arriver grâce à l'interaction avec les autres, ce qui signifie que la socioconstruction se trouve au cœur du processus réflexif. Enfin, une bonne façon d'accéder aux réflexions d'un praticien est par la narration de son histoire personnelle (Clandinin et Connelly, 1996). Le prochain concept présenté, l'engagement, est abordé en ce qui a trait à la lecture, mais également en ce qui concerne les caractéristiques personnelles de l'enseignant.

2.2.3 L'engagement

Dans le cadre d'études sur l'apprentissage de la lecture tout comme dans plusieurs autres domaines, l'engagement a fait l'objet de questionnements et de descriptions diverses. Plusieurs auteurs ont en effet traité de l'engagement, de sa définition et de ses composantes. Quatre conceptions pertinentes à l'étude de l'engagement en lecture et en enseignement sont examinées.

La conception de Wigfield (1997)

Wigfield (1997), après avoir mené une étude empirique (Wigfield et Guthrie, 1995) sur les diverses dimensions de la motivation et de l'engagement en lecture, élabore le concept d'engagement comme suit :

- 1) Les attentes. Les attentes réfèrent à la façon dont le lecteur s'attend à performer à l'égard d'une tâche et influence son degré d'engagement.
- 2) L'auto-efficacité. Le sentiment d'auto-efficacité, ou la croyance que le lecteur peut accomplir une tâche détermine en grande partie le choix de faire l'activité et sa volonté à persévérer devant les difficultés dans le but de la terminer et de la réussir.
- 3) L'intérêt. La valeur accordée à la lecture est un facteur déterminant dans l'engagement envers la lecture. Si le lecteur ressent une motivation intrinsèque pour la tâche, il tient donc à la réaliser pour son propre intérêt ou par plaisir.
- 4) La motivation intrinsèque continue. Lorsque le lecteur ressent une motivation intrinsèque profonde, il est prêt à lire à l'extérieur du

contexte dans lequel on lui demande de lire habituellement, soit l'école.

Cette motivation se voit dans la durée de l'engagement envers la lecture.

- 5) L'investissement. L'investissement représente en fait la jonction entre les processus cognitifs et affectifs nécessaires pour accomplir une tâche. Par exemple, lorsque le lecteur est complètement investi dans une tâche, il peut expérimenter ce que Csikzentmihalyi (1990) décrit comme étant l'expérience optimale, où il perd la notion du temps et de soi-même.
- 6) Les stratégies. L'utilisation efficace des stratégies cognitives reliées à la tâche attendue est facilitée par le sentiment d'auto-efficacité du lecteur et renforce son engagement en lui permettant d'expérimenter le succès.

Bref, selon Wigfield, un élève qui s'engage en lecture croit qu'il est en mesure de comprendre et de réussir. Donc, il est prêt à consentir les efforts nécessaires et à surmonter les difficultés en utilisant des stratégies qu'il sait efficaces. Il est intéressé par la lecture, non pas seulement pour une tâche particulière, mais de façon continue. Il s'y engage autant de façon affective que cognitive.

La conception de l'équipe *North Central Regional Educational Laboratory* (NCREL) (2005)

Ce laboratoire de recherche en éducation reconnaît que l'engagement en lecture est nécessaire à la réussite des élèves. Les chercheurs membres de ce laboratoire ont donc voulu connaître les éléments-clés de l'engagement des élèves et surtout des adolescents en lecture. En s'appuyant sur leurs recherches empiriques réalisées aux Etats-Unis (voir Alvermann, 2003 ; Wigfield, 1997), ils proposent un cadre conceptuel s'articulant en quatre éléments :

- La confiance de l'élève. Les élèves qui ont confiance en leur compétence de lecteurs sont plus susceptibles de s'engager dans les activités de lecture proposées à l'école. Cet élément devient crucial à l'adolescence où les élèves désirent plus que jamais éviter l'échec.
- L'implication de l'enseignant. L'enseignant qui se soucie du progrès de ses élèves et qui les encourage à apprendre détient une influence positive sur leurs comportements. Ainsi, l'interaction avec l'enseignant peut générer l'engagement.
- La signifiante et l'intérêt des textes proposés. L'enseignant est d'abord celui qui doit connaître les intérêts de ses élèves afin de leur proposer des textes qui répondent à leurs goûts. Le fait de lire des textes signifiants augmente la motivation intrinsèque envers la lecture et le désir de persévérer devant la tâche. Lorsque les élèves accordent un sens à la tâche proposée, il est d'ailleurs plus facile pour eux d'avoir recours à leur répertoire de stratégies d'apprentissage.
- Le choix des activités. Les élèves à la fin de l'élémentaire et au début du secondaire éprouvent souvent le sentiment désagréable de ne pas contrôler leur propre vie. Les enseignants qui leur donnent l'opportunité de choisir les tâches et les textes offrent à leurs élèves un sens de contrôle qui les engage davantage dans leur apprentissage de la lecture.

Les élèves à l'aube de l'adolescence ont besoin de se sentir confiants et en contrôle de leurs apprentissages pour s'y engager. À cette fin, l'enseignant propose des textes et des tâches qui répondent à leurs besoins et à leurs intérêts, leur permet de choisir et démontre une confiance envers leur compétence de lecteurs.

Les deux dernières conceptions traitent particulièrement de l'engagement en lecture. Les conceptions suivantes abordent l'engagement de façon plus générale.

La conception de Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova et Bakker (2002)

Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova et Bakker (2002) s'intéressent à l'engagement des personnes tout azimut. Cette conception est utile pour examiner autant l'engagement des élèves que celui des enseignants envers leur profession. Schaufeli et al. définissent l'engagement comme un état d'esprit positif, satisfaisant, comprenant de la vigueur, du dévouement et de l'absorption.

- 1) La vigueur est caractérisée par un haut niveau d'énergie, par la résilience mentale lors du travail et par la volonté et l'habileté à investir des efforts dans la tâche.
- 2) Le dévouement reflète le sentiment de signifiante, l'enthousiasme, l'inspiration, la fierté et le défi.
- 3) L'absorption représente le fait d'être complètement concentré et investi dans une tâche. Dans un tel cas, le temps s'écoule rapidement. Cet élément rappelle l'expérience optimale de Csikszentmihalyi (1990). Toutefois, cette dernière expérience réfère davantage à une expérience à court terme au lieu d'un état d'esprit plus persistant comme l'engagement. En effet, contrairement à un état ponctuel et spécifique, l'engagement est un état affectif-cognitif davantage durable et persuasif qui n'est pas centré sur un objet, un événement ou un comportement particulier.

Pour ces auteurs, un individu engagé dispose de capacités et de la volonté nécessaires pour s'investir dans l'accomplissement d'une tâche qui lui est signifiante et inspirante. De telles composantes affectives et cognitives génèrent chez lui un engagement persistant.

La conception de Reeve (2004)

Selon Reeve (2004), l'engagement est un terme qui saisit l'intensité et les qualités émotionnelles des gens lorsqu'ils initient et poursuivent une activité. Lorsque hautement engagés, les gens sont proactifs et expriment des émotions positives. De façon plus spécifique, les gens engagés démontrent un haut niveau d'attention, d'effort, de persistance, de participation verbale et d'émotions positives. L'environnement et le contexte social dans lequel ils vivent vont leur fournir des moyens de s'engager. L'interaction avec les autres, qui se rattache au socioconstructivisme, est également reliée à l'engagement d'une personne. Les composantes suivantes font partie du modèle d'engagement de Reeve :

- 1) L'autonomie. L'humain exprime le besoin d'expérimenter des choix personnels dans l'initiation et la régulation de son comportement. Les êtres qui déterminent leur propre comportement démontrent des gains d'apprentissage, des émotions positives, de la performance, de la persistance et des résultats positifs.
- 2) La compétence. Le besoin d'interagir de façon efficace avec son environnement reflète le désir d'exercer ses compétences et habiletés dans la recherche et la maîtrise de défis. Une rétroaction positive de l'environnement satisfait ce besoin de compétence et encourage l'humain à chercher de nouvelles opportunités de relever des défis, donc d'apprendre et se développer.
- 3) Le sentiment d'appartenance. L'humain a besoin d'établir des liens affectifs et un sentiment d'attachement avec d'autres pour répondre à son besoin viscéral de relations chaleureuses avec autrui. Le sentiment d'appartenance est important puisqu'il fournit le contexte social nécessaire pour que l'humain accepte comme

étant siennes les croyances, les valeurs et les façons de se comporter d'une tierce personne. L'engagement est donc indissociable du contexte social.

Cet auteur se réfère à la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2002) pour décrire son modèle d'engagement basé sur l'autonomie, la compétence et le besoin d'appartenance. Une personne engagée, selon Reeve (2004), est donc celle qui autodétermine ses propres comportements et exerce ses habiletés de façon persistante afin d'apprendre et de se développer à l'intérieur d'un contexte social chaleureux et attachant.

Synthèse des quatre conceptions d'engagement

Ces diverses conceptions de l'engagement partagent certains éléments communs utiles pour dégager une représentation solide et complète de l'engagement. L'engagement est un état d'esprit positif unissant des dimensions affectives et cognitives. D'ailleurs, dans les conceptions abordées, il est décrit que le fait d'éprouver des émotions positives et de s'investir émotionnellement tout en activant des habiletés et stratégies cognitives est signe d'engagement. Ce qui constitue l'engagement est notamment relié à la compétence que détient ou que croit détenir un individu. En effet, se savoir capable, avoir les habiletés qu'il faut pour orienter ses efforts et décider de ses propres moyens pour arriver à ses buts sont autant d'éléments susceptibles de susciter l'engagement.

Par la suite, accorder un sens à l'activité permet à l'individu de s'y investir. Que ce soit par intérêt, par désir de relever un défi et de se surpasser, le sens que détient l'activité permettra un engagement ou un désengagement. L'engagement est lié à la persistance ou la persévérance et renvoie à la notion d'une certaine continuité. Il se vit donc dans la durée plutôt que de façon ponctuelle. Enfin, tous les auteurs abordent l'effort comme étant au cœur de l'engagement. En effet, persévérer devant les difficultés,

maîtriser des défis, investir des efforts vigoureux et un haut niveau d'énergie signifient en partie que l'individu est engagé activement dans ce qu'il fait.

En recherche, traiter de l'engagement chez l'enseignant ne peut donc se faire sans tenir compte de l'expression de ses émotions positives ou négatives envers ses activités puisque la dimension affective est au cœur de l'engagement (Reeve, 2004). Tel que vu dans les conceptions abordées, le sens accordé à l'action est important pour définir l'engagement. La méthodologie doit donc étudier le sens que les enseignants accordent à leurs pratiques et les émotions qu'ils éprouvent envers elles.

Enfin, le contexte social fournit des raisons de s'engager. L'influence positive d'un enseignant sur ses élèves ou le sentiment d'appartenance élevé d'une personne envers une communauté sont des facteurs importants qui génèrent l'engagement. Encore une fois, l'interaction sociale au cœur du socioconstructivisme se veut également essentielle à l'engagement. Selon les premières conceptions de l'engagement, l'enseignant lecteur fournit un modèle d'engagement aux élèves. Ainsi, l'enseignant modélise ses attitudes et comportements engagés pour influencer les élèves. Il sera justement question de l'importance et du fonctionnement de l'expérience vicariante dans les prochains paragraphes.

2.2.4 L'expérience vicariante (modélisation)

Ce concept vient de la théorie sociocognitive de Bandura (2003), plus précisément nommée « théorie du sentiment d'auto-efficacité ». Selon cette dernière, les humains ne sont pas des observateurs passifs de l'environnement, mais plutôt des agents proactifs qui cherchent à réaliser leurs buts. Dans la poursuite de cette réalisation, les humains développent, construisent des croyances à propos de leur efficacité à atteindre les effets et

les événements souhaités. Comme dans la théorie socioconstructiviste, le sentiment d'auto-efficacité est influencé par les expériences antérieures d'une part, en l'occurrence, les expériences de succès et d'échec, et par l'interaction avec le réseau social de l'individu d'autre part. Les croyances d'efficacité affectent la performance intellectuelle en agissant sur l'usage des compétences cognitives acquises.

Ce sentiment d'auto-efficacité se développe particulièrement lorsque l'apprenant agit lui-même sur l'environnement, mais une autre source contribue à l'acquisition de ce sentiment : l'expérience vicariante. Cette expérience est modelée par autrui (pair, enseignant, parent, collègue, etc.) et donne l'opportunité d'évaluer ses aptitudes et attitudes en fonction de celles des autres. L'expérience vicariante est donc fermement ancrée dans l'interaction sociale. Ce que Bandura appelle l'effet vicariant est en fait un outil efficace pour influencer les actions des autres. En effet, cette modélisation peut avoir des effets non seulement convaincants, mais peut même surpasser l'impact que des expériences positives ou négatives directes ont sur un apprenant (Bandura, 2003).

Ceci s'explique notamment par le fait que les humains sont à la recherche constante de modèles reflétant des compétences souhaitées, ce qui guide leur développement personnel. Ces modèles, par la parole ou simplement par leurs actions, peuvent exprimer des attitudes de confiance, de plaisir, de persévérance par exemple, tout comme des attitudes de découragement, de lassitude, etc. Les humains auront cependant davantage tendance à s'inspirer de modèles qui réussissent et à vouloir s'approprier leurs compétences, stratégies et connaissances.

Winnykamen (1990) parle de « démonstration explicitée » pour décrire cette procédure de guidage qui décrivent une séquence à réaliser. Selon cette auteure, la

modélisation consiste en l'utilisation intentionnelle de l'action observée d'autrui en tant que source d'information en vue d'atteindre son propre but. À cet égard, elle précise que le modèle peut être conscient ou non de la portée de son geste et donc, ne manifeste pas toujours une intention pédagogique. En apprentissage de la lecture, les pensées autoguidantes à haute voix, appelées aussi « modélisation » des stratégies, sont particulièrement utiles auprès des élèves en difficulté (Giasson et Saint-Laurent, 2003) qui se construisent ainsi un répertoire de stratégies lors de la lecture de textes. Sur le plan pédagogique, il est parfois plus facile pour un apprenant de développer des stratégies lorsqu'un modèle verbalise ses processus mentaux au moment où il effectue une tâche. Ce guidage conscient de l'enseignant vise donc la construction de nouvelles stratégies ou attitudes et se veut de nature sociale.

Ainsi, ce concept est pertinent pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, il est utile pour comprendre comment des enseignants, par leur engagement envers la lecture et leurs pratiques autoguidantes, peuvent non seulement favoriser la réussite du plus grand nombre mais aussi engendrer un climat favorable à l'engagement des lecteurs en classe. Dans un deuxième temps, l'expérience vicariante contribue à alimenter la réflexion sur l'influence de modèles humains dans la vie et dans la construction des pratiques de ces mêmes enseignants. En effet, tout comme les élèves peuvent choisir des enseignants comme modèles pour leurs stratégies cognitives, leurs comportements, leurs attitudes, des enseignants peuvent également avoir recours à des modèles auprès de leurs collègues, leurs professeurs, leurs pairs, leurs conseillers ou d'autres autres individus pour construire des pratiques exemplaires (Anadón et al., 2001 ; Jones, Armour et Potrac, 2003).

Tel que vu dans la présentation du socioconstructivisme, la présence et l'interaction avec l'autre est primordiale pour construire ses connaissances, ses pratiques et son identité. La confrontation de différents points de vue peut provoquer une reconstruction de ses connaissances ainsi qu'une réflexion sur son action. L'élément introduit en dernier lieu, l'expérience vicariante, suggère à son tour que la présence et l'interaction avec des modèles humains inspirants peut guider l'enseignant et l'élève vers l'amélioration de leurs pratiques.

2.3 Conclusion

La présence de l'autre et l'interaction sociale jouent des rôles déterminants dans l'identité professionnelle, l'engagement, l'expérience vicariante et la pratique réflexive. Il appert que la dimension sociale est plus que pertinente pour mieux comprendre la façon dont les pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture se construisent. Cette thèse cherche justement à mieux comprendre cette construction. Les objectifs plus spécifiques de l'étude sont les suivants :

1. Examiner et mieux comprendre de quelle façon les pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture sont socioconstruites par les enseignants,
2. Traduire les résultats de cette étude sous forme d'implications pour la formation des praticiens et des futurs enseignants afin qu'ils construisent de telles pratiques exemplaires.

Le cadre théorique pointe aussi vers un type de démarche méthodologique propice pour rencontrer ces objectifs. Le socioconstructivisme se trouvant au cœur de cette thèse, les instruments et la procédure choisis doivent, par souci de cohérence, en respecter les

fondements. Les deux prochains chapitres présentent les écrits pertinents à l'étude des pratiques exemplaires de la lecture ainsi que la méthodologie utilisée dans cette thèse pour répondre aux questions et objectifs de recherche.

Chapitre 3

3. LES PRATIQUES EXEMPLAIRES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

À travers la recension de ces écrits, il est possible de mieux comprendre les pratiques pédagogiques exemplaires en lecture des enseignants ainsi que les facteurs qui peuvent stimuler leur construction. La première partie de la recension traite des pratiques pédagogiques exemplaires envers l'élève débutant. La deuxième aborde les pratiques auprès des lecteurs plus compétents. Enfin, la troisième partie présente des études qui se concentrent davantage sur la construction de pratiques pédagogiques.

3.1 L'enseignement exemplaire auprès du lecteur débutant

Nombre de chercheurs tels Pressley, Rankin et Yokoi, (1996), Pressley, Allington, Baker, Brooks, Collins Block, Cronin, Morrow, Nelson, Tracey, Wharton-McDonald et Woo, (1998), Wharton-McDonald, Pressley et Hampston (1998), Juel et Minden-Cupp (1999), Morrow, Tracey, GeeWoo et Pressley (1999), Taylor, Pearson, Clark et Walpole (2000), Block, Oakar et Hurt (2002), Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez (2002), Giasson et Saint-Laurent (2003), Menon et Hiebert (2005) ont effectué des études sur l'enseignement auprès de lecteurs débutants et ils ont mis en évidence les pratiques exemplaires, c'est-à-dire qui favorisent le plus grand progrès de la majorité des élèves en lecture. Dans les prochains paragraphes sont présentées les méthodes utilisées par ces études afin de saisir le contexte de leur réalisation. Par la suite, les résultats les plus concluants de ces études sont exposés.

3.1.1 Les méthodes utilisées dans les études sur l'enseignement auprès du lecteur débutant

Afin de documenter l'enseignement exemplaire de la lecture, une multitude de méthodes sont utilisées. D'abord, l'étude de Pressley, Rankin et Yokoi (1996) porte sur les pratiques pédagogiques utilisées par plus de 80 enseignants américains de la maternelle à la deuxième année reconnus par leurs superviseurs comme étant exemplaires en enseignement de la lecture auprès de lecteurs débutants. Ces enseignants participants ont répondu simplement à deux questionnaires au sujet de leurs pratiques, ce qui a permis d'inventorier leurs pratiques communes.

D'autres études américaines (Pressley et al, 1998 ; Taylor, Pearson, Clark et Walpole, 2000 ; Taylor, Peterson, Pearson, et Rodriguez, 2002 ; Wharton-McDonald, Pressley et Hampston, 1998) ont demandé aux directions d'école d'identifier des enseignants exemplaires, mais dans le but cette fois de les comparer avec d'autres praticiens détenant un profil plus représentatif des enseignants de leur milieu. Les pratiques des deux types d'enseignants sont documentées à l'aide d'observations régulières et d'entrevues portant sur l'utilisation de leurs pratiques préférées. Des relations sont ensuite effectuées avec le progrès des élèves du début jusqu'en fin d'année, tel que mesuré par des pré-tests et des post-tests sur la conscience phonologique et la lecture de paragraphes par exemple. Ces études permettent de comparer les pratiques des deux types d'enseignants et d'identifier celles réservées aux enseignants les plus performants. Dans ces études, les habiletés et le progrès des élèves sont mesurés à l'aide de mesures quantitatives alors que les représentations des enseignants sont colligées à l'aide de questionnaires recueillant des données quantitatives et des entrevues en

profondeur donnant accès à des données qualitatives. Ainsi, les données des élèves sont purement quantitatives alors que celles des enseignants peuvent être considérées comme provenant d'une approche plus mixte.

Deux autres études américaines (Juel et Minden-Cupp, 1999 ; Morrow, Tracey, GeeWoo et Pressley, 1999) ne comparent pas deux types d'enseignants, mais visent plutôt à observer de manière non participative les pratiques d'un petit nombre (quatre et six respectivement) d'enseignants du primaire reconnus comme étant exemplaires par des supérieurs afin d'identifier les interventions qu'ils ont en commun. Ces observations sont d'ailleurs colligées à l'intérieur de grilles qui subissent une procédure d'évaluation interjuge propre à la recherche quantitative. Quant à l'étude de Block et ses collègues (2002), elle repose sur une méthode semblable d'observation uniquement quantitative dont le but est de créer une base de données sur les pratiques exemplaires de plusieurs centaines d'enseignants de l'élémentaire provenant de sept pays anglophones et reconnus comme étant les plus efficaces.

L'étude de Giasson et Saint-Laurent (2003) est la seule étude recensée réalisée au Canada et en milieu francophone. Elle suit l'évolution de 165 élèves à risque d'échouer en lecture et moyens du premier cycle du primaire partagés dans 21 classes. À l'aide d'observations mensuelles non participantes et de différentes épreuves administrées aux élèves en fin d'année préscolaire et en début de première année, cette étude dégage certaines pratiques enseignantes susceptibles d'expliquer pourquoi ces élèves réussissent leur entrée dans l'écrit.

Enfin, l'étude de Menon et Hiebert (2005) réalisée aux États-Unis est davantage comparative. Elle repose sur l'instauration d'un programme basé sur la lecture de petits

livres de littérature nivelés et sélectionnés pour leur contenu linguistique varié et leur charge cognitive graduée et ce, à l'intérieur de deux classes. Deux autres classes témoins employant davantage du matériel considéré traditionnel, comme des manuels scolaires, ont participé à cette étude. Les élèves de ces quatre classes ont été évalués en lecture en début et en fin de projet afin de mesurer leurs progrès, comparer les effets du programme et tirer des conclusions. L'étude révèle notamment la supériorité de l'approche préconisée dans le programme de lecture de petits livres.

Ainsi, l'administration de questionnaires, les observations directes en salle de classe, les entrevues portant sur les pratiques des enseignants et sur la comparaison de l'efficacité de deux types d'enseignement sont des méthodes variées, mais qui aboutissent quand même à des conclusions semblables qui seront exposées dans les prochains paragraphes. Ces études utilisent majoritairement des approches quantitatives inspirées du courant positiviste selon laquelle la réalité peut être saisissable et observable par le chercheur (Guba et Lincoln, 1994). La reconnaissance de l'existence de multiples réalités (Denzin et Lincoln, 1994), qui rejoint le paradigme qualitatif ne prime donc pas dans ce genre d'études. Ainsi, aucune mesure n'est entreprise afin de comprendre comment les enseignants ont décidé d'adopter ces pratiques exemplaires, ce qui serait plus près d'une recherche qualitative qui examine les réalités des enseignants en profondeur. L'intérêt de ces recherches se situe davantage au plan de la connaissance des pratiques elles-mêmes que de leur construction. Voici une explication des résultats.

3.1.2 Les pratiques exemplaires révélées dans ces études

Les pratiques identifiées dans ces études comme étant exemplaires auprès des lecteurs débutants sont nombreuses. Celles retenues et colligées dans le tableau 1 sont

décrites dans au moins quatre des études. Pour en faciliter l'explicitation, certaines ont été regroupées.

Adopter l'approche équilibrée (1)

Enseigner des stratégies mixtes de décodage et de construction de sens à partir de textes signifiants se rapporte directement à l'approche équilibrée. La grande majorité des études (Block, Oakar et Hurt, 2002 ; Juel et Minden-Cupp, 1999 ; Menon et Hiebert, 2005; Morrow et al., 1999 ; Pressley et al, 1998 ; Taylor et al., 2000 ; 2002 ; Wharton-McDonald, Pressley et Hampston, 1998) révèle que l'application des stratégies de décodage combinées à celles de construction de sens dans les textes authentiques et signifiants sont des pratiques exemplaires. En somme, des interventions qui conjuguent un enseignement systématique à l'aspect fonctionnel de la lecture tout en proposant des tâches qui sont authentiques et signifiantes sont donc à privilégier. L'utilité et l'intérêt d'une approche qui combine des modes diversifiés d'interventions sont ainsi démontrés dans toutes ces études, peu importe la méthode employée.

La supériorité de cette approche aujourd'hui vient du fait qu'elle encourage le développement de l'ensemble des processus impliqués lors de la lecture d'un texte. Cette approche est donc celle qui retient le plus d'attention dans le domaine de l'enseignement de la lecture puisqu'elle est souvent considérée comme des plus efficaces. Les études recensées dans ce chapitre le démontrent bien.

Tableau 1. Pratiques exemplaires des enseignants oeuvrant auprès d'élèves débutants selon dix études

	Menon et Hiebert (2005)	Giasson et Saint-Laurent (2003)	Taylor et al. (2002)	Block et al. (2002)	Taylor et al. (2000)	Morrow et al. (1998)	Juel et Minden-Cupp (1999)	Wharton- McDonald, et al. (1998)	Pressley et al. (1998)	Pressley, Rankin et Yokoi (1996)
1- Stratégies mixtes de décodage et de construction de sens à partir de textes signifiants (enseignement équilibré)	X		X	X	X	X	X	X	X	
2- Enseignement explicite des stratégies de compréhension et de décodage		X		X	X	X	X	X	X	X
3- Soutien à l'élève, étayage		X		X	X		X	X	X	
4- Enseignement par petits groupes			X		X	X	X			X
5- Environnement de lecture riche	X			X		X			X	X
6- Attentes élevées envers tous les élèves					X			X	X	X
7- Priorité à la lecture				X	X	X		X		
8- Différenciation des interventions selon les besoins	X					X	X			X

Accompagner les élèves (2-3)

L'apprentissage de la lecture, contrairement à ce que Goodman (1989) prétend, ne semble pas être un processus naturel pour tous les élèves. En effet, le soutien à l'apprenant sous forme d'étayage est une pratique s'avérant essentielle au développement de certains lecteurs (Block, Oakar et Hurt, 2002 ; Giasson et Saint-Laurent, 2003 ; Taylor et al., 2000 ; Wharton-McDonald, Pressley et Hampston, 1998). Cette forme d'accompagnement stipule que l'enseignant évalue la compétence de l'apprenant et le guide pas à pas dans son apprentissage, augmentant le niveau de difficulté au fur et à mesure que ce dernier progresse (Taylor et al., 2000). Pressley et son équipe (1998) précisent que les rétroactions à l'apprenant sont également des pratiques exemplaires. Il ajoute que l'explicitation des stratégies de décodage et de compréhension se veut tout aussi essentielle auprès de certains lecteurs. Bien d'autres études confirment cette dernière position (Block, Oakar et Hurt, 2002 ; Giasson et Saint-Laurent, 2003 ; Juel et Minden-Cupp, 1999 ; Morrow, Tracey, GeeWoo et Pressley 1999 ; Pressley, Rankin et Yokoi, 1996 ; Taylor, Pearson, Clark et Walpole ; 2000 ; Wharton-McDonald, Pressley et Hampston, 1998). Or, soutenir l'élève semble être une intervention qui gagne en complexité considérant le fait que cet accompagnement doit être adapté à chacun, d'où l'intérêt de différencier l'enseignement.

Différencier l'enseignement de la lecture (4, 6 et 8)

L'approche équilibrée considère l'enseignant comme un professionnel qui prend les bonnes décisions en vue de mieux accompagner chacun de ses élèves dans l'apprentissage de la lecture (Pearson, 2004). Puisque aucune méthode obtient le même succès auprès de tous les élèves, différencier l'enseignement est essentiel afin de tenir

compte des forces et des besoins de chacun. En effet, différencier vient d'un courant de pensée qui considère que l'enseignement est basé davantage sur les personnes que sur les contenus (Tomlinson, 2003). Cette approche est généralement considérée comme étant l'action d'« investir non pas les mêmes moyens pour tous, mais des moyens proportionnés aux obstacles. Non pas en temps de scolarité, mais en attention, en intelligence, en inventivité, en qualité et en durée de la prise en charge personnalisée (...) les élèves n'ont ni les mêmes besoins ni les mêmes moyens d'apprendre » (Perrenoud, 2003, p.7). Elle vise à tirer profit des différences au sein de la classe au lieu de les ignorer (Davis et Jackson, 2000). Tomlinson (2000) précise à ce sujet que différencier signifie « toute approche organisée, souple et proactive qui permet d'adapter l'enseignement et l'apprentissage pour tous les élèves ».

L'étude de Juel et Minden-Cupp (1999) offre un premier exemple des bienfaits de la différenciation. Dans cette étude, les lecteurs plus faibles réussissent mieux leur apprentissage de la lecture s'ils sont dans un sous-groupe où l'enseignant présente le décodage de façon structurée jusqu'en février. À l'opposé, les élèves très habiles en lecture progressent davantage lorsque l'enseignement dispensé touche moins le décodage pour favoriser la lecture de textes et de livres. Par ailleurs, l'étude de Menon et Hiebert (2005) démontre qu'offrir la chance aux élèves de lire des livres de leur niveau au lieu de proposer le même texte à tous aide tous les types de lecteurs à progresser.

Soutenir les élèves dans la lecture de textes de leur niveau est d'ailleurs une intervention faisant partie de nombreux programmes d'accompagnement d'élèves en difficulté, par exemple le Guided Reading Program (Fountas et Pinnell, 1996 ; voir aussi Nadon, 2002), ou le Success for All (Madden, Slavin, Karweit, Dolan et Wasik, 1991).

L'objectif est toujours le même, il s'agit de se concentrer sur les besoins particuliers de quelques élèves pour travailler des stratégies et des habiletés. Dans bien des études recensées, cette façon de différencier l'enseignement en regroupant les élèves de façon homogène est relevée comme étant efficace (Juel et Minden-Cupp, 1999 ; Morrow et al., 1999 ; Pressley et al, 1996 ; Taylor et al., 2000 ; 2002).

De plus, la recension révèle qu'avoir des attentes élevées envers tous les élèves est aussi considéré comme une pratique exemplaire. Ainsi, les enseignants qui continuent d'entretenir des attentes élevées (Taylor et al, 2000 ; Wharton-McDonald, Pressley et Hampston, 1998) mais adaptées envers chacun (Pressley, 2002), même envers ceux qui éprouvent des difficultés ou montrent un retard, permettent de faire progresser tous les apprenants à leur rythme.

En somme, ce qui importe au début de l'apprentissage de la lecture, c'est que tous les élèves lisent, réalisent des activités de leur niveau et que l'enseignant puisse ajuster son intervention tout au long de cet accompagnement (Juel et Minden-Cupp, 1999). Ce qui importe se situe donc à l'opposé de ce que Tomlinson (2004) décrit comme l'approche « one-size fits all », dans laquelle le matériel, les contenus, les interventions, l'attention, le temps, le rythme, les attentes, l'évaluation et l'environnement répondent hypothétiquement aux besoins de tous. Dans les prochains paragraphes, il est justement question de l'environnement et du climat de la classe en lecture.

Créer un climat de lecture riche en classe (5 et 7)

Comme le dit Giasson (2003, p.6), « contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour *être* tout simplement ». En effet, la lecture est présente dans la grande majorité des sphères de la

vie d'un individu et doit donc de trouver en priorité dès les premiers pas dans le monde scolaire. Selon Stanovich (1986) et Vellutino (2003), pour devenir un bon lecteur, il faut pratiquer la lecture souvent. Dans la classe (Block, Oakar et Hurt, 2002), tout comme dans l'école (Taylor et al., 2000), la place réservée à l'enseignement et aux activités liées à la lecture n'est cependant pas identique dans tous les milieux. Par exemple, les classes dans lesquelles les élèves vivent de nombreuses occasions de lire (Pressley et al, 1998) et où l'apprentissage de la lecture est intégré aux autres matières (Block, Oakar et Hurt, 2002 ; Morrow et al., 1999) stimulent le progrès. Donner priorité à la lecture est donc une pratique reconnue par bien des études comme favorisant la réussite.

Un second élément, créer un environnement littéraire riche, est aussi compris dans le climat de lecture offert par l'enseignant. L'implantation d'un environnement riche en écrits renvoie à la présence de plusieurs types de textes (Pressley et al, 1996), qui sont mis en évidence (Morrow et al, 1998) et accessibles aux élèves (Block, Oakar et Hurt, 2002). Offrir un tel environnement est non seulement profitable pour stimuler les élèves, mais aussi pour les faire progresser. Par exemple, et tel que mentionné préalablement, l'étude de Menon et Hiebert (2005) démontre que des élèves à qui on enseigne avec différents livres démontrent un rendement plus élevé en lecture que ceux à qui on réserve des lectures provenant d'une seule source, soit le manuel scolaire.

En résumé, les enseignants qui interviennent de façon exemplaire sont ceux qui donnent priorité à la lecture en classe en instituant un climat de lecture riche, qui enseignent de façon équilibrée en soutenant l'apprentissage et explicitant les stratégies de décodage et de compréhension et ce, de façon différenciée auprès de chacun.

L'enseignement de la lecture auprès du lecteur débutant n'est donc pas une tâche aisée. Les élèves ont, dès le départ, des prédispositions différentes à l'apprentissage de la lecture. L'une des principales conclusions de l'étude de Pressley et son équipe (1998) est d'ailleurs que l'enseignement de la lecture en première année est plus complexe que la science nucléaire, ce qui signifie que cet enseignement nécessite une interaction complexe de plusieurs éléments qui doivent être gérés par un enseignant engagé dans ce processus. En effet, tel que présenté dans les parties précédentes, l'enseignant de la lecture doit travailler sur le plan des habiletés et des conditions nécessaires au développement du savoir-lire en empruntant par différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage et en utilisant du matériel qui compose un environnement littéraire riche adapté aux forces, aux besoins et aux faiblesses des élèves. De surcroît, à mesure que le lecteur vieillit, des facteurs reliés à l'engagement sont appelés à faire de plus en plus partie de la problématique, et ce particulièrement lorsque l'élève éprouve des difficultés en lecture.

3.2 L'enseignement exemplaire auprès du lecteur plus compétent

Dans cette partie, deux thèmes touchant l'enseignement de la lecture auprès des élèves de la troisième à la sixième année sont exposés. D'abord, Allington, Johnston et Day (2002) Block, Oakar et Hurt (2002), Connor, Morrison et Petrella, (2004), Knapp et al. (1995) et Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez (2002), présentent des études sur l'enseignement de la lecture à l'élémentaire auprès de lecteurs qui ont dépassé le stade du débutant. Ces études se concentrent davantage sur les pratiques d'enseignement favorisant la réussite. Ensuite, puisque des enquêtes (Gervais, 1997 ; McKenna, Kear et Ellsworth 1995 ; Lebrun, 2004 ; MEQ, 1994 ; OQRE, 2003) présentées dans la problématique démontrent que les élèves s'approchant de la fin de l'élémentaire

éprouvent des problèmes liés à leur engagement de lecteur et que, de surcroît, l'engagement est relié à la réussite (Pressley et al., 2001b ; Taylor et al., 2002 ; Worthy, 2002), il sera question des pratiques qui stimulent l'engagement des élèves plus âgés du primaire. Plusieurs études (Almasi, McKeown et Beck, 1996 ; Baribeau, 2004 ; Cole, 2003 ; Fink, 1996 ; Ivey et Broaddus, 2001 ; Strommen et Mates, 2004 ; Worthy, 2002 ;) se penchent sur la question afin de ressortir les pratiques enseignantes exemplaires qui suscitent ou maintiennent l'engagement.

3.2.1 Les méthodes utilisées dans les études sur la réussite du lecteur plus compétent

Cette fois encore, cette section donne à voir que certaines méthodes sont utilisées pour examiner les pratiques exemplaires de la lecture soutenant la réussite des élèves de la troisième à la sixième année. Toutes les études exposées dans cette section se déroulent aux États-Unis, à l'exception de l'étude internationale de Block et al. (2002).

L'étude à grande échelle de Knapp et al. (1995) réalisée avec la collaboration de 140 enseignants utilise diverses observations espacées sur une période de deux ans, des entrevues structurées au sujet des pratiques adoptées par les enseignants, des discussions avec les élèves et l'examen d'un journal d'activités rédigé par les enseignants participants. De plus, différents tests standardisés permettent d'examiner le rendement des élèves. Les résultats sont obtenus à la suite des analyses statistiques mettant en relation le rendement avec les pratiques. De façon similaire, l'étude de Connor et al. (2004) recueille des données en observant les pratiques de 43 enseignants de la troisième année ainsi qu'en évaluant le rendement de 73 élèves de ces classes à différents tests d'habiletés en

lecture. Cette étude identifie aussi les pratiques les plus efficaces à l'aide d'analyses de facteurs (HLM).

Une méthode analogue est employée dans l'étude de Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez (2002), déjà mentionnée dans la partie précédente qui traite de l'enseignement auprès des lecteurs débutants. Celle de Block et ses collègues (2002), qui utilise une méthode quantitative afin de recueillir des données sur les pratiques exemplaires de plusieurs centaines d'enseignants provenant de sept pays anglophones, est également reprise dans cette section en se concentrant cette fois sur les pratiques auprès des élèves plus compétents. Les méthodes utilisées dans ces trois dernières études sont basées sur le recueil d'un grand nombre de données quantitatives afin de pouvoir examiner l'effet des pratiques de certains enseignants sur le progrès de plusieurs d'élèves. Ces études visent notamment à généraliser à plus grande échelle les résultats.

Enfin, en ce qui concerne l'étude d'Allington et al. (2002), leur étude permet d'observer les pratiques d'enseignement de 30 praticiens exemplaires reconnus par la direction de leur école. Des notes de terrain, des séances d'enseignement filmées, des entrevues structurées et non-structurées sont également employées pour documenter le contexte de leur pratique et préparer des études de cas. Des analyses de contenu sont enfin menées dans l'objectif d'isoler et de comparer les thèmes retrouvés dans chacun des cas.

Bref, sauf en ce qui concerne l'étude de Allington et ses collègues (2002), les méthodes privilégiées pour accéder aux données et évaluer l'efficacité des pratiques se résument souvent à l'administration de tests aux élèves, à l'observation directe des enseignants en classe et à des entretiens structurés. Ce que l'équipe de Allington apporte de plus, c'est l'utilisation d'un grand nombre de données provenant d'approches

qualitatives et quantitatives pour construire des études de cas et comparer les thèmes qui en émergent. Or, l'intérêt de tous les chercheurs demeure le même, c'est-à-dire connaître les pratiques privilégiées d'enseignants identifiés comme étant exemplaires. Encore une fois, la majorité des études qui s'intéressent à l'enseignement exemplaire préfère une méthode qui privilégie une grande quantité d'informations à un petit nombre de données qui investigue plus en profondeur le phénomène. Enfin, même si la manière dont se sont construites ces pratiques pédagogiques exemplaires de la lecture n'est toujours pas abordée, ces diverses études permettent de rassembler les pratiques les plus efficaces à adopter auprès des élèves plus compétents du primaire.

3.2.2 Les pratiques exemplaires révélées dans ces études sur la réussite

Le tableau 2 synthétise les pratiques des enseignants telles que rapportées par les cinq études décrites précédemment. Une description de ces dernières est également présentée. Par exemple, les discussions et interactions sont traitées dans la majorité de ces études.

Favoriser les interactions et discussions lors de la lecture (1)

Favoriser les discussions et les interactions en lecture représente une pratique de choix auprès des élèves plus compétents du primaire selon Allington, Johnston et Day (2002), Block, Oakar et Hurt (2002), Connor, Morrison et Petrella, (2004), Knapp et al. (1995). Cette pratique n'apparaît pas dans le Tableau 1 portant sur les pratiques auprès des élèves débutants, ce qui indique qu'elle gagne de l'intérêt à mesure que les élèves vieillissent. Interagir et discuter permet aux élèves de construire du sens ensemble au lieu de répondre à des questions de type fermé, déconnectées de leur contexte selon Allington, Johnston et Day (2002) et Knapp et al. (1995).

Tableau 2. Pratiques exemplaires d'enseignants oeuvrant auprès d'élèves plus compétents selon cinq études sur la réussite

	Connor, Morrison, et Petrella	Allington, Johnston, et Day	Taylor et al. (2002)	Block, Oakar et Hurt	Knapp, Shields, et Turnbull
1- Favorisent les interactions et discussions lors de la lecture	X	X		X	X
2- Engagent les élèves dans diverses activités de lecture		X	X	X	
3- Enseignent explicitement des stratégies de compréhension	X	X	X		
4- Enseignent les stratégies de compréhension de haut niveau	X		X		
5- Enseignent la construction du sens à l'aide de textes signifiants (approche équilibrée)			X		X
6- Offrent un environnement littéraire riche et varié		X		X	
7- Assurent une intégration des matières		X			X
8- Différencient les interventions selon les besoins	X			X	

Block et ses collègues (2002) ajoutent que cela permet de discuter de différents enjeux de la société et de développer leur esprit critique lorsqu'ils lisent. Cela incite d'ailleurs les élèves à prendre l'habitude de réfléchir sur les textes (Giasson, 2003). Il sera question de ce point plus en profondeur dans la prochaine partie traitant des pratiques qui favorisent l'engagement en lecture.

Diversifier les interventions (2-6-7)

Les élèves qui ont la chance de lire beaucoup et de vivre plusieurs activités de lecture semblent bénéficier de ces interventions. En effet, réaliser des activités diverses (Allington et al., 2002 ; Taylor et al., 2002) impliquant plusieurs types de textes (Block et al., 2002) est bénéfique à l'apprentissage des élèves. On peut constater également la présence de l'intégration des matières dans l'enseignement exemplaire auprès des élèves plus compétents (Allington et al., 2002 ; Knapp et al., 1995). Selon Underwood et Pearson (2004), les lecteurs, en vieillissant, doivent apprendre à traiter des informations à l'intérieur de textes de plus en plus complexes et difficiles. Ces auteurs suggèrent que les textes soient rattachés à l'apprentissage des sciences ou des mathématiques par exemple. Selon Smolkin et Donovan (2003), apprendre à lire des textes que l'on retrouve généralement dans les autres matières est nécessaire puisque cela permet d'avoir accès aux idées, au vocabulaire, à la syntaxe et à la structure des textes courants. Cela prépare les élèves non seulement à apprendre à lire, mais aussi à lire pour apprendre.

Développer les stratégies de compréhension (3-4)

Selon Taylor et al. (2002), à partir de la troisième année, les élèves progressent davantage en lecture si l'enseignant consacre moins de temps au développement d'habiletés linguistiques et métalinguistiques et plus de temps à développer des stratégies de compréhension. Pour aller plus loin sur le plan de la compréhension, l'enseignement exemplaire de la lecture se caractérise par la construction des stratégies cognitives de haut niveau, qui demandent aux élèves d'exploiter les processus métacognitifs et d'élaboration tels faire des inférences, des prédictions et des analyses (Knapp et al., 1995 ; Taylor et al., 2002). Les inférences logiques, par exemple, amènent le lecteur à aller au-delà du contenu

du texte et à utiliser ses connaissances antérieures sur le sujet et sur le monde (Giasson, 2003, p.267). Pour ces raisons, ce type de stratégie cognitive est qualifié de « haut niveau » et est donc reconnu par les études citées pour stimuler l'engagement cognitif et le progrès en lecture.

Adopter l'approche équilibrée (5)

L'enseignement des stratégies de compréhension à l'aide de textes signifiants rappelle les pratiques exemplaires équilibrées décrites auprès de lecteurs débutants. Cette pratique continue donc de détenir une grande importance auprès du lecteur plus compétent. En effet, le progrès en lecture semble être favorisé dans les classes où les processus de construction de sens en lecture sont privilégiés à l'aide de textes authentiques, textes qui proviennent d'une variété de sources autres que scolaires (Knapp et al., 1995) au lieu de s'en tenir simplement à l'enseignement d'habiletés isolées (Taylor et al. 2002). Même si l'enseignement équilibré est aussi traité dans le Tableau 1, il se traduit autrement auprès des plus vieux. En effet, auprès des débutants, les interventions consistent à fournir des textes signifiants et d'intérêts pour travailler la compréhension, mais également le décodage et la reconnaissance de mots nouveaux. Auprès de la majorité des élèves plus compétents, l'approche équilibrée se penche davantage sur le développement de stratégies de compréhension que sur les habiletés de décodage (Taylor et al. 2002). Toutefois, parce que nombre d'élèves de la fin du primaire ont toujours besoin de soutien supplémentaire pour développer davantage leurs habiletés de décodage et de reconnaissance de mots, l'intérêt de différencier les interventions auprès des élèves plus vieux est maintenu.

Différencier l'enseignement (8)

L'intervention différenciée auprès des lecteurs plus compétents s'avère une pratique des plus pertinentes si on se réfère au fait que l'écart entre les élèves faibles et forts en lecture ne disparaît pas toujours au gré des années (McGill-Franzen et Allington, 1991). Ainsi, tel que décrit par Connor, Morrison et Petrella (2004), ce qui peut représenter un enseignement exemplaire pour un élève ayant développé déjà de bonnes habiletés pourrait être qualifié d'inefficace auprès d'un lecteur en difficulté. La pratique de différenciation est d'ailleurs dûment encensée par Block et ses collègues (2002). Selon eux, les enseignants les plus exemplaires adaptent les tâches, le temps d'explication de stratégies et les regroupements selon les différents types d'élèves, tout en introduisant différents types de textes pour intéresser tout le monde, reconnaissant les habiletés et les talents de chacun et laissant les élèves se fixer des buts et apprendre de façon individuelle afin de valoriser l'autonomie.

En résumé, un enseignant qui adapte son enseignement selon les besoins des élèves, qui enseigne les stratégies en se basant sur des textes authentiques et signifiants, qui amène les jeunes à lire beaucoup de textes sur des sujets touchant d'autres matières, à discuter de ces textes en groupe pour construire du sens, à développer et à utiliser leurs stratégies de compréhension de haut niveau, détient les caractéristiques d'un enseignant exemplaire de la lecture qui favorise la réussite des élèves plus compétents. Or, l'engagement de l'élève en lecture prend de plus en plus de place au sein de son apprentissage, ce qui doit être également considéré par l'enseignant. La prochaine section traite de cet enjeu.

3.2.3 Les interventions qui favorisent l'engagement du lecteur plus compétent

Selon Kolloff (2002), engager les élèves en lecture signifie d'abord créer une culture de lecteurs en classe. Or, plusieurs enseignants ne lisent pas pour le plaisir et ne savent comment créer cette culture. Selon ce même auteur, les élèves de ces classes risquent de ne pas développer des habitudes de bons lecteurs et deviendront, pour certains, des enseignants qui ne sauront partager le plaisir de lire avec les élèves, ce qui forme un cycle de lecteurs désengagés. De plus, selon Ivey et Broaddus (2001), l'enseignement auprès des élèves des deuxième et troisième cycles est chargé d'incohérences. Les élèves doivent lire de plus en plus de textes complexes, mais les enseignants passent de moins en moins de temps à leur enseigner les stratégies et leur imposent des textes du manuel scolaire. Au deuxième et troisième cycles, les enseignants s'attendent à ce que les élèves développent un esprit critique lors des lectures, mais ils leur donnent très peu de chance d'en discuter en classe. De plus, les élèves doivent devenir des lecteurs indépendants s'ils veulent réussir leurs études, mais ils ont peu d'opportunités de découvrir leurs intérêts et de lire à leur propre rythme. En somme, le milieu scolaire s'attend à ce que les élèves plus âgés du primaire soient de plus en plus autonomes en lecture, mais il ne leur fournit pas d'occasions de s'engager de façon personnelle.

Dans les sections précédentes, il est question des pratiques à privilégier pour favoriser la réussite des élèves débutants et plus compétents. Les prochains paragraphes traitent davantage des pratiques d'enseignement de la lecture qui stimulent l'engagement des élèves de la troisième à la sixième année du primaire puisque ces derniers sont davantage à risque de développer des attitudes et habitudes négatives envers la lecture

(voir Gervais, 1997 ; Lebrun, 2004 ; McKenna et al., 1995). Certaines études (Almasi, McKeown et Beck, 1996 ; Baribeau, 2004 ; Cole, 2003 ; Fink, 1996 ; Ivey et Broadus, 2001 ; Strommen et Mates, 2004 ; Worthy, 2002) mettent en exergue les pratiques enseignantes exemplaires susceptibles de favoriser l'engagement.

3.2.4 Les méthodes utilisées dans les études sur l'engagement du lecteur plus compétent

Parce que l'engagement des élèves en lecture est plus difficile à observer de l'extérieur et à quantifier, les études qui se penchent sur ce concept utilisent de nouvelles méthodes de cueillette de données. Toutes les études sur le sujet, à l'exception de celle de Baribeau (2004), proviennent des Etats-Unis. Cette section présente les méthodes utilisées dans les études recensées. Les résultats de ces études sont présentés ultérieurement.

L'étude de Almasi, McKeown, Beck (1996) cherche à comprendre comment 46 élèves de la quatrième année s'engagent lors de discussions en grand groupe sur la littérature. Cette équipe recueille les données à l'aide d'une variété de sources : des observations lors des discussions, des journaux de bord, des entrevues semi-structurées et des discussions informelles avec les enseignants. Les résultats découlent de l'analyse des thèmes provenant de la collecte de données. Bref, cette façon de recueillir les données combine des données quantitatives et qualitatives afin de donner un portrait des pratiques des enseignants, des activités des élèves et leur lien avec l'engagement des élèves lors des discussions sur la lecture en classe.

Fink (1996), de son côté, réalise des entrevues semi-structurées et individuelles avec 12 participants adultes ayant un passé de lecteurs dyslexiques afin d'explorer comment ces lecteurs ont construit leur habileté et leur engagement à lire. Des analyses

des profils de chacun des participants révèlent diverses dimensions cognitives et affectives de leur développement en tant que lecteurs. Ces entrevues réalisées avec un petit nombre de participants révèlent des informations plus en profondeur sur ce qui fait que des dyslexiques deviennent d'excellents lecteurs à l'âge adulte.

L'étude de Guthrie et McCann (1998) vérifie l'efficacité d'un programme d'enseignement interdisciplinaire implanté dans huit classes de la troisième à la cinquième année pour stimuler l'engagement cognitif et personnel en lecture. Les habiletés de lecture, la motivation, les habitudes et l'engagement en début et en fin de projet des élèves participants sont mesurés et comparés avec celles d'élèves d'autres classes dont le type d'enseignement préconisé est considéré comme traditionnel. L'évaluation de cet implantation de programme se réalise davantage sur une base quantitative afin de comparer l'efficacité des deux méthodes d'enseignement en se servant des résultats des élèves.

Ivey et Broaddus (2001) veulent connaître ce qui peut amener à lire 1765 élèves de la sixième année à l'aide d'un questionnaire de type fermé. L'analyse des résultats les incite à poursuivre leur collecte de données à l'aide d'entrevues qualitatives auprès de 31 élèves très engagés en lecture faisant partie de l'échantillon initial. Les analyses permettent d'identifier des recoupements entre les différentes données des entrevues et d'isoler les facteurs qui stimulent l'engagement. Cette méthode qui débute d'abord en recueillant des données quantitatives auprès de centaines d'élèves examine par la suite et ce, de façon plus profonde, les motifs qui incitent certains participants à s'engager en lecture. Depuis le début de ce chapitre, cette étude est la première à réellement combiner l'approche quantitative et qualitative afin d'obtenir un portrait à la fois vaste et en

profondeur du phénomène étudié. La prochaine étude présentée a fonctionné de façon analogue.

Pour sa part, l'étude de Strommen et Mates (2004) s'effectue auprès de 151 élèves de la sixième et de la neuvième année à l'aide d'un questionnaire sur leurs activités de loisirs, leurs attitudes, leur estime de soi de lecteur et leurs pratiques de lecture. De ces participants, neuf élèves se distinguant des autres par l'engagement qu'ils éprouvent envers la lecture sont interrogés individuellement. Un même nombre d'élèves ayant un profil de non-lecteur sont interrogés afin d'établir des comparaisons entre les caractéristiques et expériences respectives des deux types d'élèves.

La procédure utilisée par Worthy (2002) et par Baribeau est sensiblement la même et se concentre davantage sur des données qualitatives. Le but de Worthy (2002) est d'explorer l'engagement en lecture des élèves de la 4^e à la 6^e année en demandant aux élèves, grâce à des entretiens, de dévoiler ce que leur enseignant fait pour rendre la lecture plus attrayante à l'école. Baribeau (2004) procède également à des entretiens, mais sous forme de groupes de discussions, auprès de 127 jeunes adolescents québécois de 12 à 16 ans afin de connaître leurs habitudes, attitudes et motivations envers la lecture. Les données recueillies lors de ces entretiens sont analysées à l'aide du logiciel N'VIVO.

Enfin, Cole (2003) a recueilli des données à l'aide d'observations, d'examen de carnets de lecture, de tâches d'écriture et d'entrevues semi-structurées afin d'identifier ce qui engage ou désengage quatre élèves de la deuxième année en lecture. Les résultats de son étude sont obtenus à la suite d'une analyse de contenu.

L'ensemble de ces études propose différentes façons de recueillir et d'analyser les données afin de documenter la façon dont l'engagement en lecture persiste ou apparaît

chez les élèves plus âgés du primaire. Elles s'inspirent davantage d'une approche mixte ou qualitative qui reconnaît et interroge la réalité des participants au lieu de simplement l'observer. Ces études permettent d'une part, d'identifier les pratiques efficaces adoptées par certains enseignants en vue de favoriser l'engagement et, d'autre part, d'émettre des recommandations aux praticiens pour favoriser pareil engagement chez leurs élèves.

3.2.5 Les pratiques exemplaires révélées dans ces études sur l'engagement

Un inventaire complexe de pratiques à offrir aux élèves pour conserver ou stimuler leur engagement est proposé dans ces études. Plusieurs pratiques communes sont observables dans ces études privilégiant une approche tantôt qualitative, tantôt quantitative, ce qui assure une cohérence entre les résultats. Le tableau 3 présente ces résultats et montre d'ailleurs que bien des interventions contribuent à engager les élèves à lire. En combinant certaines d'entre elles, il est possible d'établir des grandes catégories : le climat et l'environnement de lecture, la diversité des activités proposées, les interactions et discussions. Il est intéressant de constater que ces éléments sont également présents dans le Tableau 2, ce qui signifie qu'ils stimulent à la fois le succès et l'engagement.

Créer un climat littéraire riche (2-3-8-9)

L'idée d'offrir un environnement de lecture riche vise à capter les intérêts différents des élèves et à les amener à développer des habitudes de lecteurs engagés à l'aide de matériel de lecture répondant à tous types de lecteurs d'une classe (Cole 2003 ; Guthrie et McCann, 1998 ; Strommen et Mates, 2004) et d'une bibliothèque attirante (Baribeau, 2004 ; Worthy, 2002).

Tableau 3 : Pratiques qui engagent les élèves en lecture selon sept études

	Strommen et Mates (2004)	Guthrie et McCann (1998)	Fink (1996)	Cole (2003)	Baribeau (2004)	Ivey et Broaddus (2001)	Worthy (2002)	Almasi, et autres(1996)
1- Interactions et discussions en classe au sujet des lectures	X	X		X		X		X
2- Textes qui répondent aux intérêts des élèves	X	X	X	X		X		
3- Environnement littéraire riche en classe	X	X		X			X	
4- Lecture personnelle en classe de façon régulière	X					X	X	
5- Engagement en lecture de l'enseignant	X	X					X	
6- Lecture par l'enseignant à voix haute					X	X	X	
7- Ne pas toujours questionner les élèves à la suite de lectures					X		X	
8- Libre choix des livres					X		X	
9- Bibliothèque attirante					X		X	
10- Intégrer l'enseignement des stratégies et lecture de textes intéressants			X				X	
11- Expériences diverses en lecture		X		X				

Les éléments 2, 3, 8 et 9 du Tableau 3 décrivent ce climat et cet environnement littéraire. L'accès à un matériel de lecture varié et de niveau de difficulté approprié à différents types de lecteurs est d'ailleurs l'une des premières stratégies à privilégier lorsqu'on se retrouve devant des élèves à risque en lecture (Giasson, 1994b). Par exemple, les élèves de la fin du primaire ont des intérêts particuliers dont l'enseignant doit tenir compte. Ils apprécient les histoires d'horreur, les livres de sports, les bandes dessinées, les magazines et les histoires d'aventure (Gervais, 1997 ; Ivey et Broaddus, 2000). Offrir suffisamment de livres différents et les disposer à la portée des élèves leur

donne le choix de lire des ouvrages et des contenus qui les intéressent (Cole, 2003 ; Guthrie et McCann, 1998 ; Strommen et Mates, 2004). D'ailleurs, de telles interventions peuvent engendrer des lecteurs engagés pour la vie, même lorsqu'ils éprouvent de grandes difficultés au départ (Fink, 1996). À partir du moment où les élèves ont accès à un tel environnement, il n'en tient qu'à l'enseignant de proposer des activités tout aussi stimulantes. La prochaine section traite de ces interventions.

Diversifier les activités de lecture vécues en classe (4- 6-7-10-11)

Les études démontrent que les activités vécues en classe influencent grandement l'engagement en lecture. Le fait de laisser les élèves lire personnellement de façon régulière les aide à s'engager (Ivey et Broaddus, 2001 ; Strommen et Mates, 2004 ; Worthy, 2002). Les élèves valorisent ce temps de lecture offert à l'école. Toutefois, les élèves aiment pouvoir lire sans être obligés de répondre à des questions (Worthy, 2002). Les élèves du secondaire interrogés par Baribeau (2004) précisent que le fait d'être interrogé nuit à leur concentration et à leur intérêt.

L'importance de faire de la lecture à haute voix est également mentionnée. Même si, vers la fin de l'élémentaire, les élèves se disent trop vieux pour ce type d'activité, ils admettent qu'ils continuent d'apprécier que leurs enseignants leur lisent des textes en classe (Worthy, 2002). Selon Ivey et Broaddus (2001), lors de cette activité, les élèves ont accès à un modèle de lecteur compétent et engagé. Les adolescents se souviennent d'ailleurs avec nostalgie des moments où leur enseignant à l'élémentaire leur racontait des histoires (Baribeau, 2004).

Enfin, les élèves apprécient l'expérience de diverses activités reliées à la lecture. L'étude de Guthrie et McCann (1998) et celle de Cole (2003) montrent bien que proposer

des lectures propres à d'autres champs et réaliser par la suite des activités qui touchent d'autres disciplines, favorisant diverses expériences sont des moteurs d'engagement chez les élèves. À cet effet, entretenir des échanges à la suite de lectures touchant plusieurs domaines semble efficace pour soutenir leur engagement.

Favoriser les interactions et discussions (1)

Même si certains élèves sont portés à échanger sur leurs lectures en contexte familial ou entre amis (Ivey et Broaddus, 2001 ; Strommen et Mates, 2004), il semble également utile de leur proposer de le faire en classe. En effet, il appert que les élèves s'engagent dans les activités lorsqu'ils ont la chance de répondre aux autres et de mettre à défi leurs interprétations, de discuter du style de l'auteur, de partager leur opinion sur le texte et d'en questionner le sens (Almasi, McKeown et Beck, 1996). Allington et Johnston (2002) révèlent d'ailleurs que des enseignants exemplaires de quatrième année utilisent les discussions afin de construire collectivement du sens en réponse aux textes lus. Ces enseignants engagent leurs élèves dans des discussions authentiques, ce qui renforce la communauté de lecteurs en classe. En se basant sur ces idées, Swan (2003) affirme que le fait de créer une communauté de lecteurs dans laquelle tous les élèves sont valorisés et invités à échanger des idées en classe est essentiel pour engager les élèves en lecture. Strommen et Mates (2004) ajoutent que le sentiment d'appartenance et l'attachement à une telle communauté de lecteurs sont deux conditions essentielles pour engager les élèves dans une activité. Guthrie et McCann (1998) conseillent d'ailleurs de faire collaborer les élèves afin qu'ils puissent échanger leurs différentes perspectives et construire le sens des textes lus ensemble.

En résumé, offrir un environnement et un climat de lecture riche, des activités stimulantes et signifiantes, ainsi que l'occasion de discuter et d'échanger sur la lecture sont des pratiques essentielles pour favoriser à la fois la réussite et l'engagement des élèves en lecture. Afin de favoriser la réussite, le Tableau 2 rapporte également d'autres pratiques exemplaires telles que développer les stratégies de compréhension de haut niveau, adopter une approche équilibrée et différencier les interventions pour répondre aux besoins de tous. Cette deuxième partie de la recension décrit les pratiques à adopter auprès des élèves qui ont construit leurs compétences de lecteur au-delà du stade de débutant, mais qui continuent d'éprouver des difficultés et de montrer des besoins spécifiques à leur niveau et à leur âge. Les méthodes utilisées à l'intérieur des études recensées jusqu'ici sont parfois quantitatives, mixtes ou qualitatives. Or, malgré la présence de certaines études qui s'intéressent aux expériences en lecture des élèves (Cole, 2003 ; Ivey et Broadus, 2001 ; Strommen et Mates, 2004) et des pratiques telles que décrites par les enseignants (Almasi, McKeown et Beck, 1996 ; Wharton-McDonald, Pressley et Hampston, 1998), aucune d'entre elles ne cherche à comprendre comment les pratiques exemplaires se construisent chez les enseignants.

Donc, si les pratiques exemplaires de l'enseignement de la lecture de certains enseignants sont connues grâce à ces dernières études, il n'en va pas de même au sujet de la façon dont les enseignants ont construit ces pratiques avec les années. En effet, les études recensées jusqu'ici ont recueilli un grand nombre de données sur les pratiques à l'aide notamment de questionnaires, d'observations, de tests administrés aux élèves. Il semble que ce courant de recherche, basé sur l'examen des pratiques exemplaires des enseignants de la lecture, ait donné lieu à des études majoritairement quantitatives ou

mixtes. Or, tel qu'observé antérieurement dans ce chapitre, les enseignants participant à ces études n'ont pas été invités à décrire les raisons qui motivent le choix de ces pratiques ou le processus de construction de ces dernières. Les prochains paragraphes recensent des études qui traitent plus précisément de ce sujet et qui peuvent apporter des éléments de réponse.

3.3 L'enseignant comme facteur principal

Les études recensées depuis le début de cette thèse parlent surtout des pratiques et des interventions qui donnent à l'enseignement de la lecture un caractère exemplaire auprès de tous les lecteurs de l'élémentaire. La grande majorité de ces études se centrent sur la façon dont l'enseignant agit ou intervient en classe pour favoriser la réussite et l'engagement. Toutefois, ces études n'ont pas traité de la façon dont l'enseignant de la lecture a construit ces pratiques spécifiques. En général, les travaux sur l'expertise enseignante n'explicitent guère comment se développe cette expertise (Lenoir, 2004). À cet égard, même si bien des praticiens croient que seul le nombre d'années accumulées en enseignement contribue à parfaire leurs pratiques, il n'existe pas nécessairement une différence entre les connaissances, les attitudes et les pratiques des enseignants débutants et ceux expérimentés (Dole, 2003 ; NCRTE, 1991). Le nombre d'années d'expérience dans la pratique ne génère pas nécessairement l'expertise (Paquay et Sirota, 2001). Qu'est-ce qui est donc à l'origine des pratiques exemplaires des enseignants ? Dans la prochaine partie, une recension d'études sur les conditions pouvant contribuer à la construction de pratiques pédagogiques est présentée. Les premières études se concentrent spécifiquement dans le domaine de la lecture et les dernières sont d'ordre plus général en éducation. L'ensemble de ces études montre une relation importante entre

les expériences, les habitudes, les caractéristiques personnelles de l'enseignant et ses pratiques.

3.3.1 La construction de pratiques des enseignants de la lecture

Selon Gambrell (1996), les enseignants lecteurs sont plus enclins à devenir des modèles explicites pour leurs élèves et favoriser la réussite en lecture. Ils le deviennent parce qu'ils partagent leurs expériences personnelles de lecture et mettent l'accent sur la façon dont la lecture enrichit leur vie, ce qui incite les élèves à les percevoir comme étant des lecteurs volontaires et engagés. En d'autres mots, les enseignants lecteurs communiquent facilement leur amour pour la lecture aux élèves, ce qui fournit un modèle en classe (Dreher, 2003). Pour accompagner des élèves dans leur devenir de bons lecteurs, il faut des enseignants eux-mêmes véritablement engagés envers la lecture, ce que démontre l'étude de Morrison, Jacobs et Swinyard (1999). Réalisée à l'aide d'un questionnaire de type Lykert auprès de 1874 enseignants, cette dernière permet de constater que les enseignants utilisant en majorité les pratiques reconnues comme étant efficaces sont également ceux qui lisent le plus et qui montrent une opinion plus favorable à propos des livres et de la lecture.

Cette tendance est confirmée par des résultats de l'étude de Applegate et Applegate (2004). Cette étude, qui recueille des données auprès de 380 étudiants en formation à l'enseignement, établit que plus de la moitié de l'échantillon présente un profil de lecteur récalcitrant. Selon les répondants, l'enseignement de la lecture reçu à l'élémentaire les a affectés de façon souvent négative tout au long de leur scolarité. Plusieurs admettent que les livres étaient ennuyants, le soutien des enseignants médiocre et que l'attitude négative de l'enseignant envers la lecture était perceptible. Enfin, 22

étudiants engagés en lecture admettent que leur goût de lire s'est développé seulement grâce aux lectures proposées au collège. Cette étude démontre jusqu'à quel point les comportements et les pratiques pédagogiques en lecture se révèlent comme ayant une influence directe sur les élèves et ce, quel que soit leur âge. Les enseignants, pour former de bons lecteurs engagés, doivent donc valoriser la lecture et le démontrer par leurs comportements et leurs attitudes envers la lecture. D'ailleurs, selon Worthy (2002), les élèves disent que l'enthousiasme de l'enseignant est transparent et contagieux : lorsque l'enseignant présente des livres qu'il aime vraiment, les élèves veulent le lire aussi. L'étude de Strommen et Mates (2004) présentée antérieurement révèle également que les lecteurs engagés ont vécu des expériences scolaires marquantes avec des enseignants du primaire qui aimaient lire et les encourageaient à le faire.

Ruddell (2004) confirme cette idée puisque son étude réalisée auprès d'enseignants reconnus comme étant excellents par des étudiants, des pairs et des administrateurs, dévoile un grand enthousiasme envers la lecture. Selon les données provenant d'entrevues, ces enseignants montrent des traits en commun :

- 1) Les caractéristiques personnelles de l'enseignant : les enseignants excellents sont engagés et passionnés, chaleureux, flexibles et ont des attentes élevées envers eux-mêmes.
- 2) La compréhension du potentiel des apprenants : ces enseignants sont sensibles aux besoins, motivations et compétences des élèves et ont des attentes élevées envers chacun.
- 3) L'attitude envers la lecture : ces enseignants sont enthousiastes envers la lecture, créent des défis pour leurs élèves et considèrent les points de vue différents.

4) La sensibilité personnelle : ils sont attentifs aux problèmes personnels et aux difficultés en lecture des élèves.

5) La qualité de l'enseignement : le matériel proposé est signifiant et des activités d'écriture, de compréhension de textes et de pensée critique ont lieu en classe. De plus, l'enseignement stratégique est privilégié. Enfin, ces enseignants engagent les élèves dans une démarche de découverte intellectuelle.

Les enseignants exemplaires ne montrent donc pas seulement des pratiques les distinguant des enseignants plus représentatifs. Il semble en plus que ces enseignants partagent des caractéristiques reliées à leur personnalité ou à la représentation qu'ils ont de leur rôle. Les trois études présentées traitent d'ailleurs directement des caractéristiques personnelles de l'enseignant de la lecture, ses pratiques de lecteurs, ses croyances, ses expériences passées et ses qualités. En résumé, l'enseignant a bel et bien un effet significatif sur la vie de lecteur de ses élèves. Comme le dit Powell-Brown (2003), on ne peut être un bon enseignant de la lecture si on n'aime pas d'abord lire soi-même.

Les derniers résultats sont cruciaux dans la conduite de la présente thèse pour deux raisons. Premièrement, la place que tient la lecture dans la vie d'un enseignant a un impact sur ses pratiques. Donc, pour étudier l'origine de pratiques exemplaires des enseignants de la lecture, il est essentiel d'explorer son profil de lecteur. Deuxièmement, si la façon d'être et d'enseigner des praticiens à l'élémentaire a un impact à long terme sur les élèves et que de surcroît cet impact est toujours présent, voire influent auprès des étudiants à la formation en enseignement (Applegate et Applegate, 2004), cela signifie qu'un grand nombre d'enseignants peu engagés et peu compétents sont susceptibles de créer un cycle d'enseignants à leur image (Kolloff, 2002). Il devient donc indispensable

de mieux connaître les enseignants qui, à l'opposé, démontrent un haut niveau d'excellence si on veut s'en inspirer.

Afin d'en connaître davantage sur la façon dont la construction de pratiques s'opère chez les enseignants de la lecture, quelques études réalisées dans le champ plus large de l'éducation offrent des pistes intéressantes. Il semble en effet nécessaire d'explorer la littérature scientifique au-delà des études réalisées uniquement en enseignement de la lecture afin d'avoir une idée plus complète des conditions permettant à des enseignants de construire leurs pratiques.

3.3.2 Les conditions influençant les pratiques

Plusieurs études (Anadón, Bouchard, Gohier et Chevrier, 2001; Benson, 2003; Butler, 2005; Gabel, 2001; Jones, Armour et Potrac, 2003 ; Leclerc, 2003 ; Smith, 2005 ; Snow-Gerono, 2005) se concentrent sur des facteurs influençant la construction des pratiques pédagogiques et professionnelles. Ces écrits mettent en lumière des éléments pertinents à considérer afin de comprendre la construction des pratiques pédagogiques des enseignants exemplaires de la lecture.

Par exemple, l'étude de Anadón et al. (2001), qui porte sur la façon dont l'identité professionnelle de 20 enseignantes d'expérience de l'élémentaire s'est construite à travers leur carrière, permet d'examiner que des conditions comme leurs expériences scolaires, leurs enseignants d'autrefois, le contexte et les échanges avec les collègues, les modèles pédagogiques proposés, leur propre sens critique ainsi que leurs réflexions sur leur pratique doivent être pris en considération pour comprendre les pratiques des enseignants. Selon Anadón et al. (2001), l'enseignant est un acteur inscrit dans une dialectique d'identification-identification qui tire de son interaction avec l'environnement les éléments

qui lui permettent de se forger l'identité qui lui convient le mieux. Ces résultats sont obtenus à la suite d'analyses de récits de vie produits par entrevue semi-dirigée auprès de ces enseignantes de différentes régions du Québec. Les auteurs affirment enfin que les savoirs professionnels à la base de l'enseignement sont le résultat de trajectoires existentielles uniques qui peuvent être étudiées et comprises par des moyens biographiques et autobiographiques.

D'autres études s'intéressent aux expériences passées et présentes des enseignants et l'impact de ses dernières sur les pratiques pédagogiques. Les trois prochaines études traitent de ces aspects.

Smith (2005) s'intéresse aux différences entre les expériences en sciences vécues par deux enseignantes de l'élémentaire et l'impact que ces différences ont sur leurs croyances et leurs pratiques d'enseignement des sciences. Son étude qualitative utilise des questionnaires, des observations, des entrevues et des productions d'élèves et d'enseignants. Selon les résultats, les expériences passées et présentes des enseignants à l'extérieur de l'école, leurs croyances à propos de l'apprentissage et leur engagement à l'intérieur d'activités socialement construites sont des conditions influençant leur identité personnelle et professionnelle ainsi que leurs pratiques.

Gabel (2001) utilise de son côté une collecte de données basée sur la narration d'expériences auprès de trois futurs enseignants éprouvant des difficultés d'apprentissage générales afin de pouvoir comprendre la façon dont la réflexion sur ces expériences peut informer leur façon d'enseigner. Selon les résultats, ces participants abordent leurs pratiques d'enseignement à la lumière de leurs expériences passées. En effet, chacun des étudiants démontre que ses expériences passées ont une influence sur son savoir

pédagogique du moment. Gabel conclut d'ailleurs qu'il est important d'amener les étudiants à réfléchir sur leurs propres expériences et croyances afin que ces dernières deviennent une source de développement professionnel. Benson (2003) procède de façon similaire en examinant comment les expériences personnelles et la réflexion sur soi influencent les pratiques des enseignants qui oeuvrent auprès d'élèves de cultures diverses. Les enseignants participants sont interrogés individuellement à trois reprises et réunis lors d'un groupe de discussion. L'analyse des données effectuée à l'aide de thèmes émergents des verbatims révèle que les enseignants utilisent consciemment leur propre expérience comme cadre de référence pour intervenir auprès des élèves. Le fait qu'ils comprennent la complexité de leur cheminement les aide à être plus réflexifs envers le parcours scolaire et personnel de leurs élèves. Ils ont tous constaté l'influence de cette dualité entre leurs expériences personnelles et professionnelles sur leurs pratiques.

Ainsi, les quatre dernières études mettent en lumière le fait que les expériences personnelles passées, présentes et l'identité des enseignants sont déterminantes dans leur agir professionnel. Toutefois, les deux dernières études soulignent que pour rendre ces expériences bénéfiques, les enseignants doivent être en mesure d'y réfléchir. Toutes ces études ont eu accès aux données grâce à une démarche davantage qualitative et en profondeur. Dans les prochains paragraphes, il est question de la construction des pratiques à l'aide de la présence des autres. Les résultats de ces études apportent de nouveaux éléments pouvant contribuer à la compréhension des conditions susceptibles de façonner les pratiques pédagogiques.

À l'aide d'une méthodologie basée sur le recueil d'histoires de vie, Jones, Armour et Potrac (2003) étudient le développement et l'application du savoir d'un entraîneur

expert d'une équipe de soccer d'élite. Les données illustrent les différentes dimensions de la construction sociale du savoir de cet entraîneur dans un environnement hautement compétitif. L'influence importante de mentors d'expérience, l'appropriation et la personnalisation de leur savoir, l'expérience pratique avec les joueurs et la réflexion sur ses expériences sont des éléments importants ayant contribué à la formation des pratiques de cet entraîneur. Ainsi, des mentors peuvent représenter des sources d'amélioration. Selon l'étude de Leclerc (2003), la direction d'une école peut également avoir le même effet. Sa recherche réalisée à l'aide d'études de cas révèle que la direction de l'école représente un facteur des plus importants dans le succès de l'implantation d'un nouveau programme dans une école. C'est notamment par son approche, l'importance qu'elle accorde au projet, son leadership, sa communication et le climat de travail qu'elle instaure qu'elle peut influencer les enseignants dans leur construction de pratiques.

Enfin, Butler (2005) et Snow-Gerono (2005) examinent tous deux l'influence de communautés d'apprenants sur le développement des pratiques des enseignants. L'étude de Butler vise à développer une communauté d'apprentissage dans 13 écoles primaires afin d'étudier comment une telle communauté peut stimuler la construction de nouvelles pratiques. À l'aide d'ateliers, d'observations et d'entrevues menés pendant une année, la chercheure conclut que le travail au sein d'équipes enseignantes dans les différentes écoles suscite la coconstruction et la réflexion pour changer les pratiques des enseignants, en plus de favoriser des prises de risques pédagogiques. Snow-Gerono s'intéresse de son côté au changement de pratiques chez six enseignants inscrits à un programme de développement professionnel misant sur la communauté d'apprenants. Elle utilise une méthode inspirée par la phénoménologie dans laquelle les participants répondent à trois

entrevues semi-structurées. Les résultats qui ressortent de ces analyses permettent de constater que les enseignants participant au programme apprécient la communauté d'apprentissage parce qu'elle leur permet de collaborer entre eux. La participation à cette communauté modifie positivement leur perception d'être isolés des autres praticiens. Ils considèrent que l'interaction avec les autres est absolument nécessaire à la culture de recherche et de réflexion des enseignants. Les enseignants interrogés reconnaissent l'impact du dialogue sur leur démarche de recherche envers leur propre pratique, particulièrement lorsqu'ils ont la chance de faire partie d'un groupe dans lequel la culture valorise et supporte le questionnement. Ainsi, la communauté d'apprenants leur permet de sortir de l'isolement en plus de valoriser la réflexion dans leurs pratiques.

Plusieurs éléments faisant référence à la fois à la personne et au contexte semblent avoir une influence sur la façon d'enseigner. Par exemple, cette troisième partie de la recension montre que l'interaction avec des collègues ainsi que le milieu scolaire dans lequel se trouve l'enseignant sont des éléments contextuels qui peuvent influencer son action pédagogique (Butler, 2005; Leclerc, 2003; Snow-Gerono, 2005). D'autres études révèlent que pour l'enseignant, la somme de ses expériences et la réflexion qui les accompagne (Benson, 2003 ; Gabel, 2001), ses croyances (Smith, 2005), ses caractéristiques personnelles (Ruddell, 2004), son identité (Anadón et al., 2001) et son engagement envers la lecture (Applegate et Applegate, 2004 ; Morrison et al., 1999) constituent autant de conditions favorisant la construction des pratiques. Les études recensées sur les pratiques exemplaires sont importantes afin de cerner le contexte de l'étude et comprendre comment il convient d'enseigner auprès des élèves de tout âge. Les dernières études, quant à elles, apportent d'autres éléments fondamentaux à considérer

dans cette thèse. L'importance d'examiner l'interaction entre plusieurs facteurs susceptibles de contribuer à la construction des pratiques pédagogiques exemplaires de la lecture apparaît clairement. Ces facteurs seront considérés lors de la cueillette de données.

3.4 Conclusion de ce chapitre

Ce chapitre présente d'abord les écrits traitant des pratiques pédagogiques se révélant comme exemplaires auprès du lecteur débutant et auprès du lecteur plus compétent. En résumé, il s'avère qu'à l'élémentaire, l'enseignant doit enseigner de façon intégrée et différenciée afin de répondre aux besoins de tous, offrir un environnement riche en écrits de toutes sortes, proposer des activités stimulantes et signifiantes, fournir la chance de discuter sur la lecture et développer les stratégies de compréhension de haut niveau. Ces informations servent à identifier les pratiques susceptibles d'être rencontrées chez les enseignants exemplaires participants à cette étude. Cette recension permet par ailleurs de reconnaître que l'ensemble des recherches qui s'intéresse à l'enseignement exemplaire de la lecture traite peu de la construction de ces pratiques.

Par contre, la deuxième partie de cette recension s'intéresse précisément à la construction des pratiques des enseignants. Des éléments appartenant au contexte, tels les collègues et le milieu scolaire, semblent se conjuguer avec d'autres éléments plus personnels comme les croyances et l'engagement de l'enseignant pour former les pratiques. Ces écrits offrent des pistes intéressantes pouvant mener à une meilleure compréhension de l'origine de pratiques exemplaires de la lecture chez les enseignants de l'élémentaire. Or, il appert que des études additionnelles sont requises pour joindre les connaissances appartenant au domaine des pratiques d'enseignement de la lecture à celles

de la construction des pratiques pédagogiques. Cette thèse vise précisément à examiner de quelle façon les enseignants exemplaires de la lecture ont construit leurs pratiques.

Chapitre 4

4. MÉTHODOLOGIE

Le cadre théorique socioconstructiviste stipule que la connaissance n'est pas transmissible, qu'elle est toujours une représentation co-construite en contexte (Jonnaert, 2002) et que pour comprendre cette représentation co-construite, il faut inviter ses auteurs à l'expliquer (Lafortune et Deaudelin, 2001). La méthodologie utilisée pour conduire cette étude tient donc compte de ces aspects du cadre théorique.

4.1 Cadre méthodologique

Cette partie précise et justifie les divers choix effectués au plan de la méthodologie. Il est question du type de recherche privilégié pour répondre aux questions de recherche, à l'approche pertinente et à la méthode sélectionnée.

4.1.1 La recherche qualitative

Afin de répondre aux questions de recherche portant sur l'histoire et l'expérience présente des enseignants exemplaires en enseignement de la lecture, cette thèse opte pour une méthode qualitative de collecte de données. Selon Strauss et Corbin (1990), la recherche qualitative est utilisée pour mieux comprendre tout phénomène sur lequel peu d'éléments sont connus, ce qui cadre bien avec l'état des connaissances sur l'origine des pratiques exemplaires des enseignants. De plus, la recherche qualitative, en reconnaissant l'existence de multiples réalités (Denzin et Lincoln, 1994), fournit une description en profondeur de l'expérience, du savoir, de la réflexion et des pratiques spécifiques des enseignants participants. Cette façon d'approfondir les différents aspects du vécu unique de chaque enseignant permet de mieux comprendre de quelle manière les enseignants exemplaires ont construit leurs pratiques. Selon Kagan (1992), les pratiques de l'enseignement en classe demeurent toujours enracinées dans la personnalité et

l'expérience. Connelly, Clandinin et He (1997) ajoutent que la construction et l'expression du savoir des enseignants sont directement tributaires de leur histoire personnelle et de leurs expériences. Cette recherche doit donc tenir compte de ces éléments. La partie suivante expose le protocole choisi pour répondre aux questions de recherche.

4.1.2 La narration verbale

Plusieurs études (Anadón et al., 2001 ; Benson, 2003 ; Gabel, 2001 ; Jones, Armour et Potrac, 2003 ; Ruddell, 2004 ; Smith, 2005) rapportées dans la recension des écrits ont recours à une méthode narrative pour explorer la construction des pratiques enseignantes. Selon Savoie-Zajc (2003), si l'objectif de l'étude touche l'expertise de personnes très ciblées, il est avantageux de recourir à une collecte de données basée sur le discours oral. Selon elle, cela permet au chercheur d'être en contact étroit avec le participant, ce qui l'aide à développer une compréhension profonde du phénomène étudié. Pour ces deux raisons, la narration verbale représente une méthode de choix. De plus, cette thèse cherche à connaître les expériences ayant influencé l'enseignant, mais également à étudier le sens que les enseignants leur attribuent pour ainsi comprendre le lien entre leurs expériences et leurs pratiques. Selon Riessman (1993), l'une des façons de construire du sens d'une expérience est de la relater sous forme de narration verbale puisque ce genre appelle une structure qui favorise en soi une édification de sens. Les participants, en s'exprimant verbalement, sont portés naturellement à créer du sens. Clandinin et Connelly (2000) précisent que la narration est la meilleure façon d'accéder à une compréhension d'une expérience. Selon eux, il est sensé d'étudier le monde avec la narration puisque c'est de cette façon que l'humain arrive à le comprendre. Ainsi, la narration offre la possibilité aux lecteurs de cette thèse de bien saisir les informations

puisque celles-ci se retrouvent sous une forme habituellement utilisée par les humains voulant comprendre une expérience (Lincoln et Guba, 1985). Bruner (1996) renchérit en arguant que le récit est la meilleure façon d'aborder les réalités humaines parce qu'il permet de dire ce que les concepts ne disent pas. Enfin, selon Bourdages (2001), il est facile pour tout le monde de se reconnaître dans les récits, surtout pour les gens qui ont une expérience ou un vécu similaire, tels les enseignants dans le cas de cette thèse.

La narration verbale apparaît donc comme une stratégie privilégiée de collecte des données. L'approche narrative rend possible dans un premier temps, l'étude des expériences qui contribuent à façonner les pratiques actuelles des participants et dans un deuxième temps, l'étude du sens dont ces expériences sont porteuses. À ces fins, la narration de l'histoire des enseignants sera suscitée par l'approche phénoménologique, et plus spécifiquement, à l'aide d'un protocole d'entrevue phénoménologique.

4.1.3 L'approche phénoménologique

Selon Seidman (1998), le sens que les gens construisent de leurs expériences constitue le fondement de leurs façons d'agir. L'approche phénoménologique est donc des plus pertinentes puisqu'elle met l'accent sur l'expérience vécue originellement par l'individu non pas dans le but « d'expliquer un phénomène par l'identification de ses déterminants » (Legendre, 2000, p1086), mais bien dans celui de comprendre un comportement, un phénomène humain ou une expérience par le sens qu'il détient pour cet individu. Selon cette perspective, le réel se définit par ce que les humains expérimentent (Le Moigne, 1995).

Comprendre le sens et la nature du sens que construisent les individus dans leur vie et comprendre la manière dont ce sens guide leurs actions permet ainsi d'accéder à

l'identification des structures fondamentales d'un phénomène étudié (Legendre, 2005). À cet égard, dans cette thèse, le sens n'est pas défini dans un cadre physiologique, physique ou linguistique. Sa définition est tributaire de la perspective phénoménologique, qui renvoie davantage à un *but à atteindre* ou à *la valeur attribuée à l'expérience* (Bourdages, 2001). L'entrevue phénoménologique amène donc les participants à raconter leurs expériences et en plus, à en faire émerger le sens. Selon Purcell-Gates (2004), un chercheur qui privilégie une approche phénoménologique veut comprendre le monde à partir de la perspective des participants. Cette approche assume que les connaissances, les croyances et les valeurs sont construites à travers les interactions sociales et sont constamment changeantes et en évolution. Purcell-Gates ajoute que cette approche permet aux chercheurs de voir le développement de la lecture, l'enseignement, l'apprentissage et les différentes pratiques telles qu'elles surviennent naturellement dans leurs contextes. Pour donner à voir tous ces éléments, le protocole d'entrevues de Seidman est sélectionné.

4.1.4 Méthode: le protocole de Seidman

Le protocole d'entrevue phénoménologique choisi (Seidman, 1998) permet d'avoir accès aux expériences passées et présentes des enseignants ainsi qu'au sens accordé à celles-ci selon leur propre perspective. Il s'agit précisément d'une entrevue en profondeur guidée par la phénoménologie qui recueille d'abord les données par la narration d'expériences particulières. Selon McAdams (1993), les récits sont moins à propos des faits et davantage à propos du sens attribué par les narrateurs à ces faits. Ainsi, pour étudier le sens que les enseignants accordent à leurs expériences et à leurs actions, trois entrevues distinctes sont nécessaires selon la méthode de Seidman (1998, 2006) :

1) pour placer les pratiques présentes de l'enseignant en contexte, le protocole débute par le recueil de son passé ainsi que du contexte de son expérience de vie, ce qui l'amène à reconstruire et à relater ses expériences passées significatives de lecteur et d'enseignant de la lecture, 2) le participant est ensuite interrogé sur son expérience présente, les détails de son action en classe, de ses pratiques personnelles de lecture et professionnelles, de sa réalité d'enseignant et 3) il est enfin interrogé sur le sens accordé à ses expériences passées et présentes et la signification qu'il attribue dans sa vie quotidienne à son enseignement de même qu'à la lecture. Selon Seidman (1998), la troisième entrevue donne accès aux liens intellectuels et émotionnels construits entre le travail et la vie personnelle des participants. Ces trois entrevues contiennent des questions ouvertes plutôt que fermées, ce qui amène les participants à décrire leurs expériences puisqu'elles leur « fournissent un stimulus général pour démarrer l'échange » (Savoie-Zajc, 2003, p.309). Le guide d'entrevue est présenté en annexe 1. Par souci de rigueur, d'autres instruments sont employés et décrits dans la section suivante.

4.1.5 Autres instruments

La chercheuse tient un journal dans lequel elle inscrit les démarches entreprises ainsi que ses réflexions sur la méthodologie et sur les données des entrevues. Ce journal contient les préconceptions et les biais que la chercheuse peut détenir avant, pendant et après les entrevues. La propre expérience de lectrice et d'enseignante de la lecture de la chercheuse est également documentée, ainsi que les réflexions sur les conditions qui amènent les enseignants à enseigner de façon exemplaire. Voici des exemples qui illustrent le genre d'expériences personnelles consignées dans le journal :

« Je réalise aujourd'hui que la lecture a toujours été une expérience heureuse pour moi, qui comportait seulement que des avantages ».

« La lecture, c'est ce qui nous a rapproché, ce vieux prof du secondaire fatigué et moi, qui était une élève un peu trop bavarde, mais surtout une lectrice engagée ».

« Au départ, je suis vraiment une enseignante de la lecture. Au baccalauréat en enseignement, quand les superviseuses venaient en classe, je faisais une activité de lecture pour donner bonne impression ! J'aimais tellement les situations de lecture, l'heure du conte, la lecture avec des textes géants, les jeux de lecture et d'écriture ».

« Lorsqu'un roman me captive, je perds la notion du temps et des autres ».

Ces extraits tirés du journal permettent à la chercheuse de prendre conscience de l'importance de la lecture dans sa vie personnelle, scolaire et professionnelle. La lecture est omniprésente et positive dans ses expériences vécues à la maison, à l'école primaire et secondaire et dans sa pratique enseignante. Ce processus est utile pour identifier ses suppositions, préconceptions et biais afin d'en tenir compte lors des entrevues, des analyses et des interprétations, ce qui facilite la compréhension de l'expérience du participant. En effet, même si les enseignants participants sont aujourd'hui des praticiens exemplaires, ils ne vivent peut-être pas le même genre d'expériences positives avec la lecture depuis aussi longtemps.

Par ailleurs, d'autres réflexions inscrites dans le journal inspirent directement l'interprétation de données. En voici des exemples :

« Sans sa famille, cette participante ne serait ni la lectrice engagée, ni l'enseignante exemplaire qu'elle est aujourd'hui. J'ajoute que sans les expériences scolaires négatives, elle ne serait pas non plus cette enseignante puisqu'elle a décidé de ne PAS les

reproduire. Elle tient plutôt à changer les choses. Des contre-exemples l'aident à se construire un modèle ».

« Marc s'amuse, apprend, découvre, a du plaisir avec ses élèves. Il est un modèle d'apprenant, d'adulte responsable positif qui profite de la vie et de toutes ses occasions ».

« Il n'est jamais trop tard pour que quelqu'un s'engage, France en est la preuve. C'est à l'université qu'elle rencontre son premier modèle d'enseignant de la lecture, dans son cours sur la littérature jeunesse ».

Ces fragments du journal, écrits lors des entrevues ou de la transcription verbatim, viennent mettre en lumière des éléments à considérer afin de saisir la construction des pratiques de ces enseignants. Enfin, la chercheuse utilise la première personne du singulier dans son journal. Lorsque des extraits de ce journal inspirent la conduite de l'étude, l'analyse et l'interprétation des données, ils sont transposés dans cette thèse de façon à ce que le ton général adopté dans ce document soit respecté.

En plus du journal, des données descriptives sur chacun des participants sont colligées et conservées confidentiellement. Ces dernières décrivent le nombre d'années de pratique en enseignement, le rayonnement des enseignants dans leur milieu, le cycle scolaire dans lequel ils oeuvrent et leur région. Ces données sont présentées en annexe 2.

4.2 Participants

Les participants ($n=6$) sont des enseignants ayant entre 5 et 12 années d'expérience en enseignement à l'élémentaire. Deux enseignants oeuvrent auprès des élèves du premier cycle (première et deuxième années), un seul auprès du deuxième cycle (deuxième et troisième années), et deux autres auprès du troisième cycle (cinquième et sixième années). Un dernier participant enseigne à des élèves de la 1^e à la 6^e année dans

un milieu particulier où les élèves poursuivent leur scolarité en anglais et en français avec des enseignants différents. Ces enseignants sont reconnus comme étant des modèles dans leur milieu. Par exemple, ils donnent des formations à leurs collègues sur l'enseignement de la lecture, publient des ouvrages consultés sur le sujet ou se sont mérité des prix. Tout comme à l'intérieur de bien des études (voir par exemple Allington, Johnston et Day, 2002 ; Morrow et al., 1999 ; Ruddell, 2004) présentées dans la recension, les enseignants sont identifiés par plusieurs collègues, membres de la direction ou conseillers pédagogiques. Les critères de sélection, inspirés de la recension des écrits, sont les suivants :

- Enseigner à l'élémentaire
- Accompagner tous les élèves de la classe dans la réussite en lecture
- Stimuler le progrès des élèves en lecture (selon les résultats des élèves des années précédentes)
- Créer un climat de classe qui engage les élèves en lecture
- Représenter un modèle pour les autres praticiens du milieu

L'étude comprend cinq enseignantes et un enseignant, ce qui représente approximativement le ratio retrouvé généralement dans les écoles. Des pseudonymes sont utilisés dans cette thèse pour nommer les participants afin de respecter leur anonymat. Peu d'informations démographiques sont fournies pour la même raison. Tous les participants ont suggéré des prénoms et en ont retenu un avec la collaboration de la chercheure.

Le fait de travailler avec un petit nombre de participants donne accès à deux types de données : a) des descriptions de haute qualité des participants documentant l'unicité de

chacun et b) des schèmes partagés se retrouvant chez tous les participants et émergeant de l'hétérogénéité (Patton, 1990). À cet égard, malgré le fait que les participants à cette thèse détiennent tous des pratiques à peu près semblables d'enseignement de la lecture, des différences importantes peuvent apparaître au plan de leurs expériences et de leur histoire. Patton (1990) précise que dans ce cas, des concepts communs retrouvés chez tous les participants sont particulièrement valables et intéressants pour saisir les aspects partagés par ce petit groupe hétérogène.

4.3 Démarche

La démarche entreprise pour d'abord se familiariser avec le protocole d'entrevue, contacter et ensuite interroger les participants ayant accepté de s'impliquer dans cette étude est décrite dans les paragraphes suivants.

4.3.1 L'entrevue pilote

Une entrevue pilote est d'abord menée avec une enseignante et étudiante de l'Université d'Ottawa afin de permettre à la chercheuse de se familiariser avec le protocole et le processus d'entrevue de Seidman (1998), la transcription des données et la construction d'un profil. Cette expérience, en plus des commentaires apportés par la participante et par le professeur responsable du cours de méthodologies qualitatives, sert à bâtir la procédure méthodologique ainsi que le guide d'entrevue de cette thèse. En effet, grâce à cette entrevue pilote, la chercheuse comprend davantage les défis et difficultés que comporte une telle procédure, les exigences pour assurer son propre confort et celui d'une participante face au protocole et les habiletés requises pour mener une telle série d'entrevues.

4.3.2 La collecte de données

À la suite de la recommandation de collègues, membres de la direction et conseillers pédagogiques, les participants potentiels sont contactés directement par la chercheure pour éviter que ces derniers sentent une quelconque pression de la part d'un supérieur. La chercheure contacte les enseignants premièrement par téléphone ou par courriel et précise qu'ils ont l'entière liberté de participer ou non. Deux enseignants ont alors refusé de participer à l'étude dès cette étape par manque de temps. Une première rencontre vise ensuite à expliquer aux enseignants intéressés le contexte de l'étude, l'implication nécessaire ainsi que les règles déontologiques.

Lorsque les enseignants acceptent de participer, une seconde rencontre est fixée afin de commencer la première entrevue. Ensuite, les deuxième et troisième entrevues se succèdent, de sorte que les six participants ne sont pas rencontrés simultanément. Lorsque les trois entrevues d'un participant sont terminées, la chercheure contacte le participant suivant afin de planifier ses trois rencontres. Cette façon de procéder permet de construire l'analyse tout au long du processus de collecte de données, puisque chaque entrevue guide la prochaine et le profil de chaque participant informe et guide la gestion de la série d'entrevues du prochain participant. Le socioconstructivisme se trouve au cœur du cadre conceptuel de l'étude, il est donc cohérent de procéder à la collecte de données en construisant l'analyse d'un participant au suivant.

Les entrevues sont enregistrées en utilisant une enregistreuse audio numérique et transcrites à l'aide du logiciel de traitement de texte Word. Suivant le protocole d'entrevue de Seidman (1998), chacun des participants est rencontré à trois moments différents pendant 60 minutes. Tel que décrit dans la méthode, la première entrevue se centre sur

l'expérience passée du participant. La deuxième entrevue aborde l'expérience présente du participant comme lecteur et enseignant de la lecture. La troisième entrevue explore la réflexion sur le sens accordé aux expériences par le participant. Les participants sont invités à décrire de quelle façon les expériences passées et présentes jouent un rôle dans leurs pratiques de lecteur et d'enseignement ainsi que dans leur construction du sens qu'ils accordent à ces pratiques.

Le lieu des entrevues est déterminé par le participant. Ce dernier choisit un lieu où il est à l'aise, mais où le bruit ambiant ne compromet pas l'enregistrement audio. Tel que recommandé par Seidman (1998), les entrevues d'un même participant sont toutes espacées de quelques jours (entre 3 et 8), ce qui donne le temps à la chercheuse de transcrire le verbatim, de consigner les informations et d'y réfléchir. Les thèmes abordés par le participant sont placés en marge du verbatim. Par la suite, les expériences relatées par le participant sont colligées dans un tableau à plusieurs entrées (voir les annexes 3 à 8). Chacune des entrées comprend des expériences relatées qui sont regroupées selon les thèmes apposés en marge du verbatim. Ce tableau est présenté chaque fois qu'il y a une rencontre entre la chercheuse et le participant afin de lui permettre de commenter, d'ajouter, d'enlever, de détailler, d'ajuster des éléments ou expériences racontés lors de l'entrevue précédente. Puisque le participant a le temps de réfléchir entre chaque entrevue, il lui est possible d'apporter des précisions sur ce qu'il a déjà dit. Cet aspect est traité dans la partie subséquente « critères de scientificité ». Les tableaux servent également à l'analyse, il en sera question également plus loin. Enfin, un profil est rédigé à la suite des trois entrevues. Ce profil est présenté aux participants en même temps que les

tableaux finaux afin qu'ils puissent proposer des changements, émettre des commentaires et approuver le tout.

4.4 Analyse des données

Cette section explique la façon dont les données sont analysées. Bien que la démarche puisse sembler linéaire, le fait d'espacer les entrevues d'un même participant et entre participants contribue à rendre le processus telle une construction active, ce qui est d'ailleurs propre à la recherche qualitative où « l'analyse des données débute en même temps que la collecte » (Coffey et Atkinson, 1996, p2). Dans cette partie, il est question des profils, des analyses comparatives ainsi que des critères de scientificité de l'étude.

4.4.1 Le profil

Établir un profil exige, selon Seidman (1998), de conserver les paroles du participant en les relatant sous forme narrative. La création d'un profil se fait de la manière suivante:

- 1) à partir du verbatim des trois entrevues d'un même participant, il faut relever les thèmes centraux. Ces derniers doivent émerger de l'entrevue, des expériences relatées par le participant et du sens qu'il en a construit. Les thèmes demeurent flexibles jusqu'à ce que la procédure soit terminée afin de les ajuster au besoin. Cette procédure d'entrevue en trois temps permet effectivement aux participants de proposer des modifications.
- 2) On doit créer deux copies de ce verbatim annoté.
- 3) Sur la première copie, il est question de découper et de classer les extraits associés à un thème.

- 4) Il faut conserver les thèmes les plus importants de l'entrevue, tels les thèmes saillants et critiques se répétant ou représentant des points tournants dans la vie des participants. Ces dernières étapes sont par ailleurs utiles pour effectuer une triangulation au moment de l'analyse puisque ces thèmes seront comparés au profil final. Dans cette thèse, ces thèmes contenant des extraits de l'entrevue ont été placés à l'intérieur de tableaux afin d'être présentés de façon claire aux participants (voir annexes 3 à 8).
- 5) Sur la deuxième copie, on doit sélectionner les extraits de l'entrevue qui sont les plus importants et supprimer le reste du texte pour n'en conserver environ que le tiers.
- 6) Par la suite, il est nécessaire de lire cette nouvelle version en soulignant à nouveau ce qui doit être absolument conservé. À partir de ce moment, le profil peut être rédigé.
- 7) Le profil est un portrait de l'entrevue, rédigé dans les mots du participant. Seidman (2006) précise que ces démarches peuvent être réalisées directement sur papier et ne requièrent pas l'aide d'un logiciel de traitement de données.

Dans le but de créer un « savoir objectivé, validé par les participants » (Savoie-Zajc, 2000, p. 176) et ainsi augmenter la crédibilité et la fiabilité des résultats de l'analyse, chacun des participants est mis à contribution lors de l'analyse. Lorsque les tableaux et le profil sont présentés au participant, on les considère comme étant toujours en construction. Le participant, vu comme un acteur compétent et un porteur de sens

(Pineau et LeGrand, 2002), est appelé à commenter la pertinence des différents thèmes, à examiner leur classification dans les tableaux et à proposer des changements. Ensuite, il est amené à proposer des modifications, des clarifications et à ajouter des détails à son profil. Le profil final peut ensuite être rédigé à l'aide de ces rétroactions. Créer un profil est déjà un acte d'interprétation des données (Seidman, 1998). Toutefois, une analyse comparative vient compléter cette première démarche d'analyse afin de repérer et dégager les liens se trouvant entre les profils des différents participants.

4.4.2 L'analyse comparative

L'analyse comparative vise à identifier la diversité et les similitudes entre les expériences des enseignants participants (Seidman, 1998). Dans le cadre de cette thèse, la façon de procéder à cette analyse est de lire les différents thèmes apparaissant dans les tableaux de tous les participants afin de dégager ceux qui sont communs ou divergents. Afin d'assurer à nouveau une triangulation des sources, une tierce personne familière avec le protocole de Seidman (1998, 2006) lit les transcriptions et identifie aussi en marge les thèmes qui surgissent. Les thèmes repérés par les deux chercheurs sont conservés. À cet endroit, les thèmes qui sont communs d'un participant à l'autre peuvent attirer l'attention plus que les éléments qui sont contradictoires. Toutefois, Seidman (1998) précise que le chercheur, dans ce cas, doit tenter de comprendre l'importance de ces aspects divergents en tenant compte de l'ensemble des données recueillies. De plus, les similarités entre les thèmes retrouvés dans le profil des participants ne doivent pas être considérées comme une généralisation. Le but de cet exercice est de fournir une description riche du groupe de participants en tant qu'entité (Farres, 2002), tout en conservant les données qui permettent de documenter l'unicité de chacun.

4.5 Critères de scientificité

Deux dimensions particulières et inhérentes à cette étude méritent une attention spéciale quant aux critères de scientificité. Premièrement, le protocole employé permet de s'assurer que les participants sont bien ceux recherchés, c'est-à-dire présentant le profil d'un enseignant qui favorise bel et bien la réussite et le goût de lire. En effet, il est possible de vérifier ces aspects lors de la deuxième entrevue puisqu'elle aborde leurs pratiques pédagogiques. Ces pratiques (lire les profils dans le chapitre de résultats) se sont avérées cohérentes avec celles rapportées dans la recension des écrits. De plus, quant à l'importance accordée à la lecture dans leur vie personnelle, les enseignants interrogés ont tous témoigné d'un haut niveau d'engagement en lecture.

En deuxième lieu, la nature de la recherche qualitative donne naissance à des critères spécifiques de rigueur. Savoie-Zajc (2000, p176) explique en quoi ce type de recherche appelle des critères qu'on ne peut juger neutres.

« ... la recherche qualitative/interprétative est une forme de recherche qui exprime des positions ontologique (sa vision de la réalité) et épistémologique (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche. Dans cette démarche, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres: leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectivé, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche. Le savoir produit est aussi vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Le savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent et orientent les résultats. »

Des actions sont donc entreprises afin de s'assurer de la crédibilité, de la transférabilité, de la fiabilité et du critère de confirmation dans cette recherche. En premier lieu, les participants sont interviewés à trois reprises et ce, sur une période allant de deux semaines à un mois. Cet engagement prolongé augmente la crédibilité (Savoie-

Zajc, 2000) et permet au participant et à la chercheuse de réfléchir sur ce qui a été dit. Le participant peut donc, lors d'une deuxième ou troisième entrevue apporter des précisions, ce qui comporte déjà un avantage sur une méthode n'employant qu'une seule entrevue. Seidman (1998) souligne que les trois entrevues fournissent l'occasion de vérifier la validité des informations données lors d'entrevues précédentes. Puisque le participant revient souvent sur ce qui a déjà été dit, il est possible de confirmer et d'observer des répétitions. De plus, les participants à ce projet sont appelés à travailler sur leur propre analyse en commentant et rectifiant les données inscrites dans les tableaux et dans le profil. Selon Savoie-Zajc (2000), cette prise en compte d'un autre point de vue permet une triangulation des sources. Donc, tout ce qui est écrit à leur sujet fait l'objet d'une confirmation de leur part. Cette technique est d'ailleurs considérée par Lincoln et Guba (1985) comme la plus appréciable pour assurer la crédibilité. Enfin, un autre chercheur a lu les transcriptions et identifié des thèmes afin de permettre une seconde triangulation.

Deuxièmement, en recherche qualitative, le critère de transférabilité stipule que le sens est construit entre le chercheur, les participants ainsi que le lecteur des résultats. Ainsi, puisque le contexte de la recherche et les participants teintent ce sens, il importe de décrire les caractéristiques des participants ainsi que le contexte de l'étude. Un journal de bord collige donc la description des caractéristiques des enseignants, de leur milieu de travail et de la conduite de l'étude.

Troisièmement, les biais, les suppositions et préconceptions de la chercheuse sont bien documentés dans ce même journal. Ils sont d'ailleurs pris en compte lors de la conduite des entrevues et lors de l'analyse des résultats pour en assurer une meilleure fiabilité. Ce même journal de bord ainsi que les diverses données démographiques de

l'étude servent également à maintenir le lien entre les questions de recherche, le cadre théorique, la conduite de l'étude et les analyses. Une entrevue pilote a de plus été conduite, ce qui a permis à la chercheuse de se familiariser avec le protocole de Seidman (2006) et de retravailler le guide d'entrevue dans un souci de fiabilité.

Enfin, en ce qui a trait au critère de confirmation, les thèmes présents dans les tableaux sont présentés au participant afin qu'ils soient discutés avec la chercheuse. Ils sont ensuite comparés au contenu du profil de chacun des participants, ce qui constitue une analyse selon deux approches différentes. Des comparaisons intra et inter profils sont présentes dans cette étude, ce qui démontre un souci du respect du critère de confirmation (Savoie-Zajc, 2000). Enfin, le respect du cadre théorique constructiviste fait en sorte qu'une entrevue inspire la suivante, puis qu'une série d'entrevues inspire celle à venir, ce qui assure rigueur et cohérence tout au long du projet.

4.6 Conclusion du chapitre de méthodologie

Accéder aux expériences de lecture et de formation des enseignants ainsi qu'au sens que ces derniers accordent à leur pratique nécessite une approche qui leur permet de décrire différents moments de leur vie et d'expliquer les liens existants entre leur histoire, formation, pratique, objectifs et valeurs. À cet égard, les trois entrevues du protocole de Seidman (1998, 2006) donne la chance aux participants de réfléchir sur leurs expériences passées, présentes, puis aux différents liens intellectuels et émotionnels construits entre leur vie personnelle et leur pratique. Ce chapitre abordait de ce fait les éléments méthodologiques nécessaires pour y arriver.

Or, l'ensemble de ces éléments repose sur le paradigme socioconstructiviste. La collecte et l'analyse des données se réalisent de façon cohérente avec ce paradigme

puisque la compréhension de la construction des pratiques exemplaires de la lecture se construit elle-même tout au long de la collecte de données qui s'échelonne sur plusieurs mois. Cette façon de procéder incite la chercheuse à prendre du temps afin de poser un regard réflexif sur les données des entrevues. De plus, cela l'incite à solliciter l'avis et la collaboration des participants qui sont rencontrés à trois moments différents afin de guider sa compréhension de l'interaction entre les divers facteurs qui participent à la construction des pratiques exemplaires de la lecture des enseignants.

Chapitre 5

5. RÉSULTATS : Les profils

Ce chapitre présente les profils de chacun des participants, ce qui représente en soi une première analyse (Seidman, 2006). L'objectif de présenter ces profils est de fournir une description suffisamment riche et contextualisée pour être en mesure de tracer des liens entre l'expérience passée et présente des participants, la construction de leurs pratiques, l'expérience personnelle des participants ainsi que le sens qu'ils attribuent à l'ensemble de leurs expériences. De brèves informations démographiques précèdent chacun des profils afin de mettre les propos des participants en contexte.

5.1 Profil d'Hélène

Hélène enseigne depuis six ans dans une école où le programme est dispensé en anglais et en français. Puisqu'elle n'enseigne qu'en français, elle œuvre auprès de groupes d'élèves de la première à la sixième année. Dans leur contexte familial, ces élèves parlent également le français en très grande majorité. Or, les habiletés et compétences des élèves ne sont pas toutes de même niveau : « « Dans la classe, pendant qu'il y a un enfant à qui je dois réexpliquer la règle du plus-que-parfait, de l'autre côté, j'épelle le mot *nez* à un second élève. C'est tellement hétérogène. ». Dans son milieu, elle est reconnue par sa direction et ses collègues comme étant exemplaire. Elle construit de surcroît du matériel pédagogique pour ses élèves et elle fournit ces outils aux autres enseignants de la commission scolaire. Par ailleurs, elle est souvent élue l'enseignante préférée des élèves de son école. Voici son profil.

Expériences passées d'Hélène

J'adore lire. Je lis le journal, des livres sur la pédagogie, des livres sur les quêtes. Kundera, je les ai tous lus. Les livres sur la quête de sens, c'est ce qui m'attire le plus.

On peut dire que le goût de la lecture m'est venu des expériences familiales. Mes deux parents sont enseignants. Quand j'ai commencé l'école, ma mère est retournée enseigner en première année. Comme mon père, elle cherchait toujours à faire des activités avant-gardistes. Ma famille adore lire. Mon père m'impressionnait quand j'étais petite parce qu'il marchait en lisant, il était comme dans un état second. Ma mère a toujours des livres commencés sur sa table de chevet. Mes parents parlaient beaucoup de lecture entre eux et j'étais témoin de ça. En plus, chaque année, à Noël, ils nous donnaient un disque et un livre et ça continue encore aujourd'hui. J'ai donc toujours su que recevoir un livre, ça faisait plaisir. J'étais aussi dans un milieu où plein de textes étaient présents, de la poésie, des chansons, par exemple. Ma mère m'avait abonnée à la revue « Les petits débrouillards ». Puis elle m'amenait au Salon du livre à tous les ans. Elle m'avait aussi amenée voir la pièce de théâtre « Le malade imaginaire » quand j'avais huit ans. Plus tard, cela m'avait donné le goût de lire Molière. Il y a eu une période où je lisais moins au secondaire et ma mère m'a achetée des romans à l'eau de rose pour adolescentes. Elle m'avait achetée ces livres qui touchaient plus mes préoccupations.

J'ai vécu une autre expérience marquante avec mon père. Quand j'avais 8 ans, il m'a raconté « Le canard de bois » sur la route en s'en allant au Nouveau-Brunswick. Il me l'a raconté, chapitre par chapitre. J'avais tellement hâte d'être assez grande pour pouvoir le lire. Cela m'avait passionnée. Quand j'ai été plus vieille, j'ai relu ce livre et j'ai acheté les deux autres tomes qui le suivent. C'est comme ça la lecture, c'est aussi un déclic.

Je me souviens de mon premier roman quand j'étais toute jeune. C'était un roman « Oui-Oui », j'avais lu un livre très épais et je comprenais ! La première fois que j'ai lu

une blague et que je l'ai comprise, je m'en souviens tellement bien. Aussi, je me souviens d'avoir lu tous les livres de la Bibliothèque Rose et de la collection du Goéland.

En plus de mes parents, j'ai deux frères de sept et huit ans plus vieux que moi. Quand tu vois tes grands frères dévorer des livres, c'est impressionnant. Mon frère aîné est allé étudier à un collège quand j'avais neuf ans. Là-bas il lisait Marx par exemple. Quand il revenait à la maison, il me parlait de ses lectures, il m'avait tout expliqué ce qu'est le socialisme. Puis moi je l'écoutais comme si c'était Dieu en personne. Mon grand frère de 17 ans me parle de ce qu'il a lu, alors il me considère importante parce qu'il pense que je peux comprendre. Imagine ! Moi je me sentais importante, c'était vraiment entre lui et moi, j'étais fascinée.

Non seulement mes parents et mes frères m'ont influencée, mais ma cousine aussi. Je passais mes étés avec elle. Elle a un an de plus que moi puis ses enseignants faisaient des choses beaucoup plus intéressantes que les miens. Pendant l'été, elle me faisait revivre ses activités, par exemple écrire la fin de l'histoire d'Agaguk. Ces expériences avec ma cousine ont entraîné des conséquences dans ma vie personnelle en ce qui concerne le goût de lire et mes pratiques pédagogiques. Donc, te rends-tu compte que ces excellents profs à ELLE ont eu un impact sur MOI ? C'est impressionnant. La portée d'un geste d'enseignant, ça peut en semer des graines, puis en semer très loin.

En ce qui concerne mes expériences scolaires, je ne peux pas dire qu'elles m'ont donné beaucoup le goût de lire. Je me souviens en première année, lors des devoirs, j'avais demandé à ma mère : « Maman, j'ai fini ma lecture, est-ce que je peux lire ? » Dans mon temps, les manuels étaient tellement ennuyants ! Quelle horreur. C'était triste.

De l'école, je ne conserve pas un bon souvenir, sauf peut-être en 4^{ième} année, l'enseignante nous lisait l'histoire de Helen Keller. On écoutait tellement bien, je me souviens même de la façon dont il fallait s'asseoir. En rangs d'oignons. Je me souviens aussi de l'orthopédagogue qui était venue faire une activité spéciale en classe. Elle nous avait proposé une activité qui à l'époque se faisait très rarement. Il fallait composer en équipe des annonces pour vendre des objets. Elle nous avait apporté des journaux. Juste le fait de déplier des grands papiers sur nos bureaux, on n'en revenait pas ! Autrement, les activités au primaire, c'était assez nul. Je peux même dire que j'ai beaucoup plus appris à lire avec les cours de musique. On avait des cahiers de chansons puis mes amies et moi, on chantait, on passait à travers le cahier. Avec ce que l'on sait aujourd'hui sur les intelligences multiples, la musique, c'est puissant. Je l'utilise beaucoup dans ma classe aujourd'hui, la musique et les paroles de chansons.

Au secondaire, je n'ai que très peu de souvenirs en lien avec la littérature. J'aurais aimé avoir la chance de lire des romans et d'avoir des professeurs inspirants. Cela c'est important ! Je suis frustrée, on n'a pas fait de lecture de romans au secondaire, comment j'ai fait pour traverser ces années-là sans lire ? On lisait des manuels ! Au Cégep, par contre, deux romans m'ont fait cliquer : « Une femme » et « Le meilleur des mondes ». Ce qui était encore plus marquant, c'est qu'il y avait des discussions en classe à la suite des lectures. C'était stimulant.

Quand je regarde toutes les expériences que j'ai vécues avec ma famille et à l'école, je me rends compte que mes expériences familiales étaient continues, on valorisait la lecture au quotidien. À l'école, ce sont des expériences ponctuelles qui m'ont marquées. Les deux types d'expériences sont importantes. Tu as la constance, la

répétition dans la valorisation de la lecture puis en même temps, tu vis des expériences ponctuelles qui vont créer autre chose.

Ma formation universitaire ne m'a pas tellement marquée. Mais je me souviens de Jocelyne Giasson, dans les cours elle nous parlait des livres qu'elle lisait chaque semaine. Elle m'a fait lire plein de livres. Je me souviens du roman « Rivières pourpres ». Elle n'avait pas dormi pendant deux jours parce qu'elle avait lu ce livre. Cela pique la curiosité ! Aujourd'hui je réfère encore souvent à ses livres pédagogiques. Elle nous avait donné un poème, je m'en souviens. De là vient l'idée de personnaliser la lecture, de choisir un livre par enfant. Si dans tes croyances, tu as une conviction que tu ne fais pas ça pour rien de prendre le temps de choisir un livre de façon personnelle pour un élève, t'es prête à le faire.

Une phrase m'a traumatisée à l'université : « L'école est un facteur de reproduction sociale. » Si un enfant est né dans un contexte défavorisé ou que la lecture n'est pas valorisée, qu'il n'a pas de stimulation, le constat des recherches dit que l'école est incapable de briser ça. Ce sont tous des petits moments dans ta vie qui contribuent à construire tes pratiques. C'est une de mes préoccupations de donner sa chance à tout le monde. Ce n'est pas vrai, ce n'est pas correct, ce n'est pas l'éducation publique si l'école n'est pas capable de briser ça. La plupart des enseignants sont portés à reproduire ce qu'ils ont vécu quand ils étaient élèves. Mais moi, je ne voulais pas faire ça ! Ceux qui répètent ce qu'ils ont connu le font parce que cela les reconforte. Moi j'essaie de briser ce que j'ai vécu d'ennuyant et d'insatisfaisant. CE QUE JE N'AI PAS VÉCU m'a aidé à construire mes pratiques aujourd'hui ! Je me suis dit : « c'est pas vrai que je vais reproduire ce que j'ai vécu ».

J'ai vécu aussi une expérience de stage qui m'a sensibilisée. L'enseignante enseignait la lecture selon une approche par le jeu. Dans son modèle, elle regroupait les élèves, puis il y avait toujours un adulte bénévole avec 4-5 enfants. Je pense que c'est ce qui faisait la force de son modèle. Ils interagissaient toujours avec des adultes différents, des stagiaires, des parents, des nouveaux enseignants. C'était intéressant de voir sa sensibilité à propos des apprentissages.

Les expériences qui m'ont permis de construire ma façon d'enseigner viennent aussi plutôt de ma famille que de l'université. Des interactions sur la pédagogie, avec mes parents il y en a tout plein. Avec mon père, c'est tout le temps comme ça. Il parle de pédagogie et de société. Ce sont des discussions engagées, le livre est un tremplin, un vecteur pour discuter. C'est aussi pour le plaisir d'en parler et en même temps, ça forge ton identité. Il y a un aspect social qui est omniprésent dans nos discussions. Des fois, ça en devient fatigant ! Mais en fait j'aime ça et je fais la même chose avec mes enfants. Pour leur donner une profondeur. Je veux juste qu'ils soient mieux que moi. Si tu veux que le monde soit meilleur, il faut que tes élèves et tes enfants soient mieux que toi.

Pratiques d'enseignement de la lecture d'Hélène

C'est bien intuitif ce que je fais en classe. Je tombe en amour avec un livre d'enfants et je m'arrange pour le faire aimer, je sais que ça porte fruit. Donner le goût de lire, c'est comme amener dans la lumière. C'est comme tomber en amour, comme je suis tombée en amour avec l'histoire de Helen Keller quand j'étais en quatrième année. Je recherche ça, le fait de s'impliquer émotivement dans une lecture. Cela rend le travail plus facile ensuite. J'aborde donc toutes sortes de textes d'actualité, des recettes, des chansons, des récits. Quand j'étais enfant, j'étais tombée en amour avec le livre « La

petite fille du printemps ». Encore aujourd'hui j'ai ce livre-là. Chaque année, j'identifie une élève qui ressemble au personnage principal. Je la rencontre et je lui dis : « Regarde, quand j'étais petite ce livre-là a été bien important pour moi et je l'ai encore. J'aimerais ça que tu le lises ». Puis ça fonctionne tout le temps. Chaque fois, l'élève revient et elle a aimé l'histoire.

Je ne lirais jamais un livre que je n'aime pas de toute façon. Puis je me garde une petite collection secrète. Par exemple, l'histoire « Crotte de nez », je fais croire aux élèves qu'ils ne doivent pas dire à personne ce qu'ils lisent dans ces livres. J'entretiens le mystère. Je leur prête en cachette. Puis, ensuite les élèves reviennent et me disent tout bas « Je l'ai lu ton livre » (sourire). C'est donner de l'importance à l'enfant. Par exemple, dans un livre, il y avait l'expression « Je vais te péter la gueule ». Alors j'ai prévenu un de mes élèves qu'il allait retrouver ces mots dans le livre. Il l'a lu en entier pour pouvoir retrouver ces fameux mots « interdits ». Je pense que l'élève se sent privilégié quand tu lui offres une lecture juste pour lui, puis tu ajoutes que tu lui fais confiance et ensuite qu'il doit venir t'en reparler. C'est surprenant de voir comment ils peuvent faire des liens, être intéressés et retenir plein de détails.

Un autre exemple, j'utilise la collection des « Zigotos ». J'ai travaillé l'imparfait, le conditionnel, sans que les élèves ne s'en rendent compte. Puis, ensuite quand je dois faire de l'enseignement formel, je leur dis : « Souvenez-vous quand on a écrit des histoires suivant le modèle des « Zigotos », comment avions-nous fait ? ». Les élèves ont une image forte et ma leçon ennuyante de grammaire sur l'imparfait, je l'ai connectée avec une activité intéressante. Je fais aussi de l'enseignement explicite. Je ne peux pas juste utiliser la littérature. Je dirige aussi d'autres sortes d'activités, je m'y prends aussi de

toutes sortes de façons. Je vais faire des mini-leçons selon les besoins. J'essaie de leur donner des trucs. Il y a des stratégies à enseigner.

C'est semblable quand on fait de l'expression orale. C'est à ce moment où j'explique aux élèves l'importance de rédiger un brouillon, de corriger et ensuite d'écrire une version finale avec une belle calligraphie, une bonne orthographe.

Je n'ai aucune ressource officielle, alors on fait des collections de livres en classe. Les élèves bâtissent eux-mêmes du matériel de lecture et cela devient des ressources. L'écriture et la lecture sont toujours liées. L'expression orale aussi, ce que les élèves composent, ils le présentent ensuite. Regarde le livre « C'est méchant ». Nous, on a inventé une nouvelle collection « C'est gentil ». Il y a des élèves qui ont trouvé des bonnes idées « Offrir une marche à tes parents, c'est gentil ! ». Les élèves participent tellement bien dans ce genre d'activités. Puis on touche à un paquet de compétences.

En partant des livres, je vais chercher l'appréciation des élèves puis je passe mon enseignement pour chacun. Je m'adapte à chacun. Ça m'arrive de faire des lectures communes, des fois, mais ce n'est pas ennuyant. Ce que je dis c'est que c'est impossible de retrouver dans un manuel des textes qui vont tous me passionner MOI. C'est la première étape. Il faut que je tombe en amour avec le texte puis, ensuite c'est facile d'enseigner. Je ne dis pas que tous les élèves vont ressentir la même chose que moi envers le texte, mais je suis certaine qu'à la fin de l'année, j'ai réussi à toucher tout le monde. En fait, je ne peux pas passer juste un contenu, ça laisse quoi ? J'en fais de l'enseignement explicite, mais ce n'est pas de la même façon que moi j'ai appris.

Il faut dire que lorsque je suis arrivée à mon école, j'avais beaucoup de latitude. Certains trouvent que les manuels, ça les rassure. Mais moi Dieu merci, je n'avais pas de

manuels puis la directrice m'a permis d'explorer. Elle m'a demandé de donner le goût de lire et écrire aux élèves. Donc mon premier objectif était de les faire lire et écrire dans des contextes signifiants, drôles, authentiques. À partir de ça, c'est le tremplin qui me permet d'atteindre des objectifs, toujours par la littérature.

L'orientation qu'a prise la commission scolaire est l'approche équilibrée en lecture et j'essaie d'enseigner selon cette approche. La littérature, c'est un tremplin pour l'écriture et pour donner le goût de la lecture. Mais je fais aussi de l'enseignement explicite des phonèmes, de la correspondance lettre-son. Je ne peux pas juste utiliser la littérature. Je vais faire des mini-leçons selon les besoins. Par exemple, avec les prénoms des élèves, j'arrive à traiter de tous les sons. Puis en classe quand je fais des glissades, je fais la chanson « Un *l* avec un *a* fait *la*, un *l* avec un *e* fait *le*... ». J'ai même construit un tableau des sons pour la lecture et l'écriture. Chaque son est classé selon l'ordre de fréquence. Ce tableau des sons, je n'étais pas obligée de le faire. Mais là, tout le monde à la commission scolaire s'est approprié mon tableau.

Puis aussi je les habitue à écrire le mot, à le regarder puis à se demander si « ça fait laid ». Quand tu as vu un mot écrit correctement des centaines de fois, tu t'en rends compte lorsqu'il est mal orthographié. Il faut qu'ils comprennent qu'ils doivent être exposés à plein de mots. Et pour ça, il n'y a pas 1 000 façons de faire, c'est de prendre un livre et de lire. Il y a des stratégies à enseigner. Puis les élèves aiment ça quand je leur explique que leur cerveau pense d'une telle façon. Il faut connaître les intelligences multiples et il faut prendre le temps de connaître chacun des élèves. À mon école, ils sont forts là-dessus, les enseignants essaient de trouver les forces de chacun des élèves.

Dans mon école, il y a plusieurs styles d'enseignement et c'est flagrant la différence que cela occasionne. Il y a, entre autres, une de mes collègues qui est maniaque de lecture. Elle fait des journées thématiques où les élèves se déguisent comme leur personnage préféré. Ces activités ont des répercussions sur leur compréhension. L'engagement des élèves, moi je le vois. Elle prend du temps pour parler des lectures avec eux. Envers d'autres enseignants, je me dis : « ils ont tout gâché avec leurs activités ennuyantes ». Tu passes devant la classe, tout le monde est bien assis tout seul et tout le monde travaille en silence et à la fin de l'année, on se demande pourquoi les élèves veulent brûler leurs cahiers de textes insignifiants.

Sens de l'accompagnement de lecteurs d'Hélène

Je pense que les enseignants qui favorisent la réussite et donnent le goût de lire aux enfants sont ceux qui ne s'en foutent pas, qui veulent améliorer le monde. Moi, ce sont des auteurs qui m'ont amenée dans cette direction-là. Le livre « Enseigner et séduire » de Gauthier et Jeffrey. C'est ça que je fais, que j'essaie de faire, de rendre l'apprentissage séduisant, c'est vraiment une obsession. « L'effet caméléon » de Claude Paquet. « Sommes-nous des caméléons, des êtres rampants, prêts à changer nos opinions, notre langage, nos valeurs, notre conduite au gré des pressions extérieures ? » « Comment pouvons-nous comprendre que certains individus mènent une vie professionnelle en totale opposition avec leur vie privée. » Après la lecture de ce livre, cela devient une préoccupation. C'est ma préoccupation d'être cohérente. Moi je pense que tu pars de tes croyances. Quand on enseigne, on prend des centaines de décisions par jour. Ces décisions sont prises rapidement, mais il faut que tu aies dans ta tête une idée où tu t'en vas. Tu dois avoir tes objectifs et tes croyances et tes valeurs, être certaine de ce

que tu veux. Comme ça, quand tu prends une décision, c'est toujours pour t'en aller vers cette direction-là. C'est une utopie de référence vers laquelle on tend. C'est important d'abord de définir notre utopie personnelle d'enseignant pour que chacun des élèves de la classe se dirige vers ça aussi. Si c'est pas rattaché à ton utopie, tu t'en vas n'importe où. Je trouve ça tellement important de savoir ce que tu veux faire en classe. Ton intervention ne vient pas de nulle part, tu as toute une philosophie derrière.

Je pense que tout le monde a une responsabilité de produire l'engagement chez les autres. Tu sais, comme éducateur, si tu mets une grande valeur et une grande importance aux apprentissages et à la culture du savoir, dans ta façon d'agir au quotidien, ça va s'ancrer chez les enfants. Il faut que les élèves aiment l'école. Moi je considère que l'école, lire et être curieux c'est important. Je dis souvent aux élèves que je veux retourner à l'université. Quand ils me demandent pourquoi, quel plaisir de leur répondre ! Ils savent que j'aime apprendre, ils savent que je valorise ça avec mes enfants. Il faut donner des idées aux enfants et à l'intérieur de ça tu guides, tu modélises et eux choisissent. Il faut aussi les placer dans toutes sortes de contextes.

Il faut qu'il y ait des apprentissages, le plus possible, sauf que tu dois prendre les enfants avec leur vécu affectif et l'ensemble de ce qu'ils sont pour les amener plus loin. Si les standards d'un programme ne collent pas à un enfant, ce n'est pas vrai que tu vas le « foutre » devant l'échec constamment, tu n'obtiens rien avec ça. Tu ne peux pas avoir les mêmes attentes envers tout le monde. Quand tu pars du fait que les élèves construisent leurs connaissances, c'est aussi simple que de construire à partir de ce que l'élève sait. Je vois des profs qui appliquent le programme et qui ont l'impression de faire leur boulot parce qu'ils ont traversé le programme au complet, mais les enfants n'ont rien retenu,

parce qu'ils n'étaient pas rendus là. Je ne vois pas comment tu peux te contenter s'il n'y a rien qui est resté. D'un autre côté, ceux qui disent « Ah, le programme, je le déteste et je le rejette », moi je dis « C'est ce qu'on a le nouveau programme, regarde-le avec les yeux d'une personne qui veut, qui est positive et tu vas obtenir des résultats. Balance. Conserve ce que tu as connu qui marchait, essaie de voir les nouvelles choses et équilibre. » Ce n'est pas tout ou rien.

Comme moi, je ne pourrais pas enseigner de la même façon d'une année à l'autre parce que je réfléchis. Quand je fais une activité, je me demande ce qui est bon et ce que je devrais changer. Cela me donne une direction. Si j'étais dans une autre école, j'enseignerais de façon différente, mais je serais la même personne avec les mêmes croyances. Mais ce ne serait pas la même façon de l'appliquer. Il y a tellement de variables à tenir compte. Cela serait cohérent avec qui je suis et ce serait contextualisé.

En même temps, il y a des enseignants excellents mais qui ne durent pas, parce qu'ils s'investissent trop. Je ne ferais pas éclater ma famille, ma santé, parce que j'ai une obsession dans ma classe. Puis c'est important d'être en forme, calme, bien dans sa peau et en santé quand tu arrives devant les élèves. C'est important de garder ton équilibre. Je l'ai dit à ma directrice que je pouvais en faire encore plus, mais je veux durer. Mon métier, c'est une de mes passions, je veux faire ça toute ma vie, je sais que je dois faire attention.

Mon rôle est tellement important. C'est tellement important enseigner la lecture, c'est une grande responsabilité. C'est essentiel d'être confiant et d'avoir le goût de lire. Cela donne des libertés aux élèves, ça va dans le même sens du meilleur monde je pense. Si t'es pas lecteur, t'es pas au fait de tout un monde, tu n'as pas ouvert dans le fond. Tu

restes dans ta réalité. De toute façon, dans le quotidien, si tu ne sais pas lire c'est épouvantable. Fonctionner sans lire c'est impossible. C'est tellement compliqué. Puis au niveau personnel, à travers les livres, partout où tu peux aller, je pense que lire c'est démocratique. Lire va t'aider dans ton quotidien, mais aussi ça te fait vivre autre chose. C'est la base qui t'aide à apprendre tout le reste en plus. Quand tu es lecteur aussi, cela crée ta propre identité. Elle n'est pas calquée et stagnante, elle se construit. Le dialogue est tellement important pour faire évoluer ton identité et accepter le changement. La lecture est une occasion de dialoguer. Tu réagis quand tu lis, ce n'est pas passif.

Je me dis qu'il faut que je retourne aux études et que je reste un peu dans ce milieu-là. Quand j'étais à l'université, je me disais que je voulais être plus proche de la réalité, mais là je suis à un point où je dois prendre du recul, me rafraîchir. Je prends des stagiaires puis elles m'arrivent, des fois, avec des nouvelles affaires puis ça me redonne de l'énergie. Je suis contente parce que les stagiaires parlent de mes activités dans leurs séminaires et elles se font dire que je suis en plein dans la réforme, que je suis dans le coup puis qu'elles ont appris aussi. J'ai hâte de retourner à l'université. J'aimerais ça m'inscrire à la maîtrise avec mémoire. Je vais attendre d'avoir ma permanence. Je vais pouvoir faire du quatre jours par semaine ou prendre une année sabbatique pour mes études. Cela va me permettre d'en apprendre encore plus.

5.2 Profil de Marc

Marc est le seul enseignant masculin de cette étude. Il enseigne depuis 6 ans dans différentes classes d'une commission scolaire située en Montérégie. Marc est reconnu dans son milieu pour favoriser la réussite, le développement de bonnes habitudes de lecture et le sens critique des élèves à l'aide de textes d'actualité. Son contexte de

pratique est le suivant : « Ici, le niveau de scolarisation des parents est très peu élevé. C'est toute une culture, c'est toute une manière de voir les choses, c'est très rural (...) (...) Il y a beaucoup de personnes qui n'accordent pas autant d'importance à l'école. » Il ajoute que la lecture est un domaine particulièrement difficile pour ses élèves : « C'est un défi enseigner la lecture ici parce que les élèves n'ont jamais été stimulés et là, ils sont en 6^e année (...) Dans mon milieu, le vocabulaire, c'est un gros problème. (...) Argumenter, ils ont de la difficulté avec ça. ».

Il a déjà participé à des études sur la différenciation de l'enseignement et il s'implique dans le projet « Agir autrement » dans son école. L'objectif de son projet est de motiver les élèves envers l'école et envers la lecture. Marc enseigne en sixième année. Voici son profil :

Expériences passées de Marc

Premièrement, je dois dire que lorsque j'étais enfant, je ne lisais pas du tout. Dans ma famille, personne ne lisait, mon père et ma mère n'avaient pas beaucoup de scolarité et les premières choses que j'ai lues, c'étaient des choses d'école et c'est parce que j'étais obligé. Par contre, l'école, c'était important pour mes parents. L'apprentissage était tout le temps valorisé, même si ce n'était pas avec la lecture. Je n'étais pas si porté vers l'école quand j'étais plus jeune, mais j'ai deux frères qui, eux, l'étaient beaucoup. Pour moi, ce n'était pas stupide réussir à l'école parce que mes deux grands frères réussissaient. Dans la famille, nous avions des discussions. Nous, on avait appris à l'école à argumenter mais eux, mes parents, quand ils prenaient une décision, ils n'avaient pas à la justifier. Pour nous les enfants, ce n'était pas acceptable, on voulait que nos parents

nous donnent des explications. Donc ils nous donnaient les moyens d'accéder à ces connaissances mais en même temps, cela revenait un peu contre eux.

La lecture au primaire avait moins d'attrait pour moi et ce n'était pas valorisé non plus par mes amis et quand ce n'est pas valorisé par tes amis, cela ne te donne pas le goût. Quand je suis arrivé au secondaire, ma première expérience de lecture, c'est grâce à une fille. Je me suis trouvé niais parce qu'elle parlait de lecture avec ses amis, puis je me disais : « cela n'a pas d'allure, je ne connais rien là-dedans ! » J'ai été déstabilisé parce que dans sa gang à elle, c'était positif la lecture, c'était valorisé. J'ai découvert avec cette bande d'amis que la lecture était agréable et qu'on en retirait quelque chose. Là, j'ai pensé « Peut-être que je manque quelque chose ». Je lui ai demandé de me conseiller un bon livre, parce que je n'avais jamais lu ça un BON livre. Elle m'a donnée, « Le prince des marais ». C'était vraiment bon, puis j'ai embarqué. Du moment où c'est devenu plus positif pour moi, je me suis rendu compte que les connaissances venaient des livres, des journaux, tout ce que tu pouvais aller chercher c'était riche. J'ai développé à ce moment-là mon rapport positif avec ma lecture. Puis j'ai pu participer avec les autres. Avant, quand on parlait de lectures, je me disais « moi aussi je veux interagir ». Quand tu as fait le chemin entre ce stade et savoir quoi dire grâce aux lectures, bien tu as tout à donner à des élèves comme les miens. Aujourd'hui, je lis le journal à tous les jours et je lis beaucoup de romans pour adultes, des documentaires aussi. Je suis devenu un bon lecteur.

Au primaire, à la bibliothèque de l'école, il n'y avait pas tellement de livres intéressants. C'est pour ça qu'aujourd'hui je trouve ça tellement important de proposer des lectures aux élèves, de montrer des affiches de littérature jeunesse, de faire la promotion. Il n'y avait pas ça quand moi j'étais élève. Je n'ai jamais eu un enseignant

passionné à l'école, à qui je pouvais m'identifier. En lecture, non, je ne peux même pas te donner un nom de prof au primaire qui m'a marqué, il faut que je remonte au secondaire, même encore, au Cegep je pense.

Ensuite j'ai eu des cours à l'université qui m'ont fait connaître les cercles de lecture, puis ça j'en fais. Dans l'école, on a acheté des livres pour ça. Donner 20 minutes de lecture par jour, ça vient de l'université aussi. Grâce à un stage que j'ai fait en Belgique, je devais promouvoir la littérature jeunesse québécoise, on avait entre autres monté des activités sur les livres québécois. Cela fait en sorte que l'ensemble de ces expériences fait émerger une façon d'enseigner. Mais les activités que je fais en classe, ça part vraiment de moi, je lisais le journal chez nous et je me disais que ce serait intéressant d'en parler avec les élèves. Cela part de mes habitudes.

Ma première année d'enseignement, lors de la période de lecture personnelle, moi je lisais mon journal. Puis il y avait des élèves qui me demandaient ce que je lisais, je leur expliquais et on en parlait. Je me suis rendu compte que c'était une vraie belle activité. Quand t'es prof, tu sélectionnes dans tout ce que tu as reçu. Il y a eu l'université, mais j'ai eu aussi beaucoup de collègues. J'ai enseigné cinq ans et j'ai toujours enseigné dans des écoles différentes. Des fois, il y a des pratiques qui m'ont inspirées. Dans tous les milieux, tu sélectionnes, tu prends ce qui fait ton affaire. Puis tu vois aussi ce que tu ne veux pas faire, des pièges.

Quand je regarde ça, tu sais, j'enseigne au même endroit où moi-même j'ai été élève. C'est un défi enseigner la lecture ici parce que les élèves n'ont jamais été stimulés et là, il sont en 6^e. Il faut que tu sois convainquant ! Ton travail, c'est de démontrer que tu aimes ça et il faut que tu proposes des livres intéressants. J'étais dans cette classe-ci en

sixième, il n'y a personne de mieux placé que moi pour savoir ce qui se passe dans la vie de ses enfants, dans cette classe, dans cette ville. Il n'y a personne dans leur vie, à part à l'école, qui leur dit c'est « cool » la lecture. Surtout que dans mon milieu, le vocabulaire, c'est un gros problème, c'est tellement une faiblesse. Un problème simple en mathématiques qui demande par exemple : « le crayon coûte 5\$, tu le revends 10\$, quel est ton profit ? » Bien le mot « profit », il y avait une bonne quinzaine d'élèves qui ne connaissent pas ce mot-là. Ce n'est pas tout le monde ici qui ont ce problème, mais il y a en a beaucoup. Ici, le niveau de scolarisation des parents est très peu élevé. C'est toute une culture, c'est toute une manière de voir les choses, c'est très rural. Avant, il y avait des enfants qui ne venaient pas à l'école pendant les récoltes. Tout ça fait qu'il y a beaucoup de personnes qui n'accordent pas autant d'importance à l'école. En fait, c'est de défaire une façon de penser qui a survécu depuis des générations. Nous, ici, on n'entre pas dans les standards. Ici, les élèves ne lisent pas au niveau de la sixième, puis argumenter, ils ont de la difficulté avec ça. C'est tellement typique des milieux ruraux. Cette année, il y a un projet dans l'école avec un gros budget puisqu'on est un milieu défavorisé. Cela touche le projet de l'école, le plan de réussite. Ici, on axe beaucoup sur la motivation et la fierté de venir à l'école. On a eu de l'argent pour faire des cercles de lecture.

Pratiques d'enseignement de la lecture de Marc

À tous les matins, pendant 20 minutes, je m'assois avec eux et je lis. J'aime ça et eux le voient. Je lis mon journal et je découpe des articles. En cours d'année, les élèves m'amènent des articles, mais au début, c'est moi qui choisis et je fais exprès pour trouver des titres qui impressionnent. Je me mets dans leur peau à leur âge, il faut que la lecture

soit non seulement signifiante, mais spectaculaire. On suit les stratégies de lecture avant de commencer l'activité avec une feuille de rappel des stratégies. J'évalue aussi, puis je vois le progrès. Chaque matin, un élève a la responsabilité de lire d'abord l'article. Moi je m'assois à côté puis je lui demande comment il va faire. Je vérifie donc ses stratégies de compréhension. Je prends des notes. J'essaie d'utiliser aussi les outils en lecture qu'ils avaient l'an dernier en cinquième année pour ne pas qu'ils soient mélangés. C'est une évaluation continue. Puis c'est un moment que je passe seul à seul avec chacun des élèves et je leur donne du *feedback*. Certains élèves ont moins de compétences alors je fais attention. Si un article est trop long, je ne le donnerai pas à un élève qui a des difficultés. Parfois, on a déjà parlé d'un sujet la veille et on poursuit notre dossier avec un nouvel article. Là, comme l'élève en difficulté a des connaissances antérieures, je vais lui donner. Des fois, je reste à côté d'eux pour soutenir ou guider la lecture en posant des questions où, quand, comment.

En choisissant un article de journal, je sais qu'ils vont avoir des connaissances antérieures parce qu'ils en ont entendu parler à la télévision, par les parents, à la radio. J'ai décidé de faire cette activité parce que moi je m'intéresse à l'actualité, je le lis le journal. En même temps, c'est une façon de toucher à bien des matières et des compétences, médias, citoyenneté, histoire, géographie. À côté des articles de journaux, on a une carte du monde, on regarde toujours où ça se passe, on intègre tout ça. En plus de faire développer l'esprit critique, c'est développer la culture, une manière d'apprendre, mais ça va plus loin parce qu'il y a tout le côté de s'approprier la grammaire. On apprend beaucoup avec l'actualité. Quand on fait ces activités, les élèves n'ont pas l'impression de travailler, ils ont l'impression d'apprendre, mais ce n'est pas lourd. On parle, on discute,

ça crée des débats. Cela forme le caractère et surtout l'esprit critique. Avec la mondialisation, l'esprit critique c'est tellement important. Il faut voir ce qu'il y a derrière un article, un livre, une nouvelle. De plus en plus, être critique envers les lectures et lire pour être de plus en plus critique, les deux, c'est important. L'important, c'est d'exprimer et d'argumenter. Par exemple, ce matin, c'est l'ouragan Katrina. On se pose des questions, comment ça se produit les ouragans, c'est quoi les changements climatiques, là tu viens d'ouvrir des portes. Puis celui qui n'est pas au courant de ces sujets, il se met à penser qu'il devrait s'informer lui aussi pour pouvoir parler de ça en classe avec nous. Chacun est libre de parler, mais je peux dire que tous les élèves viennent qu'à embarquer. Même moi je suis surpris des sujets qu'on aborde. Il faut que tu sois prêt à vivre avec une certaine insécurité. Tu ne sais jamais ce que eux vont dire. Beaucoup de parents m'ont dit « Mon enfant veut que j'achète le journal, je n'ai jamais vu ça » ! Les élèves veulent maintenant arriver à l'école et être au courant avant de discuter. Les parents réalisent que c'est important. Ils vont commencer par dire « ok, je vais te l'acheter le journal », mais eux, vont se mettre à le lire aussi ! Tu vois, tu entres dans la famille avec ton activité d'actualité.

Nous faisons aussi de l'appréciation d'œuvres littéraires. La première journée, je lis un roman avec eux, à voix haute. La deuxième journée, j'en lis un deuxième. Les élèves prennent des notes. Puis le troisième jour, les élèves font la critique d'un des deux livres. Ils disent ce qu'ils ont aimé, pourquoi, les personnages, les moments qu'ils ont appréciés, ce qu'ils ressentent. Pour eux, le fait qu'il y ait deux livres, cela leur donne des choix, ils peuvent comparer et cela les aide à aiguïser leur sens critique. Si tu en donnes juste un, c'est plus difficile pour eux au départ. Avec deux livres, déjà, cela les aide.

Dans mon coin-lecture, les élèves peuvent mettre des affiches, j'ai commandé des livres, j'en ai acheté dans des ventes de garage. Mais moi aussi je vis comme ça, chez moi, j'ai plein d'endroits où je me dis : « ça, c'est un lieu de lecture ». J'aime ça. L'année passée, j'avais même un hamac. Je me dis que des fois c'est juste la disposition physique qui va faire en sorte que c'est un coin attirant.

Je fonctionne en gestion participative. On organise la classe ensemble, ça joue sur le climat de classe. Cette année, on va faire des boîtes à savon (petites voitures de course). C'est eux qui m'ont parlé des voitures, de la mécanique. Mon travail, c'est de prendre les idées et de greffer les apprentissages avec le projet, je connais le programme. Si tu veux être en projet, moi je saisis les opportunités. Moi, je pars des élèves, puis à partir de ça, je me demande ce que je peux faire, ce que je peux prendre du programme. Je sais ce que je veux toucher avec ce projet-là. Je vais passer ma lecture, mes maths. Tu sais, qu'ils lisent sur le sujet des boîtes à savon ou un texte dans leur manuel sur les poissons des Maritimes, pour eux c'est pas mal plus signifiant les textes sur les boîtes à savon.

Il va falloir commencer par la période de recherche, aller aussi sur Internet. Ils ne se rendront même pas compte qu'ils vont lire des journées entières pour chercher des informations. Pour eux, ce n'est pas une tâche, ils font leur projet. Puis ensuite, je vais faire ressortir qu'ils ont lu pendant leur projet. Puis s'ils n'ont pas utilisé des bonnes stratégies de lecture, il y a bien des chances que leur plan ne soit pas viable. Alors c'est là qu'ils comprennent qu'il faut lire attentivement. Ce que tu apprends à l'école, tu t'en sers ensuite dans ta vie. En fait, ce que je veux, c'est créer une structure dans ma classe, créer des habitudes. J'insiste sur ce qui est vraiment important dans la vie. Tu dois automatiser des choses. Concrètement, si je fais une activité, il y a un cadre, tu sais, j'ouvre très grand

pour que les élèves trouvent des sujets qui les intéressent, mais je ne laisse pas les élèves aller seuls. Il y a un plan de travail pour qu'ils sachent où ils s'en vont, pour qu'ils puissent construire les idées, les organiser. C'est ça un prof, c'est là pour organiser le travail, mais tout l'intérêt doit être là, les idées doivent venir des élèves. Puis tu dois montrer aux élèves comment structurer.

Pendant la période de lecture personnelle, si une élève amène sa revue d'adolescente et lit des potins, bien je la laisse faire parce qu'au moins elle lit. Qui suis-je pour lui dire que ce qu'elle lit, c'est pourri ? C'est ça aussi qui fait détester la lecture, se faire dire « Lis ça, parce que moi, j'aime ça. ». Cela devient négatif. Si c'est un combat, tu pédales dans le mauvais sens. En tant que prof, tu veux faire aimer la lecture mais tu fais lire des choses qu'ils n'aiment pas. Des fois, c'est bon aussi d'arriver et de dire « Cela fait trois mois que tu prends des bandes dessinées. Viens à la bibliothèque avec moi et je vais te proposer autre chose. » C'est mon travail de chercher un livre qu'il va aimer. Personnaliser. Sinon je rate mon coup. Le lecteur débutant, j'en ai ici, en 6^e année. Un gros roman, c'est trop long, ils lisent et ils ne comprennent rien, ils perdent le sens, ils perdent l'intérêt. Alors je leur propose des romans plus faciles, de niveau 2-3^e année.

Quand je lis avec les élèves, mon critère, c'est : est-ce que j'aime ça ? C'est le point de départ. Dans l'école, on en a des manuels, mais moi je ne les utilise pas beaucoup, ils étaient là avant que j'arrive. Je n'ai pas de cahier d'exercices non plus. Moi, je peux donner le goût de lire quand j'aime le livre. Tu ne peux pas tout aimer comme lecteur, puis tu fais passer le reste par d'autres enseignants ou les autres élèves. Mon beau-père, par exemple, c'est un passionné de bandes dessinées. Je l'ai invité, parce que moi, je ne suis pas un passionné de bandes dessinées, ce n'est pas moi qui va déstabiliser

les élèves et qui va donner le goût. Mais lui il va le faire. Les élèves vont adorer. À part de ça, je demande aux élèves de venir présenter des livres qu'ils aiment. Cela peut être n'importe quoi, une revue par exemple. La personne qui tripe sur le *Guide de l'auto*, je suis certain qu'elle va en convaincre plus que moi de lire ce livre-là.

Dans la classe, je lis des romans avec eux. Mais je ne lirai pas un roman qui ne m'a pas intéressé. Quand tu lis un roman, tu touches encore à l'histoire, tu dois mettre en contexte, tu touches à la géographie. C'est comme en poésie. Les élèves disent détester la poésie. Personne ne disait aimer ça. Alors je leur ai demandé s'ils écoutaient de la musique francophone. Tout le monde a levé la main. Alors j'ai sorti les textes de chansons et on a découvert que c'en était de la poésie ! Puis aussi, c'est super important, quand tu leur demandes : pourquoi lis-tu ce texte ? Si toi-même tu ne sais pas pourquoi tu lis et tu fais lire ce texte, t'as un problème. C'est pas authentique, tu viens de passer à côté. Pose-toi la question, ça te permet de choisir des textes qui vont avoir une raison d'être lus.

Sens de l'accompagnement de lecteurs de Marc

Moi premièrement, j'aime ça lire et les pratiques en découlent. Les journaux, je les lis aussi pour moi alors ce n'est pas une tâche en surplus, c'est une partie intégrante de moi. C'est ce que je suis, c'est ce que j'apporte avec moi. Moi j'aime enseigner parce que je peux parler avec les élèves, avoir un échange, parler avec des gens. J'apprends avec eux ! Je trouve que c'est une dynamique que je veux recréer avec les élèves. Je lance des questions et je crée un intérêt, les élèves prennent conscience de certaines choses. Cela peut donner un meilleur citoyen ou changer la manière de voir le monde puis d'interagir avec le monde. J'aime ça enseigner de tout, toucher à tout, j'aime ça faire changement.

Depuis que je suis enseignant, je me rends compte que je suis à ma place. Je pense que j'ai vécu des expériences, je me suis lancé, ce qui fait en sorte que j'ai appris à avoir confiance en mes idées. Je suis celui qui passe le moins de temps à l'école à planifier des leçons. Par contre, dans ma vie personnelle, je suis celui qui passe le plus de temps à m'intéresser à plein d'affaires. C'est intéressant l'enseignement parce que les projets ici me tiennent à cœur et je vais adorer ça autant que les élèves parce que c'est une création de groupe.

Moi, je pense qu'un enseignant qui n'a aucun intérêt pour la lecture n'est pas à sa place. C'est la même chose pour tout. Moi, je pense que pour être un bon enseignant, tu dois t'intéresser à tout, tu dois être un passionné d'apprendre. Si t'aimes la lecture, tu vas pouvoir l'apporter, sinon oublie ça. Je ne crois pas que tu vas être capable de valoriser la lecture en suivant le guide *Signets* (manuel de l'élève), de les faire suivre de telle page à telle page. Tu sais, puis moi ça me rend fou, les gens parfois sont des passionnés de quelque chose, mais ils ne vont jamais en parler dans la classe. Ils sont insécures et ils veulent suivre une méthode, comme si ce qu'ils avaient à donner n'était pas assez bon. Il faut qu'ils suivent le manuel, avec ça, ils sont sûrs de ne pas se tromper. Je trouve que les enseignants insécures, c'est ce que ça fait, ça empêche d'ouvrir et de tasser le manuel pour parler des intérêts réels des personnes. Moi je fais plusieurs projets avec les élèves et la lecture est tout le temps intégrée. À chaque fois où les lectures sont intégrées à un projet, je n'ai jamais de problème d'intérêt.

La lecture, c'est la base. Moins tu travailles la lecture, moins tu vas être capable de travailler l'écriture et les maths. C'est aussi intéressant d'avoir une culture littéraire, c'est un beau sujet de conversation avec les autres. Puis par exemple dans un roman, juste le

fait que ça se passe dans un autre pays, une autre époque, ça reste en toi, puis ça te fait toucher à l'histoire, la géographie et ça te donne le goût d'aller dans ces pays là. Par exemple, j'ai lu le *Code Da Vinci*, puis j'étais justement à Londres alors ça m'a donné le goût d'aller visiter des endroits du livre. Cela ouvre les portes, c'est une ouverture. Il y a la lecture pour le plaisir, la lecture pour apprendre et la lecture pour compléter un projet. J'aime lire mais aussi j'aime ce qui entoure la lecture et ce qui se trouve dans les livres.

Pour les élèves, autour d'eux, il faut que ce soit valorisant et positif de lire. Il faut que tu montres que tu lis aussi pour ton propre plaisir. Il faut reconstruire, donner le goût de lire, il faut être un bon modèle en tant que professeur. Il faut que les élèves puissent dire « Regarde, lui il lit et ça lui apporte quelque chose, il réussit bien ». Plus tu lis, plus tu vois ça positivement. Au départ, c'est peut-être normal d'être rébarbatif pour mes élèves qui n'ont pas vraiment eu de modèles de lecteurs engagés. En plus, les élèves ne sont pas obligés de vivre l'échec pour comprendre. Au contraire, moi je pense qu'il faut réussir pour comprendre. Je n'enseigne pas comme on m'a enseigné parce que cela n'a pas super bien fonctionné avec moi quand j'étais élève. J'essaie de changer les choses. Je sais que ce n'est pas réaliste de vouloir tout réinventer, mais je pense que tu peux innover, rendre ça plus attrayant. Moi, mon critère, c'est de me demander si moi, comme enfant, j'aimerais ça. Mon premier réflexe, c'est de dire que je comprends peut-être mieux les élèves qui ne veulent rien savoir de la lecture. Quand t'es enseignant, ce sont des petites choses, ce sont les petits gestes qui peuvent changer les choses. Il faut avoir une vision globale et à long terme de ce que ça peut apporter. Ce qu'on fait maintenant, les habitudes que tu crées, ça peut aller loin.

5.3 Profil de France

France enseigne en quatrième année. Toutefois, elle a l'habitude de faire ce qu'on nomme dans son milieu le « looping ». Il s'agit pour elle d'enseigner en troisième année et de demeurer avec ses élèves lorsqu'ils se retrouvent en quatrième année. Elle décrit son milieu comme suit : « J'enseigne dans un milieu où il y a tous les types d'élèves sur le plan culturel et socioéconomique ». Elle a dix ans d'expérience en enseignement dans une commission scolaire située au Nord de Montréal. Avec des collègues, elle a élaboré une trousse pédagogique en lecture s'adressant aux autres enseignants de toute la commission scolaire. Cette trousse vise à soutenir le développement de la compétence : apprécier les œuvres littéraires. Elle est reconnue pour ce travail et également auprès des conseillers pédagogiques qui travaillent auprès d'elle et s'inspirent de ses pratiques. Voici son profil.

Expériences passées de France

Quand j'étais petite, mon grand-père habitait chez nous et il lisait le journal tous les matins. J'avais tellement hâte de savoir lire pour lire les bandes dessinées de son journal ! C'était une motivation pour moi, tous les jours il y avait une bande dessinée que je pouvais lire ! Chez mes parents, il y avait un peu de livres. Mes parents n'étaient pas vraiment des modèles. Moi j'accrochais beaucoup sur les livres « Martine ». Je pense que c'était à cause des illustrations. Puis après ça, j'ai aimé les « Astérix », et encore aujourd'hui, avec mes élèves, à leur anniversaire, je leur fabrique un signet avec un personnage d'Astérix.

Je n'ai pas beaucoup de souvenirs de comment on m'a enseigné la lecture parce que je me souviens d'avoir su lire très vite. Je me souviens toutefois, quand il y avait des

pièces de théâtre à l'école, moi je n'étais jamais choisie pour faire un rôle de princesse par exemple, moi j'étais toujours la narratrice. Tout le temps. J'imagine que je lisais bien.

Je viens d'un petit village et on n'avait pas de bibliothèque à l'école. Les seuls livres de lecture qu'on avait à part le manuel, c'étaient des petits livres sur le haut d'une armoire, une fois de temps en temps on pouvait aller s'en choisir un. Ce n'était pas comme aujourd'hui où on a plein de collections. Au secondaire, il y avait une grosse bibliothèque, mais comme je n'avais pas appris à faire un choix de livre, j'arrivais à la bibliothèque et je ne savais pas quoi choisir.

Dans un cours au Cegep, je devais lire l'histoire de Gandhi et j'avais adoré ça. C'était plus le genre de lecture qui m'accrochait. Il y a des romans dont je ne me rappelle plus, mais l'histoire de Gandhi, oui, ça j'ai embarqué. Des livres aussi sur lesquels j'ai accroché, ce sont les livres de Jeannne Bourin, ce sont des livres sur le Moyen-Age. C'est un temps qui me fascine et j'en ai lu quelques-uns.

Quand j'ai fait mon bacc, j'avais un cours sur les œuvres littéraires. La professeure nous racontait des histoires puis nous, on était comme des enfants ! On écoutait son histoire à la fin de chaque cours et ça venait chercher quelque chose. Et je me disais que je voulais faire vivre ça à mes élèves. Je m'inspire souvent d'elle quand je raconte encore aujourd'hui. C'est mon premier modèle. Elle en mettait de l'ambiance, de l'intonation. Cela a été un déclic ce prof-là.

Ensuite, à la commission scolaire, il y a eu des conférences sur l'utilisation de la littérature jeunesse et j'avais trouvé ça bien intéressant. Il faut dire que dans mon école, il n'y a pas beaucoup d'autres enseignants avec qui je peux partager ma passion des albums. Je me souviens, on nous avait présenté des livres d'art pour les enfants sur lesquels on

pouvait se baser pour faire des arts avec les élèves. Par exemple, il y a un livre qui reprend les reproductions des toiles de Lemieux, c'est intéressant ! J'aime ça ouvrir les élèves vers une bonne culture générale. À la suite de ça, j'avais le goût d'en savoir plus et j'ai donc fait partie d'un groupe d'enseignantes intéressées à travailler la compétence : apprécier des oeuvres littéraires. En côtoyant d'autres enseignantes qui en savaient beaucoup, c'est nourrissant. On a fait des travaux pendant deux ans. Ensuite, on a monté une trousse pour aider les autres enseignants. En faisant partie de ce groupe, cela m'a amené à réfléchir beaucoup. On échange des expériences, on parle de nos élèves, c'est beaucoup une occasion de réfléchir, ce qu'on n'a pas le temps de faire dans une école. Dans ce groupe, on n'avait que ce sujet à parler, on avait toutes cette passion commune. Quelqu'un qui te montre un livre et qui te dit ce que tu y retrouves, de quoi ça parle, comment c'est traité avec les élèves, t'es beaucoup plus porté à le choisir. Dans ma classe, c'est la même chose, un livre sur un beau présentoir est plus choisi qu'un livre bien serré dans la bibliothèque.

En ce moment, je suis une lectrice de journaux, je lis plus pour m'informer. Mais j'ai quand même trois romans commencés chez moi, un d'Yves Beauchemin, un Harry Potter et un autre. Ce que je lis le plus pour moi, c'est de la littérature jeunesse, j'en ai développé une passion. Dans une autre vie (sourire), j'ai été dessinatrice de mode. Alors tout ce qui est artistique, ça m'attire beaucoup. Moi je n'ai pas connu ça quand j'étais petite des livres avec des belles illustrations. J'ai eu un coup de foudre pour les albums, je me suis dit qu'il y avait quelque chose là-dedans, il y a autant dans l'image que dans le texte. Cela va chercher les enfants qui sont moins habiles en lecture. Ceux qui sont plus difficiles à stimuler, ils vont accrocher avec les albums, l'image va les chercher. Je peux

comprendre des élèves qui perdent l'intérêt lorsqu'ils se retrouvent devant des longues lectures parce que j'aime moi aussi les lectures courtes.

Pratiques d'enseignement de la lecture de France

En quatrième année, ça fait des années que les élèves ne se sont pas fait raconter des histoires et là, tu arrives avec un album. Au début, ils trouvent ça bien bébé. Mais après ça, ils t'en demandent. Je leur en lis à tous les jours. Cela leur fait vivre des choses d'une façon différente que lorsque eux-mêmes lisent le livre. Par exemple, avec le livre que je suis en train de lire en ce moment, je joue avec les voix, je le traite d'une façon particulière. Cela s'appelle *Poils de serpent, dent d'araignée*. Les élèves de la troisième et quatrième années, ils adorent les films d'horreur et ce qui est dégoûtant, puis ce livre-là répond à ça. Quand je lis l'histoire, les élèves réagissent, ils font « ouachhh ». Alors là, je me dis : « ils sont embarqués ». J'ai terminé cette lecture hier et je m'étais déguisée en sorcière. La fin est intense, la sorcière fait des incantations. C'est comme la fin d'un film, il se passe beaucoup d'action ! Puis le fait que je change ma voix, c'est nouveau. C'est rare que quelqu'un va le faire et ils aiment ça énormément. Ensuite, quand ils font de la lecture orale, je reprends ça avec eux, mettre de l'intonation. On voit que la lecture est plus intéressante. Lire des histoires comme ça leur fait aimer la lecture.

Maintenant avec le nouveau programme, nous devons évaluer la compétence : apprécier les oeuvres littéraires. Mais à la première étape, tout ce que je fais, c'est d'apporter beaucoup de lectures pour que cela les nourrisse. Je ne peux pas évaluer tout de suite, il y a des élèves qui ont vu peu d'histoires dans leur vie. Ils lisent parce qu'ils sont obligés de lire, mais lire pour le plaisir, c'est une autre affaire. Cela m'arrive de faire des activités après les lectures, mais peu au début. On a un carnet de lecture puis on

illustre une scène de l'histoire, ou je leur demande de critiquer un extrait, ou de faire des liens entre plusieurs histoires. Par exemple, j'ai commencé aussi une autre série d'histoires. C'est un vampire qui boit l'encre des livres. Il pourrait s'acheter des bouteilles d'encre, mais il dit que cela n'a pas le même goût, chaque livre a sa saveur. À partir de ce moment-là, je vais leur demander : « Ce livre que tu as lu, quelle saveur tu lui donnerais ? » Cela peut être une saveur de mystère, d'aventure, d'amitié, c'est pour trouver le style, l'idée principale.

Les histoires que je lis sont souvent liées à un thème, là par exemple, c'est l'Halloween. J'essaie de choisir des histoires qui vont leur convenir et j'essaie toujours d'aller un peu plus loin. Il y a toujours une raison pour laquelle je vais raconter une histoire. Cette histoire, ils la liraient tout seuls et je ne suis pas sûre qu'ils comprendraient toutes les subtilités. Je choisis des choses plus avancées et je suis là pour les accompagner dans cette compréhension. Les élèves, des fois, arrivent avec des hypothèses, des commentaires pendant l'histoire. Je vais aussi les questionner, je vais expliquer des tournures de phrases, des expressions, cela leur permet d'enrichir leur vocabulaire. Ce n'est pas l'apprentissage d'un contenu, c'est un ensemble de compétences qu'on voit avec ces livres. Puis, ensuite ils veulent le lire, chacun veut le reprendre. Il y a des élèves qui viennent et me disent « celui-là, peux-tu le lire, je l'ai lu et il est super bon. » Tu sais, ça pour moi, ça me dit que ça commence à faire du chemin.

Ce que j'aime d'un livre, c'est de le partager avec les autres. J'ai hâte de le lire et ensuite de penser à la façon dont je vais en parler avec les élèves. Des fois, je varie les formules, j'échange avec les élèves sur les lectures. Quand les élèves réagissent, ça te permet de vérifier leur compréhension. Tu peux poser des questions littérales, c'est un

autre moyen. Quand les élèves disent pourquoi ils ont aimé ou non, je vois à quel point ils ont compris. Cela pour moi, ça me parle plus qu'un questionnaire.

Pendant que je raconte une histoire, je n'ai pas le choix d'être complètement dedans. Je suis en animation, je fais des mises en scène, des voix, j'en mets pas mal. J'essaie de créer une ambiance. Je me suis engagée là-dedans parce que j'ai vu un modèle à l'université. Je ne veux pas être prétentieuse, mais j'essaie d'être un modèle aussi pour eux. J'essaie d'être large, de ne pas choisir les mêmes choses tout le temps, ce que moi j'aime. J'essaie d'aller vers leurs intérêts. Mais aussi, je leur amène des choses qu'ils ne connaissent pas, parce que les enfants ne sont pas portés vers l'inconnu. C'est le but de présenter des livres. Cela les amène ailleurs. On dit qu'il faut aller vers leurs intérêts, mais il faut aussi élargir leurs horizons. C'est à l'enseignant de guider vers autre chose. J'ai des élèves qui viennent me dire : « ça nous a donné des idées ».

Personnellement, il y a des thèmes qui m'animent plus, par exemple, le mystère. Ce que j'aime, c'est de dire : « la suite demain... ». Puis les élèves me disent « oooooh, on veut savoir la suite! » J'aime ça ! J'aime ça les faire attendre, créer une attente. J'essaie de créer cette motivation-là parce que chez les élèves, en général, ils en manquent. Déjà on voit une démotivation en troisième année, mais beaucoup moins qu'en 4^e, 5^e et 6^e, tu sais ils disent : « c'est long, pas encore ça... »

À cause de ça, il y a deux ans, on a choisi du matériel qui présente uniquement des extraits d'œuvres littéraires. Cela a donné de bons résultats dans la motivation chez les élèves. Moi, je vais aussi chercher le vrai livre d'où est tiré l'extrait et les élèves empruntent ces livres. Avant, on avait des textes pour faire de la compréhension. Mais un élève qui a de la difficulté en compréhension, il n'aime pas beaucoup lire et ne lit pas

beaucoup. Je voulais amener différents types de textes parce que tu sais, « la fabrication d'un piano » ou l'histoire de « Hans Christian Andersen », ça leur dit rien. Cela prend aussi de la lecture juste pour le plaisir. Si la lecture, c'est toujours lourd, s'il y a toujours une tâche papier-crayon d'associer à une lecture, ça vient un peu bousiller ce qu'on essaie de faire en les amenant à aimer la lecture. C'est sûr qu'on veut qu'ils comprennent, on travaille les stratégies de lecture, mais si les élèves ne lisent jamais, sauf quand tu les obliges, ils ne s'amélioreront jamais.

En ce moment par exemple, on apprend aussi à chercher dans un dictionnaire. C'est utile de le savoir ! On leur amène cet outil-là à partir de la troisième année. C'est ça mon but ici, de leur faire développer des façons de faire. Il faut qu'ils développent des stratégies, faire des tableaux, des dessins, des graphiques, par exemple. Je leur enseigne à travailler avec des outils. Aussi, les élèves apprennent à comprendre en s'aidant du titre, des illustrations. Pour moi la façon de faire est plus importante que le résultat. Je leur demande des fois : « Est-ce que je vous demande d'être parfaits ? » Ils me répondent que non, ils me connaissent maintenant. Alors quand ils ont une erreur, je veux qu'ils comprennent pourquoi et comment ils peuvent faire pour la corriger. Donc, quand ils vont arriver dans la même situation, ils sauront quoi faire, ils vont comprendre. Moi ce qui m'intéresse, ce n'est pas tellement le résultat, c'est le processus, tout ce qui est construit pendant, c'est important.

Pour le travail sur la grammaire et la compréhension, on a ici des fiches de lecture. Chaque enfant avance à son rythme. Au début de l'année, je fais un diagnostic et les élèves commencent tous à un niveau différent. Plus les enfants avancent, plus c'est

difficile. Les élèves ne lisent pas le même texte, c'est adapté à leur niveau et ensuite, ils se corrigent eux-mêmes.

Ces jours-ci, des élèves présentent leur coup de cœur littéraire. Cela donne le goût de lire les livres que les autres ont présentés. Il y a un élève qui était trop gêné de présenter son livre, il disait que les autres allaient rire de lui. Mais il a fini par le présenter et les autres ont tellement accroché. Ils l'ont trouvé super bon ! Cela l'a valorisé énormément. On voit bien des compétences avec les livres, on socialise aussi. Pour qu'un enfant comprenne qu'un coup de cœur, c'est un livre que tu as lu et qui est resté ici (pointe son cœur), cela prend beaucoup d'exemples et de lectures. Alors pour ça, les élèves lisent au moins 15 minutes par jour. J'ai encore des élèves maintenant qui ne lisent pas, ils voient ça comme une tâche. Par expérience, je sais qu'à un moment donné, ils vont voir que les autres aiment lire et c'est communicatif. Avec tout le choix que j'offre, ils vont finir par être attirés. Aussi, chaque jour, des élèves vont au coin-lecture. C'est un coin vivant. J'ai beaucoup de livres, je vais à la bibliothèque municipale et j'emprunte une cinquantaine de livres différents par mois. J'en emprunte aussi au centre de ressources pédagogiques une trentaine. Puis j'en prends de chez moi parce que des fois, il en manque !

Sens de l'accompagnement de lecteurs de France

J'enseigne dans un milieu où il y a tous les types d'élèves sur le plan culturel et socioéconomique. Ce qui a changé beaucoup depuis quelques années dans notre milieu, c'est dans l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants. J'ai vu une différence, c'est de plus en plus déconnecté, désengagé. Je ne veux pas mettre la faute

sur les parents, ils sont pris dans le tourbillon, mais au niveau de l'autonomie, il y a un gros manque, les enfants attendent qu'on les accompagne de très près.

Je ne sais pas si mes élèves vont retenir de moi quelque chose de précis. Mais j'aimerais ça laisser une marque. C'est sûr que tout ce que je fais personnellement, cela a un lien avec leurs apprentissages. Par exemple, l'an passé, mes élèves devaient aller raconter des histoires aux plus jeunes et j'ai vu que j'avais eu un impact sur eux. Il y avait beaucoup d'expressions dans leurs lectures. En fait, ils font un peu comme moi.

Avec le temps en enseignement, on devient plus efficace, on change nos pratiques. Le nouveau programme, mon expérience, mes collègues, le nouveau matériel, cela t'amène vers autre chose, c'est un ensemble de facteurs. Refaire toujours les mêmes choses, cela ne m'intéresse pas. Il faut que je me renouvelle. J'observe aussi ce qui est populaire auprès des élèves. Si je fais quelque chose qui fait allumer les élèves, je vais le refaire, mais peut-être pas exactement de la même façon parce que je fonctionne avec l'esprit du moment. C'est fatigant des fois, cela serait plus facile de reprendre toujours les mêmes choses chaque année, mais ce n'est pas moi. Les idées arrivent sur le moment, ce n'est pas toujours gagnant et quand ce n'est pas une bonne idée, je ne la répète pas. J'ai appris à être zen dans ma classe. J'ai le droit moi aussi de faire des erreurs.

J'ai le goût d'avoir du plaisir avec mes élèves et c'est très récent. Avant je m'oubliais beaucoup. Puis quand j'embarque pas, ça ne sert à rien, les élèves n'embarqueront pas non plus. Si tu te déconnectes de tes élèves, ça ne marche pas, tu fais partie d'un tout. Quand j'ai commencé à enseigner, il y a une mère qui m'a dit : « c'est la première fois que mon fils aime venir à l'école ». Il était en quatrième année. J'étais tellement triste qu'il ait détesté l'école pendant 3-4 ans. Si t'as pas le goût d'être assis en

classe, tu n'apprends rien, tu n'as pas le goût, tu trouves ça long. Quand je me trouve ennuyante, je pars moi-même sur autre chose pour casser la routine. Dans tout ce que je fais, il y a un but et je le dis à mes élèves. On ne fait rien pour rien. Il n'y a rien de moins motivant que de ne pas savoir pourquoi tu fais quelque chose. Quand je leur lis un livre, il y a toujours quelque chose en dessous de ça. Faire de la grammaire pour faire de la grammaire, je trouve ça ennuyant. Les élèves pensent parfois que les adultes ne se servent pas de ce qu'ils ont appris à l'école. Les adultes vont écrire, compter au travail ou quand les enfants sont occupés alors ils ne réalisent pas que leurs parents écrivent, calculent.

Moi, j'ai arrêté de penser que j'étais là pour sauver le monde. Je suis là pour guider les élèves vers ce qui peut les amener à être meilleurs. Ce serait l'idéal de tous les « sauver » d'ici la fin de l'année, mais j'ai arrêté de penser ça parce que je me suis aperçue que c'est impossible. Je peux peut-être changer la vie d'un élève, avoir une influence, l'ouvrir vers quelque chose, lui apporter une nouvelle façon de voir les choses. Un élève qui vit plusieurs expériences positives à l'école, c'est déjà un bon début.

Ce que j'aime vraiment dans ma classe, c'est quand je vois que les élèves comprennent. C'est comme une victoire, quand tu vois que le courant passe, c'est super. Un de mes collègues appelle ça « le moment de grâce », cela arrive quelquefois dans l'année, tu sens que tous tes élèves sont vraiment concentrés, tu les as juste pour toi et tu sens que tu peux leur enseigner les choses les plus difficiles. Il faut utiliser ces moments à fond. Ce qui me passionne, c'est quand tout le groupe a participé et qu'on observe les résultats. L'an passé, on a fait une pièce de théâtre. Cela a été difficile. Quand on a visionné le film de ça, c'était magique. Les élèves avaient travaillé fort, moi aussi et on

était tous fiers. Cela me nourrit beaucoup. Quand je leur raconte un album et que j'ai l'attention de tout le monde puis ensuite, on a une belle discussion, c'est très fort ça aussi.

Lire, c'est une façon de s'ouvrir aux autres, au monde, aux arts, aux autres cultures, à autre chose que leur quotidien. J'ai le goût de faire connaître tous les avantages que cela apporte. J'ai le goût de développer l'autonomie aussi. En lecture, quand t'es pas autonome, ça te bloque pour toutes les autres matières. Quand tu as développé des façons de faire, tu peux les adapter à d'autres situations. Pour moi, la lecture c'est ce qui permet d'apprécier le reste. Tout est basé sur l'écrit, si tu veux bien fonctionner dans le monde d'aujourd'hui, il faut savoir lire. Pour se débrouiller en mathématique, si tu ne sais pas bien lire, tu ne peux pas résoudre les problèmes. Un bon lecteur a développé beaucoup plus de vocabulaire et de stratégies de compréhension, il possède un bagage de mots et il est habitué de se questionner aussi sur sa lecture. Je trouve ça important lire aussi parce que les élèves vont voir des structures de textes, de phrases et du vocabulaire, des règles de grammaire s'automatiser. Il y a plein d'apprentissages au plan du langage et du français. Les lecteurs peu habiles ont de la difficulté dans le reste. Aujourd'hui, juste pour te diriger sur la route, tu dois lire. J'essaie de leur faire comprendre que meilleur tu es en lecture, plus loin tu peux aller. Lire, c'est la clé de la réussite. La lecture, c'est la base et il faut aller plus loin que la simple alphabétisation pour en éprouver du plaisir.

5.4 Profil de Geneviève

Geneviève a neuf années d'expérience en enseignement. Elle enseigne dans une classe de premier cycle, c'est-à-dire auprès d'élèves de première et deuxième années et ce, dans la région de Montréal : « Le milieu ici est multiethnique, il y a beaucoup d'allophones. (...) Certains arrivent en première année et ça ne fait pas très longtemps

qu'ils parlent français.» Dans sa commission scolaire, elle a gagné des prix reconnaissant son implication et son efficacité. Elle donne régulièrement des formations aux autres enseignants sur son approche en enseignement de la lecture. Voici son profil.

Expériences passées de Geneviève

Je n'ai pas de souvenirs que mes parents lisaient beaucoup, d'être allée à la bibliothèque, de m'être fait lire des histoires. Ma mère lisait, mais elle ne me faisait pas la lecture. Je ne peux pas dire que j'ai été marquée par la lecture étant enfant. C'est la même chose au primaire. Je n'ai pas de souvenir d'un modèle de lecteur. Mais je ne me souviens pas de m'être ennuyée non plus. J'étais une enfant facile, je voulais tellement plaire aux enseignants. Je n'ai pas connu des grands moments d'extase, mais j'étais contente qu'on soit content de moi.

Je me souviens qu'au secondaire, il fallait lire un livre et je ne l'ai jamais terminé. Je n'aimais pas lire, ma matière faible c'était le français et je ne me sentais pas bonne. Je me souviens, quand il fallait faire des rédactions, c'était toujours plein de fautes. J'aimais les maths et j'ai étudié en sciences de la santé au Cégep, je voulais être pédiatre, mais je n'ai pas pu entrer en médecine parce que je n'avais pas assez des résultats élevés. J'ai commencé l'enseignement vraiment à reculons. Même que les premiers mois, je me demandais ce que je faisais là. Mais quand j'ai fait le premier stage à la fin de la première année, là je me suis dit que j'étais à la bonne place, c'est ce que je voulais faire. Aujourd'hui, dans les grands moments de découragement, je me dis que c'est trop difficile l'enseignement, mais je ne me vois rien faire d'autre, je ne sais pas dans quoi je serais autant heureuse, qui me comblerait autant.

À l'université, j'ai eu un cours avec Dominique Demers en littérature jeunesse et là, ça a été la révélation. Cela a allumé quelque chose en moi, c'était très personnel, ce n'était pas encore dans le but de faire connaître ça à mes élèves. C'est ensuite que cela s'est répercuté dans mon enseignement. Elle nous a lu des histoires, nous avons rencontré une illustratrice. Les livres qu'elle nous a présentés, c'était tellement bon que cela nous a inspiré. Sans sa rencontre, je ne sais pas si je ferais une aussi grande place aux livres dans ma classe. J'ai découvert ce monde-là puis, je suis toujours en train de lire. J'ai lu plein de romans, j'ai toujours le nez dans les livres. J'ai lu *Le Comte de Monte Cristo*, *Les dames du Lac*, les choses fantastiques j'adore ça.

À partir de ce moment, je m'intéressais beaucoup à la littérature et j'ai suivi de la formation continue, j'allais toujours chercher les expériences des autres, j'adaptais à mon groupe d'élèves et à ma façon d'être. C'est encore en cheminement d'ailleurs. Le cours avec Dominique Demers m'a beaucoup inspirée, je me suis dit que la lecture passait par le plaisir et que je voulais le faire vivre à mes élèves. Ensuite, le milieu dans lequel je travaille et la formation d'une autre enseignante de la commission scolaire m'ont aussi beaucoup aidée. Cette enseignante nous a montré ce qu'elle fait en classe. Avant sa rencontre, c'est comme si toute la théorie était là, mais je ne savais pas comment l'appliquer. Puis elle nous a montré cette façon de travailler et j'ai dit OUI ! c'est ce que je cherche. À mon tour, j'aime donner des formations, suivre des formations, ça donne des idées des trucs. Souvent, cela ne va pas changer carrément ton approche, mais ça t'apporte des idées d'ateliers, de projets, tu vas l'essayer. Quand j'ai commencé à enseigner dans mon école, je travaillais beaucoup avec les deux autres enseignantes de

première année. Aujourd'hui, je suis en train de faire un microprogramme de deuxième cycle sur l'apprentissage coopératif et cela m'aide beaucoup.

Mon conjoint est en éducation, il était enseignant et maintenant il est directeur. Je lui ai peut-être emprunté des méthodes parce que lui était dans une école alternative alors ça m'a peut-être amené des idées. Tous les deux nous aimons vraiment la lecture. Lui, c'est un lecteur compulsif, c'est peut-être aussi un peu lui qui m'a influencée à lire. Il est toujours en train de lire quelque chose et il m'a conseillé plusieurs bonnes lectures. J'aime lire aujourd'hui et des fois, je trouve que mes yeux ne vont pas assez vite ! Si je dois arrêter de lire, j'ai l'impression que les personnages sont là derrière moi et qu'ils m'attendent en tapant du pied. Quand je finis un livre, je ne peux pas me remettre dans une autre lecture, il faut que je fasse le deuil de l'histoire et des personnages, que je revive l'histoire et que je fasse des nouveaux liens dans ma tête. Cela vibre en dedans quand je lis. Je suis plongée, immergée, aspirée par le livre. Je pars. Si j'ai juste cinq minutes, je vais les prendre pour lire, il faut vraiment me faire violence pour arrêter. Les élèves voient cette passion qui m'anime. Les élèves de 1^e et 2^e année, ils t'idolâtrèrent, tu es un modèle pour eux, alors je pense qu'ils se disent : « si elle aime autant lire, il doit y avoir quelque chose là-dedans et j'ai hâte d'apprendre à lire moi aussi. »

Pratiques d'enseignement de la lecture de Geneviève

J'enseigne en 1^{re}-2^e années, c'est moi qui ai demandé d'avoir une classe à deux niveaux. Avec la réforme, l'approche par cycle répond bien à ça. J'ai pu obtenir cette classe parce qu'à mon école, les gens sont très ouverts. C'est toute une équipe avec qui je fonctionne, je ne suis pas toute seule dans mon coin. C'est la même chose avec la direction et avec la conseillère pédagogique. Si j'avais été dans un milieu différent,

j'aurais peut-être évolué de façon différente. J'aime ça travailler avec des livres parce qu'on voit des expressions par exemple, toutes sortes d'aspects sur la langue.

Parce que c'est un milieu où le français est un gros défi, nous avons développé des méthodes alternatives. À un moment donné, on a essayé un nouveau manuel *Lexibul*. Après un mois, les textes étaient d'un niveau incroyable, les élèves ne suivaient plus, les sujets étaient déconnectés de leur réalité. Nos élèves de première année ont parfois de la difficulté à enligner cinq mots correctement, qui se tiennent et qui forment une phrase grammaticalement acceptable. Alors il fallait toujours adapter pour eux, donc il valait mieux utiliser autre chose alors que nous avons aussi des élèves francophones.

À l'école, les enseignants qui entrent là restent très longtemps. Mais ce n'est pas une école très traditionnelle, c'est très dynamique. Le contexte scolaire m'a influencée beaucoup, si j'avais commencé à enseigner dans un milieu uniquement francophone je n'aurais peut-être pas autant d'ouverture sur les nouvelles façons d'enseigner la lecture. Ce contexte-là fait qu'on est toujours en train de chercher à adapter pour rejoindre et maximiser la réussite du plus grand nombre. Le fait de travailler avec un milieu qui a une préoccupation à ce niveau-là et des moyens, on avait du budget aussi, cela a donné la chance d'avoir des projets et d'être soutenus par la direction.

Lorsque je lis aux élèves, bien des fois, c'est juste pour le plaisir, je ne vais pas toujours rattacher une notion académique ou un objectif pédagogique. Je lis au moins 1 livre et souvent 2-3 livres par jour dans ma classe. Les enfants ont du plaisir à m'écouter parce qu'ils sentent mon plaisir. Je pense que l'intérêt, c'est la clé de l'apprentissage. Il faut que tu ressenties un besoin pour avoir du plaisir d'apprendre. Si moi je leur raconte une histoire et qu'on a du plaisir, cela va leur donner le goût, puis une fois que le goût est

là, la motivation d'apprendre est là. C'est la première étape dans ma classe, que la lecture soit plaisante, que mon coin-lecture soit un endroit spécial où on a envie d'aller, que le plaisir soit associé aux apprentissages. Je ne force jamais les enfants à écouter l'histoire. Je leur dis que si cela ne leur tente pas, ils peuvent rester à leur place. Il y en a des fois qui restent à leur place, mais cela n'est jamais arrivé qu'ils restent à leur place tout au long de la période. Cela finit toujours par les accrocher.

Il y a de livres sur tous les sujets, la mort, le suicide, l'handicap. Si tu veux parler de ce sujet avec les élèves, ils vont bloquer, mais si tu lis l'histoire et que tu en discutes ensuite, tu n'es plus capable de les arrêter ! On a des discussions, les élèves me parlent de leur vie. Quand ils ne veulent pas en parler, je me dis qu'ils peuvent retirer quelque chose juste en écoutant les autres. Quand il y a des choses qui surviennent, je les traite parfois avec le livre. De plus en plus, j'ai commencé à lire des histoires sur des thématiques qu'on abordait, sur des sons que l'on devait voir.

Mon dada, c'est les albums. J'aime en lire parce que raconter un album n'aura pas le même impact, ne sera pas compris de la même façon, ne laissera pas les mêmes traces que si tu le lis seule. J'ai monté un projet où je choisis 4 albums différents. Avec les enfants, on définit le style des illustrateurs et ensuite, on réinvestit dans une création artistique. On monte aussi un carnet de lecture. Avec ces activités, on intègre toutes sortes d'apprentissage. Par exemple, je me suis inspirée de mon illustrateur préféré, Stéphane Poulin. C'est fascinant de voir ses œuvres. Alors les enfants ont bâti une histoire en équipe et ils l'ont illustré sur des toiles, comme lui. Puis ils ont écrit à l'ordinateur leur extrait. Moi, j'ai pris une photo numérique des toiles et j'ai ajouté leur texte en-dessous. Nous avons fait des livres à la manière de Stéphane Poulin.

Cela me passionne ce genre d'activité et ça transparait. Des fois, j'arrive avec un livre et je sais que je dois faire travailler les élèves. Mais je suis obligée de leur dire : « Ok, on a un tas de choses à faire, mais je ne suis pas capable de me concentrer parce que j'ai juste le goût de vous raconter mon histoire. Voulez-vous faire le travail ou entendre l'histoire ? » (rire) Alors là, on lit ensemble ! Quelqu'un qui lit des choses qui ne l'allument pas, ça ne fonctionnerait pas aussi bien. Oui c'est sûr que je sens que les élèves réagissent et sont emballés, mais c'est un peu à travers moi.

Aussi, j'ai un coin-lecture bien aménagé. Je fais souvent la rotation des livres, je m'arrange pour qu'il n'y ait pas de livres désuets. C'est Dominique Demers qui a dit ça : « Les livres plates sont plus dangereux que les livres cochons »! Dans un milieu où les livres sont peu présents, les parents peu scolarisés, le seul contact qu'ils ont avec les livres, c'est à l'école. Alors, si tu les mets en contact avec des livres ennuyants, bien ils vont faire le lien avec ces deux mots livres = ennuyants. Alors moi, le livre a une place importante, c'est intéressant, c'est beau, lire est un moment important. Toute cette connotation que je donne aux livres a un impact sur la façon dont l'enfant va les percevoir.

Avec les formations, j'ai appris à travailler en sous-groupes. À l'école, on avait fait une sélection de dix livres de littérature jeunesse qu'on a achetés en vingt exemplaires. À partir de ces albums, on greffe ce qu'on appelle les « savoirs essentiels » du programme. J'utilise aussi des petits livres pour mettre en place une approche individualisée. Ces livres de lecture sont gradués. Dans la classe, j'ai des groupes de lecture et j'appelle trois ou quatre enfants à la fois. Je m'assois et je travaille avec eux un livre qui est à leur niveau.

Une autre chose centrale dans ma façon d'enseigner, c'est que je fonctionne beaucoup par atelier. J'ai trois ou quatre périodes d'ateliers par semaine et les enfants ont une liste de choses à faire. Les ateliers ne sont pas juste des activités papier-crayon, c'est aussi des jeux de manipulation, d'ordinateur, des coins d'écoute pour améliorer la langue orale. Donc par exemple, j'ai trois groupes : les soleils, les fleurs et les arcs-en-ciel, puis la quantité de travail est différente. Un groupe va devoir faire trois ateliers, un autre va devoir en faire quatre ou cinq, puis parfois le même atelier va être gradué. Pour une tâche de lecture où je demande d'illustrer un paragraphe, certains élèves plus faibles lisent trois phrases, d'autres quatre phrases, d'autres cinq. C'est du matériel gradué que nous avons bâti ici à l'école. On va prendre une tâche de lecture qui existe déjà, puis on va le simplifier pour nos élèves faibles et on va l'enrichir pour nos élèves forts. Cela prend beaucoup de temps faire tout ça, mais le matériel n'est pas perdu, tu peux le reprendre chaque année. Les deux premières années, nous avions une libération par mois, trois enseignants ensemble, on bâtissait notre matériel. On avait aussi une orthopédagogue qui venait dans la classe pendant les ateliers.

On fait des jeux de lecture dans la classe. En première année, t'as pas le choix d'offrir des jeux aux élèves. Tu ne peux pas les asseoir à leur place toute la journée, cela les assomme et ça fait des décrocheurs en deuxième année ! Je fais des activités magistrales, mais ce n'est pas tout le temps. Avec des structures coopératives, des jeux par exemple avec un jeu de mémoire, un jeu de pêche, de bingo, le côté ludique avec les petits tu ne peux pas passer à côté. Cela motive un enfant les jeux. Avec les jeux, tu fais réaliser à l'élève qu'au début du jeu par exemple, il ne reconnaissait pas certaines lettres et que maintenant que le jeu est fini, il est capable. Alors tu viens d'enclencher le

sentiment de compétence, la confiance, puis la prochaine fois qu'il va travailler avec les lettres, il ne va pas les aborder de la même façon parce qu'il va avoir réussi dans un autre contexte. Ils font ce transfert-là les enfants. Quitte à ce que ce soit moi qui le verbalise pour eux, je leur demande de se souvenir de la fois où ils ont bien réussi et je les rassure.

Sens de l'accompagnement de lecteurs de Geneviève

Des modèles, c'est important. Il faut qu'on soit des modèles de lecteurs. Tu peux être autodidacte, mais il va avoir un déclencheur quelque part. Tu sais la théorie du socioconstructivisme, on est d'abord des êtres sociaux, c'est dans l'interaction qu'on apprend. Nous apprenons avec des modèles, pas nécessairement dans toutes les situations, mais c'est un déclencheur important, une personne signifiante.

Je n'ai pas toujours enseigné de cette façon. J'ai appris à connaître ce que les enfants ont comme base et à partir de quel endroit tu peux les prendre. Parfois tu peux planifier une belle activité et cela ne marche pas alors tu te demandes pourquoi. Quand tu enseignes, aussitôt que tu finis une activité ou une journée, tu revois des choses que tu as faites et tu te dis : « j'aurais dû faire telle chose, auprès de cet élève, cela aurait débloqué. ». C'est toujours en évolution. Plus tu te développes une perception de ce qu'est l'apprentissage et comment les enfants apprennent plus tu vas te chercher des outils pour répondre à ça. L'enseignement, ce n'est pas difficile ou compliqué, c'est complexe. Il y a un tas de variables à tenir compte et d'une année à l'autre, les élèves changent, donc les connaissances antérieures sont différentes, les contextes aussi. Tu ne peux pas répéter exactement d'une année à l'autre. Aussi tu développes une connaissance sur ce que tu dois enseigner à un groupe d'élèves de cet âge. Au début c'est normal d'être dépendant de quelque chose de structuré, c'est comme ta bouée, ton phare, mais ensuite,

tu vas personnaliser. Quand tu as ton itinéraire, tu peux choisir comment tu veux travailler.

J'aime quand les élèves sont fiers d'eux. Par exemple, les élèves étaient hyper fiers d'avoir écrit des livres. Si tu es fier d'avoir fait quelque chose, bien tu te sens compétent. Alors quand tu dois affronter à nouveau cette situation d'apprentissage, tu le sais que tu as déjà réussi alors tu l'affrontes avec plus de confiance et tu as plus de chance de réussir. Moi, tout est interrelié, il faut que ce soit associé au plaisir pour que les enfants aient le goût d'apprendre et ensuite je dois les placer dans des expériences positives agréables pour qu'ils en ressortent fiers, contents, cela agit sur leur sentiment de compétence et leur confiance. Tout ça est relié, le plaisir, le sentiment de compétence, cela influence directement la confiance et la réussite. Dans ma classe, j'essaie que tous les enfants se sentent bons et qu'ils sachent qu'ils obtiennent des succès.

On parle beaucoup de métacognition. Il faut que les élèves sachent comment ça marche le cerveau. Dans ma classe, on a fait une activité coopérative sur les lobes du cerveau en casse-tête. On a vu les sens et la façon dont ils sont connectés dans le cerveau. Les élèves étaient fascinés. Les enfants, juste de mieux comprendre, ils vont devenir conscients de leurs processus d'apprentissage, ils vont apprendre à apprendre, puis moi aussi, ça m'amène à enseigner différemment. Le cerveau a trois étages, tu as le reptilien, le limbique et le cognitif et les enfants ont le droit d'arriver pas de bonne humeur. Je commence toujours ma journée avec un rassemblement et on jase environ 20 minutes. Il faut aussi parler de nos émotions pour pouvoir apprendre. C'est important, tu enseignes avec tes tripes, avec ce que tu es, tu travailles avec des êtres humains dans leur entier, ils

ont leur émotion, leur culture. J'enseigne avec ce que je suis, la personne que je suis dans la vie, je suis la même dans la classe.

C'est beaucoup de travail enseigner comme je le fais, mais quand tu as une conscience professionnelle, tu veux la réussite et tu décides d'amener les enfants le plus loin que tu peux. Je les prends où ils sont, mais c'est ma responsabilité de les amener le plus loin. Ce n'est pas en poussant dessus, c'est à MOI de mettre en place des structures qui vont faire que tous les enfants vont être capables de cheminer toujours plus loin. C'est à moi de les accompagner et si je demande la même chose à tout le monde tout le temps, bien il y en a que je vais freiner, d'autres que je vais perdre. C'est moi qui m'adapte à eux et non eux qui s'adaptent à moi. On travaille pas avec des machines, des ordinateurs, on travaille avec des êtres humains qui sont tous uniques, qui ont chacun leur spécificité, leurs différences, puis il faut s'adapter. C'est exigeant, mais c'est hyper stimulant en même temps. Les attentes qu'on met devant eux sont réalistes puis les élèves se disent : « Ok, je vais peut-être être capable de faire quelque chose à laquelle on s'attend enfin ». Cela revient au sentiment de compétence. Comment peux-tu être enseignante et ne pas être consciente de ce que c'est l'enseignement et l'apprentissage ? Mon travail est d'enseigner, c'est m'arranger pour que les autres apprennent. Il faut que j'aie une vision de ce que c'est apprendre et de ce qu'il faut pour apprendre.

Cela m'arrive souvent de penser à l'école. Par exemple, je vais à la librairie ou au cinéma et cela me donne plein d'idées de ce que je peux faire dans ma classe. Mais ce n'est pas une obsession Je suis capable de me concentrer sur mes enfants, mon *chum* et l'école passe au deuxième plan. Pour moi, c'est sain. Oui, ton travail doit compter et doit te permettre de t'épanouir et c'est ce que j'éprouve en classe. Depuis que j'ai des enfants,

l'école c'est important, je suis consciencieuse et je me donne à fond, mais il y a d'autres choses qui priment.

Il y a un facteur culturel à travers les livres. C'est important d'initier les élèves à la culture québécoise et faire en sorte qu'ils s'identifient, se retrouvent. Donc à travers les livres, cela me permet de toucher à cet objectif d'amener les enfants à prendre contact avec la culture québécoise. Il y a aussi tout le volet utilitaire, à tous les jours, tu es interpellée par la lecture, tu fais une multitude de tâches qui nécessitent de la lecture, lire les journaux, se diriger dans une ville.

Sur le plan personnel, si un enfant vit un deuil, je peux raconter une histoire sur le sujet et l'enfant va pouvoir s'identifier, il va se sentir accompagné. Des personnages peuvent les aider à ne pas se sentir isolés, cela peut les aider à traverser des épreuves. Cela nous aide à cheminer, à avancer dans nos réflexions. En lisant, tu peux t'associer à des personnages. Au début de l'année, je raconte une histoire qui contient des personnages qui se donnent des « chaudoudous », cela représente des petites attentions. Mais il arrive que les habitants se donnent aussi des « froidspiquants ». Alors avec les élèves on se rend compte que les « chaudoudous » cela fait plaisir et les « froidspiquants », ce sont des gestes qui blessent. Tout au long de l'année, au lieu de chicaner ou avertir des élèves, je vais dire « umm...je viens de voir un froidpiquant », puis les élèves comprennent tout de suite ce que je veux dire ! Cela m'aide à gérer les comportements, et à éviter des interventions plates.

Les livres j'aime ça, j'aime en lire pour le plaisir, mais aussi ils ont une portée plus grande au plan pédagogique, c'est un moteur, un déclencheur. La bête feuille de calligraphie que je donne, les enfants la trouvent insignifiante. Mais si avant de donner

cette activité-là, je raconte *Roméo, le rat romantique* et ensuite je dis que Roméo veut écrire une lettre à Juliette avec sa plus belle écriture, quand je donne la feuille, les élèves sont motivés !

5.5 Profil de Dominique

Dominique enseigne également au premier cycle : « Ici, c'est une école difficile, (...) un milieu très multiethnique et défavorisé. On fait partie du projet « Écoles montréalaises ». Cette enseignante est connue de plusieurs dans la province de Québec. Elle a écrit un livre sur l'enseignement de la lecture équilibré s'adressant aux praticiens. Elle est souvent appelée à former des enseignants de sa commission scolaire ou provenant d'autres régions. Voici son profil :

Expériences passées de Dominique

Mes parents lisaient *La Presse*, je peux dire qu'ils étaient des modèles de lecteurs. Moi, j'avais des *Martine*, j'allais à la bibliothèque aussi me chercher des albums. Je recevais des livres à Noël et j'étais contente, je les ai encore aujourd'hui. Mes livres *Martine*, je les ai lus au moins 100 fois chacun. J'ai toujours aimé lire, j'étais encouragée à lire à la maison.

Je me souviens en sixième année, un prof qui venait de la France nous avait fait découvrir Molière. Lui, il a changé ma vie, je trouve. Il m'a donné le goût de lire du théâtre. On montait toujours des petites saynètes, je me souviens du *Malade Imaginaire*. D'ailleurs, j'ai vu dans *La Presse* que cette pièce allait jouer bientôt au TNM et j'ai une ancienne élève avec qui je suis restée en contact que je veux amener voir la pièce parce qu'elle s'intéresse beaucoup à cela. Tu sais je rends un peu ce que j'ai reçu. J'espère que ça va être un même déclencheur, un même événement dans sa vie de découvrir ça,

découvrir le théâtre adulte. C'est ce que je souhaite. Alors, ce professeur a été un déclencheur pour le théâtre. On la vivait la lecture, c'était quelque chose que je ne connaissais pas, on jouait la pièce. Je me souviens d'avoir joué Toinette, j'ai hâte de revoir cette pièce. C'était une activité pour moi qui était très signifiante.

J'ai détesté lire au secondaire, je me souviens qu'on nous a imposé *Agaguk* pendant toute une année et cela m'a écoeurée un peu. Je me rappelle d'avoir été souvent évaluée en compréhension de textes, mais pas d'avoir travaillé la compréhension. L'intérêt était moins là pour la lecture. C'est plus après au Cégep que là j'ai repris contact avec la lecture parce que je faisais du théâtre. C'est là que j'ai eu du plaisir à lire et à découvrir plein d'auteurs. C'était plus à l'extérieur des cours, c'est fou hein ? Il me semble que cela devrait être à l'école.

Aujourd'hui, j'aime beaucoup lire. Il me semble que je suis toujours en train de lire quelque chose, la lecture est partout. Des romans, des livres pour éduquer mon chien, des revues, des revues pédagogiques, le journal, je reçois « The Reading Teacher ». Je lis beaucoup, souvent. Je lis aussi des romans policiers pour le plaisir. J'ai toujours aimé ça.

À l'université, au baccalauréat, je ne me souviens pas d'un prof marquant, ni d'un modèle de lecteur. Ensuite, j'ai fait une maîtrise aux États-Unis, en Arizona. C'est un programme de maîtrise avec une spécialité en enseignement de la lecture. Je me suis toujours intéressée à la lecture. Avant ma maîtrise, je savais que j'avais des lacunes, je travaillais avec la collection *Mémo* puis je sentais que je ne réussissais pas à récupérer aussi bien que je l'aurais souhaité les élèves en difficulté. Mais je ne savais pas comment faire pour m'en sortir. Ce n'est pas un hasard si j'ai trouvé le programme en Arizona, j'étais à la recherche de quelque chose. Mais je n'aurais pas trouvé ce que je cherchais ici.

Dans un sens, c'est une chance. Au baccalauréat, c'est tellement déconnecté, tu n'as pas l'expérience d'une classe. Alors que là, lors de ma maîtrise, j'avais mon expérience en enseignement et tout s'est connecté, ce que j'avais lu dans Giasson, mon expérience et ces nouvelles approches-là. Cela a été une révélation. Il y a un professeur là-bas qui m'a beaucoup influencé, Cynthia Farest. C'est quelqu'un qui m'a appris beaucoup. C'était très concret comme enseignement. Tout ce que j'ai appris là sont des choses qui me servent aujourd'hui dans ma classe. Elle m'a initiée à la littérature américaine, ce qui m'a donné le goût de m'initier à la littérature québécoise. J'ai passé beaucoup de temps à la bibliothèque au retour pour découvrir des livres, nos auteurs. J'ai acheté les livres de Dominique Demers. Cette professeur-là a inspiré mes pratiques, mais c'était un modèle de lectrice aussi. Elle était très passionnée, elle connaissait beaucoup la littérature. Cela a été réellement un déclencheur pour que je m'intéresse à la littérature jeunesse. J'ai vu ce que je pouvais faire avec ça. J'aimais enseigner, mais après cette maîtrise, j'aimais encore plus ça. Je suis encore abonnée au « Reading Teacher » alors ça me suit encore aujourd'hui, ce n'est pas pour rien que je suis en train d'écrire un livre. J'expérimente depuis cinq ans et j'améliore mes pratiques et c'est loin d'être parfait.

Quand je suis revenue de Phoenix, j'ai rencontré ma collègue Claire puis elle voulait travailler avec moi. On a commencé avec *Lexibul* (manuel de l'élève), on n'avait pas trop le choix. Tranquillement, on a délaissé ça. Puis on a vu les résultats. Rendu en janvier, *Lexibul* était complètement mis à l'écart, on enseignait de façon plus différenciée, avec d'autres matériels. J'ai fouillé partout pour trouver des petits livres en plusieurs exemplaires. Cela nous servait pour travailler en petits groupes. Ce n'était pas l'idéal,

mais c'était mieux que rien. Pas longtemps après, ils ont commencé à publier au Québec des livres de lecture guidée, des livres gradués. On a fabriqué aussi plein de grands livres.

Pratiques d'enseignement de la lecture de Dominique

Ici, c'est une école difficile, des enfants défavorisés et un milieu multiethnique. Quand je suis revenue de Phoenix, la directrice m'appuyait dans ce que je voulais faire. À un moment donné, acheter des livres a été un problème parce que la direction a changé, nous avons eu un directeur qui arrivait du secondaire, qui n'avait aucune idée du primaire et il a fallu vraiment que je me batte parce qu'il ne croyait pas au projet. Après, dans ses rencontres de directions, il a entendu parler des formations que je donnais. Parce que c'était politiquement rentable pour lui, il a commencé à débloquer des budgets et nous appuyer un peu plus. Ça coûte cher acheter des petits livres, il faut y croire.

Avec les années, on a monté du matériel, on a acheté des livres de lecture, des romans, on a monté des activités et là on est tout le premier cycle en multi-âges, qui découle aussi du nouveau programme au Québec. Et tout le cycle travaille avec cette approche, on est quatre classes de 1^{re}-2^e années. On sent aussi une pression sur le reste de l'école. Les parents ont vu ce que les enfants ont fait ici alors ils se demandent ce qu'ils vont faire en troisième année. L'approche que je préconise dérange aussi. Ce n'est pas tous les enseignants qui ont le goût de changer leurs pratiques dans mon école, alors dans mon milieu, je dérange un peu. Mais dans les formations que je donne, ce sont les enseignants intéressés qui viennent. Des fois, j'en vois qui retournent dans leur école et qui dérangent à leur tour quand ils arrivent avec ces idées.

Je fais toutes les activités de l'approche équilibrée. La lecture partagée avec un grand livre, c'est de la lecture en petit groupe, avec des élèves débutants en lecture en

première et deuxième années (l'enseignante travaille une lecture devant les élèves et ils interagissent sur le contenu comme sur les stratégies). Je fais de la lecture guidée en petits groupes, on s'assoit par terre sur des coussins (avec un livre, l'enseignante travaille une stratégie ou un aspect de la lecture qui est particulièrement difficile pour un petit groupe homogène d'élèves). Je lis aux élèves à tous les jours, on fait des études littéraires, là on est en train d'en faire une thématique sur la différence. On va faire aussi une étude d'auteurs et beaucoup de lecture autonome. Je suis inspirée de l'approche Fountas and Pinnell. De l'approche « Four Blocks », je travaille avec les lettres, à former des mots. C'est tiré de ça. Je grapille un peu, mais l'approche en gros, c'est vraiment celle de Fountas and Pinnell, c'est le « guided reading ». Dans la classe, il y a des livrets gradués, des affiches, des revues, un mur de mots, des textes géants, des grands livres, les écrits des élèves sont très visibles.

Toutes ces pratiques favorisent la différenciation. Je le fais aussi en écriture. Je fais une période d'écriture complète à tous les jours. Il y a de l'écriture interactive, de l'écriture autonome, de l'écriture guidée. Au début de l'année, ils écrivent un journal et moi je modélise énormément avec le rétroprojecteur. On fait plein de choses en écriture, après les Fêtes, on fait une recherche sur le loup. C'est toujours relié à la fiction et aux arts, on finit par lire de la littérature sur le loup, on va monter une petite pièce de théâtre. Ils vont écrire une histoire sur le thème et en bout de ligne, ils vont faire une création avec la spécialiste des arts. C'est un mélange arts et science parce que cela nous sert aussi à faire la présentation de la recherche. On touche toutes les compétences avec ça.

Les activités d'écriture et de lecture, toutes les activités que je fais ont toutes un degré différent de participation des enfants. Il y a toujours une activité où moi j'ai tout le

contrôle, par exemple quand je leur lis une histoire. Je modélise. En lecture partagée, je délègue une partie aux élèves, ils doivent lire avec moi et participer. En lecture guidée, les élèves ont de plus en plus de contrôle, mais moi je suis là pour les guider et en lecture autonome, ils ont tout le contrôle. En écriture partagée, eux dictent et moi j'écris. L'écriture interactive, c'est toute la classe ensemble. À tour de rôle, il y en a un qui sait écrire « il » alors il vient l'écrire. Chacun vient écrire un petit bout du texte. Et on discute au fur et à mesure de l'écriture, de l'orthographe. Cela peut être écrire une lettre aux parents, à un auteur.

Sens de l'accompagnement de lecteurs de Dominique

C'est à cause d'un prof, c'est souvent un prof qui va nous donner le goût de lire. Cela prend quelqu'un, ce n'est pas une technique, juste une approche, ça prend une personne, qui communique son plaisir de lire. Mais je ne suis pas juste une lectrice pour les élèves, je suis tellement plus que ça pour les élèves, je suis une enseignante. C'est vraiment un enseignement direct, c'est d'utiliser une pédagogie qui va les aider à apprendre. Je ne fais pas juste lire, pour donner le goût de lire, il faut que je leur donne des lectures à leur niveau, qu'ils se sentent bons, qu'on discute beaucoup.

Dans l'approche qu'on utilise, il y a tout le côté affectif qui est important. Le côté affectif, c'est des relations humaines, le fait que je sois proche de mes élèves quand on lit, que je leur communique mon plaisir de lire, je suis sûre que ça a une influence sur leur propre plaisir. C'est ça que je ne vivais pas avec *Mémo* quand je lisais, ce n'était pas plaisant lire, le seul temps où ce l'était, c'est quand je sortais un album ou quand on faisait une recherche documentaire avec de vrais livres. Aujourd'hui je le comprends mieux. J'ai apporté à l'école un livre que j'avais gagné quand j'étais petite, c'est Barbe-

Bleue, c'est un feuillet tout défraîchi. Maintenant il est tout sale. Je l'apporte aux élèves pour leur montrer et c'est l'un des livres les plus populaires dans ma classe ! Il est tout vieux, mais les élèves veulent voir mon livre.

Au sujet des élèves en difficulté, il y a des profs qui disent : « ils ne savent pas lire ! » . Ils ne se posent pas la question : qu'est-ce que je peux faire ? « Le travail n'a pas été fait avant, il serait supposé être un lecteur, il ne l'est pas, bien trop tard. Il ne suit pas ». Pour moi, c'est sûr, un lecteur c'est quelqu'un qui peut s'améliorer. Il faut avoir cette façon de voir, c'est la première chose. Il faut se dire : « Il va apprendre à lire ». Ce n'est pas de penser : « Qu'est-ce que tu veux que je fasse ? Il n'a pas appris en première année. Les devoirs sont pas faits, les parents ne s'en occupent pas ». Une approche comme celle-là demande des efforts. Puis on n'a pas plus le temps que les autres.

C'est une conscience professionnelle. Je suis l'enseignante, c'est ma responsabilité. Les enseignants ne l'assument pas tout le temps. Ils sont bien déçus quand les enfants ne réussissent pas, mais ils ne savent pas toujours quoi faire non plus pour aider. Il faut vouloir, être conscient des résultats que ça donne ou que ça ne donne pas. Ce qui est différent entre moi et des enseignants qui ne cherchent pas à s'améliorer, c'est plus une vision de ma responsabilité. Je me dis que les enfants peuvent apprendre, il faut que les enseignants reprennent cette responsabilité-là. Un élève ne sait pas lire. Peux-tu essayer quelque chose ? Peux-tu essayer autre chose ? Se remettre en question, ce n'est pas donné à tout le monde non plus. C'est difficile. Mais ensuite c'est bon de sentir que tu as une prise sur ce que tu fais, que t'es professionnelle, que tu peux aider des élèves en difficulté, que tu as des outils, que tu sais quoi faire. J'ai le sentiment à la fin de l'année que j'ai tout fait ce que je pouvais faire. J'ai des enfants à plusieurs niveaux, faibles, forts,

moyens, mais j'ai le sentiment d'avoir tout fait pour faire progresser tout le monde et que si un élève est rendu là, je n'aurais pas pu en faire plus pour l'amener beaucoup plus loin. Je sens plus d'emprise sur ce que je fais, je le vois que je suis plus compétente. J'ai réfléchi, je me suis dit qu'il y avait un problème et j'ai trouvé. N'importe quel « Jo » sur la rue peut prendre le guide pédagogique et faire page par page, « prenez le cahier d'exercices », « on corrige ». T'as pas besoin de faire quatre ans de bacc. pour ça.

L'enseignement, j'aime ça, c'est ce qui me passionne le plus. Faire du sport, ça aussi, c'est nécessaire, c'est pour la santé puis je suis sûre que je suis plus efficace parce que je fais du sport, être en forme, bien manger, avoir du plaisir à l'extérieur, pas juste travailler. J'ai ma vie, mais ce qui m'intéresse le plus, c'est l'enseignement. Il faut être ouverts, curieux, sinon on serait collés sur notre petite routine. Il faut rester en expérimentation, il ne faut pas que ce soit routinier. Chaque année, il faut que je trouve quelque chose de différent. Il faut que ça m'intéresse, puis moi j'apprends en même temps que les enfants aussi.

Pour rester efficace, il faut être hyper organisé. Moi, j'ai besoin d'être très organisée à l'avance, savoir ce que je fais et comment, penser à mes activités avant. C'est dans ma nature, je n'aime pas improviser des choses. Même si on travaille en petits groupes, le matériel est prêt, les élèves savent ce qu'ils ont à faire. Choisir les albums, les lire, choisir les meilleurs, cela prend du temps et tu ne peux pas faire ça pendant que les élèves sont là. Je suis toujours debout, je suis toujours aux tables, quand ils sont là, je suis avec eux autres, je ne suis pas en train de faire ma planification. Si je ne répète pas les mêmes choses chaque année, c'est à recommencer. Mais ça m'intéresse, ce n'est pas une corvée, c'est un plaisir de lire des albums, me familiariser avec les auteurs. C'est presque

un hobby pour moi de faire ça. Cela devient un plaisir d'aller à la bibliothèque et lire et de partager ça avec mes élèves après.

Cela prend quelqu'un pour donner le goût de lire, mais quand tu enseignes, ça prend aussi quelqu'un pour te montrer comment appliquer la théorie en classe. Donc, de mon côté, je suis à la fois un modèle de lecteur pour mes élèves, mais aussi un modèle de praticienne pour les autres enseignants à la recherche de pratiques. Ce sont ceux qui innovent qui vont aux formations. J'amène tout mon matériel et je parle de problèmes que je vis dans ma classe. Quand les enseignantes me posent des questions sur l'organisation, je réponds parce que je le fais moi-même, ce n'est pas de la théorie. C'est très pratique, mon livre va être pratique aussi.

Comme lorsque je suivais mes cours avec Cynthia Farest, c'était très concret comme enseignement. Je ne suis pas elle, mais je donne tout le côté pratique que j'ai aimé recevoir. Je donne ce que les enseignants ont besoin de recevoir. Je donne le plus d'affaires concrètes que les enseignants peuvent prendre et mettre en application. Moi, cette façon d'enseigner, je sais que ça marche, cela a changé ma vie et ça risque de changer la vie des autres parce que les personnes qui suivent mes formations cherchent la même chose que moi je cherchais ! Je ne peux pas garder ça juste pour moi, ça aide les autres et ça aide d'autres enfants aussi.

Les commentaires que j'entends lors des formations, c'est que je suis passionnée et pratique. Cela me demande des efforts, mais c'est super stimulant de donner des formations, d'aller rencontrer des enseignants, d'aller partager ce que je fais, je discute avec eux, on échange, ils me donnent des idées eux aussi, c'est vraiment intéressant. Je n'arrive pas là avec « je sais tout », j'essaie de prendre le plus possible, c'est rentable

aussi pour moi personnellement et professionnellement. Je sens que les autres retournent avec quelque chose. C'est valorisant de se faire dire que c'est bien ce que tu fais. C'est une tape dans le dos.

Je suis en train d'écrire un livre là-dessus. Ma plus grande difficulté, je pense, dans l'écriture de mon livre, c'est de toujours être confrontée à ma pratique. Est-ce que je le fais aussi bien dans ma pratique que ce que je dis de faire ? J'ai toute la théorie, mais dans le quotidien, qu'est-ce que je fais ? Alors qu'est-ce que j'écris dans mon livre ? J'écris toute la théorie, ou je dis réellement dans ma classe qu'est-ce que je fais, qu'est-ce que j'ai le temps de faire. J'essaie d'être la plus honnête possible et c'est extrêmement confrontant. Quand tu vulgarises, je pourrais juste écrire quoi faire, mais moi je suis confrontée à ma réalité de classe. Je sais qu'il y a des choses que je ne fais pas exactement comme je devrais, qu'il y a des choses que je dois améliorer. C'est comme dans les formations, je dis ce qui doit être fait, mais en même temps, je leur explique à quel endroit je rencontre des problèmes et je ne détiens pas la vérité et la façon de faire. Je dis toujours d'adapter. Les enseignants sont habitués aux guides pédagogiques, alors on leur dit quoi faire, quoi dire. Alors je leur montre moi comment j'enseigne, mais je leur dis : « Peut-être toi, tu le ferais autrement ». C'est une approche, une philosophie, une façon de voir l'enseignement qui est différente. Les gens généralement travaillent avec des guides, le ministère impose ça ! Il donne plein d'argent pour acheter des manuels, les gens c'est ce qu'ils achètent ! Ils nous obligent puisque avec ces budgets, on ne peut pas acheter autre chose ! Avec ces budgets-là, tu n'as pas le droit. Ce que le ministère peut faire pour aider les enseignants à aider les enfants : débloquer des budgets

pour acheter des livres, pour que je puisse choisir ce que je veux ! Il faudrait bien qu'ils commencent par y penser.

5.6 Profil de Charlotte

Charlotte a dix années d'expérience et est reconnue par deux commissions scolaires pour son approche innovante en lecture. La commission scolaire pour laquelle elle travaille, située en Outaouais, l'a sélectionnée pour participer à un colloque provincial sur la lecture. On lui a demandé de former les autres enseignants par la suite. Elle dépeint les élèves de son milieu comme suit : « Ici, il y a des gens intellos et cultivés, mais il y a aussi les enfants d'agriculteurs et aussi d'assistés sociaux ». Lors des entrevues, elle enseignait en sixième année. Toutefois, antérieurement, il lui est arrivé d'enseigner aussi en première année. La disposition physique de sa classe est particulière puisqu'elle a installé des sofas neufs dans son coin-lecture pour le confort de ses élèves. Voici son profil.

Expériences passées de Charlotte

Dans ma famille, il n'y avait personne qui lisait vraiment, les livres n'étaient pas présents. Je suis la seule dans ma famille élargie à avoir un baccalauréat. Ma mère lisait des photoromans, mon père est probablement dyslexique. J'en n'ai pas eu de culture générale, à la maison ce n'est pas ça qu'on valorisait. Ma mère était serveuse et mon père travaillait sur la construction. Donc quand j'ai voulu abandonner le cégep pour être serveuse, pour ma mère, c'était correct. J'ai toujours voulu connaître plus, être plus cultivée, mais quand tu pars de rien, d'un milieu comme ça, tu bâtis tout. Alors je me dis que si moi je n'ai pas eu un milieu riche, je vais essayer de le créer pour les élèves.

Au primaire, je n'étais pas une passionnée de la lecture. Je n'ai pas de souvenir d'enseignants du primaire ou du secondaire qui m'ont inspirée. Je n'étais pas la plus forte de la classe, mais j'avais une bonne moyenne. J'aimais ça l'école. J'ai toujours aimé l'école. Dans mon temps au secondaire, on ne lisait pas beaucoup et je n'ai pas fait de cégep, je suis entrée à l'université plus tard en tant que candidate adulte en littérature et j'ai découvert la littérature à ce moment-là. Je voulais faire un certificat en littérature pour pouvoir entrer au baccalauréat en enseignement après. En littérature, j'ai découvert des classiques. C'est là que j'ai lu le plus. Je peux dire que les professeurs qui m'ont présenté la littérature du Moyen-âge m'ont inspirée.

Aujourd'hui, je ne suis pas celle qui va lire plein de gros romans, mais j'ai toujours des lectures commencées. Dans le fond, je suis une passionnée de la lecture et de l'écriture au service de l'apprentissage, de la culture, de la vie, de l'ouverture. Les livres, ça nous permet d'être passionné de la vie. Il me semble que j'ai toujours trouvé ça important la lecture, c'est dans la lecture qu'on découvre plein de choses. Notre vie sans livre, c'est moins riche. Sinon, sur quoi tu t'arrêtes pour réfléchir ? Il me semble que cela donne du sens à la vie. Le livre m'impressionne beaucoup. Le premier cours à l'université, c'était un cours sur l'histoire de la littérature. Je suis entrée puis j'ai vu cette femme, le professeur, qui a écrit un livre. J'étais impressionnée ! Encore aujourd'hui, ça m'impressionne beaucoup. Le livre m'impressionne. Puis ça sent bon un livre.

Je suis arrivée au bac en enseignement et j'ai eu le cours sur la lecture avec Suzanne Chartrand. Elle, quand j'étais dans son cours, je trouvais que ce qu'elle disait avait vraiment du sens ! J'aimais les textes qu'elle nous demandait de lire. Puis j'ai connu les entrées (stratégies) en lecture, elle nous a présenté Giasson. Je me souviens d'avoir

aimé les écrits de Giasson et de Chartand et je me rappelle que déjà là, je me posais beaucoup de questions sur la lecture. J'étais plus vieille que les autres étudiants du baccalauréat puis moi, c'était vraiment un choix que j'avais fait d'être là, de retourner à l'école. Je me sentais différente à cause de ça, je n'étais pas inconfortable, mais je sais que je réfléchissais plus et j'avais une plus grande maturité.

Je me questionnais déjà à l'université, mais quand je suis arrivée dans la pratique, j'ai réalisé qu'il y avait des choses qui ne marchaient pas. Je me suis intéressée aux difficultés en lecture après un an d'enseignement. Je me suis mise à lire, chercher comment faire. Je me disais que *Mémo*, le manuel pédagogique ne pouvait pas suffire. Je suis allée vers d'autres pédagogies au début, à ce moment-là c'était la mode des pédagogies par projets, par ateliers, puis j'ai pris connaissance de la réforme. Dans ma commission scolaire, j'allais dans des congrès sur l'informatique, sur la pédagogie par projets. J'allais voir dans les classes d'autres enseignants. Je cherchais quelque chose à laquelle je croyais. Quand j'ai essayé les projets, cela ne fonctionnait pas, cela ne donnait pas ce que je voulais. Apprendre à lire, c'est ça l'essentiel ! Moi la première journée d'école, ce n'est pas une fête avec des petits jeux insignifiants que je fais. La première journée d'école, on lit et on écrit, c'est ça qui est plaisant ! J'aime la littérature et le dictionnaire, l'écriture, les mots. Quand on lit et écrit, on joue là-dedans.

Un jour, j'ai découvert Yves Nadon (un enseignant de la première année de la région de Sherbrooke sur lequel on a fait différents reportages), c'est lui qui m'a inspirée, puis aujourd'hui j'ai encore des contacts avec lui. C'est autant sa façon d'enseigner que sa façon de voir les livres. Je l'ai vu à la télévision quand j'étais dans ma période où je me questionnais. J'ai téléphoné à Sherbrooke et j'ai trouvé son école. Je lui ai dit : « Je veux

te voir ». Il m'a accueillie, puis cela a cliqué. Je me suis intéressée à l'enseignement avec les livres de cette façon. Sa façon d'enseigner, c'est l'essentiel, c'est le gros bon sens. C'est appuyé sur la théorie. Pour moi l'école c'est lecture, écriture, mathématiques et culture. J'ai compris pourquoi on faisait ça. Ça faisait le lien avec ce en quoi j'avais cru au début, la théorie de Giasson, puis ce qui fonctionnait et ce qui ne fonctionnait pas. J'ai relu aussi Giasson. Cela m'a montré la théorie, tout s'enseigne à partir de la théorie, c'est important. Yves Nadon m'a fait découvrir les livres et m'a inspirée pour l'enseignement. Ce que lui lisait aux enfants, moi je ne le connaissais pas, j'en connaissais pas autant. J'ai commencé à enseigner comme ça parce que j'aimais la littérature et ça venait régler ce que je voulais auprès des élèves en difficulté. De mon intérêt qui était de vaincre les difficultés en lecture, c'est devenu un intérêt pour la lecture dans le but d'enrichir la culture. Les livres ont du potentiel et avant, je ne le réalisais pas. Je ne réalisais pas qu'avec les livres, on pouvait aller dans le développement de nous-mêmes, dans la pédagogie différenciée, dans les notions de français. Cela a changé beaucoup de choses après toutes ces années où je cherchais !

Quand je suis revenue de la classe de Nadon, j'ai commencé à m'abonner à plein de bibliothèques municipales, j'ai talonné le directeur, je me suis alliée à une autre collègue. Avec elle, j'ai vraiment fait une première année comme Yves Nadon. On a lu la théorie, on partageait beaucoup, on a écrit un journal professionnel, on a beaucoup réfléchi. Pourquoi un journal ? Quand tu revires tout à l'envers dans une pratique, il faut que tu t'arrêtes, tu vis de l'insécurité, tu te demandes si les élèves vont apprendre à lire. Nadon était bien loin et toi tu es toute seule ! Moi, cela a été mon idée, je voulais mettre à

l'écrit toute mon année pour organiser plein de choses. Tu ne peux pas t'améliorer si tu ne réfléchis pas à ce que tu fais il me semble !

Heureusement que la première année, j'étais avec ma collègue Estelle. C'est son conjoint qui nous a payé des livres, il nous a donné comme une subvention ! Tout de suite après une année en première année, j'ai voulu aller enseigner en sixième année. Mais je ne serais pas qui je suis si je n'avais pas enseigné une année entière avec elle. Je n'aurais pas pu progresser autant parce que quand tu réfléchis toute seule, tu n'as pas de *feedback*. On était deux, c'est deux cerveaux, deux expériences. Si on n'avait pas beaucoup réfléchi et travaillé ensemble, je ne serais pas là aujourd'hui. Moi je voulais essayer cette approche aussi avec les plus vieux, en sixième année. C'est plus difficile, ça ne peut pas être pareil non plus, mais je voulais voir le bout de la ligne. Je trouve tellement que le primaire abîme les enfants. C'est pas possible ce que les enfants subissent.

Pratiques d'enseignement de la lecture de Charlotte

Les enfants lisent tous les jours, moi je leur lis aussi. La littérature jeunesse, c'est magique, ça se lit vite et c'est plein de sens. Il y en a qui pense que les albums ne sont pas faits pour les sixième année. Au contraire ! Les albums, j'en raconte à tous les jours. C'est important en sixième année les albums parce que premièrement, j'aime ça, puis quand j'aime ça, bien cela fait aimer ça. J'y crois. Ensuite, parce qu'à travers les albums, en peu de temps, je peux faire sentir aux enfants ce que je ressens. Quand on lit des romans, on ressent plein d'émotions et c'est difficile de le faire sentir aux enfants. Alors qu'un album, je peux les faire pleurer ou rigoler ou questionner, ça va les chercher en peu de temps. Puis troisièmement, les élèves qui n'ont jamais lu de livres au complet, il y en a en sixième année. Tout ça parce que tous les enseignants étaient mal pris avec un foutu

manuel, des romans qu'on impose trop rapidement. Le manuel de lecture, je vais te donner le même livre à lire pendant dix mois, il n'y a rien de plus plate que ça.

Sans les albums, un enfant faible est pris avec des livres qu'il ne peut jamais lire au complet. Il ne sentira jamais le plaisir de fermer un livre. Un album, pour l'enfant faible, c'est possible de le lire jusqu'à la fin pour comprendre. C'est beau aussi la littérature d'enfance. Dominique Jolin fait des livres de grande qualité et il faut les montrer. Cette année, je veux faire de l'analyse de personnages. Avec un roman, c'est plus long qu'avec des livres d'enfance. Les élèves ne me disent pas que ces livres sont trop jeunes pour eux. Une personne convaincue de ce qu'elle fait peut tellement aller chercher les élèves. Les histoires, c'est si beau. En dix minutes, tu leur fais vivre une intensité. On a du plaisir, on rit. J'ai une élève qui débloque en ce moment, elle nous parle de ses lectures, elle s'ouvre à la vie ! J'utilise aussi les chansons, c'est comme les livres, c'est la même intensité dans les paroles. On écoute du Jacques Brel et du Georges Brassens. J'ai une photo aussi avec ces deux-là puis Léo Ferré. Puis là je leur ai dit que ce n'était pas de leur calibre du Léo Ferré, alors je les ai piqués un peu ! C'est sûr qu'un jour je vais leur en faire écouter. J'aime ça créer un bon climat dans ma classe. Moi en même temps, étant donné que je dois lire pour mes élèves, ma profession est devenue mon passe-temps favori.

Lire des albums aux grands, cela leur donne des idées pour l'écriture, il y en a qui écrivent des livres. Il y a toujours une période d'écriture aussi, mais ce n'est jamais pareil ce que l'on fait dans la période d'écriture ! J'essaie d'adapter aussi. Ici, il y a des gens intellos et cultivés, mais il y a aussi les enfants d'agriculteurs et aussi d'assistés sociaux. C'est difficile d'adapter pour chacun, mais déjà de ne pas avoir de manuels c'est un bon

pas. Il y a des élèves qui ne distinguent pas ce qu'est un verbe d'un adjectif. Je travaillais avec trois élèves en particulier l'autre jour puis les autres élèves venaient me voir quand même pour me poser des questions sur autre chose. Il y en a qui différencient et qui veulent cacher les différences. Moi, au contraire, je les vis les différences. Puis les enfants ne se jugent pas, il y a ce climat-là dans ma classe. Dans certaines matières, j'enseigne de façon plus collective, mais en lecture et écriture non. Ce n'est pas facile différencier, c'est l'idéal, mais c'est difficile. Cela prend du temps, mais tu finis par le gagner je crois.

Tous les matins, on s'assoit sur le tapis puis un élève écrit un message sur le tableau blanc. On corrige le message avec lui, j'enseigne à travers ça. Ensuite, tous les matins, on fait une mini dictée, on s'assoit tous avec une mini tablette blanche effaçable. On est tous assis ensemble et on réfléchit, ensemble on parle de grammaire. La communauté d'apprenants dans le programme, c'est vrai ça. On apprend et on le fait ensemble. On s'aide à apprendre, je trouve que c'est très signifiant. J'ai essayé ce matin de faire trois petits groupes, puis j'ai travaillé un groupe après l'autre des notions dont ils ont besoin. C'est sûr que si je ne surveille pas tous les enfants, il y en a qui vont finir par perdre un peu leur temps. S'ils perdent un peu de temps à leur place, après je les récupère.

Tu sais, j'essaie de les conscientiser beaucoup. Moi je fais mon travail d'enseignante, toi, fais ton travail d'élève. Je ne donne pas un contrôle chaque semaine pour vérifier si tu as appris tes verbes ou non. T'apprends tes verbes pour écrire, pas pour un contrôle. C'est à eux d'apprendre, moi je planifie, je fais tout ce que j'ai à faire, il faut que je les responsabilise, sinon la différenciation, ça ne marchera pas. Quand tu fais un enseignement collectif et tous les enfants font la même chose dans le même livre, les enfants deviennent paresseux intellectuellement. Alors que lorsqu'ils doivent lire, écrire,

réfléchir, ils se responsabilisent. C'est eux qui se rendent compte de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ne savent pas et ce sur quoi ils doivent mettre l'accent. Tu n'as pas le choix, c'est aussi surtout les élèves plus faibles qui mettent plus de temps à se responsabiliser. Il faut que les élèves fassent des efforts. Si je veux différencier, je ne peux pas tout enseigner, mais je suis toujours disponible. Quand l'enseignant contrôle tout, les enfants n'ont rien à penser ou à réfléchir. Ils ne se sentent pas concernés par leurs apprentissages. Bien il faut les mettre entre leurs mains. Cela prend du temps, il faut en parler avec eux. Je leur raconte toutes sortes de choses qui surviennent dans ma vie, ce que je fais la fin de semaine par exemple, quand je vais à des congrès sur la lecture.

Si on regarde ça, le maître, c'est celui qui inspire, c'est lui le modèle, c'est important ce rôle-là. Être maître dans ce que tu fais, c'est important, c'est inspirant. Ceux qui sont passionnés par quelque chose inspirent. Des fois, on se plaint que les enfants s'habillent comme Britney Spears, mais qui sont leurs modèles ? Qu'est-ce qui les inspire ? Si chacun des enseignants se laissait aller dans sa passion, ce serait déjà plus intéressant. C'est important pour les enfants de voir des gens allumés. Britney Spears, elle, est allumée, elle aime ce qu'elle fait ! Elle y croit et les enfants le voit alors si on ne leur donne pas d'autres modèles, ils vont utiliser ce qu'on leur présente à la télé. Quand j'ai à faire de l'appréciation littéraire, j'avais devant moi mon livre de Giasson parce que c'est là que j'ai pris les critères. Alors les élèves ont vu que ma réflexion vient de mes lectures.

Sens de l'accompagnement de lecteurs de Charlotte

Moi, j'en voudrais encore plus de culture. Avec les sixième année, je peux continuer de m'alimenter moi. C'est génial ça ! C'est ce que j'aime, j'apprends tellement

avec mes élèves. Puis je leur dis souvent aux enfants : tout ce qu'eux connaissent, c'est certain que je ne leur présenterai pas. Je leur dis qu'on n'a pas besoin d'écouter ou lire des choses qu'ils connaissent déjà. Souvent je vois ça, sous prétexte que ça va motiver les enfants, on va présenter un projet calqué sur Star Académie. Dieu du ciel, non ! Au contraire, moi je veux les ouvrir à autre chose et je me dis que peut-être que ça va marcher. Les élèves commencent à me connaître, ils savent ce que j'aime et ils vont respecter ce que moi j'aime comme moi je respecte ce qu'ils aiment. Ils deviennent plus sensibles, ils vont reconnaître des choses que je leur ai présentées. Ils vont s'intéresser à des choses grâce à moi alors qu'avant, cela aurait passé inaperçu. Ils vont aller dans les bibliothèques puis ils vont me dire : « Regarde Charlotte, tu nous as déjà parlé de ça ! »

Je crois beaucoup en tout ça, en ce que je fais. Je prends des stagiaires, parce que c'est ce qui me garde un contact avec l'université et c'est là une bonne source pour m'améliorer. Puis depuis que j'ai trouvé cet enseignement, je veux le partager, c'est important. Enseigner à l'université, j'aurais aimé tellement ça ! Il y a tellement de choses que les gens doivent savoir, on n'a pas besoin de partir loin. Lire c'est du papier, des crayons, puis lire et écrire souvent. Puis Nadon m'a fait comprendre qu'on apprend à marcher en marchant et on apprend à lire et écrire en lisant et en écrivant. Faut pas toujours essayer de le faire avec un plaisir épouvantable, non écrire, ça demande des efforts, il faut que tu t'arrêtes, il y a des accords, des pronoms, c'est triquant tous ces mots-là, tu nommes des connaissances et ça te permet de jongler avec la langue, c'est fascinant. Mais il s'agit de s'entraîner et ce que je comprends de plus en plus, c'est à petites doses qu'on fait apprendre tout ça.

Installer une communauté d'apprenants, ça peut être difficile pour certains enseignants parce qu'il faut laisser aux élèves le droit de parler. Ce n'est pas difficile pour moi, les enfants se mettent à parler entre eux alors moi j'attends car je sais que ce qu'ils disent, c'est important, même si je n'ai pas le contrôle. Je ne peux pas tout le temps moi tout animer. Toujours lever la main pour parler, c'est contraignant. On est capable de parler et de s'écouter. C'est bien sûr que parfois des élèves viennent étourdis alors je leur dis qu'il faut faire un effort et attendre le droit de parole. Parfois, un élève me pose une question, mais c'est un autre élève qui lui répond, je les laisse faire, c'est ça une vraie discussion ! Je dois même parfois intervenir pour leur dire youhou, je suis là aussi ! (rire)

Dans cette commission scolaire, j'ai été sélectionnée pour aller au colloque en lecture. C'est le colloque « ET toi que lis-tu » ? Je veux faire des formations aussi, puis je veux aider les autres. Mais moi, enseigner comme j'enseigne, ça dérange. Pourtant je dis aux profs que j'enseigne comme moi je crois. Une enseignante qui ne fait que suivre une méthode, ça doit être tellement ennuyant. Ce sont ces enseignantes-là qui se plaignent tout le temps, qui ne sont jamais contentes. Ces enseignantes-là sont comme des techniciennes, elles n'ont pas de réflexion. Elles prennent leur guide pédagogique et après, elles ont le goût de chialer. C'est là que les élèves disent que c'est plate l'école. Je ne dis pas que tout ce que je fais est excitant, mais moi je fais tout en mon possible pour que les élèves deviennent des personnes meilleures, aient confiance en eux, soient plus ouverts, bien dans leur peau, plus cultivés. C'est super l'école, c'est beau, apprendre, avoir le goût de savoir, c'est important. L'enseignement stratégique, la métacognition, les intelligences, c'est important ! Pour moi c'est nécessaire de réfléchir à ce que je fais. Je

ne ferai pas des choses sans réfléchir puis les répéter sans être sûre de moi. Il y en a après qui mettent le doute sur les enfants plus que sur la façon de faire.

Ça prend trois mois pour détruire l'estime de soi d'un enfant, alors je me dis que je devrais enseigner en première année. Mais aussi je me dis qu'en sixième année, je veux leur donner une chance avant qu'ils entrent au secondaire, alors je ne sais plus où je devrais enseigner ! Là ils s'en vont au secondaire et ils vont vivre plein d'expériences. Moi je ne veux pas qu'ils passent tout leur secondaire à faire comme les autres. Je veux qu'ils soient ouverts. Je veux que les élèves soient bien. Je crois en certaines choses. Je veux donner du sens à la vie, que les jeunes soient bien, ouverts, les faire sortir de leur quotidien. Je veux qu'ils deviennent des personnes meilleures, c'est dans ce but-là. Moi je ne suis pas juste là pour enseigner du contenu. Le régime pédagogique, je ne le suis pas pantoute ! Pour moi ce qui est le plus important c'est que ces enfants-là arrivent chez eux le soir et réfléchissent, se questionnent. Je ne veux pas que le secondaire devienne une expérience où ils sont des élèves modèles. Je veux qu'ils vivent leur vie avec une conscience. Je ne veux pas qu'ils rejettent ce qu'il y a partout autour, je veux qu'ils soient capables de s'adapter et d'être ouverts aux autres. Je veux qu'ils deviennent des gens intéressants.

5.7 Conclusion de ce chapitre

Les profils introduits dans ce chapitre sont tous divisés en trois parties : L'expérience passée, les pratiques d'enseignement de la lecture et le sens de l'accompagnement de lecteurs des participants. Une telle présentation respecte les trois entrevues du protocole de Seidman (2006). L'analyse sous forme de profils vise une première interprétation des données en conservant les paroles du participant et en les

relatant sous forme narrative (Seidman, 2006). Cette forme est d'ailleurs souvent utilisée par les humains qui cherchent à vouloir comprendre une expérience (Lincoln et Guba, 1985). Elle permet au lecteur de cette thèse de se reconnaître dans les récits, surtout pour les gens qui ont une expérience ou un vécu similaire, tels les enseignants par exemple (Bourdages, 2001).

Les six enseignants qui ont participé aux trois entrevues ont tous vécu des expériences différentes en lien avec la lecture et avec leur formation d'enseignants. Ils enseignent dans des quartiers et des contextes différents, certains dans des milieux plus homogènes que d'autres. Or, ils ont tous abordé les difficultés découlant de ce contexte ainsi que les pratiques qu'ils privilégient afin de susciter la réussite en lecture de leurs élèves.

Après une simple lecture des profils, il est déjà possible d'identifier des éléments communs chez les six participants en ce qui a concerné leurs expériences et le sens accordé aux divers événements et à leur pratique. De ce fait, le prochain chapitre s'attarde à l'analyse commune des diverses conditions retrouvées dans les profils des participants.

Chapitre 6

6. RÉSULTATS : Analyse comparative des profils

Le chapitre 5 présente les profils des participants, ce qui constitue un premier niveau d'analyse puisque ces mêmes profils montrent parfois une consistance dans une succession d'expériences vécues de façon chronologique, ou des liens entre certaines expériences passées et présentes, en plus du sens attribué à ces dernières. Dans ce chapitre 6 sont traités les conditions qui sont récurrentes dans les entrevues des participants et entre les entrevues des six enseignants. Inspirés des tableaux réalisés conjointement entre la chercheuse et les enseignants interviewés, ces résultats traitent davantage des expériences dites « communes » puisqu'ils reflètent des extraits compris dans les profils de tous les enseignants interrogés. L'expérience vicariante, l'engagement, l'accompagnement et la réflexion sont donc des conditions considérées lors du second niveau d'analyse davantage commune.

6.1 L'expérience vicariante

Lors des trois entrevues réalisées auprès de chacun des six participants, ces derniers ont souvent abordé des conditions semblables. De plus, plusieurs conditions sont récurrentes à l'intérieur des trois temps d'entrevue de chacun de ces six participants. L'expérience vicariante fait partie de ces conditions, décrite dans les expériences passées de lecteur et d'enseignant en formation, dans les pratiques des enseignants et au plan du sens attribué aux expériences. Il en est question dans les prochains paragraphes.

6.1.1 Des modèles de lecteur

Les six participants ont vécu des expériences où la lecture était valorisée à différents moments de leur vie. Malgré le fait que ces expériences se soient déroulées à des âges différents, elles comprennent toutes l'influence d'une autre personne. Que ce soit

les membres de la famille immédiate, les pairs, les enseignants ou les professeurs, les expériences passées significatives décrites par les enseignants interrogés passent toutes par un modèle.

Des modèles de lecteur dans la famille

Parmi les six participants, seulement deux d'entre eux disent avoir eu des modèles significatifs de lecteurs dans leur milieu familial. Hélène et Dominique ont des parents qui sont des modèles de lecteurs, ce qui les a encouragées à développer un profil de lectrice engagée dès l'enfance. Les extraits suivants énoncés dans le profil d'Hélène, puis de Dominique, illustrent l'influence de leurs parents : « Le goût de la lecture m'est venu des expériences familiales ». « Mes parents lisaient La Presse, je peux dire qu'ils étaient des modèles de lecteurs. »

À l'opposé, pour Marc et Charlotte, leurs parents ne sont pas des modèles. Ils expliquent clairement que leurs parents ne lisaient pas ou que la lecture n'était pas valorisée. Marc admet ceci : « Dans ma famille, personne ne lisait, mon père et ma mère n'avaient pas beaucoup de scolarité ». Selon Charlotte, « Les livres, ce n'était pas très présent dans ma famille. ».

Enfin, Geneviève et France ont vu des membres de leur famille lire, mais elles précisent qu'elle n'ont pas vraiment senti que la lecture était présente dans leur foyer. France par exemple se souvient d'avoir été témoin de la lecture de son grand-père, mais ajoute que ses parents n'ont pas joué le rôle de modèles de lecteur.

Lorsque les parents ou les membres de la famille immédiate ne représentent pas des modèles de lecteurs, ce sont d'autres personnes qui revêtent ce rôle. Dans les prochains paragraphes, il sera question des pairs, des enseignants et des professeurs.

Des modèles de lecteur chez les pairs

En ce qui concerne un modèle de lecteur chez un pair, deux participants ont vécu des expériences marquantes. Marc dit avoir été initié aux livres grâce à une fille au secondaire et à sa bande d'amis dans laquelle elle l'a invité. « Quand je suis arrivé au secondaire, ma première expérience de lecture, c'est grâce à une fille ». Hélène, qui a déjà connu des modèles dans sa famille immédiate, a vécu diverses expériences marquantes avec sa cousine. « Ces expériences avec ma cousine ont entraîné des conséquences dans ma vie personnelle en ce qui concerne le goût de lire. »

Des enseignants modèles de lecteur

Une seule enseignante a connu un modèle de lecteur lors de son passage à l'école élémentaire. Pour Dominique, le fait d'avoir connu un enseignant passionné par le théâtre fut une révélation. Dominique reconnaît avoir eu des modèles de lecteur dans sa famille, mais admet que ses expériences avec un enseignant de sixième année l'ont amenée à s'engager davantage. « Lui, il a changé ma vie, je trouve. Il m'a donné le goût de lire du théâtre ». Ce genre d'expérience semble assez rare. Par exemple, deux participants, Hélène et Marc, décrivent leur expérience de lecture à l'élémentaire et au secondaire comme très monotone. Ils ajoutent que leurs enseignants n'ont pas représenté des modèles pour eux. En ce qui concerne France, Geneviève et Charlotte, elles ne décrivent pas leur passage au primaire ni même au secondaire comme marquant de façon générale en lecture. Ce n'est que plus tard qu'elles ont été inspirées par un modèle auprès de professeurs.

Des professeurs modèles de lecteur

Les professeurs rencontrés à l'université ont joué le rôle de modèles de lecteurs dans certains cas. Par exemple, chez Geneviève et France, l'engagement en lecture s'est développé grâce au professeur du cours sur la littérature pour la jeunesse à l'université. Selon ces participantes, ce professeur fut un premier modèle. Elles disent avoir été inspirées par sa façon d'aborder la lecture. Par exemple, Geneviève relate ceci : « Sans sa rencontre, je ne sais pas si je ferais une aussi grande place aux livres dans ma classe. (...) J'ai découvert ce monde-là puis, je suis toujours en train de lire. »

Pour une troisième participante, Charlotte, c'est grâce à son passage au certificat en littérature qu'elle a connu des modèles de lecteurs. Enfin, Dominique a connu un autre modèle lors de ses études à la maîtrise. Elle explique qu'un professeur a représenté un autre modèle de lecteur pour elle. « Cette professeur-là a inspiré mes pratiques, mais c'était un modèle de lecteur aussi. Elle était très passionnée, elle connaissait beaucoup la littérature. »

En résumé, tous les enseignants interrogés ont connu un ou plusieurs modèles de lecteur marquants dans leur vie. Ces modèles ont tous eu des influences sur leur engagement envers la lecture. Il sera question de l'engagement dans une section ultérieure. De plus, ces participants n'ont pas seulement décrit les modèles de lecteurs, ils ont également traité de modèles qui les ont inspirés pour leur pratique d'enseignant. La prochaine partie expose cet aspect.

6.1.2 Des modèles pour la pratique dans le milieu universitaire

En ce qui a trait aux expériences passées de formation de l'enseignement, il est important de noter qu'une fois de plus, l'expérience vicariante est omniprésente. En fait,

cette expérience avec un modèle se situe à l'intérieur d'un contexte particulier : il s'agit du milieu universitaire.

En ce qui concerne le premier cycle universitaire, Hélène se rappelle que certains événements ont eu un effet inspirant sur ses pratiques. Par exemple, elle se souvient qu'un professeur leur avait donné un poème et que l'idée de personnaliser la lecture, de choisir un livre par enfant lui vient de cet événement. De plus, elle mentionne qu'un stage auprès d'une enseignante qui adoptait la pédagogie ludique lui a donné des idées et une nouvelle sensibilité à propos des apprentissages.

Marc décrit également certaines expériences universitaires comme étant significatives dans la construction de ses pratiques. Il se souvient avoir appris le fonctionnement des cercles de lecture grâce à un cours à l'université, puis il s'est intéressé à la littérature pour la jeunesse lors d'un stage en Belgique. Selon lui, « l'ensemble de ces expériences fait émerger une façon d'enseigner. »

France et Geneviève décrivent toutes deux l'influence du cours de littérature pour la jeunesse sur leur pratique. Le professeur n'a pas seulement incarné un modèle de lecteur pour elles, mais également un modèle de pédagogue. Selon France : « Je me disais que je voulais faire vivre ça à mes élèves. Je m'inspire souvent d'elle quand je raconte encore aujourd'hui. C'est mon premier modèle. ». Puis selon Geneviève : « Les livres qu'elle nous a présentés, c'était tellement bon que cela nous a inspirés. (...) Je me suis dit que la lecture passait par le plaisir et que je voulais le faire vivre à mes élèves. » Ce qu'elles ont ressenti dans ce cours fut assez significatif pour vouloir recréer cette ambiance dans leur classe par la suite.

Charlotte se souvient des cours de didactique de la lecture. Selon elle, ce qui lui était présenté dans ces cours était signifiant : « Quand j'étais dans son cours, je trouvais que ce qu'elle disait avait vraiment du sens ».

Chez Dominique, pour qui les cours au baccalauréat étaient « déconnectés », c'est plutôt au deuxième cycle universitaire qu'elle a capté des éléments qui ont constitué son approche pédagogique. Un professeur, grâce à un enseignement très concret, a spécifiquement contribué à améliorer ses pratiques et à changer son approche. Dominique considère ce professeur comme un modèle de pédagogue qui a inspiré ses pratiques.

Enfin, si ces participants ont eu l'occasion de rencontrer des modèles de lecteurs et des modèles inspirants pour leur pratique, les diverses données des entrevues montrent qu'à leur tour, ils agissent en tant que modèles dans leur classe auprès des élèves. La prochaine partie décrit ces différentes pratiques des enseignants.

6.1.3 Les pratiques pour représenter un modèle selon les enseignants participants

Aujourd'hui, lorsque les enseignants décrivent leurs pratiques, ils utilisent à leur tour l'effet vicariant auprès des élèves. Les extraits suivants le démontent.

Par exemple, il importe de mentionner que tous les participants font la lecture aux élèves régulièrement, voire quotidiennement :

« Je leur fais la lecture à tous les jours. » Hélène

« Dans la classe, je lis des romans avec eux. » Marc

« Je leur en lis à tous les jours (...) Je leur lis des histoires et cela leur fait aimer la lecture. » France

« Je lis au moins un livre et souvent deux ou trois livres par jours dans ma classe. »

Geneviève

« Je lis aux élèves à tous les jours » Dominique

« Les albums, j'en raconte à tous les jours » Charlotte

De plus, Marc ajoute qu'il lit en même temps que ses élèves lorsqu'il donne une période de lecture libre : « À tous les matins, pendant 20 minutes, je m'assois avec eux et je lis. J'aime ça et eux le voient. »

Hélène et Charlotte modélisent non seulement leur engagement envers la lecture, mais aussi leur goût d'apprendre. Hélène explique aux élèves qu'elle veut retourner à l'université. Charlotte parle avec ses élèves de ce qu'elle lit, durant la fin de semaine, ce qui a un effet sur l'intérêt des élèves. Cette enseignante montre également la façon dont la lecture inspire ses réflexions : « Quand j'ai fait de l'appréciation littéraire, j'avais devant moi mon livre de Giasson parce que c'est là que j'ai pris les critères. Alors les élèves ont vu que ma réflexion vient de mes lectures. »

France remarque que ses élèves agissent comme elle lorsqu'ils ont à raconter une histoire. Ils y mettent beaucoup d'expression. Sa façon de lire représente donc un modèle pour les élèves.

Selon Geneviève, son plaisir de lire est communicatif : « Les enfants ont du plaisir à m'écouter parce qu'ils sentent mon plaisir ». Selon elle, sa passion est transparente et les élèves sont conscients de la place qu'elle fait aux livres.

Dominique, qui enseigne à des lecteurs débutants, modélise également ses stratégies de lecture : « Ils écrivent un journal et moi, je modélise énormément avec le rétroprojecteur. (...) Quand je leur lis une histoire, je modélise ».

Non seulement les enseignants explicitent leurs pratiques en tant que modèle, mais ils y accordent également un sens. Ces aspects sont abordés dans la prochaine section.

6.1.4 Le sens attribué au modèle

Dans la section qui aborde les pratiques des enseignants, ces derniers ont décrit notamment la modélisation des stratégies, de l'engagement envers la lecture, de la lecture de livres et de leur façon d'apprendre. Lorsqu'ils parlent du sens de leur expérience, ils traitent encore une fois de l'effet vicariant, mais cette fois en décrivant plutôt son importance et son rôle au sein de leur pratique. Il est question de l'effet d'un modèle sur le plan de la lecture, des apprentissages en général, de la passion et des pratiques pédagogiques. Les extraits suivants décrivent plus spécifiquement de l'effet vicariant en lecture :

« Si tu mets une grande valeur et une grande importance à la lecture, dans ta façon d'agir au quotidien, ça va s'ancrer chez les enfants ». Hélène

« Moi je pense qu'un enseignant qui n'a aucun intérêt pour la lecture n'est pas à sa place. (...) Si tu aimes la lecture, tu vas pouvoir l'apporter, sinon oublie ça. (...) Il faut que tu montres que tu lis aussi pour ton propre plaisir. (...) Il faut que les élèves puissent dire *Regarde, lui il lit et ça lui apporte quelque chose, il réussit bien.* » Marc

« J'aimerais ça laisser une marque. (...) J'essaie d'être un modèle aussi pour eux (...) il faut aussi élargir leurs horizons. C'est à l'enseignant de guider vers autre chose. France

« Des modèles, c'est important. Il faut qu'on soit des modèles de lecteurs. (...) Nous apprenons avec des modèles. C'est un déclencheur important, une personne

signifiante. Quelqu'un qui lit des choses (devant les élèves) qui ne l'allument pas, ça ne fonctionnerait pas aussi bien ». Geneviève

« C'est souvent un prof qui va nous donner le goût de lire. (...) Ça prend quelqu'un, ce n'est pas une technique, juste une approche, ça prend une personne, qui communique son plaisir de lire. (...) ». Dominique

« Les albums premièrement, j'aime ça, puis quand j'aime ça, bien cela fait aimer ça. J'y crois ». Charlotte

Hélène aborde également son rôle de modèle de façon plus générale dans la classe.

« Ils savent que j'aime apprendre. (...) Il faut donner des idées et à l'intérieur de ça, tu guides, tu modélises et eux choisissent. »

Sur ce même plan général, Charlotte parle de l'importance de modéliser ses passions aux élèves pour leur donner des modèles différents de ceux qu'ils voient à la télévision. Enfin Charlotte, puis Dominique parlent de l'importance du modèle au niveau de la formation d'autres enseignants. Selon Charlotte, il est important de partager son vécu et ses connaissances pour aider les autres. Puis, selon Dominique, un modèle est nécessaire pour donner le goût de lire, mais ça prend aussi quelqu'un pour modéliser comment appliquer la théorie en classe.

Tel que présenté, l'expérience vicariante est une condition qui revient tout au long des trois entrevues des six participants. Davantage de liens et d'interprétations seront présentés dans la section « discussion » de cette thèse.

L'engagement est la seconde condition la plus abordée par les enseignants et ce, à plusieurs moments des trois entrevues.

6.2 L'engagement

En plus de l'effet vicariant, l'engagement est une condition qui revient souvent lors des entrevues. L'engagement en lecture, les pratiques pour stimuler l'engagement chez les élèves ainsi que le sens attribué aux expériences et aux pratiques sont traités dans les prochains paragraphes.

6.2.1 L'engagement en lecture des enseignants participants

Même s'ils ne s'intéressent pas toujours au même genre de lectures, les romans, les albums pour la jeunesse ou les journaux, les enseignants qui ont participé à cette étude sont tous des lecteurs engagés.

« J'adore lire, dès que je peux, je lis .» Hélène

« Il me semble que je suis toujours en train de lire quelque chose, la lecture est partout pour moi. » Dominique

« J'aime lire. J'ai plein d'endroits à la maison où je me dis ça, c'est un coin de lecture. »

Marc

« Cela vibre en dedans quand je lis. Quand je lis, je suis plongée, immergée, aspirée par le livre. Je pars. Quand je suis vraiment dans un livre, si j'ai juste cinq minutes de libre, je vais les prendre pour lire, il faut vraiment me faire violence pour arrêter. » Geneviève

Une enseignante, France, a même développé sa passion pour la lecture grâce à la littérature pour la jeunesse. Elle admet que ces lectures sont devenues ses préférées. Enfin, une dernière participante, Charlotte, décrit sa passion pour la lecture comme suit : « Les livres, ça nous permet d'être passionnés de la vie. J'adore lire. (...) Notre vie sans livre, c'est moins riche. Il me semble que cela donne du sens à la vie. »

Tous ces enseignants se disent engagés envers la lecture et ils tiennent tous à recréer cet engagement auprès des élèves. Les prochains paragraphes traitent des diverses pratiques des enseignants pour stimuler l'engagement des élèves.

6.2.2 Les pratiques pour créer l'engagement en lecture

Selon les données, donner le goût de lire, créer un environnement littéraire riche et attrayant, puis diversifier les activités en classe sont des pratiques privilégiées par les enseignants pour stimuler l'engagement des élèves.

Donner le goût de lire

Afin de créer l'engagement des élèves lors de la lecture d'un texte, Hélène et Marc expliquent qu'ils doivent d'abord eux-mêmes aimer le texte. Hélène « connecte » également ses leçons qu'elle juge plus ennuyantes avec des activités et des lectures intéressantes. Marc précise à son tour qu'il se met dans la peau de ses élèves lorsqu'il sélectionne un texte « signifiant et spectaculaire » et qu'il s'efforce de « choisir des textes qui vont avoir une raison d'être lus ». À cette fin, il intègre notamment la lecture à des projets. Selon Marc, cela aide les élèves à comprendre que leurs apprentissages sont réinvestis dans leur vie. D'ailleurs, lorsque les lectures sont intégrées à un projet, les élèves montrent toujours de l'intérêt. Il ajoute qu'il laisse souvent les élèves choisir leurs propres lectures. Enfin, selon lui, le fait de parler de l'actualité le matin engage ses élèves à lire le journal, puisque « celui qui n'est pas au courant de ces sujets, il se met à penser qu'il devrait s'informer lui aussi pour pouvoir parler de ça en classe avec nous ».

France décrit des interventions qui, selon elle, « donnent le goût de lire ». Par exemple, elle invite les élèves à présenter leur coup de coeur littéraire, elle lit des histoires et « crée une attente » en se gardant de lire la fin, joint les lectures proposées à

des thèmes, suggère des lectures qui parfois répondent aux intérêts des élèves et parfois leur fait découvrir des nouveaux thèmes ou genres. Par ailleurs, elle lit ou demande de lire parfois seulement « pour le plaisir ».

Il en va de même pour Geneviève. Cette dernière explique qu'elle ne va pas « toujours rattacher une notion académique ou un objectif pédagogique » lorsqu'elle lit un texte aux élèves. Selon elle, la première étape dans sa classe, c'est « que la lecture soit plaisante, que le plaisir soit associé aux apprentissages. » Elle ajoute qu'elle ne force jamais les élèves à participer aux lectures collectives, mais qu'elle finit toujours par tous les accrocher. De plus, lorsqu'elle discute de sujets retrouvés dans les lectures avec ses élèves, elle n'est « plus capable de les arrêter ».

Selon Dominique, c'est « le côté affectif qui est important. » Elle ajoute : « le fait que je sois proche de mes élèves (...) je suis sûre que ça a une influence sur leur propre plaisir ». C'est en partie pour cette raison qu'elle a abandonné les manuels scolaires. De plus, cette enseignante fait participer les enfants à des activités de lecture et d'écriture interactives où la contribution de chacun est essentielle.

Charlotte confie qu'elle raconte des albums aux élèves parce que cela vient « les chercher en peu de temps ». De plus, « cela leur donne des idées pour l'écriture ». Elle explique également qu'elle rejette le manuel parce que « donner le même livre à lire pendant dix mois, il n'y a rien de plus plate que ça. » Lors de la lecture personnelle en classe, elle consacre beaucoup de temps à cette activité pour que « les élèves ressentent le confort d'être plongés dans un livre ».

Créer un environnement de lecture riche et attrayant

Afin de créer un climat littéraire intéressant en classe, les enseignants ont tous dévoilé des interventions se rapportant à l'environnement de lecture.

Par exemple, en plus de proposer des textes d'actualité, des recettes, des chansons, des récits, des paroles de chansons, Hélène fait bâtir du matériel de lecture aux élèves et « cela devient des ressources ».

Marc offre un coin-lecture qui comprend une grande variété de livres, des affiches et même un hamac pour que la disposition physique soit attrayante. De plus, il offre de la lecture de journaux, de textes de chansons, de romans et s'assure que des personnes passionnées par d'autres genres de lecture viennent en faire la présentation en classe.

France décrit son coin lecture comme étant vivant, dans lequel elle s'assure de placer régulièrement des nouveaux livres. Elle apporte beaucoup de lectures aux élèves pour que cela les « nourrisse ». Elle précise aimer leur proposer des lectures vers lesquelles les élèves ne seraient pas nécessairement portés pour les « ouvrir sur autre chose ».

Geneviève décrit également son coin-lecture comme « un endroit spécial où on a envie d'aller ». Elle s'arrange par ailleurs pour effectuer une rotation de livres, « pour qu'il n'y ait pas de livres désuets ». En classe, elle fournit et exploite « des livres sur tous les sujets, la mort, le suicide, l'handicap. ».

Pour Dominique, l'écrit est très présent en classe : « Dans la classe, il y a des livrets gradués, des affiches, des revues, un mur de mots, des textes géants, des grands livres. De plus, les écrits des élèves sont très visibles. ».

Enfin, chez Charlotte, les élèves ont des sofas à leur disposition dans le coin-lecture. Ils lui disent : « Mais toi, c'est drôle, tu as toujours plein de livres puis tu nous donnes toutes sortes de livres ». Elle ajoute qu'elle offre « des livres plus faciles, sur des sujets différents. Il y a beaucoup de choix ».

L'environnement mis en place dans la classe de ces enseignants est attirant et contient des livres en abondance, du matériel de lecture varié et répondant aux besoins de plusieurs types de lecteurs. Pour accompagner cet environnement, les enseignants planifient des activités de lecture toutes aussi denses et diverses.

Diversifier et densifier les activités de lecture

En plus d'offrir un tel environnement, les enseignants interrogés planifient diverses activités reliées à la lecture. Ces dernières touchent d'autres matières, intègrent l'écriture et l'expression orale, permettent différents regroupements d'élèves, assistent le développement d'autres compétences, bref, elles sont variées et denses.

Hélène décrit une variété d'interventions. Elle utilise la littérature, fait de l'enseignement explicite, de la correspondance lettres-sons, bref elle s'y prend de toutes sortes de façons pour répondre aux besoins de chacun.

Selon Marc, en plus de s'approprier la grammaire, son approche « touche à bien des matières et des compétences, médias, citoyenneté, histoire, géographie ».

France parle de son approche comme alliant « le plaisir et les stratégies ». Elle nomme quelques activités telles la rédaction du carnet de lecture, des projets d'art, des critiques de livres, l'échange en grand groupe et la lecture partagée pour le plaisir.

Dans la classe de Geneviève, « les ateliers ne sont pas simplement des activités papier-crayon, c'est aussi des jeux de manipulation, d'ordinateur, des coins d'écoute pour

améliorer la langue orale. » De plus, elle fait des projets artistiques et tente de greffer les savoirs essentiels du programme aux activités de lecture.

Dominique, qui adopte une approche équilibrée, réalise des études littéraires, travaille avec les lettres, planifie de l'écriture interactive, de l'écriture autonome, de l'écriture guidée, monte une pièce de théâtre, fait écrire des histoires, suscite des créations artistiques à l'aide de la spécialiste des arts, etc. Selon elle, toutes ces activités génèrent un degré différent de participation des enfants et favorisent l'engagement.

Enfin, Charlotte explore autant le plaisir de lire, le développement de la culture, que les stratégies de lecture : « J'utilise aussi les chansons, (...) Les enfants lisent tous les jours, moi je leur lis aussi. (...) Il y a toujours une période d'écriture (...) Tous les matins, on fait aussi une mini-dictée...»

S'engager et engager les autres fait partie des pratiques personnelles et professionnelles des enseignants. Cependant, les enseignants n'ont pas seulement décrit leurs pratiques de lecture engagées et leurs pratiques d'enseignement pour engager les élèves puisqu'ils en ont abordé aussi le sens. La prochaine section décrit l'engagement comme sens accordé à la pratique.

6.2.3 L'engagement comme sens accordé aux expériences et aux pratiques

Les extraits suivants montrent que tous les enseignants participants ont décrit leur profession comme un engagement. D'abord, ils abordent la passion, l'intérêt, le plaisir d'enseigner. Ensuite, certains décrivent leur engagement à se renouveler années après années. Le sens accordé à l'engagement va également de pair avec le sentiment d'apprendre chez quelques enseignants interrogés. Enfin, les enseignants accordent tous

une grande importance à leur vie personnelle extra-scolaire, ce qui les aide à s'engager en classe.

« Mon métier, c'est une de mes passions, je veux faire ça toute ma vie ... ».

Hélène

« L'enseignement, j'aime ça, c'est ce qui me passionne le plus. (...) C'est un plaisir de lire des albums, me familiariser avec les auteurs. C'est un hobby pour moi de faire ça. Cela devient un plaisir d'aller à la bibliothèque et lire et de partager ça avec mes élèves après. » Dominique

« C'est intéressant l'enseignement parce que les projets ici me tiennent à cœur et je vais adorer ça autant que les élèves parce que c'est une création de groupe. » Marc

« J'ai le goût d'avoir du plaisir avec mes élèves. Ce qui me passionne, c'est quand tout le groupe a participé et qu'on observe les résultats. (...) Quand je leur raconte un album et que j'ai l'attention de tout le monde, puis ensuite, on a une belle discussion, c'est très fort ça aussi. » France

« Moi en même temps, étant donné que je dois lire pour mes élèves, ma profession est devenue mon passe-temps favori. (...) Il faut que tu t'arrêtes, il y a des accords, des pronoms, c'est triquant tous ces mots-là, tu nommes des connaissances et ça te permet de jongler avec la langue, c'est fascinant. » Charlotte

« Cela m'arrive souvent de penser à l'école. Par exemple, je vais à la librairie ou au cinéma et cela me donne plein d'idées de ce que je peux faire dans ma classe. (...) Cela me passionne ce genre d'activité. » Geneviève

Par ailleurs, deux enseignantes décrivent leur engagement à se renouveler d'une année à l'autre dans leur classe. Selon Dominique, les enseignants exemplaires sont

ouverts, curieux et osent sortir de leur routine. France décrit une expérience semblable : « Refaire toujours les mêmes choses, cela ne m'intéresse pas. (...) Il faut que je me renouvelle. »

Également, trois enseignants décrivent leur engagement comme étant relié au sentiment d'apprendre en même temps que leurs élèves. Par exemple, Dominique affirme : « Il faut que ça m'intéresse, puis moi j'apprends en même temps que les enfants aussi. » Marc lance directement : « J'apprends avec eux ! ». Enfin, Charlotte confie : « C'est ce que j'aime, j'apprends tellement avec mes élèves. »

Enfin, tous les enseignants ont relié leur engagement professionnel à leur besoin d'avoir une vie personnelle intéressante à l'extérieur de l'école. En plus de leur passion pour la lecture, Hélène et Dominique ont décrit l'importance d'être « en forme » et « bien dans sa peau » pour enseigner. Selon Hélène, puisque son métier est aussi sa passion, elle doit faire attention pour ne pas se « brûler ». Geneviève et Hélène disent d'ailleurs accorder une priorité à leur vie de famille pour mieux s'épanouir au sein de leur classe. France, de son côté, a appris à être « zen » avec ses décisions, à ne plus s'oublier et à s'écouter davantage. Quant à Charlotte, elle met l'accent dans sa vie personnelle comme professionnelle sur le développement de sa culture générale et sur la possibilité d'apprendre de façon continue. Marc décrit enfin son besoin d'avoir une vie palpitante et de s'intéresser à « plein d'affaires » au lieu de concentrer toute son énergie à planifier des leçons en classe.

Tel que montré dans les paragraphes précédents, l'engagement des enseignants interrogés ainsi que de leurs élèves est une condition souvent mentionnée dans toutes les entrevues. Les enseignants réussissent à s'engager à long terme dans leur profession parce

qu'ils aiment beaucoup lire, parce qu'ils brisent la routine et n'hésitent pas à se renouveler, parce qu'ils ont le sentiment d'apprendre et parce qu'ils mènent une existence riche du côté personnel.

Au point de vue des apprentissages maintenant, les enseignants ont également beaucoup parlé de l'accompagnement des élèves. Cette condition est présentée dans la prochaine partie.

6.3 L'accompagnement

Cette partie présente les données recueillies auprès des enseignants concernant d'abord leur accompagnement lorsqu'ils ont construit leurs pratiques, les pratiques d'accompagnement et de différenciation en classe pour se terminer avec le sens accordé à la lecture et à l'accompagnement.

6.3.1 Être accompagné dans la construction de ses pratiques

Certains enseignants participants ont pu bénéficier d'un contexte stimulant la construction des pratiques efficaces ou reconnues comme étant exemplaires. Par exemple, Geneviève explique : « ce n'est pas une école très traditionnelle, c'est très dynamique. (...) Si j'avais été dans un milieu différent, j'aurais peut-être évolué de façon différente ». Son école accueille en majorité des élèves immigrants et Geneviève reconnaît que ses efforts sont soutenus par la direction. En effet, elle a bénéficié de budget, de libérations pour fabriquer du matériel et du soutien d'une orthopédagogue.

Hélène dit avoir profité d'un milieu soutenant l'exploration de nouvelles approches pédagogiques. Sa direction lui a demandé de donner le goût de lire aux élèves et lui a offert beaucoup de liberté pour le faire. De plus, Hélène s'est inspirée de l'approche équilibrée préconisée dans sa commission scolaire.

Marc explique qu'il fait partie d'une école dont le projet se concentre sur la motivation des élèves. De plus, son école participe à un programme d'aide gouvernemental qui lui octroie un budget pour écoles défavorisées. Il a d'ailleurs obtenu un budget pour faire des cercles de lecture.

France ne décrit pas d'accompagnement venant de son milieu immédiat comme ayant soutenu ou contribué à la formation de ses pratiques : « Il faut dire que dans mon école, il n'a pas beaucoup d'autres enseignants avec qui je peux partager ma passion des albums. ». Elle a dû même sortir de l'école pour rencontrer des enseignants intéressés par les œuvres littéraires. Il en sera question dans ce chapitre dans la partie sur la réflexion.

Charlotte, elle, n'a pas trouvé le soutien dont elle avait besoin dans son milieu, même si elle a consenti plusieurs efforts pour explorer de nouvelles avenues auprès de ses collègues. « Dans ma commission scolaire, j'allais dans des congrès sur l'informatique, sur la pédagogie par projets (...) cela ne fonctionnait pas, cela ne donnait pas ce que je voulais. » Elle a donc décidé d'aller rencontrer un enseignant qui l'inspirait et qui oeuvrait dans une toute autre région pour trouver une approche qui répondait à ses besoins.

Le même phénomène est survenu avec Dominique, qui a pu enfin répondre à ses interrogations et résoudre certains problèmes lorsqu'elle s'inscrit à un programme de maîtrise aux États-Unis. Elle admet qu'elle n'aurait jamais pu trouver ce dont elle avait besoin en demeurant dans son milieu : « Ce n'est pas un hasard si j'ai trouvé le programme en Arizona, j'étais à la recherche de quelque chose. Mais je n'aurais pas trouvé ce que je cherchais ici ». De plus, la direction n'a pas toujours été en faveur de ses

projets, comme cet extrait en témoigne : « À un moment donné, acheter des livres a été un problème. La direction a changé, elle ne croyait plus au projet. »

France, Charlotte et Dominique n'ont donc pas retrouvé l'accompagnement nécessaire dans leur milieu, mais elles ont toutefois réussi à améliorer leurs pratiques en explorant d'autres milieux ou en tentant différentes expériences dans leur classe à l'aide d'une collègue. Ces expériences seront d'ailleurs traitées dans la section sur la réflexion.

6.3.2 Accompagner les élèves dans leur apprentissage de la lecture

Les enseignants interrogés interviennent à des degrés et à l'intérieur de contextes différents. Toutefois, ils ont en commun d'intégrer dans leur enseignement des interventions visant à accompagner les élèves dans leur apprentissage. Ces enseignants soutiennent les élèves dans le développement des stratégies de lecture, de leur autonomie, du sentiment de compétence et de la culture.

En premier lieu, des enseignants disent accompagner les élèves dans la construction et l'amélioration des stratégies de lecture. Lorsque Hélène doit faire de l'enseignement formel, elle dit rappeler aux élèves certaines activités où ces derniers avaient déjà développé des compétences. Quotidiennement, Marc demande à un élève différent de lire et il accompagne cet élève. France lit aux élèves tous les jours. Elle choisit des choses « plus avancées » et elle les accompagne dans leur compréhension. Selon Dominique « C'est vraiment un enseignement direct, une pédagogie qui va les aider à apprendre. » D'ailleurs, elle dit adopter toutes les activités de l'enseignement équilibré, où la lecture partagée et guidée se réalise sous le guidage de l'enseignante.

Quant à Charlotte, elle intègre parfois tous ses élèves dans ses pratiques d'accompagnement en privilégiant la communauté d'apprentissage.

En deuxième lieu, certains enseignants disent accompagner leurs élèves dans le développement de leur autonomie. Selon France, c'est en travaillant avec des outils et en développant des stratégies qu'elle y arrive. Charlotte accompagne également ses élèves dans le développement de leur autonomie : « lorsqu'ils doivent lire, écrire, réfléchir, ils se responsabilisent. »

Ensuite, deux enseignants parlent de l'accompagnement qu'ils offrent en classe pour stimuler le sentiment de compétence. Dominique insiste sur le fait qu'elle ne donne pas juste le goût de lire aux élèves : « Je ne fais pas juste lire, pour donner le goût de lire, il faut que je leur donne des lectures à leur niveau, qu'ils se sentent bons, qu'on discute beaucoup. » Geneviève, de son côté, fait reconnaître aux enfants leurs progrès pour leur donner confiance.

Enfin, deux enseignants disent accompagner les élèves dans la connaissance et le développement de la culture. Geneviève, elle, accompagne les élèves de sa classe multiethnique dans leur connaissance de leur culture d'accueil grâce aux livres. Enfin, Charlotte accompagne aussi le développement de la culture de ses élèves : « je leur dis souvent aux enfants : tout ce qu'eux connaissent, c'est certain que je ne leur présenterai pas. Moi je veux les ouvrir à autres choses ...».

Si accompagner les élèves est un thème partagé par tous les enseignants participants, ceux-ci évoquent également un type d'accompagnement adapté à chacun. Dans les prochains paragraphes, il sera question de la différenciation de l'accompagnement décrite par les enseignants.

6.3.3 Différencier l'accompagnement pour répondre aux besoins de chacun

En plus de vouloir accompagner leurs élèves, les enseignants participant à cette étude ont témoigné du souci d'une certaine différenciation dans leur classe. L'accompagnement est donc aussi adapté aux besoins de chacun des élèves dans les classes de ces enseignants. Il est possible de remarquer trois types de différenciation dans les entrevues : 1) l'adaptation de la tâche, 2) le suivi individualisé et 3) les suggestions de lecture. Tous les enseignants adoptent au moins 2 des 3 types exposés.

Hélène affirme qu'elle adapte son enseignement grâce aux livres et notamment grâce à des mini-leçons. Elle décrit par ailleurs son milieu comme étant hétérogène et précise qu'elle ne peut pas avoir les mêmes attentes envers tous. En plus de faire cet effort d'adaptation, Hélène personnalise également ses propositions de lecture aux élèves. Selon elle, le fait de conseiller des lectures de la sorte « donne de l'importance à l'enfant ».

Marc explique également qu'il différencie ses interventions en proposant des articles adaptés au niveau de lecteur des élèves. À ce sujet, il tient compte de leur compétence et de leurs connaissances antérieures avant de leur proposer une lecture individuelle. Lors de cette activité, il assure un suivi individualisé à chacun en évaluant et accompagnant l'élève en ce qui a trait à ses stratégies de lecture. En plus, Marc précise qu'il suggère des lectures de romans adaptées au niveau de compétence de ses élèves, un niveau qu'il décrit parfois comme débutant, même en sixième année.

France, de son côté, a trouvé une façon de faire progresser ses élèves grâce à un système de fiches de lecture graduées où chacun « avance à son rythme ». De plus, elle lit

des albums, même auprès des élèves du second cycle pour aller « chercher les élèves plus faibles ».

Tout comme France, Charlotte, qui enseigne en sixième année, n'hésite pas à offrir et à présenter des albums pour ses élèves moins habiles en lecture. Selon elle, « Sans les albums, un enfant faible est pris avec des livres qu'il ne peut jamais lire au complet ». Elle dit également regrouper les élèves pour certaines activités, notamment de grammaire, afin de concentrer ses interventions sur des notions précises dont ils ont besoin.

Geneviève favorise la différenciation de l'enseignement à plusieurs niveaux. En premier lieu, elle travaille des compétences en lecture avec des petits groupes d'élèves, ce qu'elle nomme une « approche individualisée ». Par ailleurs, elle fonctionne avec des ateliers en classe, dans lesquels elle soumet des tâches différentes selon le niveau des élèves. De plus, à l'intérieur même des ateliers, les tâches sont « graduées ». Geneviève précise qu'elle a appris à simplifier et à enrichir des tâches existantes pour proposer aux élèves des attentes réalistes.

Dans la classe de Dominique, les élèves sont régulièrement regroupés, par exemple lors de la lecture guidée, afin de travailler des objectifs particuliers répondant à leurs besoins. À l'intérieur de ce cadre, Dominique se perçoit comme un guide. Le matériel qu'elle offre aux élèves est d'ailleurs lui-même adapté aux différents niveaux de lecteurs.

En somme, accompagner les élèves dans leur apprentissage, dans le développement de leur autonomie, de leur sentiment de compétence et de leur culture ainsi que différencier cet accompagnement envers différents types d'élèves sont des

conditions relevées par tous les enseignants qui ont participé aux entrevues. Par ailleurs, ces derniers ont également abordé le sens que détient le fait d'accompagner et de vouloir accompagner les élèves de la sorte. Le sens de l'accompagnement, tel que décrit par les enseignants, fait l'objet du point 6.3.5. Le sens de la lecture est d'abord présenté au point 6.3.4.

6.3.4 Le sens de la lecture : pour mieux accompagner les élèves

Les enseignants ont décrit le sens que la lecture détient dans leur vie de deux façons principales. Selon eux, la lecture est d'une part nécessaire pour soutenir tous les autres apprentissages et d'autre part, constitue un moyen pour s'ouvrir au monde et vivre des expériences riches sur le plan personnel. Ces deux aspects sont traités dans cette partie.

Selon Hélène, Marc et France et Dominique, la lecture est la base qui aide à apprendre et apprécier les autres matières. France ajoute que lire est la clé de la réussite. Selon Geneviève, « une multitude de tâches nécessitent la lecture, lire les journaux, se diriger dans une ville. » Elle se sert aussi des livres pour mieux accompagner ses élèves dans l'apprentissage de leur culture d'accueil. Par ailleurs, Geneviève utilise les livres pour leur « portée pédagogique ». Par exemple, elle conjugue des exercices qui sont ennuyants pour les élèves à des mises en situations authentiques à l'aide de la littérature. Pour elle, cela constitue un déclencheur. Enfin, Charlotte croit qu'« apprendre à lire, c'est ça l'essentiel. C'est ça qui est important ». Selon elle, la lecture nous fait « découvrir plein de choses ».

En ce qui concerne l'accompagnement des élèves dans leur ouverture sur le monde et le vécu d'expériences riches, voici ce que les participants ont exprimé : Hélène,

qui tient à donner sa chance à tous les élèves, croit que la lecture « leur donne des libertés ». Cette enseignante aborde même l'effet de la lecture sur la construction de l'identité des élèves puisque selon elle, la lecture est un dialogue important pour faire évoluer son identité et accepter le changement. Marc, de son côté, dit que lire « ouvre des portes » puis que « c'est intéressant d'avoir une culture littéraire, c'est un bon sujet de conversation avec les autres. » Personnellement, il aime lire et il aime tout ce qui se trouve dans les livres. France affirme que la lecture permet une ouverture aux autres, au monde, aux arts et à la culture. Elle ajoute que cela permet d'échanger et de socialiser. Geneviève considère que la lecture accompagne les élèves dans divers événements de leur vie puisqu'elle « aide à cheminer, à avancer dans nos réflexions. ». Enfin, selon Charlotte, la vie sans les livres manque de richesse : « les livres, c'est la culture ». Elle questionne : « Sinon, sur quoi tu t'arrêtes pour réfléchir ? Il me semble que cela donne du sens à la vie ».

6.3.5 Le sens de l'accompagnement

Les six enseignants ont affirmé que leur responsabilité est basée sur l'accompagnement de chacun des élèves. Selon Marc, « Les élèves ne sont pas obligés de vivre l'échec pour comprendre ». Au contraire, il affirme « qu'il faut réussir pour comprendre ». Il ajoute que les habitudes qu'il crée chez les élèves peuvent aider ces derniers à devenir de « meilleurs citoyens ». Ensuite, il décrit le sens de sa responsabilité d'accompagnateur comme suit : « j'ouvre très grand pour que les élèves trouvent des sujets qui les intéressent, mais je ne laisse pas les élèves s'aventurer seuls ». Selon lui, un enseignant doit organiser le travail tout en conservant l'intérêt des élèves.

Hélène accorde beaucoup d'importance au fait de « donner sa chance à tout le monde ». Elle se dit consciente que les élèves n'ont pas tous les mêmes connaissances au départ. Elle affirme « construire à partir de ce que l'élève sait » au lieu d'être « obsédée par le programme ». De son côté, France dit avoir réalisé qu'elle ne pouvait pas « sauver » tous les élèves avant la fin de l'année. Selon elle, son rôle consiste plutôt à « guider les élèves vers ce qui peut les amener à leur meilleur. » D'ailleurs, elle tient à « développer l'autonomie » et s'intéresse plus au « processus qu'au résultat ». Quant à Geneviève, c'est sa « responsabilité de les amener le plus loin ». Elle précise également que c'est son rôle de mettre en place des structures qui vont amener les élèves vers le progrès. Elle reconnaît l'unicité et les différences de chacun. Dominique croit que tous les « enfants peuvent apprendre ». Selon elle, lorsque la fin d'année arrive, elle sent qu'elle a « tout fait pour faire progresser tout le monde ». Selon elle, les enseignants devraient d'ailleurs reprendre cette responsabilité-là. Enfin, Charlotte dit qu'elle veut « donner une chance » à ses élèves avant qu'ils entrent au secondaire. Elle ajoute que c'est « à petites doses » qu'elle fait apprendre ses élèves et qu'« on apprend à lire et écrire en lisant et en écrivant. » Charlotte tient aussi à ce que ses élèves de sixième année soient davantage autonomes dans leur apprentissage. Elle veut les responsabiliser et éviter qu'ils deviennent paresseux intellectuellement.

Cette condition qui touche l'accompagnement ainsi que toutes les autres décrites précédemment ont déjà été abordées à divers endroits des entrevues des six participants. Une dernière condition présente dans toutes les entrevues concerne la réflexion et elle sera enfin traitée dans la prochaine partie.

6.4 La réflexion

Pour construire leurs pratiques, les six enseignants ont eu l'occasion de réfléchir avec des collègues ou lors de formations. Ces aspects seront traités, en plus du sens accordé à la réflexion pour la construction des pratiques.

6.4.1 Réfléchir avec les collègues

La présence des collègues pour inspirer un changement de pratique se retrouve chez tous les participants. Pour France, c'est grâce à une série de rencontres avec des collègues enseignantes qu'elle a intégré l'appréciation des textes littéraires en classe.

Charlotte, tout comme Dominique, a vécu cette expérience avec une collègue. Ces enseignantes ne se sont pas retrouvées seules dans leur expérience de changement. Pour Charlotte, la rencontre d'un collègue détenant une approche pédagogique innovante en lecture l'a inspirée. À la suite de cette rencontre, Charlotte a décidé d'enseigner différemment, en adoptant par exemple la littérature pour la jeunesse au détriment du manuel scolaire. Selon cette participante, la collaboration d'une collègue dans son école a été nécessaire pour l'amener à réfléchir à l'implantation de sa nouvelle approche. « ... je ne serais pas qui je suis si je n'avais pas enseigné une année entière avec elle. Je n'aurais pas pu progresser autant parce que quand tu réfléchis toute seule, tu n'as pas de feedback. On était deux, c'est deux cerveaux, deux expériences. » Dominique, de son côté, a collaboré avec une collègue pour fabriquer du matériel, acheter des livres et délaissé les manuels scolaires.

Geneviève décrit, à son tour, la façon dont son rapport avec ses collègues l'a aidée à construire ses pratiques : « Quand j'ai commencé à enseigner dans mon école, je travaillais beaucoup avec les deux autres enseignantes de première année. » Elle ajoute

d'ailleurs qu'elle ne se sent pas seule à réfléchir sur les défis que représente le contexte de sa pratique. C'est grâce à l'échange avec d'autres enseignants de l'école qu'elle a réalisé que ses élèves nécessitaient autre chose qu'un manuel scolaire pour apprendre à lire.

Hélène indique que les interactions avec ses parents, également enseignants, contribuent toujours à la construction de ses pratiques. Enfin, Marc ne décrit pas d'expériences significatives d'échange et de réflexion avec des collègues. C'est plutôt en observant ces derniers qu'il a notamment compris la façon dont il voulait enseigner. En effet, il dit avoir bénéficié d'expériences en enseignement dans plusieurs écoles de sa région. Il a davantage observé les façons d'enseigner de ses collègues pour s'en inspirer ou les rejeter. Il a donc saisi l'opportunité de réfléchir sur la pratique en observant l'expérience et les pratiques de ses collègues.

Tous les enseignants ont donc eu l'occasion de réfléchir grâce à leurs différents rapports avec des collègues. Certains d'entre eux ont également traité des formations comme étant profitables pour stimuler la réflexion. Il en est question dans le prochain paragraphe.

6.4.2 Réfléchir lors de formations

Recevoir et donner de la formation aux autres enseignants ont constitué une source d'amélioration chez trois enseignantes. France a participé à des conférences sur l'utilisation de la littérature pour la jeunesse, ce qui l'a amenée par la suite à faire partie du regroupement d'enseignants décrit précédemment. Geneviève, quant à elle, raconte une expérience de formation comme étant très aidante pour la construction de ses pratiques. Elle y a trouvé ce qu'elle cherchait pour s'améliorer. Enfin, cette même participante ajoute que sa formation en cours sur l'enseignement coopératif lui apporte de

nouveaux outils. Quant à Dominique, le fait de donner des formations à d'autres enseignants constitue une source d'amélioration : « Je discute avec eux, on échange, ils me donnent des idées eux aussi, c'est vraiment intéressant. C'est rentable aussi pour moi à la fois personnellement et professionnellement ».

Ces différentes expériences de réflexion avec des collègues et lors de formations ont donc apporté leurs contributions aux pratiques d'enseignement. Au prochain point, c'est le regard que les enseignants posent sur l'importance de réfléchir qui est abordé.

6.4.3 La réflexion sur la pratique pour donner un sens aux expériences

Les enseignants réfléchissent sur leurs différentes expériences personnelles, sur leurs pratiques ainsi que sur leur changement de pratiques en vue d'améliorer leurs interventions.

Chez certains enseignants, réfléchir sur son expérience personnelle permet de mieux enseigner. Hélène explique qu'elle n'a pas vécu une belle expérience scolaire en général en ce qui a trait à la lecture. Elle ajoute que c'est un facteur lui ayant permis d'enseigner de façon différente. : « Ce que je n'ai pas vécu m'a aidé à construire mes pratiques aujourd'hui ». Marc décrit une situation semblable : « Je n'enseigne pas comme moi j'ai été enseigné parce que cela n'a pas super bien fonctionné avec moi quand j'étais élève. J'essaie de changer les choses. » Puis il ajoute qu'il est probablement la meilleure personne pour comprendre et faire progresser ses élèves puisqu'il a lui-même fait le chemin entre l'indifférence et l'engagement en lecture.

Des enseignants ont également traité de leur façon de réfléchir sur leurs pratiques. Selon Hélène, le fait de réfléchir l'amène à mieux s'adapter d'une année à l'autre. « Quand je fais une activité, je me demande ce qui est bon, ce qui n'est pas bon, ce que je

devrais changer.(...) ça me donne une direction ». France et Charlotte réfléchissent aussi pour s'améliorer, proposer des activités stimulantes et pour rompre la routine. Selon Geneviève, sa pratique doit toujours être en évolution et elle y arrive notamment grâce à la réflexion. « Aussitôt que tu finis une activité ou une journée, tu revois des choses que tu as faites. C'est toujours en évolution ». À ce sujet, elle ajoute qu'elle a suffisamment de connaissances pour appuyer ses interventions parce qu'elle a appris à identifier les besoins de ses élèves.

Dominique et Charlotte, de leur côté, ont réfléchi longtemps aux problèmes liés aux difficultés en lecture en classe. Elles continuent d'ailleurs cette réflexion en ce qui a trait à leur changement de pratiques. Dominique explique : « Avant ma maîtrise, je savais que j'avais des lacunes, je travaillais avec la collection *Mémo* puis je sentais que je ne réussissais pas à récupérer aussi bien que je l'aurais souhaité les élèves en difficulté. (...) Aujourd'hui je le comprends mieux ». Elle est arrivée à changer ses pratiques en réfléchissant et en essayant de trouver des solutions à ses problèmes. Depuis l'instauration de sa nouvelle approche, elle sent plus d'emprise sur ce qu'elle fait, en plus d'éprouver un sentiment de compétence. Selon elle, bien des enseignants ne se demandent pas ce qu'ils peuvent faire pour améliorer les conditions d'apprentissage de leurs élèves puisque « ce n'est pas donné à tout le monde de se remettre en question ».

Charlotte relate des expériences similaires : « Déjà à l'université, je me questionnais ». Dès son arrivée dans la pratique, elle a identifié des problèmes dans sa classe et a tenté de construire de nouvelles pratiques pour y remédier. Lorsqu'elle trouve une approche qui la satisfait, elle l'installe progressivement en classe avec une collègue. Elle décide d'écrire un journal pour documenter les changements, s'arrêter pour réfléchir

et mieux vivre cette nouvelle insécurité. Cette enseignante poursuit d'ailleurs ses réflexions aujourd'hui. Selon elle, « tu ne peux pas t'améliorer si tu ne réfléchis pas à ce que tu fais ».

Enfin, Dominique doit réfléchir à sa pratique puisqu'elle rédige un livre sur le sujet et cela lui donne des pistes pour s'améliorer. Cette expérience la confronte beaucoup à sa pratique et lui fait prendre conscience de ce qu'elle doit améliorer.

La réflexion pour construire et améliorer les pratiques, puis donner un sens à ses expériences est donc une condition qui est importante et récurrente dans toutes les entrevues.

6.5 Conclusion du chapitre

Ce sixième chapitre de la thèse présente et classe différentes conditions abordées par les enseignants lors des entrevues. Les pratiques d'enseignement telles la modélisation ou l'effet vicariant, l'accompagnement, la différenciation, l'engagement et la réflexion sont décrites par tous ces participants, en plus du sens qu'ils y accordent. Plusieurs recoupements sont également possibles entre les expériences vécues de chacun des six enseignants interrogés, ce qui représente de bonnes pistes pour identifier les conditions qui stimulent la construction de pratiques exemplaires. Or, des différences sont notables au plan de ces mêmes conditions. Le tableau 4 permet de constater qu'il existe des ressemblances, mais aussi des différences entre les expériences de chacun. Par exemple, ce n'est pas la majorité des participants qui a bénéficié d'un modèle de lecteur dans le milieu familial. Ainsi, même si les enseignants se rejoignent sur le plan de la pratique, leurs parcours sont différents, ce qui montre qu'une grande variété de profils peut mener à la construction de pratiques exemplaires.

Tableau 4 : Conditions qui influencent la construction des pratiques des enseignants participants

	Hélène	Marc	France	Geneviève	Dominique	Charlotte
Expérience vicariante						
Modèles de lecteurs dans la famille	X				X	
Modèles de lecteurs chez les pairs	X	X				
Modèles de lecteurs chez les enseignants du primaire et secondaire					X	
Modèles de lecteurs chez les professeurs d'université			X	X	X	X
Modèle pour la pratique dans le milieu universitaire	X	X	X	X	X	X
Engagement						
Engagement en lecture des enseignants	X	X	X	X	X	X
Vie personnelle riche	X	X	X	X	X	X
Accompagnement						
Contexte scolaire stimulant	X	X		X		
Sens attribué à la lecture : pour mieux accompagner	X	X	X	X	X	X
Réflexion						
Réfléchir avec des collègues	X	X	X	X	X	X
Réfléchir lors de formations			X	X		

Les conditions qui ne sont pas communes chez tous les enseignants sont donc les suivantes : la présence d'un modèle de lecteur dans la famille, chez les pairs, à l'école et à l'université, un contexte scolaire stimulant et la possibilité de réfléchir lors de formations. Ainsi, si les six enseignants rencontrés sont tous considérés comme étant exemplaires, ils n'ont pas tous vécu une histoire personnelle et professionnelle identique pour en arriver à enseigner comme ils le font aujourd'hui. Il est cependant fascinant de constater que ces

enseignants ont tous connu des modèles de lecteurs ou de pédagogues lors de leur passage à l'université. Serait-ce une condition importante qui favoriserait la construction de pratiques exemplaires ?

Le prochain chapitre interprète et discute de cette question ainsi que de l'ensemble des résultats à la lumière du cadre conceptuel et de la recension des écrits. Il est notamment question des différentes conditions qui favorisent la construction des pratiques exemplaires et des implications pour la formation des enseignants.

Chapitre 7

7. DISCUSSION : La socioconstruction des pratiques exemplaires de l'enseignement de la lecture, ses conditions et ses implications.

Tel qu'énoncé dans la problématique, plusieurs pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture sont bien connues du milieu de l'éducation (voir par exemple Block, Oakar et Hurt, 2002 ; Giasson et Saint-Laurent, 2003 ; Menon et Hiebert, 2005 ; Morrow, Tracey, GeeWoo et Pressley, 1999 ; Taylor, Pearson, Clark et Walpole, 2000 ; Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002). Les recherches sur ces pratiques efficaces ont également généré des questions et des pistes de recherches nouvelles. Cette thèse vise précisément à contribuer à l'avancement des connaissances dans ce champ en tentant de répondre à certaines questions et pistes de recherche émergentes. À titre d'exemple, certains chercheurs s'interrogent sur le rôle de la lecture dans la vie des enseignants qui se démarquent des autres par leurs pratiques exemplaires et par le rendement en lecture de leurs élèves (Commeyras, Bisplinghoff et Olson, 2003), d'autres se demandent où et comment ces enseignants exemplaires de la lecture ont appris à le devenir (Block, Oakar et Hurt, 2002), d'autres encore s'intéressent aux conditions favorisant le développement professionnel de ces enseignants (RAND, 2004). Bref, le monde de la recherche reconnaît depuis quelques années qu'il est temps d'écouter les enseignants exemplaires de la lecture sur la construction de leurs pratiques, pour guider le développement d'autres praticiens vers les pratiques exemplaires à l'école élémentaire (Allington, Johnston et Day, 2002 ; Wharton-McDonald, Pressley et Hampton, 1998). Cette thèse a donc comme double objectif de 1) mieux comprendre comment les pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture se construisent pour ainsi 2) traduire ces

résultats sous forme d'implications pour la formation des futurs enseignants (formation initiale) tout comme des praticiens expérimentés (formation continue).

Un retour à la recension des écrits permet de constater que la construction de pratiques exemplaires en enseignement de la lecture nécessite notamment l'engagement de l'enseignant envers la lecture (Applegate et Applegate, 2004 ; Dreher, 2003 ; Morrison, Jacobs et Swinyard, 1999 ; Ruddell, 2004). D'autres études réalisées dans le champ plus large de l'éducation (Anadón, Bouchard, Gohier et Chevrier, 2001 ; Benson, 2003 ; Gabel, 2001 ; Jones, Armour et Potrac, 2003 ; Smith, 2005) examinent des concepts comme l'identité professionnelle, les différentes expériences scolaires et extrascolaires, la réflexion sur la pratique et sur ces expériences comme facteurs contribuant à forger les pratiques pédagogiques. Or, ces études n'exposent pas comment ces concepts peuvent interagir et s'articuler pour dégager un modèle plus complexe et plus complet de la construction des pratiques exemplaires surtout dans le domaine de l'enseignement de la lecture. À l'aide des données recueillies lors des entrevues auprès des six participants reconnus comme étant exemplaires dans leur milieu, cette thèse dégage des éléments nouveaux sur lesquels il est possible de se baser pour tenter de comprendre comment ces enseignants oeuvrant à l'élémentaire en sont arrivés à construire des pratiques pédagogiques aussi efficaces en lecture.

Ce dernier chapitre démontre de quelle manière les résultats de la présente thèse contribuent à l'avancée des connaissances sur la façon dont des enseignants exemplaires de la lecture ont construit leurs pratiques pédagogiques. Les résultats décrits aux chapitres 5 et 6 fournissent déjà un portrait détaillé, riche et en profondeur du processus et des différentes expériences vécus par chacun des participants afin de comprendre la façon

dont se sont construites leurs pratiques pédagogiques exemplaires. Le présent chapitre réunit de manière synthétique ces résultats afin d'offrir une compréhension des différents facteurs, circonstances, conditions et expériences qui ont joué un rôle dans cette construction, cette fois en considérant le groupe de participants en tant qu'entité et en mettant leur propos en dialogue avec les éléments de la recension des écrits et du cadre conceptuel.

À ce dessein, la présente discussion répond d'abord au premier objectif de recherche, soit de comprendre comment les pratiques exemplaires se construisent. Cette section comporte deux parties distinctes. La première traite de la socioconstruction de ces pratiques qui se transige à travers les « *autres* ». La seconde offre un regard critique sur « *l'engagement de l'enseignant* » envers la construction de ses pratiques. Il est alors question de son engagement à enseigner de façon cohérente avec ses valeurs et objectifs, son engagement envers l'amélioration de ses pratiques, son engagement envers la réflexion, son engagement en lecture, et enfin son engagement à représenter un bon modèle.

À la suite de cette première partie, la discussion se poursuit en examinant, en réponse à la deuxième question de recherche, les implications qui favorisent une telle construction chez les futurs enseignants et chez les praticiens. La réflexion sur les diverses expériences scolaires et extrascolaires de même que l'engagement à développer son identité professionnelle constituent les deux facteurs clés relevant de cette question.

7.1 La socioconstruction des pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture

Les enseignants interrogés ont révélé, tout au long de leurs entrevues, certaines conditions ayant pu favoriser la construction de leurs pratiques. Ces conditions émergent

tantôt de leurs relations avec d'autres personnes, tantôt du sens qu'ils accordent à leur pratique. Dans cette première partie, ces deux aspects sont traités.

7.1.1 Le rôle de l'interaction avec les autres

Lors de la lecture des profils au chapitre 5 et de leur mise en relation au chapitre 6, il est intéressant de constater que les six enseignants ont tous croisé plusieurs personnes ayant joué un rôle signifiant dans leur vie en ce qui a trait à la construction de leurs pratiques de lecteurs et d'enseignants de la lecture. Les prochains paragraphes interprètent ces résultats à la lumière de la recension des écrits et du cadre théorique.

Le modèle de lecteur

Que ce soit très tôt dans la vie comme pour Hélène, ou plus tard à l'âge adulte comme pour Geneviève par exemple, connaître un lecteur engagé et passionné a des effets sur son propre engagement en lecture (Dreher, 2003). Il ne semble d'ailleurs jamais trop tard pour s'inspirer d'un modèle (Applegate et Applegate, 2004). Certains ont eu la chance de côtoyer des lecteurs passionnés dès l'enfance (Hélène et Dominique), d'autres ont dû attendre à l'âge adulte (France et Charlotte). Or, les enseignants interrogés ont tous décrit à quel point la rencontre d'un ou de plusieurs modèles de lecteurs les a incités à s'intéresser puis à s'engager eux-mêmes envers la lecture. Être en présence d'un modèle de lecteur peut donc avoir une influence remarquable sur ses attitudes et comportements, tout comme sur ses compétences (Ivey et Broaddus, 2001). Cela confirme donc que la rencontre d'un modèle peut avoir des effets convaincants sur son propre comportement (Bandura, 2003), puisque cela permet de s'inspirer et de vouloir s'appropriier les compétences, stratégies et connaissances d'un autre qui connaît le succès. Ainsi, le

modèle de lecteur revêt une grande importance pour construire des bonnes habitudes et attitudes de lecture à long terme.

Le modèle de pédagogue

L'expérience vicariante, ou le modelage par autrui, donne l'opportunité d'évaluer ses aptitudes et attitudes en fonction de celles des autres (Bandura, 2003). D'ailleurs, les humains sont à la recherche constante de modèles détenant des compétences souhaitées, ce qui guide leur développement personnel. La rencontre d'un modèle pédagogue a inspiré certains enseignants dans la construction de leurs pratiques. Dominique s'est inspirée notamment d'un enseignant rencontré lors de sa propre expérience en tant qu'élève. Cette influence d'un enseignant ressortait d'ailleurs dans l'étude de Anadón, Bouchard, Gohier, Chevrier (2001). France, Geneviève, Hélène et Marc ont rencontré un ou plusieurs modèles inspirants alors qu'ils étudiaient à l'université, puis Charlotte a plutôt connu un enseignant ou un mentor plus tard dans la pratique. Selon Jones, Armour et Potrac (2003), un mentor peut effectivement avoir un impact important sur les pratiques. La rencontre d'un modèle de pédagogue est donc une autre condition qui peut guider la construction de nouvelles approches ou inspirer des pratiques particulières.

La direction d'école

Marc, Hélène et Geneviève ont bénéficié de différentes initiatives de la direction pour construire des pratiques qui ont du succès auprès des élèves. Ces trois participants décrivent de quelle façon l'ouverture d'esprit de même que les ressources humaines ou financières que leur direction leur a offertes leur permettent d'améliorer leurs pratiques. À l'instar de l'étude de Leclerc (2003), cette thèse montre que la direction de l'école peut donc représenter un facteur important dans la construction de pratiques par son approche,

l'importance qu'elle accorde aux projets de l'école et des enseignants, son leadership, sa communication et le climat de travail qu'elle instaure. Cependant, si la direction a joué ce rôle de déclencheur et d'accompagnateur auprès de ces trois enseignants, les autres participants à cette thèse n'ont pas reçu le même soutien. Il appert donc que ce facteur favorise la construction de pratiques pédagogiques exemplaires, mais lorsque absent, d'autres facteurs peuvent pallier un manque de soutien ou d'ouverture d'une personne en position d'autorité. Les collègues et les élèves font partie de ces facteurs.

Les collègues

Les enseignants qui se rencontrent, qui réfléchissent ensemble et qui forment une communauté d'apprenants peuvent améliorer leurs pratiques par le dialogue, l'échange, (Butler, 2005) et la création d'une culture de chercheurs en milieu scolaire (Snow-Gerono, 2005). Le rôle des collègues peut par ailleurs être déterminant dans la construction d'une identité d'enseignant (Anadón et al., 2001). Lorsque Charlotte et Dominique décident d'explorer de nouvelles approches en lecture, elles admettent avoir travaillé et progressé avec une collègue qui les aidait à réfléchir sur leurs pratiques. Hélène, de son côté, dialogue souvent sur la pédagogie avec ses parents, également enseignants, ce qui l'amène à réfléchir et à s'améliorer. Geneviève précise qu'elle ne fonctionne jamais toute seule, que la culture de l'école et le dynamisme de tous les enseignants composent un milieu ouvert et dans lequel elle trouve des approches qui répondent mieux aux besoins de ses élèves. France a pris l'initiative de faire partie d'un groupe d'enseignantes détenant les mêmes passions qu'elle pour la lecture, ce qui l'a aussi amenée à réfléchir avec d'autres sur sa pratique. Enfin, par observation systématique, Marc met à contribution l'expérience, les pratiques et les façons de faire de

ses collègues pour sélectionner ce qui lui plaît et ce qui représente « des pièges » selon lui.

L'omniprésence de la réflexion dans ces expériences relatées par les participants donne lieu à l'interprétation suivante : les collègues praticiens peuvent bien représenter des modèles, des sources d'inspiration, des interlocuteurs valables, des échangeurs d'expériences (Anadón et al., 2001 ; Butler, 2005 ; Snow-Gerono, 2005), mais les données de cette thèse confirment que c'est d'abord la volonté de réfléchir sur les pratiques et l'expérience avec une tierce personne qui les rend aussi signifiants dans la construction des pratiques pédagogiques d'un enseignant. Il sera question de la réflexion dans une partie subséquente. Or, l'élément déterminant cette volonté de réfléchir, ce sont les élèves et les défis qu'ils posent.

Les élèves

Tous les enseignants décrivent leur milieu comme étant soit hétérogène, défavorisé ou démotivé. Tout au long des entrevues, tel qu'en attestent leurs profils, les enseignants exposent également les difficultés inhérentes au contexte de leur pratique. Or, ces difficultés incitent chacun des enseignants interviewés à entrer en réflexion et à adopter diverses pratiques de différenciation (voir Block et al., 2002 ; Connor et al., 2004). Leur enseignement tient compte des besoins et des différences des élèves au lieu de se baser uniquement sur la transmission de contenu (Tomlinson, 2003). Les enseignants montrent donc que l'approche « one-size fits all » comme la nomme Tomlinson (2004), qui répond prétendument aux besoins de tous, est remplacée dans leur classe par des interventions qui, par exemple, favorisent les petits regroupements où les élèves travaillent des habiletés et compétences spécifiques répondant à leurs besoins

(Juel and Minden-Cupp, 1999 ; Morrow et al., 1998 ; Pressley et al., 1996 ; Taylor et al., 2000 ; 2002) ou qui favorisent une attribution de tâches adaptées envers chacun (Pressley, 2002 ; Taylor et al., 2000, Wharton-McDonald, Pressley et Hampton, 1998).

Ainsi, il est raisonnable de conclure que les élèves de la classe ont un impact réel sur les pratiques des enseignants interrogés, ces derniers cherchant à s'adapter à la diversité du groupe et à l'unicité de chacun. Il sera d'ailleurs question plus loin des valeurs et objectifs guidant les enseignants vers une telle approche. Grâce notamment au retour réflexif qui accompagne leurs actions (voir Schön, 1983), ils arrivent à évaluer et réviser ce qu'ils font en vue de s'améliorer. L'une des participantes, Dominique, suggère d'ailleurs que : « ce n'est pas donné à tout le monde de se remettre en question ». Selon les données recueillies dans cette thèse, il est possible de conclure que les élèves se trouvent au cœur de la construction de ces pratiques exemplaires lorsque les enseignants ont des objectifs et des valeurs visant l'accompagnement de tous et détiennent des attitudes et des compétences à la réflexion (Kelchtermans, 2001 ; Perrenoud, 2000).

Bref, les pratiques et l'identité professionnelle de l'enseignant exemplaire de la lecture sont socioconstruites grâce à l'interaction avec des modèles de lecteurs, des modèles de pédagogues, la direction de l'école, les collègues et de manière encore plus marquée, les élèves. Ainsi, les conditions qui suscitent la construction de pratiques sont surtout de nature relationnelle.

Dans les prochains paragraphes, il est toujours question de cette dimension socioconstructive des pratiques. Cependant, c'est l'engagement des enseignants qui est mis en exergue, un engagement qui permet de démontrer le rôle critique de l'agentivité (Beijaard et al., 2004) dans la construction de leur identité professionnelle et de leurs

pratiques. En effet, même si l'interaction et les relations avec les autres sont primordiales pour s'améliorer en tant qu'enseignant de la lecture, il demeure que l'engagement personnel est l'ingrédient nécessaire pour véritablement mettre à profit ces interactions. D'ailleurs, tel que décrit dans le deuxième chapitre de cette thèse, l'identité professionnelle se construit grâce à un va et vient entre ses relations sociales et son identité « personnelle » (Anadón et al., 2001).

7.1.2 Le rôle de l'engagement de l'enseignant dans la socioconstruction de son identité professionnelle et de ses pratiques

L'expérience vécue, l'histoire personnelle (Gabel, 2001 ; Benson, 2003) et extra-scolaire des enseignants, leurs croyances à propos de la façon dont les élèves de la classe peuvent apprendre (Smith, 2005), leur sens critique face aux approches en éducation (Anadón et al., 2001), leur volonté de s'approprier et de personnaliser le savoir propre à leur pratique (Jones et al., 2003), leur passion, leur attitude envers la lecture, leur sensibilité aux difficultés des élèves et la représentation qu'ils se font de leur rôle (Ruddell, 2004) sont tous des éléments de nature davantage personnelle qui peuvent distinguer les enseignants entre eux. Selon Kagan (1992), les pratiques de l'enseignement en classe demeurent toujours enracinées dans l'interaction entre la personnalité et l'histoire idiosyncrasique de la personne.

Dans cette partie sont présentées différentes conditions retrouvées dans les données des profils qui se rattachent davantage à l'agentivité des enseignants dans cette socioconstruction des pratiques pédagogiques. Ces conditions soulignent plus particulièrement le rôle critique de la personne (Beijaard et al., 2004) ou la dimension individuelle de l'identité (Anadón et al., 2001). D'abord, la première section débute avec

l'engagement des enseignants à enseigner de façon cohérente avec leurs objectifs et leurs valeurs. Par la suite, l'engagement dans l'amélioration des pratiques et dans la réflexion, puis l'engagement en lecture et l'engagement en tant que modèle sont discutés.

L'engagement à enseigner de façon cohérente avec ses objectifs et ses valeurs

Le sens qu'accordent les humains à leur expérience et à leurs pratiques constitue le fondement de leurs actions (Legendre, 2005 ; Seidman, 1998). Le sens, selon la perspective phénoménologique empruntée dans cette thèse (Le Moigne, 1995 ; Purcell-Gates, 2004 ; Seidman, 2006), se rattache à un but à atteindre ou à la valeur attribuée à l'expérience (Bourdages, 2001). Ainsi, les buts et valeurs des enseignants décrits représentent les fondations de la construction de leurs pratiques exemplaires, sur lesquelles reposent leurs actions en classe et l'orientation qu'ils leur donnent.

Selon les données, le but principal exprimé par ces enseignants est d'accompagner chaque élève vers le progrès. À cet égard, les participants ont décrit leurs interventions pédagogiques visant l'accompagnement des élèves. Grâce à leurs compétences pour s'ajuster de manière souple et efficace au niveau scolaire et au contexte de pratique, les enseignants exemplaires privilégient les pratiques suivantes : ils réalisent un enseignement explicite des stratégies (Hélène, Dominique, Geneviève), guident les élèves lorsqu'ils lisent et tentent de comprendre un texte (Marc, France), créent des occasions de discuter des lectures et des apprentissages réalisés pour construire une compréhension (Marc, Charlotte), et enfin, les soutiennent dans le développement de leur autonomie de lecteur (France, Charlotte), de leur confiance (Dominique, Geneviève) et de leur culture (Geneviève, Charlotte).

De plus, cet accompagnement se fait souvent sous forme différenciée. De telles pratiques visent à proposer des moyens d'apprendre relatifs aux compétences et besoins des élèves (Perrenoud, 2003) et à tirer profit des différences au sein de la classe au lieu de les ignorer (Davis et Jackson, 2000). Considérer l'enseignement avec une telle lentille signifie que l'approche pédagogique préconisée est souple, mais organisée et proactive en vue de soutenir chacun des apprenants (Tomlinson, 2004). Les enseignants ont d'ailleurs décrit une grande variété de moyens pour arriver à adapter les tâches, offrir un suivi individualisé et personnaliser les suggestions de lecture. Cette différenciation pédagogique décrite par les enseignants découle d'ailleurs directement des objectifs qu'ils entretiennent en ce qui a trait au progrès des élèves.

À titre d'exemple, ces enseignants différencient leur pratique parce qu'ils disent respecter l'unicité de chacun (Allington, 2005). En effet, selon les données de cette thèse, les enseignants reconnaissent que les élèves ont tous droit à leur chance de réussir à leur façon (Hélène, Marc, Charlotte), qu'ils n'ont pas tous les mêmes connaissances (France), qu'ils ont leurs spécificités et différences (Geneviève), qu'ils doivent avoir l'occasion de faire des choix selon leurs intérêts (Marc), qu'ils doivent apprendre à leur rythme (Dominique, Geneviève).

Les données de cette thèse indiquent que les enseignants font aussi preuve d'agentivité (Bandura, 2003) face à cette différence en classe. Dans l'analyse des résultats, il appert que tous les répondants décrivent à quel point leur responsabilité est basée sur l'accompagnement de chacun. Lorsque les participants expliquent qu'ils construisent à partir de ce que l'élève sait (Hélène, Geneviève), qu'ils les guident vers le progrès (Charlotte, France), qu'ils ne laissent pas les élèves aller seuls dans leurs

apprentissages (Marc, Charlotte), qu'ils installent des structures pour aider chacun à cheminer plus loin (Dominique, Geneviève), qu'ils font tout en leur possible pour faire progresser tout le monde (Dominique), ils soulignent combien la différenciation de l'enseignement les interpelle et inspire effectivement leurs pratiques pédagogiques au quotidien.

Bref, les pratiques pédagogiques des enseignants reposent notamment sur le fait qu'ils sentent une grande responsabilité quant au progrès en lecture de chacun des élèves et au développement de leur autonomie de lecteurs. Leurs pratiques s'en trouvent directement affectées puisqu'ils s'engagent quotidiennement à construire leur approche selon leurs valeurs et leurs objectifs. Contrairement à bien des enseignants qui agissent en dissonance avec leurs croyances (Boucher et Bouchard, 1997), leurs pratiques sont bel et bien cohérentes avec le sens qu'ils accordent avec leur rôle d'enseignant de la lecture. D'ailleurs, des enseignants comme Marc et Hélène ont même connu des enseignants de l'élémentaire qui représentaient des mauvais exemples selon eux. Ils se sont donc engagés à « briser » ce qu'ils ont vécu en tant qu'élève pour construire des pratiques plus efficaces et intéressantes pour leurs propres élèves.

L'engagement de l'enseignant à enseigner selon ses propres valeurs et objectifs se réalise également envers d'autres dimensions fondamentales à la construction de ces pratiques exemplaires: l'engagement dans l'amélioration des pratiques et dans la réflexion, puis l'engagement en lecture et l'engagement dans leur rôle de modèle. Il sera question de ces aspects dans les prochains paragraphes.

L'engagement dans l'amélioration des pratiques

Les enseignants interrogés ont décidé de s'engager activement dans l'amélioration de leurs pratiques. En effet, ils ont tous volontairement vécu des expériences qui les ont incités à construire des pratiques plus efficaces et répondant davantage aux besoins des élèves. Par exemple, Hélène a lu des ouvrages sur l'éducation et a décidé d'agir en cohérence avec ses valeurs et ses objectifs. Marc, lui, a décidé d'observer les pratiques des autres pour s'en inspirer ou au contraire les identifier comme des pièges à éviter. France a pris l'initiative de sortir de son milieu pour rencontrer des enseignantes qui avaient les mêmes passions et préoccupations qu'elle lors de l'arrivée du nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* en 2001. Dominique a quitté le milieu de la pratique pendant un an pour aller suivre une formation aux États-Unis et trouver enfin ce dont elle avait besoin pour mieux soutenir les élèves en difficulté. Geneviève, en plus de poursuivre un programme de formation continue, a demandé d'enseigner à un niveau double (première et deuxième années) parce que cela répond mieux aux objectifs de la réforme et à ses objectifs personnels de mieux respecter le rythme de chacun de ses élèves. Enfin, Charlotte a fait d'innombrables recherches dans son milieu avant d'aller rencontrer un enseignant d'une autre région pour s'inspirer de sa pratique et de ses valeurs et objectifs. Les enseignants rencontrés dans cette thèse n'ont donc pas vu leurs pratiques devenir exemplaires malgré eux, à leur insu. Ils ont eu la volonté et le courage de partir à la recherche de nouvelles approches ou occasions de réfléchir et ils ont consenti les efforts nécessaires pour transformer leurs pratiques et devenir meilleurs. Cet engagement à s'améliorer se réalise essentiellement grâce à l'interaction avec d'autres. Que ce soit un auteur, un collègue ou un formateur, la présence et la relation avec une

tierce personne soutiennent l'amélioration des pratiques des enseignants lorsque ces derniers s'y engagent. La relation entre l'engagement personnel de l'enseignant et la nécessaire interaction avec l'autre est donc évidente dans la construction de ses pratiques.

Par ailleurs, en analysant les profils des enseignants, il ressort de leurs expériences ainsi que du sens accordé à l'engagement que ces personnes tiennent à conserver et même à développer une vie personnelle riche à l'extérieur de la classe. Même si leur niveau d'engagement envers la réussite et la création d'un milieu d'apprentissage stimulant pour les élèves se retrouve dans leurs priorités, ces enseignants s'intéressent à des domaines autres que l'éducation, consacrent beaucoup de temps à leur vie de famille, gardent la forme et leur équilibre. Ils ne sont donc pas des praticiens uniquement impliqués dans leur vie professionnelle. Le fait de vivre des expériences stimulantes et de conserver un équilibre sain entre vie personnelle et professionnelle les engage davantage dans la pratique.

Enfin, si certaines émotions positives et l'environnement social fournissent des occasions de s'investir dans une panoplie de contextes (Reeve, 2004), l'engagement en lecture ou dans l'amélioration de ses pratiques comme dans toute autre activité demande également des efforts considérables (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova et Bakker, 2002). Ainsi, s'engager en lecture ou à s'améliorer comme enseignant n'est pas nécessairement chose facile, même pour les enseignants rencontrés dans cette thèse qui, pourtant, y réussissent. Les contextes de pratiques qu'ils ont décrits ne peuvent non plus être considérés comme faciles, tout au contraire. De ce fait, c'est notamment grâce à la réflexion sur l'enseignement ainsi que sur leurs propres pratiques versus le contexte que

ces enseignants ont pu s'engager à s'améliorer. Il en est question dans les prochains paragraphes.

L'engagement dans la réflexion

Les situations quotidiennes en classe sont parmi les sources les plus importantes d'apprentissage professionnel pour les enseignants (Kelchtermans, 2001). Or, ces situations et les expériences qui en découlent ne peuvent garantir l'apprentissage si l'acteur n'y pose pas un regard réflexif pour changer sa façon d'agir. La pratique réflexive est donc cette capacité de prendre du recul pour analyser son propre fonctionnement (Paquay et Sirota, 2001). Que ce soit comme Hélène, qui affirme que pour elle, ce sont les souvenirs des mauvais modèles d'enseignants connus lors de son propre passage en tant qu'élève à l'école primaire qui l'ont convaincue *a posteriori* d'enseigner de façon tout à fait différente, ou bien comme Charlotte qui a réfléchi avec une collègue sur l'implantation d'une nouvelle approche, la réflexion se trouve au cœur de la construction de pratiques exemplaires selon les données recueillies dans cette thèse. D'ailleurs, la réflexion avec des collègues semble représenter une source importante de construction de pratiques pour les enseignants. Les interactions sociales peuvent en effet être à l'origine d'une remise en question des connaissances initiales et de leur évolution (Boucher et Bouchard, 1997 ; Candy, 1991 ; Schneuwly, 1987). Les études de Butler (2005) et de Snow-Gerono (2005) avaient, elles aussi, constaté l'influence positive de la réflexion avec les pairs pour améliorer les pratiques.

La réflexion apparaît comme une des facteurs clés de l'engagement. La réflexion sur l'action modifie sa façon d'agir et participe directement à un cycle transformatoire des schèmes de pensée et d'action (Perrenoud, 2000). D'ailleurs, réfléchir dans et sur sa

pratique (Schön, 1983) est considéré comme une attitude et une compétence : d'abord une attitude d'ouverture, d'éveil et de curiosité pour remettre en question son action ; ensuite, une compétence à reconsidérer et reconstruire mentalement ses expériences pour mieux y réfléchir (Kelchtermans, 2001).

Contrairement à plusieurs de leurs collègues qui vivent souvent à leur insu une dissonance entre leur discours sur l'action et leurs actions (Bouchard et Boucher, 1997), le cas des enseignants dont il est question dans cette thèse donne à voir que leurs pratiques exemplaires reflètent effectivement un engagement dans la poursuite des objectifs et des valeurs orientés vers le progrès de tous leurs élèves. À ce sujet, le commentaire de Geneviève est éloquent : « Ce n'est pas en poussant dessus, c'est à MOI de mettre en place des structures qui vont faire que tous les enfants vont être capables de cheminer toujours plus loin... on travaille avec des êtres humains qui sont tous uniques, qui ont chacun leurs spécificités, leurs différences. » De plus, c'est avec la réflexion *dans* et *sur* l'action (Schön, 1983) pour reconsidérer leurs pratiques, les évaluer et les ajuster qu'ils poursuivent leurs objectifs et évitent encore mieux une dissonance. Les propos suivants tirés du verbatim d'Hélène, puis de Dominique illustrent bien cette réflexion :

« Je ne pourrais pas enseigner de la même façon d'une année à l'autre parce que je réfléchis. (...) Quand je fais une activité, je me demande ce qui est bon, ce qui n'est pas bon, ce que je devrais changer.(...) Je vais refaire ce qui fonctionne et ça me donne une direction ».

« J'ai réfléchi, je me suis dit qu'il y avait un problème et j'ai trouvé. Je sens plus d'emprise sur ce que je fais, je le vois que je suis plus compétente. Il y a des profs qui disent : « ils ne savent pas lire. » Ils ne se demandent pas ce qu'ils peuvent faire. (...) Il

faut vouloir, être conscient des résultats que ça donne ou que ça ne donne pas. Se remettre en question, ce n'est pas donné à tout le monde non plus. C'est difficile. »

Ainsi, les enseignants qui ont participé à cette thèse, même s'ils montrent des profils bien différents, se rejoignent dans leur engagement à enseigner selon leurs objectifs et leurs valeurs, à vouloir s'améliorer, en plus d'avoir tous construit des compétences et attitudes réflexives envers leur pratique. De plus, ces enseignants exemplaires de la lecture s'engagent également en tant que lecteurs et en tant que modèles de lecteur auprès de leurs élèves. Ces deux aspects sont présentés dans les paragraphes suivants.

L'engagement en lecture

Les enseignants interrogés décrivent à quel point la lecture est importante dans leur vie et dans leurs pratiques. Chacun d'entre eux a traité de sa passion pour les livres et de l'effet de celle-ci sur sa pédagogie. Brièvement, Hélène adore lire et le fait dès qu'elle le peut, Dominique se dit toujours en train de lire quelque chose, Marc lit quotidiennement sur des sujets qui l'intéressent, Geneviève dit « vibrer » en dedans lorsqu'elle lit et ajoute devoir se faire violence pour arrêter de lire, France a développé une passion pour les albums destinés à la jeunesse et Charlotte est passionnée par les livres parce que cela donne du sens à sa vie.

D'ailleurs, pour être un bon enseignant de la lecture, ils s'entendent avec nombre d'auteurs (Dreher, 2003 ; Powell-Brown, 2003 ; Ruddell, 2004) pour dire qu'il faut être soi-même un lecteur engagé. L'engagement en lecture favorise le développement de bonnes stratégies (Clay, 1991 ; Pressley, 2002 ; Vellutino, 2003), ce qui donne à penser en corollaire, que des enseignants engagés ont su développer des stratégies de lecture

efficaces (Wigfield, 1997 ; Worthy, 2002). De plus, les enseignants lecteurs sont plus en mesure d'accompagner leurs élèves dans leur apprentissage de la lecture (Applegate et Applegate, 2004) et dans leur engagement de lecteur puisqu'ils ont davantage conscience des habiletés et stratégies essentielles à la lecture (Morrison, Jacobs et Swinyard, 1999). Avoir développé de bonnes habitudes et attitudes en lecture contribue donc à faire de ces enseignants de meilleurs lecteurs et offre de plus un modèle d'enseignant engagé en lecture plus apte à repérer, au plan de son enseignement, les stratégies d'accompagnement les plus efficaces. Cet engagement est reconnu comme une condition essentielle à la construction de pratiques exemplaires (Powell-Brown, 2003) selon les six enseignants. Afin de créer un environnement et un climat de lecteur en classe, l'enseignant doit donc s'engager personnellement et le montrer à ses élèves. Encore une fois, les enseignants exemplaires s'engagent car ils aiment non seulement la lecture, mais ils reconnaissent également que les élèves s'en inspirent et bénéficient de leur relation avec un lecteur engagé. Ce rôle du modèle est d'ailleurs abordé dans le prochain paragraphe.

L'engagement dans le rôle de modèle

L'engagement en lecture apparaît souvent à la suite d'une relation avec un modèle de lecteur inspirant. Selon Kolloff (2002), bien des élèves fréquentent des classes où les enseignants ne sont pas lecteurs. Des enseignants non lecteurs sont peu susceptibles, de par leur inexpérience, de savoir modéliser les comportements et attitudes requis pour devenir un lecteur efficace. À leur tour, certains de ces élèves deviendront des enseignants peu engagés en lecture, ce qui crée un cycle de lecteurs et d'enseignants qui ne seront guère susceptibles de créer l'engagement pour soi et chez les autres. Cependant, tous les enseignants participant à la présente recherche ont eu la chance de pouvoir

s'inspirer d'un modèle de lecteur. Ils contribuent aujourd'hui à briser le cercle vicieux d'une personne non lectrice qui ne peut, à titre d'enseignant, modéliser son engagement auprès de ses élèves. Ces six enseignants lisent tous les jours à leurs élèves, que ce soit des romans, des albums, des articles.

Selon Winnykamen (1990), un modèle peut être inconscient de la portée de son geste et donc, ne manifester aucune intention pédagogique. Même si la modélisation peut se faire sans un engagement conscient du modèle à agir à ce titre, dans la présente recherche, tous les enseignants interrogés ont décrit leurs intentions de modéliser leur engagement et leurs pratiques de lecture. Selon Hélène, l'importance qu'elle accorde à la lecture s'ancre chez les enfants. Selon Marc, les élèves se disent : « *Regarde, lui il lit et ça lui apporte quelque chose, il réussit bien* ». France, elle, se dit consciente de la « marque » qu'elle veut laisser en leur présentant des livres et en les amenant ailleurs. Dominique affirme qu'elle doit représenter un modèle de lectrice, être un déclencheur signifiant pour les élèves. Selon Charlotte, son amour pour les livres est ce qui fait aimer les livres aux élèves. Geneviève mentionne enfin que l'emballement de ses élèves se fait à travers l'effet vicariant de sa propre passion envers la lecture. Les données recueillies dans cette thèse suggèrent donc que les enseignants interrogés connaissent bien la portée de leur geste et l'influence que leurs propres comportements, habitudes, attitudes et engagement peuvent avoir sur leurs élèves. Enfin, pour que les élèves construisent leur compétence et leur propre engagement en lecture, l'interaction avec un modèle est reconnue par ces enseignants comme étant essentielle. Ceci explique que de façon quotidienne, les enseignants exemplaires visent à modéliser leurs pratiques et reconnaissent en plus l'effet de ces actions sur les élèves.

En conclusion de cette première partie, il ressort de cette thèse que les conditions extrinsèques telles que rencontrer un lecteur ou un pédagogue exemplaire, une direction d'école ouverte et accompagnatrice, être entouré de collègues réflexifs, enseigner dans un contexte plutôt difficile ne suffisent pas nécessairement à ce qu'un enseignant soit prêt à consentir les efforts pour se remettre en question, s'engager dans une démarche de réflexion et améliorer ses pratiques. Même si bien des personnes rencontrées tout au long d'une vie sont susceptibles de représenter tantôt l'élément déclencheur, tantôt le mentor accompagnateur, il reste que seul l'enseignant peut s'engager à devenir exemplaire et donc décider de saisir ces occasions de s'améliorer. En effet, les enseignants qui ont participé à cette étude ont décidé d'enseigner selon leurs valeurs et objectifs, de s'améliorer continuellement, de réfléchir, de lire et de représenter des bons modèles de lecteurs. Ces dernières conditions sont donc davantage personnelles, mais combien essentielles à la socioconstruction de leurs pratiques pédagogiques exemplaires. La figure 1 présentée à la page suivante expose l'ensemble des conditions favorisant la socioconstruction des pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture traitées depuis le début de ce chapitre. Ce schéma illustre le processus d'interaction entre les différentes conditions provenant « des autres » et celles provenant de l'engagement de l'enseignant.

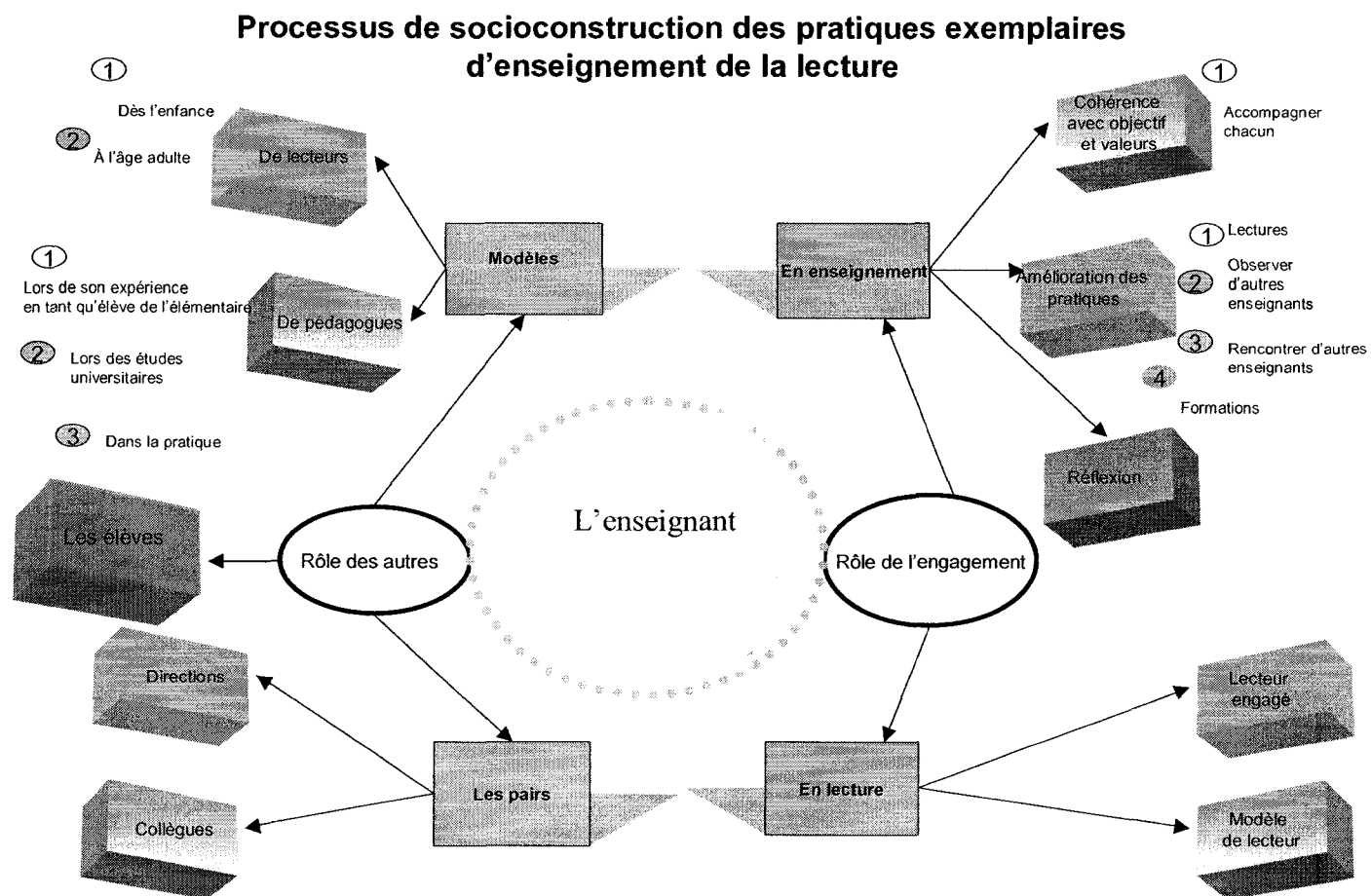


Figure 1. Processus de socioconstruction des pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture

Dans la prochaine partie, il est question du soutien qui peut être offert par différents acteurs du monde de l'éducation pour appuyer la soicoconstruction de pratiques exemplaires chez les enseignants et futurs enseignants de l'élémentaire.

7.2 Implications pour la formation : favoriser cette socioconstruction

Même s'ils ne suffisent pas pour assurer la construction de pratiques, les autres personnes détiennent une grande importance en tant que déclencheurs (voir les verbatims de France ou de Hélène par exemple) ou mentors (Charlotte, Dominique par exemple), ce qui suppose que les formateurs d'enseignants, les directions d'école et les décideurs ont aussi un rôle à jouer afin de provoquer la construction des pratiques exemplaires. Dans cette partie sont présentées quelques interventions susceptibles de participer à la construction de pratiques pédagogiques exemplaires en enseignement de la lecture.

7.2.1 Représenter un modèle pour les futurs enseignants et les praticiens

Tout comme il est mentionné dans l'étude de Strommen et Mates (2004), les lecteurs engagés ont bien souvent vécu des expériences marquantes avec des enseignants qui aimaient lire et les encourageaient à le faire. Cette influence de l'enseignant sur l'élève ne se limite toutefois pas au niveau scolaire élémentaire. Applegate et Applegate (2004) ont montré de leur côté que des expériences de lecture significatives et de qualité vécues au collège peuvent améliorer les pratiques et les attitudes des étudiants. Les profils de France et de Geneviève attestent également de ce phénomène puisque des professeurs du milieu universitaire ont été des déclencheurs importants pour leur faire aimer la lecture. Ainsi, les formateurs d'enseignants et ce, particulièrement ceux dont l'objet d'enseignement concerne la lecture, doivent idéalement représenter des modèles de lecteur, promouvoir l'engagement en lecture, présenter des œuvres afin de susciter l'engouement des étudiants

envers la littérature. Le passage à l'université représente une occasion idéale pour commencer à s'engager en lecture avant de débiter une carrière d'enseignant. De plus, les formateurs qui partagent leurs passions littéraires et autres passions avec les futurs enseignants et praticiens peuvent également montrer comment leur vie personnelle riche et fondée sur la découverte les amène aussi à être plus efficaces professionnellement.

Des pédagogues connus de la formation à l'enseignement (voir les profils de Geneviève ou France par exemple) incarnent d'ailleurs de véritables modèles pour les futurs praticiens. Les enseignants interrogés qui ont eu la chance de connaître un tel modèle au cours de leurs études universitaires s'en souviennent encore très clairement aujourd'hui et admettent qu'ils s'inspirent toujours de ce modèle lorsqu'ils enseignent. Il en va de même pour Dominique, qui a rencontré un modèle de pédagogue lors de son passage à la maîtrise à la suite de quelques années passées dans une classe. L'entrée dans la pratique ne signifie donc pas que la chance de connaître un modèle de pédagogue est terminée. Tout au contraire, c'est seulement une fois arrivée dans le milieu scolaire que Charlotte a également connu un modèle de pédagogue en la personne d'un autre enseignant et qui répondait vraiment à ce qu'elle cherchait. Ainsi, les pédagogues universitaires et les enseignants qui sont considérés comme étant efficaces pour stimuler le progrès d'un grand nombre d'élèves en lecture représentent aussi des modèles inspirant la construction de pratiques pédagogiques exemplaires chez les praticiens.

7.2.2 Engager les futurs enseignants et les praticiens dans la réflexion

Réfléchir dans et sur l'action (Schön, 1983) de façon individuelle (par exemple Marc) et avec des collègues (par exemple France) est un facteur ayant grandement contribué à construire les pratiques innovantes et mieux adaptées au contexte de la classe

des enseignants interrogés. Cette section présente de quelle façon il est possible de susciter la réflexion chez les futurs praticiens et chez ceux déjà en exercice à l'aide de la narration et des communautés d'apprentissage.

La narration

Un moyen d'engager les enseignants dans la réflexion et du coup, leur faire prendre conscience des objectifs et des valeurs qui les animent, est de recourir à la narration (Benson, 2003 ; Gabel, 2001 ; Smith, 2005). Afin qu'une personne puisse accorder un sens à ses expériences personnelles, la narration verbale est un moyen privilégié puisqu'elle suscite une structure de récit qui favorise une telle édification de sens (Riessman, 1993). La narration est d'ailleurs le moyen préféré des humains pour accéder à la compréhension de leurs expériences (Clandinin et Connelly, 2000). Les humains, en s'exprimant verbalement, sont donc portés naturellement à créer du sens. De plus, les récits peuvent être facilement partagés avec d'autres afin d'en construire une interprétation puisqu'il est facile pour tout le monde de s'y reconnaître dans les récits, surtout pour les gens qui ont une expérience ou un vécu similaire (Bourdages, 2001). Explorer et tenir compte des expériences, valeurs et objectifs qui guident les pratiques peuvent ainsi contribuer à comprendre et transformer son identité professionnelle et donc, ses pratiques. En effet, puisque l'identité professionnelle est un processus continu d'interprétation et de réinterprétation des expériences, le développement professionnel des enseignants ne s'arrête jamais et peut être vu comme un apprentissage continu. La façon dont les enseignants expliquent leurs expériences et pratiques en les plaçant en relation illustre d'ailleurs cette identité (Beijaard, Meijer et Verloop, 2004), ce qui justifie la pertinence d'une telle approche narrative. Ainsi, à la formation des enseignants comme

dans le milieu scolaire, des approches narratives sont utiles afin d'aider les futurs praticiens et ceux déjà en exercice à réfléchir à leurs croyances, expériences, objectifs, valeurs et pratiques, ce qui représente une bonne piste pour construire des pratiques exemplaires et cohérentes avec l'identité personnelle de l'enseignant. La connaissance de soi et de son identité personnelle se fait d'ailleurs à travers une activité cognitive et réflexive sur soi (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1997).

Les communautés d'apprentissage

Donner la chance aux futurs enseignants et aux praticiens d'échanger et de partager leurs lectures représente d'une part un moyen de créer un sentiment d'appartenance envers une communauté de lecteurs (Strommen et Mates, 2004), ce qui constitue un bon déclencheur pour s'engager en lecture (Almasi, McKeown, Beck, 1996 ; Guthrie et McCann, 1998 ; Swan, 2003) et, d'autre part, un moyen de stimuler la réflexion sur la pratique (Bouchard et Boucher, 1997).

Dans les programmes universitaires de formation tout comme dans le milieu scolaire, de telles communautés bénéficieraient autant aux enseignants qui construiraient leur engagement en lecture, qu'aux élèves qui, en plus d'avoir des enseignants modèles de lecteurs, risqueraient de recevoir un enseignement davantage efficace (Morrison, Jacobs et Swinyard, 1999 ; Ruddell, 2004). Dans le milieu scolaire, les différents intervenants tels la direction, la bibliothécaire, les conseillers pédagogiques, doivent également mettre des interventions en place dans le but d'engager les enseignants envers la lecture et leur permettre de réfléchir sur leurs pratiques et leur propre engagement.

Dans les cas de Charlotte, Dominique et France, la réflexion avec un ou des collègues leur a permis de construire leurs pratiques exemplaires. Ainsi, fournir la chance

aux enseignants de faire partie d'une communauté d'apprenants (Butler, 2005 ; Snow-Gerono, 2005) est une façon de stimuler le développement d'attitudes et de compétences réflexives ainsi que la remise en question de ses pratiques par l'échange et la confrontation de points de vue (Bouchard et Boucher, 1997). Ces éléments peuvent à leur tour inciter chaque enseignant à construire des pratiques nouvelles et plus efficaces (Perrenoud, 2000). La direction d'école, par son ouverture, le temps et les ressources qu'elle consent aux enseignants pour qu'ils puissent réfléchir (Leclerc, 2003) peut aussi être un élément incitateur dans la construction de leur compétence réflexive, tel que remarqué dans les profils d'Hélène et Geneviève.

7.2.3 Appuyer le développement des savoirs des enseignants sur les œuvres littéraires et les textes courants

Tous les enseignants participants font preuve d'une grande connaissance des livres et des différents types de textes. À la formation à l'enseignement, les compétences que doit détenir l'enseignant misent sur le développement d'une bonne qualité de la langue orale et écrite (MEQ, 2001). Or, l'enseignant est considéré comme un professionnel héritier de savoirs et de culture et il doit veiller à la formation culturelle des élèves. Il y arrive notamment lorsqu'il déborde le cadre nécessaire des contenus indiqués dans le curriculum et adapte son enseignement pour chacun (MEQ, 2001). Connaître les textes, les livres et différentes œuvres pour adultes et pour enfants ajoute donc au rôle de lecteur modèle, lui permet de proposer des lectures adaptées à chacun et l'incite à transformer sa classe en un lieu culturel riche et ouvert. Les profils de Marc et de Charlotte, dans lesquels l'importance accordée à la culture générale et au développement des connaissances sur le monde est tangible, représentent de bons exemples. Auprès des

futurs enseignants, il devrait donc y avoir une composante dans la formation qui vise la connaissance des œuvres littéraires et des textes courants pour qu'ils puissent faire des liens avec les différents profils des élèves qu'ils rencontrent, en plus de construire leur identité professionnelle d'enseignants passionnés de lecture et de culture.

7.3 Conclusion de ce chapitre

Depuis le début de ce chapitre, il est question des conditions qui favorisent la construction des pratiques pédagogiques exemplaires de la lecture. En premier lieu, sont traitées les conditions qui réunissent à la fois l'aspect individuel et social de cette socioconstruction. Par la suite, les implications pour la formation exposent davantage des façons de stimuler cette socioconstruction en tenant compte d'une part de l'influence des autres et, d'autre part, de l'engagement de l'enseignant ainsi que de sa réflexion pour améliorer ses pratiques. Ainsi, l'identité professionnelle (Anadón et al., 2001, Beijaard et al., 2004 ; Dubar, 2002) qui décrit l'interaction de processus sociaux et individuels, explique de quelle façon les enseignants construisent ou sont susceptibles de construire des pratiques exemplaires. La prochaine partie conclut la thèse en rassemblant et en reliant les différentes conditions et implications présentées tout au long de ce chapitre.

Chapitre 8

8. CONCLUSION

Ce chapitre clôt la thèse en présentant une synthèse des éléments retrouvés dans les chapitres précédents pour constituer un modèle. Enfin, différentes implications, limites et contributions sont exposées.

8.1 La socioconstruction de l'identité professionnelle de l'enseignant exemplaire : un dialogue sur soi avec les autres

L'identité professionnelle des enseignants interrogés dans cette recherche s'est socioconstruite d'une part à l'aide de l'interaction avec d'autres tels des collègues, des professeurs, la direction d'école, les élèves et, d'autre part, à l'aide de leurs valeurs et objectifs personnels, leur engagement personnel et professionnel. Cette construction est cohérente avec les conceptions de l'identité professionnelle exposées dans le cadre théorique. En effet, selon la conception de Dubar (2002), Anadón et al. (2001) ainsi que Beijaard et al. (2004), l'identité professionnelle est issue d'un va et vient constant entre son identité personnelle et ses rapports avec les autres et avec sa profession. Premièrement, l'identité personnelle réfère à l'histoire que l'individu se raconte sur lui-même pour lui permettre de s'affirmer et d'effectuer des choix. Deuxièmement, le rapport à l'autre, la reconnaissance de l'autre et les contextes d'action constituent les mécanismes davantage sociaux. La présence de l'autre demeure ainsi fondamentale dans la construction de l'identité.

L'enseignant exemplaire bénéficie donc de deux processus distincts en constante interaction. Sa personnalité, ses croyances, le sens qu'il attribue à ses expériences et à sa pratique (Beijaard et al., 2004) vont l'amener à construire des pratiques nouvelles et plus efficaces. Or, cette construction passe aussi par le soutien ou la provocation venant d'une

tierce personne puisque les individus tirent de l'interaction avec l'environnement social les éléments qui conviennent le mieux à la formation de leur identité professionnelle qui se trouve ainsi en constante évolution (Anadón et al., 2001). Plus il y a correspondance entre la façon de penser d'un enseignant et ses contextes d'action, plus l'enseignant privilégie une pratique cohérente avec ses croyances (Beijaard et al., 2004). Donc, un amalgame entre les valeurs et les objectifs de l'enseignant et les personnes qu'il rencontre tout au long de son cheminement professionnel et qui influencent ses expériences vont former son identité professionnelle. Selon les données de cette thèse, les éléments provenant de soi et des autres pour constituer cette identité sont les suivants : l'engagement, l'effet vicariant et la réflexion. Ces trois éléments sont formés grâce à l'interaction avec les autres qui ont représenté parfois des modèles, parfois des déclencheurs et des mentors pour susciter la réflexion et l'engagement. Ces éléments sont également issus des valeurs et objectifs des enseignants qui veulent accompagner les élèves du mieux qu'ils le peuvent. Ils y arrivent en modélisant leurs pratiques, en s'engageant en lecture et dans l'amélioration de leurs pratiques et en réfléchissant sur les façons de mieux répondre aux besoins de chacun des élèves de la classe. En conséquence, ces trois concepts participent à la socioconstruction de l'identité professionnelle des enseignants qui adoptent des pratiques exemplaires de l'enseignement de la lecture. Ces concepts proviennent à la fois de leur personnalité et de leurs rencontres avec des personnes significantes qui les incitent à s'améliorer.

Le socioconstructivisme, tel qu'adopté dans cette thèse, repose d'ailleurs sur l'idée que l'environnement social ainsi que l'individu interagissent pour stimuler l'apprentissage et le développement (Schneuwly, 1987 ; Vygotski, 1978).

L'environnement social et l'individu interagissent donc et se nourrissent mutuellement. Selon Marie-Françoise Legendre (2005), on peut d'ailleurs dire qu'ils s'intègrent et forment une unité. D'une part, l'enseignant manifeste des valeurs et objectifs qui guident sa pratique et qui l'encouragent à chercher à s'améliorer. D'autre part, l'interaction avec des personnes évoluant dans le milieu scolaire et social permet d'acquérir de nouvelles connaissances, de former de nouveaux concepts, de reconstruire sa pensée. Ainsi, ces deux systèmes s'alimentent et peuvent former un cycle, les conditions internes influençant l'impact qu'auront les conditions externes, qui à leur tour contribuent à de nouvelles constructions internes etc. L'enseignant exemplaire de la lecture a donc eu la chance de rencontrer des personnes significantes qui ont suscité des occasions de s'approprier de nouvelles pratiques, mais ce processus s'est réalisé grâce à sa participation directe, sa réflexion, son engagement, sa volonté de chercher à devenir exemplaire.

Il ressort de cette thèse que les enseignants sont largement responsables du niveau d'engagement personnel qu'ils consentent lors de leurs études à la formation en enseignement et dans la pratique afin de devenir des enseignants exemplaires et améliorer leurs interventions années après années. À cet égard, les élèves de la classe détiennent une influence indéniable sur les pratiques des enseignants lorsque ceux-ci cherchent à adapter le plus possible leurs pratiques au contexte dans lequel ils oeuvrent. De plus, certaines conditions mises en place par des professeurs, collègues, directions, autres intervenants, enseignants modèles soutiennent ou même provoquent la socioconstruction de pratiques pédagogiques exemplaires de l'enseignement de la lecture. Ces conditions externes énumérées également dans ce chapitre et dans le précédent doivent donc être encouragées

afin de former davantage d'enseignants exemplaires à l'élémentaire qui favoriseront la réussite du plus grand nombre d'élèves. En s'inspirant de la recension, du cadre conceptuel et des résultats de cette thèse, le modèle de formation des enseignants proposé dans cette thèse est fondé sur l'interaction entre la socioconstruction de l'identité professionnelle de l'enseignant exemplaire et le dialogue sur soi. Des implications pédagogiques en découlent et pour la formation et pour la recherche.

Le chapitre précédent traitait déjà des implications pour la formation des enseignants puisque cette question se trouvait au cœur de l'étude. Les prochains paragraphes traitent à leur tour des implications pédagogiques et pour la recherche, ainsi que des limites et contributions de cette thèse.

8.2 Implications pédagogiques

Plusieurs études décrivent les pratiques les plus efficaces pour mener tous les élèves vers la réussite en lecture. En examinant ces pratiques et celles des enseignants interrogés lors de la conduite de cette thèse, il est possible de décrire des interventions inspirantes pour les praticiens de l'élémentaire qui veulent accompagner chacun des élèves de la classe dans son apprentissage de la lecture. Voici brièvement ces pratiques :

- Enseigner de façon équilibrée auprès des élèves du début jusqu'à la fin de l'élémentaire,
- Différencier l'enseignement auprès des élèves afin d'ajuster les interventions tout au long de l'apprentissage et de permettre à tous de réaliser des activités à leur niveau,
- Offrir à tous un environnement de lecture riche comprenant plusieurs livres de niveaux variés afin de capter différents intérêts,

- Proposer des échanges et des discussions sur les lectures et ce, surtout auprès des élèves plus âgés du primaire,
- Travailler les habiletés cognitives de lecture de haut niveau au fur et à mesure que les élèves construisent leurs compétences,
- Proposer des activités variées et stimulantes pour les élèves,
- S'engager et valoriser la lecture, lire et le démontrer.

Enfin, la thèse met également en exergue le fait que ces pratiques reconnues autant dans la littérature scientifique que par les enseignants participant à cette recherche représentent des pistes sur lesquelles se baser en tenant toujours compte du contexte de pratique et des élèves.

8.3 Limites et contributions de cette étude

Peu d'études portant sur les pratiques exemplaires en enseignement de la lecture sont réalisées dans un contexte francophone. Ainsi, même si tous les enseignants rencontrés lors de cette recherche travaillent en français, la recension des écrits porte davantage sur des études qui ont examiné des enseignants anglophones. Le monde de la recherche et celui de la pratique gagneraient à bâtir une base de données sur les pratiques spécifiques à construire en milieu francophone pour mieux guider ces enseignants. Cette thèse représente une première initiative.

D'autres limites de cette étude découlent de la méthode et des paradigmes privilégiés, ce qui représente également des avantages. Le protocole de Seidman (2006) choisi pour ses bases phénoménologiques pertinentes à cette étude suggère trois entrevues distinctes de 60 minutes par participant. Dans cette thèse, seulement six participants sont rencontrés, dû aux limites de temps et de ressources humaines disponibles pour conduire

les entrevues, analyser les données et les interpréter. Or, les résultats montrent bien qu'une saturation des données plus que satisfaisante se présente lors de la lecture des six profils et des expériences consignées dans les tableaux (voir les annexes 3 à 8). Ainsi, le petit nombre d'enseignants rencontrés ne permet pas de généraliser l'ensemble des résultats, ce qui n'est pas le propre de la recherche qualitative de toute façon. Cependant, la nomination des enseignants par des pairs et des supérieurs, la pertinence de leur nomination telle que vérifiée lors de la deuxième entrevue, la participation des enseignants à l'analyse de leur verbatim, le respect de l'ensemble des critères de scientificité ainsi que la saturation des données contenues dans les tableaux et les profils donnent un portrait juste de ce groupe d'enseignants exemplaires en tant qu'entité, ce qui permet d'apporter une nouvelle compréhension de l'enseignement et de l'enseignant exemplaire de la lecture à l'élémentaire.

De plus, les tableaux conceptualisés à la fois par la chercheure et les participants représentent une contribution importante à l'utilisation du protocole de Seidman (2006). En effet, même si Seidman reconnaît la contribution des participants à l'analyse lors des trois entrevues, il ne recommande pas la consignation des données d'une façon particulière. Le fait de réaliser les entrevues de façon constructive et d'impliquer directement les participants dans l'analyse a incité la chercheure à construire un tel outil, qui pourrait certainement être utilisé à nouveau dans des recherches ultérieures.

Wharton-McDonald et al. (1998) ont déjà identifié le besoin d'écouter les enseignants exemplaires de la lecture sur la construction de leurs pratiques afin de guider le développement des futurs enseignants et de maintenir et même de former plus d'enseignants exemplaires à l'élémentaire. Cette thèse donne la parole à six de ces

enseignants afin de les écouter sur la façon dont ils sont arrivés à construire leurs pratiques et à devenir aussi efficaces auprès de tous les lecteurs débutants ou plus compétents en classe. Ainsi, les résultats qui en découlent sont d'une ultime importance en ce qui a trait à la compréhension des conditions qui contribuent à construire l'exemplarité et aux implications pour la formation des enseignants en devenir et déjà en pratique. Grâce à l'interprétation des résultats et du modèle proposé en fin de ce chapitre sept, il est possible maintenant de comprendre comment s'effectue cette construction, puis comment l'encourager en tant que formateur d'enseignants. Ces dernières constatations donnent lieu à des implications pour des recherches ultérieures.

8.4 Implications pour la recherche

Les pratiques exemplaires et plusieurs autres facteurs favorisant la réussite en lecture à l'élémentaire sont déjà bien étudiés. À titre d'exemple, des liens sont établis entre les pratiques des enseignants et le rendement des élèves (voir Juel et Minden-Cupp, 2000), entre certaines caractéristiques personnelles des enseignants et leurs pratiques exemplaires (voir Morrison, Jacobs et Swinyard, 1999 ; Ruddell, 2004) ainsi qu'entre la représentation qu'ont les élèves du climat de classe et leur propre rendement en lecture (voir Cole, 2003). Cette thèse contribue à l'avancement des connaissances dans ce domaine en explicitant à son tour de quelle façon les enseignants construisent leurs pratiques exemplaires d'enseignement de la lecture et ce, dans le but de former davantage d'enseignants efficaces. Des études subséquentes devraient exploiter les résultats de l'ensemble de ces champs d'études en adoptant une méthodologie mixte, c'est-à-dire une méthodologie qui recueillerait des données qualitatives et quantitatives. Cette façon de procéder donnerait la possibilité d'analyser et de mettre en relation 1) des données sur les

progrès d'un grand nombre d'élèves en cours d'année, 2) des données sur les pratiques observables de plusieurs enseignants et 3) les expériences, objectifs et valeurs d'un groupe restreint d'enseignants et d'élèves tels que recueillis par des entrevues en profondeur.

L'examen de l'interaction entre toutes ces variables représenterait une nouvelle avancée dans le développement des connaissances en enseignement et apprentissage de la lecture. Cela permettrait de comprendre de façon plus complète les interactions entre ces variables susceptibles de créer le succès en lecture tout au long de l'élémentaire.

REFERENCES

- Allington, R. L. (2005). The other five “pillars” of effective reading instruction. *Reading Today*, 22, 3.
- Allington, R.L., et Johnston, P.H. (2002). *Reading to learn : Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York : The Guilford Press.
- Allington, R.L., Johnston, P.H., et Day, J.P. (2002) Exemplary fourth-grade teachers. *Language Arts*, 79, 462-466.
- Allington, R. L., et McGill-Franzen, A. (2000). Looking back, looking forward: A conversation about teaching reading in the 21th century. *Reading Research Quarterly*, 35, 136-153.
- Almasi, J.F., McKeown, M.G., et Beck, I.L. (1996). The nature of engaged reading in classroom discussions of literature. *Journal of literacy research*, 1, 107-146.
- Alvermann, D. (2003). *Seeing Themselves as Capable and Engaged Readers : Adolescents and Re/Mediated Instruction*. Retrieved January 28, 2005, from <http://www.ncrel.org/litweb/readers/index.html>
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C. et Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue canadienne de l'éducation* 26, 1-17.
- Applegate, A. J., et Applegate, M. D. (2004). The Peter effect : Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57, 554-563.
- Armand, F. (2000). Rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue maternelle et langue seconde. *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 56, 471-497.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.
- Baribeau, C. (2004). Les profils d'adolescents lecteurs. Dans M. Lebrun (Ed.), *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy, Québec: MultiMondes.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., et Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107-128.
- Benson, B.E. (2003). Life's little lessons: Teachers' stories of life experiences on practice. *Journal of Classroom Interaction*, 38, 29-35.

- Bintz, W.P. (1997). Exploring reading nightmares of middle and secondary school teachers. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 4, 12-24.
- Blachman, B. A. (2000). Phonological awareness. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3 (pp. 483-502). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Block, C.C., Oakar, M., et Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum for preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37, 178-206.
- Boucher, L.P., et Bouchard, C. (1997). Le développement des compétences professionnelles par une démarche réflexive. Dans M. Tardif, et H. Ziarko. *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. (p.18-34). Québec, PUL.
- Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures. Le cas du doctorat*. Sainte-Foy, Québec: PUQ.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., Bournot-Trites, M., Siegel, L.S., et Dubé, C. (2004). Croyances et pratiques d'enseignants de la maternelle au sujet des habiletés métaphonologiques et de la connaissance des lettres. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 171-194.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans le culture*. Paris, Retz.
- Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 55-78.
- Candy, P. C. (1991) *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Charlier, E., et Charlier, B. (1998). *La formation au coeur de la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Clandinin, D. J., et Connelly, F.M. (1996). Narrations et histoires en situations de pratique et de recherche. In D.A. Schön (Éd.), *Le tournant réflexif*. (p.385-418). Montréal : Les éditions Logiques.
- Clandinin, D. J., et Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry*. San Fransisco, CA: Josey-Bass Publishers.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland, NZ: Heinemann.

- Coffey, A., et Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Cole, J.E. (2003). What motivates students to read ? Four literacy personalities. *The Reading Teacher*, 56, 326-36.
- Commeyras, M., Bisplinghoff, B.S., et Olson, J. (2003). *Teachers as readers*. Newark, DE: International Reading Association.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., et Fang He, M. (1997). Teachers personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education*, 13, 665-674.
- Connor, C.M., Morrison, F.J., et Petrella, J.N. (2004). Effective reading comprehension instruction : examining child X instruction interactions. *Journal of Educational Psychology*, 96, 682– 698.
- Csikzentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy and evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8. Retrieved May 19, 2004, from [http:// epaa.asu.edu/epaa/v8n1/](http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/)).
- Davis, G.A., et Jackson, A. (Eds.) (2000). *Turning Points 2000: Educating Adolescents in the 21st Century*. New York : Teachers college Press.
- Deaudelin, C., Brodeur, M., et Bru, M. (2005). Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. *La Revue des sciences de l'éducation*, 31, 177-187.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Denzin, N.K., et Lincoln, Y.S. (Eds.). (1994). *Handbook of qualitative research*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Doise, W., et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- Dole, J.A. (2003). Professional development in reading comprehension instruction. In A.P. Sweet, and C.E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension*. (pp.176-191). New York, NY: The Guilford Press.
- Dreher, M. J. (2003). Motivating Teachers To Read. *The Reading Teacher*, 56 ,338-40.

- Dubar C. (2002). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Ehri, L. C., et Nunes, R. S. (2002). The role of phonemic awareness in learning to read. In A. Farstrup, et S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction, Third edition* (pp.110-139). Newark, DE: International Reading Association.
- Farres, L. G. (2002). Understanding the experiences of female nationale athletes of a team sport in a centralized training camp. Thèse de doctorat non publiée, Université d'Ottawa.
- Fink, R.P. (1996). Successful dyslexics: A constructivist study of passionate interest reading. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, 268-280.
- Fitzgerald, J. (1999). What is this thing called "balance" ? *The Reading Teacher*, 53, 100-107.
- Foorman, B. F., Francis, D. J., Fletcher, J.M., et Schatschneider, C. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of educational psychology*, 90, 37-55.
- Fortin, M.F., Côté J., et Filion, F. (2005). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fountas, I., et Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gabel, S.L. (2001). "I wash my face with dirty water" Narratives of disability and pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 52, 31-47
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Gervais, F. (1997). *École et habitudes de lecture*. Montréal : De la Chenelière/McGraw-Hill.
- Gervais, C. (2005). Se former en formant les autres. *Vie Pédagogique*, 137, 45-48.
- Giasson, J. (1994a). Lecture et élèves à risque. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.J. Dionne, E. Royer, et coll. (Eds.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. (pp.73-80). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Editeur.
- Giasson, J. (1994b). Lire avant tout. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.J. Dionne, E. Royer, et coll. (Eds.), *Programme d'intervention auprès des élèves à*

risque. Une nouvelle option éducative. (pp.81-91). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Editeur.

Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. 2ième édition. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.

Giasson, J., Baillargeon, M., Pierre, R., et Thériault, J. (1985). Le lecteur précoce au Québec: caractéristiques individuelles et familiales. *Revue internationale de psychologie appliquée*, 34, 455-477.

Giasson, J., et Saint-Laurent, L. (2003). *Facteur de protection contre l'échec en lecture au premier cycle du primaire*. Rapport de recherche remis au Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC). Téléchargé le 4 novembre 2005 sur : <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/recherche/index1.html>.

Giasson, J., et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: Éditions Ville-Marie.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., et Chevrier, J. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. Dans M. Tardif et H. Ziarko. *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*.(pp.18-34). Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval.

Goodman, K.S., et Goodman, Y.M. (1980). Reading is natural. *Apprentissage et socialisation*, 3, 107-123.

Goodman, Y. (1989). Roots of the whole-language movement. *Elementary School Journal*, 90, 113-127.

Goupil, G., et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Graves, M.F., Juel, C., et Graves, B.B. (1998). *Teaching reading in the 21st century*. Boston : Allyn and Bacon.

Guba, E.G., et Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N.K. Denzin, et Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Ca: Sage.

Guthrie, J. T., et Anderson, E. (1999). Engagement in reading: Processes of motivated, strategic, knowledgeable, social readers. In J. T. Guthrie, et D. E. Alvermann (Eds.), *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications* (pp. 17-45). New York: Teachers College Press.

- Guthrie, J. (2000). Contexts for engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, et R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research: Volume III* (pp. 403-422). New York: Erlbaum.
- Guthrie, J.T. et McCann, A.D. (1998). Characteristics of classrooms that promote motivations and strategies for learning. In J.T. Guthrie, et A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement. Motivating readers through integrated instruction* (pp.128-149). International Reading Association, Newark: DEL.
- International Reading Association (IRA). (1999). *Using MULTIPLE METHODS of beginning reading instruction. A position statement of the International Reading Association*. Newark, DEL: International Reading Association.
- Irwin, J.W. (1991). *Teaching reading comprehension processes, 2e ed.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Ivey G., et Broaddus, K. (2000). Tailoring the fit : Reading instruction and middle school readers. *The Reading Teacher*, 54, 68-79.
- Ivey G., et Broaddus, K. (2001). "Just plain reading": A survey of what makes student want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36, 350-377.
- Jaffré, J.P. (1993). L'entrée dans l'écrit: Problématiques. In G. Boudreau (Ed.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (pp.47-68). Université de Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Jones, R.L., Armour, K.M., et Potrac, P. (2003). Constructing expert knowledge: a case study of a top-level professional soccer coach. *Sport, Education and Society*, 8, 213-229.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socio-constructivisme, un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Juel, C., Minden-Cupp, C. (1999). *Learning to read words. Linguistic units and strategies*. CIERA report. University of Michigan: Ann Arbor.
- Juel, C., et Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words : Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly*, 35, 458-492.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67.

- Knapp, M. S., Adelman, N. E., Marder, C., McCollum, H., Needels, M. C., Padilla, C., Shields, P. M., Turnbull, B. J., et Zucker, A. A. (1995). *Teaching for meaning in high-poverty classrooms*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kolloff, P.B. (2002). Why teachers need to be readers. *Gifted child today magazine*, 2, 50-54.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier la réforme en éducation*. Sainte-Foy : PUQ.
- Lebrun, M. (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Québec : Éditions Multimondes.
- Leclerc, M. (2003). Étude du changement découlant de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans une école secondaire de l'Ontario. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29, retrieved from http://www.cjlt.ca/content/vol29.1/02_leclerc.html. February 12, 2006.
- Legendre, M.F. (2005). Lev Vygotski et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (Eds.) *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp.351-373). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e éd. Montréal: Guérin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3ième édition. Montréal: Guérin.
- Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes. Que sais-je*. Paris: PUF.
- Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert. *Recherche et formation*, 47, 9-23.
- Lincoln, Y. S., et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Madden, N.A., Slavin, R.E., Karweit, N.L., Dolan, L., et Wasik, B.A. (1991). "Success for All." *Phi Delta Kappan* 72, 593-599.
- McAdams, D.P. (1993). *The stories we live by*. New York: Guilford Press.
- McGill-Franzen, A., et Allington, R. L. (1991). The gridlock of low reading achievement : Perspectives on practice and policy. *Remedial and Special Education (Rase)*, 12, 20-30.
- McKenna, M.C., Kear, D.J., et Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 934-935.

- MELS (2005). Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. Gouvernement du Québec. Document téléchargé à l'adresse : www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm
- Menon, S., et Hiebert, E.H. (2005). A comparison of first graders' reading with little books or literature-based basal anthologies. *Reading research quarterly*, 40, 12-38.
- Meyer, D. K. (1992). *What is scaffold instruction ? Definitions, distinguishing features, and misnomers*. Communication présentée à la conférence annuelle de la National Reading Conference, San Antonio, TX.
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (1994). *Compétence et pratiques de lecture des élèves québécois et français. Une comparaison Québec-France*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du QuébecMEQ (2000). *Une école adaptée à tous ses élèves – Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. Téléchargé le 2 avril 2005 de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/das/orientations/pdf/planad00.pdf>
- Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). (2001). *Le Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, et de la Recherche. (2005). *Lire au CP – repérer les difficultés pour mieux agir*. Documents téléchargé le 18 avril 2005 de : <http://eduscol.education.fr/D0135/telechargez.htm>
- Moje, E., Young, J., Readence, J., et Moore, D. (2000). Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43, 400-407.
- Morais, J., Pierre, R., et Kolinsky, R. (2004). Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 51-74.
- Morrison, T. G. Jacobs, J. S., et Swinyard, W. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38, 81-100.
- Morrow, L. M., Tracey, D. H., Woo, D., et Pressley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *The Reading Teacher*, 52, 462-476.

- Nadon, Y. (2002) *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*, Montréal, Chenelière-McGraw-Hill.
- North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) (2005). *Quick Key 10 Action Guide : Using Student Engagement to Improve Adolescent Literacy*. Retrieved April 22, 2006, From: <http://www.ncrel.org/litweb/adolescent/qkey10/qkey10.pdf>.
- National Center for research on teacher education (NCRTE). (1991). *Final report: National center for research on teacher education*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Neuman, S. B., et Celano, D. (2001). Access to print in low-income and middle-income communities. *Reading Research Quarterly*, 36, 8-26.
- Opitz, M.F., et Ford, M.P. (2004). What do I do with the rest of the kids? Ideas for meaningful independent activities during small-group reading instruction. *The Reading Teacher*, 58, 394-396
- Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE). (1997). *Littératie et société du savoir : nouveaux résultats de l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*. Paris : Auteur.
- Office de la qualité et du rendement (OQRE). (2003). *Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3ième année et 6ième année. Rapport sur les résultats provinciaux*. Ontario.
- Paquay, L., et Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en oeuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : Le praticien réflexif. *Recherche et formation*, 36, 5-16.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pearson, D.P. (2004). The reading wars. *Educational policy*, 18, 216-252.
- Pearson, D.P., et Raphael, T. E. (1999). Toward an ecologically balanced literacy curriculum. In L. B. Gambrell, L.M. Morrow, S. B. Neuman, et M. Pressley. (Eds.), *Best practices in literacy instruction*. (pp.22-33). New York, NY : The Guilford Press.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 63-86.
- Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.

- Perrenoud, P. (2003) " À chacun son rythme ". Une idée fausse sur les cycles, mais qui a la vie dure ! *Bulletin du GAPP (Groupement cantonal genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines)*, n° 94, pp. 7-8. Retrieved October 20, 2004, from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. 5ième édition. Berne: Peter Lang.
- Pierre, R. (2004). Décoder pour comprendre : le modèle québécois en question. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 101-136.
- Pineau, G., et Legrand, J.L. (2002). *Que sais-je ? Les histoires de vie*. Paris : PUF.
- PIREF (2003). *Conférence de consensus: L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent*. Ministère jeunesse, éducation, recherche. Paris. 4-5 décembre.
- Powell-Brown, A. (2003). Can you be a teacher of literacy if you don't love to read ? *Journal of adolescent and adult literacy*, 47, 284-288.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works*. NY: The Guilford Press.
- Pressley, M., Allington, R., Baker, K., Brooks, G., Block, C.C., Cronin, J., Morrow, L., Nelson, E., Tracey, D., Wharton-McDonald, R., et Woo, D. (1998). *The nature of effective first grade literacy instruction*. University at Albany, CELA (rapport # 11007).
- Pressley, M., Allington, R.L., Wharton-McDonald, R., Block, C.C., et Morrow, L.M. (Eds.), (2001a). Thought about teacher development. Concluding reflections. In *Learning to read. Lessons from exemplary first-grade classrooms*. New York. NY: The Guilford Press.
- Pressley, M., et McCormick, C. (1995). *Cognition, teaching and assessment*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Pressley, M., Rankin, J., et Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *Elementary School Journal*, 96, 363-384.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., et Woo, D. (2001b). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5, 35-58.

- Purcell-Gates, V. (2001). What we know about readers who struggle. In R. F. Flipppo (Ed.), *Reading researchers in search of common ground* (pp. 118-128). Newark, DE: International Reading Association.
- Purcell-Gates, V. (2004). Ethnographic Research. In N.K. Duke, et M. H. Mallette (Eds.), *Literacy research methodologies* (pp.92-113). New York, NY: The Guilford Press.
- RAND (reading study group). (2004). A research agenda for improving reading comprehension. In R.B. Ruddell, et N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, fifth edition*. (pp.720-754). Newark, DE: International Reading Association.
- Rayner, K., Foorman, B.R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., et Seidenberg, M.S. (2001). How Psychological Science Informs the Teaching of Reading. *American Psychology Society*, 2,31-74.
- Reeve, J. (2004). *Understanding motivation and emotion* (4e.). New York: Wiley.
- Riessman, C.K. (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park, CA : SAGE publications.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- Ruddell, R.B. (2004). Researching the influential literacy teacher: characteristics, beliefs, strategies, and new research directions. In R.B. Ruddell, et N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, fifth edition*. (pp.1662-1521). Newark, DE : International Reading Association.
- Ruddell, R.B., et Unrau, N. J. (2004). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R.B. Ruddell, et N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, fifth edition*. (pp.1662-1521). Newark, DE: International Reading Association.
- Saint-Laurent, L. (2003). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Samuels, S.J. (2004). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R.B. Ruddell et N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, fifth edition*. (pp.1127-1148). Newark, DE: International Reading Association.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. In T. Karsenti, et L. Savoie Zajc, (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation*. (pp. 171-198) Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (Ed.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (pp.293-317). Sainte-foy (Québec): Presses de l'Université du Québec.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I.M., Pinto, A.M., Salanova, M., et Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students. *Journal of cross-cultural psychology*, 33, 464-481.
- Schneuwly, B. (1987). Les capacités humaines sont des constructions sociales. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 5-16.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Secrétariat national à l'alphabétisation (2005). retrived January 6, 2005. from <http://www.hrsdc.gc.ca/fr/pip/daa/sna/Apropos/aproposnous.shtml>.
- Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research*. New York, NY: Teachers College Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research. Third edition*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 52, 169-186.
- Skinner, E. A., et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85, 571-81.
- Smith, L.K.(2005). The impact of early life history on teachers' beliefs: in-school and out-of-school experiences as learners and knowers of science. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11, 5-36.
- Smolkin, L.B., et Donovan, C.A. (2003). Supporting comprehension acquisition for emerging and struggling readers: the interactive information book read-aloud. *Exceptionality*, 11, 25-38.
- Snow, C., Burns, S., et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National academy Press.
- Snow-Gerono, J.L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and teacher Education*, 21, 241-256.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual

- differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K.E. (1994). Constructivism in reading education. *The journal of special education*, 28, 259-274.
- Strauss, A., et Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Strommen, L.T., et Mates, B.F. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens: students in sixth and ninth grades were surveyed to determine attitudes toward reading and identify factors associated with the development of a love of reading. *Journal of Adolescent and Adult literacy*, 48, 188-201.
- Swan, E.A. (2003). *Concept-oriented reading instruction: Engaging classrooms, lifelong learners*, New York: The Guilford Press.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Taylor, B. M., Pearson, D. P., Clark, K. F., et Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *The Elementary School Journal*, 101, 121-165.
- Taylor, B. M., Peterson, D. P., Pearson, P. D., et Rodriguez, M. C. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56, 270-279.
- Tomlinson, C.A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. Retrieved February 20, 2004, from http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed443572.html [webpage no longer available; delinked November 2005]
- Tomlinson, C. (2003). *Fullfilling the promise of the differentiated classrooms: strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Tomlinson, C. (2004). Differentiating instruction. In T. L. Jetton, et J. A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy research and practice*. New York: Guilford Press.
- Underwood, T., et Pearson, D. (2004). Teaching struggling adolescent readers to comprehend what they read. In T. Jetton et J. Dole (Eds.) *Adolescent literacy research and practice*. (pp.135-161). New York, NY: Guilford publications.
- Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In A. P. Sweet et C. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension*. (pp.51-81) New York: The Guilford Press.

- Von Glaserfeld, E. (2004). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? dans P. Jonnairt, et D. Masciotra (eds.), *Constructivisme, Choix contemporains, hommage à Ernst Von Glaserfeld*. (pp.145-154). Sainte-Foy : PUQ.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., et Hampton, M. J. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teachers characteristics and student achievement. *The Elementary School Journal*, 99, 101-128.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations to read and reading engagement. In J.T. Guthrie, et A. Wigfield. (Eds.), *Reading engagement. Motivating readers through integrated instruction*. (pp. 14-34). Newark, DEL: International Reading Association.
- Wigfield, A, et Guthrie, J.T. (1995). Dimensions of children's motivations for reading: An initial study (Reading research report No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Worthy, J. (2002). What makes intermediate-grade students want to read ? *The Reading Teacher*, 55, 568-569.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., et Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : Autorégulation des apprentissages*. Paris : De Boeck Université

Annexes

Annexe 1: Guide d'entrevue

Annexe 2: Tableau des données descriptives des participants

Annexe 3: Tableaux des entrevues avec Hélène

Annexe 4: Tableaux des entrevues avec Marc

Annexe 5: Tableaux des entrevues avec France

Annexe 6: Tableaux des entrevues avec Geneviève

Annexe 7: Tableaux des entrevues avec Dominique

Annexe 8: Tableaux des entrevues avec Charlotte

Annexe 9: Lettre du comité d'éthique

Annexe 10: Formulaire de consentement

Annexe 1 : Guide d'entrevue

1) Racontez-moi des expériences de votre vie qui vous ont amené à devenir un lecteur engagé ?

2a) Racontez-moi des expériences qui ont contribué à la construction de vos pratiques professionnelles ?

2b) Comment êtes-vous arrivé à un ce modèle d'enseignement ?

Expérience présente (entrevue 2) :

3a) Quelles sont vos pratiques personnelles de lecture au présent ?

3b) Quelles pratiques pédagogiques privilégiez-vous en classe ?

3c) Que (Comment) faites-vous pour demeurer efficace ?

Sens (entrevue 3) :

4) Qu'est-ce que cela signifie pour vous « être un lecteur » ?

5) Qu'est-ce que signifie pour vous « accompagner les élèves dans leur apprentissage de la lecture » ?

6) Quel sens accordez-vous aux expériences passées et présentes relatées ? ou Quelle est la portée de ces expériences ?

7) Autres commentaires ?

Annexe 2 : Données descriptives des participants

Nom	Scolarité	Années pratique	Degré scolaire	Région	Reconnaissance
Hélène	Bacc. éducation préscolaire et enseignement primaire	6	1 à 6	Québec	Construction de matériel utilisé dans toute la commission scolaire. Souvent reconnue dans l'école comme l'enseignante préférée des élèves.
Marc	Bacc. éducation préscolaire et enseignement primaire	6	6	Montréal	Participation à des recherches sur la différenciation de l'enseignement, participation au projet subventionné « Agir autrement » dans l'école.
France	Bacc. enseignement préscolaire et primaire	10	3 et 4	Montréal	Élaboration d'une trousse pédagogique en lecture s'adressant aux enseignants dans toute la commission scolaire
Geneviève	Bacc. enseignement préscolaire et primaire. Microprogramme de deuxième cycle en enseignement coopératif	9	1 et 2	Montréal	Prix de l'enseignante « coup de cœur » de sa commission scolaire. Donne des formations aux autres enseignants de la commission scolaire.
Dominique	Bacc. enseignement préscolaire et primaire. Maîtrise en éducation avec spécialisation en enseignement de la lecture	11	1 et 2	Montréal	Formatrice d'enseignants dans sa commission scolaire. Rédaction d'un livre sur l'enseignement de la lecture. Considérée comme une référence par une revue québécoise consacrée à l'enseignement.
Charlotte	Certificat en littérature. Bacc. enseignement préscolaire et primaire	10	6	Outaouais	Reconnue dans 2 commissions scolaires pour son approche efficace en lecture Choisie dans sa commission scolaire pour suivre des formations et former les autres enseignants à son tour

Annexe 3 : Tableaux des entrevues avec Hélène

Expérience passée familiale

- Je suis dans une famille qui adore lire
- Le goût de la lecture m'est venu des expériences familiales
- Quand tu vois tes grands frères dévorer des livres, c'est impressionnant
- Mon frère me parlait de ses lectures. Je me sentais importante.
- À Noël, nos parents nous donnaient toujours un disque et un livre
- Ma mère était enseignante et bibliothécaire
- J'étais dans un milieu où plusieurs types de textes étaient présents.
- Ma mère m'avait abonnée à la revue « Les petits débrouillards ».
- Elle m'amenait au salon du livre à tous les ans.
- Elle m'avait aussi amenée voir la pièce de théâtre « Le malade imaginaire » quand j'avais 8 huit. Plus tard, cela m'avait donné le goût de lire Molière.
- Mon père m'avait raconté « Le canard de bois », chapitre par chapitre. Ensuite, j'avais tellement hâte d'être assez grande pour pouvoir le lire ce livre-là.

Expérience passée avec pair

- Ma cousine, ses enseignants faisaient des choses beaucoup plus intéressantes que les miens en lecture. Pendant l'été, elle me faisait revivre ses activités.
- Ces expériences avec ma cousine ont entraîné des conséquences dans ma vie personnelle en ce qui concerne le goût de lire et mes pratiques pédagogiques.
- Ces excellents profs à ELLE ont eu un impact sur MOI.

Expérience passée seule

- La lecture, c'est aussi un déclic.
- Je me souviens de mon premier Oui-Oui, j'avais lu un livre super épais et je comprenais !
- La première fois que j'ai lu une blague, je m'en souviens tellement bien.
- Une collection m'a marquée, c'est la collection du Goéland, des livres de contes avec une orientation historique. Je suis tombée en amour avec le premier livre « La petite fille du printemps ».
- J'écrivais des livres et je me faisais de signets pour chaque livre.

Expérience passée scolaire

- Mes expériences scolaires, je ne peux pas dire qu'elles m'ont donnée beaucoup le goût de lire.
- Dans mon temps, les manuels étaient tellement ennuyants
- Au primaire, j'ai beaucoup plus appris à lire avec les cours de musique, les cahiers de paroles de chansons
- Quand j'étais au primaire, on devait décoder, lire les phrases comme il le faut puis répondre à des questions sur le texte. C'est correct des fois mais ce n'est pas assez.
- Denise Fiset en 4^{ième} année nous avait lu Helen Keller. Elle nous avait lu ça tous les jours, on écoutait tellement bien.
- L'orthopédagogue était venue faire une activité spéciale en classe. Il fallait composer des annonces pour vendre des choses. C'était une activité vraiment signifiante.
- Au secondaire, j'aurais aimé avoir la chance de lire des romans et d'avoir des professeurs inspirants
- Au Cégep, deux romans m'ont fait cliquer. Ce qui était encore plus marquant, c'est qu'il y avait des discussions en classe suite aux lectures. C'était stimulant.

Expérience passée universitaire

- Ma formation universitaire ne m'a pas tellement marquée.
- Mais je me souviens de Jocelyne Giasson, dans les cours elle nous parlait des livres qu'elle lisait.
- Elle m'a fait lire plein de livres.
- Elle nous avait donné un poème. De là vient l'idée de personnaliser la lecture, de choisir un livre par enfant
- Une phrase m'a traumatisée à l'université. « L'école est un facteur de reproduction sociale. », Ce sont tous des petits moments comme ça dans ta vie qui contribuent à construire tes pratiques

Expérience professionnelle

- J'ai vécu aussi une expérience de stage qui m'a sensibilisée. L'enseignante enseignait la lecture selon une approche par le jeu. C'était intéressant de voir sa sensibilité à propos des apprentissages.

Expérience présente de lectrice

- le livre est un tremplin, un vecteur pour discuter avec mon père
- Je lis aujourd'hui le journal et des livres de pédagogie. Je m'intéresse aussi aux livres sur les quêtes.

Contexte de pratique

- lorsque je suis arrivée à mon école, j'avais beaucoup de latitude, la directrice m'a permis d'explorer
- Elle m'a demandé de donner le goût de lire et écrire aux élèves
- L'orientation qu'a prise la commission scolaire est l'approche équilibrée en lecture et j'essaie d'enseigner selon cette approche.
- À mon école, les enseignants essaient de trouver les forces de chacun des élèves.
- Dans la classe, pendant qu'il y a un enfant à qui je dois réexpliquer la règle de plus-que-parfait, de l'autre à côté, j'épelle le mot « nez » à un second élève. C'est tellement hétérogène.

Pratiques pédagogiques**Diversifier les interventions**

- L'écriture et la lecture sont liées. L'expression orale aussi
- La littérature c'est un tremplin pour l'écriture et pour donner le goût de la lecture.
- Mais je fais aussi de l'enseignement explicite des phonèmes, de la correspondance lettre-son. Je ne peux pas juste utiliser la littérature.
- Je dirige aussi d'autres sortes d'activités, je m'y prends de toutes sortes de façon. Je vais faire des mini-leçons selon les besoins.
- Il y a des stratégies à enseigner.

Accompagner l'apprenant

- quand je dois faire de l'enseignement formel, je leur dis : « souvenez-vous quand on a écrit des histoires suivant le modèle des « Zigotos », comment avions-nous fait ? ».
- Je fais aussi de l'enseignement explicite.
- Je dirige aussi d'autres sortes d'activités, je m'y prends aussi de toutes sortes de façon. Je vais faire des mini-leçons selon les besoins. J'essaie de leur donner des trucs. Il y a des stratégies à enseigner.
- C'est semblable quand on fait de l'expression orale. C'est à ce moment où j'explique aux élèves l'importance de rédiger un brouillon, de corriger et ensuite d'écrire une version finale avec une belle calligraphie, une bonne orthographe.

Environnement littéraire riche

- J'aborde toutes sortes de textes d'actualités, des recettes, des chansons, des récits.
- J'utilise beaucoup la musique et les paroles de chansons.
- Les élèves bâtissent eux-mêmes du matériel de lecture et cela devient des ressources

Personnaliser les interventions

- J'ai encore ce livre (la petite fille du printemps) puis chaque année j'identifie une élève qui ressemble au personnage principal. Je la rencontre et je lui dis : « Regarde, quand j'étais petite ce livre-là a été bien important pour moi et je l'ai encore. J'aimerais ça que tu le lises ». Puis ça marche tout le temps. Chaque fois, l'élève revient et elle a aimé l'histoire.
- je me garde une petite collection secrète. J'entretiens le mystère. Je prête ces livres en cachette. C'est donner de l'importance à l'enfant.
- l'élève se sent privilégié quand tu le prends puis tu lui offres une lecture juste pour lui

Engager les élèves

- Je tombe en amour avec un livre et je m'arrange pour le faire aimer, je sais que ça porte fruit. Donner le goût de lire, c'est comme amener dans la lumière.
- ma leçon ennuyante de grammaire sur l'imparfait, je l'ai connectée avec une activité intéressante, avec la collection des « Zigotos ».
- Les élèves bâtissent eux-mêmes du matériel de lecture et cela devient des ressources.

Être un modèle de lecteur

- Je leur fais la lecture à tous les jours.
- Je ne lirais jamais un livre que je n'aime pas de toutes façons
- Je dis souvent aux élèves que je veux retourner à l'université. Quand ils me demandent pourquoi, quel plaisir de leur répondre !

Différenciation

- En partant des livres, je vais chercher l'appréciation des élèves puis je passe mon enseignement pour chacun. Je m'adapte à chacun
- Pendant que j'explique une règle à un élève, j'épèle le mot « nez » à un autre. C'est tellement hétérogène.
- Il faut connaître les intelligences multiples et il faut prendre le temps de connaître chacun des élèves.
- Tu ne peux pas avoir les mêmes attentes envers tout le monde

Contexte familial

- les expériences qui m'ont permis de construire ma façon d'enseigner viennent aussi plutôt de la famille que de l'école.
- Des interactions sur la pédagogie, avec mes parents il y en a tout plein

Sens de mon accompagnement**Réfléchir sur la pratique**

- Moi j'essaie de briser ce que j'ai vécu d'ennuyant et d'insatisfaisant. CE QUE JE N'AI PAS VÉCU m'a aidé à construire mes pratiques aujourd'hui !
- C'est pas vrai que je vais reproduire ce que j'ai vécu.
- je ne pourrais pas enseigner de la même façon d'une année à l'autre parce que je réfléchis.
- Quand je fais une activité, je me demande ce qui est bon, ce qui n'est pas bon, ce que je devrais changer.
- Je vais refaire ce qui fonctionne et ça me donne une direction.

Besoin de cohérence

- C'est ma préoccupation d'être cohérente.
- Si dans tes croyances, tu as une conviction que tu ne fais pas ça pour rien de prendre le temps de choisir un livre de façon personnelle pour un élève, t'es prête à le faire
- Au quotidien, dans la pratique, on prend des centaines de décisions par jour, rapidement. Il faut que tu aies dans ta tête une idée où tu t'en vas.
- Tu dois avoir tes objectifs et tes croyances et tes valeurs, être certaine de ce que tu veux

Conscience professionnelle – responsabilité d'enseignante

- La portée d'un geste d'enseignant, ça peut en semer des graines, puis en semer très loin
- Tout le monde a une responsabilité de produire l'engagement chez les autres.
- Si tu veux que le monde soit meilleur, il faut que tes élèves et tes enfants soient mieux que toi.
- C'est une de mes préoccupations de donner sa chance à tout le monde
- Je pense que les enseignants qui favorisent la réussite et donnent le goût de lire aux enfants sont ceux qui ne s'en foutent pas.
- Quand tu pars du fait que les élèves construisent leurs connaissances, c'est aussi simple que de construire à partir de ce que l'élève sait
- Si tu crois à cela, tu ne peux pas être obsédé par le programme
- C'est tellement important enseigner la lecture, c'est une grande responsabilité

Passion

- c'est important d'être en forme, calme, bien dans sa peau et en santé quand tu arrives devant les élèves. C'est important de garder ton équilibre.
- Mon métier, c'est une de mes passions, je veux faire ça toute ma vie, je sais que je dois faire attention.

Modèle

- Si tu mets une grande valeur et une grande importance à la lecture, dans ta façon d'agir au quotidien, ça va s'ancrer chez les enfants
- Ils savent que j'aime apprendre, ils savent que je valorise ça avec mes enfants. Il faut donner des idées aux enfants et à l'intérieur de ça tu guides, tu modélises et eux choisissent.

Sens de la lecture

- Si t'es pas lecteur, t'es pas au fait de tout un monde, tu n'as pas ouvert dans le fond. Tu restes dans ta réalité.
- Si tu ne sais pas lire c'est épouvantable.
- Fonctionner sans lire c'est impossible.
- C'est essentiel d'être confiant et d'avoir le goût de lire.
- On est bombardé d'informations écrites, exposés constamment.
- C'est la base qui t'aide à apprendre tout le reste en plus.
- Ça leur donne des libertés aux élèves
- Puis au niveau personnel, à travers les livres, partout où tu peux aller, je pense que lire c'est démocratique
- Le dialogue est tellement important pour faire évoluer ton identité et accepter le changement. La lecture est une occasion de dialoguer. Tu réagis quand tu lis, ce n'est pas passif.
- Quand tu es lecteur aussi, cela crée ta propre identité. Elle n'est pas calquée et stagnante, elle se construit.

Annexe 4 : Tableaux des entrevues avec Marc

Passé**Familial**

- Lorsque j'étais enfant, je ne lisais pas du tout.
- Dans ma famille, personne ne lisait, mon père et ma mère n'avaient pas beaucoup de scolarité.
- L'apprentissage était tout le temps valorisé, même si ce n'était pas avec la lecture.
- J'ai eu l'influence de mes frères qui étaient premiers de classe
- mes parents ont donné les conditions gagnantes pour que leurs enfants aient à l'école
- Mon père s'impliquait, c'était important pour lui

Avec des pairs

- La lecture avait peu d'attrait pour moi et ce n'était pas valorisé non plus avec mes amis donc ça ne me donnait pas le goût
- Au secondaire, ma première expérience de lecture, c'est grâce à une fille
- Je me suis trouvé naïseux parce qu'elle parlait de lecture avec ses amis, puis je me disais : « cela n'a pas d'allure, je ne connais rien là-dedans ».
- Quand on parlait de lectures, je n'étais pas capable d'interagir, mais je voulais le faire
- dans sa bande d'amis, c'était positif la lecture, c'était valorisé.
- je me suis rendu compte que les connaissances venaient des livres, des journaux, tout ce que tu pouvais aller chercher c'était riche
- Elle m'a conseillée « Le prince des marais ». C'était vraiment bon, puis j'ai embarqué
- J'ai développé à ce moment là mon rapport positif avec ma lecture.

Scolaire

- Au primaire, à la bibliothèque de l'école, il n'y avait pas tellement de livres intéressants
- Je lisais parce qu'on devait lire à l'école, mais il n'y a rien qui m'a accroché,
- Je n'ai jamais eu quelqu'un de passionné à l'école, à qui je pouvais m'identifier.

Universitaire

- Donner 20 minutes de lecture par jour, ça vient de l'université.
- J'ai eu des cours aussi qui m'ont fait connaître les cercles de lecture, puis ça j'en fais.
- Avec des cours que j'avais eu à l'université et aussi grâce à un stage que j'ai fait en Belgique où je devais promouvoir la littérature jeunesse québécoise, on avait des activités montées sur les livres québécois, ça fait en sorte que l'ensemble de ces expériences fait émerger une façon d'enseigner.

Expérience professionnelle

- Quand t'es prof, tu sélectionnes dans tout ce que tu as reçu.
- Il y a eu l'université mais j'ai eu aussi beaucoup de collègues. Dans tous les milieux, tu sélectionnes, tu prends ce qui fait ton affaire. Puis tu vois aussi ce que tu ne veux pas faire, des pièges.

Présent – Contexte de pratique

- j'enseigne au même endroit où moi-même j'ai été élève.
- Je comprends peut-être mieux les élèves qui ne veulent rien savoir de la lecture.
- C'est un défi enseigner la lecture ici parce que les élèves n'ont jamais été stimulés et là il sont en 6^{ième}.
- Il n'y a personne de mieux placé que moi pour savoir ce qui se passe dans la vie de ses enfants
- Il n'y a personne dans leur vie, à part à l'école, qui leur dit c'est cool la lecture.
- Dans mon milieu, le vocabulaire, c'est un gros problème.
- Ici, le niveau de scolarisation des parents est très peu élevé.
- C'est toute une culture, c'est toute une manière de voir les choses, c'est très rural.
- Il y a beaucoup de personnes qui n'accordent pas autant d'importance à l'école.
- C'est de défaire une façon de penser qui a survécu depuis des générations.
- Ici, les élèves ne lisent pas au niveau de la sixième.
- Argumenter, ils ont de la difficulté avec ça.
- Ici, on axe beaucoup sur la motivation et la fierté de venir à l'école.
- On a eu de l'argent pour faire des cercles de lecture.

Présent – être un lecteur engagé

- je le lis le journal.
- Je lis des romans
- J'ai plusieurs endroits confortables chez moi qui sont réservés à la lecture

Pratiques pédagogiques**Créer une communauté de lecteurs critiques**

- On parle, on discute, ça crée des débats.
- Ça forme le caractère et surtout l'esprit critique.
- C'est toujours lié aux interactions.
- Nous faisons aussi de l'appréciation d'œuvres littéraires.
- Les élèves font la critique de livres.

Adapter les interventions

- Si un article est trop long, je ne le donnerai pas à un élève qui a des difficultés.
- Si l'élève en difficulté a des connaissances antérieures, je vais lui donner l'article.
- C'est un moment que je passe seul à seul avec chacun des élèves et je leur donne du feedback.
- C'est mon travail de chercher un livre qu'il va aimer. Personnaliser.
- Je propose des romans plus faciles à ceux qui sont au niveau débutant.
- J'ouvre très grand pour que les élèves trouvent des sujets qui les intéressent, mais je ne les laisse pas aller seuls. Il y a un plan de travail pour qu'ils sachent où ils s'en vont, pour qu'ils puissent construire les idées, les organiser.

Accompagner l'apprenant

- Je m'assois à côté de l'élève puis je vérifie ses stratégies de compréhension.
- Je reste à côté d'eux pour soutenir, guider la lecture en posant des questions où, quand, comment.

Être un modèle

- À tous les matins, pendant 20 minutes, je m'assois avec eux et je lis.
- J'aime ça et eux le voient.
- Dans la classe, je lis des romans avec eux.

Engager les élèves

- Je me mets dans leur peau, il faut que la lecture soit signifiante et spectaculaire.
- En choisissant un article de journal, je sais qu'ils vont avoir des connaissances antérieures
- Tous les élèves viennent qu'à embarquer.
- Pendant la période de lecture personnelle, je laisse les élèves lire ce qu'ils aiment.
- Je peux donner le goût quand j'aime le livre.
- Je fais présenter les textes que j'aime moins par d'autres enseignants ou les autres élèves.
- Ce que je veux, c'est de créer une structure dans ma classe, créer des habitudes.
- Ils vont lire des journées entières pour chercher des informations.
- C'est là qu'ils comprennent que ce que tu apprends à l'école, tu t'en sers ensuite dans ta vie
- Je dois choisir des textes qui vont avoir une raison d'être lus.
- C'est pas mal plus signifiant les textes sur les boîtes à savons pour eux

Diversifier les interventions

- Ça touche à bien des matières et des compétences, médias, citoyenneté, histoire, géographie. .
- À côté des articles, on a une carte du monde, on regarde toujours où ça se passe, on intègre tout ça.
- Ça va plus loin parce qu'il y a tout le côté de s'appropriier la grammaire.
- Mon travail, c'est de prendre les idées et de greffer les apprentissages avec leur projet, je connais le programme.

Fournir un environnement littéraire riche

- Dans mon coin-lecture, les élèves peuvent mettre des affiches, j'ai commandé des livres, j'en ai acheté dans des ventes de garage.
- L'année passée, j'avais même un hamac. Je me dis que des fois c'est juste la disposition physique qui va faire en sorte que c'est un coin attirant.
- J'ai sorti les textes de chansons et on a découvert que c'en était de la poésie.

Sens de mon accompagnement

Responsabilité

- Quand t'es enseignant, ce sont des petites choses qui peuvent faire changer.
- Il faut avoir une vision globale et à long terme de ce que ça peut apporter.
- Avec la mondialisation, l'esprit critique c'est tellement important.
- De plus en plus, être critique envers les lectures et lire pour être de plus en plus critique, les deux, c'est important.
- Les élèves prennent conscience de certaines choses
- Tu entres dans la famille avec ton activité d'actualité.

Accompagner

- Ce qu'on fait maintenant, les habitudes que tu crées, ça peut aller loin.
- Cela peut donner un meilleur citoyen ou changer la manière de voir le monde puis d'interagir avec le monde
- Les élèves ne sont pas obligés de vivre l'échec pour comprendre. Au contraire, moi je pense qu'il faut réussir pour comprendre.
- j'ouvre très grand pour que les élèves trouvent des sujets qui les intéressent, mais je ne laisse pas les élèves aller seuls. Il y a un plan de travail pour qu'ils sachent où ils s'en vont, pour qu'il puisse construire les idées, les organiser. C'est ça un prof, c'est là pour organiser le travail, mais tout l'intérêt doit être là, les idées doivent venir des élèves. Puis tu dois montrer aux élèves comment structurer.

Être un modèle

- Moi je pense qu'un enseignant qui n'a aucun intérêt pour la lecture n'est pas à sa place.
- Pour être un bon enseignant, tu dois t'intéresser à tout, tu dois être un passionné d'apprendre.
- Si t'aimes la lecture, tu vas pouvoir l'apporter, sinon oublie ça.
- Je ne crois pas que tu vas être capable de valoriser la lecture en suivant le guide Signets (manuel de l'élève).
- Pour les élèves, autour d'eux, il faut que ce soit valorisant et positif de lire.
- Il faut que tu montres que tu lis aussi pour ton propre plaisir.
- Il faut reconstruire, donner le goût de lire, il faut être un bon modèle en tant que professeur.
- Il faut que les élèves puissent dire « Regarde, lui il lit et ça lui apporte quelque chose, il réussit bien ».

Réfléchir sur sa pratique

- J'ai vécu des expériences, je me suis lancé qui en fait en sorte que j'ai appris à avoir confiance en mes idées.
- Je n'enseigne pas comme moi j'ai été enseigné parce que cela n'a pas super bien fonctionné avec moi quand j'étais élève. J'essaie de changer les choses.
- Je sais que ce n'est pas réaliste de vouloir tout réinventer, mais je pense que tu peux innover, rendre ça plus attrayant.
- Moi, mon critère, c'est de me demander si moi, comme enfant, j'aimerais ça.
- À chaque fois où les lectures sont intégrées à un projet, je n'ai jamais de problème d'intérêt
- Quand tu as fait le chemin entre ce stade (être un lecteur peu engagé) et savoir quoi dire grâce aux lectures, bien tu as tout à donner à des élèves comme les miens.

Passion

- J'aime ça lire et les pratiques en découlent.
- Les journaux, je les lis aussi pour moi, c'est une partie intégrante de moi.
- Dans ma vie personnelle, je suis celui qui passe le plus de temps à m'intéresser à plein d'affaires.
- C'est intéressant l'enseignement parce que les projets ici me tiennent à cœur et je vais adorer ça autant que les élèves parce que c'est une création de groupe.
- Depuis que je suis enseignant, je me rends compte que je suis à ma place.
- J'apprends des choses avec eux !

Sens de la lecture

- La lecture c'est la base.
- Moins tu travailles la lecture, moins tu vas être capable de travailler l'écriture et les maths.
- C'est aussi intéressant d'avoir une culture littéraire,
- ça te fait toucher à l'histoire, la géographie
- J'aime lire mais aussi j'aime ce qui entoure la lecture et qui se trouve dans les livres.
- Ça ouvre les portes

Annexe 5 : Tableaux des entrevues avec France

Passé**Familial**

- Quand j'étais petite, mon grand-père lisait le journal à tous les matins.
- J'avais tellement hâte de savoir lire pour lire les bandes dessinées de son journal.
- Chez mes parents, il y avait un peu de livres.
- Mes parents n'étaient pas vraiment des modèles.
- Moi j'accrochais beaucoup sur les livres « Martine ».
- Moi je n'ai pas connu ça quand j'étais petite des livres avec des belles illustrations.
- Puis après ça, j'ai aimé les « Astérix », et avec mes élèves, à leur anniversaire, je leur ai fabriqué un signet avec un personnage d'Astérix.

Scolaire élève

- Je n'ai pas beaucoup de souvenir de comment on m'a enseigné la lecture
- je me souviens d'avoir su lire très vite.
- quand il y avait des pièces de théâtre, moi je n'étais jamais choisie pour faire un rôle de princesse par exemple, moi j'étais toujours la narratrice.
- Je viens d'un petit village et on n'avait pas de bibliothèque à l'école.
- Les seuls livres de lecture qu'on avait à part le manuel, c'étaient des petits livres sur le haut d'une armoire, une fois de temps en temps on pouvait aller s'en choisir un.
- Ce n'était pas comme aujourd'hui où on a plein de collections.
- Au secondaire, il y avait une bibliothèque, mais comme je n'avais pas appris à faire un choix de livre et je ne savais pas quoi choisir.
- Dans un cours au CEGEP je devais lire l'histoire de Gandhi et j'avais adoré ça. C'était plus le genre de lecture qui m'accrochait.

Universitaire

- Quand j'ai fait mon bacc, j'avais un cours sur les œuvres littéraires.
- La professeure nous racontait des histoires puis nous, on était comme des enfants !
- On écoutait son histoire à la fin de chaque cours et ça venait chercher quelque chose.
- Je me disais que je voulais faire vivre ça à mes élèves.
- Je m'inspire souvent d'elle quand je raconte encore aujourd'hui. C'est mon premier modèle.
- Elle en mettait de l'ambiance, de l'intonation. Ça a été un déclic ce prof là.
- Je me suis engagée (dans l'enseignement de la lecture) parce que j'ai vu un modèle à l'université.

Expérience professionnelle

- Dans une autre vie, j'ai été dessinatrice de mode. Alors tout ce qui est artistique m'attire beaucoup.
- À la commission scolaire, il y a eu des conférences sur l'utilisation de la littérature jeunesse
- J'avais trouvé ça bien intéressant donc j'ai fait partie d'un groupe d'enseignantes.
- En côtoyant d'autres enseignantes qui en savaient beaucoup, c'est nourrissant.
- On a monté une trousse pour aider les autres enseignants.
- En faisant partie de ce groupe, cela m'a amené à réfléchir beaucoup.
- Dans ce groupe, on n'avait que ce sujet à parler, on avait toutes cette passion commune.
- Quelqu'un qui te montre un livre et qui te dit ce que tu y retrouves, de quoi ça parle, comment c'est traité avec les élèves, t'es beaucoup plus porté à le choisir.
- Le nouveau programme, mon expérience, mes collègues, le nouveau matériel, cela t'amène vers autres chose, c'est un ensemble de facteurs.

Contexte

- J'enseigne dans un milieu où il y a tous les types d'élèves sur le plan culturel et socioéconomique.
- l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants est de plus en plus déconnecté, désengagé.
- les enfants attendent qu'on les accompagne de très près.

Pratiques de lecture

- Je suis une lectrice de journaux,
- J'ai 3 romans de commencé chez moi.
- Ce que je lis le plus, c'est de la littérature jeunesse, j'en ai développé une passion.
- J'ai eu un coup de foudre pour les albums,
- Je peux comprendre des élèves qui perdent l'intérêt lorsqu'ils se retrouvent devant des longues lectures parce que j'aime moi aussi les lectures courtes.

Engager

- Je leur lis des histoires et cela leur fait aimer la lecture.
- En quatrième année, ça fait des années que les élèves ne se sont pas fait raconter des histoires et là tu arrives avec un album. Ils t'en redemandent.
- Pendant que je raconte une histoire, je suis complètement « dedans ».
- J'essaie de créer une ambiance.
- Puis ensuite, ils veulent le lire (le livre) chacun veut le reprendre.
- Ces jours-ci, des élèves présentent leur coup de cœur littéraire.
- Ça donne le goût de lire les livres que les autres ont présenté.
- Les élèves lisent au moins 15 minutes par jours.
- Je voulais amener différents types de textes parce que tu sais, « la fabrication d'un piano » ou l'histoire de « Hans Christian Andersen », ça leur dit rien.
- On a choisi du matériel qui présente uniquement des extraits d'œuvres littéraires. Cela a donné de bons résultats dans la motivation chez les élèves.
- Moi, je vais aussi chercher le vrai livre d'où est tiré l'extrait et les élèves empruntent ces livres
- Les histoires que je lis sont souvent liées à un thème,
- J'essaie d'aller vers leurs intérêts.
- Ce que j'aime, c'est de dire : « la suite demain... ». Les élèves veulent savoir la suite.

Différencier les interventions

- Les albums, ça va chercher les enfants qui sont moins habiles en lecture.
- Ceux qui sont plus difficile à stimuler, ils vont accrocher avec les albums,
- Les élèves de la troisième et quatrième année, ils adorent les films d'horreur et ce qui est dégoûtant, puis ce livre là répond à ça.
- Pour le travail sur la grammaire et la compréhension, on a ici des fiches de lecture.
- Chaque enfant avance à son rythme.
- Je choisis des choses plus avancées et je suis là pour les accompagner dans cette compréhension.
- Je vais aussi les questionner, je vais expliquer des tournures de phrases, des expressions, cela leur permet d'enrichir leur vocabulaire.

Environnement riche

- J'apporte beaucoup de lectures pour que cela les nourrisse.
- Chaque jour, des élèves vont au coin-lecture. C'est un coin vivant.
- J'ai beaucoup de livres en classe
- Je leur amène des choses qui ne connaissent pas, parce qu'ils ne sont pas portés vers l'inconnu.
- Un livre sur un beau présentoir est plus choisi qu'un livre bien serré dans la bibliothèque.

Etre un modèle

- Je leur en lis à tous les jours.
- Quand mes élèves racontent des histoires aux plus jeunes il y a beaucoup d'expressions dans leurs lectures. En fait ils font un peu comme moi.

Accompagner les apprenants

- Quand je leur lis un livre, il y a toujours quelque chose en dessous de ça.
- Ça leur faire vivre des choses d'une façon différente que lorsque eux même lisent le livre.
- Je choisis des choses plus avancées et je suis là pour les accompagner dans cette compréhension. Je vais aussi les questionner, je vais expliquer des tournures de phrases, des expressions, cela leur permet d'enrichir leur vocabulaire
- Je leur enseigne à travailler avec des outils.. Aussi, les élèves apprennent à comprendre en s'aidant du titre, des illustrations.
- Quand il sont une erreur, je veux qu'ils comprennent pourquoi et comment ils peuvent faire pour la corriger.

Diversifier les interventions

- On a un carnet de lecture puis on illustre une scène de l'histoire, ou je leur demande de critiquer un extrait, ou de faire des liens entre plusieurs histoires.
- Je demande aux élèves « Ce livre que tu as lu, quelle saveur tu lui donnerais ? » C'est pour trouver le style, l'idée principale.
- J'échange avec les élèves sur les lectures, ça permet de vérifier leur compréhension.
- Tu peux poser des questions littérales.
- Quand les élèves disent pourquoi ils ont aimé ou non, je vois à quel point ils ont compris.
- Ça prend aussi de la lecture juste pour le plaisir.
- Les élèves ont l'occasion d'expérimenter le plaisir de lire et les stratégies

Sens de son accompagnement

Modèle

- J'aimerais ça laisser une marque.
- j'essaie d'être un modèle aussi pour eux
- C'est le but de présenter des livres. Cela les amène ailleurs. On dit qu'il faut aller vers leurs intérêts, mais il faut aussi élargir leurs horizons. C'est à l'enseignant de guider vers autres chose. J'ai des élèves qui viennent me dire : « ça nous a donné des idées ».

Réfléchir sur mes pratiques

- J'observe aussi ce qui est populaire auprès des élèves.
- Si je fais quelque chose qui fait allumer les élèves, je vais le refaire, mais peut-être pas exactement de la même façon parce que je fonctionne avec l'esprit du moment.
- Quand ce n'est pas une bonne idée, je ne la répète pas.
- Quand j'embarque pas, ça ne sert à rien, les élèves n'embarqueront pas non plus.
- Quand je me trouve ennuyante, je pars moi même sur autre chose pour casser la routine.

Passion

- C'est sûr que tout ce que je fais personnellement, cela a un lien avec leurs apprentissages.
- Refaire toujours les mêmes choses, cela ne m'intéresse pas.
- Faire de la grammaire pour faire de la grammaire, je trouve ça ennuyant.
- Il faut que je me renouvelle.
- J'ai appris à être zen dans ma classe. J'ai le droit moi aussi de faire des erreurs.
- J'ai le goût d'avoir du plaisir avec mes élèves.
- Ce qui me passionne, c'est quand tout le groupe a participé et qu'on observe les résultats.
- L'an passé, on a fait une pièce de théâtre. Les élèves avaient travaillé fort, moi aussi et on était tous fiers.
- Quand je leur raconte un album et que j'ai l'attention de tout le monde puis ensuite, on a une belle discussion, c'est très fort ça aussi.

Responsabilité de l'enseignant

- Je suis là pour guider les élèves vers ce qui peut les amener à être meilleurs.
- Je peux peut-être changer la vie d'un élève, avoir une influence, l'ouvrir vers quelque chose, lui apporter une nouvelle façon de voir les choses.
- Un élève qui vit plusieurs expériences positives à l'école, c'est déjà un bon début..
- C'est à l'enseignant de guider vers autres chose.
- Dans tout ce que je fais, il y a un but et je le dis à mes élèves.
- Il n'y a rien de moins motivant que de ne pas savoir pourquoi tu fais quelque chose.
- J'aime ça ouvrir les élèves vers une bonne culture générale.
- J'ai le goût de développer l'autonomie aussi.
- Quand tu as développé des façons de faire, tu peux les adapter à d'autres situations.
- Pour moi la façon de faire est plus importante que le résultat.
- Alors quand ils ont une erreur, je veux qu'ils comprennent pourquoi et comment ils peuvent la corriger
- Moi ce qui m'intéresse, ce n'est pas tellement le résultat, c'est le processus, tout ce qui est construit pendant, c'est important.
- J'ai le goût de faire connaître tous les avantages que cela apporte (la lecture).

Sens de la lecture

- Quand t'es pas autonome en lecture, ça te bloque pour toutes les autres matières.
- La lecture c'est ce qui permet d'apprécier le reste.
- Un bon lecteur a développé beaucoup plus de vocabulaire et de stratégies de compréhension, il possède un bagage de mots et il est habitué de se questionner aussi sur sa lecture.
- Je trouve ça important lire aussi parce que les élèves vont voir des structures de textes, de phrases et du vocabulaire, des règles de grammaire s'automatiser.
- Lire, c'est la clé de la réussite.
- Il faut aller plus loin que la simple alphabétisation pour en éprouver du plaisir.
- C'est un ensemble de compétences qu'on voit avec ces livres.
- Je crois vraiment qu'un élève qui lit, c'est un élève qui réussit.
- C'est une façon de s'ouvrir aux autres, au monde, aux arts, aux autres cultures
- Ce que j'aime d'un livre, c'est de le partager avec les autres.
- On voit bien des compétences avec les livres, on socialise aussi.

Annexe 6 : Tableaux des entrevues avec Geneviève

Expériences passées familiales

- Je n'ai pas de souvenirs que mes parents lisaient beaucoup, d'être allée à la bibliothèque, de m'être fait lire des histoires.
- Ma mère lisait, mais elle ne me faisait pas la lecture.
- Je ne peux pas dire que j'ai été marquée par la lecture étant enfant.

Expériences passées scolaires

- Je ne peux pas dire non plus que des livres m'ont marquée au primaire.
- Je n'ai pas de souvenir d'un modèle de lecteur.
- Je me souviens qu'au secondaire, il fallait lire un livre et je ne l'ai jamais terminé.
- Je n'aimais pas lire, ma matière faible c'était le français et je ne me sentais pas bonne

Expériences passées universitaires

- À l'université, j'ai eu un cours avec Dominique Demers en littérature jeunesse et ça a été la révélation.
- Cela a allumé quelque chose en moi,
- C'est ensuite que cela s'est répercuté dans mon enseignement.
- Les livres qu'elle nous a présenté, c'était tellement bon que cela nous a inspiré.
- Sans sa rencontre, je ne sais pas si je ferais une aussi grande place aux livres dans ma classe.
- J'ai découvert ce monde-là puis, je suis toujours en train de lire.
- Je me suis dit que la lecture passait par le plaisir et que je voulais le faire vivre à mes élèves.

Expérience professionnelle

- À partir de ce moment, je m'intéressais beaucoup à la littérature et j'ai suivi des formations continues
- j'allais toujours chercher les expériences des autres, j'adaptais à mon groupe et à ma façon d'être.
- La formation avec une autre enseignante de la commission scolaire m'a aussi beaucoup aidé.
- Avant sa rencontre, c'est comme si toute la théorie était là, mais je ne savais pas comment l'appliquer.
- Puis elle nous a montré cette façon de travailler et j'ai dit OUI ! c'est ce que je cherche
- Je fais un microprogramme de deuxième cycle sur l'apprentissage coopératif et cela m'aide
- À mon tour, j'aime donner des formations

Expérience de lectrice au présent

- J'aime lire aujourd'hui et des fois je trouve que mes yeux ne vont pas assez vite !
- Si je dois arrêter de lire, j'ai l'impression que les personnages sont là derrière moi et qu'ils m'attendent
- Quand je finis un livre, il faut que je fasse le deuil de l'histoire et des personnages,
- Ça vibre en dedans quand je lis.
- Je suis plongée, immergée, aspirée par le livre. Je pars.
- Si j'ai juste 5 minutes, je vais les prendre pour lire, il faut vraiment me faire violence pour arrêter.

Contexte scolaire

- J'enseigne en 1-2^{ième} année. J'ai pu obtenir cette classe parce qu'à mon école, les gens sont très ouverts.
- C'est toute une équipe avec qui je fonctionne, je ne suis pas toute seule dans mon coin.
- C'est la même chose avec la direction et avec la conseillère pédagogique
- Le milieu ici est multiethnique, il y a beaucoup d'allophones.
- Dans un milieu où les livres sont peu présents, les parents peu scolarisés, le seul contact qu'ils ont avec les livres, c'est à l'école.
- Certains arrivent en première année et ça ne fait pas très longtemps qu'ils parlent français.
- Nous avons développé des méthodes alternatives.
- On a essayé « Lexibul ». Les élèves ne suivaient plus, les sujets étaient déconnectés à leur réalité.
- Ce n'est pas une école très traditionnelle, c'est très dynamique.
- Le contexte scolaire m'a influencé beaucoup,
- Ce contexte fait qu'on est toujours en train de chercher à adapter pour maximiser la réussite de tous
- On avait du budget aussi, cela a donné la chance d'avoir des projets et d'être soutenus par la direction.
- Les deux premières années, nous avions une libération par mois, on bâtissait notre matériel.
- On avait aussi une orthopédagogue qui venait dans la classe pendant les ateliers.

Pratiques d'enseignement de la lecture

Adaptation de l'enseignement

- J'ai appris à travailler en sous-groupe.
- J'utilise aussi des petits livres pour mettre en place une approche individualisée.
- Ces livres de lecture sont gradués.
- J'appelle 3-4 enfants à la fois et je travaille avec eux un livre qui est à leur niveau.
- Je fonctionne beaucoup par atelier.
- La quantité de travail est différente pour chacun lors des ateliers.
- Parfois le même atelier va être gradué.
- On va prendre une tâche de lecture qui existe déjà, puis on va le simplifier pour nos élèves faibles et on va l'enrichir pour nos élèves forts.
- Les attentes qu'on met devant eux sont réalistes

Accompagnement de l'apprenant

- J'ai appris à connaître ce que les enfants ont comme base et à partir de où tu peux les prendre, la connaissance du groupe d'âge.
- Ça motive un enfant les jeux, tu lui fais réaliser qu'au début du jeu par exemple, il ne reconnaissait pas certaines lettres et que maintenant que le jeu est fini, il est capable.
- Alors tu lui dis qu'ils est bon, tu viens d'enclencher le sentiment de compétence, la confiance, puis la prochaine fois qu'il va travailler avec les lettres, il ne va pas l'aborder de la même façon parce qu'il va avoir réussi dans un autres contexte
- À travers les livres, cela leur fait vivre la culture, selon moi cela me permet de toucher à cet objectif d'amener les enfants à prendre contact avec la culture québécoise.

Modèle

- Je lis au moins 1 livre et souvent 2-3 livres par jours dans ma classe.
- Les enfants ont du plaisir à m'écouter parce qu'ils sentent mon plaisir.
- Ça me passionne et ça transparait.
- Des fois je ne suis pas capable de me concentrer parce que j'ai juste le goût de raconter mon histoire et je leur dis. Alors là, on lit ensemble !
- Les élèves voient cette passion qui m'anime.
- Le livre a une place importante dans la classe, c'est intéressant, c'est beau, lire est un moment important.

Engager les élèves

- Lorsque je lis aux élèves, bien des fois, c'est juste pour le plaisir,
- Je ne vais pas toujours rattacher une notion académique ou un objectif pédagogique.
- C'est la première étape dans ma classe, que la lecture soit plaisante, que le plaisir soit associé aux apprentissages.
- Je ne force jamais les enfants à écouter l'histoire.
- Ça finit toujours par les accrocher.
- Si tu lis l'histoire et que tu en discutes ensuite, tu n'es plus capable de les arrêter !

Environnement littéraire riche

- Mon coin-lecture est un endroit spécial où on a envie d'aller,
- Il y a de livres sur tous les sujets, la mort, le suicide, l'handicap.
- À l'école, on avait fait une sélection de 10 livres de littérature jeunesse qu'on a acheté en 20 exemplaires.
- Je fais souvent la rotation des livres, je m'arrange pour qu'il n'y ait pas de livres désuets.

Diversifier les interventions

- Les ateliers ne sont pas juste des activités papier-crayon, c'est aussi des jeux de manipulation, d'ordinateur, des coins d'écoute pour améliorer la langue orale.
- On monte aussi un carnet de lecture.
- On fait des jeux de lecture dans la classe.
- J'ai commencé à lire des histoires sur des thématiques qu'on abordait, sur des sons que l'on devait voir.
- J'ai monté un projet où je choisis 4 albums et on réinvestit dans une création artistique.
- On intègre toutes sortes d'apprentissage.
- Je me suis inspirée de mon illustrateur préféré Stéphane Poulin. Les enfants ont bâti une histoire à sa manière
- À partir d'albums, on greffe ce qu'on appelle les « savoirs essentiels » du programme.
- Quand il y a des choses qui surviennent, je les traite parfois avec le livre.

Sens de mon accompagnement de lecteurs

Réfléchir

- J'ai appris à connaître ce que les enfants ont comme base et à partir de où tu peux les prendre.
- Parfois tu peux planifier une belle activité et cela ne marche pas alors tu te demandes pourquoi.
- Aussitôt que tu finis une activité ou une journée, tu revois des choses que tu as fait. C'est toujours en évolution
- L'enseignement, ce n'est pas difficile ou compliqué, c'est complexe.
- D'une année à l'autre, les élèves changent, donc les connaissances antérieures et les contextes aussi.
- Tu ne peux pas répéter exactement d'une année à l'autre.

Être un modèle

- Les élèves de 1^{ère} et 2^{ème} année, ils t'idolâtrèrent, tu es un modèle pour eux,
- Des modèles c'est important. Il faut qu'on soit des modèles de lecteurs.
- Nous apprenons avec des modèles,
- C'est un déclencheur important une personne signifiante.
- Quelqu'un qui lit des choses (devant les élèves) qui ne l'allument pas, ça ne fonctionnerait pas aussi bien.
- C'est sûr que je sens que les élèves réagissent et sont emballés, mais c'est un peu à travers moi.
- Toute cette connotation que je donne aux livres a un impact sur la façon dont l'enfant va le percevoir
- Si tu les mets en contact avec des livres ennuyants, bien ils vont faire le lien entre livres = ennuyants.
- Si je raconte une histoire et qu'on a du plaisir, cela va leur donner le goût, puis une fois que le goût est là, la motivation d'apprendre est là.

Comprendre le processus d'apprentissage

- Je pense que l'intérêt, c'est la clé de l'apprentissage.
- Il faut que tu ressenties un besoin pour avoir du plaisir d'apprendre.
- La théorie du socio-constructivisme, on est des êtres sociaux, c'est dans l'interaction qu'on apprend.
- Plus tu te développes une perception de ce qu'est l'apprentissage plus tu vas te chercher des outils
- Aussi tu développes une connaissance sur ce que tu dois enseigner à un groupe d'élèves de cet âge.
- Il faut que les élèves sachent comment apprendre à apprendre
- Tu ne peux pas les assooir toute la journée, ça les assomme et ça fait des décrocheurs en deuxième année !
- On a fait une activité coopérative sur les lobes du cerveau. Les enfants, juste de mieux comprendre, ils vont devenir conscients de leurs processus d'apprentissage

Vouloir favoriser le sentiment de compétence

- J'aime quand les élèves sont fiers d'eux.
- Si tu es fier d'avoir fait quelque chose, bien tu te sens compétent.
- Tu le sais que tu as déjà réussi alors tu l'affrontes (la situation d'apprentissage) avec plus de confiance et tu as plus de chances de réussir.
- Moi, tout est interrelié, il faut que ce soit associé au plaisir pour que les enfants aient le goût d'apprendre et ensuite les placer dans des expériences positives agréables pour qu'ils en ressortent fiers, contents, cela agit sur leur sentiment de compétence et leur confiance.
- Dans ma classe, j'essaie que tous les enfants se sentent bons et qu'ils sachent qu'ils obtiennent des succès.
- Avec les jeux, tu fais réaliser à l'élève qu'il a appris
- Je leur demande de se souvenir de la fois où ils ont bien réussi et je les rassure.

Responsabilité d'enseignante

- Quand tu as une conscience professionnelle, tu veux la réussite et tu décides d'amener les enfants le plus loin possible
- Je les prends où ils sont, mais c'est ma responsabilité de les amener le plus loin.
- Ce n'est pas en poussant dessus, c'est à MOI de mettre en place des structures qui vont faire que tous les enfants vont être capable de cheminer toujours plus loin.
- C'est à moi de les accompagner et si je demande la même chose à tout le monde tout le temps, bien il y en a que je vais freiner, d'autres que je vais perdre.
- C'est moi qui m'adapte à eux et non eux qui s'adaptent à moi.
- On travaille avec des êtres humains qui sont tous uniques, qui ont chacun leurs spécificités, leurs différences, puis il faut s'adapter.
- Comment peux-tu être enseignante et ne pas être consciente de ce que c'est l'enseignement et l'apprentissage ?

Passion

- Ça m'arrive souvent de penser à l'école. Par exemple, je vais à la librairie ou au cinéma et cela me donne plein d'idées de ce que je peux faire dans ma classe.
- Ça me passionne ce genre d'activité

Contexte familial

- Mon conjoint est en éducation, il était enseignant et maintenant il est directeur.
- Il était dans une école alternative et ça m'a peut-être amené des idées.
- Lui, c'est un lecteur compulsif, c'est peut-être aussi un peu lui qui m'a influencé à lire.
- Il m'a conseillé plusieurs bonnes lectures.

Sens de la lecture

- Il y a un facteur culturel à travers les livres.
- C'est important d'initier les élèves à la culture québécoise et faire en sorte qu'ils s'identifient, se retrouvent.
- Une multitude de tâches nécessitent la lecture, lire les journaux, se diriger dans une ville.
- Si un enfant vit un deuil, je peux raconter une histoire sur le sujet et l'enfant va pouvoir s'identifier, il va se sentir accompagné.
- Des personnages peuvent les aider à ne pas se sentir isolés
- Cela nous aide à cheminer, à avancer dans nos réflexions.
- Ça m'aide à gérer les comportements, et à éviter des interventions plates.
- Les livres j'aime ça, j'aime en lire pour le plaisir, mais aussi ils ont une portée plus grande au plan pédagogique,
- c'est un moteur, un déclencheur.
- La bête feuille de calligraphie que je donne, les enfants la trouvent insignifiante. Mais si avant de donner cette activité-là, je raconte « Roméo, le rat romantique » et ensuite je dis que Roméo veut écrire une lettre à Juliette les élèves sont motivés !

Annexe 7 : Tableaux des entrevues avec Dominique

Expérience passée familiale

- Mes parents lisaient La Presse, je peux dire qu'ils étaient des modèles de lecteurs.
- Moi, j'avais des « Martine », j'allais à la bibliothèque aussi me chercher des albums.
- Je recevais des livres à Noël et j'étais contente, je les ai encore aujourd'hui.
- J'ai toujours aimé lire, j'étais encouragée à lire à la maison.

Expérience passée scolaire

- En sixième année, un prof Français nous avait fait découvrir Molière, il a changé ma vie je trouve.
- Il m'a donné le goût de lire du théâtre.
- Ce professeur a été un déclencheur pour le théâtre.
- Je me souviens d'avoir joué Toinette, c'est une activité pour moi qui était très signifiante.
- J'ai détesté lire au secondaire, on nous a imposé Agaguk pendant toute une année et ça m'a écoeuré ...
- Je me rappelle d'avoir été souvent évaluée en compréhension, mais pas de l'avoir travaillé
- au CÉGEP j'ai repris contact avec la lecture parce que je faisais du théâtre.
- C'est là que j'ai eu du plaisir à lire et à découvrir plein d'auteurs.
- C'était plus à l'extérieur des cours, c'est fou hein, il me semble que cela devrait être à l'école.

Expérience passée universitaire

- Au baccalauréat, je ne me souviens pas d'un prof marquant, ni d'un modèle de lecteur.
- c'est tellement déconnecté, tu n'as pas l'expérience d'une classe
- Les cours sur la littérature jeunesse étaient ennuyants
- J'ai fait un programme de maîtrise avec une spécialité en enseignement de la lecture en Arizona
- Ce n'est pas un hasard si j'ai trouvé ce programme, j'étais à la recherche de quelque chose, mais je n'aurais pas trouvé ce que je cherchais ici. Dans un sens, c'est une chance.
- Lors de ma maîtrise, j'avais mon expérience en enseignement et tout s'est connecté, ce que j'avais lu dans Giasson, mon expérience et ces nouvelles approches là.
- Cela a été une révélation.
- Il y a un professeur là-bas qui m'a beaucoup influencé
- C'est quelqu'un qui m'a appris beaucoup.
- C'était très concret comme enseignement.
- Tout ce que j'ai appris là sont des choses qui me servent aujourd'hui dans ma classe.
- Elle m'a initiée à la littérature américaine, ce qui m'a donné le goût de m'initier à la littérature québécoise.
- Cette professeur là a inspiré mes pratiques, mais c'était un modèle de lecteur aussi.
- Elle était très passionnée, elle connaissait beaucoup la littérature.
- Cela a été réellement un déclencheur pour que je m'intéresse à la littérature jeunesse.
- Je suis encore abonnée au Reading Teacher alors ça me suit encore aujourd'hui, ce n'est pas pour rien que je suis en train d'écrire un livre.

Expérience passée et présente professionnelle

- J'avais une collègue qui était bien intéressée et avec qui j'ai collaboré
- Avec les années, on a monté du matériel, on a acheté des livres, des romans, on a monté des activités.
- On a commencé avec Lexibul, Tranquillement, on a délaissé ça. Puis on a vu les résultats.
- On enseignait de façon plus différenciée, avec d'autre matériel.
- Je suis à la fois un modèle de lecteur pour mes élèves, mais aussi un modèle de praticienne pour les autres enseignants à la recherche de pratiques.
- J'amène tout mon matériel et je parle de problèmes que je vis dans ma classe
- C'est très pratique, mon livre va être pratique aussi.
- Je donne tout le côté pratique que j'ai aimé recevoir.
- Je donne le plus d'affaires concrètes que les enseignants peuvent prendre et mettre en application.
- Moi, cette façon d'enseigner, cela a changé ma vie et ça risque de changer la vie des autres parce que les personnes qui suivent mes formations cherchent la même chose que moi .
- Je ne peux pas garder ça juste pour moi, ça aide les autres et ça aide d'autres enfants aussi.
- Les commentaires que j'entends lors des formations, c'est que je suis passionnée et pratique.
- C'est super stimulant de donner des formations, rencontrer des enseignants, partager ce que je fais,
- Je discute avec eux, on échange, ils me donnent des idées eux aussi, c'est vraiment intéressant.
- C'est rentable aussi pour moi personnellement et professionnellement.
- C'est valorisant de se faire dire que c'est bien ce que tu fais. C'est une tape dans le dos.
- J'explique à quel endroit je rencontre des problèmes et je ne détiens pas la vérité et la façon de faire.

Contexte de pratique

- Ici, c'est une école difficile, des enfants défavorisés et un milieu multiethnique.
- Quand je suis revenue de Phoenix la directrice m'appuyait dans ce que je voulais faire.
- À un moment donné, acheter des livres a été un problème. La direction a changé, elle ne croyait plus au projet.
- Avec les années, on a monté du matériel, on a acheté des livres, des romans, on a monté des activités.
- Tout le premier cycle en multi-âge, qui découle aussi du nouveau programme au Québec.
- Ce n'est pas tous les enseignants qui ont le goût de changer leurs pratiques dans mon école, je dérange.
- C'est ici un milieu très multiethnique et défavorisé. On fait partie du projet « Écoles Montréalaises ».

Expérience présente de lectrice

- Aujourd'hui, j'aime beaucoup lire.
- Il me semble que je suis toujours en train de lire quelque chose.
- Des romans, des livres pour éduquer mon chien, des revues, des revues pédagogiques, le journal, The Reading Teacher.

Pratiques pédagogiques**Adapter**

- Je fais de la lecture guidée en petits groupes
- Moi je suis là pour les guider
- Toutes ces pratiques favorisent la différenciation

Accompagner l'apprenant

- Je ne fais pas juste lire, pour donner le goût de lire, il faut que je leur donne des lectures à leur niveau, qu'ils se sentent bons, qu'on discute beaucoup.
- La lecture partagée avec un grand livre, c'est de la lecture en petit groupe, avec des élèves débutants en lecture en première et deuxième année
- C'est vraiment un enseignement direct, une pédagogie qui va les aider à apprendre.

Engager

- On fait beaucoup de lecture autonome
- Chacun vient écrire un petit bout du texte. Et on discute au fur et à mesure de l'écriture, de l'orthographe
- le fait que je sois proche des mes élèves quand on lit, que je leur communique mon plaisir de lire, je suis sûre que ça a une influence sur leur propre plaisir.
- J'ai apporté un livre que j'avais gagné à l'école quand j'étais petite. Je l'apporte aux élèves pour leur montrer et c'est l'un des livres les plus populaires dans ma classe !

Modèle

- Je lis aux élèves à tous les jours
- Ils écrivent un journal et moi je modélise énormément avec le rétroprojecteur
- Quand je leur lis une histoire, je modélise.

Diversifier les activités

- On fait des études littéraires
- On est en train d'en faire une thématique sur la différence.
- On va faire aussi une étude d'auteurs
- Je fais toutes les activités de l'approche équilibrée
- Je travaille avec les lettres, à former des mots.
- Je fais une période d'écriture complète à tous les jours.
- Il y a de l'écriture interactive, de l'écriture autonome, de l'écriture guidée
- On fait une recherche sur le loup : on lit de la littérature sur le loup, on va monter une petite pièce de théâtre, ils vont écrire une histoire sur le thème et ils vont faire une création avec la spécialiste des arts
- Cela nous sert aussi à faire la présentation de la recherche.
- On touche toutes les compétences avec ça.
- Les activités d'écriture et de lecture, toutes les activités que je fais ont toutes un degré différent de participation des enfants.

Environnement littéraire

- Dans la classe, il y a des livrets gradués, des affiches, des revues, un mur de mots, des textes géants, des grands livres, les écrits des élèves sont très visibles.

Sens de mon accompagnement**Modèle**

- Je veux amener une élève voir la pièce parce qu'elle s'intéresse beaucoup à cela.
- Tu sais je rends un peu ce que j'ai reçu.
- J'espère que ça va être un même déclencheur, un même événement dans sa vie de découvrir le théâtre
- C'est souvent un prof qui va nous donner le goût de lire.
- Ça prend quelqu'un, ce n'est pas une technique, juste une approche, ça prend un personne, qui communique son plaisir de lire.
- Mais je ne suis pas juste une lectrice pour les élèves, je suis tellement plus, je suis une enseignante.
- Le côté affectif est important. Le fait que je sois proche des mes élèves quand on lit, que je leur communique mon plaisir de lire, je suis sûre que ça a une influence sur leur propre plaisir.
- Ça prend quelqu'un pour donner le goût de lire, mais ça prend aussi quelqu'un pour te montrer comment appliquer la théorie en classe.

Réflexion

- Avant ma maîtrise, je savais que j'avais des lacunes, je travaillais avec la collection Mémo puis je sentais que je ne réussissais pas à récupérer aussi bien que je l'aurais souhaité les élèves en difficulté.
- J'expérimente depuis cinq ans et j'améliore mes pratiques et c'est loin d'être parfait.
- Avec Mémo quand je lisais, ce n'était pas plaisant lire,
- Le seul temps où c'était plaisant, c'est quand je sortais un album on faisait une recherche documentaire avec des vrais livres. Aujourd'hui je le comprends mieux.
- J'ai réfléchi, je me suis dit qu'il y avait un problème et j'ai trouvé.
- Il y a des profs qui disent : « ils ne savent pas lire ». Ils ne se demandent pas ce qu'ils peuvent faire
- Il faut vouloir, être conscient des résultats que ça donne ou que ça ne donne pas.
- Se remettre en question, c n'est pas donné à tout le monde non plus. C'est difficile
- Je sens plus d'emprise sur ce que je fais, je le vois que je suis plus compétente.
- Ma plus grande difficulté dans l'écriture de mon livre c'est de toujours être confrontée à ma pratique.
- Quand tu vulgarises, je pourrais juste écrire quoi faire, mais moi je suis confrontée à ma réalité de classe.
- Je sais qu'il y a de choses que je ne fais pas exactement comme je devrais, que je dois améliorer.

Responsabilité

- J'ai passé beaucoup de temps à la bibliothèque pour découvrir des livres, nos auteurs.
- Une approche comme celle-là demande des efforts. Puis on n'a pas plus le temps que les autres.
- C'est une conscience professionnelle.
- Ce qui est différent entre moi et des enseignants qui ne cherchent pas à s'améliorer c'est plus une vision de ma responsabilité.
- Je me dis que les enfants peuvent apprendre, il faut que les enseignants reprennent cette responsabilité là.
- C'est bon de sentir que tu as une prise sur ce que tu fais, que t'es professionnelle, que tu peux aider des élèves en difficulté, que tu as des outils, que tu sais quoi faire.
- J'ai le sentiment d'avoir tout fait pour faire progresser tout le monde. Si un élève est rendu là, je n'aurais pas pu en faire plus pour l'amener beaucoup plus loin.
- C'est une approche, une philosophie, une façon de voir l'enseignement qui est différente. Les gens généralement travaillent avec des guides, le ministère impose ça

Passion

- L'enseignement, j'aime ça, c'est ce qui me passionne le plus.
- Il faut être ouverts, curieux, sinon on serait collés sur notre petite routine.
- Il faut rester en expérimentation, il ne faut pas que ce soit routinier.
- Je pourrais refaire les mêmes choses aux deux ans, relire les mêmes choses, faire les mêmes recherches, ça m'ennuierait, chaque année, il faut que trouve quelque chose de différent.
- Il faut que ça m'intéresse, puis moi j'apprends en même temps que les enfants aussi.
- C'est un plaisir de lire des albums, me familiariser avec les auteurs. C'est un hobby pour moi de faire ça. Ça devient un plaisir d'aller à la bibliothèque et lire et de partager ça avec mes élèves après.
- Ça coûte cher acheter des petits livres, il faut y croire.

Sens de la lecture

- Pour moi, c'est sûr, un lecteur c'est quelqu'un qui peut s'améliorer
- La lecture est partout., il me semble qu'on est toujours en train de lire quelque chose

Annexe 8 : Tableaux des entrevues avec Charlotte

Expériences passées familiales

- Dans ma famille, il n'y avait personne qui lisait vraiment.
- Les livres, ce n'était pas très présent dans ma famille.
- Ma mère lisait des photoromans, mon père est probablement dyslexique.
- Je n'ai pas eu de culture générale, à la maison ce n'est pas ça qu'on valorisait.

Expériences passées scolaires

- Au primaire, j'ai lu, mais je n'étais pas une passionnée de la lecture.
- Je n'ai pas de souvenir d'enseignants du primaire ou du secondaire qui m'ont inspirée.
- J'aimais ça l'école. J'ai toujours aimé l'école.
- Dans mon temps au secondaire, on ne lisait pas beaucoup,
- Je n'ai pas fait de CEGEP, et l'université, pour moi, c'était inaccessible.

Expériences passées universitaire.

- Je suis entrée en littérature à l'université et j'ai découvert la littérature à ce moment là.
- En littérature, j'ai découvert des classiques. C'est là que j'ai lu le plus.
- Je peux dire que les profs qui m'ont présenté la littérature du moyen âge m'ont inspiré.
- Pendant mon bacc en enseignement, j'ai eu le cours sur la lecture par Suzanne Chartrand.
- Quand j'étais dans son cours, je trouvais que ce qu'elle disait avait vraiment du sens.
- Je me souviens d'avoir aimé les écrits de Giasson et de Chartand et je me rappelle que déjà là, je me posais beaucoup de questions sur la lecture.

Expérience professionnelle

- Je me suis intéressée aux difficultés en lecture, après un an d'enseignement, quand j'ai vu qu'il y avait des élèves qui avaient des difficultés à lire, je ne pouvais pas concevoir qu'ils restent comme ça
- je suis allée vers d'autres pédagogies au début,
- j'essayais plein de choses, je lisais de la théorie.
- j'allais dans des congrès sur l'informatique sur la pédagogie par projets.
- J'allais voir dans les classes d'autres enseignants.
- Je cherchais quelque chose qui colle, que j'aime faire, à laquelle je croyais.
- Un jour, j'ai découvert Yves Nadon, c'est lui qui m'a inspiré
- Ça faisait le lien avec ce en quoi j'avais cru au début, la théorie de Giasson, puis ce qui fonctionnait et ce qui ne fonctionnait pas.
- J'ai commencé à m'abonner à plein de bibliothèques municipales, j'ai talonné le directeur, je me suis alliée avec une autre collègue.
- Avec elle, j'ai vraiment fait une première année comme Yves Nadon.
- À deux, on a écrit un journal professionnel, on a beaucoup réfléchi.
- On a lu de la théorie beaucoup, on partageait beaucoup.
- C'est son conjoint qui nous a payé des livres, il nous a donné comme une subvention !
- Mais je ne serais pas qui je suis si je n'avais pas enseigné une année entière avec elle. Je n'aurais pas pu progresser autant parce que quand tu réfléchis toute seule, tu n'as pas de feedback. On était deux, c'est deux cerveaux, deux expériences. Si on n'avait pas beaucoup réfléchi et travaillé ensemble, je ne serais pas là aujourd'hui.

Expérience de lectrice au présent

- Je ne suis pas celle qu'on va lire plein de romans
- Dans le fond je suis une passionnée de la lecture et de l'écriture au service de l'apprentissage, de la culture et de la vie, de l'ouverture.
- J'ai toujours voulu connaître plus, être plus cultivée, mais quand tu pars de rien, d'un milieu comme ça, tu bâtis tout.

Contexte scolaire

- C'est un milieu très rural.
- Ici, il y a des gens intellos et cultivés, mais il y a aussi les enfants d'agriculteurs et aussi d'assistés sociaux.

Pratiques d'enseignement de la lecture

Adaptation de l'enseignement

- Dans certaines matières j'enseigne de façon plus collective, mais en lecture et écriture non. Ce n'est pas facile différencier, c'est l'idéal, mais c'est difficile. Cela prend du temps, mais tu finis par le gagner je crois
- On s'aide à apprendre, je trouve que c'est très signifiant. J'ai essayé ce matin de faire 3 petits groupes, puis j'ai travaillé un groupe après l'autre des notions dont ils ont besoin.
- Sans les albums, un enfant faible est pris avec des livres qu'il ne peut jamais lire au complet. Il ne sentira jamais le plaisir de fermer un livre. Un album, pour l'enfant faible, c'est possible de le lire jusqu'à la fin pour comprendre.

Accompagner l'apprenant

- A tous les matins, on s'assoit au tapis puis un élève écrit un message sur le tableau blanc.
- On corrige le message avec lui, j'enseigne à travers ça.
- Ensuite, tous les matins on fait une mini dictée, on s'assoit tous avec une mini tablette blanche effaçable.
- On est tous assis ensemble et on réfléchit, ensemble on parle de grammaire. La communauté d'apprenants dans le programme, c'est vrai ça.
- On apprend et on le fait ensemble.

Modèle

- Les albums, j'en raconte à tous les jours
- Souvent, je leur parle de ce que j'ai lu la fin de semaine dans le journal, je leur raconte aussi ce que je fais.
- Quand j'ai fait de l'appréciation littéraire, j'avais devant moi mon livre de Giasson parce que c'est là que j'ai pris les critères. Alors les élèves ont vu que ma réflexion vient de mes lectures.
- je les conscientise, je leur dit que je réfléchis. Je leur dis aussi que je ne connais pas la réponse à leurs questions.
- Ils vont s'intéresser à des choses grâce à moi alors qu'avant, cela aurait passé inaperçu. Ils vont aller dans les bibliothèques puis ils vont me dire : « Regarde Charlotte, tu nous as déjà parlé de ça ! »
- En fin de journée, je demande toujours aux élèves de venir me rejoindre pour que je leur raconte une histoire ou je lis un poème.

Engager les élèves

- Avec un album, je peux les faire pleurer ou rigoler ou se questionner, ça va les chercher en peu de temps
- Lire des albums aux grands, cela leur donne des idées pour l'écriture, il y en a qui écrivent des livres
- Le manuel de lecture, je vais te donner le même livre à lire pendant 10 mois, il n'y a rien de plus plate que ça.
- La littérature jeunesse, c'est magique, ça se lit vite et c'est plein de sens.
- Je leur ai dit que ce n'était pas de leur calibre du Léo Ferré alors je les ai piqué un peu ! c'est sûr qu'un jour je vais leur en faire écouter. J'aime ça créer un bon climat dans ma classe.
- Je leur laisse ce temps là parce que je veux que les élèves ressentent le confort d'être plongé dans un livre

Environnement littéraire riche

- Les élèves me disent : « Mais toi c'est drôle, tu as toujours plein de livres puis tu nous donnes toutes sortes de livres ».
- Il y a des livres plus faciles, sur des sujets différents. Il y a beaucoup de choix.
-

Diversifier les interventions

- J'utilise aussi les chansons, c'est comme les livres, c'est la même intensité dans les paroles. On écoute du Jacques Brel et du Georges Brassens.
- Les enfants lisent tous les jours, moi je leur lis aussi
- Il y a toujours une période d'écriture, mais ce n'est jamais pareil ce que l'on fait dans la période d'écriture
- Cette année, je veux faire de l'analyse de personnage
- Tous les matins on fait une mini dictée, on s'assoit tous avec une mini tablette blanche effaçable.

Sens de mon accompagnement de lecteurs

Réfléchir

- Déjà à l'université je me questionnais
- on a écrit un journal professionnel, on a beaucoup réfléchi.
- Quand tu revires tout à l'envers dans une pratique, il faut que tu t'arrêtes, tu vis de l'insécurité, tu te demandes si les élèves vont apprendre à lire.
- Je voulais mettre à l'écrit toute mon année pour organiser plein de choses.
- je ne serais pas qui je suis si je n'avais pas enseigné une année entière avec elle. Je n'aurais pas pu progresser autant parce que quand tu réfléchis toute seule, tu n'as pas de feedback. On était deux, c'est deux cerveaux, deux expériences.
- Je prends des stagiaires, parce que c'est ce qui me garde un contact avec l'université et c'est là une bonne source pour m'améliorer.
- Moi enseigner comme j'enseigne ça dérange. Pourtant je dis aux profs que j'enseigne comme moi je crois.
- j'analyse et je réfléchis beaucoup. Tu ne peux pas t'améliorer si tu ne réfléchis pas à ce que tu fais me semble !

Être un modèle

- les albums premièrement, j'aime ça, puis quand j'aime ça, bien cela fait aimer ça. J'y crois
- si on ne leur met pas ces livres entre les mains, c'est sûr qu'ils ne vont jamais en prendre.
- Je crois en ce que je fais, depuis que j'ai trouvé cet enseignement, je veux le partager, c'est important.
- Si chacun des enseignants se laissait aller dans sa passion, ce serait déjà plus intéressant. S'il y en a un qui tripe sur la science, bien qu'il le montre.
- C'est important pour les enfants de voir des gens allumés
- si on ne leur donne pas d'autres modèles, ils vont utiliser ce qu'on leur présente à la télé
- J'ai été sélectionnée pour aller sur le colloque en lecture. Je veux faire des formations je veux aider les autres.

Ouvrir les élèves

- Je me dis que si moi je n'ai pas eu un milieu riche, je vais essayer de le créer ce milieu pour les élèves.
- J'ai une élève qui débloque en ce moment, elle nous parle de ces lectures, elle s'ouvre à la vie !
- C'est super l'école, c'est beau, apprendre, avoir le goût de savoir, c'est important.
- Puis je leur dis souvent aux enfants : tout ce qu'eux connaissent, c'est certain que je ne leur présenterai pas.
- moi je veux les ouvrir sur autre chose et je me dis que peut-être que ça va marcher.

Accompagner

- Ça prend 3 mois pour détruire l'estime de soi d'un enfant, alors je me dis que je devrais enseigner en première année. Mais aussi je me dis qu'en sixième année, je veux leur donner une chance avant qu'ils entrent au secondaire, alors je ne sais plus où je devrais enseigner !
- On apprend à marcher en marchant et on apprend à lire et écrire en lisant et en écrivant.
- Mais il s'agit de s'entraîner et ce que je comprends, c'est à petites doses qu'on fait apprendre tout ça.

Passion

- étant donné que je dois lire pour mes élèves, ma profession est devenue mon passe-temps favori.
- Faut pas toujours essayer de le faire avec un plaisir épouvantable, non écrire, ça demande des efforts, il faut que tu t'arrêtes, il y a des accords, des pronoms, c'est triquant tous ces mots-là, tu nommes des connaissances et ça te permet de jongler avec la langue, c'est fascinant.
- Il y a tellement de choses que les gens doivent savoir, on n'a pas de besoin de partir loin, lire, c'est du papier, des crayons, puis lire et écrire souvent.
- Avec les sixième année, je peux continuer de m'alimenter moi. C'est génial ça ! C'est ce que j'aime, j'apprends tellement avec mes élèves.

Communauté d'apprenants

- La communauté d'apprenants dans le programme, c'est vrai ça. On apprend et on le fait ensemble. On s'aide à apprendre, je trouve que c'est très signifiant. J'y crois.

Développer l'autonomie

- L'enseignement stratégique, la métacognition, les intelligences, c'est important ! Il faut que les enfants se responsabilisent, s'engagent dans leurs apprentissages.
- Quand tu fais un enseignement collectif et tous les enfants font la même chose dans le même livre, les enfants deviennent paresseux intellectuellement. Alors que lorsqu'ils doivent lire, écrire, réfléchir, ils se responsabilisent.
- Quand l'enseignant contrôle tout, les enfants n'ont rien à penser ou à réfléchir. Ils ne se sentent pas concernés par leurs apprentissages. Bien il faut les mettre entre leurs mains.
- Il faut que les enfants se responsabilisent, s'engagent dans leurs apprentissages. Tu sais j'essaie de les conscientiser beaucoup

Sens de la lecture

- Les livres, c'est la culture
- Les livres, ça nous permet d'être passionnés de la vie
- Le livre m'impressionne beaucoup. Le premier cours à l'université, c'était un cours sur l'histoire de la littérature, il y avait 300 élèves dans ce cours. Là j'entre puis je vois que cette femme a écrit un livre. J'étais impressionnée ! Encore aujourd'hui, ça m'impressionne beaucoup. Le livre m'impressionne. Puis ça sent bon un livre.
- Apprendre ça lire, c'est ça l'essentiel. C'est ça qui est important
- Sinon, sur quoi tu t'arrêtes pour réfléchir ? Il me semble que cela donne du sens à la vie
- Il me semble que j'ai toujours trouvé ça important la lecture, c'est dans la lecture qu'on découvre plein de choses. Notre vie sans livre, c'est moins riche.

