

Les pratiques de lecture identifiées par les stagiaires en formation initiale

Suzanne Pouliot

Volume 8, numéro 1, 2005

Les pratiques de formation initiale en didactique du français langue d'enseignement

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018155ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1018155ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Pouliot, S. (2005). Les pratiques de lecture identifiées par les stagiaires en formation initiale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 11–13. <https://doi.org/10.7202/1018155ar>

Résumé de l'article

Cet article s'inscrit dans les nouvelles analyses fondées sur l'observation des pratiques et la prise en compte des acteurs dans leur développement professionnel. Dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative, l'auteur identifie les pratiques de lecture colligées par les stagiaires en formation initiale à l'aide d'un outil de formation, le carnet de lecture. Centrée sur trois axes d'observation, cette étude identifie les principales pratiques de lecture observées en classe, analyse le matériel imprimé et informatique utilisé par les maîtres-associés et décrit la fréquentation de la bibliothèque scolaire et le matériel qu'on y trouve. Malgré les limites inhérentes au carnet de lecture, cet outil de formation a contribué à la coconstruction des connaissances des stagiaires.



Les pratiques de lecture identifiées par les stagiaires en formation initiale

Suzanne Pouliot

Université de Sherbrooke

Résumé : Cet article s'inscrit dans les nouvelles analyses fondées sur l'observation des pratiques et la prise en compte des acteurs dans leur développement professionnel. Dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative, l'autrice identifie les pratiques de lecture colligées par les stagiaires en formation initiale à l'aide d'un outil de formation, le carnet de lecture. Centrée sur trois axes d'observation, cette étude identifie les principales pratiques de lecture observées en classe, analyse le matériel imprimé et informatique utilisé par les maîtres-associés et décrit la fréquentation de la bibliothèque scolaire et le matériel qu'on y trouve. Malgré les limites inhérentes au carnet de lecture, cet outil de formation a contribué à la coconstruction des connaissances des stagiaires.

Abstract – This article works with recent modes of analysis based on the observation of practice and on taking account of actors in process or professional development. As part of a qualitative/interpretive study, the author identified the reading practices grouped together by student teachers during their practicums, using the reading notebook. The study used three observational focuses to identify the main reading practices observed in class, analyse the print and electronic materials used by the student teachers, and describe school-library use and school-library materials. Despite limitations inherent in the reading notebook, this educational tool did contribute to the student teachers' co-construction of knowledge.

Introduction – Liminaire

Les recherches réalisées sur le savoir des enseignants, sur le curriculum caché de ceux et celles qui interviennent quotidiennement en classe, révèlent *a posteriori* les pratiques réalisées par les uns et les autres pour adapter les objets de savoir en objets d'apprentissage. À ce chapitre, les recherches réalisées sur les pratiques de lecture et les moyens pour remédier aux difficultés reliées à la lecture, autant au Québec qu'en Europe francophone, identifient et décrivent les manières concrètes utilisées pour enseigner la lecture au primaire, introduire la littérature de jeunesse en classe, explorer la bibliothèque scolaire ou encore aménager et animer un coin-lecture pour consolider les apprentissages formels en lecture.

En somme, les données actuelles reliées autant à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture qu'à la fréquentation des bibliothèques scolaires et à l'introduction d'ouvrages littéraires édités au Québec sont nombreuses et diversifiées et constituent, dans le cadre de la formation initiale, une solide base de connaissances pour les étudiants en formation des maîtres. Les pratiques de lecture enseignées appliquent des manières de procéder qui, ultérieurement, faciliteront les apprentissages des élèves en classe. De plus, les travaux proposent aux futurs maîtres des pratiques validées de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture.

Cet article s'inscrit dans ces nouvelles analyses fondées sur l'observation des pratiques et la prise en compte des acteurs dans leur développement professionnel, puisque la pratique est une forme de recherche, et que le savoir peut se concrétiser sur le plan professionnel même s'il ne repose pas sur une théorie formelle (Anadón, 2000). Dans la foulée du concept de «pratique réflexive» de Schön (1983), les résultats de la présente recherche qualitative/interprétative dégagent les pratiques de lecture colligées par les stagiaires du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke.

1. Rôle et place de la littérature de jeunesse en classe

Au Québec, si, en formation initiale des maîtres au préscolaire et au primaire, l'enseignement de la littérature de jeunesse est présent, sous forme de cours optionnels ou obligatoires selon les lieux de formation universitaires, ce n'est que depuis 1994 que le programme d'enseignement du français identifiait les textes courants et les textes littéraires. Plus récemment, le programme de langue d'enseignement du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2001) a mis l'accent sur la lecture plurielle et l'appréciation des œuvres littéraires au primaire. Dans cet esprit, Courchesne (1999) et Veilleux (1996), conscientes de l'importance allouée à la littérature pour la jeunesse dans le programme d'enseignement de la langue, montrent comment elles ont introduit la littérature de jeunesse en classe, allant de la lecture à haute voix (LHV), à la lecture silencieuse continue (dorénavant LSC), en plus d'allouer quelques heures par semaine à des activités de littérature. En France, Le Manchec (2000) suggère une approche concrète de la littérature de jeunesse, alors qu'au Québec, Lebrun et Lamarche (1995) décrivent, quant à elles, comment les enseignants experts utilisent la fonction esthétique de la littérature de jeunesse en classe. De leur côté, Provost (1994) et Giasson (2000), s'appuyant sur les travaux qui ont porté sur l'importance des textes littéraires dans le développement des enfants et des adolescents, suggèrent de nombreux moyens d'imprégner l'élève d'œuvres littéraires de qualité alors que Lacroix et Pouliot (2001) analysent le rôle des bébés-livres sur l'émergence de

l'écrit des petits de zéro à cinq ans. En Belgique, Waelput (2002) propose des situations de vie pour le développement des compétences en lecture de deux ans et demi à huit ans. En somme, des deux côtés de l'Atlantique, il y a consensus quant à la place et au rôle joué par la littérature de jeunesse dans le développement de compétences culturelles.

2. L'enseignement et l'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire

À ces travaux et à ces enseignements centrés sur la place et le rôle de la littérature de jeunesse en classe s'ajoutent les recherches réalisées en didactique de la lecture destinées aux futurs maîtres, dont ceux réalisés par Cloutier et Giasson (1995), Giasson (1990, 1995a et b) et Thériault (1996). Préoccupées par la formation des maîtres, les autrices examinent pour les futurs enseignants différentes façons d'aider les élèves à devenir des lecteurs accomplis, tout en développant leur goût de lire. Pour leur part, Paradis et Baribeau (1995) ont identifié l'expérience d'apprentissage de la lecture chez les étudiants, et plus particulièrement le dévoilement de leur expérience antérieure, afin de mesurer leur impact sur leur pratique future. De leur côté, pour répondre plus adéquatement aux directives ministérielles centrées sur l'enseignement/apprentissage de la lecture, Lebrun, Guérette et Achim (1993), Lemay (1998) et Montreuil (2001) exploitent le journal littéraire pour développer la compétence à apprécier des œuvres littéraires. L'implantation d'un cercle de lecture (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2001) ou d'un CLAP (cercle de lecture autonome au primaire) (Gervais, 1998) fournit un contexte approprié à l'expression de réactions personnelles pour tous les élèves, y compris l'élève en difficulté (Perrault et Giasson, 1996), en plus de développer les deux compétences visées par l'actuel programme de lecture au primaire, soit lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires.

Préoccupées par les premiers apprentissages formels de l'élève, Samson, Giasson et Saint-Laurent (2000) examinent, dans cet esprit, la relation entre le rôle joué par le style parental de la mère et ses interventions en situation de lecture avec son enfant, alors qu'Aubry, Giasson et Saint-Laurent (2000) s'attardent aux interventions des parents en lecture et leur impact sur l'autonomie des lecteurs débutants. Beaudoin, Giasson et Boisclair (1997), quant à eux, s'intéressent à la nature des interactions lors de la lecture d'histoires en première année. Par ailleurs, Nadon (2002) suggère l'intégration naturelle de la lecture et de l'écriture en première année, selon une approche intégrée du langage, mieux connue sous l'appellation de *Whole Language*, pendant que Van Grunderbeeck (1994) décrit les stratégies ou l'absence de stratégies utilisées par les élèves qui peinent en lecture. Les recherches identifiées orientent les interventions didactiques et leurs incidences sur la pratique.

3. Coin de lecture et bibliothèque scolaire

Outre les travaux centrés sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et l'utilisation de la littérature de jeunesse comme matériel de lecture exploré en classe, la bibliothèque de l'école joue le rôle de plaque tournante du support à l'apprentissage. Elle constitue pour l'Unesco « une composante à long terme d'alphabétisation, d'éducation, d'information et de développement social et culturel » (Clermont et Marsolais, 2001, p. 5). Si pour Beaulac (1994), la bibliothèque est le prolongement essentiel de l'activité scolaire de l'école, pour Dion (2003), elle est le centre culturel

de l'école. *La Politique de la lecture et du livre* (Gouvernement du Québec, 1998) du ministère de la Culture et des Communications (dorénavant MCC), tout comme le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001) du ministère de l'Éducation du Québec (dorénavant MÉQ) reconnaissent explicitement la contribution des bibliothèques scolaires à la formation de l'élève, car elles concourent à approfondir et à enrichir les premiers apprentissages acquis à l'école, à soutenir l'acquisition des compétences et des connaissances, en plus de constituer un lieu essentiel au sein de l'école.

Toutefois, Dion (2003) constate qu'une grande proportion des bibliothèques scolaires, tant primaires que secondaires, « ne peut répondre à la double mission de soutien à l'enseignement et à la formation fondamentale de l'élève » (A 9), car ces lieux de lecture sont répartis inégalement dans les écoles québécoises, tout comme le nombre de livres offerts par élève. À titre d'exemple, en 1997, seulement 42 % des écoles québécoises réservaient un local exclusivement à la bibliothèque alors que 91,7 % partageaient ce local avec d'autres services scolaires et 1,3 % des écoles se retrouvaient sans coin-lecture ni bibliothèque centrale. La même année, 12,5 livres par élève étaient recensés contre 13,1, en 1988, et 35 % des écoles offraient moins de 10 livres par élève alors que 18 % en offraient plus de vingt. Le document de 52 pages produit en décembre 2001, *Rapport sur la situation des bibliothèques scolaires québécoises*, signalait la désuétude des ressources documentaires. Dans les faits, selon cette étude, « 80 % des bibliothèques scolaires visitées s'illustrent par la faible teneur de leur collection en matière de livres de référence. Ce taux atteint 67 % et 47 %, respectivement au secondaire et au primaire, lorsqu'il est question d'ouvrages littéraires » (Chouinard et Deglise, 2003, A1).

Dans l'ensemble des écoles québécoises, les collections de livres, rangées selon le système de classification décimale Dewey (CDD), se répartissent comme suit : 47 % de celles-ci sont constituées d'ouvrages de recherche (ouvrages de références, encyclopédies, documentaires) alors que 53 % des collections regroupent des livres de fiction (contes, légendes, bandes dessinées, romans, etc.). Dans les faits, au primaire, seulement 38 % des collections sont des ouvrages de référence, répartis en fonction de deux groupes d'âge, les 5-8 ans et les 9-12 ans (Beulac, 1994). Outre les collections de livres, 70 % des bibliothèques scolaires sont abonnées à des périodiques dont 90 % au secondaire et 64 % au primaire. À ceci s'ajoute le matériel informatique, deux fois moins important au primaire qu'au secondaire, soit : des documents audiovisuels (30, 1 %), des jeux éducatifs (15, 4 %), des programmes informatiques (33, 9 %) et Internet (25, 4 %). Contrairement aux années 1970, les bibliothèques scolaires actuelles n'ont pas le quart des livres d'antan. Le MCC reconnaît que « la situation des bibliothèques scolaires est plus critique au primaire » (1998, p. 7), et recommande un plus grand partenariat avec la bibliothèque municipale pour pallier les carences constatées. Outre cet état des lieux, la bibliothèque scolaire demeure un associé important au développement et à la consolidation des apprentissages. C'est dans cet esprit que l'ex-ministre de l'Éducation, monsieur Sylvain Simard, souhaitait injecter 100 000 000 \$, répartis sur cinq ans, pour rajeunir les bibliothèques scolaires.

4. L'édition littéraire pour l'enfance et la jeunesse

Bien que de trop nombreuses bibliothèques scolaires soient jugées dans un piteux état, l'édition québécoise pour l'enfance et la jeunesse a connu un essor sans précédent. Pouliot (1991, 1994) a souligné que cette littérature, longtemps négligée par l'institution littéraire, a fait montre d'un

exceptionnel dynamisme depuis le début des années 1970. D'après Madore (1994), la production éditoriale a beaucoup augmenté depuis 1983. Selon les dernières données recensées, il y a eu 553 titres publiés en 1997, incluant quelques rééditions et quelques traductions, de l'anglais principalement, par rapport à 476 titres en 1996 (Fournier, 1997). Les titres publiés, disponibles et accessibles autant dans les librairies que dans les grandes surfaces, dans les bibliothèques publiques et scolaires, constituent, à l'échelle de la province et hors Québec, des lieux propices pour alimenter les classes et les lieux de lecture privée et publique. Les nombreux clubs de lecture mis sur pied par Communication-Jeunesse dans les écoles du primaire et du secondaire (Livromagie, Livromanie, Réseau C-J), La Bataille des livres et le Lectorat en Estrie, pour n'en citer que quelques-uns, contribuent à faire connaître cette production éditoriale.

5. La transformation des savoirs

Parallèlement aux travaux centrés sur différents aspects reliés à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture au préscolaire et au primaire et aux moyens pour accroître le savoir-lire et remédier aux difficultés constatées, d'autres chercheurs se sont préoccupés de la transformation des savoirs. Ainsi, Legendre (1998) a décrit la transformation des savoirs pour les rendre accessibles aux élèves et les bricolages opérés par l'enseignant pour rendre les savoirs enseignables, en référence aux travaux de Perrenoud (1994).

Dans cet esprit, Ammann (1998) a illustré la théorie de la transposition didactique, décrite par Chevallard (1991), en l'adoptant à ses classes d'immersion en français. Portelance (2000), quant à elle, s'est attardée au savoir pratique des enseignants, base pour agir, prendre des décisions, improviser en classe et analyser son action. Le savoir pratique des enseignants, bien qu'il soit transférable en classe, est construit dans l'action, car il est dynamique et changeant. Il s'ensuit que les savoirs se transforment et s'adaptent aux situations de la classe. Legendre (1998) a montré que «la transposition didactique inclut également les transformations qu'effectue l'enseignant dans les contenus de l'enseignement pour en favoriser l'appropriation» (p. 33). En somme, dans un curriculum, la fonction d'un programme, au préscolaire et au primaire ou en formation initiale des maîtres est d'indiquer les contenus à enseigner et les raisons qui légitiment certains choix plutôt que de dicter des pratiques.

6. La formation initiale des maîtres

Alors quelles sont les manières diversifiées d'assurer la mise en œuvre d'un programme? Pour répondre à cette question, nous nous référerons aux activités pédagogiques du programme du baccalauréat au préscolaire et au primaire offert à l'Université de Sherbrooke. Les activités retenues veulent permettre aux futurs maîtres de développer les compétences essentielles à l'accomplissement des nombreuses tâches qui leur seront prochainement attribuées. Cette approche par compétences consiste à «mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire suivant les situations» (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 13).

À cet effet, une des lignes directrices du programme est de favoriser une intégration entre les différentes composantes de la formation, dont le lien entre la théorie et la pratique, pour développer un savoir-agir opérationnel, en plus d'agir sur les attitudes. Pour cela, les activités de formation font la promotion des stratégies pédagogiques qui favorisent l'émergence des représentations de ceux et celles qui se destinent à l'enseignement.

Parmi les pratiques expérimentées, nous retenons pour notre propos des activités centrées sur les divers types de lecture, vécues en dyade ou en triade, accompagnées d'interventions diversifiées (le cercle de lecture, le questionnement avant-pendant et après la lecture, la lecture à haute voix, la lecture interactive, la visite au Salon du livre de l'Estrie, la visite d'un animateur du livre et de la lecture en classe, l'exploration des différents genres littéraires, la création de climat favorable à la lecture, l'évaluation des lectures, etc.). Les analyses reliées à l'évolution du lecteur, les stratégies à enseigner et le carnet de lecture façonnent la formation.

Dans le cadre de cet article, le carnet de lecture, lieu scripturaire d'observations des pratiques de lectures des maîtres-associés, des stagiaires et des élèves, constitue la pratique synthèse que nous retenons en priorité, car cet outil de formation révèle les pratiques retenues par les stagiaires et celles qu'ils sont susceptibles d'adopter par la suite.

7. La recherche qualitative/interprétative

Pour notre propos, nous avons retenu la recherche qualitative/interprétative, car, selon Savoie-Zajc (2000), ce type de recherche se moule sur la réalité des répondants. Située au cœur même de la vie quotidienne, elle cherche à mieux comprendre cette vie pour ensuite agir sur elle, car elle poursuit, souventes fois, des buts pragmatiques et utilitaires, en plus de tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et leur environnement. L'observation, définie par Jaccoud et Mayer (1997), constitue un mode important de collecte de données.

Le matériel écrit, à savoir les carnets de lecture rédigés dans le cadre d'un cours de didactique de la lecture dispensé au premier semestre de la deuxième année de formation, constitue un des moyens retenus pour agir sur les attitudes et les représentations des étudiants et des étudiantes en formation. Il assure, tout au long du processus, la prise en compte des représentations et le développement de conceptions reliées à la lecture, tout en développant la maîtrise d'un des nombreux objets de savoir enseignés : la didactique de la lecture. Grâce à cet outil, le stagiaire observe personnellement et de manière prolongée des situations et des comportements auxquels il s'intéresse, tout en fournissant des matériaux riches et précieux pour la recherche en formation initiale.

Depuis deux ans, cette recherche qualitative/interprétative recense ce que les futurs maîtres retiennent de la place occupée par la lecture, depuis l'implantation de la Politique de la lecture et du livre (Gouvernement du Québec, 1998) par le MCC, en classe, autant à la maternelle qu'aux trois cycles du primaire, en concertation avec le programme du domaine des langues et plus particulièrement le programme de français, langue d'enseignement du MÉQ (Gouvernement du Québec, 2001).

En fait, l'outil de recherche – le carnet de lecture – collige et étudie le matériel utilisé pour lire en classe, examine le contenu des bibliothèques scolaires ou la place occupée par les coins de lecture et leur fréquentation et s'attarde aux interventions didactiques reliées à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture de la maternelle à la fin du primaire.

8. Objectifs de recherche

Notre recherche retient les objectifs suivants :

- Identifier et décrire les pratiques de lecture observées en classe de stage ;
- Analyser le matériel de lecture imprimé et informatique (manuels, livres de littérature d'enfance et de jeunesse, sites informatiques, cédéroms) présent dans la salle de classe ;
- Décrire la fréquentation de la bibliothèque scolaire et le matériel de lecture disponible selon différents supports (imprimé, informatique).

9. Hypothèse de recherche

Par l'analyse, l'observation et la réflexion, le carnet de lecture, rédigé hebdomadairement par les stagiaires du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire (BEPP), facilite le développement de la compétence disciplinaire associée à la didactique de la lecture. On peut penser que les pratiques d'enseignement décrites et analysées par de nombreux chercheurs mentionnés précédemment (Giasson et Thériault, 1983 ; Giasson, 1990 ; Giasson, 1995a et b ; Giasson, 2000 ; Thériault, 1996 ; Van Grunderbeeck, 1994) sont transposées de diverses façons en classe et sélectionnées par les stagiaires, car elles correspondent aux enseignements dispensés.

10. L'échantillon

Le dépouillement des informations recueillies par 31 stagiaires (tableau 1) identifie les principales pratiques utilisées en classe, selon le cycle et le niveau scolaire, selon trois axes : les interventions reliées à l'enseignement/apprentissage de la lecture (activités, exercices, projets, mini-conférences, ateliers, etc.) ; le matériel utilisé pour développer et consolider le goût et le savoir-lire ; la place occupée par le coin-lecture en classe et la fréquentation de la bibliothèque scolaire ou, à défaut, celle de la bibliothèque municipale.

Tableau 1
Pratiques d'enseignement/apprentissage de la lecture par des stagiaires (S)
et des maîtres-associés (MA)
Résultats obtenus

Niveaux	LHV quotidienne d'un conte, roman, etc.	Exploration variée de livres	Présentation du paratexte	LHV suivie d'une activité de prolongement	Lecture Interactive	Orientation de la lecture	Enseignement des lettres	Répondre à questionnaire
Maternelle	X (MA + S)	X (MA)	X (MA)	X (MA)	X (MA)	X (MA)		
1 ^{er} cycle 1 ^{re} année	X (MA + S)				X (MA + S)		X (MA)	
2 ^e année	X (MA + S)			X (MA)		X (MA + S)		X (MA)
2 ^e cycle 3 ^e année								
4 ^e année	X (MA)				X (MA)			X (MA + S)
3 ^e cycle 5 ^e année	X (MA + S)		X (MA)		X (MA)			X (MA + S)
6 ^e année	X (MA)							X

Niveaux	Approche analytique de la lecture	Enseignement des stratégies	Connaissances antérieures activées	LSC quotidienne + questions	Lecture des consignes	LHV individuelles et à l'unisson	Système de motivation à lire (jetons)	Visite d'auteur + rallye littéraire
1 ^{re} année	X (MA)	X (MA)	X (MA)					
2 ^e année				X (MA)				
3 ^e année					X (MA)	x (MA + S)		
4 ^e année				X (MA + S)			X (MA)	
5 ^e année				X (MA+S)		X (MA)		X (MA)
6 ^e année						X (MA)		

10.1 Le matériel de lecture en classe

10.1.1 Maternelle

C'est à la maternelle et au premier cycle que les maîtres-associés interviennent le plus fréquemment auprès de leurs élèves et que les activités de lecture sont les plus variées, alors qu'on constate une chute d'interventions au deuxième cycle et un regain d'interventions au troisième cycle, dues notamment à la présence de défi-lecture en classe. Ainsi, les stagiaires ont noté que les éducatrices à la maternelle procèdent quotidiennement à une lecture à haute voix (LHV) et explorent une variété générique de livres aux divers formats : livres géants, albums, livres animés, livres jeux, livres-cassettes, contes, imagiers, comptines, livres à structure pré-visible (tableaux 2 et 3).

Tableau 2
Le matériel de lecture en classe

Niveaux	Coin-lecture	Rotation	Animation	Étagère, armoire	Bibliothèque scolaire ou municipale	Fréquence	État des livres V = varié A = attrayant É = écornés D = désuet Déf.= défectueux
Maternelle	X	Par thème	X	X	X		V, A et É
1^{er} cycle 1 ^{re} année	X				X		V
2 ^e année	X						Absence de variété et de quantité
2^e cycle 3 ^e année		X		X	X	2 périodes/ semaine ; 1 période/9 jours	Absence de variété, D et Déf.
4 ^e année					X		
3^e cycle 5 ^e année		Tintin seulement			X	2 fois/10 jrs (45 min.) 2 fois/10 jrs (20 min.) 2 périodes/60 périodes	É
6 ^e année					X	2 périodes/ 60 périodes	É

Tableau 3
Coin-lecture et bibliothèque scolaire

Niveaux	Ordinateur	Contes	Abécédaires	Albums	Biographies	Romans	Livres géants	Revues	Dictionnaires	Documentaires	Encyclopédies	Rotation	Animation
Maternelle		X	X									X	X
1^{er} cycle 1 ^{re} année		X	X							X			
2 ^e année													
2^e cycle 3 ^e année						X	X	X					
4 ^e année				X									
3^e cycle 5 ^e année	X	X				X		X	X	X			
6 ^e année					X	X		X					

Lors de la lecture en grand groupe, les étudiants constatent que les maîtres-associés explorent le paratexte (présentation du titre de l'ouvrage lu, le nom de l'auteur, de l'illustrateur et de la collection), puis explorent la page de couverture pour que les enfants puissent émettre des hypothèses sur le déroulement de l'histoire. Lors de la lecture proprement dite, les lectrices indiquent l'orientation de la lecture avec leur doigt ou une baguette, s'il s'agit d'un livre géant. Les maîtres-associés interagissent fréquemment avec leurs élèves lors de la lecture quotidienne et tiennent compte des trois variables décrites par Giasson (1990, 1995a et b) pour comprendre un texte : le lecteur, le livre et le contexte.

Dans certaines classes, la LHV est suivie d'une activité de prolongement (dessin, bricolage, mime). Outre les interactions qui portent directement sur le texte, les éducatrices observées questionnent les enfants sur les mots familiers ou sur la signification d'un mot inconnu ou s'attardent sur certaines lettres explorées précédemment en classe. À cette activité quotidienne s'ajoutent les lectures du message quotidien, du calendrier, de l'horaire de la journée, des règles de vie. Les activités reliées au calendrier favorisent la reconnaissance du mois et des jours de la semaine en établissant des liens avec les noms des amis et d'autres mots disponibles dans la classe.

10.1.2 Premier cycle

Au premier cycle et plus particulièrement en première année, l'apprentissage de nouvelles lettres a lieu quotidiennement, et les enseignantes lisent fréquemment en classe aussi bien des textes de fiction que les nombreux textes utilisés dans les autres matières que le français. Lors de ces lectures, les enseignantes interagissent avec leurs élèves avant, pendant et après la lecture. Certaines ont adopté l'approche du langage intégré décrite par Nadon (2002) et ont créé dans leur classe un bain de lecture.

Fréquemment pendant la journée, les enseignantes procèdent à un travail de reconnaissance des lettres, des mots ou de courts messages, font appel aux connaissances antérieures des élèves avant d'aborder un nouveau texte. La méthode de lecture préconisée est analytique et dite « en entonnoir » par les stagiaires. D'autres enseignantes lisent en entier des livres ou les résument pour que les jeunes les empruntent et les lisent à leur tour. Certains enseignent les stratégies appropriées pour accroître la compréhension et insistent sur la relecture et la formation d'images mentales.

En deuxième année, une enseignante a lu, en début d'année, *La Nouvelle Maîtresse* (Demers, 1994), avec beaucoup d'intonation. Ailleurs, l'enseignant fait quotidiennement la lecture de la semaine, explique les mots inconnus, en plus de lire les consignes des travaux à exécuter pendant la semaine et souvent un chapitre de roman. Occasionnellement, l'enseignante procède à des lectures animées à l'aide d'accessoires. Les stagiaires observent que les maîtres-associés parlent des livres aux élèves. Une à deux fois par étape, les élèves sont invités à enregistrer leur lecture à haute voix et à indiquer, à la suite de leur enregistrement, les aspects dont ils sont les plus fiers (lecture fluide, pauses, etc.), et ce qu'ils veulent améliorer (intonation, liaisons, changement de voix, etc.) d'ici le prochain enregistrement.

Dans une autre classe, l'enseignante, en concertation avec la stagiaire, a lu un chapitre du roman de l'auteure Dominique Demers, *La Nouvelle Maîtresse* (Demers, 1994). Collectivement, les élèves ont comparé la version filmique et la version écrite. Dans cette classe, les élèves lisent à tour de rôle et à haute voix dans leur manuel *Astuce et compagnie* (Carrières, Dupont et Cormier, 2001). Lors de cette lecture, des arrêts sont prévus pour comparer, regarder les illustrations et émettre des hypothèses sur la suite de la lecture. La LHV dans le coin-lecture du livre de *Je t'aimerai toujours* (Munsch, 1989) a été suivie de dessins sur les personnages, en lien avec des événements importants vécus par les élèves, alors que la lecture de *Florence* (Bouchard, 1999) a suscité divers mimes. Dans cette classe, les élèves préparent des lectures qu'ils feront par la suite aux élèves de la maternelle. Les stagiaires constatent que le coin-lecture est apprécié, tout comme la période de lecture fixée quotidiennement. Dès la lecture du livre terminée, l'élève répond généralement à un questionnaire. Bien que certains élèves éprouvent des difficultés en lecture et consultent l'orthopédagogue, ils aiment lire, seuls ou en dyade. Lors de l'enseignement de chansons, les enseignantes suivent avec leur doigt, sur des affiches, les paroles des chansons enseignées.

Les stagiaires concernées font lire les consignes des activités par les élèves et ce, dans toutes les matières. Lors de leur stage, elles allouent quinze minutes de lecture silencieuse continue et lisent pendant cette période ou lisent avec des élèves en difficulté. Lorsque les élèves se butent à des mots inconnus, elles leur viennent en aide. L'une d'entre elles a lu à sa classe *La belle lisse poire du prince de Motordu* (Pef, 1966).

10.1.3 Deuxième cycle

10.1.3.1 Troisième année

Au deuxième cycle, l'enseignant lit les questions d'exercices et parfois des livres aux élèves. Dans une des classes observées, l'enseignante a proposé la lecture de cinq livres géants. Cet exercice de lecture a été précédé de questions associées aux auteurs. Dans une autre classe, la stagiaire a noté que la lecture de contes et de légendes est très appréciée des élèves et que ces derniers aiment lire à haute voix autant l'horaire que les consignes associées aux exercices à réaliser. Ailleurs, les lectures individuelles ou à l'unisson se déroulent tout au long de la journée, aussi bien lors des périodes de français que de mathématiques ou des sciences de la nature.

10.1.3.2 Quatrième année

Dans plusieurs classes de ce niveau existe un défi-lecture. Les élèves lisent un livre par semaine, à raison de dix ou trente minutes de LSC quotidiennement. Ils inscrivent sur un tableau le nombre de livres lus. À la fin de la première étape, l'ensemble d'une des classes avait lu 726 livres. À lui seul, un des élèves en avait lu 68. Dans cette classe, la stagiaire s'informe des lectures vécues par les élèves, leur alloue une période de lecture, lors de laquelle elle lit également, en plus d'initier des lectures individuelles à haute voix ou à l'unisson. Toujours dans le cadre du défi-lecture, dans une autre classe, 210 livres ont été lus depuis septembre, soit une moyenne d'un livre par enfant, par semaine, autant par les élèves jugés forts que faibles.

Dans une de ces classes, la LHV a lieu lors d'événements particuliers comme Noël ou l'Halloween. Au même niveau, dans une quatrième classe, le maître-associé lit autant des fables que des poèmes, des chansons et divers documents parus sur Internet. Il a profité du bicentenaire de naissance de Victor Hugo, en 2002, pour inciter les élèves à réaliser une recherche sur cet auteur. Lors de la LSC, les élèves lisent les romans retenus pour les clubs de lecture la Bataille des livres. À la bibliothèque, l'enseignante lit, conseille et suggère des titres de livres aux élèves en mal de lecture. Finalement, dans une dernière classe, l'enseignante lit les questions d'exercices, clarifie les mots difficiles et définit les mots les moins connus. Lors de la lecture de *Marie Curie* (Webb, 1993) ou de *La Nouvelle Maîtresse* (Demers, 1994), elle questionne les élèves avant et pendant la lecture et, en fin de parcours, résume l'ouvrage lu.

Dans l'une des classes, la stagiaire et le maître-associé ont mis en place un système de récompenses pour accroître la motivation à lire un livre. Ainsi, un coupon est remis à l'élève qui lit cinq livres et qui réussit, dans le cadre du défi-lecture, à répondre correctement aux questions, préalablement informatisées. Lorsque l'élève détient cinq coupons, on lui remet un certificat qui sera affiché au tableau d'honneur de l'école. Si le pourcentage de livres lus excède 85 %, les élèves ont alors congé de devoirs.

10.1.4 Troisième cycle

10.1.4.1 Cinquième année

Dans une des classes de ce niveau, l'enseignante découpe chaque jour un article qu'elle dépose sur le bureau d'un élève. Celui-ci est alors invité à le lire, puis à le résumer à ses pairs. Ailleurs, dès la rentrée, l'enseignante alloue quinze minutes de lecture par jour. Selon la stagiaire, les élèves se plongent dans leur lecture, se détendent, et par la suite, absorbent mieux les notions enseignées. Les élèves aiment résumer leur lecture romanesque et la partager avec leurs camarades. Dans cette classe, les compétences à développer : « Lire des textes variés » et « Apprécier des œuvres littéraires » sont à l'honneur, au point que le thème de l'année « À la conquête ! » suscite de nombreuses lectures associées à l'expédition. Pour que les élèves apprécient davantage la visite de l'autrice Michèle Sauriol, l'enseignante a fait précéder sa venue d'un rallye littéraire centré sur ses œuvres. Les jeunes aiment se faire raconter des histoires et lisent à haute voix avec fluidité. Outre ces activités, il existe un atelier d'aide pour les élèves en difficulté, présenté sous forme de mentorat.

En cinquième année, la stagiaire a demandé, sous forme de questionnaire, aux élèves de répondre aux trois énoncés suivants : « Lire, c'est... » ; « J'aime lire des histoires à propos de... » ; « Les bibliothèques sont... ». Pour le premier énoncé, les élèves ont répondu que lire : « C'est le *fun* », « C'est plat », « C'est difficile », « C'est se plonger dans une histoire qui nous intéresse ». Au deuxième énoncé, les répondants ont noté qu'ils aiment lire des histoires de sciences et d'aventures qui se déroulent dans la nature, des histoires de guerres, de bagarres, et des histoires d'horreur, d'animaux et de tristesse. Quant aux bibliothèques, pour eux, ce sont des endroits pratiques pour lire, pour se plonger dans de mystérieuses aventures. Dans ces lieux silencieux se trouvent des livres géants. Pour 50 % des élèves de cette classe, lire c'est passionnant, alors que pour 20 % d'entre eux, cela représente une corvée. La stagiaire signale qu'elle fait lire à haute voix les élèves et corrige les méprises, sans pour autant préciser si ces dernières sont acceptables. Elle demande aux élèves, lors de leur lecture à haute voix, de respecter la ponctuation (points et virgules). Après la lecture, elle résume le texte lu, pose des questions et renforce positivement la lecture chez ses élèves. En cours de lecture, elle explique les mots moins familiers et incite les élèves à chercher dans le dictionnaire les mots rares.

En classe, l'enseignante présente le titre du livre à lire et demande aux élèves d'anticiper la suite en se référant aux illustrations. Elle donne également des informations sur le livre à lire, le contexte de l'histoire. La lecture à haute voix est vécue individuellement, à tour de rôle, par rangée d'élèves. Si l'élève bute sur un mot inconnu, il y a un appel à tous qui est lancé pour en trouver la signification. Alors, les élèves formulent des essais, à la suite de quoi l'enseignante reformule le tout en ses mots. Pour donner le ton, l'enseignante lit à haute voix les deux premiers paragraphes de la lecture, puis les élèves terminent la lecture amorcée. Lorsque les romans sont terminés, l'enseignante demande aux élèves de résumer oralement leur lecture et de la recommander ou non aux camarades de la classe.

10.2 Fréquentation de la bibliothèque scolaire ou du coin-lecture

10.2.1 Maternelle

Les livres présentés appartiennent au répertoire de la littérature d'enfance comme *Les trois petits cochons* (pas d'auteur connu), *l'Alphabet* de Roger Paré, *Benjamin à la maternelle* d'Eva Moore, *Un cauchemar dans mon placard* de Merces Mayer.

Dans la salle de classe, les livres sont généralement rangés dans une armoire. Le coin-lecture, bien qu'isolé, est parfois peu attirant, faute de livres attrayants. Là où il y a un coin-lecture, la rotation des livres a lieu, selon les classes, régulièrement ou aux deux ou trois mois. Les livres sont surtout regroupés par thème (la rentrée scolaire, l'Halloween, Noël, etc.). En certains lieux, les livres sont en bon état et attrayants, alors que dans certaines classes, on constate des livres écornés et défraîchis. Quelques classes observées fréquentent, à raison d'une fois par semaine, la bibliothèque scolaire qui est, dans certains cas, également la bibliothèque municipale. Les collections disponibles sont nombreuses et variées (par exemple : *Dis-moi pourquoi ?*, Éditions des Deux coqs d'or, et *Regarde-les grandir*, Éditions Héritage). S'y trouvent également de nombreux titres publiés par Hachette jeunesse et Les éditions de la Courte échelle, auxquelles s'ajoutent les séries *Caillou*, *Martine* et *Benjamin*.

10.2.2 Premier cycle

Les livres, adaptés pour les 6-7 ans, répondent aux critères de lisibilité : phrases courtes, grandes illustrations, sujets variés comme dans les séries *Zunik* et *Jiji*. Les titres des maisons d'édition (Les éditions de la Courte échelle, Scholastic, Héritage jeunesse, Raton Laveur, Dominique et compagnie, Hachette jeunesse, Nathan, Bayard, Dupuis, Tundra, Ravensburger, Gallimard jeunesse, Archimède, etc.) se retrouvent en grand nombre.

En première année, on trouve dans le coin-lecture, accessible simultanément pour quatre enfants, des documentaires sur les planètes, les dinosaures, les animaux, des contes merveilleux (*Pinocchio*, *Aladin*, *Cendrillon*, *Le Petit Chaperon rouge*, *Les Trois Petits cochons*, *Peter Pan*, *Blanche Neige*) et des abécédaires. L'emplacement répond aux standards d'un coin-lecture avec une séparation qui assure un lieu d'intimité, des coussins, des pochettes personnalisées avec des fiches de lecture. S'y trouvent 179 livres pour dix-huit élèves, soit une moyenne de 9,95 titres par élève.

Dans une autre classe, deux collections publiées en 1980, garnissent insuffisamment le coin-lecture qui pêche par manque de variété et de quantité. Toutefois, cette carence est comblée par une bibliothèque qui recense au-delà de 4000 titres dont le tiers est consacré à la littérature française. Les volumes destinés à la recherche représentent 48 % des titres alors que la littérature générale en regroupe 52 %.

10.2.3 Deuxième cycle

Ailleurs, en troisième année, une étagère comprenant quatre compartiments fait office de coin-lecture, sans qu'il n'y ait d'animation prévue. S'y trouvent une encyclopédie, datée de 1970, quelques revues scientifiques, quatre romans, treize livres de la collection «J'aime lire», des livres sur la religion catholique, certes en bon état, mais désuets quant au contenu. À raison de deux périodes par semaine, ces élèves fréquentent la bibliothèque scolaire qui est également la bibliothèque municipale.

Si dans certaines classes observées, le coin-lecture contient de nombreux livres en bon état, variés mais défraîchis, ailleurs, le coin-lecture est riche en livres récents. La rotation des livres y est fréquente, sans qu'elle soit nécessairement accompagnée d'une animation. Dans plusieurs classes, les élèves notent les livres lus, en classe ou à la maison. De plus, ils fréquentent la bibliothèque scolaire à raison d'une fois par cycle de neuf jours et y empruntent un livre (bandes dessinées, albums, mini-romans, documentaires).

Les élèves de quatrième année trouvent dans leur bibliothèque scolaire autant des documentaires sur les pays, la terre, la nature, le corps que des légendes, des dictionnaires, des romans, des histoires humoristiques, des livres-jeux et des bandes dessinées. En quatrième année, une stagiaire a introduit des textes poétiques en classe.

10.2.4 Troisième cycle

En cinquième année se trouvent, dans la salle de classe, des contes de Noël, des ouvrages informatifs sur les animaux, des revues et des dictionnaires. Les élèves trouvent, à la bibliothèque de leur école, des romans policiers, des romans d'aventures et de science-fiction, mais aussi des bandes dessinées, des albums, des encyclopédies et des dictionnaires. Dans une autre classe se trouve une mini-bibliothèque constituée de deux tablettes sur lesquelles sont déposés à l'horizontale des livres sur les minéraux, les animaux, les squelettes, la lune, l'espace, les biographies de comédiens connus et des histoires drôles. À ceci s'ajoutent, pour fins de recherche, deux ordinateurs et des logiciels, dont *Les Débrouillards*.

Les élèves se rendent, à raison de deux fois par dix jours, à la bibliothèque scolaire pour une période de 45 minutes. Ils fréquentent également le local d'informatique pour y lire les consignes et les textes nécessaires à la réalisation de leurs travaux scolaires. Dans les couloirs de cette école sont affichées en permanence les règles de vie, la thématique annuelle et les informations générales.

Ailleurs, dans une classe de même niveau, une cinquantaine de livres sont déposés dans la bibliothèque située derrière la classe. S'y trouvent des romans d'amour, des contes d'aventures, des récits d'horreur, des livres éducatifs et un ordinateur pour identifier les informations recherchées sur Internet. Là aussi, les élèves se rendent à la bibliothèque scolaire deux fois en dix jours, à raison cette fois de vingt minutes. Les livres sont classés par genres littéraires et par collections, et les élèves peuvent y emprunter deux livres : une bande dessinée et un album. Une autre bibliothèque, visitée par les élèves de même niveau, recèle une grande quantité de livres ainsi que des dictionnaires adaptés pour tous.

Dans une classe de cinquième, les élèves ont deux périodes de bibliothèque par soixante périodes. Dans une des quatre classes de sixième année se trouvent, pour La Bataille des livres, des romans provenant principalement des éditions de la courte échelle et des Éditions Québec/Amérique jeunesse. Ces romans, disponibles en deux ou trois exemplaires, sont placés sur une étagère située à proximité de la porte. Il n'y a ni rotation ni animation du livre, sauf pour la série Tintin. À ce matériel de lecture s'ajoutent des exemplaires des revues *Québec sciences* et *Les Débrouillards*, des biographies de personnages célèbres comme Marie Curie et Louis Pasteur et un livre sur le Titanic.

La bibliothèque scolaire dispose de nombreux romans adaptés pour tous les âges, des collections de bandes dessinées (*Tintin*, *Astérix*, *Garfield*, *Cédrix*, etc.), des revues telles *Les Débrouillards*, *Biosphère*, le *National Geographic*, *L'Actualité*, *Hibou*, *Coulicou*, *Lego magazine*, *Zip*. Les documentaires sont classés selon divers thèmes : les inventions, la nature, l'espace, les personnages célèbres, la géographie. Quant aux ouvrages proprement scientifiques, ils sont disposés dans le coin-science. Sur les murs sont affichés des personnages de bandes dessinées. À l'entrée de la bibliothèque se trouve un livre géant, *Les Chevaliers*, placé sur chevalet, réalisé par les élèves.

Dans une autre classe de 6^e année, les 23 élèves participent également à La Bataille des livres. À cette fin, le matériel de lecture mis à leur disposition comprend, en deux ou trois exemplaires d'un même titre, une douzaine de romans publiés aux éditions de la Courte échelle. Ces livres, matériellement peu attrayants, aux vieilles couvertures endommagées, note la stagiaire, sont rangés derrière les pots de colle et les crayons. Dans cette classe, il n'y a ni animation ni rotation de livres. Quant aux livres de la bibliothèque scolaire, ils sont non seulement vieux, mais aussi endommagés. Les bandes dessinées, les romans et les ouvrages informatifs (documentaires et monographies) sont disponibles seulement pour les deuxième et troisième cycles.

Dans autre troisième classe du même niveau, il y a peu d'interventions reliées à la lecture, sinon celles de souligner l'utilité de la lecture et de définir, à l'aide du dictionnaire, les mots peu connus.

Les stagiaires constatent que les livres défraîchis de plusieurs bibliothèques scolaires sont souvent moins attirants que ceux de la salle de classe et, dans certains cas, insuffisamment nombreux pour répondre aux besoins de lecture des élèves. Pour parer à cet état, ces personnes empruntent des livres au Centre des ressources pédagogiques de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke ou à la bibliothèque municipale de leur municipalité. Par ailleurs, si, dans certaines bibliothèques scolaires très petites, la disposition des livres laisse à désirer, ailleurs les livres, classés par catégories, sont bien mis en évidence et les nouveautés sont disposées sur des présentoirs à part. Dans ces lieux de lecture, des affiches valorisent la lecture.

11. Analyse des données

À la maternelle, les observations recueillies par les étudiantes stagiaires rejoignent majoritairement les enseignements dispensés en formation initiale et illustrent le travail de sensibilisation et d'éveil à la lecture qu'effectuent ces éducatrices auprès des jeunes enfants : les initier au livre et à la lecture, par une lecture quotidienne, explorer avec eux le paratexte et principalement la

première de couverture, émettre des hypothèses sur le livre à partir du titre, des illustrations, etc. Les pratiques observées chez les éducatrices et décrites par les stagiaires dévoilent ce qu'ils considèrent comme important pour de jeunes enfants en apprentissage : une variété thématique de livres aux formats variés et une lecture interactive soutenue.

Au premier cycle, les étudiants et les étudiantes ont décrit le matériel disponible en classe et à la bibliothèque scolaire, en plus de souligner les interventions associées à la lecture, principalement la lecture à haute voix, entrecoupée de questions adressées aux élèves. Étonnamment, les étudiants n'ont pas relevé ni décrit d'activités d'enseignement associées aux représentations graphophonétiques, pourtant indispensables à l'apprentissage de la lecture. L'accent a surtout été mis sur des interventions globales, négligeant de ce fait des interventions plus pointues menées auprès d'élèves en difficultés ou à risque. À l'occasion, certaines stagiaires ont souligné la méthode ou le manuel de lecture utilisé en classe, sans pour autant le commenter.

Au cycle suivant, les lectures à haute voix effectuées par les enseignants sont moins fréquentes qu'au cycle précédent et portent principalement sur les consignes à réaliser. Néanmoins, dans plusieurs classes, les stagiaires constatent que le maître-associé profite de toutes les occasions pour lire et faire lire les élèves.

Au dernier cycle du primaire, la LHV fait place quasi quotidiennement à la LSC, dans le cadre du défi-lecture la Bataille des livres. D'un milieu à l'autre, le temps alloué à la LSC varie, tout comme, d'ailleurs, la fréquentation de la bibliothèque scolaire. Encore là, les interventions reliées à l'enseignement sont peu nombreuses, sinon celles concernant l'utilisation du manuel et parfois une intervention concernant les méprises identifiées lors de la LHV.

Les observations transmises révèlent un plus grand nombre de pratiques reliées à la lecture en début de cycle et, conséquemment, un plus grand usage du coin-lecture ou de la bibliothèque scolaire (1^{re}, 3^e et 5^e années) qu'en fin de cycle (2^e, 4^e et 6^e années). À la lumière des tableaux, on constate le lien étroit établi ou non, selon les années de cycle, entre les pratiques de lecture, la fréquentation de lieux de lecture et le matériel disponible autant en classe qu'à la bibliothèque scolaire.

En conclusion

Sur deux mois, à raison d'une journée par semaine, les étudiants ont noté plusieurs observations susceptibles d'enrichir leurs futures interventions en lecture, associées aux cours universitaires. Cette première saisie d'observations, après moins d'un an et demi de formation, a mis en relief les observations qui ont paru pertinentes aux stagiaires. Les données recueillies, bien que fort partielles, révèlent néanmoins un certain nombre de pratiques utilisées par les maîtres-associés : la LHV, la lecture interactive, la modélisation, la fréquentation de la bibliothèque scolaire, l'aménagement d'un coin-lecture et son animation. Par ailleurs, des pratiques pourtant enseignées et connues (par exemple, le cercle de lecture, le journal dialogué, l'unité littéraire) ne sont nullement mentionnées ou alors peu traitées, comme le sont les pratiques d'évaluation formative ou sommative, résumées à quelques pratiques : les questionnaires écrits ou informatisés, les résumés oraux, voire la préparation de lecture destinée à des plus petits.

Les stagiaires ont relevé les pratiques qui se trouvent plus fréquemment en début qu'en fin de processus comme l'évaluation des apprentissages, sans les mettre en relation avec la Politique de la lecture et du livre (Gouvernement du Québec, 1998), pourtant traitée en classe dès la deuxième leçon. De surcroît, nous n'avons trouvé aucune mention de la lecture hédoniste *Lire pour le plaisir*, décrite par Brassard (1994). Dès lors, on peut penser, à la suite de Jonnaert (1996), que « [le] travail quotidien du praticien se caractérise plutôt par la recherche de certitudes. Il demande des outils qui garantissent des résultats » (p. 276). En somme, ce que les stagiaires ont relevé, ce sont des pratiques efficaces, au rendement assuré, négligeant de ce fait des pratiques de lecture jugées moins probantes ou moins familières.

De plus, les stagiaires, placés dans différentes commissions scolaires, soulignent régulièrement l'état lamentable des livres mis généralement à la disposition des élèves (piteux état, livres écornés, etc.), ce qui confirme les données officielles concernant l'état des bibliothèques scolaires. Sauf pour une étudiante, les stagiaires croient que la lecture est importante pour le développement personnel et social de l'enfant et ont apprécié ce travail, comme en témoignent les évaluations écrites de fin de session, car il leur a permis de constater *de visu* les pratiques enseignées et ainsi réduire l'écart entre la théorie et la pratique, tout en élargissant davantage leur empan d'observation.

En fin de parcours, il nous paraît important de conserver cet outil de formation et d'évaluation, car il révèle, chez les étudiants, les structures d'accueil permettant, selon Giordan et de Vecchi (1987) d'assimiler ou non les informations nouvelles concernant la didactique de la lecture. De plus, cet outil contribue également à la position socioconstructiviste à laquelle adhère le programme de formation, reconnaissant le rôle actif du stagiaire dans la coconstruction de ses connaissances, en plus de conserver des traces des situations éducatives enseignées et observées. Cependant, il nous semble également opportun d'ajuster l'outil analysé, selon des modalités à déterminer, pour que les stagiaires identifient désormais avec plus de précision leurs conduites, négocient leurs actions dans ce champ disciplinaire et accroissent significativement leurs apprentissages réflexifs dans ce domaine d'intervention, situé au cœur de tous les apprentissages scolaires.

Références

- Ammann, R. (1998). À cœur ouvert sur livres ouverts. *Vie pédagogique*, 106, 46-47.
- Anadón, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction de la recherche en éducation* (p. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Aubry, N., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2000). Les interventions des parents en lecture et l'autonomie des lecteurs débutants. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(2), 187-210.
- Beaudoin, I., Giasson, J. et Boisclair, A. (1997). Les interactions lors de la lecture d'histoires en première année. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 113-147.
- Beaulac, J. (1994). L'organisation des collections en milieu scolaire. In H. Charbonneau (dir.), *Pour que vive la lecture* (p. 120-133). Montréal : Les Éditions Asted.
- Bouchard, S. (1999). *Florence*. Montréal : Triptyque.
- Brassard, L. (1994). Lire pour le plaisir. *Vie pédagogique*, 88, 15.
- Carbonneau, M. et Legendre, M. (2002). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Carrières, A., Dupont, E. et Cormier, D. (2001). *Astuce et compagnie*. Montréal : CEC.

- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Choinart, M.-A. et Deglise, F. (2003). 100 millions pour les bibliothèques scolaires. Des livres neufs, plus de personnel spécialisé, des locaux plus adéquats. *Le Devoir*, 7 février, A1 et A 10.
- Clermont, L. et S. Marsolais (2001). Les bibliothèques scolaires à «vau l'eau». *Lurelu*, 24(2), 5-9.
- Cloutier, A. et Giasson, J. (1995). Se préparer à lire un texte : stratégies à mettre au point au primaire. *Vie pédagogique*, 93, 10-11.
- Courchesne, D. (1999). *Histoire de lire. La littérature de jeunesse dans l'enseignement quotidien*. Montréal/Toronto : Chenelière/McGraw-Hill.
- Demers, D. (1994). *La Nouvelle Maîtresse*. Montréal : Québec Amérique jeunesse.
- Dion, J. (2003). Pour un plan d'action en faveur des bibliothèques scolaires en 2003. *Le Devoir*, 10 janvier, A 9.
- Fournier, C. (1997). *Statistiques de l'édition au Québec*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.
- Gervais, F. (1998) Le cercle de lecture autonome au primaire. *Québec français*, 109, 34-36.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1995a). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1995b). Lecture et élèves à risque. In L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.J. Dionne, E. Roger et collaborateurs, *Programme d'intervention auprès des élèves à risque* (p. 73-119). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Giasson, J. et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Giordan, A. et de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Gouvernement du Québec (1998). *Le temps de lire, un art de vivre*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart, J.P. Deslauriers, L.H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. Pirès (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-250). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Jonnaert, P. (1996). Le dialogue entre chercheurs et praticiens de l'éducation : utopie ou réalité. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(2), 271-293.
- Lacroix, J. et Pouliot, S. (2001). *Les bébés-livres ou l'émergence de l'écrit*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lebrun, M., Guérette, V. et Achim, P. (1993). L'expérience esthétique des textes au primaire. *Québec français*, 89, 40-42.
- Lebrun, M. et Lamarche, C. (1995). L'utilisation de la littérature de jeunesse en classe : les enseignants ont la parole. *Canadian Children's Literature/Littérature canadienne de jeunesse*, 79, 58-66.
- Legendre, M.-F. (1998). Transformer les savoirs pour les rendre accessibles aux élèves. *Vie pédagogique*, 108, 33-38.
- Le Manchec, C. (2000). *L'adolescent et le récit. Pour une approche concrète de la littérature de jeunesse*. Paris : L'École.
- Lemay, G. (1998). Le journal dialogué. *Québec français*, 109, 41-43.
- Madore, É. (1994). Bilan d'une décennie québécoise. In H. Charbonneau (dir.), *Pour que vive la lecture* (p. 32-41). Montréal : Les Éditions Asted.
- Mayer, M. (1991). *Un cauchemar dans mon placard*. Paris : Gallimard.
- Montreuil, C. (2000). Lecture littéraire et journal dialogué. *Québec français*, 120, 26-28.
- Moore, E. (2000). *Benjamin à la maternelle*. Toronto : Scolastic Richmond Hill.
- Munsch, R. (1989). *Je t'aimerai toujours*. Scarborough : Firefly Books.
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Paradis, L. et Baribeau, C. (1995). Apprendre à lire : une expérience marquante. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(3), 527-554.

- PEF (1966). *La belle lisse poire du prince de Motordu*. Paris : Gallimard.
- Perrault, S. et Giasson, J. (1996). Le comportement d'un élève en difficulté dans un cercle de lecture. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(2), 163-184.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Portelance, L. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants? Comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances? *Vie pédagogique*, 11, 43-46.
- Pouliot, S. (1991). Présentation. La littérature de jeunesse 1. *Présence francophone*, 38, 5-9.
- Pouliot, S. (1994). Profil provisoire du lectorat de 6 à 16 ans. In H. Charbonneau (dir.), *Pour que vive la lecture* (p. 205-225). Montréal : Les Éditions Asted.
- Provost, M. (1994). Le plaisir de lire et l'enseignant. In H. Charbonneau (dir.), *Pour que vive la lecture* (p. 156-175). Montréal : Les Éditions Asted.
- Samson, A., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2000). La relation entre le style parental de la mère et ses interventions en situation de lecture avec son enfant. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(1), 163-186.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction de la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schoën, D.A. (1987). *The reflective practitioner. How professionals think in action* (2^e édition). New York, NY : Basic Books (1^{re} édition 1983).
- Séguin, C. (1994). Petit lecteur deviendra grand. In H. Charbonneau (dir.), *Pour que vive la lecture* (p. 94-105). Montréal : Les Éditions Asted.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2001). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Thériault, J. (1996). *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal : Les Éditions Logiques.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Veilleux, F. (1996). La lecture et la production d'écrit : une expérience vécue en classe de maternelle. In J. Thériault (dir.), *J'apprends à lire... Aidez-moi* (p. 151-175). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Waelput, M. (2002). *Aimer lire dès la maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Webb, M. (1993). *Marie Curie*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.