

# Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire

Jocelyne Giasson  
Lise Saint-Laurent  
université laval

Cet article présente les résultats d'une enquête sur trois facteurs de motivation à lire à l'école : la période de lecture personnelle, la lecture faite aux élèves et la présence d'une bibliothèque de classe et d'un coin-lecture. Les données furent recueillies auprès de 249 groupes-classe du primaire. Les résultats indiquent que, dans la majorité de ces classes, la période de lecture personnelle et la lecture aux élèves ne sont pas des pratiques pédagogiques quotidiennes. On observe, de plus, de la maternelle à la fin du primaire, un déclin significatif du nombre et de la qualité des coins-lecture en classe. Ces données présentent un portrait différent de celui obtenu préalablement par des questionnaires d'autoévaluation remplis par des enseignants.

We present the results of an investigation of three factors that motivate reading at school: an individual silent reading period, reading aloud to students, and the presence of a classroom library and reading centre. The data were gathered from 249 primary classes. The results show that in most of these classes, having an individual reading period and reading to students are not daily educational practices. Further, we observed a significant decline in both the number and the quality of classroom reading centres from kindergarten to the end of the primary grades. These data present a different picture than did questionnaires that teachers filled out prior to the study.

Le ministère de l'Éducation du Québec a proposé, en 1995, une reformulation du programme de français pour le primaire. Cette nouvelle version accorde une place importante aux textes littéraires en classe et aux activités propres à susciter les réactions personnelles des élèves. Depuis, les enseignants réclament des suggestions pédagogiques qui leur permettraient d'atteindre les objectifs prescrits par le programme. Il existe, certes, des propositions didactiques fort pertinentes pour exploiter la littérature en classe, cependant toutes ces interventions resteront lettre morte si les conditions minimales ne sont pas en place pour créer un climat propice à l'intérêt envers les livres. Avant même de penser à mettre en œuvre des stratégies complexes d'exploitation de la littérature, l'enseignant se doit donc de créer un environnement qui donnera aux élèves le goût de lire.

Plusieurs auteurs se sont appliqués à dégager les caractéristiques des classes dans lesquelles la lecture est vivante et où les élèves développent une attitude positive envers les livres (Flood et Lapp, 1994; Hickman, 1995; Nadon, 1990; Provost, 1994). L'ensemble de ces études montre trois catégories de variables fonctionnant en synergie, chacune alimentant les deux autres : (1) des livres présents en nombre suffisant, choisis en fonction des élèves, et dont l'accès est

facilité par la disposition et le classement à l'intérieur même de la classe; (2) des périodes consacrées à la lecture individuelle et gratuite, et cela, régulièrement et systématiquement par l'ensemble de l'école; (3) un enseignant agissant comme modèle et médiateur entre les livres et les élèves, qui lit lui-même en classe, partage ses lectures avec les élèves et leur propose des livres qu'il aime. Concrètement parlant, on pense à des classes où les livres sont présents dans un coin-lecture ou dans une bibliothèque de classe, où les élèves disposent d'une période régulière pour lire et où l'enseignant fait la lecture aux élèves.

Ces interventions pédagogiques minimales semblent aller de soi. Cependant, l'expérience montre que l'application régulière de ces facteurs en milieu scolaire n'est pas aussi répandue qu'on aimerait le croire. Nous avons voulu obtenir des données plus précises par le biais d'une enquête effectuée dans des classes du primaire. Avant d'en présenter les résultats, nous verrons les études antérieurement effectuées sur ces variables.

#### LES ÉTUDES ANTÉRIEURES

##### *La lecture personnelle quotidienne*

La période de lecture personnelle est un moment déterminé pendant lequel les élèves lisent, sans interruption, un livre de leur choix. L'idée de fournir aux élèves du temps pour lire en classe est véhiculée depuis plusieurs années dans le milieu scolaire; aujourd'hui, l'ensemble des écrits suggère que cette pratique devrait être intensifiée (Gervais, 1996; Giasson, 1995; Nadon, 1992). Certaines études montrent que les élèves répondent favorablement à cette initiative. Par exemple, Brunelle-Paquette (1982) décrit comment une classe de troisième année a développé un intérêt marqué pour cette période de lecture libre; de son côté, Fijalkow (1992), après avoir analysé le comportement d'enfants de première et de deuxième année pendant la période de lecture personnelle, constate que l'intérêt se maintient toute l'année et progresse même à mesure que l'année avance. Les chercheurs qui ont étudié l'impact de l'implantation d'une période de lecture personnelle en classe ont trouvé des augmentations significatives dans les résultats en lecture ainsi qu'une amélioration des attitudes et de la motivation des élèves (Aranha, 1985; Farrell, 1982; Sadoski, 1984). Les élèves en difficulté bénéficient particulièrement de la période de lecture personnelle en classe : ce sont eux qui font habituellement les gains les plus élevés (Holt et O'Tuel, 1989; Levine, 1984).

La plupart des recherches sur la période de lecture personnelle ont été réalisées au primaire. Cependant, les études récentes sur l'émergence de la lecture (Boudreau, 1993; Giasson, 1997; Martinez et Teale, 1988) soulignent l'importance de permettre aux enfants d'explorer des livres, soit individuellement ou à deux, dès la maternelle. Cependant, aucune donnée concrète ne permet de vérifier l'application de ces recommandations.

Au primaire, la période de lecture personnelle quotidienne est devenue partie intégrante de tous les programmes de lecture proposés au cours des dernières années. Déjà dans le programme du ministère de l'Éducation de 1979, on pouvait lire : « Chaque jour, le maître assure un temps de lecture libre » (p. 53, 83, 119). Cette directive était très explicite, mais que sait-on au juste de la diffusion de cette stratégie pédagogique dans les classes québécoises? Actuellement, nous disposons surtout de témoignages. Par exemple, dans une rencontre avec huit enseignantes du primaire, Brossard (1994) constate qu'elles disent toutes réserver dans leur pratique du temps pour la lecture personnelle. Par ailleurs, dans le cadre d'entrevues réalisées la même année avec une vingtaine d'enseignants sur le thème de la motivation à lire au primaire, Provost (1994) mentionne les commentaires d'une enseignante de quatrième année qui dit laisser une période de 20 minutes chaque jour pour la lecture personnelle des élèves. Elle précise : « Au début, cela leur semble bizarre » (p. 37); cette remarque laisse supposer que ces élèves n'ont jamais été sensibilisés à cette pratique. Dans une enquête effectuée par le ministère de l'Éducation du Québec (1994), on a demandé à 1 040 enseignants de cinquième et de sixième années de répondre à un questionnaire sur différentes pratiques pédagogiques. À la question concernant la période de lecture personnelle en classe, la majorité des répondants disent l'offrir régulièrement. Ces données semblent positives, mais il faut considérer qu'il s'agit ici de rapports verbaux qui n'ont pas été confirmés par des observations.

#### *La lecture aux élèves*

Faire la lecture aux enfants a toujours été reconnu comme une pratique souhaitable dans les classes de maternelle. On attribue, à juste titre, de nombreux avantages à cette activité : les enfants découvrent le plaisir de la lecture, développent leur schéma de récit, acquièrent du vocabulaire nouveau et apprennent que le langage des livres est différent de celui qu'ils utilisent quotidiennement (Doucet, 1995; Giasson et Boisclair, 1996; Sénéchal, Lefevre, Thomas et Daley, 1998). Au primaire, certains chercheurs ont vérifié l'effet de cette activité sur le développement des élèves : ils ont trouvé que faire la lecture aux élèves est un moyen pertinent de développer leur motivation à lire et d'augmenter leurs connaissances générales ainsi que leur capacité de rédaction (Elley, 1989; Michener, 1989). De plus, faire la lecture aux élèves influe sur leur rendement en lecture. Par exemple, Feitelson et Goldstein (1986) ont vérifié l'effet de la lecture chez des enfants de première année : les élèves à qui on a lu 20 minutes par jour pendant six mois obtiennent de meilleurs résultats à des tests de rendement en lecture et à des mesures de langage.

Concrètement, cependant, faire la lecture aux élèves est une pratique pédagogique dont la fréquence varie beaucoup d'un milieu à l'autre. Du côté des études américaines, les derniers sondages rapportent des lectures quotidiennes aux

enfants variant de 71 % (Lickteig et Russell, 1993) à 74 % (Hoffman, Roser et Battle, 1993); Hoffman, Roser et Battle (1993) mentionnent que l'implication décroît de la maternelle (84 %) à la fin du primaire (65 %). En Belgique, les enseignants de quatrième année rapportent lire pour leurs élèves 1,5 fois par semaine (Lafontaine, 1996). Au Québec, cependant, les données sont peu nombreuses : on trouve des témoignages d'enseignants (Brossard, 1994; Provost, 1994), mais la seule donnée de recherche disponible est l'enquête publiée par le ministère de l'Éducation du Québec (1994) dans laquelle 43 % des enseignants de cinquième et sixième années rapportent faire la lecture ou proposer des livres « toujours ou très souvent ». On remarque ici que faire la lecture et proposer des livres sont réunis sous la même rubrique, ce qui ne permet pas de nuancer les données; de plus, ici encore, les données sont tirées d'autoévaluations et non d'observations directes.

#### *La bibliothèque de classe et le coin-lecture*

Pour que les élèves lisent, il faut que les livres soient accessibles et non pas conservés « à l'abri » dans une armoire. Dans une classe, les livres peuvent être regroupés dans la bibliothèque de classe ou dans le coin-lecture, c'est-à-dire un espace dans lequel les élèves peuvent s'asseoir pour lire. La bibliothèque de classe constitue un minimum indispensable, mais le coin-lecture où les élèves peuvent lire dans un climat de détente est certes préférable.

Weinstein et Morrow (1986) ont montré que l'introduction d'un coin-lecture dans des classes de deuxième année avait augmenté considérablement la fréquence de la lecture volontaire; Morrow (1982) avait obtenu les mêmes résultats dans des classes de maternelle. Plus récemment, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire a entrepris une vaste étude dans 27 pays sur le degré de maîtrise en lecture des enfants de 9 à 10 ans en relation avec des caractéristiques du système éducatif; la bibliothèque de classe apparaît parmi les principaux facteurs associés à la réussite en lecture.

Quelle place occupent les livres dans les classes québécoises du primaire? Du côté des études américaines, Fractor, Woodruff, Martinez et Teale (1993) ont enquêté auprès de 183 classes de la maternelle à la sixième année; seulement 44,3 % des classes possèdent des livres regroupés dans un coin-lecture qui est, en général, très incomplet et peu attrayant. À notre connaissance, il n'existe pas de données récentes sur la présence des bibliothèques et des coins-lecture dans les classes du Québec. Dans la table ronde menée par Brossard (1994), huit enseignantes disent qu'elles assurent à leurs élèves un accès à des livres variés et de qualité; sont-elles représentatives de l'ensemble de leurs collègues? De quelle façon assurent-elles cet accès? Au début des années 1980, plusieurs pédagogues québécois avaient suggéré l'implantation de coins-lecture dans les classes (Bourneuf, 1978; Fortier-Lavoie et Paré, 1984; Tardif, 1980). Cependant,

il semble que graduellement, la bibliothèque de l'école ait remplacé celle de la classe. Il faut bien réaliser cependant que l'une et l'autre remplissent des fonctions différentes. En effet, même si tous les adultes ont accès à la bibliothèque municipale, personne ne s'aviserait de dire que ce fait élimine le besoin de posséder une bibliothèque personnelle. Ainsi, ce n'est pas parce que les élèves ont accès à la bibliothèque de l'école qu'ils n'ont plus besoin de livres dans leur environnement quotidien.

#### LA PRÉSENTE RECHERCHE

L'objectif de la présente recherche est de compléter, par l'observation méthodique, les données actuelles sur la présence des trois facteurs de la motivation à la lecture que sont la période de lecture silencieuse, la lecture aux élèves et la présence de la bibliothèque de classe et du coin-lecture.

#### *Méthode*

Pour cette étude, les chercheurs ont choisi 232 classes, dont 17 à niveau double, ce qui donne un échantillon de 249 groupes-classe répartis selon le niveau scolaire : maternelle, 29; première année, 42; deuxième année, 28; troisième année, 34; quatrième année, 40; cinquième année, 42; sixième année, 34.

Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire comportant 16 items reliés à la lecture personnelle chez les élèves, la lecture faite aux élèves, la bibliothèque de classe et le coin-lecture. Ce questionnaire a été complété par des étudiants en formation des maîtres ayant fait un stage d'une journée par semaine dans une classe du primaire pendant tout le semestre. Cette méthode est similaire à celle utilisée par Hoffman et al. (1993). Le questionnaire fut rempli à la fin du trimestre, ce qui laissait aux stagiaires le temps de connaître le fonctionnement de la classe. Dans un premier temps, les stagiaires devaient indiquer si, lors de leur dernière visite, l'enseignant avait proposé une période de lecture silencieuse et s'il avait fait la lecture aux élèves. Comme il est possible qu'un enseignant ne planifie pas ces activités tous les jours, les stagiaires devaient également estimer, selon leur connaissance de la classe, la fréquence de ces activités au cours d'une semaine. Les étudiants indiquaient, de plus, si la classe possédait une bibliothèque ou un coin-lecture. Lorsque la classe disposait d'un coin-lecture, nous avons calculé une cote de qualité globale en accordant un point par élément associé à la qualité du coin-lecture selon la grille de Fractor et al. (1993) : (1) nombre de livres : 25 et moins (0,33 point), 25 à 100 (0,66 point), 100 et plus (1 point); (2) nombre de places : 3 et moins (0,33 point), 4 (0,66 point), 5 et plus (1 point); (3) rangement des livres (1 point); (4) livres en évidence (1 point); (5) tranquillité (1 point); (6) confort (1 point); (7) intimité (1 point); (8) tableau d'affichage (1 point); (9) identification du coin (1 point).

## RÉSULTATS

*Données descriptives*

Parmi les 249 classes de l'échantillon, 113 (45,4 %) ont eu une période de lecture silencieuse lors de la dernière journée où le stagiaire-observateur s'y est rendu. Le tableau 1 indique une différence importante entre les classes de maternelle et celles du primaire : seulement 20,7 % des classes de maternelle offrent une période de lecture personnelle; la moyenne pour l'ensemble du primaire est de 48,6 %. De plus, la proportion des classes qui ont offert cette période est de 52,9 % pour le premier cycle et 44,8 % pour le deuxième cycle. Quant à la durée de la période de lecture silencieuse, le tableau 1 montre qu'elle a été en moyenne de 5 à 10 minutes; au deuxième cycle on rencontre, plus souvent qu'au premier cycle, des périodes de 15 minutes. L'item 5 portait sur la fréquence de la période de lecture silencieuse par les élèves. Le tableau 1 indique que dans 58,6 % des classes de maternelle et dans 24,5 % des classes du primaire, cette période de lecture n'est jamais offerte.

Sur le sujet de la lecture aux élèves, le tableau 2 révèle que dans 97 des 249 classes (39 %), l'enseignante a fait la lecture aux élèves durant la journée où l'observation a été effectuée. Encore ici les résultats de la maternelle se distinguent de ceux du primaire. Les enseignantes de la maternelle ont fait la lecture dans 79,3 % des classes; la moyenne pour le primaire est de 33,6 %, soit 49 % pour le premier cycle et 19,8 % pour le deuxième cycle. Quant à la durée de cette période, le tableau 2 révèle qu'elle est en moyenne de 5 à 10 minutes, avec une tendance, pour les classes de la maternelle, vers les périodes de 15 minutes.

Les réponses obtenues à l'item 6 indiquent que le stagiaire estime qu'en maternelle toutes les enseignantes font la lecture aux élèves au moins une fois par semaine. Par contre, toujours selon l'estimation des stagiaires, 35,6 % des enseignantes de premier cycle et 69 % des enseignantes de deuxième cycle ne le font jamais (tableau 2).

L'item 7 portait sur le coin-lecture et la bibliothèque de classe. Le tableau 3 révèle que seulement 6,9 % des classes de maternelle ne possèdent ni l'un ni l'autre. Au primaire 44,5 % des classes ne possèdent ni coin-lecture ni bibliothèque; quant au nombre de livres dans la classe (item 8), le tableau 3 indique que peu d'entre elles en possèdent plus de 100. De plus, les réponses à l'item 9 révèlent que les livres bénéficient d'un certain classement dans 45,9 % des classes du primaire et dans 25,9 % des classes de maternelle.

Le tableau 3 présente également les caractéristiques du coin-lecture : tranquillité (item 12); confort (item 13); intimité (item 14); tableau d'affichage (item 15); identification du coin (item 16). La cote de qualité globale du coin-lecture calculée par la compilation des items 8 à 16 révèle que la qualité des coins-lecture décroît de la maternelle au premier cycle et du premier cycle au deuxième.

TABLEAU 1

Fréquences et pourcentages concernant la période de lecture silencieuse

	Maternelle	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	Sous-total 1 <sup>er</sup> cycle	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	6 <sup>e</sup> année	Sous-total 2 <sup>e</sup> cycle	Total 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles
<i>Item 1.</i> Présence de la période de lecture silencieuse	6 20,7 %	22 52,4 %	18 64,3 %	15 44,1 %	55 52,9 %	17 42,5 %	19 45, %	16 47,1 %	52 44,8 %	107 48,6 %
<i>Item 2.</i> Durée de la période de lecture silencieuse										
0-5 minutes	2 33,3 %	11 50 %	7 38,9 %	3 20 %	21 38,2 %	2 11,8 %	0 0 %	3 18,8 %	5 9,6 %	26 24,3 %
5-10 minutes	3 50 %	11 50 %	7 38,9 %	9 60 %	27 49,1 %	7 41,2 %	12 63,2 %	7 43,8 %	26 50 %	53 49,5 %
15 minutes et plus	1 16,7 %	0 0 %	4 22,2 %	3 20 %	7 12,7 %	8 47,1 %	7 36,8 %	6 37,5 %	21 40,4 %	28 26,2 %
<i>Item 5.</i> Fréquence de la période de lecture silencieuse										
Jamais	17 58,6 %	13 31 %	3 10,7 %	9 26,5 %	25 24 %	12 30 %	7 16,7 %	10 29,4 %	29 25 %	54 24,5 %
1 fois par semaine	2 6,9 %	5 11,9 %	5 17,9 %	8 23,5 %	18 17,3 %	6 15 %	14 33,3 %	11 32,4 %	31 26,7 %	49 22,3 %
2-3 fois par semaine	6 20,7 %	14 33,3 %	9 32,1 %	5 14,7 %	28 26,9 %	12 30 %	10 23,8 %	4 11,8 %	26 22,4 %	54 24,5 %
Tous les jours	4 13,8 %	10 23,8 %	11 39,3 %	12 35,3 %	33 31,7 %	10 25 %	11 26,2 %	9 26,5 %	30 25,9 %	63 28,6 %

TABLEAU 2

Fréquences et pourcentages concernant la période où l'enseignante fait la lecture aux élèves

	Maternelle	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	Sous-total 1 <sup>er</sup> cycle	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	6 <sup>e</sup> année	Sous-total 2 <sup>e</sup> cycle	Total 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles
<i>Item 1.</i> Présence de la période de lecture aux élèves	23 79,3 %	23 54,8 %	13 46,4 %	15 44,1 %	51 49 %	8 20 %	9 21,4 %	6 17,6 %	23 19,8 %	74 33,6 %
<i>Item 2.</i> Durée de la période de lecture aux élèves										
0-5 minutes	1 4,3 %	2 8,7 %	4 30,8 %	5 33,3 %	11 21,6 %	4 50 %	2 22,2 %	3 50 %	9 39,1 %	20 27 %
5-10 minutes	16 69,6 %	17 73,9 %	9 69,2 %	6 40 %	32 62,7 %	4 50 %	6 66,7 %	3 50 %	13 56,5 %	45 60,8 %
15 minutes et plus	6 26,1 %	4 17,4 %	0 0 %	4 26,7 %	8 15,7 %	0 0 %	1 11,1 %	0 0 %	1 4,3 %	9 12,2 %
<i>Item 5.</i> Fréquence de la période de lecture aux élèves										
Jamais	0 0 %	10 23,8 %	12 42,9 %	15 44,1 %	37 35,6 %	27 67,5 %	26 61,9 %	27 79,4 %	80 69 %	117 53,2 %
1 fois par semaine	9 31 %	9 21,4 %	6 21,4 %	10 29,4 %	25 24 %	8 20 %	8 19 %	4 11,8 %	20 17,2 %	45 20,5 %
2-3 fois par semaine	11 37,9 %	19 45,2 %	4 14,3 %	4 11,8 %	27 26 %	3 7,5 %	7 16,7 %	2 5,9 %	12 10,3 %	39 17,7 %
Tous les jours	9 31 %	4 9,5 %	6 21,4 %	5 14,7 %	15 14,4 %	2 5 %	1 2,4 %	1 2,9 %	4 3,4 %	19 8,6 %

TABLEAU 3  
Fréquences et pourcentages concernant le coin-lecture ou la bibliothèque de classe

	Maternelle	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	Sous-total 1 <sup>er</sup> cycle	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	6 <sup>e</sup> année	Sous-total 2 <sup>e</sup> cycle	Total 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycles
<i>Item 7.</i> Coin-lecture	22	18	10	6	34	9	10	4	23	57
Bibliothèque	75,9%	42,9%	35,7%	17,6%	32,7%	22,5%	23,8%	11,8%	19,8%	25,9%
Ni coin-lecture ni bibliothèque	5	11	13	14	38	11	7	9	27	65
	17,2%	26,2%	46,4%	41,2%	36,5%	27,5%	16,7%	26,5%	23,3%	29,5%
	2	13	5	14	32	20	25	21	66	98
	6,9%	31%	17,9%	41,2%	30,8%	50%	59,5%	61,8%	56,9%	44,5%
<i>Item 8.</i> Nombre de livres	18	8	8	4	20	6	9	3	18	38
25 et moins	66,7%	27,6%	34,8%	20%	27,8%	30%	52,9%	23,1%	36%	31,1%
Entre 25 et 100	9	19	12	9	40%	13	7	7	27	67
100 et plus	33,3%	65,5%	52,2%	45%	55,6%	65%	41,2%	53,8%	54%	54,9%
	0%	2	3	7	12	1	1	3	5	17
		6,9%	13%	35%	16,7%	5%	5,9%	23,1%	10%	13,9%
Caractéristiques propres au coin-lecture										
<i>Item 9.</i> Livres classés	7	19	11	7	37	8	5	6	19	56
<i>Item 10.</i> Livres en évidence	25,9%	65,5%	47,8%	35%	51,4%	40%	29,4%	46,2%	38%	45,9%
<i>Item 12.</i> Tranquillité	17	18	12	8	38	7	5	4	16	54
	63%	62,1%	52,2%	40%	52,8%	35%	29,4%	30,8%	32%	44,3%
<i>Item 13.</i> Confort	13	13	5	3	21	3	5	2	10	31
	59%	72,2%	50%	50%	61,8%	33,3%	50%	50%	43,5%	54,4%
<i>Item 14.</i> Intimité	19	10	4	3	17	2	3	1	6	23
	86,4%	55,6%	40%	50%	50%	22,2%	30%	25%	26,1%	40,4%
<i>Item 15.</i> Tableau d'affichage	10	7	1	3	11	2	3	1	6	17
	45,5%	38,9%	10%	50%	32,4%	22,2%	30%	25%	26,1%	29,8%
<i>Item 16.</i> Identification du coin	5	5	1	1	7	2	2	0	4	11
	22,7%	27,8%	10%	16,7%	20,6%	22,2%	20%	0%	17,4%	19,3%
	4	3	0	1	4	1	1	1	3	7
	18,2%	16,7%	0%	16,7%	11,8%	11,1%	10%	25%	13%	12,3%

*Comparaison des cycles d'étude*

La comparaison entre les cycles a d'abord été effectuée au moyen du test de khi-carré ( $\chi^2$ ) appliqué aux données obtenues aux items 1, 2, 3, 4 et 7. Une première série d'analyses comparant les trois cycles a donné des résultats significatifs sur chaque item. Les données descriptives suggèrent que les résultats obtenus dans les classes de maternelle se démarquent de ceux des deux autres cycles. Les analyses comparatives faites sur les résultats du premier et du deuxième cycle indiquent que la fréquence observée de lecture silencieuse (item 1) n'est pas statistiquement différente entre ces deux niveaux. D'autre part, le test khi-carré ( $\chi^2$ ) comparant la durée de cette période de lecture silencieuse (item 2) donne un résultat significatif ( $\chi^2$  [2,  $N = 220$ ] = 16,79,  $p < 0,000$ ), la durée de cette période étant plus longue au deuxième cycle.

Quant à la fréquence observée d'une période de lecture aux élèves (item 3), on obtient une différence statistiquement très significative entre le premier et le deuxième cycle ( $\chi^2$  [1,  $N = 220$ ] = 20,96,  $p < 0,000$ ). La durée de cette période (item 4) n'est cependant pas différente entre les deux cycles. Enfin, une dernière comparaison entre les cycles d'étude a été effectuée en analysant la fréquence du coin-lecture et de la bibliothèque de classe (item 7). Le test khi-carré ( $\chi^2$ ) est hautement significatif ( $\chi^2$  [2,  $N = 220$ ] = 15,17,  $p < 0,001$ ). Les classes du deuxième cycle ont moins de coins-lecture et de bibliothèques que celles du premier cycle.

Des analyses de variance ont été effectuées afin de vérifier si les pratiques des enseignantes diffèrent d'un cycle à l'autre. La première analyse a porté sur la fréquence estimée de la période de lecture silencieuse (item 5). On obtient une différence significative entre les trois cycles ( $F$  [2, 246] = 5,05,  $p < 0,01$ ) (voir tableau 4). Le test de comparaison multiple de Scheffé indique une différence significative entre la maternelle ( $M = 1,9$ ) et le premier cycle ( $M = 2,5$ ) et entre la maternelle et le deuxième cycle ( $M = 2,7$ ). Par rapport à cet item, le premier et le deuxième cycle ne sont pas statistiquement différents.

La deuxième analyse de variance compare la fréquence estimée de la lecture faite aux élèves (item 6) en fonction du cycle d'étude. Les résultats rapportés au tableau 4 indiquent des différences entre les cycles ( $F$  [2, 246] = 36,25,  $p < 0,0001$ ). Le test de Scheffé montre une différence significative entre la maternelle ( $M = 3$ ) et le premier cycle ( $M = 1,48$ ) et entre la maternelle et le deuxième cycle ( $M = 2,1$ ). Également, le premier cycle se distingue significativement du deuxième. Une troisième analyse de variance a été réalisée sur la cote globale du coin-lecture. Les résultats rapportés au tableau 4 révèlent que les trois cycles d'étude obtiennent une cote statistiquement différente ( $F$  [2, 246] = 26,41,  $p < 0,0001$ ). Le test de Scheffé indique des différences entre la maternelle ( $M = 3,5$ ) et le premier cycle ( $M = 1,91$ ) et entre la maternelle et le deuxième cycle ( $M = 0,88$ ), de même qu'entre le premier et le deuxième cycle.

TABLEAU 4

*Analyse de variance sur la fréquence de la période de lecture silencieuse, la lecture aux élèves et la qualité du coin-lecture (maternelle, première cycle, deuxième cycle)*

<i>Source de variation</i>	<i>Somme des carrés</i>	<i>Degré de liberté</i>	<i>Carré moyen</i>	<i>F</i>
Lecture silencieuse				
Inter	13,3388	2	6,6694	5,0497**
Intra	324,9022	246	1,3207	
Lecture aux élèves				
Inter	63,3947	2	31,6973	36,2475***
Intra	215,1194	246	0,8745	
Qualité du coin-lecture				
Inter	172,0387	2	86,019	24,4062***
Intra	801,3560	246	801,3560	

\*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

#### *Analyses corrélationnelles*

Des analyses corrélationnelles menées sur les données obtenues aux items 5 et 6 et sur la cote globale de qualité du coin-lecture établissent le lien entre les trois variables à l'étude et montrent un coefficient  $r$  significatif entre la fréquence de la lecture aux élèves (item 6) et la qualité du coin-lecture ( $r = 0,30$ ). Les résultats ne révèlent pas de corrélation significative entre le fait de fournir une période de lecture et celui de faire la lecture aux élèves, ou entre le fait d'offrir une période de lecture et la qualité du coin-lecture.

#### DISCUSSION

L'objectif de cette étude était de dresser un portrait de la présence, dans les classes québécoises du primaire, de certains facteurs de motivation à la lecture et de comparer ces données à celles déjà disponibles.

En ce qui concerne la période de lecture silencieuse, l'analyse de la variance montre que la fréquence de cette période, telle qu'estimée par les stagiaires, est significativement moins élevée à la maternelle qu'au primaire. On peut trouver normal, au premier abord, que les classes de maternelle ne planifient pas de période de lecture personnelle pour les enfants; pourtant à la maternelle il est aussi important de laisser les enfants feuilleter les livres seuls ou avec un ami que de

leur faire la lecture. Il est vrai qu'en maternelle, la période sera moins systématique qu'au primaire, mais elle est toutefois essentielle; bien des enfants sont devenus lecteurs en écoutant les mêmes livres à plusieurs reprises et en essayant de se redire le texte en tournant les pages au fil de l'histoire (Thériault, 1995).

Pour ce qui est de l'ensemble du primaire, les données varient peu de la première à la sixième année. Le test du khi-carré ( $\chi^2$ ) ne révèle pas de différence entre le premier et le deuxième cycle, quant à la période observée par les stagiaires en classe. De plus, lorsqu'on applique l'analyse de la variance sur les données concernant la fréquence de cette pratique, telle qu'estimée par les stagiaires, on ne trouve pas non plus de différence entre le premier et le deuxième cycle. Pour l'ensemble du primaire, on constate que, durant la journée d'observation, moins de la moitié des classes (45,4 %) ont offert une période de lecture personnelle; mais il reste que 24,5 % des enseignants ne planifient jamais cette période dans leur horaire. Ces données vont à l'encontre de celles obtenues par l'enquête effectuée par le ministère de l'Éducation du Québec (1994) à partir d'un questionnaire adressé aux enseignants de cinquième et sixième années. Dans cette enquête, 93,5 % des enseignants disent offrir une période de lecture « toujours et souvent ». Nos résultats montrent plutôt que dans 44,17 % des classes de cinquième et sixième années la période de lecture est offerte « tous les jours » et « 2 à 3 fois la semaine ». Ce résultat de 93,5 % obtenu par le ministère de l'Éducation (1994) peut signifier que les enseignants ont répondu dans le sens de la réponse attendue plutôt que d'après ce qui se passe réellement en classe; c'est d'ailleurs le principal problème méthodologique soulevé par ce genre de questionnaire.

Quant à la lecture faite par l'enseignant, l'observation en classe montre que celle-ci diminue graduellement de la maternelle à la sixième année (79,3 % à 17,6 %); cette différence, telle que testée par le Khi-carré ( $\chi^2$ ), est significative au niveau des trois cycles. De plus, l'analyse de la variance révèle que selon l'estimation des stagiaires, les enseignantes font plus souvent la lecture à la maternelle qu'au primaire et plus souvent au premier cycle qu'au deuxième. Ces données rejoignent celles de Hoffman et al. (1993) qui obtiennent eux aussi une décroissance dans l'activité, de 84 % en maternelle jusqu'à 65 % en sixième année. Ce résultat reflète bien la conception courante selon laquelle faire la lecture aux élèves est une intervention destinée aux plus jeunes. Dans l'étude du ministère de l'Éducation du Québec (1994), 43,8 % des enseignants de cinquième et sixième années disent faire la lecture aux élèves ou leur parler d'ouvrages variés « toujours ou souvent ». Dans notre étude, lors de la visite des stagiaires, seulement 19,7 % des enseignants de cinquième et sixième ont fait la lecture aux élèves. De plus, nos catégories « tous les jours » et « 2 à 3 fois la semaine » montrent une moyenne de 26,3 % comme fréquence estimée de cette activité dans les classes de cinquième et sixième années. Encore une fois, nos données révèlent des pourcentages pratiques inférieurs à ceux du rapport du ministère de

l'Éducation (1994) : faire la lecture aux élèves n'est pas une pratique courante dans les classes du primaire, particulièrement avec les élèves plus âgés.

Enfin, les analyses statistiques concernant le coin-lecture et la bibliothèque montrent que les maternelles offrent plus souvent que les classes du primaire des coins-lecture; on trouve également une différence significative entre le premier et le deuxième cycle, le premier cycle étant plus avantagé. En ce qui concerne la qualité des coins-lecture, l'analyse de la variance indique également un déclin significatif de la maternelle à la fin du primaire. Les maternelles disposent de plus d'espace pour créer un coin-lecture, mais qu'en est-il de la présence des livres en classe sous forme de bibliothèque? Les données montrent que 44,5 % des classes du primaire ne possèdent ni coin-lecture ni bibliothèque, ce qui n'est le cas que dans 6,9 % des maternelles. Pourquoi les enfants qui savent lire ont-ils moins accès aux livres que ceux de la maternelle? L'argument selon lequel les classes du primaire, particulièrement celles du deuxième cycle, n'ont pas de bibliothèque de classe parce que les enseignantes préfèrent fréquenter la bibliothèque de l'école n'est pas convainquant. En effet, chacun de ces types de bibliothèque possède ses fonctions propres; l'accès facile et immédiat aux livres augmente considérablement leur utilisation.

Enfin, nous avons observé une corrélation significative entre la fréquence de la lecture aux élèves et la qualité du coin-lecture. Concrètement, une enseignante qui fait la lecture aux élèves a plus tendance à organiser une bonne bibliothèque de classe. Cette donnée nous apparaît importante dans l'esprit de l'application du dernier programme de français au Québec, qui fait une plus grande place aux réactions personnelles des élèves aux textes littéraires : en effet, faire la lecture aux élèves est au centre de la pédagogie orientée vers la réaction aux textes.

#### CONCLUSION

Les résultats de notre enquête nous ont montré que ces activités ne sont pas intégrées dans toutes les classes du primaire. Le portrait des classes de maternelle apparaît plus positif : en effet, on y trouve des coins-lecture et des enseignantes qui font la lecture aux enfants; on remarque par contre qu'on y offre peu de temps libre pour l'exploration personnelle des livres. Au primaire, il semble que la période de lecture personnelle soit inexistante dans 25 % des classes; de même, faire la lecture semble une pratique presque disparue à la fin du primaire. Enfin, les livres (à l'exception des manuels) sont absents de près de la moitié des classes. Ces données donnent un aperçu différent de celui qui est obtenu à partir des témoignages d'enseignants sélectionnés ou par le biais de questionnaires d'autoévaluation. Notre propre enquête possède également ses limites : il faudrait recueillir d'autres données dans des milieux différents. Il faudrait aussi, par souci de plus d'objectivité, placer plus d'un observateur par classe et pour des périodes plus longues.

La question demeure : pourquoi des recommandations pédagogiques si souvent répétées et si vitales dans une classe, ne sont-elles pas complètement intégrées dans le milieu scolaire? Plusieurs invoqueront une question de temps disponible. D'autres se sentent mal à l'aise de consacrer du temps à des activités où il n'y a pas d'enseignement formel : ils ont peur que les élèves n'apprennent pas suffisamment. À ces deux objections, on peut répondre par le rôle des convictions pédagogiques : un enseignant qui croit à l'importance de la lecture dans la vie des enfants et à l'importance du climat de la classe dans le développement d'attitudes positives, trouvera probablement le temps de mettre en place ce climat favorable.

#### RÉFÉRENCES

- Aranha, M. (1985). Sustained silent reading goes East. *The Reading Teacher*, 39, 214–220.
- Boudreau, G. (1993). L'entrée dans l'écrit : l'intervention pédagogique. Dans G. Boudreau (dir.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit* (p. 137–152). Sherbrooke, QC: Université de Sherbrooke, Éditions du Centre de Ressources Pédagogiques.
- Bourneuf, D. (1978). *Pédagogie et lecture : animation d'un coin de lecture*. Paris : Magnard.
- Brossard, L. (1994). « La lecture est un outil pour le plaisir et pour s'informer ». Table ronde avec des enseignantes du primaire. *Vie pédagogique*, 88, 21–23.
- Brunelle-Paquette, C. (1982). As-tu quinze minutes? *Liaisons*, 6, 42–44.
- Doucet, M. (1995). Lire des histoires aux enfants : un moment privilégié de complicité affective, intellectuelle et sociale. *Préscolaire*, 33, 11–14.
- Elley, W. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 174–188.
- Farrell, E. (1982). SSR (sustained silent reading) as the core of a junior high reading program. *Journal of Reading*, 26, 48–52.
- Feitelson, D. et Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-oriented and nonschool-oriented families. *The Reading Teacher*, 39, 924–931.
- Fijalkow, E. (1992). Une situation de lecture autonome à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 98, 41–56.
- Flood, J. et Lapp, D. (1994). Developing literary appreciation and literacy skills: A blueprint for success. *The Reading Teacher*, 48, 76–79.
- Fortier-Lavoie, R. et Paré, A. (1984). *Apprentissage de la lecture en pédagogie ouverte*. Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- Fractor, J. S., Woodruff, M. C., Martinez, M. G. et Teale, W. H. (1993). Let's not miss opportunities to promote voluntary reading: Classroom libraries in the elementary school. *The Reading Teacher*, 46, 476–484.
- Gervais, F. (1996). Didactique de la littérature jeunesse, didactique du plaisir de lire. *Québec français*, 100, 48–51.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Giasson, J. (1997, juillet). *La lecture d'histoires aux enfants de milieu défavorisé : un outil de développement*. Séminaire mondial de l'organisation mondiale de l'éducation préscolaire, Québec.

- Giasson, J. et Boisclair, A. (1996). Faire la lecture aux enfants d'âge préscolaire : de l'importance des interactions adulte-enfant. *Revue canadienne de l'étude en petite enfance*, 5, 95–107.
- Hickman, J. (1995). Not by chance: Creating classrooms that invite responses to literature. Dans N. L. Roser et M. G. Martinez (dirs), *Book talk and beyond: Children and teachers respond to literature* (p. 3–9). Newark, DE : International Reading Association.
- Hoffman, J. V., Roser, N. L. et Battle, J. (1993). Reading aloud in classrooms: From the modal toward a "model." *The Reading Teacher*, 46, 496–503.
- Holt, S. B. et O'Tuel, F. S. (1989). The effect of sustained silent reading and writing on achievement and attitudes of seventh and eighth grade students reading two years below grade level. *Reading Improvement*, 26, 290–297.
- Lafontaine, D. (1996). *Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Levine, S. G. (1984). USSR (uninterrupted sustained silent reading): A necessary component in teaching reading. *Journal of Reading*, 27, 394–400.
- Lickteig, M. J. et Russell, J. F. (1993). Elementary teachers' read-aloud practices. *Reading Improvement*, 30, 202–208.
- Martinez, M. et Teale, W. H. (1988). Reading in a kindergarten classroom library. *The Reading Teacher*, 41, 568–574.
- Michener, D. M. (1989). Reading aloud to students and written composition skills: Assessing their relationship. *English Quarterly*, 21, 212–223.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *L'art d'enseigner la lecture*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *Programme d'études. Primaire. Français*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Morrow, L. M. (1982). Relationship between literature programs, library corner designs, and children's use of literature. *Journal of Educational Research*, 75, 339–344.
- Nadon, Y. (1990). À quand les vrais livres dans les écoles? *Vie pédagogique*, 64, 30–32.
- Nadon, Y. (1992). En bonne voie . . . vers la lecture. *Québec Français*, 86, 53–55.
- Provost, M. (1994). Donner le goût de lire aux élèves du primaire et du secondaire : un domaine où l'école a fait de grands progrès. *Vie pédagogique*, 88, 35–42.
- Sadoski, M. C. (1984). SSR (sustained silent reading), accountability, and effective reading instruction. *Reading Horizons*, 24, 119–124.
- Sénéchal, M., Lefevre, J.-A., Thomas, E. M. et Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96–117.
- Tardif, N. (1980). Création d'un milieu de lecture en classe. *Des livres et des jeunes*, 3(7), 7–8.
- Thériault, J. (1995). *J'apprends à lire . . . Aidez-moi!* Montréal : Les Éditions Logiques.
- Weinstein, C. S. et Morrow, L. M. (1986). Encouraging voluntary reading : The impact of a literature program on children's use of library centers. *Reading Research Quarterly*, 21, 330–347.

---

Jocelyne Giasson et Lise Saint-Laurent sont professeures au Département sur l'enseignement et l'apprentissage, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec (Québec) G1K 7P4.