

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**POUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES GARÇONS EN LECTURE EN DEUXIÈME
ANNÉE DU PRIMAIRE : DES DISPOSITIFS PROMETTEURS**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître en éducation

PAR

© **CYNTHIA TRUDEL**

Juin 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Jessy Marin, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Jean-Yves Lévesque, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Jean-Pierre Gaté, examinateur externe, Université Catholique de l'Ouest

Dépôt initial le 25 mars 2013

Dépôt final le 13 juin 2013

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pu être réalisable sans la collaboration de mon directeur de maîtrise, monsieur Jean-Yves Lévesque, qui m'a soutenu jusqu'à la fin. Un énorme merci à l'enseignante, qui m'a permis de réaliser et de diriger mon projet dans sa classe, et un merci particulier aux élèves qui ont participé à la recherche. Enfin, je remercie ma famille pour l'appui durant les années consacrées à réaliser et mettre à terme ce projet important pour ma réalisation personnelle et professionnelle.

RÉSUMÉ

Depuis quelques années, le milieu de l'éducation se préoccupe de la situation des garçons en lecture, une situation plutôt difficile qui a un impact sur leur cheminement scolaire. En effet, pour les garçons, la lecture est une compétence plus difficile à acquérir que pour les filles et ceux-ci prennent du retard en raison des difficultés qu'ils rencontrent. De nombreuses interventions sont expérimentées dans les milieux scolaires afin de venir en aide aux garçons. Malgré cet intérêt pour favoriser leur réussite scolaire en lecture, très peu d'études ont introduit et évalué dans les classes des dispositifs d'enseignement-apprentissage qui s'intéressent à la fois à l'amélioration du rendement, du comportement et des habitudes de lecteurs.

Cette recherche-action évaluative s'est déroulée sur une année scolaire auprès de 19 élèves. Elle visait premièrement, à évaluer la progression d'élèves de deuxième année du primaire au regard de leurs habitudes, de leur comportement et de leur rendement en lecture à la suite de l'application de six dispositifs d'enseignement-apprentissage de la lecture. Deuxièmement, elle visait à comparer la progression des garçons à celle des filles.

Les résultats de la recherche font ressortir qu'il est possible, dès le tout jeune âge des élèves, d'introduire des dispositifs de lecture qui semblent générer un effet positif sur les habitudes de lecture, le comportement de lecteur et le rendement en lecture des élèves. En effet, l'utilisation graduelle et régulière d'un ensemble de dispositifs d'enseignement-apprentissage de la lecture, soit le coin lecture, la lecture à haute voix, la lecture personnelle, la discussion, les réactions écrites et les cercles de lecture a eu des effets positifs sur les comportements de lecteurs des garçons. Par le biais des dispositifs expérimentés, les garçons ont développé des conceptions plus positives de la lecture, sont devenus plus attentifs lors des périodes de lecture à haute voix, plus habiles pour réagir oralement ou par écrit à un texte, participent plus activement aux cercles de lecture et lisent davantage tous les jours. De plus, nous avons pu constater qu'aucun écart de rendement entre les garçons et les filles ne s'est installé, dû possiblement aux bénéfices des dispositifs de lecture mis en œuvre.

Mots clés : comportement, dispositif, garçons, habitude, lecture, primaire, rendement

ABSTRACT

Over the past few years, the reading skills of boys has been a concern for the education community. Their reading issues is seen as a difficult situation that hinders their educational pathway. Boys have more trouble developing their reading skills than girls, which make them fall behind. Numerous interventions have been experimented in schools in order to help boys face these difficulties. Despite this focus to help boys develop good reading skills, few initiatives have introduced and assessed in-class teaching-learning practices to improve not only academic achievements, but also behavior and reading habits.

This assessing action research was conducted with a sample of 19 students during an entire school year. The purpose of this action research is to study the effects of six different teaching-learning practices on the habits, the behavior and the performance of lower primary education students. It also served to compare the improvement made by boys to the one made by girls.

The outcome shows that is it possible to introduce reading practices that will improve reading habits, performance and behavior, starting from a young age. A steady and gradual application of a group of teaching-learning practices on reading, such as the Reading Corner, reading aloud, personal reading, discussions, written reactions, and book clubs, had positive effects on boy's reading behavior. Using tested practices, boys developed a positive opinion about reading, became more focus during reading aloud sessions, improved their spoken and written skills to express their view on a given text, became more involved in book clubs, and read more everyday. Moreover, it has been outlined that no discrepancies were observed between boys and girls' performance, perhaps because of the benefits of the reading practices applied.

Keywords : behavior, practice, boys, habits, reading, primary, performance

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	vii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT.....	xi
TABLE DES MATIÈRES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX	xvii
LISTE DES FIGURES.....	xix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 LA LECTURE ET LES COMPÉTENCES EN LECTURE CHEZ LES JEUNES QUÉBÉCOIS	4
1.1.1 RENDEMENT DANS LES ENQUÊTES INTERNATIONALES.....	4
1.1.2 RENDEMENT DANS LES ÉPREUVES MINISTÉRIELLES QUÉBÉCOISES	5
1.1.3 HABITUDES ET RENDEMENT EN LECTURE	6
1.2 OBTENTION D’UN DIPLÔME D’ÉTUDES SECONDAIRES ET RENDEMENT EN LECTURE	6
1.3 LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LE RENDEMENT EN LECTURE	9
1.3.1 LES FACTEURS FAMILIAUX	9
1.3.2 LES FACTEURS INDIVIDUELS.....	10
1.3.3 LES FACTEURS SCOLAIRES	11
1.4 LA LECTURE ET LES ORIENTATIONS DU MELS	12
1.5 RECENSION DES RECHERCHES SUR LE DÉVELOPPEMENT DES HABITUDES, INTÉRÊTS ET PRATIQUES DE LECTURE	13

1.6	PROBLÈME ET OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	17
CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE.....		19
2.1	COIN LECTURE	19
2.2	LECTURE PERSONNELLE.....	20
2.3	LECTURE À HAUTE VOIX.....	20
2.4	DISCUSSION	21
2.5	RÉACTION ÉCRITE	22
2.6	CERCLE DE LECTURE.....	23
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE		25
3.1	RECHERCHE-ACTION ÉVALUATIVE	25
3.2	GROUPE-SUJETS.....	27
3.3	FORMATION DE L'ENSEIGNANTE	28
3.4	DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	29
3.4.1	HABITUDES DE LECTURE ET COMPORTEMENT DE LECTEURS.....	31
3.4.2	RENDEMENT EN LECTURE.....	31
3.5	DISPOSITIFS EXPÉRIMENTÉS : ADAPTATION ET DÉMARCHES.....	32
3.5.1	COIN LECTURE	32
3.5.2	LECTURE PERSONNELLE	32
3.5.3	LECTURE À HAUTE VOIX	33
3.5.4	DISCUSSION	34
3.5.5	RÉACTION ÉCRITE.....	37
3.5.6	CERCLE DE LECTURE	38
3.6	STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES	40
3.6.1	DONNÉES ISSUES D'OBSERVATIONS	41
3.6.2	DONNÉES ISSUES DE DOCUMENTS	43
3.6.3	DONNÉES ISSUES D'ÉPREUVES DE LECTURE, DE QUESTIONNAIRES ET D'ENTREVUES	44
3.7	ANALYSE DES DONNÉES	45

3.7.1	BULLETINS SCOLAIRES	45
3.7.2	ÉPREUVES EN LECTURE	46
3.7.3	QUESTIONNAIRE SUR LES HABITUDES DE LECTURE.....	46
3.7.4	DONNÉES ISSUES D'OBSERVATIONS ET DE DOCUMENTS	47
CHAPITRE 4 RÉSULTATS ET DISCUSSION		49
4.1	CHEMINEMENT SCOLAIRE	49
4.2	LES ÉPREUVES EN LECTURE	51
4.3	HABITUDES DE LECTURE	53
4.4	RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES DONNÉES EN LECTURE.....	66
4.4.1	LECTURE À HAUTE VOIX ET LECTURE PERSONNELLE.....	66
4.4.2	DISCUSSION ET RÉACTION ÉCRITE.....	70
4.4.3	CERCLE DE LECTURE	74
4.5	DISCUSSION DES RÉSULTATS	77
4.5.1	CHEMINEMENT SCOLAIRE ET ÉPREUVES EN LECTURE	77
4.5.2	HABITUDES DE LECTURE.....	78
4.5.3	LECTURE À HAUTE VOIX ET LECTURE PERSONNELLE.....	80
4.5.4	DISCUSSION ET RÉACTION ÉCRITE.....	81
4.5.5	CERCLE DE LECTURE	83
CONCLUSION GÉNÉRALE		85
ANNEXE I GRILLE D'OBSERVATION DE L'ÉLÈVE LORS D'UNE		
LECTURE PERSONNELLE.....		87
ANNEXE II GRILLE D'OBSERVATION DE L'ÉLÈVE LORS D'UNE		
LECTURE À HAUTE VOIX.....		89
ANNEXE III GRILLE D'OBSERVATION DE L'ÉLÈVE LORS D'UNE		
DISCUSSION		91
ANNEXE IV GRILLE D'OBSERVATION DE L'ÉLÈVE LORS D'UN		
CERCLE DE LECTURE.....		93

ANNEXE V QUESTIONNAIRE SUR LES HABITUDES DE LECTURE.....	95
ANNEXE VI MES RÉACTIONS ÉCRITES	97
ANNEXE VII MES RÉACTIONS ÉCRITES	99
ANNEXE VIII CHARGÉ DE L'ANIMATION.....	101
ANNEXE IX CHARGÉ DES PASSAGES.....	103
ANNEXE X CHARGÉ DES ILLUSTRATIONS.....	105
ANNEXE XI CHARGÉ DES LIENS	107
ANNEXE XII CHARGÉ DES MOTS.....	109
ANNEXE XIII LE LAIT	111
ANNEXE XIV L'AVENTURE DES CHATONS DE PIERRE.....	119
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	127

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (en %), selon l'orientation du programme et le sexe, dans des pays de l'OCDE, en 2006	7
Tableau 2 : Taux de décrochage à 17 ans, selon le sexe (en %).....	8
Tableau 3 : Répartition des élèves	28
Tableau 4 : Déroulement de la recherche	30
Tableau 5 : Éléments de discussion	35
Tableau 6 : Description des rôles pour le cercle de lecture	39
Tableau 7 : Stratégies de collecte de données.....	41
Tableau 8 : Résultats en % de chaque élève en début puis en fin d'année scolaire	50
Tableau 9 : Résultats en % des filles en début puis en fin d'année scolaire.....	50
Tableau 10 : Résultats en % des garçons en début puis en fin d'année scolaire	51
Tableau 11 : Résultats en % des garçons au Test 1 et au Test 2.....	52
Tableau 12 : Résultats en % des filles au Test 1 et au Test 2	53

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Comparaison des moyennes pour la question 1 sur les habitudes de lecture des garçons.....	54
Figure 2 : Comparaison des moyennes pour la question 1 sur les habitudes de lecture des filles.....	55
Figure 3 : Comparaison des moyennes pour la question 2 sur les habitudes de lecture des garçons.....	56
Figure 4 : Comparaison des moyennes pour la question 2 sur les habitudes de lecture des filles.....	58
Figure 5 : Comparaison des moyennes pour la question 3 sur les habitudes de lecture des garçons.....	59
Figure 6 : Comparaison des moyennes pour la question 3 sur les habitudes de lecture des filles.....	60
Figure 7 : Comparaison des moyennes pour la question 4 sur les habitudes de lecture des garçons.....	61
Figure 8 : Comparaison des moyennes pour la question 4 sur les habitudes de lecture des filles.....	62
Figure 9 : Comparaison des moyennes pour la question 5 sur les habitudes de lecture des garçons.....	63
Figure 10 : Comparaison des moyennes pour la question 5 sur les habitudes de lecture des filles.....	64
Figure 11 : Comparaison des moyennes pour la question 6 sur les habitudes de lecture des garçons.....	65
Figure 12 : Comparaison des moyennes pour la question 6 sur les habitudes de lecture des filles.....	66

Figure 13 : Comparaison des moyennes de comportements positifs au regard de la lecture personnelle et de la lecture à haute voix chez les garçons	68
Figure 14 : Comparaison des moyennes de comportements positifs au regard de la lecture personnelle et de la lecture à haute voix chez les filles.....	70
Figure 15 : Comparaison des moyennes de comportements positifs à l'égard de la discussion chez les garçons.....	71
Figure 16 : Comparaison des moyennes de comportements positifs à l'égard de la discussion chez les filles	72
Figure 17 : Comparaison des moyennes du dispositif de la réaction écrite chez les garçons et les filles	73
Figure 18 : Comparaison des moyennes de comportements positifs à l'égard du cercle de lecture chez les garçons.....	75
Figure 19 : Comparaison des moyennes de comportements positifs à l'égard du cercle de lecture chez les filles	76

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La présente recherche s'intéresse à la réussite scolaire des garçons en lecture au premier cycle du primaire. Elle poursuit l'objectif d'évaluer la progression d'élèves de deuxième année du primaire au regard de leurs habitudes, de leur comportement et de leur rendement en lecture à la suite de l'application de six dispositifs d'enseignement-apprentissage de la lecture et de comparer la progression des garçons à celle des filles.

En recensant plusieurs écrits, on constate que, pour les garçons, la lecture est une compétence difficile à acquérir, et ce, depuis de nombreuses années. Cette lacune en lecture peut occasionner du retard académique, du redoublement et du décrochage scolaire. L'étude de diverses recherches montre qu'il est possible d'améliorer l'apprentissage, de modifier le comportement du lecteur et de développer des habitudes de lecture chez les garçons de la maternelle jusqu'au secondaire en introduisant des dispositifs d'enseignement-apprentissage. Malgré cet intérêt pour le développement des connaissances concernant la réussite scolaire des garçons en lecture, très peu d'études ont introduit des dispositifs d'enseignement-apprentissage qui s'intéressent à la fois à l'amélioration du rendement, du comportement et des habitudes de lecteurs. C'est ce à quoi cette recherche s'est intéressée.

L'étude consiste donc en une recherche-action évaluative inspirée d'une recherche où un ensemble de dispositifs en lecture ont été expérimentés; ces dispositifs ont aidé plusieurs garçons de deuxième cycle du primaire jusqu'en deuxième secondaire à améliorer leurs comportements de lecteurs (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). En introduisant graduellement et rigoureusement des dispositifs d'enseignement-apprentissage en lecture

dans les classes, les chercheurs ont aidé les garçons à avoir une vision plus positive de la lecture. Les garçons ont développé des habitudes, des intérêts et de la motivation en lecture. Cette façon de procéder a été adaptée au premier cycle du primaire afin de vérifier, si plus tôt dans le cursus scolaire, ces dispositifs peuvent avoir un impact positif sur le cheminement scolaire des élèves, principalement chez les garçons.

Le second chapitre expose la problématique sur laquelle s'appuie la recherche. En premier lieu, on parle de rendement dans les enquêtes internationales puis dans les épreuves ministérielles québécoises. Puis on parle du cheminement scolaire des garçons et des filles, des facteurs qui influencent le rendement en lecture des élèves, des orientations du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), des différentes recherches qui ont été faites sur le sujet ainsi que du problème de recherche de l'étude. Enfin, les objectifs visés de la recherche sont présentés.

Le troisième chapitre porte sur le cadre de référence de la recherche. L'ensemble des dispositifs utilisés est décrit. L'aspect méthodologique de la recherche est par la suite abordé au quatrième chapitre. Des informations sont alors fournies à propos du déroulement de l'étude, de la formation de l'enseignante, du groupe de sujets participants, de l'adaptation des dispositifs ainsi que de la démarche et des stratégies de collecte et d'analyse des données.

Le cinquième chapitre est consacré aux résultats et à la discussion de ceux-ci. On y retrouve les différents résultats obtenus au regard des outils d'évaluations utilisés et des dispositifs mis en place au cours de l'année scolaire. Les résultats et leur interprétation sont par la suite discutés. Enfin, on retrouve une conclusion générale qui détaille les retombées de la recherche ainsi que des propositions de recherches futures.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

La lecture est à la base de toutes les matières dans le domaine scolaire. Elle est également utile dans la société parce qu'elle est une compétence essentielle à divers égards dans la vie quotidienne. Chez les jeunes, l'apprentissage de la lecture débute dès leur première année de scolarité. Les élèves apprennent à lire pour mieux s'intégrer dans la vie scolaire et sociale, mais ils doivent aussi lire pour apprendre dans différents contextes disciplinaires (MELS, 2001). L'entrée dans l'écrit est une période propice pour développer des habitudes de lecture chez les jeunes et pour donner une vision positive de la littérature jeunesse. Un retard dans le développement des compétences en lecture peut influencer la croissance du vocabulaire, modifier les attitudes des élèves envers la lecture, dont la motivation à lire, et même faire chuter les notes scolaires (Cunnigham et Stanovich, 1998).

La lecture est maintenant reconnue comme aidant à la réussite scolaire. « L'apprentissage de la lecture joue un rôle clé dans le parcours scolaire. Ne pas savoir lire est un énorme facteur de risque d'échec scolaire » (Royer, 2010 : 111). C'est pour cela que des plans d'action en français sur la lecture et l'écriture sont mis en œuvre par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) afin d'aider les jeunes à ne pas prendre de retard, à développer de bonnes habitudes de lecture et à apprendre plus facilement dans toutes les disciplines (MELS, 2005).

Ce deuxième chapitre aborde la lecture et les compétences en lecture chez les jeunes Québécois, le cheminement scolaire et les facteurs qui influencent le rendement en lecture chez les garçons et les filles. De plus, il rend compte des orientations du MELS par rapport à la lecture et des recherches sur le développement des habitudes, intérêts et pratiques de

lecture sont présentées. En dernier lieu, le problème de recherche ainsi que l'objectif de recherche sont exposés.

1.1 LA LECTURE ET LES COMPÉTENCES EN LECTURE CHEZ LES JEUNES QUÉBÉCOIS

1.1.1 Rendement dans les enquêtes internationales

Plusieurs enquêtes démontrent qu'il existe un écart de réussite en lecture entre les garçons et les filles, et ce, depuis quelques années déjà. Ce problème n'existe pas seulement au Québec, mais aussi dans de nombreux pays. Pour l'année 2007, les écarts entre les garçons et les filles des différentes provinces du Canada en lecture variaient de 15 à 34 points à l'avantage des filles (MELS, 2009). Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a fait une étude chez les garçons et les filles de 15 ans au sujet de la lecture. Les résultats font ressortir que les filles obtiennent 25 points de plus que les garçons (Conseil des ministres de l'Éducation, 2010). Le PISA explique que les filles performant davantage en lecture en raison d'une meilleure opinion d'elles-mêmes et explique que les programmes de lecture découragent les garçons puisqu'ils ne rejoignent pas souvent leurs intérêts. Selon l'Association canadienne des Troubles d'apprentissage (TAAC), le rendement en lecture chez les garçons n'a pas changé depuis quarante ans. Leurs habiletés en lecture sont d'une année et demie en retard sur celles des filles (Sokal, 2002). Il y a moins de problèmes chez les filles que chez les garçons, mais celles-ci ont aussi besoin d'être soutenues dans le développement de leur compétence à lire. Pour ce qui est de la motivation en lecture, elle doit être développée chez les deux sexes.

En ce qui concerne plus particulièrement les épreuves en lecture, on observe que les filles réussissent mieux que les garçons au Québec, comme partout ailleurs, d'après les résultats de l'enquête du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) menée en 2011 par l'Association Internationale de l'Évaluation du rendement scolaire (MEQ, 2012). En effet, les moyennes obtenues chez les jeunes âgés de 10 ans permettent de constater l'écart de rendement entre les filles et les garçons. Au Québec, l'écart est de 14

points entre les résultats obtenus par les filles et ceux des garçons. Une autre étude, réalisée par le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) auprès d'élèves de 13 ans, montre que les filles dépassent les garçons par une marge statistiquement significative (MELS, 2011). Les filles acquièrent 26 points de plus que les garçons pour une moyenne de 84,4 % alors que les garçons obtiennent 79,7 % de moyenne. Les filles discutent plus de leurs lectures et consacrent plus de temps à leurs devoirs tandis que les garçons ne valorisent pas la lecture comme une activité, consacrent plus de temps à la télévision et sont moins confiants comme lecteurs.

1.1.2 Rendement dans les épreuves ministérielles québécoises

Une épreuve obligatoire de français en 6^e année du primaire est soumise à chaque fin d'année aux élèves québécois. En 2010, à l'épreuve de lecture, les filles ont obtenu une moyenne de 78,2%, dépassant les garçons de 7,4% (Desrosiers et Tétreault, 2012). À la fin de leur parcours secondaire, les élèves québécois sont également soumis à une épreuve de français comportant trois volets, dont une production écrite, un exercice de compréhension de l'écrit et une épreuve d'expression orale. En 2010, les élèves de 5^e secondaire ont obtenu une moyenne de 73,7 % pour la note finale à l'épreuve de français. Les filles ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des garçons dépassant de 5,3 points leur moyenne. L'écart des taux de réussite était de 6,4 points en faveur des filles (MELS, 2011). Au niveau collégial, une épreuve en français est obligatoire depuis le 1^{er} janvier 1998 pour l'obtention du diplôme. Cette épreuve consiste à comprendre des textes variés et à rédiger une argumentation structurée. Pour l'année 2009-2010, le taux de réussite pour l'ensemble de l'épreuve fut de 82,4 %. Le taux de réussite chez les filles fut de 85 %, comparativement à celui des garçons qui fut de 78,5 % (MELS, 2011).

1.1.3 Habitudes et rendement en lecture

Le fait d'avoir ou de ne pas avoir d'habitudes de lecture a un effet direct sur le rendement scolaire des jeunes. Dans le rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture (MELS, 2009), un volet de la recherche s'est intéressé aux activités exercées en dehors des heures de classe liées à la lecture, c'est-à-dire aux habitudes de lecture, en lien avec le rendement en lecture de 20 000 élèves de 13 ans. Il ressort de cette étude que près de 50 % des élèves consacrent moins d'une heure par semaine à la lecture. Ces résultats ont été mis en lien avec le rendement en lecture des jeunes. On observe que les élèves qui s'adonnent le plus à des activités de lecture ont un rendement plus élevé en lecture. L'étude démontre également que plus il y a de livres à la maison, plus le rendement de l'enfant est élevé.

Lebrun (2004) a mené une enquête sur les habitudes de lecture et l'attitude face à la lecture chez les adolescents de secondaire 1 à 4. S'échelonnant sur trois ans, la recherche avait pour objectif de dresser un portrait de l'adolescent lecteur du secondaire ainsi que des pratiques scolaires qui soutiennent l'apprentissage de la lecture. Les résultats font ressortir que la fréquentation des bibliothèques scolaires et publiques ne semble pas une pratique courante et que les parents lisent, mais s'intéressent peu aux lectures de leurs enfants. Les données recueillies permettent aussi de constater que le 2/3 des jeunes ne sont pas emballés devant un livre et que 69 % des jeunes consacrent moins de deux heures par semaine à la lecture, dont 26,08 % qui n'y consacrent aucun temps. De ce pourcentage, 10 % des jeunes affirment ne jamais lire pour le plaisir.

1.2 OBTENTION D'UN DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES ET RENDEMENT EN LECTURE

Avoir de la difficulté dans une matière particulière à l'école peut entraîner des répercussions négatives sur les autres matières scolaires, ce qui nuit à l'obtention d'un diplôme. Tout comme pour la lecture, il existe un écart entre les garçons et les filles

concernant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Le tableau 1, qui présente les taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires selon l'orientation du programme et le sexe dans des pays de l'OCDE en 2008, permet de constater la différence entre les deux sexes. À quelques exceptions près, plus de garçons que de filles cessent d'étudier avant l'obtention du diplôme d'études secondaires (MELS, 2011). Au Québec, il y a un écart de 11 % entre les filles et les garçons, ce qui est un pourcentage élevé.

Tableau 1 : Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires (en %), selon l'orientation du programme et le sexe, dans des pays de l'OCDE, en 2008

	H + F	Hommes	Femmes
Allemagne	97	97	98
Irlande	96	92	100
Japon	95	94	95
Corée	93	92	94
Finlande	93	89	97
Grèce	91	89	94
Norvège	91	84	99
Royaume-Uni	91	88	94
Suisse	90	92	88
Islande	89	74	105
République tchèque	87	85	89
Québec	86	81	92
Italie	85	83	87
Pologne	83	79	88
Danemark	83	75	90
République slovaque	81	78	84
Nouvelle-Zélande	78	69	87
États-Unis	77	77	76
Canada	76	72	81
Suède	76	74	79
Espagne	73	67	80
Luxembourg	73	69	77
Chili	69	65	74
Portugal	63	55	71
Mexique	44	40	48
Turquie	26	29	23
Moyenne des pays	80	76	84

Source : *Indicateurs de l'éducation*, 2011. MELS.

Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage sérieuses en lecture ont également des difficultés dans les autres matières scolaires (Goupil, 2007). Un élève ayant des difficultés d'apprentissage en lecture peut prendre du retard dans les différentes matières, redoubler une année et même décrocher du système scolaire. Une étude menée par la Direction générale de la recherche appliquée sur le décrochage scolaire a démontré que le décrochage scolaire chez les jeunes du secondaire avait un lien avec le rendement en lecture (Direction générale de la recherche appliquée, 2000). Selon l'Enquête de suivi auprès des sortants (ES), plus de la moitié des décrocheurs soit 53 %, recevaient des C ou des notes inférieures dans leur bulletin scolaire, comparativement à 20 % chez les diplômés. Ceux-ci ont indiqué qu'ils avaient des difficultés dans les cours de base notamment en français. La différence la plus marquée entre les décrocheurs et les diplômés sur le plan du rendement concernait les cours de français ou d'anglais, ceux-là mêmes où s'acquièrent les capacités de lecture (Direction générale de la recherche appliquée, 2000). L'étude fait ressortir que l'une des principales caractéristiques qui frappent chez les décrocheurs du secondaire est le fait que ces derniers possèdent un niveau d'alphabétisation très faible comparativement aux diplômés. Les élèves qui ont de la difficulté à lire et qui ne sont pas motivés à lire prennent de plus en plus de retard par rapport aux autres, ils ont du mal à suivre et, dans certains cas, finissent par se désengager de l'école et abandonner.

Depuis 1979, le taux de décrochage est à la baisse. Chez les garçons de 17 ans, le taux est passé de 25,4 % en 1979 à 11,3 % en 2009 (tableau 2). Chez les filles, le taux s'est encore plus amélioré passant de 23 % en 1979 à 6,1 % en 2009. Cependant, ces statistiques montrent que les garçons décrochent davantage que les filles (MELS, 2011).

Tableau 2 : Taux de décrochage à 17 ans, selon le sexe (en %)

	1979	1989	1999	2007	2008	2009
17 ans M + F	24,2	17,3	9,9	9,9	10,9	8,7
Sexe masculin	25,4	20,1	12,9	12,7	13,7	11,3
Sexe féminin	23,0	14,5	6,7	7,0	8,0	6,1

Source : *Indicateurs de l'éducation*, 2011. MELS.

Une recherche sur la diplomation des élèves de l'île de Montréal a été menée (Lapointe, Archambault et Chouinard, 2008) afin de faire état de la diplomation des jeunes du secondaire. Les chercheurs ont suivi quatre cohortes allant de secondaire 1 à 5. Les résultats obtenus ont démontré que 30 % des jeunes de moins de 20 ans devenaient des adultes sans diplôme d'études secondaires et que seulement 53 % des jeunes obtenaient un diplôme en 2005 dans des délais normaux, c'est-à-dire en cinq années de secondaire. Ceux qui ne sont pas diplômés sont davantage des garçons. Les chercheurs ont aussi rapporté que le fait d'arriver plus tard au secondaire en raison d'un redoublement faisait diminuer par trois fois la probabilité d'obtention d'un diplôme (Royer, 2010).

1.3 LES FACTEURS QUI INFLUENCENT LE RENDEMENT EN LECTURE

Différentes recherches soutiennent qu'il y a plusieurs facteurs qui influent sur le rendement en lecture. Des facteurs scolaires, familiaux et individuels seraient impliqués.

1.3.1 Les facteurs familiaux

L'implication des parents à l'école, dans les devoirs, dans les activités culturelles et dans l'éducation de l'enfant influence le rendement en lecture. Le modèle d'éducation parental a un impact sur l'enfant. Le PISA a fait une étude sur l'amélioration du rendement en lecture (Conseil des ministres de l'Éducation, 2006) ainsi que sur la performance des jeunes en lecture. Cette étude fait ressortir que la structure familiale, le soutien pédagogique à la maison, la participation ainsi que les aspirations scolaires des parents ont un effet direct sur le rendement.

Le statut socioéconomique (SSÉ) des parents a aussi une influence sur le rendement en lecture. Plus le SSÉ est élevé, plus l'élève performe. Dans une famille à SSÉ moyen à élevé, il y a plus de ressources et plus de matériel destinés à la lecture, comme l'abondance de livres divers, à la portée des enfants. Ceux de familles à faible revenu se font faire la

lecture peu souvent, regardent davantage la télévision et ont moins accès aux livres et aux ordinateurs (Cooper, 2005). Des chercheurs (Farah *et al.*, 2006) ont pour leur part constaté que les enfants venant de familles pauvres vivaient une vie plus stressante. Le stress vécu par ces enfants expliquerait en quoi la pauvreté affecte leur mémoire de travail et l'apprentissage à l'école dont la lecture (Royer, 2010). Gervais et Tousignant (1990) (dans Boyer et Lebrun, 1990) ont mené une recherche-action auprès d'enfants de 6^e année du primaire provenant de milieux socio-économiques différents. Leurs ateliers consistaient à échanger mensuellement avec les élèves sur un livre lu durant le mois. Grâce à ces ateliers, les chercheurs ont pu constater qu'il y avait des différences en lecture selon le milieu socio-économique des jeunes. En effet, 89,5 % d'élèves provenant d'un milieu socio-économique moyen à élevé ont lu en entier les livres proposés alors que seulement 33,5 % des élèves provenant d'un milieu socio-économique faible l'ont fait.

1.3.2 Les facteurs individuels

Des études ont été menées auprès d'élèves québécois afin d'évaluer leur situation en lecture (MEQ, 2007 ; Conseil des ministres de l'Éducation, 2006). Une enquête réalisée auprès d'élèves de dix ans (MEQ, 2007) a cherché à vérifier l'influence de bonnes habitudes de lecture chez les jeunes. Elle démontre que les élèves qui possèdent leurs propres livres et qui bénéficient d'un suivi parental réussissent mieux en lecture. De plus, les élèves qui lisent des journaux, des histoires, des nouvelles quotidiennement ont de meilleurs résultats scolaires en français. Les chercheurs ont également constaté que les enfants qui ne lisent que lorsqu'ils s'y sentent obligés réussissent moins bien.

Les attitudes et les comportements différents de chaque élève par rapport aux apprentissages sont aussi des facteurs à prendre en considération (MEQ, 2004b). La réussite, comme l'échec peut dépendre également du sexe, des antécédents personnels et scolaires et aussi de l'appartenance sociale (Théorêt, 2003).

1.3.3 Les facteurs scolaires

Le PIRLS et le PISA soutiennent que les habitudes de lecture jouent un rôle important dans la réussite scolaire des élèves, mais qu'il y a aussi le plaisir associé à la lecture et les stratégies qu'utilisent autant les enseignants que les parents pour développer la compétence à lire qui ont un impact. Au niveau scolaire, le matériel, les ressources pédagogiques ainsi que le temps consacré à la lecture sont des facteurs qui influencent le rendement scolaire de l'élève. Les enseignants ont un grand rôle à jouer, notamment en regard du type de tâche de lecture proposé, de la diversité des lectures offertes aux élèves, des stratégies utilisées et enseignées, de la motivation de l'enseignant et de la façon de transmettre son plaisir à lire (Conseil des ministres de l'Éducation, 2006 ; MEQ, 2007). Une étude menée aux États-Unis auprès d'élèves de sixième année a examiné les préférences en lecture et l'accès au matériel écrit chez les garçons et les filles. Elle a permis de constater que les types de lectures aimés des garçons ne se retrouvaient que dans le tiers des classes et que les livres achetés reflétaient les goûts littéraires d'un personnel féminin, ce qui n'aide pas à augmenter le rendement en lecture des garçons (Worthy, Moorman et Turner, 1999).

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) a publié un rapport sur les stratégies de lecture au primaire en 2003. Ce rapport fut réalisé en collaboration avec des experts en lecture afin de renseigner les enseignants au sujet des stratégies de base à utiliser afin de motiver les jeunes à la lecture. Selon ce rapport, les meilleurs résultats scolaires sont obtenus lorsque les enseignants ont recours à des stratégies de motivation qui suscitent l'enthousiasme, qui encouragent l'apprentissage autonome et qui viennent en aide aux élèves en difficulté (MEO, 2003). Les experts affirment que les enseignants doivent rendre la lecture attrayante, aider les jeunes à surmonter les difficultés en lecture et à développer une bonne perception de leurs habiletés, les encourager à utiliser des stratégies efficaces, leur offrir des lectures variées et leur accorder le droit de choisir et enfin, créer un environnement favorable à la lecture (MEO, 2003).

Une étude récemment réalisée sur les habitudes de vie et les aspirations scolaires des jeunes du secondaire dans des régions du Québec (Gaudreault, Gagnon et Arbour, 2008), dont un des buts premiers est de prévenir l'abandon scolaire, a permis de démontrer l'importance de l'attitude de l'enseignant envers ses élèves dans la réussite scolaire. Dans les résultats, à peine la moitié des jeunes ont affirmé que leurs enseignants croyaient en leurs capacités. Seulement 40 % ont affirmé que leurs enseignants les encourageaient à continuer et à persévérer dans leur travail et moins du tiers ont dit que leurs enseignants posaient des questions pour vérifier et valider la compréhension de la matière. Cela revient à dire que plus un enseignant encourage, écoute et motive ses élèves, plus ceux-ci ont des chances de réussir et de ne pas décrocher du système scolaire. Ce facteur est important et à prendre en considération.

1.4 LA LECTURE ET LES ORIENTATIONS DU MELS

Depuis quelques années, le MELS se préoccupe de la situation des jeunes en lecture. En 2000, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a modifié le temps d'enseignement obligatoire en français au primaire afin d'améliorer le rendement des élèves passant de 150 heures à 200 heures par année, soit une augmentation de 33 %. En 2005, le MELS a élaboré un plan d'action triennal sur la lecture à l'école suite à plusieurs constatations, dont l'échec dans plusieurs matières en raison d'un retard en lecture chez plusieurs élèves du primaire (MELS, 2005). Ce plan d'action vise à développer chez les jeunes, particulièrement chez les garçons, de bonnes habitudes en lecture comme lire pour le plaisir et favoriser l'accès à des ressources de qualité sur les plans physique, pédagogique et culturel.

Dernièrement, un document sur la progression des apprentissages au primaire a été conçu pour les enseignants. En ce qui concerne le volet lecture, il est précisé que les jeunes doivent acquérir des connaissances précises ainsi que des stratégies pour progresser continuellement en lecture et donc être motivés tout au long de leur primaire (MELS, 2009). Un document traitant du continuum en lecture a également été rendu accessible aux

enseignants (MELS, 2009). Ce document vise à les guider dans les phases que franchira le lecteur allant de la lecture comme jeu symbolique au lecteur accompli.

1.5 RECENSION DES RECHERCHES SUR LE DÉVELOPPEMENT DES HABITUDES, INTÉRÊTS ET PRATIQUES DE LECTURE

Plusieurs recherches ont été faites sur le développement des habitudes, intérêts et pratiques de lecture dans de nombreux pays. Les recherches de Ecklund et Lamon, de Morgan, de Nolen Bobbitt, de Daki, de Sokal, de Leppänen, Aunola et Nurmi, de Schwartz et enfin de Lévesque, Lavoie et Chénard sont présentées ci-dessous.

En Illinois, une recherche-action de 12 semaines a été menée afin d'améliorer le rendement des élèves à travers une motivation accrue pour la lecture (Ecklund et Lamon, 2008). L'enquête a été réalisée auprès de 26 élèves de la première à la cinquième année. Les chercheurs ont tout d'abord fait passer des questionnaires aux élèves afin de déterminer le nombre d'heures qu'ils consacraient à la lecture et leur sentiment à l'égard de la lecture. Les résultats ont démontré que 27 % des élèves n'aimaient pas lire, que 65 % des élèves lisaient moins de quinze minutes par jour et que 73 % des jeunes ne considéraient pas la lecture comme un loisir. Les chercheurs ont donc fait des interventions afin d'augmenter la motivation des jeunes pour la lecture et ainsi augmenter le rendement en lecture : fournir des livres d'intérêts divers sur un thème précis par semaine ; préparer des mini-leçons qui ciblent des compétences spécifiques ; imposer un bloc de lecture par jour ; faire lire des textes en liens avec des situations de la vie courante ; faire faire aux élèves des réflexions approfondies sur les livres lus et animer des discussions autour des livres. À la fin de la recherche, les questionnaires initiaux ont été redistribués afin de voir si les interventions avaient porté fruit. Les résultats démontrent que le temps de lecture chez les élèves a augmenté et que la lecture était utilisée comme passe-temps. Les élèves étaient plus positifs envers la lecture et se réjouissaient d'en parler avec un ami. La motivation et l'intérêt pour la lecture ont augmenté chez les élèves ainsi que leur rendement en lecture.

Au Tennessee, 75 élèves de première année ont participé à une recherche afin d'étudier la relation entre le manque de motivation en lecture, l'échec répété en lecture dès la première année et l'évitement de la lecture (Morgan *et al.*, 2008). Les élèves ont été séparés en trois groupes : élèves à haut rendement, élèves à faible rendement et élèves à risque. Par la suite, chaque groupe fut divisé en deux afin d'avoir 3 groupes contrôle. Chaque élève a répondu à des questionnaires sur le concept de soi et sur la fréquence de lecture. Un test sur l'identification de mots a également été distribué. Les trois groupes contrôles ont reçu un soutien scolaire en lecture par les chercheurs, dont 36 sessions de tutorat d'une durée de 45 minutes, quatre fois par semaine, tandis que les trois autres groupes ont reçu seulement l'enseignement en classe afin de comparer les résultats de tous les groupes à la fin de l'étude. En une session, les chercheurs enseignaient la conscience phonologique, le décodage, la fluidité de la lecture et les sons. Il y avait aussi la lecture d'un texte avec les élèves et un retour sur le texte lu à la session précédente. À la fin de l'étude, les élèves ont répondu une seconde fois aux questionnaires initiaux. Les chercheurs ont constaté qu'il existait un lien entre l'échec en lecture dès la première année, le manque de motivation et l'évitement de la lecture. Les sessions offertes ont permis d'augmenter le rendement en lecture, mais pas nécessairement la motivation pour la lecture. Les jeunes avaient de meilleurs résultats, mais ne voulaient pas lire pour autant.

Une étude longitudinale de trois ans a été menée dans 2 écoles de Washington auprès de 67 élèves âgés de 6 et 9 ans afin d'examiner l'évolution de la motivation à lire et à écrire à travers les contextes sociaux en classe (Nolen Bobbitt, 2007). Chaque classe a été observée 8 fois pendant deux heures. Les chercheurs prenaient des notes sur les activités liées à la lecture et à l'écriture. Les élèves étaient interviewés à chaque fin d'année scolaire sur la lecture pendant 25 minutes. En trois ans, l'intérêt pour la lecture est passé de 47 % à 91 %. Les enseignants qui ont participé à la recherche ont dû utiliser les mêmes stratégies pour renforcer la motivation à lire, soit l'utilisation de nombreux livres et l'utilisation de sujets d'écriture intéressant les jeunes. Les enseignants insistaient sur les aspects sociaux de la lecture et introduisaient l'art, la musique et la poésie à la lecture et à l'écriture. Ils présentaient des tâches de lecture et d'écriture comme un jeu ou une activité agréable,

avaient une période par jour consacrée à la lecture d'un livre choisi par l'élève et privilégiaient la lecture à haute voix où les élèves pouvaient s'entraider lorsqu'une difficulté survenait. Toutes ces interventions faites par les enseignants dans le but de l'étude ont permis d'augmenter l'intérêt pour la lecture chez les élèves, de voir la lecture comme un plaisir et une opportunité d'apprentissage et non comme une tâche obligatoire et de renforcer les interactions sociales autour de la lecture et de l'écriture.

Daki (2008) a conduit une recherche sur l'approche thérapeutique pour motiver les enfants ayant des déficits de lecture. Le but de son étude était d'évaluer l'efficacité de l'approche thérapeutique orientée vers les solutions sur les besoins académiques, motivationnels, sociaux et émotionnels des enfants avec des déficits de lecture. L'étude s'est déroulée auprès de quatorze enfants de 7 à 14 ans séparés en 2 groupes de façon aléatoire. Seulement un groupe a reçu des interventions particulières et du soutien. Cinq sessions de thérapie de 40 minutes chacune ont eu lieu. Dans chaque session, les jeunes ont dû faire des projets créatifs en lecture, jouer à des jeux sur la lecture et répondre à des questionnaires sur la lecture. La capacité de lecture, la motivation à lire, les habitudes de lecture ainsi que l'estime de soi ont été mesurées à l'aide de tests avant et après les sessions de thérapie. Les sessions ont aidé les jeunes à s'améliorer en lecture, à accroître leurs intérêts pour la lecture, à découvrir des stratégies, mais aussi à améliorer les aptitudes en écriture. Les résultats montrent que les déficits en lecture sont dus à un manque de motivation en lecture. L'enfant ayant un déficit en lecture sera par contre plus motivé s'il améliore sa compréhension de lecture, s'il utilise de plus en plus de stratégies de lecture et s'il améliore son rendement. Daki (2008) sous-tend qu'un élève motivé lit trois fois plus qu'un autre non motivé d'après les résultats obtenus. Les sessions de thérapie faites dans cette recherche ont aidé les jeunes à surmonter leurs difficultés en lecture, à augmenter leur rendement et ont de ce fait même motivé les jeunes à lire.

Au Canada, soixante-neuf garçons de deuxième année ont participé à une recherche portant sur les effets que pourraient avoir la sorte de livre et le genre de la personne qui lit sur la perception qu'ont les garçons de la lecture, leur motivation intrinsèque de la lecture,

l'intérêt qu'ils portent à la lecture et leur attitude face à la lecture (Sokal *et al.*, 2005). Pour évaluer la motivation des garçons, les chercheurs ont utilisé une version modifiée de « Children's Academic Intrinsic Motivation Instrument » (CAIMI). Ils ont rencontré les garçons une fois par semaine pendant 10 semaines et les rencontres duraient en moyenne de 20 à 40 minutes. Lors de ces rencontres, les chercheurs ont expérimenté des interventions pour vérifier les effets mentionnés ci-haut. Par exemple, un homme a fait la lecture aux garçons d'un livre typiquement féminin puis, lors d'une autre rencontre, ce même homme faisait la lecture d'un livre typiquement masculin. Ces mêmes interventions ont aussi été faites par une femme. Les résultats démontrent que les effets varient selon les intérêts des garçons pour la lecture. Les interventions ont permis de découvrir que faire lire un livre typiquement masculin aux garçons par un homme diminuait la façon de voir la lecture comme une activité féminine et augmentait la motivation pour la lecture.

En Finlande, 185 enfants ont participé à une recherche portant sur les rapports entre le rendement en lecture et les habitudes de lecture au cours de la première et deuxième année du primaire (Leppänen, Aunola et Nurmi, 2005). Les élèves ont été observés deux fois au cours de leur première année et une fois en deuxième année. Lors des rencontres avec les élèves, les chercheurs ont évalué les compétences en compréhension de lecture, la reconnaissance de mots et les aptitudes en lecture sous forme de tests individuels. Ils ont aussi, lors d'une entrevue, interrogé les élèves sur leurs habitudes de lecture. Premièrement, les résultats ont démontré que les compétences en lecture prédisaient les habitudes de lecture. Plus les enfants étaient compétents à la fin de leur première année, plus ceux-ci pratiquaient la lecture à la maison en deuxième année. Deuxièmement, les résultats ont démontré que les habitudes de lecture prédisaient aussi les compétences en lecture. Le fait de pratiquer la lecture à la maison à la fin de la première année contribuait au développement de la reconnaissance des mots. Il semble donc important de développer des habitudes de lectures chez les jeunes dès la première année afin qu'ils aient un bon rendement en lecture et que ce rendement perdure.

À New York, une étude s'est intéressée aux différentes façons d'aider les garçons à mieux lire et à le faire plus souvent (Schwartz, 2002). Afin d'augmenter le plaisir à lire et favoriser le développement des habiletés en lecture, les résultats démontrent qu'il faut faire de la lecture à haute voix en classe, prévoir des périodes de lecture silencieuse et donner l'accès à différents types de livres. Il faut aussi aider les garçons à voir la lecture comme un divertissement et non comme une tâche obligatoire. L'implication des familles aide également les jeunes à développer leurs habiletés en lecture. Le fait aussi d'avoir des modèles masculins de lecteurs aide les garçons à voir la lecture d'une façon plus positive.

À Rimouski, une recherche-action collaborative sur la réussite des garçons en lecture et en écriture provenant de milieux défavorisés a été menée sur un continuum de 5 ans (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). Cette recherche avait pour but d'introduire un ensemble de dispositifs d'enseignement-apprentissage en lecture et en écriture et de constater les effets de ces dispositifs chez 42 garçons de la quatrième année du primaire à la deuxième année du secondaire. En ce qui concerne la lecture, six dispositifs ont été expérimentés et appliqués en classe : le coin lecture, la lecture personnelle, la lecture à haute voix, la discussion, les réactions écrites et le cercle de lecture. La mise en place de ces dispositifs a eu des effets positifs sur les comportements de lecteurs des garçons. Ils ont développé des conceptions plus positives de la lecture, leur intérêt a augmenté lors des périodes de lecture à haute voix, ils se sont mis à lire une plus grande variété de livres et ce, de manière beaucoup plus continue au cours des périodes de lecture personnelle en classe et sont devenus plus habiles pour réagir oralement ou par écrit à un texte. De plus, ils ont participé plus activement aux cercles de lecture et ont lu davantage en dehors de l'école et davantage tous les jours.

1.6 PROBLÈME ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

La recension des écrits met en évidence la diversité des recherches en lien avec le développement des habitudes, des intérêts et des pratiques de lecture chez les garçons et les

filles. Le rendement des élèves en lecture fait aussi l'objet d'une veille régulière à l'échelle du Québec et dans le cadre d'enquêtes plus vastes. De ces écrits, il en ressort que, pour les garçons, la lecture est une compétence difficile à acquérir, et ce, depuis de nombreuses années, et qu'ils prennent du retard en raison de leurs difficultés. L'étude approfondie de diverses recherches montre qu'il est possible d'améliorer l'apprentissage, de susciter la motivation et de développer des habitudes de lecture chez les garçons de la maternelle jusqu'au secondaire en introduisant des dispositifs d'enseignement-apprentissage. Malgré cet intérêt pour favoriser la réussite scolaire des garçons, très peu d'études ont introduit des dispositifs d'enseignement-apprentissage qui s'intéressent à la fois à l'amélioration du rendement, du comportement et des habitudes de lecteurs.

Des mesures courantes expérimentées ont aidé plusieurs garçons de deuxième cycle du primaire jusqu'en deuxième secondaire à améliorer leurs comportements de lecteurs (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). En introduisant des dispositifs d'enseignement-apprentissage en lecture dans les classes, les chercheurs ont aidé les garçons à avoir une vision plus positive de la lecture. Les garçons ont développé des habitudes, des intérêts et de la motivation en lecture. En quoi ces dispositifs d'enseignement-apprentissage peuvent-ils aider les garçons dans l'apprentissage de la lecture dès le début du primaire ?

La recherche vise premièrement à évaluer la progression d'élèves de deuxième année du primaire au regard de leurs habitudes, de leur comportement et de leur rendement en lecture à la suite de l'application de six dispositifs d'enseignement-apprentissage de la lecture. Comparer la progression des garçons à celle des filles constitue le second objectif de recherche.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans ce chapitre, l'ensemble des dispositifs de lecture expérimentés en milieu scolaire seront définis et décrits. Ces dispositifs sont le coin lecture, la lecture personnelle, la lecture à haute voix, la discussion, les réactions écrites et le cercle de lecture.

2.1 COIN LECTURE

Le coin de lecture est un peu comme une mini-bibliothèque à l'intérieur de la classe. C'est un espace retiré, confortable, bien éclairé où règne le calme, et où l'on retrouve différents types de supports écrits correspondant aux intérêts et aux besoins des élèves (divers degrés de difficulté, divers sujets) : albums, romans, livrets, revues, textes informatifs, journaux, encyclopédies, histoires écrites par les élèves, etc. (Lévesque, Lavoie et Marin, 2009). L'objectif principal du coin lecture est de rendre les livres accessibles afin d'inciter les élèves à lire spontanément à différents moments de la journée (Giasson et Thériault, 1983). Selon Giasson (2003), le coin lecture est un espace essentiel dans une classe pour créer un groupe de lecteurs. Des recherches ont démontré que la présence d'un coin lecture en classe incitait les élèves à lire deux fois plus de livres (Brassell, 1999). Quelques éléments sont à considérer pour le coin lecture tels que l'organisation physique de l'environnement, la variété des supports écrits, la rotation du matériel et le système de classement des livres. Un coin lecture bien aménagé stimule l'intérêt des élèves pour la lecture (Morrow et Weinstein, 1986). Il est aussi suggéré de mettre en place le coin lecture dès le début de l'année afin de motiver les élèves à lire très tôt (Lévesque, Lavoie & Marin,

2009). Le sujet abordé dans le livre est aussi à considérer; il a un effet sur la perception qu'ont les élèves de la lecture, notamment chez les garçons (Sokal *et al.*, 2005).

2.2 LECTURE PERSONNELLE

La période de lecture personnelle repose sur l'idée de laisser aux élèves du temps pour lire en classe de façon moins dirigée (Giasson, 2003). C'est un moment magique où les élèves prennent du temps pour eux en lisant un livre de leur choix. Selon Morrow et Gambrell (2000), le fait de permettre des choix personnels aux élèves favorise chez eux un sentiment de contrôle qui augmente leur attirance vers les livres. L'enseignant lit également un livre durant la période de lecture personnelle afin de montrer qu'il valorise vraiment la lecture (Morrow, 1982). « Le fait de voir leur enseignant prendre plaisir à lire est très important pour les élèves » (Giasson, 2003, p.51). Cette période de lecture, qui se fait à un moment propice de la journée et qui dure en moyenne entre 10 et 15 minutes, permet aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris et par conséquent, d'améliorer leur compétence en lecture (Giasson et Thériault, 1983). De plus, elle contribue à l'émergence et au maintien d'attitudes positives à l'endroit de la lecture et d'habitudes de lecture en dehors de la classe (Giasson, 2003; Yoon, 2002). La lecture personnelle a également un effet calmant sur les élèves et diminue les problèmes de comportement (Giasson et Thériault, 1983). Cette période doit être instaurée en début d'année et il est suggéré de varier les endroits pour les périodes de lecture personnelle afin que cette activité demeure divertissante et plaisante pour les élèves (Lévesque, Lavoie et Marin, 2009).

2.3 LECTURE À HAUTE VOIX

La lecture à haute voix permet d'explorer différents types de livres avec les élèves et de développer chez eux de nouveaux intérêts. Faire la lecture aux enfants améliore leurs comportements et leur vocabulaire et permet aussi aux élèves d'écouter et de comprendre

des textes qu'ils ne liraient pas de façon autonome (Willms, 2002). La pratique de la lecture à haute voix est le moyen par excellence pour augmenter le niveau de motivation envers la lecture chez les élèves, mais également les connaissances générales, l'appréciation de la littérature jeunesse et le rendement en lecture (Morrow et Gambrell 2000). Le partage d'un même livre avec l'ensemble de la classe entraîne des échanges entre les élèves, ce qui leur permet de voir différentes façons de réagir au regard d'une même lecture (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). L'enseignant doit choisir des livres de qualité, signifiants et accrocheurs, qui peuvent mener à d'autres apprentissages (Lévesque, Lavoie & Marin, 2009). De plus, la lecture à haute voix est un élément important de la dimension culturelle de la culture de la lecture à l'école (Giasson, 2003). Un élément à prendre en considération est le sexe de la personne qui fait la lecture. Il est suggéré de prendre régulièrement un lecteur masculin, particulièrement pour les garçons, afin d'influencer positivement ceux-ci sur leur attitude face à la lecture (Sokal *et al.*, 2005). L'endroit où est faite la lecture doit aussi varier pour rendre la période de lecture à voix haute agréable et chaleureuse. Il est suggéré, par exemple, de faire la lecture dans le coin lecture, devant la classe, à la bibliothèque, au gymnase, etc.

2.4 DISCUSSION

La discussion est faite suite à une lecture à haute voix. Comme les élèves se sont appropriés un même contenu, une même histoire en étant à l'écoute d'un adulte modèle, ils sont en mesure d'échanger entre eux à propos de l'histoire. La discussion aide les élèves à approfondir la compréhension et l'appréciation du texte. Lors de la discussion, les élèves construisent une signification commune d'un texte qui est différente de celle que chacun construit individuellement. Les différents éléments sur lesquels les élèves peuvent échanger sont : le livre, l'histoire, les personnages, le temps, le lieu et le style de l'auteur (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). Le fait de vivre des activités régulières de discussion permet aux élèves de faire de plus en plus de liens entre la littérature et leur vie personnelle, de devenir plus critiques et réflexifs, et d'être de plus en plus motivés à lire (Terwagne, Vanhulle et

Lafontaine, 2006). Le rôle de l'enseignant est d'exprimer ses réactions au texte afin de donner l'exemple, de faciliter la discussion en aidant les élèves à expliciter leurs pensées et leurs réactions et d'enseigner aux élèves à discuter (Giasson, 2003). Il est suggéré de discuter d'un seul élément si les élèves décrochent facilement, d'expliquer préalablement les différents sentiments qui peuvent être exprimés lors d'une discussion et de varier le genre de discussion (grand groupe, sous-groupes) (Lévesque, Lavoie et Marin, 2009).

2.5 RÉACTION ÉCRITE

Réagir par écrit est une excellente façon de poursuivre la lecture d'un texte littéraire. Cela permet à l'élève de construire sa compréhension, de donner son appréciation du texte et de faire davantage de liens entre les divers éléments du contenu et entre ceux-ci et son expérience de vie (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). Lors de cette activité, les élèves doivent réfléchir sur un ou deux éléments (les éléments sont les mêmes que ceux utilisés pour la discussion) et écrire leurs différentes réactions dans un carnet de lecture. De plus, en demandant aux élèves d'écrire, on s'assure qu'ils participent tous, ce qui n'est pas toujours le cas lors des discussions orales. Pour cette activité, l'accent est surtout mis sur la compétence à réagir et non sur la maîtrise de l'orthographe. Il est préférable de passer graduellement de la réaction orale aux réactions écrites et d'alterner ces deux activités (Lévesque, Lavoie et Marin, 2009). Pour commencer, l'enseignant doit se donner en modèle en expliquant aux élèves comment il procède pour réagir par écrit et par la suite, inviter les élèves à réagir à leur tour dans un carnet de lecture pendant environ quinze minutes (Giasson, 2003). Afin de favoriser les réactions écrites pendant l'année, il est suggéré de faire souvent le modelage des différentes façons de réagir au texte et de fournir aux élèves un recueil des différentes expressions à utiliser pour écrire leurs réactions (Lévesque, Lavoie et Marin, 2009).

2.6 CERCLE DE LECTURE

L'activité du cercle de lecture résulte de la fusion entre la lecture autonome et la discussion en petit groupe. Cette activité consiste à demander à un petit groupe d'élèves de lire le même livre et de discuter par la suite de ses différentes parties. L'objectif principal du cercle de lecture est de favoriser la réaction aux textes littéraires (Giasson, 2003). Certaines caractéristiques sont à considérer pour qualifier un cercle de lecture « d'authentique ». Les principales caractéristiques sont que les élèves choisissent leur propre livre, les groupes (quatre ou cinq élèves) sont formés de façon temporaire à partir des livres choisis, les sujets de discussion proviennent des élèves, les discussions sont ouvertes et naturelles et l'enseignant a un rôle de facilitateur (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). L'organisation physique de la classe est aussi à considérer. Les groupes doivent être éloignés les uns des autres afin de favoriser l'intimité.

Les activités du cercle de lecture doivent avoir lieu à intervalles réguliers. On y consacre entre deux et quatre heures par semaine incluant la lecture, les réactions et la discussion. Une rencontre dure environ de vingt à trente minutes. Les activités s'échelonnent sur deux à trois semaines et se découpent en trois parties : la période de lecture, la période d'écriture et la période de discussion (Giasson, 2003). Il est aussi suggéré d'attribuer des rôles aux élèves afin qu'ils explorent plusieurs façons de réagir (Terwagne, Vanhulle et Lafontaine, 2006). Dans le rapport de recherche de Lévesque, Lavoie et Chénard (2007), plusieurs écrits sur les rôles à l'intérieur d'un cercle de lecture ont été recensés. Les chercheurs ont sélectionné cinq rôles qui sont repris dans la présente recherche : chargé de l'animation de la discussion, chargé des passages, chargé des liens, chargé des mots et chargé des illustrations. Il est suggéré de modeler tous les rôles avant de débiter.

Dans les discussions à l'intérieur d'un cercle de lecture, l'accent est mis sur la compréhension de l'histoire, sur la perception et les sentiments des élèves à l'égard du texte lu (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). Cette activité contribue au développement du sens

des responsabilités, des habiletés sociales et du leadership, en plus d'amener les élèves à réagir de façon plus approfondie. Selon Lévesque, Lavoie et Marin (2009), il est recommandé de présenter les livres de façon à susciter l'intérêt et la curiosité des élèves, d'utiliser des supports différents (roman, bande dessinée, texte, etc.), de varier la façon de former les équipes et de faire lire les élèves juste avant la tenue du cercle de lecture afin que ceux-ci s'y retrouvent facilement, notamment les élèves qui manifestent des difficultés de compréhension.

Le prochain chapitre expose la méthodologie qui sera utilisée pour atteindre les objectifs visés de la recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée. Tout d'abord, la nature de la recherche sera présentée et des informations sur le groupe-sujets seront données. Ensuite, des explications seront fournies à propos de la formation et du suivi de l'enseignant, du déroulement de la recherche, des instruments de mesure du niveau de lecture ainsi que des dispositifs mis en place. Finalement, les stratégies de collecte de données seront présentées et la procédure d'analyse des données sera expliquée.

3.1 RECHERCHE-ACTION ÉVALUATIVE

Cette recherche s'intéresse à la réussite scolaire des garçons en lecture au premier cycle du primaire, particulièrement en deuxième année. Rappelons qu'elle vise à évaluer la progression des élèves au regard de leurs habitudes, de leur comportement et de leur rendement en lecture à la suite de l'application de dispositifs et de comparer la progression des garçons à celle des filles. La méthodologie utilisée, la recherche-action évaluative, permet d'intégrer l'action au processus de recherche. Il s'agit d'une démarche collective intégrant à la fois une stratégie de recherche et une stratégie d'action (Mayer et Ouellet, 1991). L'objectif premier de la recherche-action est de produire un changement dans une situation concrète, mais elle peut aussi avoir comme buts la compréhension des pratiques, l'évaluation, la résolution des problèmes, la production de connaissances ou l'amélioration d'une situation donnée (Lavoie, Marquis et Laurin, 2005).

La recherche-action évaluative se déroule dans l'action en suivant un processus cyclique rigoureux de planification-action-observation et réflexion et vise le changement pendant qu'elle se déroule tout en générant des connaissances (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Elle se caractérise par un effort constant de relier et de mener en même temps action et réflexion, c'est-à-dire de réfléchir sur son action en vue de prendre des décisions éclairées et logiques et d'en évaluer les conséquences pour améliorer une situation et apprendre. Elle ajoute à ce processus l'application de stratégies de recherche dans le but de contribuer au développement des connaissances et au savoir dans le champ de l'éducation ainsi que d'accentuer la prise de conscience des praticiens par rapport à leurs interventions dans le milieu particulier (Dick, 1998). La recherche-action se distingue des autres types de recherche par son objet et le rôle du chercheur. Elle permet d'observer l'ici et le maintenant de la pratique qu'elle cherche à améliorer et accorde un statut tout à fait particulier au chercheur, soit un chercheur-acteur qui collabore avec ceux qui sont impliqués dans la situation problématique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Dans la présente recherche, les démarches ont été quelques fois modifiées pour s'adapter au niveau des élèves. En étant sur le terrain constamment, les actions ont pu être corrigées instantanément afin de mieux répondre aux besoins des élèves.

La recherche-action dans le cas de cette étude, a été menée par la chercheuse en collaboration avec l'enseignante. L'attitude de la chercheuse a été participante, allant de l'observation empathique à l'interaction directe en vue d'une coopération réelle, en instaurant une relation de sujet à sujet entre elle et l'enseignante tout en conservant une distance critique (Mayer et Ouellet, 1991). L'expérimentation s'est faite sur le terrain, en milieu naturel, soit en classe, et l'évaluation de la progression du groupe a été réalisée par des épreuves et des observations. Puisque la recherche n'avait pas pour but de développer des connaissances théoriques, mais bien des connaissances pratiques qui tiennent compte de caractéristiques et contraintes propres aux situations humaines, le choix de la recherche-action a donc été approprié.

3.2 GROUPE-SUJETS

La recherche-action demande de la disponibilité de la part de la chercheuse. En effet, en raison des visites fréquentes pour observer les élèves durant l'application des dispositifs, des formations à donner à l'enseignante sur l'utilisation des dispositifs, des modifications à faire afin de s'adapter aux élèves et des échanges quotidiens entre la chercheuse et l'enseignante sur le déroulement de la recherche, le lieu d'expérimentation devait être près du lieu de résidence de la chercheuse. Pour le choix du groupe, des enseignants de première et deuxième année du primaire ont été contactés par la chercheuse afin de discuter des objectifs de la recherche. Une enseignante volontaire a été choisie en fonction de son intérêt pour le développement des connaissances et de son désir de s'investir dans des pratiques pédagogiques susceptibles d'apporter du changement. La recherche s'est donc déroulée auprès d'une classe de garçons et de filles, âgés entre six et huit ans, du premier cycle du primaire fréquentant une école mixte située dans le quartier de la chercheuse. Le choix de la proximité de l'école a fait en sorte que la classe était jumelée. L'échantillon est donc intentionnel, de proximité et directement relié aux objectifs de la recherche.

Le nombre total d'élèves de la classe jumelée est de 19, dont quatre en première année et quinze en deuxième année. Nous retrouvons quatre filles en première année, toutes âgées de six ans. En deuxième année, nous comptons onze garçons, dont neuf âgés de sept ans et de deux de huit ans, dont un qui redouble sa deuxième année, et quatre filles, dont trois âgées de sept ans et une de huit ans qui redouble sa deuxième année (tableau 3).

Tableau 3 : Répartition des élèves

Niveau Genre	1 ^{re} année	2 ^e année	Total
Masculin	0	11	11
Féminin	4	4	8
Total	4	15	19

Étant donné qu'il n'y avait aucun garçon en première année, les résultats relatifs au corpus des données recueillies concernent uniquement les 15 élèves de deuxième année, et ce, conformément à nos objectifs de recherche.

3.3 FORMATION DE L'ENSEIGNANTE

L'enseignante a été l'actrice responsable d'introduire les dispositifs d'enseignement-apprentissage en lecture en classe et de les expliquer aux élèves. Elle devait donc bien connaître l'utilité et la démarche de chaque dispositif. Pour ce faire, la chercheuse a rencontré en début d'année l'enseignante afin de lui expliquer les objectifs de la recherche et de lui présenter les dispositifs à introduire en classe. Une formation a été donnée à l'enseignante avant d'introduire chaque dispositif. L'enseignante a pu également se référer au document « La lecture et l'écriture : pour que les garçons s'y intéressent, dispositifs à mettre en œuvre » qui permet de s'outiller sur les dispositifs à mettre en place, en tout temps (Lévesque, Lavoie et Marin, 2009). Grâce aux observations régulières en classe, la chercheuse et l'enseignante ont pu ajuster les dispositifs en fonction des apprentissages et des réactions des élèves, par exemple, augmenter la fréquence des réactions écrites, modifier le temps de lecture personnelle, changer les sujets de discussion, etc.

3.4 DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Cette recherche s'est déroulée sur une année scolaire, soit de septembre 2011 à mai 2012. En premier lieu, le bulletin scolaire de l'année précédente de chaque élève a été demandé à l'enseignante et un test diagnostique en lecture a été administré à chaque élève afin de situer leur rendement en lecture en début d'année. Le bulletin de l'année en cours a été demandé à la fin de l'année scolaire et un autre test diagnostique en lecture a été réalisé aux fins de comparaison. Il a également été demandé aux élèves de remplir un questionnaire sur les habitudes de lecture en début d'année puis en fin d'année aussi aux fins de comparaison. Ensuite, l'enseignante a mis en place un dispositif d'enseignement-apprentissage en lecture par mois, soit de septembre à février, et la chercheuse a observé les comportements des lecteurs tout au long du projet à l'aide de grilles, soit de septembre à avril (tableau 4). Compte tenu de l'évolution des enfants, le déroulement de la recherche a été adapté au fil des observations comme mentionné ci-haut.

Tableau 4 : Déroulement de la recherche

Mois	Réalizations
Septembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Soumission du questionnaire sur les habitudes de lecture, du test diagnostique en lecture et analyse des bulletins scolaires • Implantation du coin lecture • Implantation de la lecture personnelle • Implantation de la lecture à voix haute • Observation des comportements
Octobre 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Implantation de la discussion • Observation des comportements
Novembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Observation des comportements
Décembre 2011	<ul style="list-style-type: none"> • Implantation de la réaction écrite • Observation des comportements
Janvier 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Observation des comportements
Février 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Diminution des périodes de discussion et de réactions écrites et implantation du cercle de lecture • Observation des comportements
Mars 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Observation des comportements
Avril 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Observation des comportements
Mai 2012	<ul style="list-style-type: none"> • Soumission du questionnaire sur les habitudes de lecture, du test diagnostique en lecture et analyse des bulletins scolaires

3.4.1 Habitudes de lecture et comportement de lecteurs

En début d'année, les élèves ont rempli un questionnaire sur leurs habitudes de lecture (voir annexe V). Ce questionnaire a permis de connaître les habitudes de lecture de chaque élève ainsi que leur intérêt pour la lecture. Ce même questionnaire a été à nouveau rempli en fin d'année scolaire aux fins de comparaison. L'élève a rempli le questionnaire avec l'aide de la chercheuse à l'extérieur de la classe. La rencontre a duré environ dix minutes. Les élèves ont également participé aux activités de lecture (dispositifs mis en place) tout au long de l'année. L'enseignante a mis en place un dispositif d'enseignement-apprentissage en lecture par mois (dispositifs choisis conjointement avec la chercheuse) et la chercheuse a observé les comportements des lecteurs tout au long du projet à l'aide de grilles (voir annexes I à IV). La chercheuse s'est rendue en classe deux fois par mois afin d'observer chaque élève lors des activités de lecture et de recueillir du matériel tel que les copies des élèves lors d'activités de réactions écrites aux fins d'analyse (voir annexes VI et VII).

3.4.2 Rendement en lecture

En début d'année, la chercheuse a situé le rendement en lecture de chaque élève afin de constater leur progression. Pour ce faire, le bulletin scolaire de l'année précédente de chaque élève a été demandé à l'enseignante. Le bulletin de l'année en cours a été demandé à la fin de l'année scolaire aux fins de comparaison. Un test diagnostique en lecture a également été complété par chaque élève en début d'année puis en fin d'année scolaire (voir annexes XIII et XIV). Chaque test était adapté selon le degré scolaire de l'élève. L'élève a complété le test diagnostique avec l'aide de la chercheuse à l'extérieur de la classe. La rencontre a duré environ vingt minutes et s'est tenue au même moment que l'élève remplissait le questionnaire sur les habitudes de lecture pour n'effectuer qu'une seule rencontre.

3.5 DISPOSITIFS EXPÉRIMENTÉS : ADAPTATION ET DÉMARCHES

Pour cette recherche, six dispositifs en lecture ont été expérimentés auprès du groupe d'élèves sélectionnés : le coin lecture, la lecture personnelle, la lecture à haute voix, la discussion, les réactions écrites et le cercle de lecture. Ces dispositifs, ayant été expérimentés auprès de garçons de deuxième cycle du primaire jusqu'en deuxième secondaire (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007), ont été adaptés pour des élèves du premier cycle du primaire.

3.5.1 Coin lecture

En début d'année, l'enseignante, avec l'aide de la chercheuse, a aménagé un coin lecture dans sa classe. Le coin lecture a été situé dans un endroit tranquille, facile d'accès, bien éclairé et confortable. L'enseignante pouvait se référer au document de Lévesque, Lavoie et Marin (2009) pour y trouver des suggestions d'aménagement. Le coin lecture est le seul dispositif qui n'a subi aucune adaptation. Il a seulement fallu s'assurer que les livres disponibles dans le coin lecture soient du niveau de lectures des élèves.

3.5.2 Lecture personnelle

En début d'année, une période de lecture personnelle a été introduite dans la classe. Ce dispositif a fait partie de la routine, afin que les élèves lisent tous les jours. Une étude a montré qu'une période de lecture de quinze minutes, telle que proposée par Lévesque, Lavoie et Chénard (2007) pour les plus âgés, était trop longue pour les lecteurs débutants (Fijalkow, 1992). Pour les élèves de premier cycle, ce dispositif a été mis en place avec des périodes de cinq minutes, lesquelles ont été augmentées à dix minutes après quelques semaines (Giasson, 2003). Les élèves ont pu s'installer où ils le voulaient dans la classe et ont aussi été libres dans le choix de leur livre.

En premier lieu, l'enseignante a piqué la curiosité des élèves en faisant la promotion de livres, c'est-à-dire en expliquant le sens de la lecture personnelle et a insisté sur le plaisir de cette activité et sur la liberté de son choix de lecture. L'enseignante a décidé par la suite du moment où la lecture personnelle se réalisait et l'a indiqué dans la routine de la journée. Les élèves faisaient la période de lecture le matin en rentrant de la récréation. Des règles ont été établies avec les élèves : lire le même livre pendant la période de lecture, lire silencieusement et demeurer à l'endroit choisi pour la lecture durant toute la période. Il a aussi fallu penser à fixer un temps pour le choix du livre. Finalement, il a été important que durant cette période, l'enseignante lise également un livre afin de s'exposer comme lectrice, d'être un modèle pour les élèves et leur manifester le plaisir de lire (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007).

3.5.3 Lecture à haute voix

Tout comme le coin lecture et la lecture personnelle, la lecture à haute voix a été mise en place en début d'année. Elle a été réalisée quotidiennement, une différence de la recherche conduite par Lévesque, Lavoie et Chénard (2007), où cette activité se tenait deux fois par semaine, et a fait partie intégrante de la planification de l'enseignement. Il est démontré que faire la lecture quotidiennement aux élèves en bas âge suscite la motivation à lire (Giasson, 2003). Une période fixe de lecture a été décidée, cela pour éviter que cette activité ne se réalise pas en cas de manque de temps, et a duré de dix à quinze minutes. De plus, l'enseignante a invité des hommes de la communauté à faire la lecture aux élèves dans le but de présenter des modèles masculins de lecteurs aux élèves.

D'abord, l'enseignante faisait une lecture personnelle du livre choisi avant de le lire aux élèves afin de s'assurer de sa qualité et de déterminer les endroits où arrêter lorsque le livre était plus long. Ensuite, l'enseignante a créé le plus souvent possible un environnement différent d'une lecture à l'autre. Elle a même ajouté des accessoires à

l'occasion et même de la musique en rapport avec le livre afin de rendre cette période plaisante.

Pendant la lecture, le livre était manié de façon à laisser voir les illustrations aux élèves. Après la lecture de chaque page, le livre était déplacé de façon à ce que chacun voie bien l'illustration. L'enseignante a lu lentement et avec expression pour susciter et garder l'intérêt des élèves. L'enseignante a fait des commentaires durant la lecture pour montrer aux élèves comment réfléchir, comment anticiper et formuler des idées. Elle posa également des questions afin de vérifier la compréhension des élèves.

Après la lecture, l'enseignante revoyait les parties de l'histoire avec les élèves, faisait redire l'histoire aux élèves pour vérifier leur niveau de compréhension, faisait des liens avec des expériences personnelles et faisait réagir les élèves sur leurs impressions du livre.

3.5.4 Discussion

Une fois que les activités de lecture personnelle et de lecture à haute voix ont été bien établies, la discussion avec les élèves a été introduite. La discussion se faisait après une lecture à haute voix et durait en moyenne quinze minutes. Puisque la lecture à haute voix a été réalisée sur une base quotidienne, la discussion en a été de même, à la différence de la recherche-action de Lévesque, Lavoie et Chénard (2007), où cette activité se déroulait à toutes les trois lectures à haute voix.

En premier lieu, l'enseignante s'est donné en modèle et a expliqué aux élèves le dispositif de discussion. Lorsque le concept a été compris par ceux-ci, l'enseignante a choisi 1, 2 ou 3 éléments à discuter (tableau 5 : ces éléments étaient présentés sur des affiches en classe) et présentait clairement ces éléments. La discussion fut par la suite amorcée, les élèves ont émis leurs réactions, ont posé des questions et ont répondu aux questions des autres. L'enseignante a aidé les élèves à dire pourquoi ils étaient d'accord ou non avec ce qui a été dit; elle les a aidés à se centrer sur l'idée en cours, à reformuler l'idée

de façon plus claire et elle s'est assurée que chaque élève s'exprime sans être interrompu. En résumé, l'enseignante a facilité les réactions et les interactions (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007).

L'enseignante a orchestré aussi la discussion en se dirigeant vers les élèves lorsqu'ils parlaient, en écrivant au tableau ce que les élèves disaient ou en revenant sur ce qu'un élève avait dit précédemment, afin de leur montrer que leur participation à la discussion était importante et appréciée. De plus, l'enseignante a permis à tous les élèves de partager leurs idées. Finalement, l'enseignante concluait la discussion après 15-20 minutes. Après plusieurs périodes de discussion, l'enseignante pouvait varier le genre de discussion, par exemple en plaçant les élèves en sous-groupes.

Tableau 5 : Éléments de discussion

Éléments	Pistes / suggestions de questions à poser
Livre	On s'attarde à la présentation générale du livre. <ul style="list-style-type: none"> • Que pensez-vous de la page couverture du livre? • Que pensez-vous du titre que l'auteur a choisi? • Connaissez-vous cet auteur? Cet illustrateur? • Avez-vous d'autres suggestions (titres, images, etc.)?
L'histoire (structure)	La structure de l'histoire, c'est ce qui donne la cohérence aux différentes composantes de l'histoire. <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce une bonne ou une mauvaise histoire? Pourquoi? • Comment commence-t-elle? • Quel est l'élément déclencheur? • Que se passe-t-il par la suite? • Quelle pourrait être la suite ou la fin de l'histoire? • Comment se termine-t-elle? Quelle fin auriez-vous préférée? • Quels sont vos passages préférés?
Les personnages: Principaux Secondaires Autres	Le personnage principal est au cœur du récit. Les personnages secondaires servent à mettre en valeur l'action du personnage central. Les autres personnages se situent à l'arrière-scène de l'histoire et enrichissent le récit. <ul style="list-style-type: none"> • Quelles sont les caractéristiques des personnages? • Comment se comportent-ils? • Pourquoi pensez-vous que ce personnage se comporte ainsi? • Quel est le rôle du personnage principal? • Qu'est-ce qui vous plaît ou déplaît chez tel ou tel personnage?

<p>Temps et lieu</p>	<p>Les personnages ou l’histoire sont-ils influencés par le temps et le lieu? Le temps se rapporte à différents aspects de l’histoire: époque, saison, moment de la journée, durée des événements. Le lieu, lorsqu’il est décrit, permet au lecteur de se placer dans l’atmosphère de l’histoire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comment le temps est-il organisé? • Les événements sont-ils présentés en ordre chronologique? • Y a-t-il des descriptions particulières des lieux? Lesquelles? • Est-ce que le lieu est important dans cette histoire? • Quelle différence cela ferait-il si cette histoire s’était déroulée dans un autre lieu?
<p>L’atmosphère et le style</p>	<p>L’auteur crée une atmosphère qui nous fait réagir et éprouver des émotions. Le rôle de l’atmosphère est d’amener les lecteurs au-delà de ce qui est écrit dans le texte. Le climat d’un récit est intimement lié au style de l’auteur, à sa façon personnelle d’agencer les mots pour raconter une histoire. La découverte du style d’un auteur est souvent un moment de prise de conscience chez le lecteur qui marquera les lectures futures.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quels sentiments/émotions avez-vous éprouvés pendant la lecture? • Comment l’auteur vous a-t-il accroché? • Que pensez-vous du style de cet auteur?
<p>Le thème</p>	<p>Le thème est le message du livre. Le thème porte sur la signification des événements. Des thèmes variés sont abordés dans la littérature pour la jeunesse, comme le fait de grandir, les relations familiales, l’amitié, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De quoi parle réellement l’histoire? • Qu’est-ce que l’auteur essaie de vous dire? • Cette histoire vous fait-elle penser à votre vie? Pourquoi? • Est-il possible d’effectuer des liens avec un autre média ou un autre livre?
<p>Le contenu du texte</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Que pensez-vous de ce sujet? • Avant la lecture, que connaissiez-vous de ce sujet? • Qu’avez-vous appris de nouveau? • Quelle information vous a le plus étonné? • L’auteur a-t-il employé un langage et des moyens (photos, tableaux, etc.) appropriés pour vous expliquer le sujet? Expliquez. • Avez-vous d’autres questions sur ce sujet? Lesquelles? • Comment pouvez-vous utiliser ces nouvelles connaissances?

Source : *Recherche-action collaboratrice sur la réussite scolaire des garçons en lecture en écriture*, 2007. Lévesque, Lavoie et Chénard.

3.5.5 Réaction écrite

Les réactions écrites ont été introduites quelques semaines après l'activité de discussion. Cette activité consistait à faire réagir les élèves par écrit plutôt qu'oralement (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). Des expériences réalisées auprès d'élèves de premier cycle du primaire démontrent qu'ils peuvent réagir par écrit à un texte (Giasson, 2003). Il est préférable de passer graduellement de la réaction orale aux réactions écrites et d'alterner entre les deux dispositifs. Au début, l'enseignante écrivait les réactions des élèves au tableau en travaillant en grand groupe. Après quelques semaines, les élèves l'ont fait seuls. La période de temps allouée pour cette activité a été la même que pour la discussion, soit quinze minutes et a été réalisée une fois par semaine.

Au début, l'enseignante se donna en modèle pour bien expliquer le processus de réaction écrite. Par la suite, elle écrivait au tableau les réactions des élèves pour les premières périodes de réaction écrite. Le concept acquis, l'enseignante a laissé les élèves réagir seuls sur une fiche (voir annexe VI). La première fiche consistait à faire un dessin sur le thème choisi et accompagner le dessin d'une phrase explicative. Quand les élèves ont bien acquis l'expérience de l'écriture, ils ont pu passer à la deuxième fiche (voir annexe VII) qui consistait à réagir par écrit seulement.

Suite à la lecture à haute voix, les élèves écrivaient sur la fiche la date, le titre du livre, le nom de l'auteur et de l'illustrateur ainsi que le ou les thèmes choisis. Les thèmes étaient les mêmes que pour la discussion (tableau 5). Il a été important de préciser aux élèves qu'ils devaient changer de thème d'une lecture à l'autre. L'enseignante circulait dans la classe pour donner des rétroactions individuelles aux élèves et proposer des suggestions. L'enseignante choisissait également quelques élèves qui présentaient leurs réactions écrites devant le groupe. Il est intéressant pour les élèves de voir que les réactions des autres sont différentes, mais acceptables et qu'il n'y a pas une seule bonne réponse (Lévesque, Lavoie et Marin, 2009). Les fiches ont été par la suite transmises à la chercheuse aux fins d'analyse.

3.5.6 Cercle de lecture

La pratique quotidienne de la lecture à haute voix par l'enseignante, la discussion en groupe ainsi que les réactions écrites ont préparé graduellement les élèves à vivre des cercles de lecture (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). À la différence de l'expérience menée par Lévesque, Lavoie et Chénard (2007), un cercle de lecture durait deux semaines au lieu de trois semaines, étant donné le niveau de lecture des élèves; de plus, la façon de fonctionner a été différente pour s'adapter aux plus petits. Les élèves étaient regroupés en équipe de 4 qui avaient lu le même livre. L'activité du cercle de lecture comprenait les composantes suivantes (Lévesque, Lavoie et Marin, 2009) :

Le choix du livre : Avant de mettre en place les cercles de lecture, il a été nécessaire d'avoir quatre exemplaires de quelques livres. L'enseignante formait les équipes de façon à ce qu'un élève de première année se retrouve dans chaque équipe. L'enseignante faisait découvrir chaque livre en présentant les personnages sans toutefois révéler l'intrigue. L'enseignante procéda par pige pour distribuer les livres.

L'attribution des rôles : Les rôles des membres du cercle de lecture se rapportent à différentes façons de réagir aux textes (tableau 6). D'une lecture à l'autre, les élèves ont changé de rôles. L'enseignante alternait les rôles des élèves d'un cercle de lecture à un autre. Chaque rôle a été expliqué préalablement par l'enseignante (voir périodes d'entraînement p. 40).

La période de lecture : Durant la première semaine, les élèves ont lu le livre attribué à leur équipe durant la période de lecture personnelle. Puisqu'il y avait une période de lecture personnelle tous les jours, les élèves avaient à leur disposition cinq jours pour lire leur livre.

La période d'écriture : Durant la deuxième semaine, les élèves complétaient la fiche se rapportant à leur rôle durant une période donnée par l'enseignante (voir annexes VIII à

XII). L'enseignante aida les élèves qui éprouvaient des difficultés à compléter leur fiche. Les élèves avaient quatre périodes durant la semaine pour compléter leur fiche.

Tableau 6 : Description des rôles pour le cercle de lecture

Rôles	Descriptions
Chargé de l'animation	Il stimule la discussion dans le groupe en proposant des questions ouvertes du genre de celle-ci: <i>De quelle façon avez-vous réagi quand...?</i> De plus, il sollicite la contribution de tous les membres de l'équipe.
Chargé des passages	Il choisit des extraits à lire à haute voix au groupe; il explique pourquoi il les a choisis et demande aux autres de donner leur réaction face à ces extraits.
Chargé des liens	Il fait part de ses expériences personnelles reliées au texte et demande aux autres s'ils ont déjà vécu des expériences similaires.
Chargé des illustrations	Il dessine quelque chose qui se rapporte au texte. Son dessin peut se rapporter à un passage du livre ou sur quelque chose que le texte lui a rappelé.
Chargé des mots	Il identifie dans le texte des mots importants, nouveaux ou inhabituels. Lors de la discussion, il sera amené à présenter ces mots et à en discuter avec les membres de son équipe.

Source: Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*.

La période de discussion : Les membres de l'équipe se réunissaient à la dernière journée de la deuxième semaine pour discuter sur le livre lu. La discussion durait environ 20 minutes et chaque membre devait respecter son rôle. Les élèves discutaient à partir du contenu de leurs fiches. L'enseignante facilitait la discussion auprès des groupes d'élèves qui éprouvaient des problèmes en orchestrant les périodes d'échanges.

Il était nécessaire de prévoir une période d'entraînement pendant laquelle l'enseignante présentait chacun des rôles et les différentes tâches à réaliser. Voici la démarche d'entraînement qui a été utilisée par l'enseignante :

1re période d'entraînement (environ 45 minutes)

L'enseignante a présenté d'abord l'activité du cercle de lecture. Elle a expliqué aux élèves qu'ils auraient à lire et à réagir en groupes à différents livres et que chaque membre de l'équipe aurait un rôle différent à jouer afin de faire progresser la discussion sur le livre. L'enseignante proposa ensuite aux élèves de faire une pratique en grand groupe afin de bien définir les rôles à jouer et les tâches à effectuer. L'enseignante a présenté deux rôles à l'aide de fiches destinées à chaque rôle et lu aux élèves les tâches à réaliser pour chacun des deux rôles. L'enseignante a fait une première lecture à haute voix d'un livre choisi et expliqua par la suite comment remplir chaque fiche. Une discussion d'une quinzaine de minutes a suivi en grand groupe comme dans un cercle de lecture.

2e période d'entraînement (environ 45 minutes)

L'enseignante a présenté les trois autres rôles à l'aide des fiches et a procédé de la même façon que lors de la première période d'entraînement.

3.6 STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES

Les stratégies de collecte de données utilisées pour mener cette recherche-action ont été abondantes et diversifiées : observations, entrevues et questionnaires. L'enseignante a collaboré pour le recueil des données. D'une part, elle a transmis les bulletins scolaires pour faire état du rendement des élèves en lecture. D'autre part, elle inscrivait des notes dans un journal de bord sur les réactions des élèves face à l'expérimentation des dispositifs de lecture et sur le déroulement de la recherche en classe en vue d'apporter des ajustements au besoin. Ainsi, en utilisant plusieurs méthodes pour recueillir des données, la technique de la triangulation a été appliquée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Les stratégies de collecte de données sont regroupées et présentées selon le type de données recueillies. Elles sont divisées en trois catégories, soit les données d'observation en classe à l'aide de grilles,

les données issues de documents recueillis et les données provenant de questionnaires et d'entrevues (tableau 7). Les questionnaires ont dû être remplis avec l'aide de la chercheuse sous forme d'entrevues en raison de l'âge des sujets.

Tableau 7 : Stratégies de collecte de données

Données	Observations à l'aide de grilles	Documents recueillis	Questionnaires / entrevues
Habitudes de lecture			x
Rendement en lecture		x	x
Réactions écrites		x	
Cercle de lecture	x	x	
Lecture personnelle	x		
Lecture à haute voix	x		
Discussion	x		

3.6.1 Données issues d'observations

Pour suivre l'évolution des comportements des garçons et des filles en lecture par rapport aux activités mises en place, la chercheuse a eu recours aux observations en classe à l'aide de grilles comme méthode de collecte de données. Ces grilles, adaptées au niveau scolaire des élèves, ont déjà été utilisées pour la recherche sur la réussite des garçons en lecture et en écriture conduite par Lévesque, Lavoie et Chénard (2007). Elles ont été construites pour les dispositifs suivant : la lecture personnelle, la lecture à haute voix, la discussion et le cercle de lecture (voir annexes I à IV). Les grilles ont été utilisées par la chercheuse lors de l'expérimentation des dispositifs. Les observations ont été effectuées en

deux temps, soit deux fois par mois, compte tenu du nombre élevé d'élèves. Une journée la chercheuse observait sept élèves et le lendemain huit, et ce, pour chaque dispositif qui a été mis en place. La première et la dernière observation de chaque dispositif implanté ont été comparées pour établir la progression des élèves. Les autres observations ont permis de suivre l'évolution de chaque élève et d'adapter au besoin les dispositifs.

3.6.1.1 Grille d'observation d'une lecture personnelle

Les observations réalisées lors des périodes de lecture personnelle (voir annexe I) ont permis de constater si les élèves développaient le goût et l'intérêt pour la lecture et si leurs lectures progressaient en temps et en variété durant l'année scolaire (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). Les élèves ont été observés à sept reprises pour ce dispositif pendant l'expérimentation.

3.6.1.2 Grille d'observation d'une lecture à haute voix

Les observations réalisées lors des périodes de lecture à haute voix (voir annexe II) ont permis de voir si les élèves étaient concentrés lors de la lecture faite par l'enseignante. Les observations ont aussi permis de constater si l'intérêt et la participation des élèves augmentaient pendant l'année scolaire (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). Les comportements des élèves lors du dispositif de la lecture à haute voix ont été observés une fois par mois chez chaque élève à raison de sept fois durant l'expérimentation tout comme pour le dispositif de la lecture personnelle.

3.6.1.3 Grille d'observation d'une discussion

Les observations réalisées lors des discussions (voir annexe III) ont permis de vérifier le niveau de participation des élèves lors d'un échange en groupe. Ces observations ont permis de voir si les élèves faisaient des interventions, des liens entre les idées et s'ils

écoutaient les autres pendant la discussion (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). Les grilles d'observations ont été complétées cinq fois durant l'expérimentation en raison d'une prise de données par mois. Le moindre nombre d'observations de ce dispositif s'explique par le fait qu'il a été remplacé en cours d'expérimentation par deux autres dispositifs, soit la réaction écrite et le cercle de lecture.

3.6.1.4 Grille d'observation du cercle de lecture

Les observations réalisées lors des cercles de lecture (voir annexe IV) ont permis de vérifier si les élèves aspiraient à échanger sur leurs lectures et si leurs intérêts envers les livres augmentaient (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007). Le cercle de lecture a été observé à trois reprises durant l'année. En raison du nombre élevé d'éléments à observer lors d'un cercle de lecture, un seul groupe d'élèves de quatre était observé à la fois.

3.6.2 Données issues de documents

Les données issues de documents provenaient de l'enseignante et des élèves. L'enseignante a mis à la disposition de la chercheuse les bulletins scolaires au début puis à la fin de l'année scolaire de chaque élève aux fins d'analyse. Les élèves, quant à eux, ont fourni leur carnet de lecture (voir annexes VI à XII) dans lequel se retrouvaient leurs réactions écrites à la suite d'une lecture à haute voix et les notes préparatoires au cercle de lecture. Ce carnet a été préparé par la chercheuse, inspiré du carnet créé par les chercheurs Lévesque, Lavoie et Marin (2009), et recueilli après chaque activité.

3.6.2.1 Carnet de lecture

Le carnet de lecture réalisé par la chercheuse a été utilisé par les élèves afin qu'ils inscrivent leurs réactions suite à une lecture à haute voix et qu'ils complètent leurs fiches lors des cercles de lecture. Ce fut un excellent moyen de conserver et de recueillir des

traces afin d'examiner des progrès possibles chez les élèves. Le carnet a été recueilli à six reprises durant l'année et a permis aux élèves de se poser des questions, de réfléchir à propos des personnages, des évènements, de l'histoire, etc. (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007).

3.6.2.2 Cheminement scolaire

Le parcours académique en lecture des sujets a été examiné en début puis en fin d'année scolaire afin de vérifier l'évolution du rendement en lecture des élèves. Une analyse du cheminement scolaire de la fin de la première à la fin de la deuxième année a été effectuée.

3.6.3 Données issues d'épreuves de lecture, de questionnaires et d'entrevues

Un questionnaire sur les habitudes de lecture a été administré aux élèves (voir annexe V) ainsi que des épreuves en lecture afin de situer le rendement de chaque élève au début et à la fin de l'année (voir annexes XIII et XIV).

3.6.3.1 Questionnaire et entrevue sur les habitudes de lecture

Individuellement en entrevue avec la chercheuse, afin d'assurer la compréhension de chacune des questions compte tenu de l'âge des sujets, les élèves ont répondu à un questionnaire sur leurs habitudes de lecture. La chercheuse lisait les questions, les expliquait aux élèves et vérifiait leur compréhension. Ce questionnaire avait pour but de connaître les habitudes de lecture des jeunes et de vérifier leur intérêt pour la lecture (voir annexe V). Le questionnaire a été administré en début puis en fin d'année scolaire pour vérifier l'évolution de leurs intérêts et de leurs habitudes au sujet de la lecture en lien avec les dispositifs mis en place durant l'année scolaire.

3.6.3.2 *Épreuves en lecture*

Les sujets de la recherche ont été soumis individuellement à des tests diagnostiques en lecture en entrevue avec la chercheuse. Ceux-ci ont permis de situer le rendement en lecture des élèves en début d'année et de vérifier l'évolution en fin d'année scolaire. Ces tests étaient également en lien avec les dispositifs mis en place tout au long de la recherche. En début d'année, les élèves ont eu à compléter le test *Le lait* (voir annexe XIII) (Commission Scolaire de La Neigette, non daté). Ce test sert à évaluer les stratégies de repérage et de sélection des informations chez les élèves de première année. Étant donné que l'expérimentation a commencé en début d'année scolaire, nous avons fait passer ce test pour évaluer le rendement scolaire des élèves de deuxième année. À la fin de l'expérimentation, les élèves ont complété un autre test (Commission Scolaire de La Neigette, non daté), soit *L'aventure des chatons de Pierre* (voir annexe XIV). Ce test évalue également les stratégies de lecture, notamment celles de repérage et de sélection des informations et celle d'inférence chez les élèves de deuxième année.

3.7 ANALYSE DES DONNÉES

Toutes les données ont été traitées et analysées de façon à faire ressortir les résultats en lien avec les objectifs de la recherche. Dans cette section, la procédure utilisée pour analyser les données est expliquée, et cela, pour chaque dispositif mis en place ainsi que pour chaque épreuve de lecture auxquels les élèves ont été soumis et pour chaque document recueilli.

3.7.1 **Bulletins scolaires**

Le bulletin scolaire de chaque élève a été analysé de façon à comparer les résultats obtenus en lecture en début d'année puis en fin d'année scolaire afin de voir s'il y a eu une augmentation, une diminution ou aucun changement au regard de ces résultats au cours de

l'année scolaire. Par la suite, une comparaison entre les garçons et les filles a été effectuée. Pour chaque élève, les résultats inscrits au bulletin en lecture apparaissaient sous forme de pourcentage ainsi que de moyennes du groupe.

3.7.2 Épreuves en lecture

Tel qu'indiqué précédemment, chaque élève a été soumis à un test diagnostique en lecture en début d'année puis en fin d'année scolaire. Ces outils ont des grilles de correction qui permettent d'attribuer une note à chaque élève (voir annexe XIII et XIV). Les résultats obtenus aux deux tests ont été comparés pour chaque élève afin de voir l'évolution de chacun ainsi que les moyennes du groupe; puis une comparaison entre les garçons et les filles a été effectuée.

3.7.3 Questionnaire sur les habitudes de lecture

Le questionnaire sur les habitudes de lecture contient six questions à choix de réponses (voir annexe V). Il a été rempli en début puis en fin d'année scolaire. Les réponses à chaque question ont été compilées pour chaque élève de manière à voir l'évolution de chacun entre le début et la fin de l'année scolaire. Puis des moyennes traduites en pourcentage ont été établies pour comparer les habitudes de lecture du groupe avant et après l'application des dispositifs de lecture. Par exemple, on a fait une moyenne en pourcentage du nombre d'élèves qui fréquentaient la bibliothèque municipale en début d'année et une moyenne en fin d'année scolaire pour ainsi comparer ces moyennes. Le pourcentage d'amélioration a aussi été calculé. Encore ici, une comparaison entre les deux sexes a été effectuée.

3.7.4 Données issues d'observations et de documents

Pour ce qui est des grilles d'observation pour chaque dispositif ainsi que des documents écrits pour les réactions écrites, les comportements positifs à l'égard de la lecture ont été mis en évidence et ont permis de vérifier l'évolution de chaque élève entre le début et la fin de la recherche. Ces comportements ont été compilés et exprimés en pourcentage. Par exemple, en ce qui a trait à la grille d'observation relative à la lecture personnelle (voir annexe I), 6 comportements ont pu être observés. Donc, pour chaque élève, le nombre de comportements positifs à l'égard de la lecture personnelle a été compilé et traduit en pourcentage. Pour la présentation de ces résultats, le dispositif de la lecture à haute voix et celui de la lecture personnelle seront jumelés, de même que les dispositifs de la discussion et des réactions écrites; puis suivront les résultats par rapport au cercle de lecture. Des tableaux et des diagrammes permettront de visualiser les résultats pour chaque dispositif de lecture expérimenté ainsi que les moyennes de groupe et, comme pour chaque corpus de données, la comparaison entre les deux sexes a été établie.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, les résultats de l'analyse des données recueillies au cours de l'expérimentation en milieu scolaire sont présentés. En premier lieu, les résultats scolaires des élèves seront comparés entre le début de l'année scolaire, soit avant la mise en place des dispositifs de lecture et la fin de l'année, après l'application de ces dispositifs. En deuxième lieu, les résultats aux tests de rendement en lecture seront présentés. Enfin, ceux relatifs aux dispositifs en lecture expérimentés en classe, soit la lecture personnelle, la lecture à haute voix, la discussion, les réactions écrites et le cercle de lecture, suivront.

4.1 CHEMINEMENT SCOLAIRE

Le cheminement scolaire des garçons et des filles de deuxième année a été comparé entre le début et la fin de l'année scolaire, soit avant la mise en place des dispositifs et après l'utilisation des dispositifs, afin de vérifier l'effet potentiel de ceux-ci sur le rendement en lecture, tel que mentionné dans les objectifs de la recherche.

Les deux moyennes de résultats concernant le rendement en lecture des élèves, soit avant et après l'expérimentation, montrent que dans l'ensemble, les dispositifs expérimentés n'ont pas permis une augmentation de la performance. Toutefois, en observant les résultats du tableau 8, on peut affirmer que 7 élèves sur 15 ont augmenté leur résultat. On observe également que les moyennes entre le début et la fin de l'année sont sensiblement les mêmes pour les deux sexes (tableaux 9 et 10). Nonobstant cette constance dans les moyennes de résultat entre le début de l'année et la fin de l'année, on constate tout

de même que 50 % des garçons ont augmenté leur moyenne. Une augmentation spectaculaire de 21 % a été observée chez un élève (tableau 10). Chez les filles, on constate également que 50 % d'entre elles ont augmenté leur rendement scolaire en lecture (tableau 10).

Tableau 8 : Résultats en % de chaque élève en début puis en fin d'année scolaire

Élèves	Rendement en lecture en début d'année	Rendement en lecture en fin d'année	Augmentation ou diminution
Élève 1	89	90	+1
Élève 2	76	86	+10
Élève 3	83	82	-1
Élève 4	83	80	-3
Élève 5	89	80	-10
Élève 6	90	92	+2
Élève 7	83	77	-6
Élève 8	68	77	+9
Élève 9	87	88	+1
Élève 10	80	84	+4
Élève 11	89	89	0
Élève 12	92	88	-4
Élève 13	87	85	-2
Élève 14	88	84	-4
Élève 15	56	77	+21
Moyenne	83	84	+1

Tableau 9 : Résultats en % des filles en début puis en fin d'année scolaire

Élèves	Rendement en lecture en début d'année	Rendement en lecture en fin d'année	Augmentation ou diminution
Élève 1	89	90	+1
Élève 2	76	86	+10
Élève 4	83	80	-3
Élève 7	83	77	-6
Moyenne	83	83	0

Tableau 10 : Résultats en % des garçons en début puis en fin d'année scolaire

Élèves	Rendement en lecture en début d'année	Rendement en lecture en fin d'année	Augmentation ou diminution
Élève 3	83	82	-1
Élève 5	89	80	-10
Élève 6	90	92	+2
Élève 8	68	77	+9
Élève 9	87	88	+1
Élève 10	80	84	+4
Élève 11	89	89	0
Élève 12	92	88	-4
Élève 13	87	85	-2
Élève 14	88	84	-4
Élève 15	56	77	+21
Moyenne	83	84	+1

4.2 LES ÉPREUVES EN LECTURE

Chaque élève a été soumis à une épreuve en lecture en début d'année puis en fin d'année scolaire. Comme expliqué précédemment, en début d'année, les élèves ont été soumis au test 1 *Le lait* (voir annexe XIII), puis ils ont subi un deuxième test en fin d'année scolaire intitulé *L'aventure des chatons de Pierre* (voir annexe XIV).

En comparant les moyennes des garçons, on peut voir qu'il y a eu une diminution de 10 % entre le premier test et le deuxième test (tableau 11). Au test intitulé *Le lait*, les élèves ont obtenu des résultats se situant entre cinquante-sept et cent pour cent. Au test intitulé *L'aventure des chatons de Pierre*, les résultats obtenus par les élèves se situent entre soixante-cinq et quatre-vingt-dix pourcent. Plusieurs élèves ont vu leur résultat chuter de plusieurs points, mais un élève en particulier a vu sa note bondir de 33 %. La baisse de performance de 10 % peut être attribuée au niveau de difficulté plus élevé du deuxième test,

soit la longueur du texte et la grande quantité de mots à sélectionner pour répondre aux questions, aux conditions de passation ou encore aux critères de correction.

En comparant les moyennes des filles entre le premier et le second test, on peut aussi y voir une diminution. Les filles ont obtenu une moyenne de 82 % au premier test et une moyenne de 74 % au deuxième test, ce qui fait une chute de rendement de 8 % (tableau 12). La moitié des filles ont obtenu le même résultat aux deux tests. L'autre moitié des filles ont vu leur résultat diminuer de onze à vingt pourcent.

On constate une diminution de rendement chez les deux sexes. La différence entre les moyennes obtenues aux deux tests est presque identique. Toutefois, il est juste de préciser que les garçons ont beaucoup plus performé dans les tests que les filles. En effet, les garçons ont obtenu une moyenne de 91 % au test 1 tandis que les filles ont obtenu 82 % de moyenne, puis pour le test 2, les garçons ont obtenu une moyenne de 81 % tandis que les filles ont eu 74 % de moyenne.

Tableau 11 : Résultats en % des garçons au Test 1 et au Test 2

Élèves	Test 1 Le lait	Test 2 Les chatons de Pierre	Augmentation ou diminution
Élève 3	57	90	+33
Élève 5	100	80	-20
Élève 6	85	85	0
Élève 8	85	95	+10
Élève 9	100	80	-20
Élève 10	100	80	-20
Élève 11	100	90	-10
Élève 12	100	75	-25
Élève 13	100	65	-35
Élève 14	100	85	-15
Élève 15	71	65	+6
Moyenne	91	81	-10

Tableau 12 : Résultats en % des filles au Test 1 et au Test 2

Noms	Test 1 Le lait	Test 2 Les chatons de pierre	Augmentation ou diminution
Élève 1	85	85	0
Élève 2	85	65	-20
Élève 4	85	85	0
Élève 7	71	60	-11
Moyenne	82	74	-8

4.3 HABITUDES DE LECTURE

Rappelons qu'afin de connaître les habitudes de lectures des élèves et de vérifier si celles-ci avaient changé pour le mieux à la fin de l'année, soit à la suite de l'application des dispositifs de lecture, un questionnaire a été rempli en début puis en fin d'année scolaire (voir annexe V). Les réponses à chaque question ont été compilées pour chaque élève puis des moyennes traduites en pourcentage ont été établies.

La première question du questionnaire permettait de connaître la fréquence des lectures par semaine. Au début de la recherche, aucun garçon ne faisait de la lecture tous les jours. À la fin de la recherche, c'est 63,63 % des garçons qui lisaient tous les jours, un changement fort éloquent (figure 1). Du côté des filles, au début de la recherche, la même situation que celle des garçons était constatée. À la fin de la recherche, 25 % des filles ont mentionné qu'elles lisaient tous les jours. Précisons par ailleurs que 75 % d'entre elles ont indiqué le faire « quelques fois par semaine » (figure 2). On constate qu'il y a beaucoup plus de garçons qui ont modifié pour le mieux leur fréquence de lecture, soit une différence de 38,63 % de plus que les filles. Le fait que la lecture personnelle et la lecture à haute voix étaient des dispositifs pratiqués de façon quotidienne a peut-être influencé positivement les garçons et les filles dans leur fréquence de lecture.

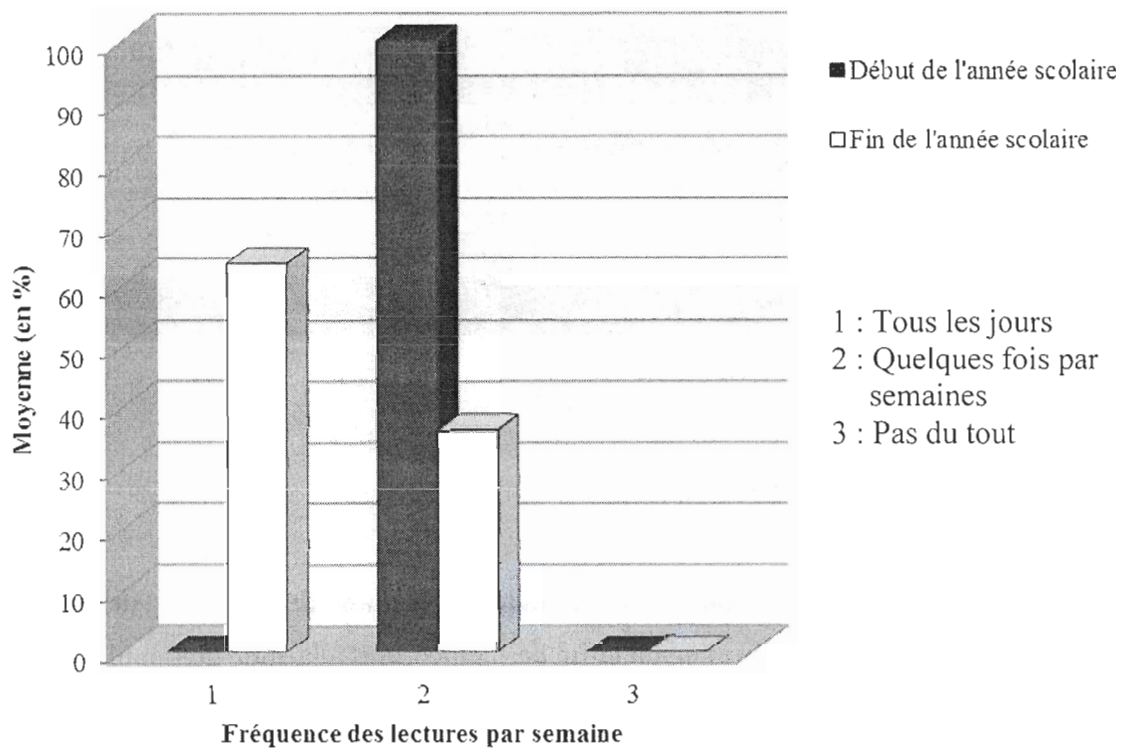


Figure 1 : Comparaison des moyennes pour la question 1 sur les habitudes de lecture des garçons

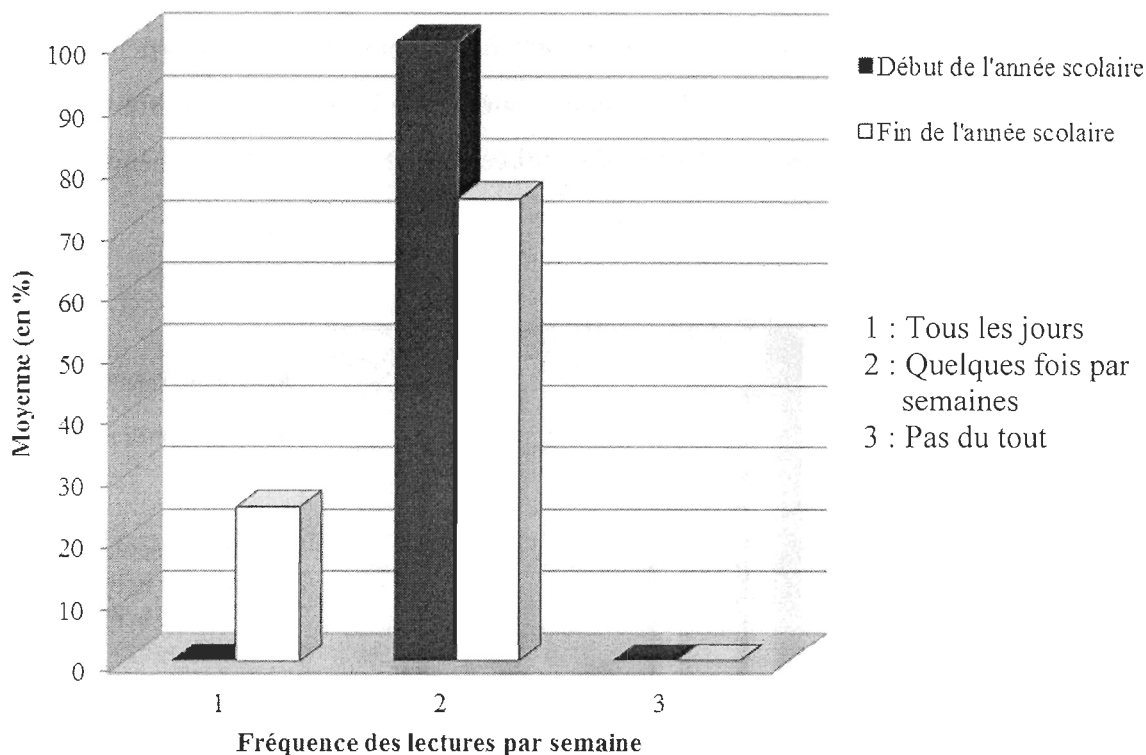


Figure 2 : Comparaison des moyennes pour la question 1 sur les habitudes de lecture des filles

La deuxième question du questionnaire sur les habitudes de lecture permettait de découvrir les types de supports écrits lus par les élèves. En début d'année scolaire, 18,18 % des garçons lisaient des manuels scolaires, 27,27 % lisaient des livres de la bibliothèque, tous les garçons lisaient des livres qu'ils possédaient à la maison, 36,36 % lisaient des revues, 45,45 % lisaient des journaux, 90,90 % lisaient des catalogues et 45,45 % lisaient des circulaires. À la fin de la recherche, aucun changement n'a été noté pour ce qui est de la lecture de manuels scolaires. On a observé une augmentation de 63,63 % pour ce qui est de la lecture de livres en provenance de la bibliothèque ainsi qu'une augmentation de 27,27 % pour la lecture de revues (figure 3). On note une légère baisse pour ce qui est de la lecture des livres de la maison. On observe une grosse diminution de lecture de journaux (-44,645), de catalogues (-45,45 %) et de circulaires (-36,36 %). Cette diminution peut

éventuellement s'expliquer par le fait que les élèves ont déclaré lire ces médiums en début d'année alors que, ne sachant pas vraiment lire à ce moment, ils ne faisaient peut-être simplement que les regarder. Avec la pratique courante de la lecture, ils se sont beaucoup plus intéressés à la lecture de livres d'histoires dénichés à la bibliothèque qu'à la contemplation d'images.

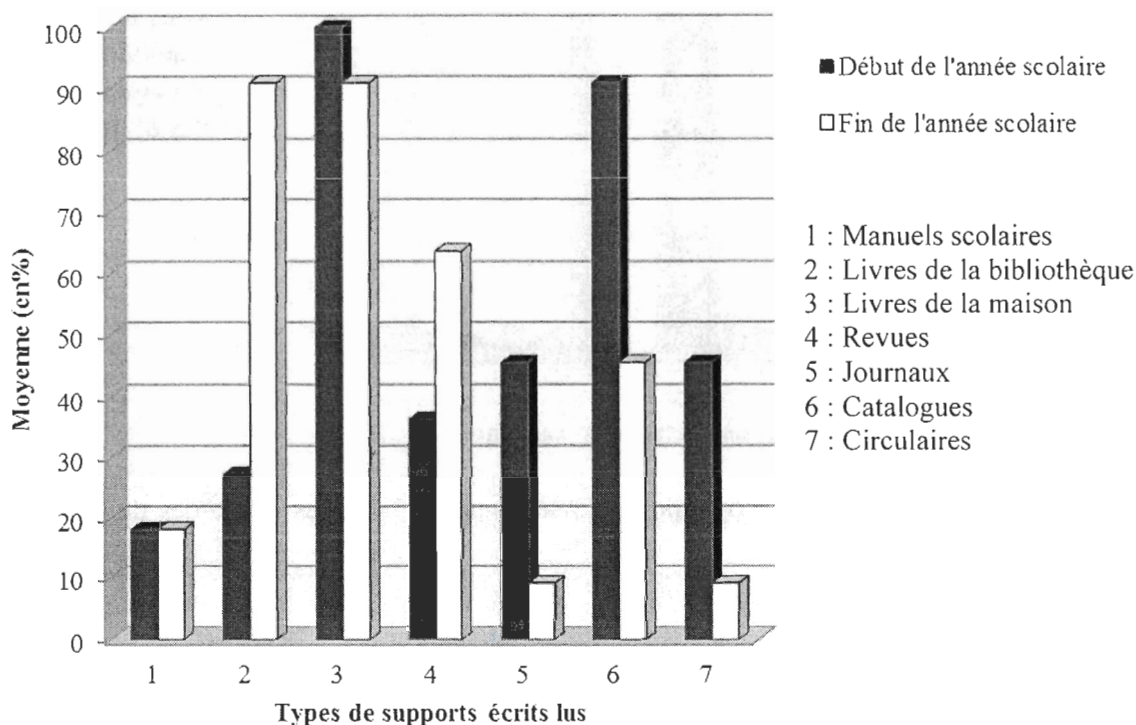


Figure 3 : Comparaison des moyennes pour la question 2 sur les habitudes de lecture des garçons

Chez les filles, en début d'année scolaire, aucune d'entre elles ne lisait des manuels scolaires, 25 % des filles lisaient des livres de la bibliothèque, toutes les filles lisaient des livres qu'elles possédaient à la maison, 50 % lisaient des revues, et des journaux et 75 % lisaient des catalogues et des circulaires. À la fin de la recherche, aucun changement n'a été noté pour ce qui est de la lecture de livres provenant de la maison et de catalogues. On a observé une augmentation de 50 % pour ce qui est de la lecture de manuels scolaires, une

augmentation de 75 % pour ce qui est de la lecture de livres provenant de la bibliothèque ainsi qu'une augmentation de 25 % pour la lecture de revues (figure 4). On note une baisse de 25 % pour ce qui est de la lecture de journaux et une baisse de 75 % pour ce qui est de la lecture de circulaires.

En comparant les différents résultats obtenus chez les deux sexes, on note qu'au final, pour la majorité des types de supports écrits, il y a toujours plus de filles que de garçons qui ont lu un médium ou un autre. On note que chez les deux sexes, il y a eu une bonne augmentation d'élèves qui, après avoir bénéficié des dispositifs implantés, lisaient des livres provenant de la bibliothèque; il est aussi constaté que l'augmentation du nombre d'élèves pour la lecture de revues est sensiblement la même pour les garçons et les filles. On observe également une diminution de la pratique de lecture de circulaires et de journaux chez les deux sexes. On peut déduire que le fait de disposer d'un coin lecture dans la classe a fait découvrir différents types de supports écrits aux élèves et a donné notamment le goût aux filles d'augmenter leur variété de supports écrits. Le fait de fréquenter régulièrement la bibliothèque avec les élèves leur a, semble-t-il, aussi donné le goût de s'adonner de plus en plus à la lecture de livres autant chez les deux sexes.

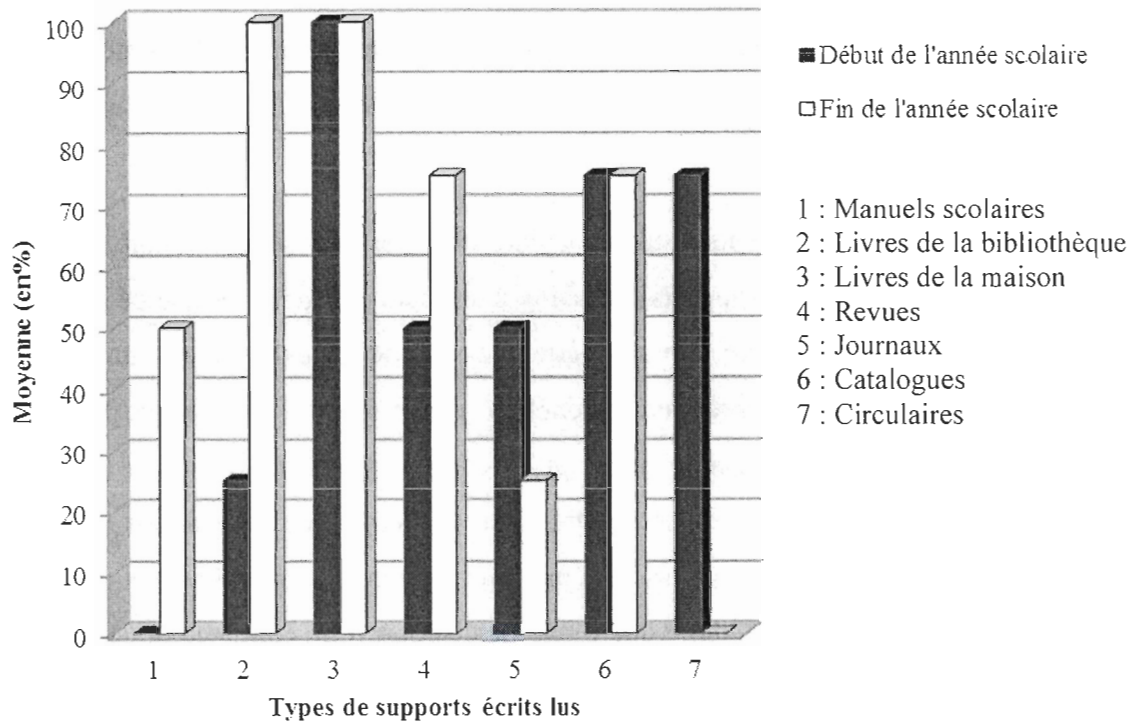


Figure 4 : Comparaison des moyennes pour la question 2 sur les habitudes de lecture des filles

La question trois permettait de découvrir la provenance des livres de lecture des élèves. En début de recherche, 63,63 % des garçons se procuraient des livres à l'école, 54,54 % se procuraient des livres à la bibliothèque municipale et tous les garçons lisaient des livres de leur foyer (figure 5). À la fin de la recherche, 90,90 % des garçons se procuraient leurs livres à l'école, ce qui représente une augmentation de 27,27 % et 72,72 % des garçons se procuraient des livres à la bibliothèque municipale (18,18 % de plus). On observe une légère baisse quant à la lecture de livres provenant de la maison (-9,1 %), ce qui concorde avec les résultats obtenus à la question deux.

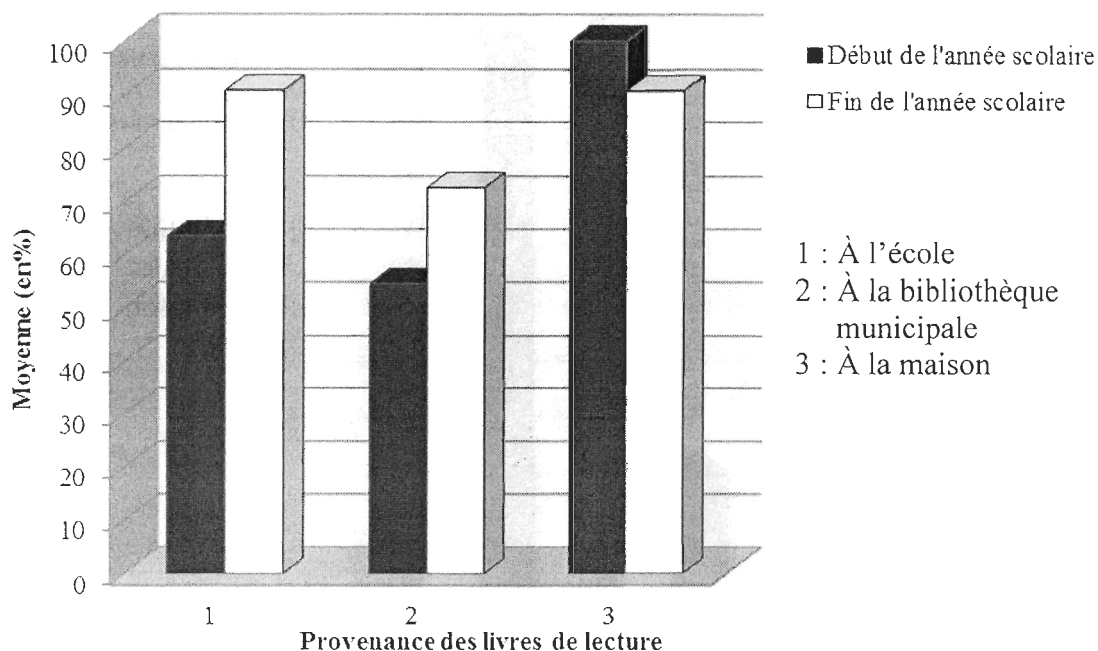


Figure 5 : Comparaison des moyennes pour la question 3 sur les habitudes de lecture des garçons

Pour les filles, en début de recherche, toutes se procuraient des livres à l'école ainsi qu'à la maison et 25 % d'entre elles se procuraient des livres à la bibliothèque municipale (figure 6). À la fin de la recherche, les résultats sont demeurés les mêmes en ce qui concerne les livres empruntés à l'école et les livres lus à la maison. On a observé une augmentation de 50 % des filles concernant l'emprunt de livres à la bibliothèque.

En comparant les résultats des garçons et des filles, on peut conclure que les moyennes obtenues à la fin de la recherche sont sensiblement les mêmes chez les deux sexes. On note une augmentation de 50 % chez les filles pour ce qui est d'emprunter des livres à la bibliothèque, un nombre plus élevé que chez les garçons (+31.82 %).

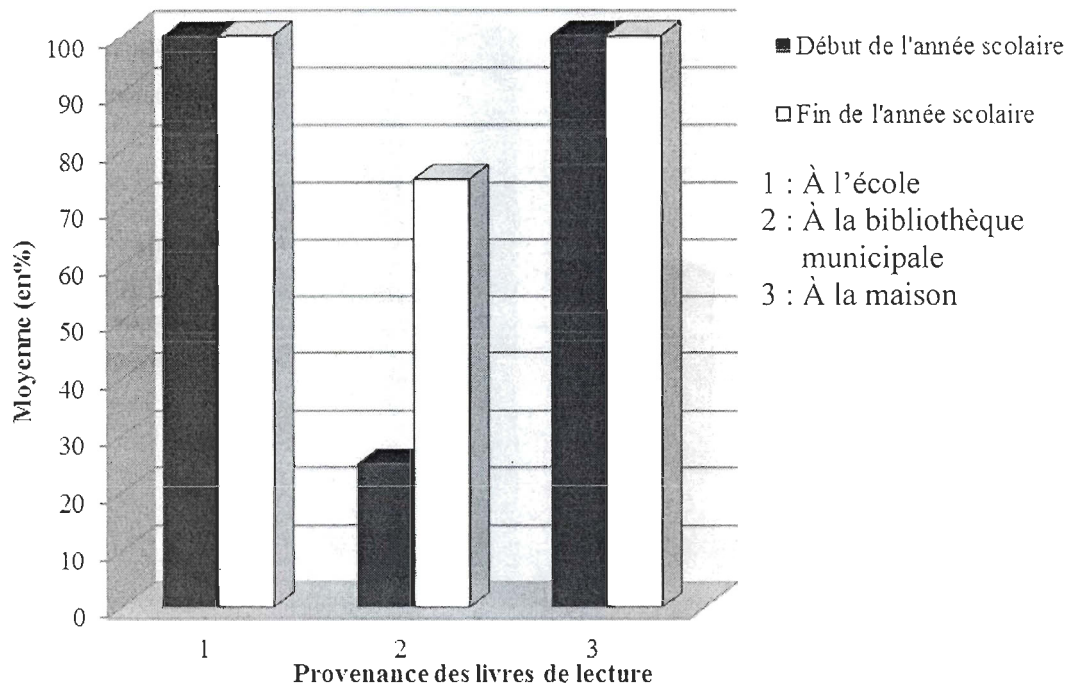


Figure 6 : Comparaison des moyennes pour la question 3 sur les habitudes de lecture des filles

La quatrième question faisait référence à la fréquentation de la bibliothèque municipale. Au début de l'année scolaire, 45,45 % des garçons ne fréquentaient pas du tout la bibliothèque municipale de leur milieu. À la fin de l'année, seulement 27,27 % des garçons ne la fréquentaient toujours pas, ce qui représente une augmentation de fréquentation de 18,18 % (figure 7). Pour les filles, en début d'année scolaire, 75 % d'entre elles ne fréquentaient pas la bibliothèque municipale. À la fin de l'année, aucune fille n'a affirmé ne pas fréquenter la bibliothèque de sa municipalité (figure 8).

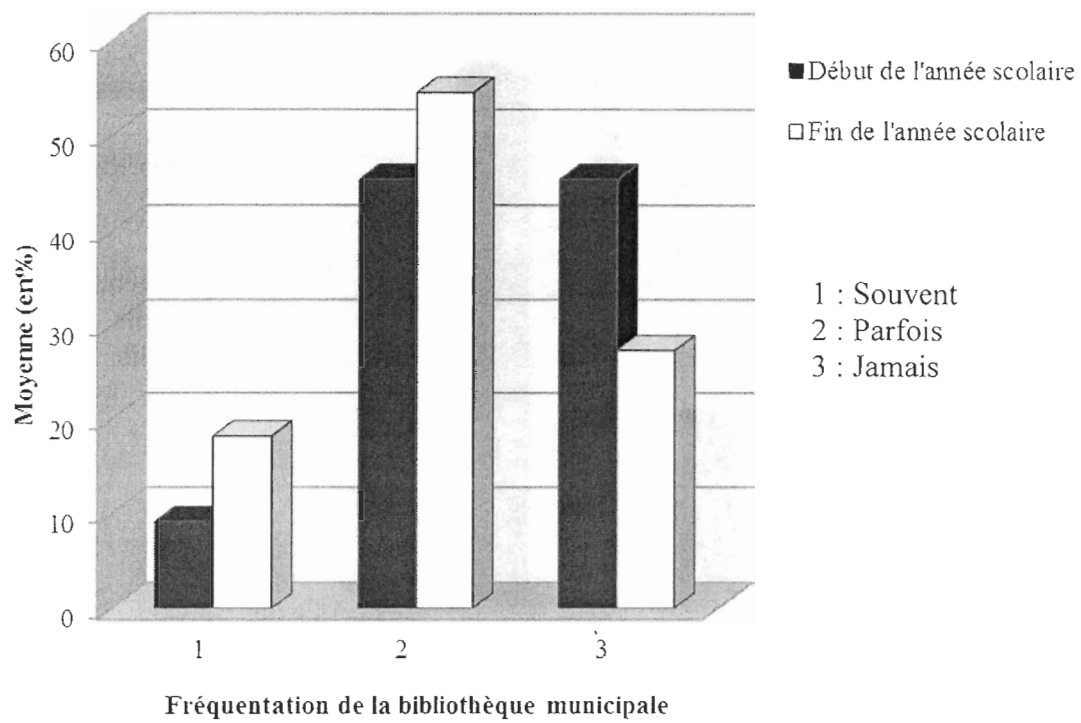


Figure 7 : Comparaison des moyennes pour la question 4 sur les habitudes de lecture des garçons

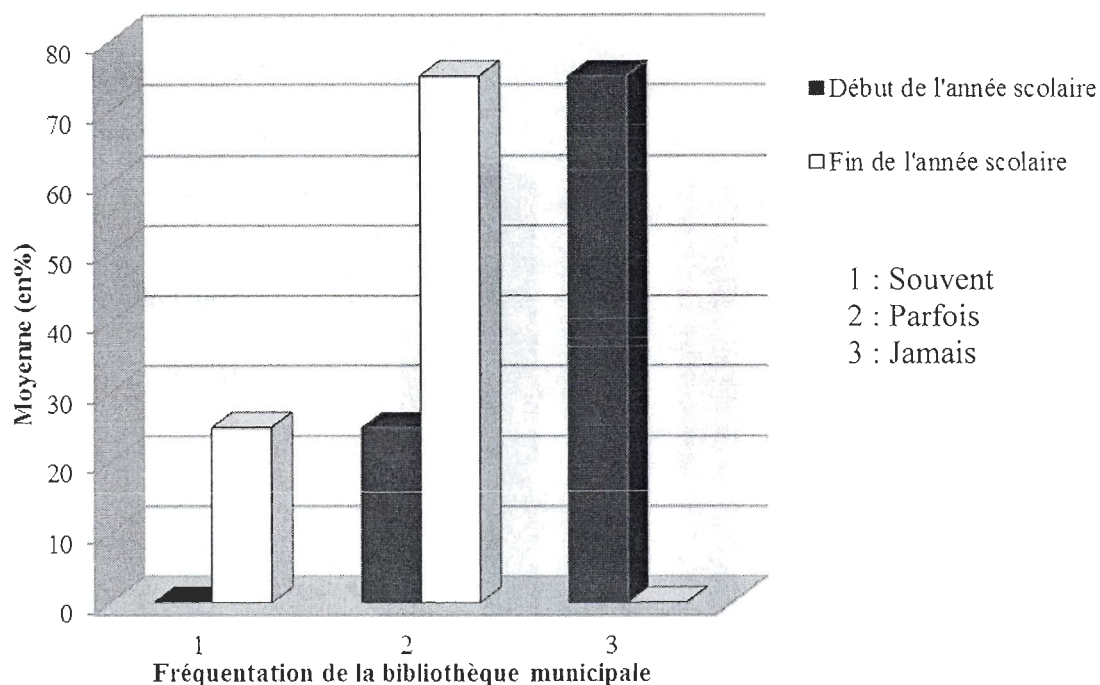


Figure 8 : Comparaison des moyennes pour la question 4 sur les habitudes de lecture des filles

En observant les figures 7 et 8, on peut conclure qu'il y a 27,28 % plus de filles qui fréquentent la bibliothèque municipale. Cependant, il y a sensiblement le même nombre de garçons et de filles qui fréquentent maintenant la bibliothèque de façon régulière. Le fait que l'enseignante ait amené régulièrement les élèves à la bibliothèque de l'école et occasionnellement à la bibliothèque municipale a pu influencer positivement les résultats obtenus.

À la question cinq, il était demandé aux élèves d'indiquer le temps qu'ils accordaient habituellement à leurs activités de lecture. Étant donné le jeune âge des élèves, il leur a été demandé de comparer leur temps de lecture à certaines autres activités quotidiennes comme la durée du brossage des dents, celle de manger une collation ou encore celle de l'écoute d'une émission de télévision. Chez les garçons, aucun changement n'a été observé entre le début et la fin de la recherche. On a noté que 9,09 % des garçons comparaient leur temps de

lecture à celui de se brosser les dents, 27,27 % le comparaient à celui de manger une collation et 63,63 % des garçons le comparaient à celui de l'écoute d'une émission de télévision (figure 9).

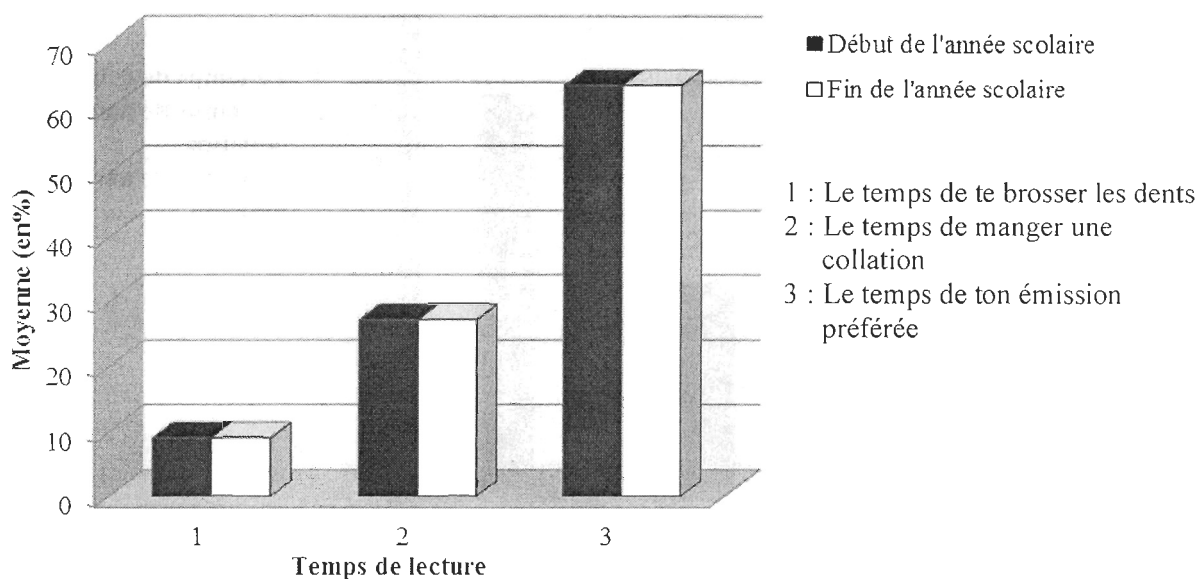


Figure 9 : Comparaison des moyennes pour la question 5 sur les habitudes de lecture des garçons

Chez les filles, on a observé une augmentation de 25 % pour ce qui est de comparer son temps de lecture à celui d'une émission de télévision, autrement dit lire environ une trentaine de minutes de plus après l'application des dispositifs (figure 10). On a également observé une diminution de 25 % des réponses qui comparaient le temps de lecture à celui de se brosser les dents. C'est donc dire que les filles ont augmenté leur temps de lecture. En comparant les deux sexes, on peut affirmer qu'il y a plus de filles que de garçons qui lisent plus longtemps, soit une différence de 11,37 %. Cependant, il y a peu de garçons qui ne lisent que quelques minutes seulement lorsqu'ils s'installent pour lire (9,09 %). Le fait de pratiquer la lecture personnelle tous les jours en classe a pu influencer positivement les résultats obtenus.

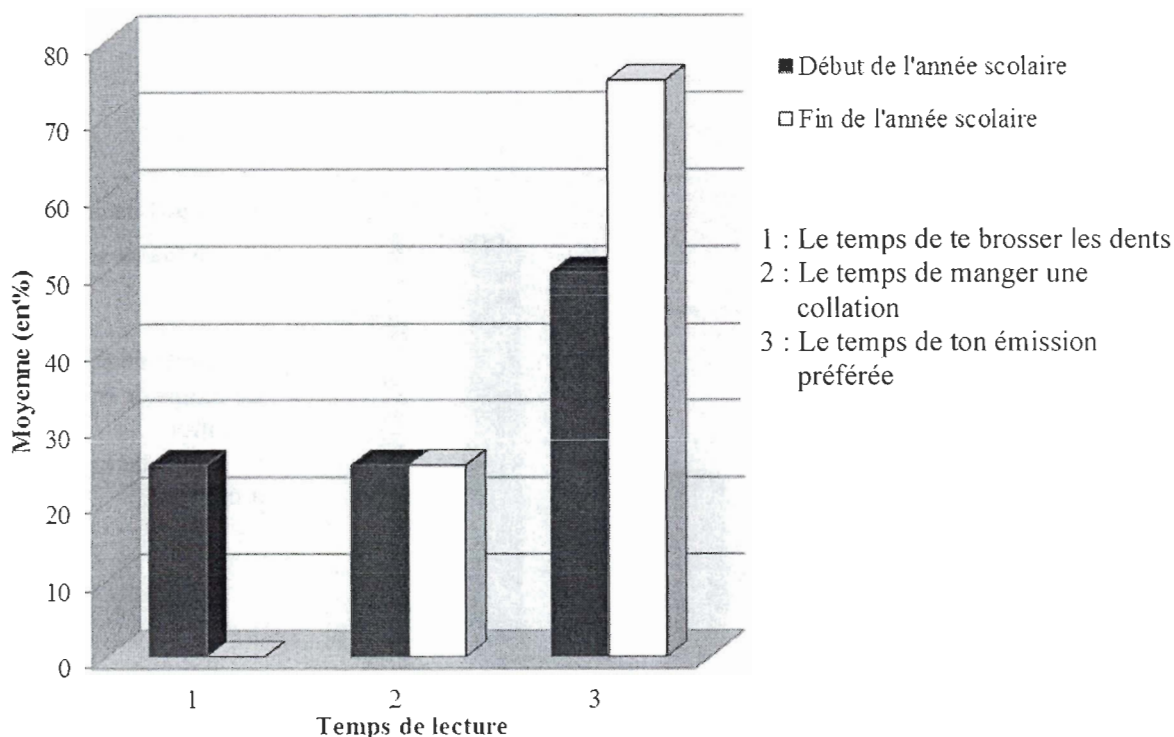


Figure 10 : Comparaison des moyennes pour la question 5 sur les habitudes de lecture des filles

Finalement, pour la dernière question, les élèves devaient dire s'ils échangeaient avec des personnes de leur entourage au sujet des lectures qu'ils effectuaient. Pour les garçons, en début de recherche, 45,45 % ne parlaient jamais des lectures qu'ils faisaient avec d'autres personnes. À la fin de la recherche, seulement 18,18 % des garçons continuaient de ne pas échanger avec d'autres au sujet de leurs lectures (figure 11). On a même constaté que 9,09 % des garçons échangeaient très souvent à propos de leurs lectures. Chez les filles, aucun changement n'a été observé entre le début et la fin de la recherche (figure 12). Aucune fille n'a affirmé ne jamais échanger avec d'autres au sujet de ses lectures, mais aucune fille n'a cependant affirmé échanger souvent avec d'autres personnes sur les lectures faites.

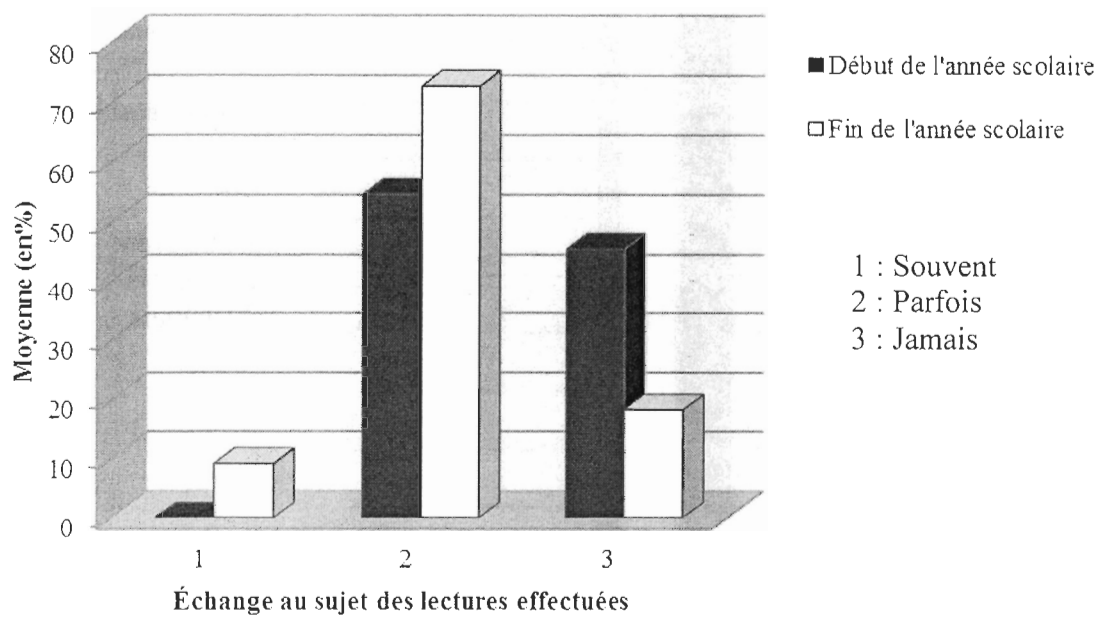


Figure 11 : Comparaison des moyennes pour la question 6 sur les habitudes de lecture des garçons

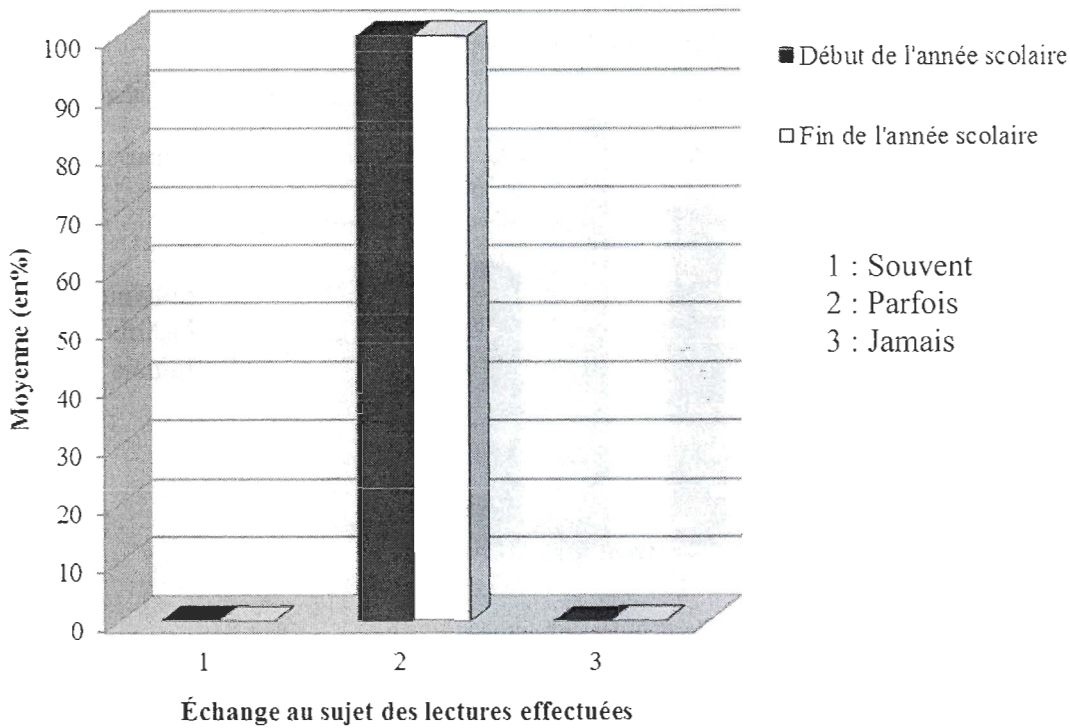


Figure 12 : Comparaison des moyennes pour la question 6 sur les habitudes de lecture des filles

En comparant les deux sexes, on note toutefois qu'il y a plus de filles qui échangent à propos de leurs lectures que les garçons (+18,19 %). On peut supposer que les dispositifs de la discussion et du cercle de lecture ont aidé les garçons à développer l'habitude à échanger avec d'autres personnes de leur entourage.

4.4 RÉSULTATS DE L'ANALYSE DES DONNÉES EN LECTURE

4.4.1 Lecture à haute voix et lecture personnelle

En début d'année scolaire, rappelons que deux dispositifs ont été mis en place et intégrés aux activités en classe; soit la lecture à haute voix et la lecture personnelle. Les

garçons et les filles ont été observés du début à la fin de l'année scolaire (voir annexes I et II). Les résultats rendent particulièrement compte de deux observations, soit celle effectuée avant la mise en place des dispositifs et celle à la suite de leur mise en place en fin d'année. Le but de chaque observation consistait à noter les comportements positifs adoptés par chaque élève au regard de la lecture.

Pour les garçons, lors de la première observation, 66,6 % des comportements positifs à l'égard de la lecture à haute voix ont été adoptés. À la fin de la recherche, 95,5 % des mêmes comportements positifs ont été adoptés, ce qui représente une augmentation de 28,9 % (figure 13). Les changements les plus importants sont relatifs à leur réaction quant à l'annonce de l'activité, c'est-à-dire que les garçons démontraient plus d'intérêt et s'installaient de plus en plus rapidement pour l'activité de lecture vers la fin de la recherche. De plus, nous notons également qu'ils sont devenus plus attentifs lors de la présentation du livre. On peut donc indiquer que la lecture à haute voix est un dispositif aidant à la réussite des garçons en lecture. On ne peut par contre assimiler tous les changements seulement au dispositif de la lecture à haute voix.

Comme mentionné ci-haut, les comportements positifs ont aussi été observés et notés pour le dispositif de la lecture personnelle. Au début de la recherche, 43,2 % des comportements positifs ont été adoptés (figure 13); c'est 23,4 % de comportements positifs de moins que pour la lecture à haute voix à la même période de l'année scolaire. La lecture personnelle demande un effort de la part des élèves contrairement à la lecture à haute voix faite par l'enseignante. Cette activité semblait moins appréciée de la part des garçons. À la fin de la recherche, une amélioration de 47,71 % des comportements positifs a été observée, une augmentation plus grande que pour la lecture à haute voix. En effet, les garçons ont manifesté, à la fin de l'année, 91,9 % des comportements positifs à l'égard de la lecture personnelle. On note particulièrement une amélioration dans le respect des règles établies (un seul livre, lecture en silence, ne se lève pas durant la lecture) et dans le fait de se laisser moins distraire par les autres. On peut déduire de ces constats que les garçons appréhendent moins les efforts à fournir pour cette activité. On observe également une amélioration

considérable dans le temps de participation de 72,73 %. En effet, le temps de participation au début de la recherche était de 9,09 % et est passé à 81,81 % à la fin de la recherche (figure 13).

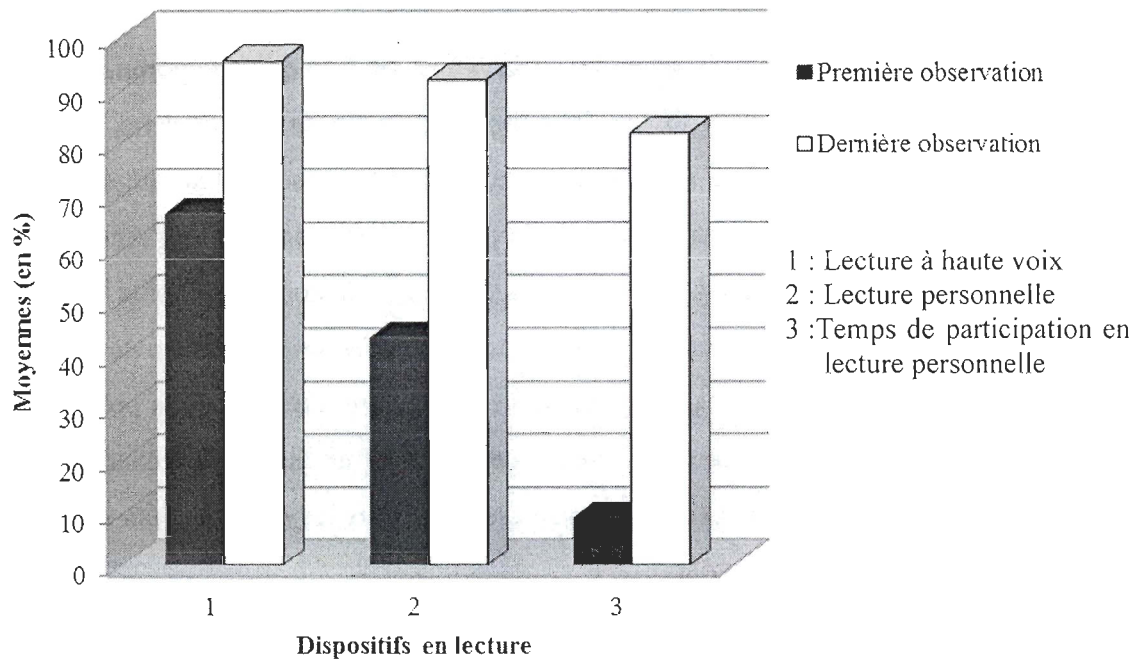


Figure 13 : Comparaison des moyennes de comportements positifs au regard de la lecture personnelle et de la lecture à haute voix chez les garçons

Pour les filles, lors de la première observation, 66,6 % des comportements positifs à l'égard de la lecture à haute voix ont été adoptés, tout comme pour les garçons. À la fin de la recherche, 91,6 % des mêmes comportements positifs ont été adoptés, ce qui représente une augmentation de 25 % (figure 14). Les changements les plus importants se situent dans la réaction quant au contenu de l'histoire, ce qui est associé à une augmentation de l'écoute de l'histoire. Pour la lecture personnelle, au début de la recherche, 75 % des comportements positifs ont été adoptés (figure 14). C'est 8,4 % de comportements positifs de plus que pour la lecture à haute voix au même moment. L'effort demandé pour la lecture à haute voix est peut-être moins important pour les filles que pour les garçons, ce qui expliquerait les

résultats différents obtenus entre les deux sexes. À la fin de la recherche, une amélioration de 12,5 % a été observée. En effet, les filles ont manifesté 87,5 % des comportements positifs à l'égard de la lecture personnelle. On note que les filles se laissent moins distraire pendant l'activité. On observe également une amélioration dans le temps de participation de 50 %. En effet, le temps de participation au début de la recherche était de 25 % et est passé à 75 % à la fin de la recherche (figure 14).

En comparant les résultats obtenus chez les deux sexes, on observe pour la lecture à haute voix une augmentation des comportements positifs presque semblables. La plus grande différence est observée au niveau de la lecture personnelle. En effet, les garçons ont eu une augmentation de 35,21 % de plus que les filles. Il est impératif de préciser toutefois que les garçons avaient adopté avant la mise en place du dispositif beaucoup moins de comportements positifs que les filles. Cela démontre que ce dispositif a énormément aidé les garçons à augmenter leur intérêt pour la lecture. À la fin de la recherche, on constate à peu près le même pourcentage de comportements positifs chez les deux sexes. On peut conclure que ce dispositif a été apprécié chez les deux sexes et qu'il est bien possible qu'il ait grandement contribué à ce que les garçons puissent rattraper les filles quant à l'adoption de comportements favorables à la lecture. Pour ce qui est du temps de participation, l'augmentation est plus grande pour les garçons. En effet, ils ont augmenté leurs comportements positifs par rapport à ce dispositif de 22,73 % de plus que les filles; bien que leur temps de participation avant l'application du dispositif a été de beaucoup inférieur à celui des filles, ils les ont dépassées en fin d'année. Ainsi, le dispositif de la lecture personnelle a eu beaucoup plus d'effet bénéfique sur les garçons.

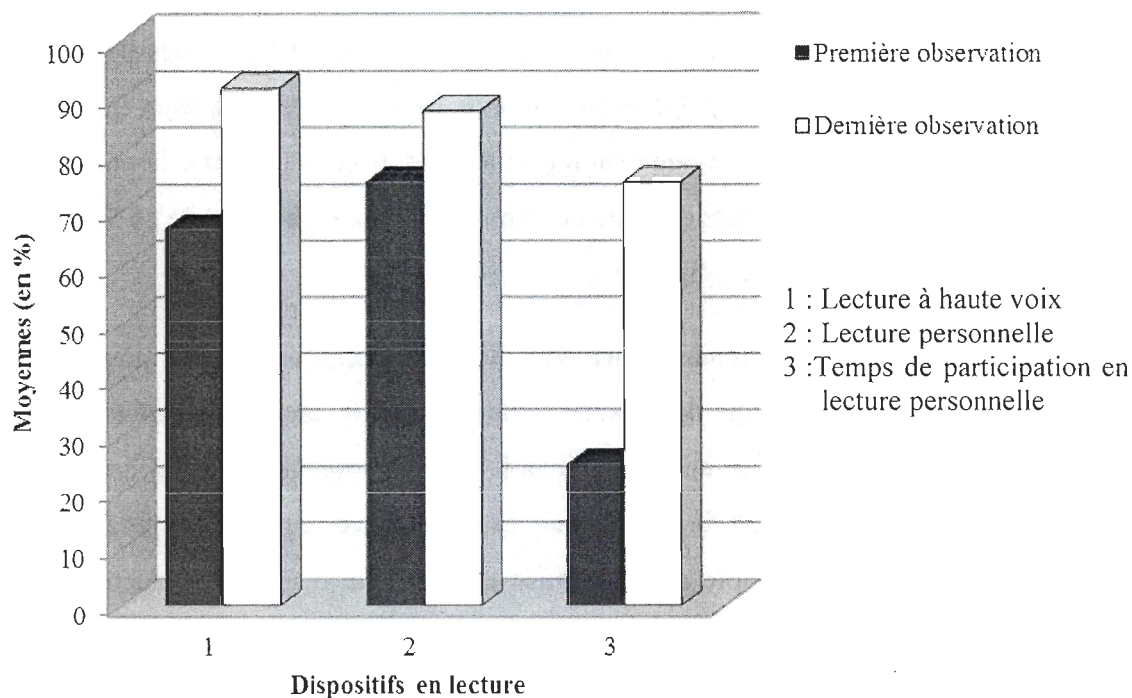


Figure 14 : Comparaison des moyennes de comportements positifs au regard de la lecture personnelle et de la lecture à haute voix chez les filles

4.4.2 Discussion et réaction écrite

Peu de temps après l'implantation des dispositifs de la lecture à haute voix et de la lecture personnelle, deux autres dispositifs ont été introduits, soit la discussion et la réaction écrite. Tout comme pour les deux dispositifs précédents, les comportements positifs à adopter ont été observés à l'aide d'une grille d'observation (voir annexe III). Lors de la première observation, 40 % de ces comportements positifs ont été adoptés par les garçons, un pourcentage moindre que celui observé pour la lecture à haute voix (-26,6 %), mais sensiblement identique à celui se rapportant à la lecture personnelle (-3,2 %). À la fin de la recherche, c'est 87,27 % de comportements positifs qui ont été observés relativement à ce dispositif (figure 15). On note une augmentation de 47,27 %, supérieure aux augmentations pour les deux dispositifs évoqués précédemment. On note que les

interventions sont davantage centrées sur les éléments de discussion, que les garçons expriment plus leur opinion et qu'ils sont plus attentifs à ce que les autres disent. On observe également une augmentation de 45,45 % des comportements positifs au niveau de la participation à la discussion (figure 15). Les résultats laissent percevoir que d'utiliser ce dispositif sur une base régulière peut être approprié pour augmenter l'intérêt des garçons pour la lecture.

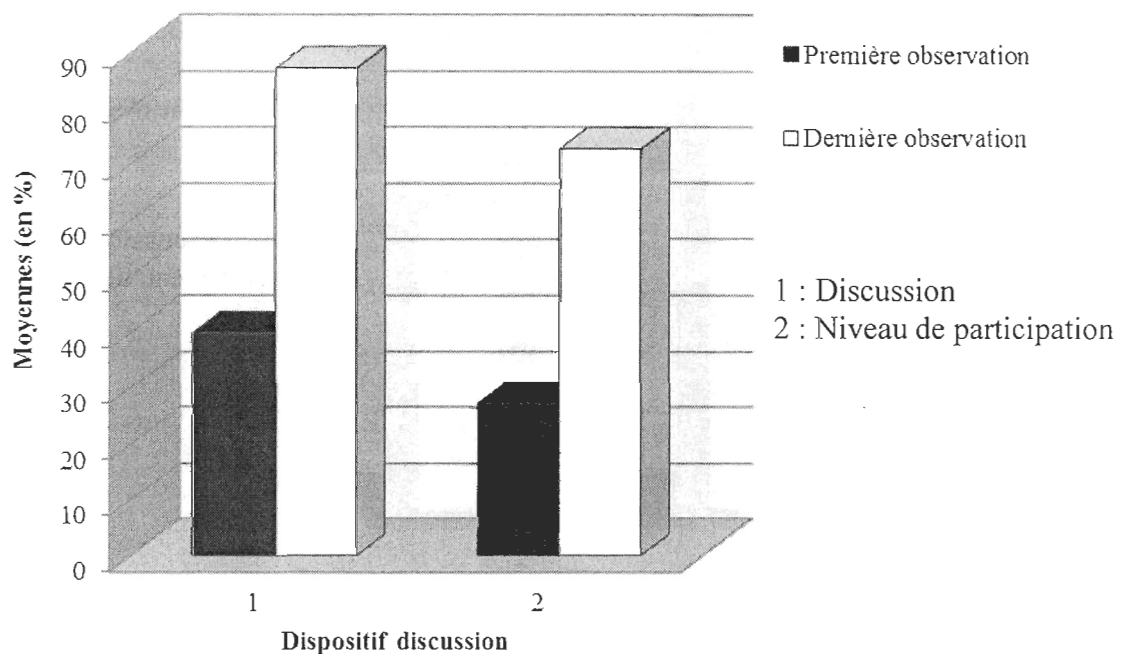


Figure 15 : Comparaison des moyennes de comportements positifs à l'égard de la discussion chez les garçons

Pour les filles, toujours concernant le dispositif de discussion, lors de la première observation, 45 % des comportements positifs ont été adoptés, un pourcentage moindre que celui observé pour la lecture à haute voix (-26,6 %), tout comme pour les garçons et que celui se rapportant à la lecture personnelle (-30 %). À la fin de la recherche, c'est 80 % des comportements positifs qui ont été observés (figure 16). On note une augmentation de 35 %, qui est, à l'instar des garçons, supérieure aux augmentations correspondant aux deux

dispositifs dont il a été question précédemment. On note une nette amélioration pour ce qui est d'exprimer son opinion. On observe également une augmentation de 50 % des comportements positifs au niveau de la participation à la discussion (figure 16). Les filles faisaient peu d'interventions lors des discussions au début de la recherche et leurs interventions se sont graduellement accrues en cours d'année.

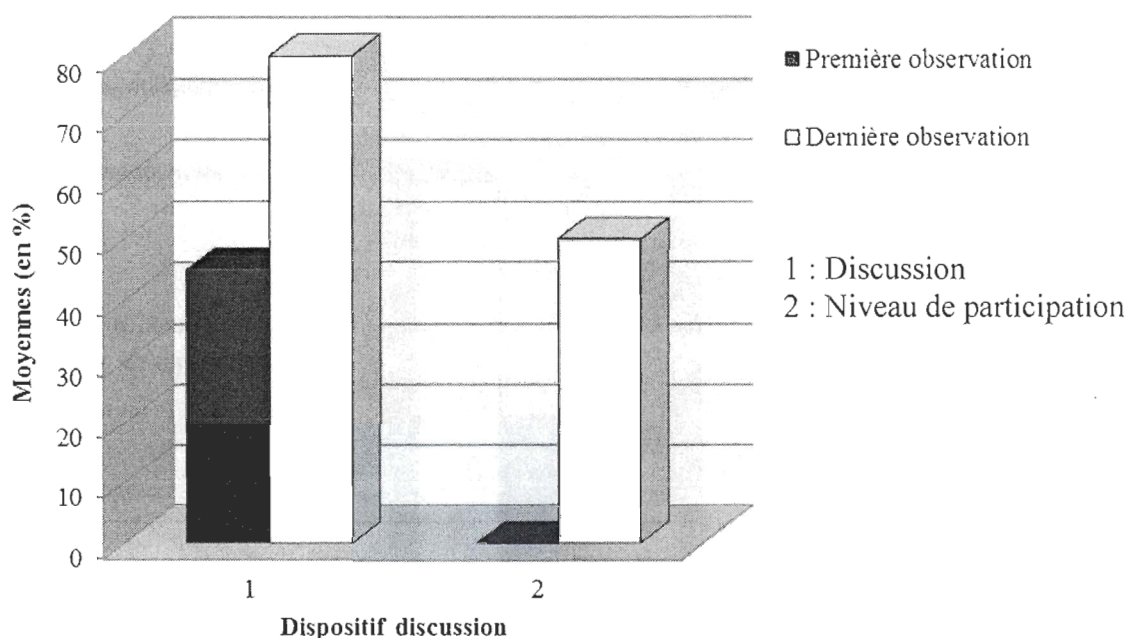


Figure 16 : Comparaison des moyennes de comportements positifs à l'égard de la discussion chez les filles

Comme mentionné ci-haut, une fois par semaine, la discussion a été remplacée par le dispositif de la réaction écrite. Les élèves devaient donc montrer leur compréhension du texte sur papier (voir annexes VI et VII). Le principal aspect qui était observé lors de l'examen des réactions écrites dans les carnets de lecture était si l'élève réagissait véritablement au texte ou bien s'il ne faisait que réécrire l'histoire. Les données recueillies démontrent qu'au début de l'implantation de ce dispositif, aucun garçon n'était capable de réagir véritablement au texte, c'est-à-dire que chacun reprenait le texte du livre au lieu de

s'exprimer sur un élément. Ce dispositif était un véritable défi pour les garçons. Il n'était pas facile pour eux d'exprimer leur opinion par écrit. Au début, ils ne faisaient que réécrire l'histoire, ce qui n'était pas le but de l'activité. Ainsi, à la fin de la recherche, c'est 81,81 % des garçons qui réagissaient véritablement par écrit au texte lu (figure 17). Cette amélioration peut s'expliquer par le fait que les élèves ont compris davantage le but de l'activité et ont reçu davantage d'explications et de modèles à suivre de la part de l'enseignante. Pour les filles, les données recueillies démontrent qu'au début de l'implantation de ce dispositif, seulement 25 % de celles-ci étaient capables de réagir véritablement au texte. À la fin de la recherche, c'est 75 % des filles qui réagissaient véritablement par écrit au texte lu, soit une amélioration de 50 % (figure 17).

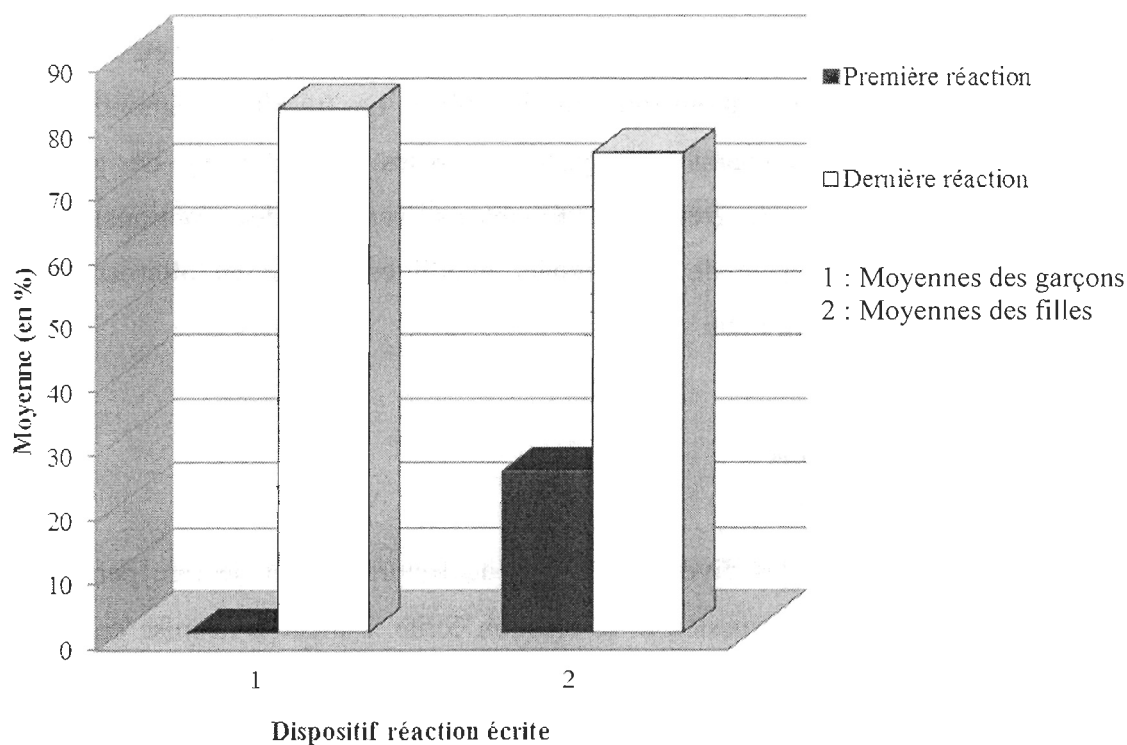


Figure 17 : Comparaison des moyennes du dispositif de la réaction écrite chez les garçons et les filles

En comparant les résultats obtenus chez les deux sexes, on observe pour la discussion une augmentation des comportements positifs un peu plus élevée chez les garçons, soit une différence de 12,27 % par rapport aux filles. Cependant, on observe sensiblement la même amélioration chez les deux sexes pour ce qui est du niveau de participation. Cela démontre que ce dispositif a aidé les deux sexes à développer leur intérêt pour la lecture, mais qu'il a quand même aidé davantage les garçons. Pour ce qui est de la réaction écrite, dès le début de l'activité, on a noté qu'il y avait plus de filles qui étaient capables de réagir véritablement au texte, soit 25 % de plus que chez les garçons. Cependant, les données recueillies ont démontré une plus grande amélioration du côté des garçons à la fin de la recherche, soit 81,81 % de ceux-ci contre 75 % pour les filles (différence de 6,81 %). Toutefois, en fin d'année, les filles étaient plus capables de varier leurs réactions que les garçons (+27,28 %). Ainsi, le dispositif de la réaction écrite semble avoir eu beaucoup plus d'effet bénéfique sur les garçons que sur les filles. Les résultats démontrent que ce dispositif peut amener des changements positifs dans les comportements des garçons s'ils en comprennent bien le sens (réactions véritables et variation des réactions), grâce aux explications et au modelage de l'enseignant et s'il est utilisé en alternance avec la discussion sur une base régulière.

4.4.3 Cercle de lecture

La mise en place des divers dispositifs de lecture, soit la lecture personnelle, la lecture à voix haute, la discussion et la réaction écrite, a mené à la mise en place d'un dernier dispositif : le cercle de lecture.

Pour les garçons, lors de la première observation, la moyenne de comportements positifs était de 71,43 %. À la fin de la recherche, la moyenne était de 89,61 %, ce qui représente une augmentation de 18,18 % (figure 18). Le niveau de participation des garçons au cercle de lecture a également augmenté de 18,18 %. Parmi les améliorations, on observe que les garçons écoutent plus les autres durant la discussion et évitent d'interrompre les

autres, ce qui était aussi un problème lors des discussions suite à une lecture à voix haute au début de la recherche.

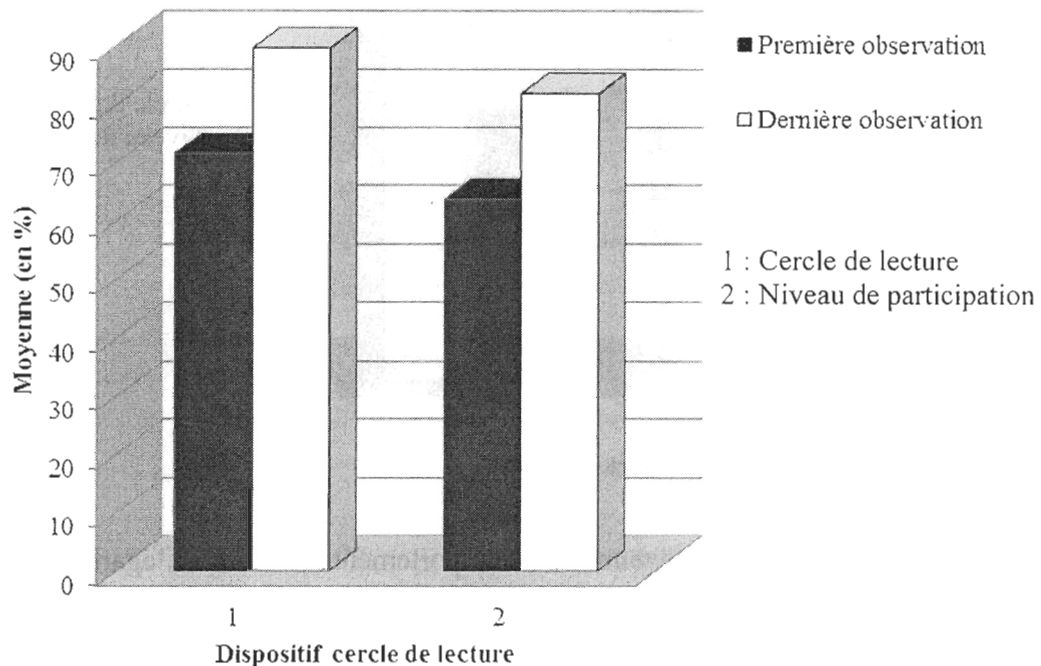


Figure 18 : Comparaison des moyennes de comportements positifs à l'égard du cercle de lecture chez les garçons

Pour les filles, lors de la première observation, la moyenne de comportements positifs était de 85,71 %. À la fin de la recherche, la moyenne était de 92,86 %, ce qui représente une augmentation de 7,15 % (figure 19). Le niveau de participation des filles au cercle de lecture est passé de 50 % à 75 % à la fin de la recherche, ce qui représente un bond de 25 %.

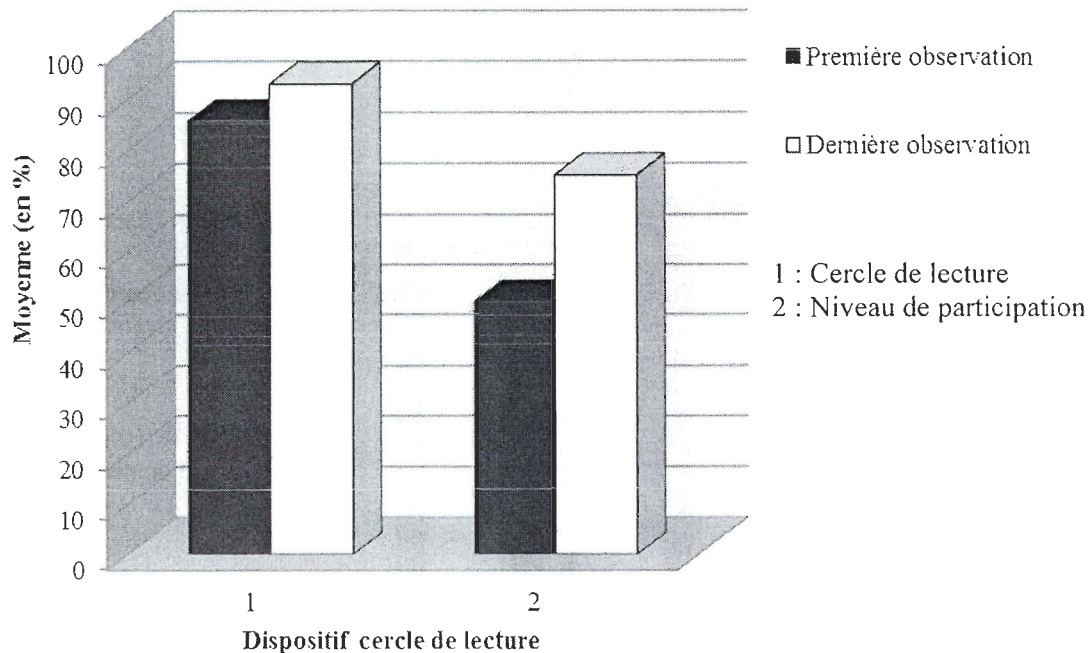


Figure 19 : Comparaison des moyennes de comportements positifs à l'égard du cercle de lecture chez les filles

En comparant les résultats obtenus chez les deux sexes, on observe qu'au début de l'implantation du cercle de lecture, plus de filles que de garçons avaient des comportements positifs à l'égard du cercle de lecture (+14,28 %), mais leur niveau de participation était moins élevé que celui des garçons (-13,63 %). À la fin de la recherche, on observe qu'il y a sensiblement la même moyenne de comportements positifs chez les deux sexes, mais que l'augmentation des comportements positifs était plus marquée chez les garçons (+11,03 %). Quant au niveau de participation, il était encore plus élevé chez les garçons que chez les filles à la fin de la recherche (+6,81 %). Les résultats obtenus permettent de penser que ce dispositif peut être un moyen bénéfique pour augmenter l'intérêt des garçons envers la lecture, mais aussi leur capacité à comprendre des textes littéraires. Ce dispositif a aussi été bénéfique pour les filles, mais de façon quelque peu moins marquante.

4.5 DISCUSSION DES RÉSULTATS

4.5.1 Cheminement scolaire et épreuves en lecture

Comme mentionné dans la section de la présentation des résultats, 50% des garçons et des filles ont augmenté leur moyenne de résultat en lecture entre le début de l'année scolaire, soit avant l'application des dispositifs en lecture et la fin de l'année scolaire, après leur application. Au final, les élèves, filles et garçons, ont cependant terminé leur 2^e année avec la même moyenne que celle du début de l'année scolaire (tableaux 9 et 10). On ne peut donc pas affirmer que les dispositifs mis en place ont eu un effet positif sur la progression du rendement en lecture pour les garçons et les filles puisque la moyenne en lecture est demeurée la même avant et après l'expérimentation. Toutefois, comme nous constatons la même augmentation chez chaque groupe, il est fort possible que l'application des dispositifs tout au cours de l'année ait permis d'éviter que s'installe un écart de rendement en lecture en début de scolarisation primaire entre les filles et les garçons au désavantage de ces derniers. D'autres facteurs ont pu influencer le rendement scolaire des élèves comme le soutien des parents en lecture à la maison, les diverses activités en lecture réalisées en classe en dehors du cadre de la recherche, les sorties éducatives en lien avec la lecture et les devoirs. Ces résultats sont positifs et prometteurs, car les recherches menées auprès d'élèves de dix ans et plus, par le PIRLS, le MELS ou en encore par le PISA (MELS, 2009; Conseil des ministres de l'Éducation, 2006-2010 et MEQ, 2007) démontrent des écarts de rendement en lecture entre les garçons et les filles au désavantage des garçons.

Pour les épreuves en lecture, les deux sexes ont obtenu de très bons résultats. Cependant, les garçons et les filles ont vu leurs résultats chuter au deuxième test. En effet, on a constaté sensiblement la même diminution de moyenne chez les garçons (-10 %) et les filles (-8 %). Tout comme mentionné ci-haut, nous pouvons attribuer cette baisse au niveau de difficulté du deuxième test. Notamment, celui-ci mesurait deux habiletés de plus que dans le premier test, soit l'inférence et le regroupement qui ne sont pas objets d'évaluation en deuxième année, mais bien en troisième année. L'exercice de ces deux habiletés est

exigé dans ce test de fin 2^e année pour aider les enseignants à dépister des difficultés chez les élèves en vue de planifier des interventions pour la 3^e année. De plus, le deuxième test demandait aux élèves plus de repérage et plus de sélection d'informations que dans le premier test.

En observant les moyennes obtenues au final, on peut dire que les garçons (81 %) ont davantage performé que les filles (74 %). Tout comme pour le constat effectué précédemment au regard du cheminement scolaire, on ne peut attribuer avec certitude l'augmentation de la performance des garçons uniquement à la mise en place des dispositifs en lecture. Les autres facteurs énumérés ci-haut valent aussi pour les résultats aux tests subis. Cependant, il y a lieu de préciser à nouveau qu'il est possible que les dispositifs mis en œuvre dans la classe aient empêché qu'un écart de performance se mette en place et désavantage les garçons en début de scolarisation.

4.5.2 Habitudes de lecture

En synthétisant les résultats obtenus aux différentes questions du questionnaire sur les habitudes de lecture, nous constatons qu'il y a 38,63 % plus de garçons qui lisaient tous les jours après avoir bénéficié des dispositifs de lecture. Il y a plus de filles qui ont augmenté leurs lectures de différents types de supports écrits, mais en tenant compte du fait qu'il y a eu une augmentation chez les deux sexes relativement à cet aspect. Nous avons par la suite constaté que les deux sexes avaient obtenu les mêmes moyennes à la fin de la recherche pour ce qui est de la provenance des livres lus. On a cependant noté que les filles empruntaient plus de livres à la bibliothèque que les garçons, ce qui concorde avec les résultats obtenus à la question quatre du questionnaire portant sur la fréquentation de la bibliothèque. En effet, plus de filles que de garçons fréquentaient la bibliothèque à la suite de l'application des dispositifs, mais le même nombre de garçons et de filles la fréquentaient de façon régulière. Nous avons aussi effectué le constat qu'il y avait plus de filles que de garçons qui lisaient plus longtemps. Cependant, peu de garçons ne lisaient que

quelques minutes. Finalement, nous avons noté qu'il y avait plus de filles que de garçons qui échangeaient au sujet de leurs lectures, mais que les garçons avaient augmenté leurs échanges à la fin de la recherche. Ces résultats sont similaires à ceux d'Ecklund et Lamon (2008) qui ont relevé au terme de leur étude que le temps de lecture chez les élèves avait augmenté, que la lecture était désormais utilisée comme passe-temps à la suite de l'expérimentation, que les élèves étaient plus positifs envers la lecture et se réjouissaient d'en parler avec un ami. Ces résultats sont excellents si on compare ceux obtenus par le PPEC ou encore par Lebrun. Cette dernière a mené sa recherche auprès d'élèves du secondaire et a constaté que la fréquentation des bibliothèques scolaires et publiques ne semblait pas une pratique courante, que le 2/3 des jeunes n'étaient pas emballés devant un livre et que 69 % des jeunes consacraient moins de deux heures par semaine à la lecture (MELS, 2009 ; Lebrun, 2004).

Tous ces résultats peuvent être dus aux dispositifs mis en place tout au long de la recherche. Un des objectifs de la recherche était d'évaluer la progression des élèves au regard de leurs habitudes à la suite de l'application de dispositifs, et principalement chez les garçons. On constate un plus grand changement chez les filles pour ce qui est des habitudes de lecture, mais il ne faut pas ignorer le fait qu'il y a eu des changements chez les garçons. Nous supposons que chaque dispositif a joué un rôle dans l'amélioration des habitudes de lecture. Par exemple, comme mentionné dans la section des résultats, le fait d'avoir fait de la lecture à haute voix et d'avoir instauré une période de lecture personnelle chaque jour a pu avoir fait augmenter le temps de lecture et la fréquence de lecture par semaine. Il se peut qu'en ayant fait fréquenter par les élèves la bibliothèque de l'école de façon régulière et la bibliothèque municipale occasionnellement ait pu avoir un effet direct sur l'augmentation de la fréquence de la bibliothèque municipale et sur l'augmentation d'emprunt de livres. Finalement, la discussion, les réactions écrites et les cercles de lecture ont pu avoir un effet direct sur l'augmentation des échanges des élèves avec des personnes de leur entourage au sujet des lectures effectuées.

4.5.3 Lecture à haute voix et lecture personnelle

Afin d'obtenir des moyennes de résultat et faire une comparaison entre les garçons et les filles, rappelons que les comportements positifs lors de la lecture à haute voix et de la lecture personnelle ont été compilés. Pour les filles, une amélioration de 25 % des comportements positifs lors de la lecture à haute voix, une amélioration de 12,5 % des comportements positifs pour la lecture personnelle et une amélioration de 50 % du temps de participation lors de la lecture personnelle ont été obtenues. Chez les garçons, nous avons constaté des améliorations plus élevées que chez les filles, des résultats très intéressants. En effet, ils ont obtenu une amélioration de 28,9 % de leurs comportements positifs lors de la lecture à haute voix, une amélioration de 47,71 % des comportements positifs pour la lecture personnelle et une amélioration de 72,73 % du temps de participation lors de la lecture personnelle. Les changements au niveau de la lecture à haute voix peuvent s'expliquer par la régularité de l'activité; l'enseignante faisait la lecture d'un livre tous les jours. Le choix des livres a pu contribuer à l'augmentation de l'intérêt pour la lecture. En effet, l'enseignante choisissait des livres aux thèmes plus masculins, comme le sport, les pirates, les chevaliers, les voitures, etc. La rigueur de la démarche utilisée a pu aussi être un facteur qui a stimulé les élèves. On entend par rigueur le fait que la démarche rattachée aux dispositifs a été suivie de manière récurrente, structurée et réalisée dans les mêmes conditions. Les changements au niveau de la lecture personnelle peuvent s'expliquer encore là par la régularité de l'activité et par la rigueur de la démarche utilisée. La présence d'un coin lecture a pu aussi inciter les garçons à lire davantage étant donné que les livres étaient plus accessibles et mis en évidence. L'enseignante essayait de diversifier les livres et surtout de placer des livres qui rejoignaient les intérêts des garçons.

En lien avec notre objectif de recherche, il semble bien que les deux dispositifs aient eu un effet positif sur les comportements des lecteurs des élèves de 2^e année, tout en tenant compte bien sûr du fait que d'autres activités ou interventions, telles celles mentionnées *supra*, ont pu contribuer à un effet positif.

Il est intéressant de comparer les résultats obtenus chez les garçons avec ceux obtenus dans la recherche de Lévesque, Lavoie et Chénard (2007). Il est important de se rappeler que la présente recherche est inspirée de la recherche-action de ceux-ci sur la réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture menée auprès d'élèves de cinquième, sixième année, et du premier cycle du secondaire. Les résultats obtenus par Lévesque, Lavoie et Chénard ont démontré qu'à la fin de la recherche, 86,3 % des comportements positifs à l'égard de la lecture à haute voix avaient été adoptés, que 78 % des comportements positifs à l'égard de la lecture personnelle avaient été adoptés et que le temps de participation était de 72 % à la fin de la recherche. Si nous comparons ces résultats avec ceux obtenus dans la présente recherche, nous pouvons constater que 9,2 % de comportements positifs de plus pour la lecture à haute voix ont été obtenus, 13,9 % de comportements positifs de plus pour la lecture personnelle et que le temps de participation en lecture personnelle s'est révélé supérieur de 9,81 %. Il est intéressant de constater qu'en deuxième année du primaire, les garçons ont adopté plus de comportements positifs à l'égard de la lecture à haute voix et de la lecture personnelle. Il semble donc bénéfique de commencer très tôt à placer les garçons dans un environnement riche composé d'une variété de dispositifs de lecture graduellement mis en place pour être utilisés en concomitance.

4.5.4 Discussion et réaction écrite

Tout comme pour les deux dispositifs précédents, les comportements positifs à adopter lors de la discussion ainsi que le niveau de participation à la discussion ont été compilés. À la fin de la recherche, on a observé chez les filles une amélioration de 35 % des comportements positifs à l'égard de la discussion et une amélioration de 50 % du temps de participation. Chez les garçons, on a observé une amélioration de 47,27 % des comportements positifs à l'égard de la discussion et une amélioration de 45,45 % du temps de participation. Les changements peuvent être attribuables au fait que l'activité était réalisée sur une base régulière et de façon rigoureuse tout comme pour le dispositif de la lecture à haute voix. Cela peut être aussi dû à la familiarisation des élèves avec les

différents éléments de discussion qui revenaient tous les jours. Encore ici, on peut supposer que ce dispositif a eu un effet positif sur le comportement des lecteurs.

Chez Lévesque, Lavoie et Chénard (2007), à la fin de la recherche, une moyenne de 76,3 % de comportements positifs adoptés lors de la discussion par les garçons a été constatée. En comparant ces résultats avec ceux de la présente étude, où une moyenne de 87,27 % des comportements positifs ont été adoptés par les garçons, cela fait une différence de 10,97 %. On peut donc encore avancer qu'il est bénéfique de commencer très tôt à faire bénéficier les garçons des dispositifs de lecture.

Du côté des réactions écrites, à la fin de la recherche, nous avons constaté que 81,81 % des garçons réagissaient vraiment au texte. Ce résultat était un peu moindre du côté des filles, soit 75 % de celles-ci. Ces résultats peuvent être attribuables au fait que l'enseignante s'est souvent donnée en modèle devant les élèves pour leur exposer différentes manières de réagir aux textes lus à haute voix et que ceux-ci, avec de la pratique et du temps, ont appris à bien réagir et aussi à varier leurs réactions. Également, le fait que le dispositif de discussion et celui de la réaction écrite ont été utilisés en alternance a pu faciliter chez les élèves le passage de réactions orales à des réactions écrites, ces dernières offrant davantage de défis aux élèves.

Les résultats obtenus par Lévesque, Lavoie et Chénard au regard du dispositif de la réaction écrite sont sensiblement les mêmes que ceux de la présente recherche. En effet, 80,6 % des garçons réagissaient vraiment au texte après avoir bénéficié de ce dispositif. Du côté des élèves de notre étude, c'est 81,81 % des garçons qui réagissaient vraiment au texte à la fin de la recherche, une amélioration des plus spectaculaires. En effet, au début de l'année scolaire, soit antérieurement à l'implantation des dispositifs de lecture, aucun garçon n'était capable de réagir vraiment au texte. Nous avons donc eu une amélioration de 81,81 %. Pour Lévesque, Lavoie et Chénard, les résultats ont démontré que 68,2 % des garçons étaient capables de réagir vraiment au texte au début de l'implantation du dispositif, ce qui donne une amélioration de 12,4 % à la fin de la recherche. L'âge et l'expérience en écriture des sujets de 2^e année, différents des élèves de 4^e, 5^e et première secondaire sont

éventuellement des facteurs qui peuvent expliquer ces écarts d'augmentation de résultats. On peut toutefois soutenir qu'il est tout à fait réaliste de faire réagir des élèves à un texte dès le début du primaire. Cela ne peut qu'améliorer leur appréciation des textes littéraires.

4.5.5 Cercle de lecture

À la fin de la recherche, 89,61 % des comportements positifs étaient adoptés chez les garçons et leur temps de participation avait augmenté de 18,18 %. Chez les filles, toujours à la fin de la recherche, 92,86 % des comportements positifs étaient adoptés et leur temps de participation avait augmenté de 25 %. Il est possible que les divers dispositifs mis en œuvre en classe avant l'implantation des cercles de lecture aient contribué à préparer les élèves pour ce dispositif et aient permis la progression des comportements positifs au cours des cercles de lecture. Ainsi, les changements positifs notés dans les autres dispositifs ont amené des changements sensiblement semblables pour le dispositif du cercle de lecture. On peut supposer, encore une fois, que ce dispositif a eu un effet positif sur les comportements de lecteurs.

En comparaison avec les résultats obtenus par Lévesque, Lavoie et Chénard (2007) concernant les cercles de lecture, on constate que l'amélioration des comportements positifs à l'égard du cercle de lecture est sensiblement la même, soit une différence de 0,98 %. En revanche, les élèves de notre étude ont en moyenne adopté davantage de comportements positifs à la fin de la recherche. En effet, une moyenne de 89,61 % de comportements positifs a été atteinte, alors que dans l'étude de Lévesque, Lavoie et Chénard la moyenne a atteint 75,1 %. On peut donc conclure que l'intégration des cercles de lecture dès le tout jeune âge des garçons leur est favorable.

Pour chaque dispositif implanté, l'adaptation de ceux-ci au niveau scolaire des élèves a pu contribuer à la production des résultats forts intéressants. En effet, aucun écart entre les garçons et les filles au désavantage des garçons au cours de leur 2^e année de scolarisation primaire ne s'est installé. Le fait aussi d'avoir implanté progressivement une

période de lecture personnelle tous les jours, une lecture à haute voix tous les jours accompagnée d'une discussion ou d'une réaction écrite régulière et d'un cercle de lecture par semaine, et d'avoir utilisé en cours d'année tous ces dispositifs en concomitance a fait en sorte que la lecture a fait partie du quotidien des élèves et n'était plus vue comme une tâche obligatoire, mais plutôt comme une routine agréable.

Bien que les résultats de cette recherche semblent porteurs pour une plus grande réussite des garçons en lecture, d'évidence ils comportent certaines limites. Une première limite concerne l'absence de comparaison avec un, voire d'autres groupes témoins n'ayant pas bénéficié des mêmes dispositifs. Le choix d'un échantillon de proximité, à savoir dans une école sise à proximité du lieu de résidence de l'étudiante-chercheuse, a fait en sorte qu'il n'y avait pas d'autres groupes de 2^e année dans cette école. Une seconde limite est le fait qu'il n'y avait aucun garçon en première année dans la classe où s'est déroulée la recherche; ainsi, cela n'a pas permis de recueillir des données dans ce niveau. Cette absence d'un corpus de données en 1^{re} année a empêché une comparaison de résultats avec ceux en 2^e année, ce qui réduit la portée de la recherche. Nos résultats positifs ne concernent que les sujets qui ont bénéficié des dispositifs de lecture tout au cours de l'année et ne peuvent aucunement être généralisés aux autres élèves de 2^e année dans d'autres classes et d'autres écoles. Une troisième limite attribuée aux résultats produits a trait au fait que des variables évoquées ci-haut, qui ont également pu avoir un effet sur les habitudes et le comportement de lecteurs des élèves, n'ont pas été contrôlées. Finalement, le nombre restreint de filles en deuxième année (4) est également une limite à considérer. Il aurait été préférable d'avoir le même nombre de filles et de garçons pour l'étude.

CONCLUSION GÉNÉRALE

De cette recherche, nous avons pu constater qu'il était possible, dès le tout jeune âge des élèves, soit en 2^e année du primaire, d'introduire des dispositifs de lecture qui semblent générer un effet positif sur les habitudes de lecture, sur le comportement de lecteur et sur le rendement en lecture des élèves. En effet, l'utilisation graduelle, rigoureuse et régulière d'un ensemble de dispositifs d'enseignement-apprentissage de la lecture, soit le coin lecture, la lecture à haute voix, la lecture personnelle, la discussion et des réactions écrites à la suite d'une lecture à haute voix et les cercles de lecture semblent avoir concouru au développement de comportements positifs de lecteurs chez des garçons. Par le biais des dispositifs expérimentés, les garçons ont développé des conceptions plus positives de la lecture, sont devenus plus attentifs lors des périodes de lecture à haute voix, plus habiles pour réagir oralement ou par écrit à un texte, participent plus activement aux cercles de lecture et lisent davantage plus longtemps et davantage tous les jours. De plus, nous avons pu observer que l'écart de rendement entre les garçons et les filles dès le début du primaire, souvent mentionné dans des recherches, ne s'est pas installé, dû probablement aux bénéfices des dispositifs de lecture mis en œuvre.

Cette recherche a le mérite d'ouvrir la voie à l'utilisation de pratiques pédagogiques en classes propres à soutenir l'appropriation de la lecture chez les garçons, voire des filles, pour les inciter à lire davantage et aussi pour les motiver à lire. Les outils qui ont été adaptés pour les élèves du premier cycle du primaire en lien avec les dispositifs, comme le carnet de lecture par exemple, pourront aussi être réutilisés dans les milieux de pratique. La présente recherche pourra certainement aider à résoudre quelques difficultés rencontrées

dans les classes au sujet du rendement en lecture. Elle permettra sans doute d'améliorer certaines pratiques des enseignants.

Dans la foulée de la présente recherche, certaines propositions destinées à développer les connaissances peuvent être avancées. La même recherche pourrait être reproduite, cette fois avec des élèves de 1^{re} année, voire de 2^e année, mais pour plusieurs groupes expérimentaux bénéficiant des dispositifs et plusieurs groupes témoins n'en bénéficiant pas, avec le souci de contrôler certaines variables pouvant parasiter l'expérimentation. Les résultats produits pourraient ainsi être davantage généralisables à d'autres populations d'élèves. De plus, une étude sur la collaboration entre l'école et la famille dans le but de vérifier l'effet des dispositifs introduits non seulement à l'école, mais également à la maison pourrait s'avérer pertinente. Par exemple, implanter le dispositif de lecture à haute voix à l'école, mais aussi parallèlement à la maison, avec l'utilisation d'une même démarche par l'enseignant et les parents, et en mesurer les effets sur les comportements de lecteurs des garçons est une voie de recherche possible. Une autre recherche envisageable pourrait porter sur l'implication des pères à la maison, dans des activités relatives à la lecture avec leurs fils, comme il en a été question dans la recherche de Lévesque, Lavoie et Chénard (2007). Dans leur étude, l'implication des pères semble avoir eu une influence positive sur les comportements de lecteurs des garçons, mais des données évaluatives pour mesurer quantitativement son effet n'ont pas été prélevées. Ainsi, une recherche pourrait tenter d'enrichir les connaissances dans cette direction.

ANNEXE I
GRILLE D'OBSERVATION DE L'ÉLÈVE LORS D'UNE LECTURE
PERSONNELLE

Date: _____

Niveau scolaire des élèves : _____

Noms des élèves	Suit-il le texte avec son doigt, sa tête, ses yeux ou une règle?	Regarde-t-il les images? (seulement?)	Se laisse-t-il distraire?	Suit-il les règles établies? (un seul livre, en silence, ne se lève pas, etc.)	Type de livre lu par l'élève Album BD Roman Texte informatif Revue ou journal Poésie Etc.	Temps de participation Participe à toute la période Fait 1 ou 2 arrêts Fait des arrêts fréquents Ne lit pas du tout
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

✓ : oui - : Non
 +/- : plus ou moins

ANNEXE II
GRILLE D'OBSERVATION DE L'ÉLÈVE LORS D'UNE LECTURE À HAUTE VOIX

Date: _____

Niveau scolaire des élèves : _____

Titre du livre: _____

✓ : oui +/- : plus ou moins - : Non	Avant		Pendant			Après	Autres
	Réagit-il à l'annonce de l'activité? (posture, attention, intérêt, motivation, etc.)	Est-il attentif lors de la présentation du livre? (Regarde-t-il le livre?)	Écoute-t-il l'histoire? (regarde l'enseignante, le livre)	Regarde-t-il les images?	Réagit-il au contenu de l'histoire? (rires, questions,...)	Est-il capable de redire l'histoire?	
Noms des élèves							
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							

ANNEXE III
GRILLE D'OBSERVATION DE L'ÉLÈVE LORS D'UNE DISCUSSION

Date: _____
 Niveau scolaire des élèves : _____
 Titre du livre: _____
 Type de livre: _____
 Éléments à discuter: _____

✓ : oui -/ Non +/- : plus ou moins	Noms des élèves	Observations					Autres
		Pose et répond à des questions.	Fait des interventions centrées sur les éléments de discussion.	Effectue des liens entre les idées.	Exprime son opinion (en accord ou non).	Écoute les autres (suit la discussion, etc.).	
	1.						
	2.						
	3.						
	4.						
	5.						

Niveau de participation:
 1. Participe activement
 2. Fait quelques interventions
 3. Ne participe pas.

ANNEXE IV
GRILLE D'OBSERVATION DE L'ÉLÈVE LORS D'UN CERCLE DE LECTURE

Date: _____
 Nom de l'élève: _____
 Niveau scolaire : _____
 Titre du roman: _____
 Rôle joué dans l'équipe: _____

	Observations	Oui	Non	+/-	Non observé	Commentaires
AVANT	1. L'élève fait la lecture demandée					
	2. Il complète sa fiche					
	3. Il exprime ses idées et son point de vue					
	4. Il fait des interventions centrées sur les éléments de discussion					
	5. Il joue son rôle dans l'équipe en partageant le contenu de sa fiche					
	6. Il écoute la discussion (regarde les personnes qui parlent)					
	7. Il évite d'interrompre les autres					
	8. Niveau de participation: Activement Quelques interventions 1 ou 2 interventions(s) Ne participe pas	A	B	C	D	

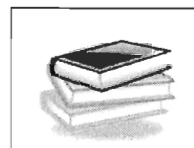
ANNEXE V
QUESTIONNAIRE SUR LES HABITUDES DE LECTURE

Date: _____

Nom de l'enfant: _____ Niveau scolaire: _____

1. Combien de fois lis-tu par semaine? (En dehors des devoirs et des leçons) Tous les jours (c'est-à-dire dimanche, lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi) <input type="checkbox"/> Quelques fois par semaine (c'est-à-dire 2 à 3 fois dimanche, mardi, jeudi) <input type="checkbox"/> Pas du tout <input type="checkbox"/>
2. Qu'est-ce que tu lis le plus souvent? (un exemplaire de chaque support écrit sera montré à l'élève) Manuels scolaires <input type="checkbox"/> Journaux <input type="checkbox"/> Livres de la bibliothèque <input type="checkbox"/> Catalogues <input type="checkbox"/> Livres de la maison <input type="checkbox"/> Circulaires <input type="checkbox"/> Revue <input type="checkbox"/> Autres <input type="checkbox"/> Spécifier: _____
3. Où prends-tu tes livres de lecture? À l'école <input type="checkbox"/> Autres <input type="checkbox"/> Spécifier: _____ À la bibliothèque municipale <input type="checkbox"/> À la maison <input type="checkbox"/>
4. Est-ce que tu vas à la bibliothèque municipale de ton milieu? (les choix seront expliqués à l'élève) Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>
5. D'habitude, quand tu t'installes pour lire, tu lis combien de temps? Le temps de te brosser les dents <input type="checkbox"/> Le temps de manger une collation <input type="checkbox"/> Le temps de ton émission préférée <input type="checkbox"/>
6. Parles-tu de ce que tu as lu avec des camarades de classe, tes parents ou autre personne? (les choix seront expliqués à l'élève) Souvent <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/>

ANNEXE VI
MES RÉACTIONS ÉCRITES



Date : _____

Nom : _____

Titre du livre : _____

Nom de l'auteur : _____

Nom de l'illustrateur : _____

Thèmes : _____

ANNEXE VIII
CHARGÉ DE L'ANIMATION

CHARGÉ DE L'ANIMATION

Nom de l'élève: _____



Titre du livre: _____

Nom de l'auteur: _____

Nom de l'illustrateur : _____

Ton rôle est de préparer une liste de questions que tu poseras lors de la discussion. Ton travail est d'aider les autres à parler de ce qu'il y a d'important dans le livre et à exprimer leurs réactions. Fais la liste de ces questions après ta lecture. Tu peux te servir des questions suggérées ci-dessous pour t'aider à formuler tes questions.

Questions ou sujets de discussions possibles :

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Exemples de questions aux membres de l'équipe :

- Qu'est-ce qui vous est venu à l'idée en lisant le livre?
- Comment vous êtes-vous sentis en lisant le livre?
- Quelles questions vous posiez-vous en finissant la lecture?
- Est-ce que quelque chose vous a surpris dans le livre?
- Auriez-vous changé une partie de l'histoire? Laquelle?

ANNEXE IX
CHARGÉ DES PASSAGES

CHARGÉ DES PASSAGES



Nom de l'élève: _____

Titre du livre: _____

Nom de l'auteur: _____

Nom de l'illustrateur : _____

Ton rôle est de choisir quelques passages du livre que ton groupe aimerait entendre lire à haute voix. L'idée est d'aider les autres à se souvenir d'une partie importante, intéressante, amusante ou intrigante du livre. Tu liras les passages lors de la rencontre de groupe et tu discuteras avec les autres de ces passages.

Pages	Passages	Raisons du choix
1. Page _____		
2. Page _____		
3. Page _____		

Raisons possibles pour choisir un passage :

Important

Informatif

Surprenant

Amusant

Drôle

Embêtant

Bien écrit

Stimulant

Effrayant

Triste

ANNEXE X
CHARGÉ DES ILLUSTRATIONS

CHARGÉ DES ILLUSTRATIONS

Nom de l'élève: _____



Titre du livre: _____

Nom de l'auteur: _____

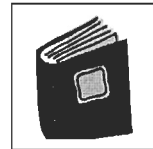
Nom de l'illustrateur : _____

Ton travail est de dessiner quelque chose qui se rapporte au texte. Tu peux faire un dessin, un graphique ou autre chose. Ton dessin peut porter sur un passage du livre ou sur quelque chose que le livre t'a rappelé ou sur un sentiment que tu as eu en lisant le livre. Tu peux aussi ajouter des mots dans ton dessin. Lors de la discussion en groupe, tu peux montrer ton dessin sans parler. Les autres essaieront de voir ce que ton dessin représente. Lorsque tout le monde aura parlé, tu auras le dernier mot; tu expliqueras ce qu'il représente.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the student to draw their illustration.

ANNEXE XI
CHARGÉ DES LIENS

CHARGÉ DES LIENS



Nom de l'élève: _____

Titre du livre: _____

Nom de l'auteur: _____

Nom de l'illustrateur : _____

Ton travail est de trouver des liens entre le livre de ton groupe et la vie réelle. Cela veut dire faire des liens avec ta vie personnelle, avec ce qui arrive à l'école, avec ce qui se passe ailleurs dans le monde ou ce qui s'est passé à une autre époque. Tu peux aussi faire des liens avec d'autres livres du même genre ou du même auteur.

Voici quelques liens entre le livre et d'autres personnes, d'autres endroits, d'autres événements, d'autres auteurs, etc. :

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

ANNEXE XII
CHARGÉ DES MOTS

CHARGÉ DES MOTS



Nom de l'élève: _____

Titre du livre: _____

Nom de l'auteur: _____

Nom de l'illustrateur : _____

Ton rôle est de chercher quelques mots particulièrement importants dans le livre. Si tu rencontres certains mots nouveaux, rares, farfelus, bizarres, écris-les. Tu devras par la suite trouver la définition de ces mots dans le dictionnaire ou ailleurs. Tu peux aussi, rencontrer des mots que tu connais, mais qui ressortent du livre : mots répétés, mots utilisés de façon inhabituelle, mots clés dans le texte. Lorsque ton groupe se réunira, tu pourras en discuter avec eux.

	Page	Mot	Définition
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

ANNEXE XIII
LE LAIT

COMMISSION SCOLAIRE LA NEIGETTE

TEST DIAGNOSTIQUE EN LECTURE
ORTHOPÉDAGOGIE

NIVEAU: 1re

LE LAIT

TYPE DE TEXTE: Informatif

HABILETÉS: Repérage
Sélection

D'après une adaptation d'un projet
d'évaluation en lecture par
des Commissions scolaires de la
région de Montréal



CONTENU LINGUISTIQUE:

Le texte comprend 83 mots. Il y a entre 7 et 15 mots par phrase.

MISE EN SITUATION:

"Est-ce que vous aimez le lait? Certains enfants n'aiment pas beaucoup en boire! Pourtant le lait est excellent pour notre santé. Savez-vous pourquoi le lait est bon pour la santé? Savez-vous qu'on peut remplacer le lait par des aliments qui sont fabriqués avec le lait, lesquels?"

TACHE: (ÉTAPES DE RÉALISATION)

N.B. Les consignes sont données avant chaque étape de la réalisation du projet par l'enfant.

ÉTAPES:

1. Lis le texte et retrouve "Pourquoi le lait est bon pour la santé?" Inscris tes réponses.
2. Écris le nom de chacun des aliments dessinés (à l'aide du texte).
3. Dessine l'aliment qui manque et écris son nom.

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS:

L'enfant qui obtient le **critère 1** a repéré à peu près toutes les informations d'un texte à partir d'une tâche qu'on lui a proposée. Elle ou il a réussi à reconstruire ou à construire le sens du texte lu.

L'enfant qui obtient le **critère 2** a repéré les 4/5 des informations d'un texte à partir d'une tâche proposée et n'a fourni aucune information non pertinente par rapport à la tâche; les informations repérées suffisent à reconstruire ou à construire de façon satisfaisante le sens du texte lu.

L'enfant qui obtient le **critère 3** a repéré les 2/3 des informations d'un texte à partir d'une tâche proposée et a fourni quelques informations non pertinentes par rapport à la tâche: elle ou il manifeste ainsi quelques difficultés à reconstruire ou à construire le sens du texte lu.

L'enfant qui obtient le **critère 4** a repéré la moitié seulement des informations d'un texte à partir d'une tâche proposée et a fourni plusieurs informations non pertinentes par rapport à la tâche; elle ou il n'a pas réussi à reconstruire ou à construire le sens du texte lu de façon satisfaisante.

L'enfant qui obtient le **critère 5** a repéré plus d'informations non pertinentes que d'informations pertinentes par rapport à la tâche proposée et manifeste ainsi qu'elle ou qu'il n'a pas réussi à reconstruire ou à construire le sens du texte lu.

N.B. Les enfants qui obtiennent la cote 4 et 5 devraient bénéficier d'une aide orthopédagogique.

CLÉ DE CORRECTION

ÉTAPE 1: SélectionPOURQUOI LE LAIT EST BON?

Il y a des vitamines
Il nous aide à avoir de bonnes dents

2**ÉTAPE 2: Repérage**

crème
beurre
fromage
crème glacée

4**ÉTAPE 3: Sélection**PRODUIT LAITIER OUBLIÉ

Yogourt

1

GRILLE D'ÉVALUATION

LE LAIT

NOM DE L'ENFANT : _____

ÉTAPE : _____

DATE : _____

	REPÉRAGE	SÉLECTION	REGROUPEMENT	INFÉRENCE
ÉTAPE 1		/2		
ÉTAPE 2	/4			
ÉTAPE 3		/1		
TOTAL	/4	/3		

Commentaires :

 Orthopédagogue

Pourquoi le lait est-il bon?

C'est la vache qui nous donne le lait. Le lait est bon pour les enfants. Il y a des vitamines dans le lait. Les vitamines sont bonnes pour la santé. Le lait nous aide à avoir de bonnes dents.

Que fabrique-t-on avec le lait?

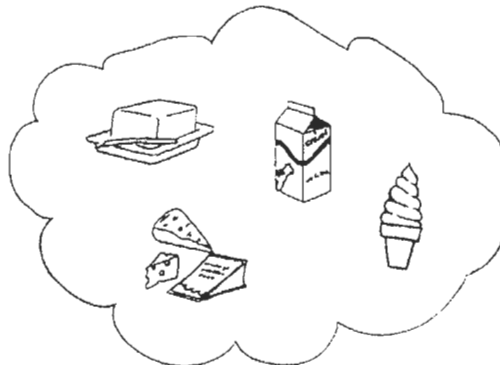
A partir du lait, on peut faire de la crème, du beurre et du fromage. Mais ce n'est pas tout. On peut aussi fabriquer de la crème glacée et du yogourt.



Je m'appelle: _____

1. Retrouve dans le texte "Pourquoi le lait est bon pour la santé"? Ecris tes réponses.

2. Voici des aliments qui sont fabriqués avec le lait. A l'aide du texte, écris le nom de chacun de ces aliments.



3. As-tu remarqué? J'ai oublié un aliment fabriqué avec le lait. Dessine-le et écris son nom.

ANNEXE XIV
L'AVENTURE DES CHATONS DE PIERRE

COMMISSION SCOLAIRE LA NEIGETTE

TEST DIAGNOSTIQUE EN LECTURE
ORTHOPEÉDAGOGIE

NIVEAU: 2e

L'AVENTURE DES CHATONS DE PIERRE

TYPE DE TEXTE: Informatif

HABILETÉS: Repérage
Sélection
Inférence

D'après une adaptation du document:
Instruments pour l'évaluation formative
des apprentissages en français. M.E.Q.



L' AVENTURE DES CHATONS DE PIERRE
--

CONTENU LINGUISTIQUE :

Ce texte divisé en 2 paragraphes contient environ 130 mots.
Il y a 6 à 21 mots par phrases.

MISE EN SITUATION :

Dans le texte qui suit, Marie-Paul raconte un événement qui s'est produit chez son ami Pierre. Elle a aussi fait plusieurs dessins pour illustrer ce que son ami lui a raconté. Elle aimerait envoyer son reportage au journal de son école. Je te demande d'aider Marie-Paul à choisir les dessins qui représentent le mieux ce qu'elle a écrit dans son reportage.

TACHE: (ÉTAPES DE RÉALISATION)

N.B. Les consignes sont données avant chaque étape de la réalisation du projet par l'enfant.

ÉTAPES:

1. Lis le texte et observe les dessins. Choisis et colle les illustrations à côté de chaque partie du texte.
2. Fais des bulles autour des mots qui te font penser à l'école.
3. Qui suis-je?
Trouve dans le texte les réponses possibles pour chaque indice de la devinette.
Écris tes choix.
Au dernier indice, inscris le mot trouvé.
4. Écris le nom du métier du père de Pierre.

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS:

L'enfant qui obtient le **critère 1** a repéré à peu près toutes les informations d'un texte à partir d'une tâche qu'on lui a proposée. Elle ou il a réussi à reconstruire ou à construire le sens du texte lu.

L'enfant qui obtient le **critère 2** a repéré les 4/5 des informations d'un texte à partir d'une tâche proposée et n'a fourni aucune information non pertinente par rapport à la tâche; les informations repérées suffisent à reconstruire ou à construire de façon satisfaisante le sens du texte lu.

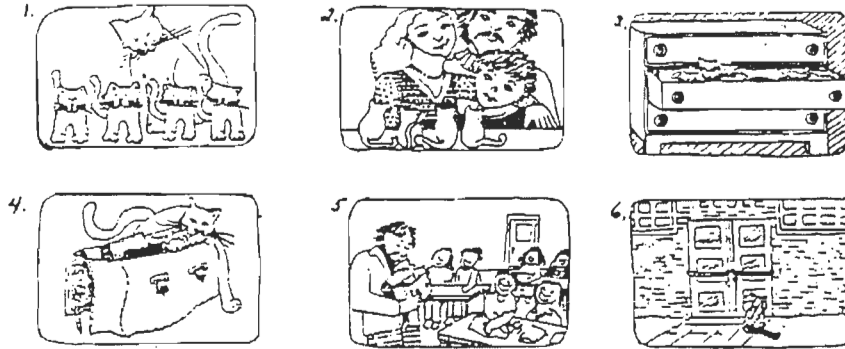
L'enfant qui obtient le **critère 3** a repéré les 2/3 des informations d'un texte à partir d'une tâche proposée et a fourni quelques informations non pertinentes par rapport à la tâche: elle ou il manifeste ainsi quelques difficultés à reconstruire ou à construire le sens du texte lu.

L'enfant qui obtient le **critère 4** a repéré la moitié seulement des informations d'un texte à partir d'une tâche proposée et a fourni plusieurs informations non pertinentes par rapport à la tâche; elle ou il n'a pas réussi à reconstruire ou à construire le sens du texte lu de façon satisfaisante.

L'enfant qui obtient le **critère 5** a repéré plus d'informations non pertinentes que d'informations pertinentes par rapport à la tâche proposée et manifeste ainsi qu'elle ou qu'il n'a pas réussi à reconstruire ou à construire le sens du texte lu.

N.B. Les enfants qui obtiennent la cote 4 et 5 devraient bénéficier d'une aide orthopédagogique.

CLÉ DE CORRECTION

ÉTAPE 1: RepérageL'AVENTURE DES CHATONS DE PIERRE:

6**ÉTAPE 2: Sélection**MOTS QUI FONT PENSER A L'ÉCOLE:

Sac d'école
L'école
Classe
Porte de l'école
Bureau
Élève

6**ÉTAPE 3: Sélection**DEVINETTE:

Premier indice: bureau, tiroir, porte
Deuxième indice: tiroir, porte
Dernier indice: porte

Sélection

6

Regroupement

1

N.B. Au premier indice, si l'enfant a trouvé les 3 références, il a fait du regroupement.

ÉTAPE 4: InférenceMÉTIER:

Enseignant ou professeur

1

GRILLE D'ÉVALUATION

L'AVENTURE DES CHATONS DE PIERRE

NOM DE L'ENFANT: _____

ÉTAPE: _____

DATE: _____

	REPÉRAGE	SÉLECTION	REGROUPEMENT	INFÉRENCE
ÉTAPE 1	/6			
ÉTAPE 2		/6		
ÉTAPE 3		/6	/1	
ÉTAPE 4				/1
TOTAL	/6	/12		

N.B. Comme "l'inférence" et le "regroupement" ne sont pas objets d'évaluation en 2e année, on n'en tient pas compte dans l'interprétation des résultats. Cependant, le résultat obtenu par l'enfant à cet item, peut nous aider à planifier nos interventions pour la 3e année.

COMMENTAIRES:

 ORTHOPÉDAGOGUE

L'aventure des chatons de Pierre

A la maison

La semaine dernière, la chatte de Pierre a eu quatre petits chats. Pierre et ses parents regardent souvent les petits chats et les trouvent beaux. Un jour, la chatte a mis ses chatons dans un tiroir du bureau de Pierre. Pendant la nuit, la chatte a changé les chatons de place. Elle a mis les quatre chatons dans le sac d'école du père de Pierre.

A l'école

Le lendemain, le père de Pierre s'est rendu à l'école où il travaille. Dans sa classe, on entendait miauler. Alors le père de Pierre a ouvert son sac d'école et tous les élèves ont ri en voyant les chatons. Pendant ce temps, la mère des chatons attendait devant la porte de l'école.

Quelle aventure!

Je m'appelle: _____

1. Sur la page suivante, encercle les 6 dessins qui vont avec le texte.
2. Avec un crayon de couleur, dessine des nuages autour des mots qui font penser à l'école.
3. Trouve dans le texte les réponses possibles pour chaque indice. Ecris tes choix.

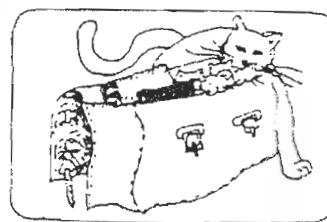
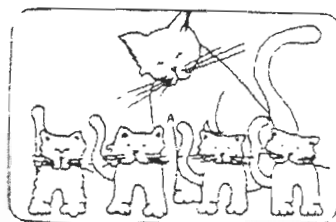
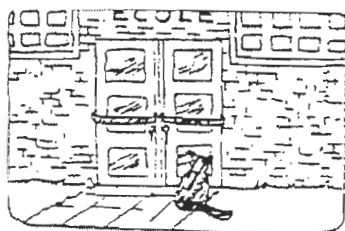
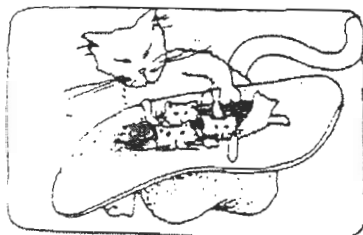
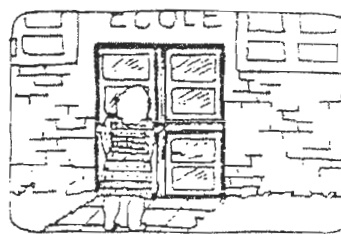
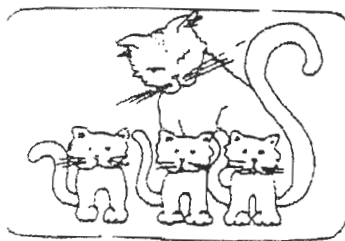
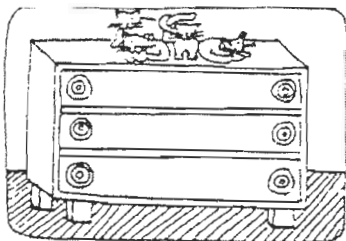
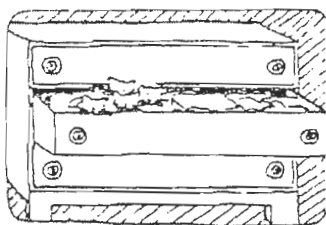
Qui suis-je?

Premier indice: Je suis fabriqué en bois.

Deuxième indice: Si tu veux m'ouvrir, tu dois me tirer.

Troisième indice: Je te permets d'entrer dans une pièce.

4. Ecris le nom du métier du père de Pierre.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRASSEL, Danny. (1999). Creating a culturally sensitive classroom library. *The Reading Teacher*, 52(6), 650-652.
- BOYER, Jean-Yves et Monique LEBRUN. (1990). L'actualité de la recherche en lecture. Dans F. Gervais et A. Tousignant (Dir.), *Expérimentation d'une stratégie de motivation en lecture en 6^e année du primaire : recherche-action auprès d'enfants de différents milieux socio-économiques* (p. 175-187). Montréal : Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- BRODEUR, Monique, Catherine GOSSELIN, Julien MERCIER, Frédéric LEGAULT et Nathalie VANIER. (2006). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture : l'effet différencié d'un programme implanté par des enseignantes de maternelle chez leurs élèves. *Éducation et francophonie*, XXXIV(2), 56-84.
- Conseil des ministres de l'Éducation, Gouvernement fédéral. (2006). *À la hauteur : La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences : étude PISA de l'OCDE premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa : Auteur.
- Conseil des ministres de l'Éducation, Gouvernement fédéral. (2010). Programme International pour le Suivi des Acquis (PISA) : *Résultats 2009*. Ottawa : Auteur.
- COOPER, Paul. (2005). Social, emotional and behavioural difficulties, social class and educational attainment : Wich are the chickens and wich are the eggs ? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 10(2), 75-77.
- CUNNINGHAM, Anne. E. et Keith. E. STANOVICH. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-15.
- DAKI, Julia. (2008). *Solution focused brief therapy : Addressing academic, motivational, social and emotional difficulties of older children with reading deficits*. Montreal : McGill University, Master of Arts in Educational Psychology, Department of Educational and Counselling Psychology.

- DESROSIERS, Hélène et Karine TÉTREULT. (2012). «Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon». *Institut de la statistique Québec*, 7(1), décembre, 40 p.
- DICK, Bob. (1998). « Action research and evaluation on line ». Dans *action research resources*. En ligne. <<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/arphome.html>>. Consulté le 26 avril 2011.
- Direction générale de la recherche appliquée. (2000). *Le décrochage scolaire : définitions et coûts* (Rapport N° R-01-1F). Hull, Québec : Centre des publications de DRHC.
- ECKLUND, Britt K. et Kathryn M. LAMON. (2008). *Improving reading achievement through increase motivation, specific skill enhancement, and practice time for elementary students*. Chicago, Illinois : Saint Xavier University & Pearson Achievement Solution, Inc.
- FARAH, Martha J, David M. SHERA, Jessica H. SAVAGE, Laura BETANCOURT, Joan M. GIANNETTA, Nancy L. BRODSKY, Elsa K. MALMUD et Hallam HURT. (2006). Childhood poverty : Specific associations with neurocognitive development. *Brain Research*, 110, 166-174.
- FIJALKOW, Éliane. (1992). «Une situation de lecture autonome à l'école». *Revue française de pédagogie*, numéro 98, janvier-février-mars, pp. 41-56.
- GAUDREULT, Marco, Mélanie GAGNON et Nadine ARBOUR. (2008). *Être jeune aujourd'hui : habitudes de vie et aspirations des jeunes des régions de la Capitale-Nationale, du Saguenay-Lac-Saint-Jean et des Laurentides*. Saguenay : ECOBES.
- GIASSON, Jocelyne. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- GIASSON, Jocelyne. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- GIASSON, Jocelyne et Jacqueline THÉRIAULT. (1983) *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: Éditions Ville-Marie.
- GOUPIL Georgette. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 3^e édition*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- KARSENTI, Thierry et Lorraine SAVOIE-ZAJC. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- LAPOINTE, Pierre, Jean ARCHAMBAULT et Roch CHOUINARD. (2008). *L'environnement éducatif dans les écoles publiques et la diplomation des élèves de l'île de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Université de Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation, 93 p.
- LAVOIE, Louise, Danielle MARQUIS et Paul LAURIN. (2005). *La recherche-action théorie et pratique*. Québec, Presse de l'Université du Québec.
- LEBRUN, Monique (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Québec : Éditions MultiMondes.
- LEPPÄNEN, Ulla, Kaisa AUNOLA et Jari-Erik NURMI. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399.
- LÉVESQUE, Jean-Yves, Nathalie LAVOIE et Mélanie CHÉNARD. (2007). *Recherche-action collaborative sur la réussite scolaire des garçons en lecture en écriture*. Rimouski : Les Éditions Appropriation, 183 p.
- LÉVESQUE, Jean-Yves, Nathalie LAVOIE et Jessy MARIN. (2009). *La lecture et l'écriture : pour que les garçons s'y intéressent. Dispositifs à mettre en œuvre*. Rimouski : Éditions Appropriation.
- MAYER, Robert et Francine OUELLET. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Gouvernement fédéral. (2003). *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture*. Ontario : Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec. (2004b). *La réussite des garçons des constats à mettre en perspective*. Rapport synthèse. [En ligne]. Accès: www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2005). *Plan d'action sur la lecture à l'école : Qui lira verra*. Québec : Auteur.

- Ministère de l'Éducation, Gouvernement fédéral. (2006). *Améliorer le rendement en lecture : initiatives stratégiques portant sur les facteurs familiaux*. Gatineau : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et planification, Ressources humaines et Développement des compétences Canada.
- Ministère l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2007). *Mesures pour améliorer la maîtrise du français chez les jeunes*. Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec. (2007). *Résultats obtenus par les élèves québécois de 10 ans*. Direction de la sanction des études, Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2009). *Continuum en lecture : Profil de l'élève. Rodage des phases 5, 6 et 7 au secondaire*. Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2009). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2009*. Secteur de l'information et des communications.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : Progression des apprentissages au primaire*. Québec : Auteur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement fédéral. (2009). Programme pancanadien d'évaluation du Conseil des ministres de l'Éducation (PPCE) : *Rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture*. Ottawa : Auteur
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec. (2011). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2011*. Secteur de l'information et des communications.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement fédéral. (2011). Programme pancanadien d'évaluation du Conseil des ministres de l'Éducation (PPCE) : *Rapport de l'évaluation pancanadienne en mathématiques, en sciences et en lecture*. Ottawa : Auteur
- Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec. (2012). *Résultats canadiens en lecture*. Direction de la sanction des études, Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS).

- MORGAN, Paul L, Douglas FUCHS, David S. CORDRAY et Lynn S. FUCHS. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation ? *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 387-404.
- MORROW, Lesley Mandel. (1982). Relationships between literature programs, library corner designs, and children's use of literature. *Journal of Educational Research*, 75(6), 339-344.
- MORROW, Lesley Mandel et Carol Simon WEINSTEIN. (1986). Encouraging voluntary reading: The impact of a literature program on children's use of library centers. *Reading Research Quarterly*, 21(3), 330-347.
- MORROW, Lesley Mandel et Linda B. GAMBRELL. (2000). Literature-based reading instruction. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson et R. Barr (Eds), *Handbook of Reading Research* (p. 563-586). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- NOLEN BOBITT, Suzan. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction*, 25(2), 219-270.
- ROYER, Égide. (2010). *Leçons d'éléphants : Pour la réussite des garçons à l'école*. Québec : ÉCOLE ET COMPORTEMENT.
- SAINT-LAURENT, Lise, Jocelyne GIASSON, Claude SIMARD, Jean. J. DIONNE et Égide ROYER. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- SCHWARTZ, Wendy. (2002). Helping underachieving boys read well and often. *ERIC Digest*, 176, 3-4. (Service de reproduction ERIC N° ED 467 687)
- SOKAL, Laura. (2002). On cherche de l'aide : les garçons et la lecture. *Interaction*, 15(4), 13-14.
- SOKAL, Laura, Herb KATZ, Matthew ADKINS, Andrea GLADU, Khalie JACKSON-DAVIS et Brian KUSSIN. (2005). Boys will be "Boys": Variability in Boys' Experience of Literacy. *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(3), 216-230.
- TERWAGNE, Serge, Sabine VANHULLE et Annette LAFONTAINE. (2006). *Les cercles de lecture: interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Belgique: Éditions De Boeck Duculot, 3^e édition.
- THÉORÊT, Manon. (2003). *Chantier sur la réussite des garçons*. Extrait d'une allocution à l'occasion d'une journée d'étude tenue à Québec, 10 avril 2003.

- WILLMS, Jon Douglas. (2002). *Vulnerable Children : Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth*. Edmonton, Alberta: The University of Alberta Press.
- WORTHY, Jo, Megan MOORMAN et Margo TURNER. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 12-27.
- YOON, Jun-Chae. (2002). Three decades of sustained silent reading: A meta- analytic review of the effects of SSR on attitude toward reading. *Reading Improvement*, 39(4), 186-195.

