Les corpus littéraires utilisés par les enseignants du premier cycle du primaire au Québec : résultats d'une enquête nationale

Martin Lépine, Olivier Dezutter, Audrey Bélanger et Stéphanie Laurence

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/6483>

DOI : 10.4000/trema.6483

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Martin Lépine, Olivier Dezutter, Audrey Bélanger et Stéphanie Laurence, « Les corpus littéraires utilisés par les enseignants du premier cycle du primaire au Québec : résultats d'une enquête nationale », *Tréma* [En ligne], 55 | 2021, mis en ligne le 20 octobre 2021, consulté le 13 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/6483> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.6483>

Ce document a été généré automatiquement le 13 décembre 2021.

Tréma

Les corpus littéraires utilisés par les enseignants du premier cycle du primaire au Québec : résultats d'une enquête nationale

Martin Lépine, Olivier Dezutter, Audrey Bélanger et Stéphanie Laurence

Introduction

- 1 Dans le contexte éducatif, culturel et linguistique particulier du Québec, la littérature de jeunesse occupe une place importante dans la société et joue un rôle essentiel dans le développement du goût de lire des élèves, une des missions fondamentales de l'école (MEQ, 2001; MELS, 2006). Bien que cette littérature soit en effervescence depuis une vingtaine d'années (Madore, 2014), on peut se demander quel est l'état actuel de sa présence dans les milieux scolaires et en particulier au premier cycle du primaire où les jeunes apprenants qui entrent dans l'écrit font face à un double défi : *apprendre à lire et apprendre la littérature* (Dufays, 2010). Il faut souligner en ce sens que des obstacles particuliers sont à surmonter au début des apprentissages de la lecture : les élèves étant peu autonomes, les enseignants doivent user de diverses stratégies afin de les soutenir dans le développement de leurs compétences lectorales (Goigoux, 2016; Lépine, 2017).
- 2 Dans cet article, nous présentons un portrait des supports, matériels et corpus que les enseignants québécois du premier cycle du primaire déclarent utiliser pour enseigner la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires au début de la scolarité obligatoire, avec des élèves de 6 à 8 ans. Pour ce faire, nous réalisons un traitement secondaire des résultats d'une enquête nationale récente (Lépine, 2017) sur les pratiques et les conceptions d'enseignants du primaire. Après avoir situé la question de recherche dans le contexte québécois, nous explicitons les cadres conceptuel et méthodologique utilisés, et nous exposons les principaux résultats issus du traitement secondaire des données recueillies.

Problématique

- 3 Afin de présenter le contexte général qui influence les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires au début de la scolarité obligatoire, en particulier en ce qui concerne les choix de corpus, nous présentons quelques enjeux spécifiques à la littérature de jeunesse ainsi que les orientations ministérielles québécoises relatives à l'apprentissage de la lecture au primaire.

Littérature de jeunesse au Québec et pratiques d'enseignement

- 4 Au Québec, depuis la fondation de la maison d'édition *La courte échelle* en 1978, le secteur de l'édition pour la jeunesse est passé de la pénurie à la profusion (Fradette, 2007; Lepage, 2008; Madore, 2003, 2014). En 2016, la catégorie de livres jeunesse est celle qui a enregistré les ventes les plus importantes au Québec; le tiers des livres vendus cette année-là étant destiné à la jeunesse (Bilan 2017 de la firme Gaspard). Depuis 2019, le secteur jeunesse a connu la plus forte hausse de tous les emprunts en bibliothèque, soit une hausse de 204 % (Lalonde, 2020). Actuellement, comme l'avait déjà souligné Pouliot (2005), l'édition pour les 0-16 ans envahit toutes les sphères de la culture québécoise, des comptines à la poésie, du théâtre à la bande dessinée, du roman à l'album. Mais qu'en est-il de la place, à l'école, de cette littérature destinée à la jeunesse, en particulier au tout début de la scolarité obligatoire, une période qui correspond à la fin de la petite enfance?
- 5 Dans le champ de l'éducation, les enquêtes québécoises réalisées au préscolaire (Turgeon, 2018) et au primaire (Dezutter et al., 2012; Giasson et Saint-Laurent, 1999; Lépine, 2017; Martel et Lévesque, 2010; MEQ, 1994), mais aussi au secondaire (Dezutter et al., 2007; Dezutter et al., 2012; Émery-Bruneau, 2014, 2016, 2018, 2020) ont montré que la vaste majorité des enseignants québécois souhaite donner le goût de lire à leurs élèves, et ce, dès le début de la scolarité. Cela dit, très peu de recherches interprètent leurs résultats à la lumière des connaissances relatives au champ de l'édition pour la jeunesse (Dezutter et al., 2012; Dupin de Saint-André et al., 2013; Émery-Bruneau, 2018, 2020). Or, il faut savoir que ces deux champs (édition pour la jeunesse et éducation) sont interreliés par des préoccupations éducatives, culturelles, artistiques et économiques (Dezutter, 2005). À l'école, les œuvres littéraires pour la jeunesse offrent des situations de lecture plus authentiques que celles proposées dans les manuels scolaires plus traditionnels (Lépine, 2017), des situations plus authentiques qui se rapprochent davantage des pratiques sociales des lecteurs, hors du cadre scolaire.

Orientations ministérielles québécoises en lecture et portrait des lecteurs

- 6 Les prescriptions ministérielles en vigueur au Québec pour le primaire font de l'appréciation des œuvres littéraires le lieu d'orchestration et de synthèse des compétences de l'enseignement du français, soit lire, écrire et communiquer oralement (MEQ, 2001; MELS, 2006). Les œuvres de littérature de jeunesse apparaissent donc toutes désignées pour une utilisation en classe avec les élèves, en particulier si l'on considère, avec Ahr (2005), la littérature comme un réel objet d'enseignement et non

seulement comme un instrument pour l'apprentissage du français. Plusieurs enseignants les intègrent d'ailleurs à leurs pratiques (Dupin de Saint-André et Montésinos-Gelet, 2015; Lépine, 2017), même si plusieurs chercheurs canadiens (Pantaleo, 2002a et 2002b), français (Butlen et al., 2008; Tauveron, 2002) et états-uniens (Akins et al., 2018; Burgess et al., 2011; Cunningham et al., 2004) indiquent que le champ de la littérature de jeunesse est encore peu connu des enseignants.

- 7 Malgré cette effervescence autour des œuvres littéraires dans les programmes québécois comme dans le secteur de l'édition, il faut noter qu'à l'école, le temps passé à lire et les attitudes positives envers la lecture diminuent au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur parcours scolaire (Baudelot et al., 1999; Clark et Teravainen, 2020; Falardeau et al., 2017; Lebrun et Baribeau, 2003; MELS, 2012; Morin, 2014; Scholastic, 2017). En réalisant le portrait des jeunes lecteurs québécois, l'équipe de Morin (2014) a constaté que les élèves du primaire semblent lire davantage durant leurs temps libres que les élèves du secondaire et que plus les élèves sont âgés, moins ils se disent satisfaits au regard des livres qui sont à leur disposition.

Cadre conceptuel

- 8 Étudier l'enseignement de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire québécoise nous amène, d'abord, à définir différents concepts articulés aux trois pôles du triangle didactique (Simard et al., 2019), en fonction de l'objet à enseigner (pôle « savoirs »), des lecteurs à former (pôle « élèves ») et des méthodes d'enseignement (pôle « enseignant »). Nous présentons ensuite les objectifs spécifiques de la recherche.

Pôle savoirs : littérature de jeunesse et formation littéraire

- 9 Le champ de la littérature de jeunesse est composé, selon Rosier, Dupont et Reuter (2000), de l'institution littéraire (éditeurs, créateurs, critiques, prix littéraires), des corpus d'œuvres (classiques, contemporaines) ainsi que de différents genres littéraires (narratif, poétique et dramatique), autant de variables qui sont reprises dans cet article pour présenter les résultats. La littérature de jeunesse, d'après Prince (2010), ne se reconnaît pas à quelque chose, mais à quelqu'un, son destinataire. Cette littérature de jeunesse englobe comme corpus 1) des textes conçus pour les enfants, 2) des textes écrits pour des adultes, mais devenus des classiques pour la jeunesse ainsi que 3) des textes écrits pour des adultes puis adaptés pour la jeunesse, tous ces textes offrant plusieurs niveaux de lecture (Prince, 2010; Tsimbidy, 2008). La production littéraire pour la jeunesse inclut des œuvres composites mariant texte et images, soit des albums, des romans graphiques et des bandes dessinées (Bautier et al., 2012).
- 10 En nous appuyant sur les travaux de Gabathuler (2016) portant sur la relation esthétique dans l'enseignement de la lecture littéraire et aussi sur ceux de Falardeau (2003) à propos des distinctions entre compréhension et interprétation en lecture littéraire, nous définissons la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires en deux facettes complémentaires : 1) lire, c'est construire des sens/significations possibles des textes; 2) apprécier, c'est formuler des jugements (esthétiques, éthiques, émotionnels) à propos des textes.

Pôle élèves : des amateurs éclairés de littérature

- 11 Un des objectifs de la formation littéraire et de son enseignement, tels que développés et définis par Dumortier dans ses travaux fondateurs (2000, 2001, 2005, 2009, 2010), est de former des élèves qui seraient des amateurs éclairés de littérature, des lecteurs qui aiment (au sens étymologique du terme) la littérature et qui sont aptes à motiver des jugements de gout et à argumenter des jugements de valeur sur les œuvres. Il s'agit donc de développer chez les lecteurs en formation des compétences à lire et à apprécier des œuvres littéraires, mais aussi des appétences, des désirs, des envies de découvrir des œuvres et de les lire à et hors de l'école (Lépine et al., 2019-2022). Ce développement se fait aussi à travers les pratiques de littératie familiale, mais il est au cœur des apprentissages dès le début de la scolarité.
- 12 La notion de rapport à la littérature, inspirée de la notion de *rapport au savoir* développée en sciences de l'éducation (Charlot, 1997), permet d'étudier différentes dimensions à considérer afin de développer le gout de lire des lecteurs. Le rapport à la littérature peut se définir comme « l'ensemble diversifié de relations dynamiques d'un sujet avec les productions littéraires et les pratiques de la littérature » (Émery-Bruneau, 2014, 74). Cette notion nous amène à tenir compte, en interactions, de quatre dimensions qui articulent le cognitif et l'affectif chez les lecteurs : épistémique, praxéologique, subjective et sociale. Plusieurs recherches et travaux de praticiens tendent à montrer que les classes où la présence des livres est significative et où les enseignants sont eux-mêmes des lecteurs engagés réussissent davantage à développer le gout de lire chez leurs élèves (Atwell et Atwell Merkel, 2016; Barone, 2012; Terwagne et al., 2003; Turcotte, 2007).

Pôle enseignant : dispositif didactique et choix des œuvres

- 13 Pour étudier les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires au premier cycle du primaire, notre unité d'analyse, à l'instar de l'équipe de Schneuwly et Dolz (2009), est le dispositif didactique. Le dispositif didactique comprend les outils de la discipline (supports, activités) mis à la disposition des élèves pour approcher l'objet à enseigner (Ronveaux et al., 2010). Outre les œuvres littéraires, les enseignants peuvent déclarer avoir recours à divers supports de lecture, en papier ou numériques, pour enseigner la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires au primaire (Barone, 2012; Thévenaz-Christen, 2014a).
- 14 Tsimbidy (2008) comme Canvat (1999) distinguent trois genres littéraires principaux pour l'enseignement : les genres narratif, poétique et dramatique. Il faut noter que ces genres ne sont pas étanches et qu'une certaine superposition de niveaux ou de paliers propres à différentes typologies d'analyse textuelle fait en sorte que le narratif, par exemple, peut se retrouver aussi dans les genres dits *poétique* et *dramatique* (Adam, 2011). Cela dit, les documents ministériels québécois évoquent des genres littéraires (par exemple, la comptine, la chanson, le poème, la bande dessinée, le mini-roman, le roman, la légende et la fable), mais demeurent imprécis à propos de leur définition (MELS, 2009/2011, p. 79). Pour les besoins de nos travaux, nous retenons avec Tsimbidy (2008) et Canvat (1999) comme catégories principales d'analyse les genres narratif, poétique et dramatique.

Les objectifs spécifiques de la recherche source et de la recherche secondaire

- 15 L'enquête de Lépine (2017) à la source des données traitées pour cet article avait pour but de mieux comprendre les pratiques déclarées d'enseignement et les conceptions d'enseignants québécois au sujet de la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires au primaire. Cette enquête a permis d'identifier et de décrire les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants des trois cycles du primaire. Dans le cadre de cet article, nous faisons un traitement secondaire des données spécifiques de cette enquête au premier cycle du primaire, afin d'atteindre les trois objectifs suivants :
1. analyser les pratiques déclarées d'enseignants du premier cycle du primaire en matière de supports et de matériel de lecture;
 2. analyser les pratiques déclarées d'enseignants du premier cycle du primaire en matière de genres littéraires et de choix de corpus;
 3. comparer ces pratiques déclarées du premier cycle avec les pratiques des enseignants des deuxième et troisième cycles.
- 16 Ces objectifs nous permettent de mieux éclairer les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants en lien avec l'enseignement de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires à la fin de la petite enfance, en contexte québécois.

Cadre méthodologique

- 17 Afin d'étudier la place de la littérature de jeunesse dans les classes du premier cycle du primaire québécois (supports, matériel, corpus), nous analysons donc les données recueillies par Lépine (2017) qu'il avait collectées dans le cadre d'une recherche à visée descriptive de type enquête (Ash et al., 2020). Dans les sections qui suivent, nous présentons les éléments liés aux phases empirique et analytique de cette recherche.

Technique, instrument et traitement des données

- 18 La recherche source est une enquête de type *sondage internet par questionnaire écrit auto-administré*, qui permet de décrire les pratiques déclarées d'enseignement de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires et les conceptions d'enseignants à ce propos (Dörnyei, 2003). Le questionnaire a été construit avec un formulaire Google en trois rondes de consultation et une mise à l'essai. Il compte quatre sections principales, 50 énoncés qui se déclinent en 134 réponses obligatoires à fournir et huit facultatives. Pour y répondre, les répondants ont dû prendre connaissance des considérations éthiques de la recherche et signaler leur consentement à y participer. L'utilisation d'un tel questionnaire en ligne présente des avantages et des limites (Fowler Jr., 2009), notamment en ce qui concerne le taux de réponse. Ce taux de réponse, souvent faible, permet d'ailleurs difficilement « de déterminer si les gens qui renvoient le questionnaire possèdent des caractéristiques similaires à ceux qui ne le renvoient pas » (Vallerand et Hess, 2000, p. 260).
- 19 Les données quantitatives utilisées pour cet article ont fait l'objet des mêmes analyses que dans l'enquête source, soit des analyses statistiques descriptives et inférentielles (Haccoun et Cousineau, 2010). Pour ce faire, un code numérique avait été associé à

chaque répondant avant d'utiliser le logiciel SPSS pour isoler 126 variables provenant du questionnaire. Le test chi-carré a été réalisé pour dégager des différences intercycles statistiquement significatives avec une base de travail $p \leq 0,05^1$ (Fox, 1999; Howell, 2008). Les échelles à choix de réponses ont permis de faire des tests d'analyse de variance ANOVA à un facteur. Le Test T pour échantillons appariés a aussi été utilisé afin de calculer l'effet de taille. Ce calcul de l'effet de taille a permis, selon les cas, de faire ressortir certaines différences intercycles qui pourraient s'appliquer non plus seulement à l'échantillon analysé mais à l'ensemble de la population d'enseignants québécois du premier cycle du primaire², ce qui permet de contrer une des limites liées à la représentativité de l'échantillon par rapport à la population ciblée.

Collecte de données et échantillon

- 20 La collecte de données de l'enquête de Lépine (2017) s'est déroulée au cours de l'année scolaire 2014-2015. L'échantillon de convenance est constitué de 518 questionnaires, questionnaires qui proviennent d'enseignants travaillant aux trois cycles du primaire en classe régulière : 206 au premier cycle (39,8 %); 144 au deuxième (27,8 %); 168 au troisième (32,4 %). La quasi-totalité des questionnaires du premier cycle a été remplie, sur une base volontaire, par des femmes ayant entre 11 et 20 ans d'expérience dans l'enseignement primaire au secteur public. Les répondants comptent en moyenne 20 élèves par classe et proviennent de toutes les régions du Québec, à l'exception de la région Nord-du-Québec. Pour cet article, nous avons réalisé un traitement secondaire des données en ciblant l'échantillon de 206 enseignants du premier cycle du primaire (n=206).

Résultats

- 21 Nous présentons les résultats du traitement des données issues de l'enquête par questionnaire (Lépine, 2017) pour le groupe d'enseignants du premier cycle (n=206) afin de brosser le portrait des différents supports et matériels de lecture qu'ils déclarent utiliser ainsi que des genres littéraires et des corpus les plus fréquemment présentés aux jeunes élèves.
- 22 La quasi-totalité de ces enseignants du premier cycle (98,1 %), comme des autres cycles d'ailleurs, affirme que donner le goût de lire aux élèves et stimuler leur plaisir de lire est un des objectifs les plus importants de leur enseignement de la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires. À cet égard, l'enseignant 009-c1 précise ceci : « Mon principal objectif est toujours de leur faire aimer la lecture et leur donner le goût de lire. Je considère qu'une fois cet objectif atteint, les autres objectifs finiront aussi par être atteints avec le temps. » Une majorité d'entre eux, soit quatre enseignants sur cinq du premier cycle (81,1 %, $p=0,00$), affirme beaucoup aimer enseigner la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires, ce qui les distingue de leurs collègues des autres cycles où plus d'enseignants déclarent ne pas aimer autant cette partie de leur travail. La justification de l'enseignant 032-c1 montre bien un des avantages identifiés par des enseignants du premier cycle : « J'enseigne au 1er cycle et les enfants sont très spontanés. Ils sont curieux, ouverts et très intéressés par les histoires. J'adore partager toute la richesse des œuvres avec eux et me servir de la littérature comme porte d'entrée de tous mes projets. » Ces résultats vont dans le sens des analyses réalisées par

l'équipe de Morin (2014) à propos des portraits de lecteurs, dans lesquels les attitudes positives envers la lecture sont plus élevées en début d'apprentissage que plus tard dans la scolarité obligatoire.

- 23 L'analyse qualitative des données relatives aux raisons pour lesquelles les enseignants aiment à divers degrés enseigner la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires permet d'en dégager trois principales : 1) parce qu'eux-mêmes aiment lire et partager leur passion; 2) parce qu'ils trouvent que les élèves en tirent plusieurs avantages sur différents plans (réussite scolaire, motivation, intérêt, ouverture sur le monde, etc.); 3) parce que les œuvres actuelles publiées pour la jeunesse sont pour eux d'une rare richesse et qu'elles permettent d'aborder différentes thématiques. Pour illustrer ces trois raisons, voici trois justifications d'enseignants du premier cycle : « La lecture étant une de mes passions personnelles, c'est un plaisir pour moi de tenter de transmettre cet intérêt aux jeunes » (enseignant 008-c1); « Je trouve que l'apprentissage de la lecture est un moment magique où un tout nouveau monde s'ouvre maintenant aux enfants » (enseignant 020-c1); « Les œuvres de littérature jeunesse nous permettent de vibrer et surtout d'aborder toutes sortes de thématiques » (enseignant 012-c1). Ces affirmations renvoient à l'effervescence de la littérature de jeunesse dans le monde de l'édition relevée au début de cet article, secteur qui offre une diversité grandissante d'œuvres littéraires depuis le tournant des années 2000 (Madore, 2014).
- 24 Dans les prochaines sections, pour cet échantillon d'enseignants, nous présentons les supports et le matériel de lecture qu'ils déclarent utiliser pour leur enseignement ainsi que les genres littéraires et les corpus qu'ils disent privilégier.

Les supports et le matériel de lecture au premier cycle du primaire

- 25 Parmi les supports privilégiés pour faire lire et apprécier des œuvres littéraires au premier cycle du primaire québécois, nous avons considéré deux types de supports, en nous appuyant sur les travaux de l'équipe du GRAFELect (Thévenaz-Christen, 2014a) : les supports papier et les supports numériques. Les supports papier sont constitués de livres (œuvres littéraires, manuels, etc.), de magazines ainsi que de feuilles photocopiées. Les supports numériques renvoient ici à l'utilisation de tablettes ou d'ordinateurs. Quant au matériel utilisé pour enseigner la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires, nous avons considéré deux grandes catégories : les œuvres littéraires (en papier ou numériques; intégrales ou en extraits) et les outils didactiques (manuels, cahiers, matériel reproductible ou créé par l'enseignant). Au croisement des œuvres littéraires et des outils didactiques, nous classons les livres dits *nivelés* ou *gradués*, c'est-à-dire des livres qui présentent un texte littéraire associé à un certain niveau de difficulté en lecture et qui sont destinés principalement aux lecteurs débutants.
- 26 Pour travailler la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires, la quasi-totalité des enseignants du premier cycle du primaire privilégient des livres sur support papier (98,5 %, $p=0,00$). D'autres supports papier sont aussi utilisés par ces enseignants : les feuilles photocopiées (52,0 %, $p=0,00$) et les magazines (53,4 %, $p=0,00$). Les ordinateurs (28,1 %, $p=0,00$) et les tablettes (11,2 %, $p=0,00$) sont des supports que les enseignants disent utiliser moins fréquemment. Au premier cycle, plus du tiers des enseignants (38,9 %, $p=0,00$) déclarent avoir plus de 250 œuvres littéraires dans leur classe et les

trois quarts (75,2 %, $p=0,00$) affirment avoir un coin-lecture. La présence de livres et d'un coin-lecture dans les classes est d'ailleurs un des facteurs déterminants du développement du goût de lire à l'école (Atwell et Atwell Merkel, 2016; Barone, 2012; Giasson et Saint-Laurent, 1999; Terwagne, et al., 2003; Turcotte, 2007).

- 27 Les enseignants du premier cycle disent avoir recours davantage aux œuvres intégrales qu'aux extraits d'œuvres. Les œuvres intégrales en format papier sont d'ailleurs les plus utilisées. Quatre enseignants sur cinq (81,1 %, $p=0,00$; $\eta^2=0,68$) disent utiliser ces œuvres littéraires intégrales en papier au moins une fois par semaine tandis qu'un sur dix (10,6 %, $p=0,00$; $\eta^2=0,23$) déclare se servir d'extraits d'œuvres littéraires en papier de façon hebdomadaire. Les œuvres numériques, tant intégrales (15,0 %, $p=0,00$; $\eta^2=0,03$) que sous la forme d'extraits (5,3 %), sont très peu utilisées de façon hebdomadaire pour enseigner la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires au premier cycle. Les livres dits nivelés sont cités par plus des deux tiers des enseignants de ce cycle (70,4 %, $p=0,00$; $\eta^2=0,19$) comme étant un matériel dont ils se servent toutes les semaines. Environ la moitié des enseignants (55,8 %, $p=0,00$; $\eta^2=0,56$) dit faire usage hebdomadairement de matériel qu'ils ont eux-mêmes créé et plus du tiers (37,8 %) puise dans du matériel reproductible afin de développer la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires chez leurs élèves. Dans ce but, les cahiers d'exercices (29,2 %, $p=0,00$; $\eta^2=0,21$) et les manuels scolaires (26,7 %, $p=0,02$, $\eta^2=0,20$) sont utilisés par environ le quart des enseignants du premier cycle chaque semaine.

Les genres littéraires et les corpus au premier cycle du primaire

- 28 Les genres littéraires que les enseignants déclarent utiliser au début du primaire sont nombreux et variés, et les corpus, soit l'ensemble des œuvres et des auteurs cités, sont très éclatés. Les œuvres littéraires peuvent être de genres narratif (album³, bande dessinée, conte, légende, nouvelle, roman), poétique (chanson, comptine, fable, poème) ou dramatique (texte de théâtre). Ces œuvres littéraires proviennent du Québec principalement, mais aussi de la Francophonie ou du patrimoine mondial par la voie de la traduction.
- 29 Selon les enseignants du premier cycle interrogés, les genres littéraires les plus fréquemment utilisés pour enseigner la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires sont du genre narratif, suivi du genre poétique et enfin du genre dramatique. L'album (97,1 %, $p=0,00$) et le conte (67,9 %, $p=0,00$) sont les deux genres que les enseignants du premier cycle déclarent le plus souvent utiliser, que ce soit en tant qu'œuvres intégrales ou extraits. Les genres poétiques sont aussi fréquemment utilisés au premier cycle du primaire : la chanson (31,6 %, $p=0,00$) et la comptine (30,1 %, $p=0,00$) ainsi que, dans une moindre mesure, le poème (12,2 %) et la fable (10,7 %, $p=0,00$). Le roman (23,8 %, $p=0,00$), la bande dessinée (9,3 %), la légende (8,3 %, $p=0,00$) et la nouvelle (3,8 %, $p=0,00$) suivent. Le théâtre (4,3 %, $p=0,00$) est peu fréquent au premier cycle du primaire.
- 30 Selon les cycles, les genres littéraires les plus cités par les enseignants varient donc, avec une prédominance du genre narratif, et les différences sont statistiquement significatives pour l'ensemble des genres à l'exception des poèmes et des bandes dessinées. Nous proposons dans le tableau suivant un résumé par cycle et par rang, du plus fréquent au moins fréquent, des genres littéraires déclarés les plus utilisés par les enseignants de notre échantillon. On remarque que le roman, qui n'apparaît pas dans

les genres les plus fréquents au premier cycle, domine dans les cycles suivants. Le phénomène inverse vaut pour la chanson et la comptine.

Tableau 1. Les genres littéraires les plus utilisés par rang selon le cycle primaire

Rang	Premier cycle (N=206)	Deuxième cycle (N=144)	Troisième cycle (N=168)
1 ^{er}	Album	Roman	Roman
2 ^e	Conte	Album	Album
3 ^e	Chanson	Conte	Conte
4 ^e	Comptine	Légende	Nouvelle littéraire
5 ^e	Roman	Poème	Légende
6 ^e	Poème	Nouvelle littéraire	Fable
7 ^e	Fable	Bande dessinée	Poème
8 ^e	Bande dessinée	Chanson	Bande dessinée
9 ^e	Légende	Fable	Chanson
10 ^e	Pièce de théâtre	Pièce de théâtre	Pièce de théâtre
11 ^e	Nouvelle littéraire	Comptine	Comptine

- 31 Les titres d'œuvres littéraires les plus appréciées des enseignants interrogés pour enseigner la lecture et l'appréciation diffèrent aussi d'un cycle à l'autre. Au premier cycle, l'album *C'est moi le plus fort* de Mario Ramos est le plus nommé (8,7 %), les séries de *Frisson l'écureuil*, des *chats Splat* et *Chester* de Mélanie Watt sont nommées par un enseignant sur 20 (5,0 %). Les albums *Aboie Georges* de Jules Feiffer, *J'élève mon monstre* d'Élise Gravel, *La grande fabrique de mots* d'Agnès de Lestrade et Valeria Docampo et *Le gros monstre qui aimait trop lire* de Lili Chartrand et Rogé sont aussi parmi les plus cités, bien que ce ne soit que par moins d'un enseignant sur 20 du premier cycle.
- 32 Outre les titres d'œuvres littéraires, les enseignants ont aussi mentionné des noms d'auteurs/illustrateurs qu'ils disent aimer particulièrement pour enseigner la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires. Les 11 auteurs/illustrateurs cités au premier cycle sont des créateurs d'albums, sept sont Québécois, un Canadien et trois Européens. Seuls les Québécois Dominique Demers, Élise Gravel, Gilles Tibo et Alain M. Bergeron sont cités par plus de 5,0 % des enseignants de chacun des cycles. Cela dit, des dizaines d'auteurs/illustrateurs différents sont nommés au moins une fois à chacun des cycles. Dans le deuxième tableau, nous présentons les auteurs/illustrateurs cités par plus de 2,0 % des enseignants selon les cycles.

Tableau 2. Les auteurs/illustrateurs cités par plus de 5,0 % des enseignants de chaque cycle

Rang	Premier cycle (N=206)	Deuxième cycle (N=144)	Troisième cycle (N=168)
1 ^{er}	Mario Ramos (19,9 %)	Alain M. Bergeron (26,4 %)	Élise Gravel (12,5 %)
2 ^e	Dominique Demers (18,9 %)	Dominique Demers (18,8 %)	Dominique Demers (11,3 %)

3 ^e	Mélanie Watt (17,0 %)	Gilles Tibo (12,5 %)	Thierry Dedieu (9,5 %)
4 ^e	Élise Gravel (16,5 %)	Mario Ramos (10,4 %)	Alain M. Bergeron (8,9 %)
-			Gilles Tibo (8,9 %)
5 ^e	Robert Munsch (16,0 %)	Élise Gravel (9,7 %)	Patrick Senécal (7,7 %)
-		Martine Latulippe (9,7 %)	
6 ^e	Gilles Tibo (14,1 %)	Robert Munsch (6,9 %)	François Gravel (6,5 %)
7 ^e	Alain M. Bergeron (6,8 %)	Rascal (5,6 %)	Chris Van Allsburg (5,4 %)
8 ^e	Philippe Béha (6,3 %)		
-	Michael Escoffier (6,3 %)		
9 ^e	Bruno St-Aubin (5,8 %)		
10 ^e	Rascal (5,3 %)		

La synthèse des comparaisons intercycles

- 33 Les supports de lecture privilégiés par la quasi-totalité des enseignants du premier cycle du primaire sont les livres en papier et, dans une moindre mesure, les magazines et les feuilles photocopiées. Ils sont plus nombreux que leurs collègues des autres cycles à déclarer utiliser des livres en papier dans leur enseignement. Les œuvres littéraires intégrales sont les livres que ces enseignants disent le plus utiliser pour développer la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires, et ce, de façon encore plus marquée au premier cycle qu'aux deuxième et troisième cycles, mais avec des œuvres intégrales qui ne sont pas du même type. Par exemple, les livres dits nivelés sont très utilisés au premier cycle, comme les chansons et les comptines, mais peu au deuxième et au troisième cycle. Du matériel créé par les enseignants est aussi employé régulièrement pour cet enseignement, en particulier au premier cycle. Les genres littéraires narratifs (surtout albums et contes) sont plus courants au premier cycle du primaire que les genres poétiques et dramatiques. Les corpus d'œuvres et d'auteurs/illustrateurs particulièrement appréciés des enseignants du premier cycle sont très éclatés, comme aux autres cycles : seulement une œuvre parmi celles qu'ils apprécient est nommée par plus d'un enseignant sur 20 du premier cycle (*C'est moi le plus fort*) et les noms de seulement 11 auteurs/illustrateurs sont cités par cinq enseignants ou plus de l'échantillon.
- 34 Dans le troisième tableau, nous synthétisons les éléments liés au matériel de lecture utilisé en classe qui présentent, sur le plan statistique, des différences significatives entre les cycles. Ainsi, c'est au premier cycle du primaire que les enseignants déclarent avoir plus de livres et de coins-lecture dans les classes et davantage d'œuvres littéraires intégrales en papier et numériques, de matériel qu'ils ont créé, de livres nivelés, d'albums, de contes, de chansons et de comptines.

Tableau 3. Les comparaisons intercycles à propos du matériel dont les différences sont statistiquement significatives par ordre d'effet de taille

Matériel	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle	Effet
----------	-----------------------	----------------------	----------------------	-------

Œuvres littéraires en papier	+++	++	+	$\eta^2=0,68$
Matériel créé par l'enseignant	+++	+	+	$\eta^2=0,56$
Livres <i>nivelés</i>	+++	++	+	$\eta^2=0,19$
Œuvres littéraires électroniques	+++	+	+	$\eta^2=0,03$
Album	+++	++	+	
Conte	+++	+	+	
Chanson	+++	++	+	
Comptine	+++	++	+	
Nombre d'œuvres en classe	+++	++	+	
Coin-lecture en classe	+++	++	+	
Extraits œuvres en papier	+	+++	+++	$\eta^2=0,23$
Cahiers d'exercices	+	+++	++	$\eta^2=0,21$
Manuels scolaires	+	+++	++	$\eta^2=0,20$
Roman	+	++	+++	
Légende	+	++	+++	
Nouvelle littéraire	+	++	+++	
Fable	+	+	+++	
Pièce de théâtre	+	++	+++	

- 35 Les comparaisons intercycles effectuées pour l'enquête montrent qu'il y a des différences statistiquement significatives qui existent entre les cycles (pour 50 des 110 variables analysées), mais qu'une majorité ne présente pas de telles différences (60 variables sur 110). L'analyse des données indique qu'il y a plus de différences entre le premier cycle et le deuxième cycle du primaire qu'entre le deuxième et le troisième cycle. En quelque sorte, le premier cycle du primaire, visant les élèves de 6 à 8 ans, se rapproche peut-être davantage du préscolaire que des cycles plus avancés du primaire où les élèves sont devenus des lecteurs plus autonomes. Cette hypothèse demeure toutefois à vérifier par d'autres enquêtes à large échelle. À partir du deuxième cycle du primaire en particulier, les pratiques apparaissent plus souvent semblables que différentes, ce qui rejoint les propos de Chartrand et Lord (2013) sur l'approche dite *spiralair*e de l'enseignement du français, c'est-à-dire une approche quelque peu répétitive pour enseigner divers contenus et notions. De plus, les différences entre les cycles qui concernent les pratiques déclarées se situent principalement dans le choix du matériel de lecture et d'appréciation des œuvres littéraires (56,3 %), objet du présent article, que dans les activités mises en place (21,9 %) et dans l'évaluation (21,9 %), ce qui peut donner l'impression aux élèves *qu'en français, on fait un peu toujours la même chose* et que seuls le matériel et les œuvres utilisés changent au fil de la scolarité.

Discussion

- 36 Considérant l'importance à accorder à la lecture et à l'appréciation des œuvres littéraires ainsi que la grande liberté de choix laissée aux enseignants du primaire quant aux choix de matériel (MEQ, 2001/MELS, 2006), les résultats présentés dans cet article vont dans le même sens que ceux obtenus par l'équipe de Dezutter (2012) pour la fin du primaire et le secondaire : les supports et le matériel de lecture ainsi que les corpus utilisés au début du primaire (comme à la fin du primaire et au secondaire) sont très éclatés. Cela dit, la littérature québécoise est fortement représentée dans les données rassemblées par Dezutter, venant appuyer les résultats présentés ici à propos du premier cycle du primaire. On peut en inférer que l'initiation à la lecture se fait en grande partie par le contact avec des œuvres produites par des créateurs québécois. L'auteure Dominique Demers est la seule présente de façon quelque peu marquée dans cette enquête et la nôtre. À l'instar de Dezutter (2012), nous pouvons affirmer que les enseignants « [...] priorisent l'intérêt des élèves en leur donnant souvent des choix et en proposant des titres variés » (Dezutter et al., 2012). Cependant, cet éclatement des corpus permet-il de construire, dès l'école, une culture commune et partagée par l'ensemble d'une société? Voilà une des questions que soulève la faible convergence des œuvres et des auteurs cités dans cette recherche.
- 37 Il y a une vingtaine d'années, près de la moitié des classes du primaire étudiée par l'équipe de Giasson et Saint-Laurent (1999) ne comptait ni coin-lecture ni bibliothèque de classe. Le tiers des enseignants avait moins de 25 livres en classe, et un sur dix en avait plus de 100. Deux décennies plus tard, dans l'enquête source (Lépine, 2017), deux enseignants sur trois déclarent avoir un coin-lecture dans leur classe, et un sur deux une bibliothèque de classe. Un enseignant sur 20 dit avoir moins de 25 œuvres littéraires dans sa classe, et plus de la moitié en a 100 et plus. Ces comparaisons semblent montrer une tendance à la hausse du nombre d'œuvres littéraires accessibles en classe et une plus grande présence de lieux dédiés à la lecture. Ces résultats peuvent sans doute s'expliquer par les diverses actions gouvernementales qui ont découlé de la *Politique de la lecture et du livre* (MCC, 1998) ainsi que par le dynamisme du secteur de l'édition pour la jeunesse depuis le tournant des années 2000 et d'équipes d'enseignants et de formateurs qui ont mis sur pied différentes initiatives en matière de formation continue (De mots et de craie⁴, Centre de diffusion et de formation en didactique du français⁵, J'enseigne avec la littérature jeunesse⁶, etc.). Étant donné que plusieurs travaux précédemment cités montrent bien l'importance d'avoir accès à une vaste quantité de livres variés pour mieux développer et les compétences et les appétences en lecture, cette augmentation de la présence des livres en classe est d'abord à souligner, mais les inégalités entre les réponses déclarées par les enseignants doivent attirer l'attention des décideurs.
- 38 Les résultats présentés dans cet article font écho aux travaux de l'équipe suisse de Thévenaz-Christen (2014b) qui ont remarqué que ce sont surtout les albums qui sont utilisés en début de scolarité primaire et des romans vers la fin, et que le support papier domine largement le support numérique. La présence de livres dits *nivelés* est aussi fréquente en Suisse qu'au Québec. En ce qui concerne l'équipe du GRAFElect, ses membres soulignent l'omniprésence de feuilles photocopiées pour enseigner la lecture; un support priorisé sur l'œuvre intégrale par les enseignants du canton de Genève. Près de deux tiers des enseignants québécois, dans l'enquête source (Lépine, 2017), disent

utiliser souvent des feuilles photocopiées pour leur enseignement de la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires, mais la quasi-totalité dit travailler avec des livres papier. Comme le souligne Thévenaz-Christen (2014b, 395), « [l']approche communicative implique des supports de lecture essentiellement composés de textes intégraux (nommés "authentiques") ».

- 39 Bien qu'ayant eu accès aux réponses de centaines d'enseignants québécois, les résultats présentés dans cet article présentent diverses limites. Les propos et les réponses des enseignants ne sont que déclarés, ce qui permet d'avoir accès à différentes conceptions mais peu aux pratiques réelles. Des recherches complémentaires devraient permettre d'avoir accès aux classes, par des observations, pour nuancer les résultats rapportés. Cela dit, il n'en demeure pas moins que l'enquête source est la plus large enquête menée sur l'enseignement de la lecture et de l'appréciation des œuvres littéraires au Québec. Elle permet ainsi de brosser un portrait général de cet enseignement depuis l'implantation progressive du renouveau pédagogique des années 2000.

Conclusion

- 40 Les résultats présentés pour certaines variables analysées dans cet article permettent de relever des différences intercycles statistiquement significatives qui s'appliquent non seulement à l'échantillon d'enseignants analysé, mais à la population d'enseignants québécois du primaire. Ainsi, on pourrait affirmer, avec une certaine « consistance », que les enseignants qui travaillent au premier cycle sont ceux qui disent avoir recours plus fréquemment à des œuvres littéraires intégrales en papier, à des livres *nivelés* et à du matériel qu'ils ont eux-mêmes créé. Par contre, ils affirment moins utiliser les extraits d'œuvres en papier, les cahiers d'exercices et les manuels scolaires que leurs collègues des autres cycles. Il est donc quelque peu surprenant de constater que les situations les plus authentiques de lecture et d'appréciation d'œuvres littéraires, situations vécues avec des livres que l'on retrouve dans les pratiques sociales de référence, semblent être vécues avec les plus jeunes, soit les élèves de 6 à 8 ans. Ces données posent le problème à l'envers : pourquoi le matériel plus scolaire prend-t-il de plus en plus de place au fil de la scolarité obligatoire, sachant d'autant plus que les attitudes positives envers la lecture décroissent plus les élèves avancent dans la scolarité.
- 41 À première vue, ces résultats ne surprendront pas les didacticiens du français et les enseignants du primaire. Cela dit, pour le Québec, c'est la première fois que nous avons accès à des données sur un plan national qui permettent d'identifier les supports et le matériel de lecture ainsi que les corpus utilisés au premier cycle du primaire, soit à la fin de la petite enfance. Ces constats nous permettent de dégager quelques défis qui restent à relever pour l'entrée dans l'écrit, où apprendre à lire de façon plus technique et apprendre la littérature d'un point de vue plus esthétique (Dufays, 2010) apparaissent comme deux faces d'une même médaille, à concilier et à alimenter de façon équilibrée (Giasson, 2011). Par exemple, certains enseignants du premier cycle interrogés aiment moins enseigner la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires que leurs collègues, ce qui se traduit par différents besoins d'enseignement. Ces enseignants disent manquer de temps pour l'enseignement de la lecture et pour la découverte des œuvres littéraires. Ils disent aussi trouver le programme imprécis et trop lourd, et manquer d'outils didactiques et de budget pour l'achat d'œuvres

littéraires. En ce sens, l'enseignant 503-c1 déclare ceci : « Je ne sais pas trop quoi enseigner! Le programme est vaste et imprécis en ce qui concerne l'appréciation des œuvres littéraires. » Certains voient en la lecture et l'appréciation une tâche purement scolaire cognitive et rationnelle. Le volet plus passionnel qu'ils associent à l'appréciation est jugé, pour eux, comme étant plus subjectif et donc plus difficile à enseigner et surtout à évaluer. Ils disent aussi se sentir plus ou moins compétents dans ce domaine et ils se voient imposer des méthodes qui prennent trop de temps d'enseignement. Certains trouvent que leurs élèves n'ont pas la capacité pour faire ce type d'apprentissage ou encore qu'ils proviennent de milieux si différents et qu'ils ont des connaissances si peu homogènes qu'il est pratiquement impossible de tous les rejoindre par la lecture d'une même œuvre littéraire. Par exemple, l'enseignant 452-c1 écrit ceci : « J'aime enseigner la lecture, mais pas l'appréciation. Je trouve que les élèves de 2e année sont trop jeunes pour être capables de se créer une bonne opinion qui n'est pas copiée de leur ami ou de leur enseignante. » Rappelons ainsi, en terminant, que la compétence à lire, telle que définie dans le cadre de cet article, invite à la construction des sens et des significations possibles des textes, tandis que la compétence à apprécier renvoie à la formulation de jugements. Cet aspect lié à la formulation de jugements de goût et de valeur apparaît plus difficile à enseigner et surtout à évaluer par les enseignants interrogés.

- 42 Devant de tels défis et des corpus aussi diversifiés, comment réussir à créer une communauté de lecteurs dans une même classe, mais aussi au fil de la scolarité obligatoire si les repères culturels, les œuvres littéraires étudiées dès l'enfance sont aussi disparates? Comment favoriser l'accès aux œuvres littéraires pour les rendre accessibles dans toutes les classes, à la manière des enseignants plus passionnés identifiés dans l'enquête source? Comment conduire les élèves vers des œuvres qui les interpellent afin de mieux les lire et les apprécier? Comment mieux articuler l'accès aux livres dans les classes avec ce même accès dans les bibliothèques scolaires et municipales? Autant de questions didactiques que les résultats de l'enquête devraient susciter chez les didacticiens, les enseignants en exercice et les décideurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes* (3e éd.). Paris : Armand Colin.
- Ahr, S. (2005). *L'enseignement de la littérature au collège*. Paris : L'Harmattan.
- Akins, M., Tichenor, M., Heins, E. et Piechura, K. (2018). Teachers' knowledge of children's literature: What genres do teachers Read? *Reading Improvement*, 55(2), 63–68.
- Ash, G. E., Baumann, J. F. et Bason, J. L. (2020). Understanding literacy trends through survey research. Dans M. H. Mallette et N. K. Duke (dir.), *Literacy Research Methodology* (3e éd.) (p. 366-390). New York : The Guilford Press.
- Atwell, N. et Atwell Merkel, A. (2017). *La zone lecture*. Sherbrooke : D'eux (adaptation de M. Lépine).

- Barone, D. M. (2012). *Children's Literature in the Classroom : Engaging Lifelong Readers*. New York-London : The Guilford Press.
- Baudelot, C., Cartier, M. et Detrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris : Seuil.
- Bautier, É., Crinon, J., Delarue-Breton, C. et Marin, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées? *Repères*, 45, 63-79.
- Burgess, S. R., Sargent, S., Smith, M., Hill, N. et Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.
- Butlen, M., Slama, P., Bishop, M.-F. et Claquin, F. (2008). De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire. *Repères*, 37, 197-226.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-537.
- Clark, C. et Teravainen-Goff, A. (2020). *Children and young people's reading in 2019 : Findings from our Annual Literacy Survey*. Récupéré de : https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Reading_trends_in_2019_-_Final.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the Behavioral sciences* (2^e éd.). Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cunningham, A. E., Stanovich, K. E. et Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary Knowledge of K-3 Teachers and their Knowledge Calibration in the Domain of Early Literacy. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 139-167.
- Dezutter, O. (2005). Chers livres! Cinq conditions pour des investissements à effets durables autour de la lecture à l'école. *Québec français*, 137, 28-29.
- Dezutter, O., Babin, J., Goulet, M. et Maisonneuve, L. (2012). La lecture des œuvres complètes en contexte scolaire au Québec. *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, 61, 111-119.
- Dezutter, O., Larivière, I., Bergeron, M.-D. et Morissette, C. (2007). Les pratiques déclarées des enseignants québécois dans la sélection et l'exploitation des œuvres complètes inscrites au programme de lecture des élèves. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (pp. 83-100). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Dufays, J.-L. (2010). Discontinuités dans l'enseignement de la littérature en Belgique francophone. *Le français aujourd'hui*, 168, 33-42.
- Dumortier, J.-L. (2000). Formation littéraire et compétence de communication. *Enjeux*, 49, 11-30.
- Dumortier, J.-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.

- Dumortier, J.-L. (2005). *Tout petit traité de narratologie buissonnière à l'usage des professeurs de français qui envisagent de former non de tout petits (et très mauvais) narratologues mais des amateurs de récits de fiction*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dumortier, J.-L. (2009). Formation et compétences : notes pour un débat initié par l'INRP. Récupéré de : <http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens>
- Dumortier, J.-L. (2010). La formation littéraire à l'école primaire. *Vivre le primaire*, 23(1), 22-24.
- Dupin de Saint-André, M. et Montésinos-Gelet, I. (2015). Soutenir les enseignants afin qu'ils mettent la littérature jeunesse au cœur de leurs pratiques. Conférence publique dans le cadre du Cycle de conférences entourant le cinquantième anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2013). Description et comparaison d'interventions d'enseignantes expertes pour travailler les inférences lors des lectures à haute voix au préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(1), 175-200.
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil*, 49, 71-89.
- Émery-Bruneau, J. (2016). Comprendre l'action didactique par l'analyse des objets enseignés : l'exemple de deux séquences d'enseignement de la littérature. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 115-137.
- Émery-Bruneau, J. (2018). Le rapport à la poésie d'enseignants du secondaire québécois : quelle progression entre les cycles/degrés? *Tréma*, 49, 29-42.
- Émery-Bruneau, J. (2020). Le noyau dur des pratiques d'enseignement de la poésie au secondaire québécois. *Pratiques*, 187-188, 1-23.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
- Falardeau, É., Pelletier, D. et Pelletier, C. (2017). Motivation, utilisation de stratégies et performances en lecture chez des élèves de la 1^{re} à la 5^e secondaire au Québec : analyse descriptive et corrélacionnelle. Dans M. Brunel, J. Émery-Bruneau, J.-L. Dufays, O. Dezutter et É. Falardeau, *L'enseignement et l'apprentissage de la lecture aux différents niveaux de la scolarité* (p. 163-190). Namur : Presses de l'Université de Namur, coll. Diptyque.
- Fowler Jr., F. J. (2009). *Survey Research Methods*. Los Angeles, London : Sage.
- Fox, W. (1999). *Statistiques sociales*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Fradette, M. (2007). La littérature de jeunesse de 1970 à aujourd'hui : relance, expérimentation et établissement d'une littérature. *Québec français*, 145, 50-53.
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Giasson, J., et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe : résultats d'une enquête au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 197-211.
- Goigoux, R. (dir.) (2016). *Lire et écrire. Rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Lyon : Université de Lyon.

Haccoun, R. H. et Cousineau, D. (2010). *Statistiques. Concepts et applications*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Hébert, M. (2006). Une démarche intégrée et explicite pour enseigner à « apprécier » les œuvres littéraires. *Québec français*, 143, 74-76.

Lalonde, C. (2020). Les livres virtuels québécois entrent dans les écoles. *Le Devoir*, p. B7 (jeudi 7 janvier).

Lebrun, M., et Baribeau, C. (2003). Enseignants et élèves face à la lecture : pour une redynamisation des rôles respectifs. *Enjeux*, 58, 13-35.

Lepage, F. (2008). Les livres phares des trente dernières années. *Lurelu*, 30(3), 5-11.

Lépine, M. (2017). L'enseignement de la lecture et l'appréciation des œuvres littéraires à l'école primaire : enquête sur les pratiques déclarées et les conceptions d'enseignants québécois. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal, 424 p.

Lépine, M. (2019). Les pratiques d'enseignement de l'album et du conte chez les enseignants québécois : résultats d'une enquête au primaire. *Ondina/Ondine*, 4, 143-159

Lépine, M., Carpentier, G., Blaser, C., Nizet, I., Dezutter, O., Émery-Bruneau, J., Lavoie, C., Nadeau, M.-F., Tremblay, O., Héту, S. et Sirard, A., (2019-2022). *Interactions à l'oral dans les cercles de lecteurs d'œuvres littéraires au primaire : une recherche-action mobilisant des actrices de changement en matière de littératie*. Action concertée : Programme de recherche en littératie.

Madore, É. (2003). Le marché du livre depuis 1990. Dans F. Lepage (dir.), *La littérature pour la jeunesse : 1970-2000* (p. 289-301). Montréal : Fides.

Madore, É. (2014). La littérature de jeunesse de 1970 à aujourd'hui : relance, expérimentation et établissement d'une littérature. Dans R. Laliberté et A. Grzybowska (dir.), *Le Québec, connais-tu? Littérature québécoise* (p. 41-48). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Martel, V. et Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regards sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 27-53.

Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *L'art d'enseigner la lecture*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009/2011). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de la Culture et des Communications (1998). *Le temps de lire, un art de vivre. Politique de la lecture et du livre*. Québec : Gouvernement du Québec.

Morin, M.-F. (dir.). (2014). *Portrait du jeune lecteur québécois de la 1re année du primaire à la 5e année du secondaire : rapport final*. Sherbrooke : Chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant.

- Pantaleo, S. (2002a). A canon of literature in Ontario elementary schools? *English Quarterly*, 34(1-2), 18-25.
- Pantaleo, S. (2002b). Children's literature across the curriculum : An Ontario survey. *Canadian Journal of Education*, 27(2-3), 211-230.
- Pouliot, S. (2005). L'édition québécoise pour la jeunesse au XX^e siècle. Une histoire du livre et de la lecture située au confluent de la tradition et de la modernité. *Globe*, 8 (2), 203-235.
- Prince, N. (2010). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Ronveaux, C., Aeby Daghe, S., Jacquin, M. et Léopoldoff, I. (2010). Du texte au thème, du genre au sens. Quelles continuités et ruptures du primaire au secondaire pour la compréhension en lecture? Communication pour le XI^e colloque de l'AiRDF. Liège (26-28 août).
- Rosier, J.-M., Dupont, D. et Reuter, Y. (2000). *S'approprier le champ littéraire*. Bruxelles : De Boeck.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Scholastic Inc. (2017). Les livres et les enfants : tendances et habitudes. Récupéré de <http://scholastic.ca/rapportsurlalecture/>
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Société de gestion de la banque de titres de langue française (2017). *Gaspard : bilan du marché du livre 2017*. Montréal : BTFL.
- Tauveron, C. (dir.). (2002). *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique? de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Terwagne, S., Vanhulle, S. et Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Thévenaz-Christen, T. (dir.) (2014a). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Thévenaz-Christen, T. (2014b). Conclusions générales. Dans T. Thévenaz-Christen (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois* (pp. 393-421). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Tsimbidy, M. (2008). *Enseigner la littérature de jeunesse*. Toulouse-Le Mirail : Presses universitaires du Mirail.
- Turcotte, C. (2007). *La socioconstruction des pratiques pédagogiques exemples d'enseignants de la lecture au primaire*. Thèse de doctorat inédite. Ottawa : Université d'Ottawa.
- Turgeon, É. (2018) Portrait des usages de l'album jeunesse à l'éducation préscolaire. Dans I. Montésinos-Gelet (dir.), *Pleins feux sur l'album* (pp. 53-72). Montréal : Centre de diffusion et de formation en didactique du français.
- Vallerand, R. et Hess, U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.

NOTES

1. Dans la présentation des résultats, lorsqu'il y a des différences significatives sur le plan statistique entre les cycles, nous inscrivons entre parenthèses la valeur du p. Nous ajoutons dans la parenthèse, si le calcul était possible en fonction de la question posée et du choix de réponses offert, l'effet de taille η^2 .
 2. Les effets de taille peuvent être considérés petits quand η^2 est autour de 0,01, moyens autour de 0,06 et grands autour de 0,14 et plus (Cohen, 1988).
 3. Le genre album pose divers problèmes d'analyse étant donné qu'il peut aussi être considéré comme un support de lecture qui accueille d'autres genres, comme le conte (Lépine, 2019).
 4. <http://www.demotsetdecraie.ca/>
 5. <https://diffusion-didactique.scedu.umontreal.ca/blogue/>
 6. <http://enseignerlitteraturejeunesse.com>
-

RÉSUMÉS

Au Québec, la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* est considérée dans le programme officiel comme le lieu d'orchestration des compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement au primaire. À quels types d'objets littéraires, de supports et de matériels de lecture ainsi que de corpus les enseignants recourent-ils pour déployer cette compétence? Pour répondre à cette question, nous avons examiné les réponses de 206 enseignants du premier cycle du primaire ayant participé à une enquête d'envergure nationale. Les résultats montrent que les corpus d'œuvres et d'auteurs sont très éclatés et que les œuvres littéraires intégrales sur support papier ainsi que les genres narratifs (albums et contes) dominent selon les pratiques déclarées par ces enseignants.

In Quebec, the competence *Appreciate literary works* is the place of orchestration of reading, writing and oral communications skills in elementary school. However, what is the current state of reading aids and materials as well as the body of works and authors/illustrators used to deploy this skill? To answer this question, we examined the responses of 206 lower primary teachers who participated in a nationwide survey. The results show that the corpus of works and authors/illustrators are very fragmented and that full literary works in paper as well as narrative literary genres (albums and tales) dominate in the declared practices of teachers in this cycle.

INDEX

Mots-clés : lecture, appréciation, œuvres littéraires, corpus, Québec, enseignement primaire

Keywords : reading, appreciation, literary works, corpus, Quebec, elementary school

AUTEURS

MARTIN LÉPINE

Université de Sherbrooke

OLIVIER DEZUTTER

Université de Sherbrooke

AUDREY BÉLANGER

Université de Sherbrooke

STÉPHANIE LAURENCE

Université de Sherbrooke