

Les facteurs qui inspirent la lecture chez les garçons en immersion française au deuxième cycle de l'élémentaire

by

Leah M Rawlings

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of

Master of Education

in

Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean
University of Alberta

© Leah M Rawlings, 2015

ABSTRACT

This action research explores the factors that inspire reading in a second language for a group of grade 5 boys in a French Immersion classroom. During this research, a grade 5 classroom participated in a reading workshop. This approach gave me insights on the multiple layers teachers must consider when reflecting on the phenomenon of education for boys, more specifically the children's experience when reading in a second language and what is needed in a classroom to inspire them to do so. The reading workshop was followed by interviews to gain a better understanding of the boys' thoughts on their reading journeys, described in their own words.

This research led me to discover the challenges faced by young boys when reading in a second language. Interestingly, the boys' genre preferences for books when reading in a second language were similar to the choices described in the research on what boys will choose when reading in their native tongue. The participants identified a lack of vocabulary in French as one of the main reasons reading in their second language is so difficult. They therefore rely heavily on the use of visuals to make sense of what they are reading. The research also highlighted the importance of the role of the teacher in inspiring the boys by understanding their reading interests, dialoguing with them, and providing books they would not have discovered without my commitment to them as bilingual citizens.

RÉSUMÉ

Cette recherche-action m'a amenée à explorer les facteurs qui inspirent la lecture en langue seconde chez les garçons en cinquième année dans un programme d'immersion française. Lors de la recherche, cinq garçons et leurs camarades de classe ont participé à un atelier de lecture. L'approche m'a permis de mieux comprendre les aspects à considérer dans l'enseignement aux garçons, notamment la lecture en langue seconde et les démarches à entreprendre en salle de classe pour les inspirer à lire. Suite à l'atelier de lecture, une entrevue avec les participants m'a permis de mieux comprendre l'expérience de lecture des garçons en immersion française.

Cette étude m'a amenée à découvrir que la langue ne joue pas un rôle significatif dans le choix de texte. Les genres préférés par les participants lisant en langue seconde étaient en ligne avec les choix qu'indiquent les recherches faites sur les garçons qui lisent en langue maternelle. Les participants ont signalé qu'un manque de vocabulaire en français leur rendait le processus de lecture en langue seconde ardu. Ils comptent sur les éléments visuels pour comprendre ce qu'ils lisent. Finalement, la recherche a signalé l'importance du rôle de l'enseignant dans la compréhension des préférences des garçons, dans le dialogue autour des textes et dans l'accès aux livres qu'ils n'auraient pas découvert sans mon engagement envers la construction de leur identité de citoyens bilingues.

PRÉFACE

Cette thèse est le travail original de Leah M Rawlings. Le projet de recherche, dont cette thèse fait partie, a reçu l'approbation éthique du Ethics Board de l'Université de l'Alberta, sous le nom "Second Language Reading Preferences for Boys", No. 30595, le 18 mars, 2013.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mes parents qui m'ont ouvert la porte à l'apprentissage d'une langue seconde. Grâce à eux, j'ai poursuivi mon cheminement dans les écoles d'immersion en tant qu'enseignante et j'ai poursuivi mon cheminement aux études supérieures en français en tant qu'étudiante.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Mme Lucille Mandin de m'avoir soutenue tout au long de cette thèse et surtout de m'avoir encouragée de tenir jusqu'à la fin. Je remercie aussi Mme Rochelle Skogen de m'avoir inspirée à explorer la question de la lecture chez les garçons en langue seconde.

J'aimerais remercier sincèrement mes participants qui ont partagé leurs travaux, leurs pensées et leur temps avec moi.

Je remercie Patrimoine canadien et Alberta Education pour leurs bourses provenant du programme de Bourse individuelle pour enseignant qui m'ont apporté un appui financier précieux. Ces bourses m'ont permis de poursuivre mes études à la Maitrise.

Finalement, je remercie tous ceux qui ont m'ont aidée, qui m'ont accompagnée et qui m'ont encouragée. Vous savez qui vous êtes!

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre 1 – L’introduction	2
Question de recherche	5
Vue d’ensemble de la thèse	7
 Chapitre 2 – La recension des écrits	 9
L’acte de lire	9
Le processus de lecture	12
L’interdépendance des habiletés en lecture	22
La motivation en lecture	25
La lecture indépendante	26
Trouver sa voix comme enseignant	28
Une communauté de lecteurs	31
La lecture et les garçons	34
La lecture en langue seconde	44
 Chapitre 3 – La méthodologie	 51
La recherche-action	51
Les participants	54
Démarche de recherche	55
Cueillette des données	59
Le journal de bord	60
L’entrevue	62

La considération éthique	64
Chapitre 4 – Les résultats	65
Facteurs qui motivent les garçons en immersion française	65
Croyances face à la lecture dans une langue seconde	65
Les comportements d'un bon lecteur	68
Processus de visualisation – Imagerie mentale	68
Processus d'anticipation	70
Processus d'identification – Émotions ressenties	70
Processus d'évaluation	73
L'accès aux livres	76
Comment choisir un texte	78
Genres de livres choisis	84
Les visuels	88
Censure ou non ?	90
Stratégies de lecture	92
Démarche de lecture en langue seconde	92
Vocabulaire	96
L'écriture	100
Prendre la parole	101
Chapitre 5 – La discussion.....	103
Choix personnel de texte	103

Impact de l'image	104
Défis pour les lecteurs en langue seconde	105
Le rôle de l'enseignant	106
L'atelier de lecture	109
Limites de la recherche	115
Chapitre 6 – Conclusion	117
Études futures possibles	121
Bibliographie	123
Annexe A – Participant Consent Form	131
Annexe B – Assent Form	133
Annexe C – Règlements de l'atelier de lecture	134
Annexe D – L'atelier de lecture – Fiche d'élève	135
Annexe E - Livres lus par les garçons pendant l'atelier	136

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Les processus de lecture	74
-----------	--------------------------------	----

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Conception traditionnelle de la compréhension	10
Figure 2	Modèle contemporain de compréhension en lecture	10
Figure 3	Modèle des processus impliqués dans la lecture	13
Figure 4	Les processus de lecture et leurs composantes	16
Figure 5	Liens entre le texte et les processus de compréhension	17
Figure 6	Les habiletés de lecture	23
Figure 7	Différence entre la recherche et la recherche-action	52
Figure 8	Processus type de la recherche-action	53

Je ne lirai pas ce livre,
même si tu me suspends la tête en bas
par un orteil
du haut d'une falaise
tout en me chatouillant les pieds
sous une pluie torrentielle
avec plein d'éclairs autour
et des requins en dessous
et un dragon qui me crache
de la fumée dans les yeux
et un train qui arrive
à toute allure
et tout à coup j'éternue et...

TU ME LÂCHES!

ATTENDS.

Si tu me lâches, je changerai
peut-être d'avis et je lirai,
Mais seulement si tu m'attrapes,
Alors je lirai ce livre avec toi!

(Meng, 2013, p. 27-32)

Chapitre 1

Introduction

J'ai entendu dans le texte de Meng (2013) la voix des garçons de la cinquième année en immersion française que je côtoie déjà depuis neuf années. Ce cri d'angoisse m'a interpellé à mieux comprendre leurs expériences et le rôle des enseignants pour les inspirer. J'ai compris qu'il ne suffit pas de planifier des leçons de lecture, mais de leur fournir des occasions de lire. J'ai voulu aller plus loin. Comme enseignante j'avais déjà compris l'impact de la lecture sur l'apprentissage de la langue seconde. Mon souci était maintenant de les amener à apprécier la littérature comme moyen pour construire leur identité de citoyens bilingues. Comment les amener à découvrir qu'il y a tout un autre monde dans la littérature jeunesse en français a été l'étincelle pour cette étude.

Carapet (2011), en faisant référence aux garçons des pays membres de L'organisation de Coopération et de Développement Économiques (OECD), a trouvé que :

Many educators, psychologists, and parents are concerned about the situation of boys in education, in Canada as well as in other OECD member countries. They see a significant difference between boys and girls in almost all aspects of school life: reading, writing, standardized tests, behaviour, and dropping out. Studies show that one of the most important factors for success in life is literacy. (p. 11)

De plus, Carapet (2011) affirme que:

Les données prouvent qu'au Canada, les garçons démontrent un écart significatif par rapport aux filles dans leur performance au niveau M-12 (maternelle à 12^e année), en particulier en lecture et qu'en en 2005 les filles constituaient 58 % des étudiants dans les universités. Ce phénomène est attribuable au décalage entre les garçons et les filles dans le domaine de la littératie (les habiletés de lecture et d'écriture) dont les causes sont reliées soit à la culture des garçons qui perçoivent la lecture et l'écriture comme des activités féminines, soit aux différences de rythme de maturation (y inclus la maturation du cerveau), soit même à l'organisation scolaire et à la pédagogie. (p. 10, 12)

Desroches (2007) a aussi trouvé dans les résultats de l'étude PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) que les filles sont plus fortes en lecture que les garçons. Le Conseil canadien sur l'apprentissage (2009) confirme un écart entre les résultats des filles et des garçons en lecture au Programme pancanadien d'évaluation. Au Québec, le Ministre de l'éducation a trouvé un lien entre le nombre de garçons qui décrochent de l'école et les difficultés qu'ils éprouvent en lisant (Allard, 2011). C'est à la suite d'une conférence prononcée par Dr. Leonard Sax, portant sur le phénomène des garçons à l'école et comment mieux les appuyer, que mon intérêt pour cette question a émergé.

Je constate moi-même en tant qu'enseignante en immersion française au 2^e cycle que les élèves sont motivés à lire en anglais mais qu'ils choisissent rarement de lire pour le plaisir en français. La recherche indique qu'il s'agit d'un phénomène répandu. En effet,

développer le goût de lire en langue seconde constitue un véritable défi. En général, les élèves d'immersion française apprécient moins les livres en français, même les élèves qui aiment beaucoup lire. Le problème n'est pas un manque d'enthousiasme pour la lecture mais une hésitation devant la lecture en français (Bérard-Custer, 2008; McDonald, 2005; Paradis, 1995; Provost, 1995; Romney, Romney et Menzies, 1994). Les enseignants confirment que la situation est semblable pour les élèves au secondaire.

De plus, si je réfléchis à ma propre expérience en tant qu'anglophone en immersion française, je constate que je n'ai quasiment rien lu pour le plaisir en français comme enfant, comme adolescente et comme adulte. Il va de soi que lire dans sa langue maternelle est toujours plus facile. Même en tant qu'adulte et enseignante en immersion française, je lis rarement pour le plaisir en français. Si je veux lire pour me détendre, je vais toujours chercher un livre en anglais. Ma lecture en français est surtout académique, soit pour des cours universitaires ou pour approfondir mes connaissances dans mes matières d'enseignement. J'ai de la compassion pour ces élèves, connaissant l'effort et la concentration qu'exige la lecture dans une langue seconde. Pourtant, nous connaissons tous l'impact de la lecture sur le développement de la langue, que ce soit dans la langue maternelle ou la langue seconde. Nous savons aussi que c'est en parlant qu'on apprend à parler, en lisant qu'on apprend à lire, en écrivant qu'on apprend à écrire. Dans le contexte de l'immersion française, la lecture est un moyen fondamental de favoriser l'acquisition de connaissances sémantiques, syntaxiques et morphologiques d'une langue. Mais que faut-il faire pour bien encadrer les élèves et leur faire découvrir le plaisir de lire dans une langue seconde ?

Question de recherche

C'est alors pour améliorer mon enseignement de la langue française que je me suis penchée sur l'étude des facteurs qui inspirent les élèves en immersion française, en particulier les garçons, à lire en français. La question au centre de cette recherche est donc la suivante : Quels sont les facteurs qui inspirent les garçons à lire en français ? Pour comprendre ce défi, il a fallu examiner les bienfaits de la lecture, la problématique face à la lecture et des solutions possibles au manque de motivation pour la lecture chez les garçons en immersion française. Je prévois que les résultats de la recherche aideront les enseignants d'immersion à mieux comprendre comment aider les garçons au 2^e cycle de l'élémentaire à éprouver du plaisir à lire en langue seconde.

Comme enseignante, je comprends très bien l'impact des gestes pédagogiques que je pose devant ma salle de classe. Fidèle au mandat que nous avons comme enseignants, je prends à cœur la responsabilité et le privilège d'encourager mes élèves à lire en français et de promouvoir une « attitude positive envers la langue française et les cultures francophones » (Alberta Learning, 1999, p. 28). En cinquième année, le programme d'étude d'Alberta Education (1999) stipule que les élèves sont appelés à :

- apprécier la presse enfantine d'expression française en situation de lecture personnelle
- apprécier de courts romans d'expression française en situation de lecture personnelle

- apprécier des textes de littérature jeunesse d'expression française en situation de lecture personnelle (p. 28).

Depuis le début de ma carrière, je constate que la majorité des garçons aiment lire, surtout lorsqu'ils peuvent lire en anglais. Alors, qu'en est-il de leur motivation pour la lecture en français ? Pourquoi est-ce qu'ils hésitent de lire en français ? Ma prise de conscience de ce manque de motivation pour la lecture en français m'amène à remettre en question les pratiques éducatives concernant la lecture au 2^e cycle de l'élémentaire. Comment puis-je davantage inspirer les garçons à lire en français ?

Une grande quantité d'études portent sur les garçons et la lecture en langue maternelle. Beaucoup moins d'ouvrages se penchent sur les facteurs qui influencent la motivation de lire dans une langue seconde. J'ai donc choisi d'explorer avec un groupe de garçons au 2^e cycle de l'élémentaire, les facteurs qui influencent leur motivation de lecture en français. Qu'est-ce qui motive les garçons à lire dans une langue seconde ? Quel type de lecture privilégient-ils – la lecture esthétique ou la lecture informative ? Quel genre de texte préfèrent-ils – les albums, les romans, les documentaires, les bandes dessinées ? Que motive leurs choix et qu'est-ce que je peux faire en tant qu'enseignante pour les inspirer à lire en français ?

En faisant ma recherche, j'ai d'abord ciblé la compréhension des éléments fondamentaux de l'acte lexique ainsi que la nature même du processus de lecture. J'ai été particulièrement intéressée à découvrir les comportements des bons lecteurs. Selon moi,

c'est un phénomène que tous les intervenants se doivent de comprendre. En approfondissant cette facette de la lecture, j'ai compris la place des croyances des enseignants, qui se reflètent consciemment ou inconsciemment dans leurs pratiques éducatives. Ultimement, je m'interroge sur comment faire pour inspirer nos élèves à devenir de bons lecteurs et à le demeurer pour le reste de leur vie.

Beaucoup de recherche par des chercheurs tels que Dr Leonard Sax et Michael Gurian porte sur les lecteurs du genre masculin. Que révèlent ces recherches au sujet des garçons et de leurs tendances en lecture ? Est-ce que ces mêmes tendances tiennent bien chez les garçons qui lisent en langue seconde ? Qu'est-ce qui influence le choix de textes chez les garçons en immersion française au 2^e cycle de l'élémentaire ? Est-ce qu'ils lisent pour le plaisir ou afin de chercher de l'information ? Étant donné que les participants de cette étude sont inscrits au programme d'immersion en Alberta, cette recherche vise les particularités des garçons qui lisent dans une langue seconde, une langue qu'ils apprennent et utilisent presque uniquement à l'école. Qu'ont-ils à dire de leur expérience comme lecteurs en langue seconde ?

Vue d'ensemble de la thèse

Au premier chapitre, je présente les constats qui ont motivé cette étude, le contexte de la recherche ainsi que la question à l'étude. Dans le chapitre deux, une recension des écrits dresse un portrait de ce que nous savons au sujet des lecteurs en langue seconde et en particulier, sur ce qui motive les garçons à lire dans leur langue seconde. C'est au chapitre trois que la méthodologie de recherche est présentée, suivie par l'analyse des

résultats et des grands thèmes émergents de la recherche au quatrième chapitre. Le chapitre suivant sert de lieu de discussion sur les grands thèmes découlant de cette étude. Finalement, le chapitre six présente la conclusion et des suggestions pour des études à l'avenir.

Chapitre 2

La recension des écrits

Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le

verbe « aimer » ... le verbe « rêver »...

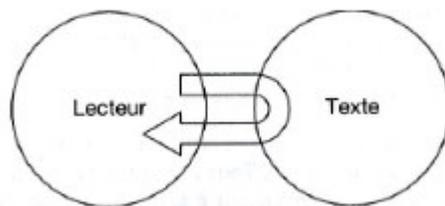
Pennac, 1992, p.13

L'acte de lire

Une habileté de lecture séparée de son contexte perdra une grande partie de sa signification. Tout le monde sera d'accord pour dire qu'un enfant qui a appris séparément à tenir le guidon d'une bicyclette, à serrer les freins et à pédaler ne sait pas nécessairement aller à bicyclette. C'est l'interaction de toutes ces habiletés qui constitue la capacité de conduire une bicyclette. Il en va de même pour la lecture. (Giasson, 2007, p. 5)

Millard (1997) définit la lecture de la façon suivante: « Reading, defined as the ability to make sense of written words on the page of a book, is considered by both parents and teachers alike to be the prime marker of the literate individual » (p. 31). Selon la notion traditionnelle, il suffisait de simplement comprendre le texte (Giasson, 2007). On croyait que le lecteur devait uniquement comprendre ce qui était écrit sur la page. Il cherchait ce que l'auteur voulait transmettre et le transposait. L'interaction entre le lecteur et le texte se passait telle que démontrée dans la figure ci-dessous :

Figure 1 : Conception traditionnelle de la compréhension

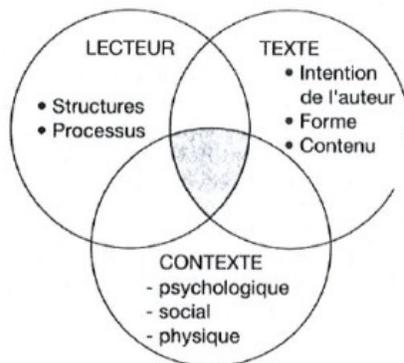


Source : Giasson, 2007

Aujourd'hui, les chercheurs perçoivent autrement la compréhension en lecture.

« Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture » (Giasson, 2007, p. 5).

Figure 2 : Modèle contemporain de compréhension en lecture



Source : Giasson, 2007

L'approche actuelle sous-tend donc que le lecteur lit son texte à partir de ses connaissances antérieures et de ses attitudes envers la lecture. Les processus du lecteur

tiennent compte de ses habiletés et des stratégies de lecture qu'il utilise en lisant (Giasson, 2007).

La composante du texte inclut trois éléments que le lecteur utilise pour l'interpréter: l'intention de l'auteur, la forme et le contenu. La forme fait référence à l'organisation du texte. Le vocabulaire utilisé par l'auteur ainsi que les idées qu'il présente font partie du contenu. L'auteur choisit l'organisation du texte, ses mots et ses idées en fonction de son intention (Giasson, 2007).

Finalement, le contexte joue également un rôle dans la compréhension. Il y a en premier lieu, le contexte psychologique, c'est à dire, le but du lecteur en lisant le texte. Quant au contexte social, il consiste en l'interaction avec les pairs et les adultes. Un exemple du troisième contexte, physique celui-ci, est le temps accordé par le lecteur à lire le texte. Ces trois variables de la lecture sont indissociables et ils doivent être en relation pour que le lecteur évite les difficultés de compréhension (Giasson, 2007). Giasson explique que l'inclusion du lecteur dans la compréhension d'un texte est difficile pour les enseignants parce qu'ils croient que cela laisse les textes ouverts à toutes sortes d'interprétations. Par contre, tenir compte du rôle du lecteur ne veut pas forcément dire que les textes peuvent être interprétés de n'importe quelle façon.

Un grand nombre de chercheurs (Goodman, 1989; Harwayne, 2001; Smith, 1979; Taberski, 2014) viennent appuyer la théorie de Giasson. Selon eux, ultimement, la

compréhension est l'objectif fondamental de l'acte lexique. Les enseignants veulent que les lecteurs comprennent les textes qu'ils lisent. Selon Taberski (2014) :

Mon principal objectif ne vise pas la maîtrise de toutes les compétences et de toutes les stratégies déterminées par le programme à suivre.... Tout tourne autour de la compréhension. Chaque objectif, chaque stratégie, chaque compétence, chaque aspect de notre enseignement doit viser à aider les enfants à comprendre ce qu'ils lisent et écrivent. À mon avis, c'est notre mission principale. (p.16)

Le processus de lecture

Giasson s'inspire du modèle psycholinguistique pour expliciter le processus de lecture. Les connaissances de la psychologie et de la linguistique nous aideront à comprendre la part de ces deux domaines dans l'acte lexique. Giasson s'est d'abord penchée sur le rôle de la perception en lecture, mettant en évidence l'apport de l'information visuelle. À cette dimension, elle ajoute les processus cognitifs qui sont au cœur même de l'acte de lire. Deux caractéristiques se dégagent de la lecture : la perception est globale et instantanée. « Elle est instantanée parce qu'elle se fait en une fraction de seconde et elle est globale parce qu'il suffit que de l'image d'un mot pour le reconnaître » (Giasson & Thériault, 1983, p. 82).

« Si comme l'affirme Smith, 'l'art de devenir un bon lecteur consiste à apprendre à se fier de moins en moins à l'information des yeux' (1975, p. 50), la lecture implique des processus non visuels qui ont un rôle plus crucial à jouer que les processus visuels.... aujourd'hui, les théories psycholinguistiques affirment justement que la lecture

graphique démontre la découverte par le lecteur du sens de l'auteur en passant par les stades de prédiction, de confirmation et d'intégration.

En lisant, le lecteur utilise ses connaissances antérieures pour interpréter le texte.

D'abord, il fait des prédictions selon les renseignements qu'il trouve dans le texte. Les prédictions syntaxiques reposent sur les terminaisons des mots pour déterminer leurs catégories grammaticales, les mots-fonctions pour prédire ce qui suivra dans la phrase et l'ordre des mots pour trouver les liens qui les unissent. Les prédictions se font également par rapport aux classes sémantiques sur la matière d'un texte ou le sens d'une phrase qui se trouve dans le texte. Plus un lecteur possède de connaissances sur le sujet du texte, plus ses prédictions seront précises (Giasson & Thériault, 1983).

Après avoir fait une prédiction, soit le lecteur confirmera ses hypothèses en continuant à lire, soit il réévaluera ses prédictions antérieures. Trois possibilités se présentent si le lecteur ne comprend pas le texte : il relira le texte précédent, il continuera à lire le texte pour essayer de comprendre ce qui l'a bloqué ou il abandonnera le texte. À la fin, il intégrera ses apprentissages à ses connaissances antérieures.

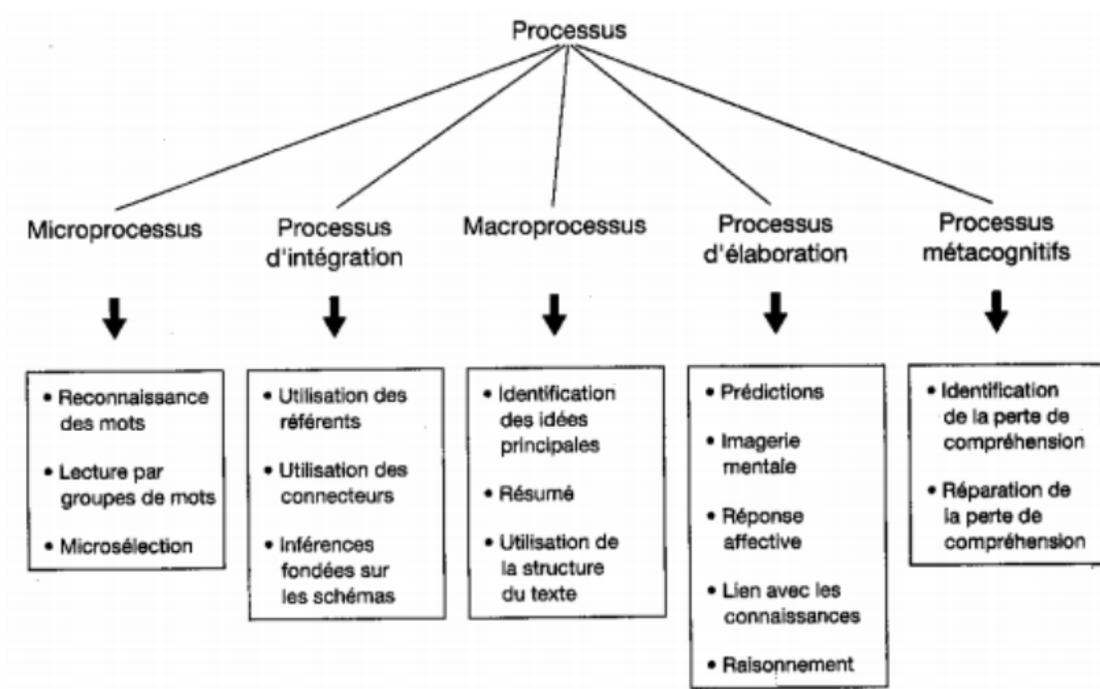
En suivant ce modèle, les élèves sont actifs dans leur processus de lecture. Giasson & Thériault (1983) nous expliquent :

Dans sa quête de signification, le lecteur ne part pas uniquement des stimuli visuels, mais également de l'idée générale de ce qu'il pense rencontrer dans le texte. Le lecteur procède alors à une sélection d'indices à partir de ce qu'il connaît

de la langue, à partir de ses expériences antérieures et de sa connaissance du code. Il vérifie ensuite la justesse de ses hypothèses. En d'autres mots, le lecteur n'a pas besoin de regarder ni toutes les lettres ni tous les mots pour comprendre le sens d'un texte. Les processus cognitifs, dans une telle démarche, prennent le pas sur les processus visuels. (p. 113)

En 2007, Giasson a élaboré les processus de lecture. Le premier processus, dont les microprocessus, représente les compréhensions nécessaires au niveau de la phrase. Les processus d'intégration servent à relier ensemble les phrases ou à relier ensemble les propositions. Les macroprocessus, par contre, sont plus larges et englobent les idées générales du texte de sorte à ce que le lecteur comprenne. Le fait que le lecteur aille au-delà du texte pour tirer ses propres conclusions fait partie des processus d'élaboration. Les démarches d'identification et d'ajustements que fait un lecteur après avoir eu de la difficulté à comprendre ce qu'il lit font partie des processus métacognitifs.

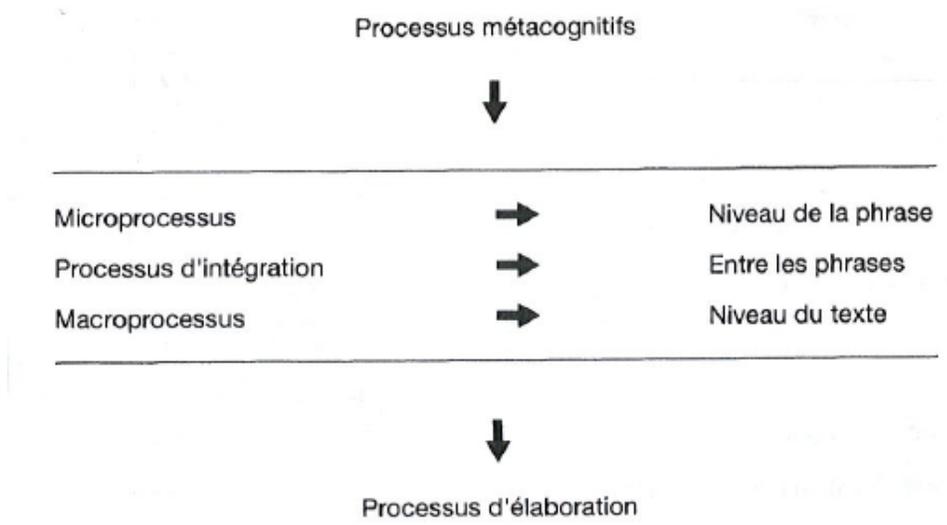
Figure 4 : Les processus de lecture et leurs composantes



Source : Giasson, 2007

L'information du graphique ci-dessus peut aussi être représentée d'une autre manière en montrant les corrélations qui existent entre le texte et les cinq processus.

Figure 5 : Liens entre le texte et les processus de compréhension



Source : Giasson, 2007

Le processus d'élaboration est là où je vais m'arrêter parce que c'est là où je mets l'accent pendant la recherche en demandant aux élèves de me dire comment ils interagissent avec un texte. Le lecteur utilise les composantes de prédiction, d'imagerie mentale, de réponses affectives, de liens avec les connaissances et de raisonnement pour faire des inférences par rapport aux textes. D'autres auteurs nous rappellent l'importance de la compréhension du texte. Benton et Fox (1985), des chercheurs impliqués dans l'enseignement de la littérature chez les enfants de 9 – 14 ans, soulignent eux aussi l'impact du processus d'élaboration tel qu'explicité par Giasson (2007). Selon eux, ce sont les étapes de ce processus qui nous amènent à mieux percevoir, chez les lecteurs, les comportements du bon lecteur de texte narratif. Benton et Fox rendent les processus mentaux plus transparents en énumérant quatre comportements : l'anticipation, l'identification, l'imagerie mentale et l'évaluation.

Afin que le lecteur puisse s'approprier les processus d'élaboration ou les comportements du bon lecteur, il doit savoir quand et comment les utiliser. C'est là l'importance des processus métacognitifs. Les processus métacognitifs sont aussi essentiels pour identifier une perte de compréhension et pour savoir comment réparer la compréhension (Giasson, 2007). Le lecteur développe ces habiletés au fil de son développement en lecture, mais c'est par l'enseignement que le lecteur peut mieux s'approprier de ces processus (Giasson, 2007).

Avant de se pencher sur le processus d'élaboration, il faut s'arrêter pour comprendre la distinction qui existe entre les types de lecture. Il y a, en effet, deux types de lecture : la lecture esthétique et la lecture informative. La lecture informative répond à un besoin de savoir, de connaître, d'apprendre des informations spécifiques. La lecture esthétique, par contre, répond à un besoin de se divertir, de s'émerveiller. Lebrun (1994) souligne que « dans le texte esthétique, le lecteur reconstruit le sens pour soi » (p. 34). Selon Nadon (2002), « on le lit pour vibrer, pour vivre. Le plaisir est *durant* la lecture... Dommage que l'on traite souvent les deux types de lecture de la même façon : aucune vie, que des questions » (p. 1-2).

Benton et Fox (1985) parlent de ces deux types de lectures en disant :

Broadly speaking, a distinction may be made between the *interrogative* reader and the *acquiescent* reader. The former is one who tends constantly to question the text, to predict and speculate about events and outcomes. The latter is one whose inclination is to accept what is given, to absorb the text and to bring more of his or

her literary and life experiences to bear upon it in order to assimilate it more easily. (p. 17)

Il est donc important de comprendre comment le processus de lecture se vit différemment lorsque le lecteur s'engage dans la lecture de l'un ou l'autre de ces types de lecture.

Benton et Fox (1985) utilisent le terme d'anticipation pour décrire les prédictions faites par un lecteur. Celui-ci regardera également en arrière pour réfléchir à ce qu'il a lu et trouver un appui pour confirmer ses hypothèses. Giasson explicite, par exemple, la variation dans les prédictions selon le genre de texte :

Prédictions sur les textes narratifs	Prédictions sur les textes informatifs
1) Prédictions des événements fondées sur : a. le caractère des personnages; b. la motivation des personnages; c. les caractéristiques de la situation; d. les indices présents dans le texte : -les illustrations, -le titre.	1) Les prédictions de contenu fondées sur : a. les connaissances antérieures sur le sujet; b. les connaissances concernant la causalité : -physique, -politique, -psychologique, -autres.
2) Prédictions à partir de la structure et fondées sur : a. la connaissance des genres littéraires; b. les connaissances concernant la	2) Les prédictions à partir de la structure et fondées sur : a. la connaissance des structures des textes informatifs;

grammaire de récit.	b. les indices provenant du texte : -en-tête, -titre, -introduction, -mots de transition, -tables, figures...
---------------------	---

(Giasson, 2007, p. 138-139)

En lisant les textes narratifs, le lecteur utilise les informations incluses dans le texte au sujet des personnages et des situations pour prédire les actions à venir. De plus, il se réfère aux indices qui se trouvent dans le texte tels que le titre et les illustrations. Une connaissance des genres littéraires joue un rôle important dans l'habileté de prédire. Le lecteur s'attend à avoir certaines caractéristiques dans les textes; par exemple, s'il s'agit d'un roman historique, le lecteur cherche à lire un texte qui le transporte dans le passé. S'il lit un texte humoristique, il s'attend à ce que les personnages posent des gestes drôles ou se trouvent dans des situations comiques. Il utilise aussi la grammaire du récit, c'est-à-dire la structure du texte, pour faire des prédictions au sujet du début, du milieu et de la fin d'un texte. En possédant cette connaissance, le lecteur est en mesure, par exemple, d'identifier l'élément déclencheur et de prédire les actions qui seront entreprises par le(s) personnage(s) pour arriver à une résolution.

Avec les textes informatifs, par contre, le lecteur utilise ses connaissances antérieures sur le contenu pour faire des prédictions, établissant, par exemple, des rapports entre la politique et le contenu du texte. Les connaissances sur la structure du texte sont aussi importantes pour permettre au lecteur de reconnaître où il est rendu dans un texte et ce qui suit. En sachant qu'il lit l'introduction, il cherche prochainement à se trouver dans le

développement. Les titres, sous-titres et tables sont d'autres exemples d'indices qu'emploie le lecteur de textes informatifs.

L'imagerie mentale, un autre processus d'élaboration de lecture, est « la capacité de créer des images mentales fortes et claires » (Giasson, 2007, p. 143). L'utilisation de l'imagerie varie pour chaque individu. Certains lecteurs sont adeptes à visualiser. Toutefois, il n'existe pas de corrélation directe entre la capacité de bien visualiser et de bien comprendre. Benton et Fox (1985) expliquent ce processus ainsi: « mental imagery – pictures which form in the reader's head.... The writer shapes his images, via the use of words, into a text; the reader shapes the text, via the use of images, into a meaning » (p. 5).

Les réponses affectives, celles découlant de l'identification, sont aussi un processus de lecture, mais seulement avec la lecture de textes narratifs (Giasson, 2007). Un lecteur qui est engagé avec un texte et qui démontre des émotions en lisant est souvent mieux placé pour comprendre le texte. Le lecteur peut réagir en essayant de se mettre à la place d'un personnage et en se demandant ce qu'il ferait dans la même situation. Il peut aussi réagir en se plaçant dans l'action de l'histoire ou en établissant des liens avec ce qui se passe dans l'histoire et son propre vécu ou avec quelque chose qu'il a déjà lu ou vu. Benton et Fox (1985) parlent de « interacting » ou d'interagir avec un texte. « Interacting includes everything that the reader brings from his own literary and life experience to enable him to interpret a satisfying meaning from a story » (p. 15). En lisant, le lecteur se projette lui-même dans l'histoire et lit le texte à partir de ses propres expériences.

Benton et Fox (1985) ajoutent un autre processus de lecture, celui d'évaluer comment un texte a été écrit. Un lecteur peut réagir à un texte en évaluant sa qualité ou par ce qu'il en a extrait en le lisant. Le lecteur évalue le texte en raisonnant « c'est-à-dire d'utiliser son intelligence pour traiter le contenu du texte, pour l'analyser ou pour le critiquer » (Giasson, 2007, p. 146). D'abord, le lecteur doit être en mesure de distinguer un fait d'une opinion. Cette habileté est importante à acquérir pour qu'un élève ne pense pas toujours que ce qui est écrit est un fait. Il doit aussi être capable de porter des jugements sur la crédibilité de l'information. Finalement, le lecteur doit être capable d'« apprendre à distinguer les aspects dénotatifs (sens littéral) et connotatifs du langage (valeur émotive) » (Giasson, 2007, p. 148). L'auteur choisit des termes ou des façons de s'exprimer dans son texte avec un but en tête. C'est au lecteur d'en être conscient.

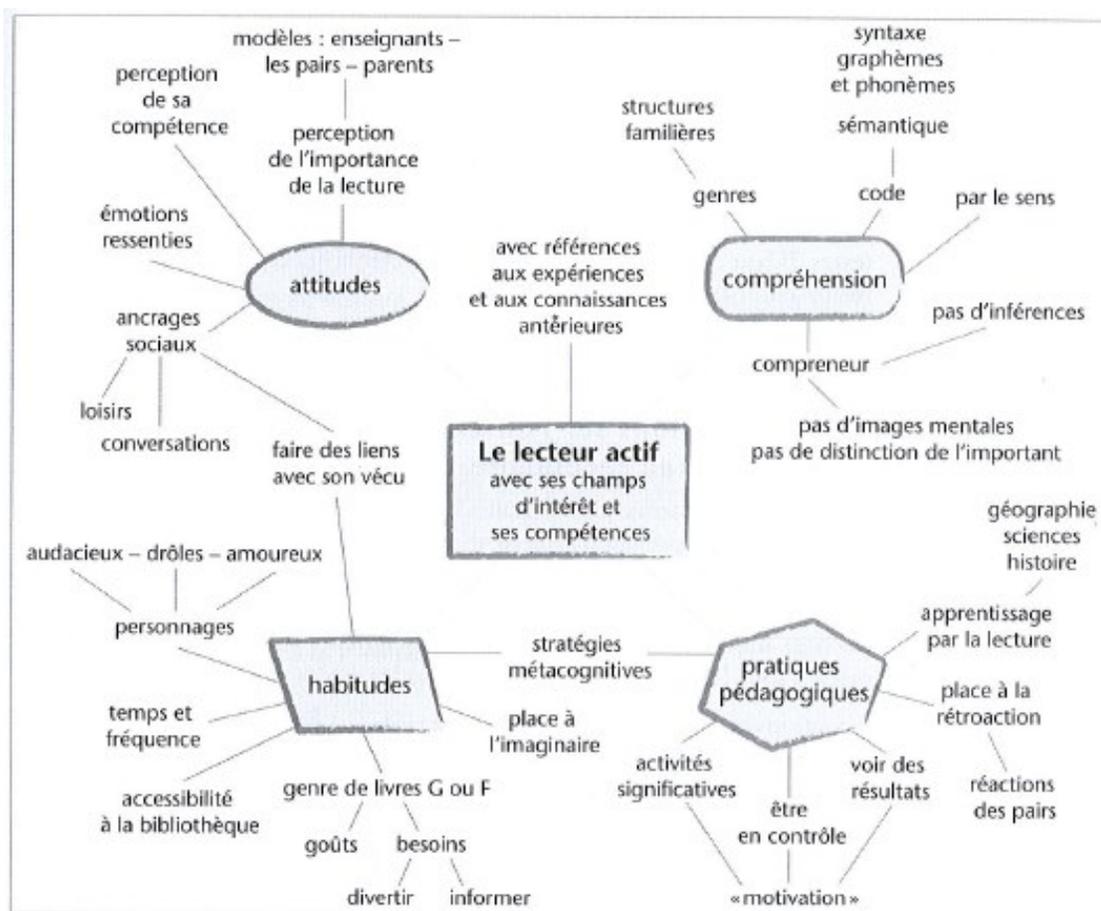
Finalement, un dernier processus d'élaboration est l'intégration des connaissances antérieures et des informations apprises en lisant (Giasson, 2007). C'est une habileté essentielle pour retenir l'information du texte. Le modèle des processus impliqués dans la lecture la présente comme la dernière étape pour le lecteur.

L'interdépendance des habiletés en lecture

L'acte de lire est complexe. Selon Lemery (2007), l'expérience de lecture dépasse la compréhension de lecture. Dans son étude, il présente les éléments interdépendants de l'acte de lire. Son étude augmente les possibilités de mieux comprendre l'expérience des garçons dans nos salles de classe. Il présente une synthèse des comportements et des

attitudes du lecteur actif. Son tableau enrichit le corpus de connaissances pour l'enseignant et couvre les trois variables trouvés dans la figure 2 de Giasson (2007) (le texte, le contexte et le lecteur). Les quatre grands thèmes, attitudes, compréhension, habitudes et pratiques éducatives, alimentent notre réflexion pour ce qui est de l'enseignement de la lecture. Dans le graphique ci-dessous, Lemery (2007) confirme l'interdépendance des habiletés de lecture :

Figure 6 : Les habiletés de lecture



Source : Lemery 2007

À l'habileté de comprendre un texte, Lemery (2007) ajoute les attitudes du lecteur.

Selon lui, le rôle primordial de l'enseignant est de partager sa passion pour la lecture de livres de qualité avec ses élèves et de rester ouvert à tous les genres de livre qui intéressent ses élèves. C'est à l'enseignant d'aider les élèves à trouver ce qu'ils aiment et de leur aider à choisir des textes. Lemery suggère que les élèves devraient poser des questions à l'enseignant ou à d'autres adultes pour en connaître plus au sujet de leurs lectures. Ces questions, par exemple comment l'adulte choisit un texte ou quel genre de texte il lit, sont en ligne avec les suggestions d'Atwell (1998) qui seront abordés plus tard. L'enseignant ne devrait pas se demander ce qu'il enseigne en lecture mais plutôt quelle l'expérience en lecture il partage avec ses élèves.

Lemery (2007) suggère que les habitudes de lecture devraient devenir aussi importantes et régulières pour les élèves que celles de se brosser les dents ou de manger. Pour ce faire, il faut que tous les enseignants, pas seulement les enseignants de langue, s'engagent à rendre la lecture importante dans leurs classes. Les enseignants peuvent guider les élèves à trouver des textes dans les bibliothèques qui sont en lien avec la matière qu'ils enseignent, et les encourager à lire des textes documentaires et à en parler avec les enseignants même s'il ne s'agit pas tout à fait de la matière qu'ils voient en classe. De plus, on devrait enseigner les stratégies de lecture dans tous les cours parce qu'ils sont nécessaires à la compréhension des textes scientifiques et informatifs.

La dernière habileté de lecture de Lemery (2007) est celle de pratiques pédagogiques avec lesquelles l'enseignant cherche à aider les élèves à comprendre ce qu'ils lisent, à

améliorer leur utilisation des stratégies de lecture et à développer leur interaction d'une part et à évaluer les élèves dans le but de perfectionner leurs compétences d'autre part. Il nous suggère des activités à entreprendre avec les élèves telles que verbaliser les stratégies utilisées, être un modèle pour les élèves et utiliser des organisateurs graphiques. L'enseignant doit être sensible aux différences dans l'utilisation des stratégies de lecture par les filles et par les garçons. Lemery a trouvé que les garçons sont plus aptes à utiliser l'inférence que les filles, alors que les filles sont plus aptes à s'auto-évaluer en lisant.

La motivation en lecture

L'attitude des élèves envers la lecture est très importante. Giasson & Thériault (1983) dit : « Tout programme de lecture doit poursuivre deux objectifs : enseigner à lire et amener les enfants à aimer lire » (p. 274). Si les élèves trouvent la lecture plaisante, ils développeront une attitude positive. De plus, les élèves qui trouvent la lecture agréable constateront souvent qu'il ne faut pas mettre beaucoup d'effort pour avoir du plaisir en lisant. Un élève qui ne trouve pas de joie dans la lecture se désintéressera très vite et aura de plus en plus de difficulté avec la lecture (Desroches, 2007 et Nancy, 2005). Worthy, Moorman & Turner (1999) confirment que si les élèves ne sont pas intéressés à la tâche devant eux, ils ne seront pas motivés à l'entreprendre.

Lemery (2007) évoque trois variables pour encourager la lecture chez les élèves, soit un accès à une grande variété de textes, du temps de lecture régulier et une discussion ouverte avec l'enseignant autour des textes lus. L'élément de motivation en passant par les activités significatives et les résultats positifs est, selon moi, central pour inspirer les

élèves à développer le goût de lire. De plus il énumère quatre pratiques pédagogiques qui sont encourageantes pour les garçons. La première est d'être un modèle pour les élèves en verbalisant ses stratégies de lecture. La deuxième est de développer chez les élèves l'habileté de prédire, de vérifier ainsi que de faire des liens avec leurs vécus. L'habileté de reconnaître un manque de compréhension et de le réparer est aussi importante. Troisièmement, Lemery suggère l'utilisation des surligneurs et de feuillets collants pour laisser des marques sur le texte dans le but de mieux le comprendre et de faire des liens intertextuels. La dernière stratégie de Lemery est d'utiliser le questionnement réciproque dans le but de modeler pour les élèves la façon de poser des questions en lisant.

La lecture indépendante

Il est presque impossible de surestimer l'importance de la lecture indépendante dans l'apprentissage de la lecture. Déjà Giasson & Thériault (1983) prônait la pratique de la lecture silencieuse et continue (LSC). Cette méthode préconisait que les élèves lisent jusqu'à 20 minutes par jour. Les élèves prenaient un livre de leur choix, facile ou difficile, pourvu qu'ils aient quelque chose à lire. Ces périodes de lecture étaient silencieuses et ininterrompues.

Selon Taberski (2014), cette pratique était une grave erreur. Selon elle, « ce n'est pas la lecture indépendante qui doit être repensée, mais plutôt le type d'encadrement dans lequel elle se déroule » (p. 29). Elle propose dans son livre *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture*, une approche révisée de la lecture indépendante :

- Le choix des livres est supervisé par l'enseignant lors des entretiens de lecture.
- Les enfants peuvent lire seuls ou avec un camarade et peuvent réagir au texte de diverses façons. Ils gardent un journal de lecture, écrivent leurs réactions, participent au théâtre des lecteurs, remplissent les fiches de stratégies, etc.
- L'enseignant rencontre les enfants un à un ou en petits groupes et guide leur lecture en formulant des commentaires qui les aident à lire mieux.
- La lecture indépendante est intégrée à toutes les autres activités de lecture. Elle enrichit ces diverses activités qui la soutiennent à leur tour. (Taberski, 2014, p. 28)

La lecture indépendante favorise l'acquisition de la fluidité en lecture et de connaissances, améliore le vocabulaire et permet de se familiariser avec les structures littéraires du langage. Lorsque les enfants lisent souvent, ils s'exposent à des structures du langage qu'ils ne rencontrent pas nécessairement dans leurs conversations quotidiennes. La lecture indépendante fournit à l'enfant une occasion de mettre en pratique les compétences et les stratégies enseignées. Finalement, laisser lire les élèves favorise l'amour de la lecture.

Atwell (1998) propose ce même scénario dans son ouvrage *In the Middle*, dans lequel elle expose de façon très claire, les éléments fondamentaux de l'atelier de lecture ainsi que les démarches qui constituent la structure de l'approche. Elle souligne l'importance d'éléments tels que prévoir du temps pour la lecture dans la salle de classe et faire des entretiens avec les lecteurs. On ne peut pas surestimer le rôle de l'accompagnement dans

le choix des livres. Pour les petits, Nadon (2002) préconise de faire les choix suivants pour les élèves : un livre facile, un livre plus difficile, un livre que le lecteur aime et un livre que le lecteur ne découvrirait pas lui-même. Nous avons dans la salle de classe, l'occasion de proposer des livres qui émerveillent. Finalement, il est important d'offrir le choix de lire ou de réagir au texte. Les livres, ainsi que tous les textes tels que les revues, les journaux, ont un grand potentiel pour humaniser nos élèves.

Trouver sa voix comme enseignant

Lemery (2004) nous met en garde contre des tendances pédagogiques prônées de façon systématique. Dans son œuvre *Les garçons à l'école : Une autre façon d'apprendre et de réussir*, il demande aux enseignants de faire appel à leur intégrité professionnelle :

Prenez votre place, croyez en vous et en vos élèves. Arrêtez de demander des précisions aux multiples programmes, des tonnes de guides d'enseignements et des 'modes d'emploi' au risque de devoir les appliquer à la lettre. Faites participer vos élèves, partez de leurs expériences, de leurs questions, de leurs goûts. Soyez surtout des passionnés de la matière que vous enseignez et qui devrait d'abord être un champ, que dis-je, une vaste terre de connaissances à explorer. L'école doit être, avant tout, un lieu privilégié de découvertes et d'expériences enrichissantes avant d'être celui où l'élève doit s'astreindre à se faire questionner à tout moment.

(p. 32)

Selon Nadon (2011) :

Il faut amener les enfants plus loin que juste « j'aime » ou « je n'aime pas »... Toute cette insistance actuelle sur la métacognition empêche parfois de devenir lecteur. Puis-je gentiment rappeler qu'il existe des livres où nous ne voulons pas créer de liens avec les personnages, que nous ne voulons pas d'images, que nous les tenons loin de nous même si le livre est bon ? Un élève peut être très fort en métacognition et ne jamais devenir un lecteur. Il peut très bien répondre aux questions en vogue qui en font foi. Il pourrait ne jamais pénétrer une histoire, faire sienne la vie d'un personnage, rêver, rire, célébrer, pleurer, réfléchir ou tomber amoureux.
(p.14-15)

C'est dans cette optique que j'ai choisi l'approche d'enseignement par atelier dans le but de mieux comprendre le vécu des garçons dans leur expérience d'apprendre à lire. Cette démarche, qui met en évidence l'importance de traiter les élèves comme des vrais lecteurs, propose de donner le temps à nos élèves de lire dans la salle de classe, leur laisser choisir les textes qu'ils veulent lire, bien les encadrer avec des occasions de réagir aux textes lus dans un journal de bord dialogué et leur offrir des mini –leçons de sorte à renforcer les stratégies optimales pour bien comprendre ce qui est lu.

Atwell (1998) accepte que la lecture n'est pas nette et propre avec des lecteurs qui terminent chaque livre, qui cherchent la définition de chaque mot inconnu et qui lisent toutes les classiques. En effet, les vrais lecteurs acceptent qu'il est possible d'abandonner

les livres, de sauter des passages et de lire toutes sortes de livres. Atwell accepte que la lecture puisse créer un désordre en salle de classe :

When we invite readers' minds to meet writers' books in our classrooms, we invite the messiness of human response—personal prejudices, tastes, habits, experiences. But we also invite personal meaning and the distinct possibility that our kids will grow up to become a different kind of good reader—an adult who sees reading as logical, personal, and habitual, someone who just plain loves to read. (p. 30)

L'enseignant a intérêt à laisser les élèves lire des textes qui les intéressent. Il faut considérer que « les intérêts des enfants sont plus vastes que les ressources d'une classe » et « qu'il existe souvent un gouffre entre ce que le professeur croit être adéquat pour les enfants et ce que les enfants choisissent d'eux-mêmes » (Giasson & Thériault, 1983, p. 283). Atwell (1998) le confirme en disant « I heard again and again from students of every ability that the simple act of selecting their own books had turned them into readers » (p. 37). Le choix est important non seulement en langue maternelle, mais aussi en langue seconde (Logie, 2007). Alors, pour encourager et motiver nos élèves à lire, il faut être prêt à accepter que la lecture n'est pas toujours belle et nette. L'importance du choix de texte et de l'existence d'une communauté de lecteurs où les élèves peuvent dialoguer au sujet des textes ne peut pas être surestimée.

Une communauté de lecteurs

Atwell (1998), de sa part, fait référence à l'importance d'avoir une communauté de lecteurs pour faciliter les interactions sociales. « Literary talk with a teacher and peers is crucial to kids' development as readers » (Atwell, 1998, p. 40). Quand les élèves travaillent avec leurs pairs, tout le monde joue le rôle d'enseignant et d'apprenant à la fois, et ce sont les élèves en difficulté qui en profitent le plus dans tout le groupe. Nancy (2005) et Nadon (2011) ajoutent que si on veut motiver les élèves à lire, il faut leur donner les occasions de dialoguer autour des livres et de trouver du plaisir en lisant. Afin de créer sa communauté et d'encourager le dialogue autour de la lecture, Atwell (1998) a initié le journal de lecture dialogué. Son intention était de donner aux élèves un lieu où ils pourraient enrichir leurs pensées avec l'influence d'un adulte qui s'intéresse à ce qu'ils ont à dire et qui répondra à leurs questions.

Giasson (2000) parle aussi de l'importance d'une communauté de lecteurs. Elle souligne les facteurs nécessaires à la création d'une telle communauté :

un enseignant motivé; un accès aux livres de qualité; une place importante accordée à la lecture collective et à la lecture personnelle; la réaction aux textes favorisée par la discussion (en grand groupe et en petits groupes); l'accent particulier placé sur l'écriture comme outil de réaction; la possibilité pour l'élève de choisir ses lectures et ses projets personnels de prolongement; une perspective de lecture thématique. (p. 21)

Elle explique que de réagir aux lectures par l'écriture est avantageux parce que les élèves ont besoin de participer en mettant leurs pensées sur la page. De plus, le travail à l'écrit permet à la fois à l'enseignant d'évaluer la compréhension et l'engagement des élèves envers le texte, et aux élèves d'organiser leurs pensées et de les approfondir. Borowski (1994) ajoute que le journal de lecture dialogué est avantageux parce que les élèves s'engagent à exercer de façon autonome leur pensée critique et en même temps de réfléchir à ce qu'ils lisent. Ils travaillent également leurs compétences en lecture et en écriture. Éducation Ontario (2005) confirme l'importance de développer chez les élèves un esprit critique.

McDonald (2005) a noté que faire écrire les élèves pour partager leur réaction à un texte était motivant pour les apprenants en langue seconde. Les conclusions de Bérard-Custer (2008) vont dans le même sens, ses élèves en immersion ayant trouvé l'utilisation du journal motivante et ayant hâte de lire les commentaires de l'enseignant dans leurs journaux. Les élèves l'ont même classée 2^e parmi leurs préférences quant aux activités littéraires de l'année.

Un nombre considérable de travaux ont été publiés depuis le début des années 1980 concernant l'utilisation du journal de lecture en salle de classe. La plupart décrivent des contextes d'enseignement en langue maternelle et très peu intègrent dans leur démarche l'aspect de la rétroaction régulière de l'enseignant. En général, les auteurs de ces études examinent l'effet de l'utilisation du journal de lecture sur le rendement en compréhension de lecture des élèves. Très peu d'ouvrages offrent une analyse des changements

remarqués au niveau des habiletés des élèves à l'écrit. En ce qui concerne l'impact sur la motivation à la lecture, les résultats obtenus par Lebrun (1996) suite à l'utilisation du journal dialogué avec des élèves de 10-12 ans dont le français est la langue maternelle « démontrent une modeste amélioration des attitudes [face à la lecture] » (p. 353).

L'auteure précise toutefois que « les 10-12 ans sont à un âge où, en l'absence de mesures d'encouragement à la lecture, celle-ci perd vite du terrain au profit d'activités telles que les sorties et l'écoute télévisuelle » (p. 353). Il est probable que nous pourrions, de nos jours, inclure les jeux vidéo et l'ordinateur comme autres éléments qui détournent l'intérêt des élèves de la lecture.

Selon Bérard – Custer (2008), le journal de lecture dialogué utilisé avec ses élèves de 4^e année en immersion française permet :

- Une excellente activité qui permet la différenciation selon les niveaux de lecture des élèves. Tous les élèves de la classe pouvaient connaître du succès avec cette activité.
- Amélioration de la compréhension de lecture.
- Rapport affectif créé à l'écrit entre l'enseignante et les élèves.
- Amélioration du degré d'engagement des élèves dans leur lecture de textes français.
- Plusieurs RAS et RAG du programme de français enseignés grâce à cette activité. (p. 50-51)

La lecture et les garçons

Tel que signalé dans l'introduction, les études démontrent que les garçons sont souvent les plus faibles en lecture, pas seulement en Amérique du Nord, mais partout au monde (Lemery, 2007). Il ne semble pas avoir de différence en lecture entre les filles et les garçons lorsqu'ils commencent l'école, les uns autant que les autres voulant apprendre ce que veut dire « lire ». Une fois qu'ils arrivent au secondaire toutefois, un écart s'est creusé entre les filles et les garçons. Lemery (2007) note que les garçons manquent de motivation à lire, ce que Nancy (2005) confirme en disant que les élèves, surtout les garçons, perdent de l'intérêt dans la lecture après qu'ils commencent l'école. Payant (2013) affirme que les élèves débutent leur apprentissage sur la même case, mais que « l'intérêt pour la lecture diminue chez plusieurs garçons au fil des ans, ce qui cause souvent un retard scolaire » (p. 12). Le Conseil canadien sur l'apprentissage (2009) explique qu'en général, les filles lisent plus régulièrement parce qu'elles éprouvent du plaisir à le faire. Les garçons, par contre, préfèrent faire d'autres activités telles qu'écouter la télé parce qu'ils n'aiment pas autant lire. Les enseignants choisissent des livres qui n'intéressent pas les garçons « ou qui ne sont pas à leur niveau » (Payant, 2013, p. 12).

Desroches (2007) a trouvé qu'une autre raison possible pour les différences entre les filles et les garçons en lecture relève de l'hémisphère gauche, où se trouvent les habiletés linguistiques. Il se développe plus lentement chez les garçons. Par contre, les habiletés musicales et visuo-spatiales de l'hémisphère droit se développent plus rapidement chez les garçons.

Il est difficile de trouver des livres à l'élémentaire qui sont intéressants pour les garçons parce que les textes à ce niveau sont écrits pour les filles. Très peu d'hommes enseignent de la maternelle à la troisième année alors ce sont les femmes qui choisissent les textes pour leurs salles de classes (Sax, 2005 et Sokal et al., 2005).

Dominique Demers (2002) nous fait part de son point de vue concernant la différence entre les garçons et les filles :

Si tant de petits garçons ne lisent pas, c'est peut-être en partie parce que l'univers des livres est profondément féminin. Les enseignants du primaire comme les bénévoles de la bibliothèque scolaire sont à 90% des femmes. Le choix de livres peut-il être moins adapté aux petits garçons ? Toutes les recherches démontrent que les goûts de lecture des filles et des garçons sont différents. Ainsi, la majorité des gars s'ennuient à lire des romans d'amour et les filles sont moins sensibles à la science-fiction. Le discours officiel en faveur de la lecture fait la promotion de la fiction. Or, la plupart des jeunes lecteurs masculins sont captivés par les livres de non-fiction, le documentaire par exemple. Ces ouvrages peuvent être de très grande qualité, extrêmement bien écrits et forts intelligents. De nombreux petits garçons ont découvert le plaisir de lire avec le fameux Livre Guinness des records. Et pourquoi pas ? Ce qui compte, c'est de continuer de les alimenter après leurs premiers coups de cœur afin qu'ils s'épanouissent encore davantage. (Dominique Demers, tel que cité dans Lemery, 2004, p. 51)

Sokal et al. (2005) ont aussi trouvé que ce sont souvent les mères de la famille qui sont les modèles de lecture à la maison et les enseignantes et les bibliothécaires (femmes) qui lisent à l'école. Ils confirment ainsi le manque de modèles masculins dans les écoles (Sherwin, 2007 et Éducation Ontario, 2005), tout en notant que la solution n'est pas aussi simple que d'avoir plus d'enseignants masculins (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Éducation Ontario (2005) présente l'idée d'utiliser des mentors masculins pour démontrer l'importance de la lecture.

Dans la documentation sur les stratégies pour motiver les garçons à lire, un facteur qui revient souvent est celui de laisser aux élèves le choix de textes (Giasson, 2000 et Desroches, 2007). Allyn (2011) a écrit que:

Every boy has a unique reading life and needs support in creating one... For many children, reading is a journey that requires a measure of courage and risk taking. It is also one of the most deeply satisfying and pleasurable of all human endeavors and inarguably one of the most profoundly useful. (p. 9)

Il est important de ne pas seulement lire des textes avec toute la classe ensemble, mais aussi de laisser les garçons lire individuellement. « Again, as boys themselves have indicated, there is one wonderfully simple, essential way to make reading appealing to them: book choice » (Allyn, 2011, p. 8). Allyn (2011), Brozo (2010), Gurian, Stevens et King (2008) et O'Donnell (2005) sont d'accord que cette pratique devrait être standard. Il est donc essentiel que l'enseignant ait une bibliothèque dans la classe qui offre beaucoup de choix sur le plan du genre et du sujet (Allyn, 2011 ; Gurian et al., 2008 ; Nancy, 2005).

Daniels (2005) explique que l'apprentissage naturel de la lecture se fait d'habitude en laissant les enfants faire leur propre choix de texte. Les parents ne disent pas à leur enfant qu'il faut lire un tel livre seulement parce qu'on est le 22 mars, par exemple. Ils donnent aux enfants le pouvoir de choisir leurs propres livres et même de relire un livre encore et encore. Et si un enfant choisit un livre qui est trop avancé ou qui est trop facile, les parents n'arrêtent pas sa lecture en disant qu'il ne peut pas lire le livre qu'il a choisi parce qu'il n'est pas à son niveau. Il faut que les enfants apprennent à aimer la lecture eux-mêmes, pas en lisant des textes qu'on leur impose. Il ne faut pas non plus ignorer le rôle des parents dans le développement des jeunes lecteurs et l'importance de communiquer avec les parents pour qu'ils puissent aider leurs enfants (Éducation Ontario, 2005).

Un autre facteur qui revient souvent dans la documentation du domaine est le besoin qu'ont les élèves d'avoir le temps de réfléchir à leur lecture et d'avoir des discussions autour des textes (Giasson, 2000). « Dialogue is key to cultivating a love of books and reading in all children, especially those who are resistant to making reading a part of their identity. Active, thoughtful dialogue makes the reading experience social and interactive » (Allyn, 2011, p. 16). Éducation Ontario (2005) propose aussi la stratégie de laisser parler les garçons pour répondre à leurs besoins sociaux. Pour atteindre cet objectif, Atwell (1998) offre la stratégie d'un atelier de lecture et des journaux de lectures pour dialoguer avec les élèves. C'est cette stratégie qui a été utilisée dans la salle de classe lors de cette recherche.

Sax (2005) dit: « Once kids have discovered for themselves that reading can be fun and exciting, then you can worry about broadening their taste in literature » (p. 112).

Gurian et al. (2008) ont trouvé que quand les garçons ont un choix de livres et l'occasion de dialoguer au sujet des livres qu'ils ont lus, ils lisent plus régulièrement.

Si nous voulons offrir à nos lecteurs le meilleur environnement possible pour la lecture, il faut leur donner la liberté de choisir leur espace (Giasson, 2000 et Nadon, 2011). Allyn (2011) trouve que pour certains garçons le fait d'être obligés de s'asseoir à pupitre peut rendre la tâche de lecture difficile. Gurian et al. (2008) confirment que certains garçons seront plus à l'aise à lire debout ou assis ailleurs dans la classe.

Il peut être difficile de trouver des textes qui sont motivants et qui sont à leur niveau de compétence linguistique pour les garçons. Gurian & Stevens (2005) nous expliquent que certains croient que les bandes dessinées et les albums sont immatures et donc inappropriés pour les élèves (Brozo, 2010). Sullivan (2003) écrit: « What do these genres have in common? Educators consider all of them lesser forms of literature to differing degrees » (p. 26). Gurian et al. (2008) confirment que si les garçons choisissent des livres que les enseignants considèrent violents ou dégoûtants, les enseignants ont tendance à les enlever de la salle de classe. Puisque les garçons sont conscients de cette réaction possible, ils seront trop gênés pour choisir ces textes, même si c'est ce qu'ils veulent lire. Lemery (2007) nous explique que les choix d'émissions de télévision des hommes ne sont pas jugés comme le sont leurs choix de livres. Les garçons diront qu'ils ne sont pas

des lecteurs parce que leur choix de texte n'est pas considéré comme valable par l'adulte, mais en réalité ils lisent (Lemery 2007).

Les recherches de Gurian et Stevens (2005), Gurians et al. (2008) et Sax (2005) ont identifié les genres de texte que les garçons choisissent le plus souvent. Sax (2005) dit: « Most girls prefer fiction: short stories and novels. Boys are more likely to choose nonfiction: descriptions of real events—battles or adventure—or illustrated accounts of the way things work, like spaceships, bombs, or volcanoes » (p. 107). Desroches (2007) affirme que les filles lisent pour le plaisir alors que les garçons lisent seulement si le texte vaut l'effort.

Lemery (2007) ajoute que les livres documentaires sont ceux préférés par les garçons. Gambell & Hunter (2000) disent que les garçons aiment lire les nouvelles et les mises à jour au sujet des sports. Lemery (2007) affirme que certains hommes lisent seulement le journal quotidien régulièrement et remarque que les genres de livres choisis par les jeunes garçons sont en lien avec les choix des hommes, même si les hommes ont une éducation avancée. Il constate aussi que les hommes lisent avec l'intention d'apprendre tandis que les femmes lisent pour se divertir.

Doiron (2003), ayant fait une étude des choix de textes par les élèves dans les bibliothèques scolaires, a trouvé que les garçons lisent effectivement plus de livres de non-fiction que les filles. Toutefois, les garçons choisissent également des livres de fiction en grand nombre, alors leurs lectures sont mieux équilibrées que celles des filles.

La recherche de Gurian & Stevens (2005) démontre aussi que les garçons aiment lire des textes qui pourraient représenter leur réalité (Éducation Ontario, 2005). Lemery (2007) dit que les textes avec lesquels les garçons peuvent s'identifier, dans lesquels ils peuvent se retrouver, sont motivants pour eux. De plus, quand ils lisent, les garçons ressentent le besoin d'appartenir et ils cherchent le « nous » (une bande, une famille) dans les textes. Les garçons sont intéressés à lire des biographies au sujet des sports ou des vedettes, mais celles-ci sont rarement adaptées aux jeunes (Lemery, 2007).

Gurian & Stevens (2005) confirment que les garçons préfèrent des textes « Filled with spatial-kinesthetic action-whether in thriller and suspense novels, science fiction, or sports biographies; Technical and mechanical in content, such as instructional manuals and business books; Graphic and visual, such as comic books and comic pages in newspapers (p. 139) ». Lemery (2007) explique que les garçons comprennent mieux que les filles les textes schématiques telles que des bandes dessinées ou des livres de non-fiction qui contiennent des photos ou des images. La recherche de Gambell & Hunter (2000) et de Worthy et al. (1999) appuie le fait que les garçons choisissent des bandes dessinées. Sullivan (2003) l'explique en disant: « Boys also read more material outside the traditional format-what we would call nonlinear reading-than girls do. This means text that does not flow continuously, such as magazines, newspapers, Web pages, comic books, and comic books' more advanced incarnation, the graphic novel » (p. 23). Sokal et al. (2005) affirment également que pour motiver les garçons à lire, il faut reconnaître les

genres de lecture non-traditionnels. Éducation Ontario (2005) donne comme exemple les cartes de baseball et les guides d'utilisation (Sullivan, 2004).

Selon Giasson (2000), trouver un sens au monde en lisant est important pour tous les lecteurs. Sullivan (2003) ajoute que c'est important d'offrir aux garçons des textes qui les aideront à comprendre leur monde. Lemery (2007) ajoute que les livres de science-fiction sont plus privilégiés par les garçons que par les filles (Éducation Ontario, 2005 et Gambell & Hunter, 2000).

Les garçons choisissent aussi de la littérature avec de l'action. Sax (2005) précise que si les garçons lisent des livres de fiction, « Most boys prefer to read about strong male characters who take dramatic action to change their world » (p. 112) (Gurian et al., 2008). Les textes au sujet des sports et les livres d'action sont de bons choix parce que: « First, they have plots that sustain the interest of the reader, making them seem less like work than novels about personal relationships. Second, in their limited experience, boys see sports and adventure as things identifiably male » (Sullivan, 2003, p. 24). Lemery (2007) ajoute que les garçons choisissent des livres d'action pour satisfaire leur besoin d'agir, « Les livres d'action leur présentent des **choses à faire, à comprendre, à collectionner** et des **héros capables de relever des défis** » (p. 35). Éducation Ontario (2005) affirme aussi l'importance des livres d'action.

Les livres en séries peuvent être motivants pour les garçons parce que s'ils ont aimé un livre, ils chercheront les autres livres dans la série (Gurian et al., 2008). Giasson (2000)

conclu que les élèves choisissent des livres en séries « parce que les livres sont faciles à trouver, faciles à lire et qu'ils favorisent l'identification aux personnages » (p. 79).

Les livres drôles ou coquins peuvent intéresser les garçons (Éducation Ontario, 2005).

Sullivan (2003) suggère que « The more edgy type of comedy, with verbal roughhousing, insults, and irreverent speech, is always popular » (p. 24). Gurian et al. (2008) et Lemery (2007) confirment aussi que les garçons apprécient ce type de livres. Les livres qui provoquent des frissons ou la sensation de peur attirent également les garçons à lire parce qu'ils répondent à leur besoin de ressentir des sensations fortes (Lemery, 2007 et Worthy et al., 1999). Si les différences entre les sexes sont réelles, il vaut mieux que les enseignants les acceptent et fassent en sorte que leur enseignement concorde avec ces différences (Lemery, 2007).

Worthy et al. (1999) notent que si les textes qui intéressent les élèves ne sont pas disponibles, ceux-ci essayeront de lire des textes qui ne les intéressent pas ou ils apporteront des livres d'en dehors de l'école s'ils ont les moyens (par exemple, l'accès à une bibliothèque ou de l'argent pour acheter des livres). Un autre choix pour ces jeunes est tout simplement de ne pas lire!

Afin d'aider les garçons avec leur lecture, Allyn (2011) présente sa stratégie de lecture appelée R-E-A-D. D'abord, il faut faire en sorte que la lecture soit un rite (R). Les rites sont utilisés pour aider les élèves à apprécier les livres et la lecture. Le E représente l'environnement. Afin de reconnaître que les garçons sont des individus uniques et qu'ils se

sentent à l'aise, il faut leur donner la liberté de créer des espaces qui les aident à lire.

Braxton (2003) suggère que les garçons peuvent aider avec la bibliothèque de classe en l'organisant pour la rendre intéressante et en proposant des livres à inclure. La troisième partie de la stratégie d'Allyn (2011) est le A pour l'accès. Les garçons devraient être entourés de textes, même des journaux et des textes créés en salle de classe, de sorte à ce que leur accès soit facile et spontané. Il faut tout de même s'assurer que les textes sont appropriés et intéressants pour les garçons. Allyn spécifie qu'il faut comprendre que la lecture n'est pas uniquement la lecture de livres. Les garçons devraient avoir l'occasion de lire à l'ordinateur et à l'iPad (Éducation Ontario, 2005 et Sherwin, 2007). Finalement, le D est pour dialogue. Allyn explique si nous voulons aider les élèves à aimer la lecture, ils doivent discuter de leurs lectures pour les aider à interagir avec les textes. Le dialogue est aussi utile pour aider l'enseignant à apprendre au sujet des garçons.

O'Donnell (2005) dresse une liste de cinq éléments importants pour le succès en lecture des garçons : le plaisir, un but, de l'action, le succès et l'intérêt personnel. Si les garçons ne trouvent pas ces éléments, ils essayeront de les insérer dans leur travail afin de rendre la tâche devant eux plus intéressante, ou ils vont tout simplement décrocher. Les garçons aligneront les tâches scolaires avec leurs expériences personnelles (même si c'est avec des jeux vidéo qu'ils jouent) pour établir des liens personnels. Les enseignants ne comprennent pas toujours ces démarches de la part des garçons.

Dans cette section, j'ai trouvé un consensus au sujet des genres de livres et les facteurs qui motivent les garçons qui lisent en langue maternelle. Étant donné que les garçons

rejetteront souvent ce qu'ils considèrent comme ennuyant ou avec lequel ils ne trouvent pas de liens, il est d'autant plus important d'avoir de la littérature qui répond à leurs besoins en langue seconde.

La lecture en langue seconde

La lecture devrait être une activité agréable, intéressante et inspirante dans n'importe quelle langue. On apprend à lire qu'une fois dans la vie. Une fois que les élèves ont acquis des automatismes face à l'acte lexique, ils font le transfert des stratégies de lecture. À ce moment, la lecture devient une source de connaissances (Romney, Romney et Menzies, 1995).

Le développement des habiletés linguistiques en langue seconde touchant la sémantique, la syntaxe, la morphologie, est crucial. La lecture enrichit la communication et la possibilité de développer les compétences à l'oral et à l'écrit. Plus un élève lit en français, plus il enrichit son vocabulaire en dehors du contexte scolaire et des manuels scolaires.

C'est ici que la lecture se présente comme une voie privilégiée pour apprendre à dire les choses dans la nouvelle langue car elle devient pour notre jeune un moyen de se familiariser avec un vaste éventail de sujets auxquels il lui serait difficile d'avoir accès autrement. (De Koninck & Boucher, 1993, p. 36)

Pelletier (2002) constate aussi que les élèves en immersion ne lisent pas en français pour le plaisir. Paradis (1995) confirme la difficulté à lire en langue seconde en disant qu'« À mesure que les élèves des programmes d'immersion se rendent compte de la facilité à lire

en langue première, ils semblent se désintéresser à le faire en français » (p. 1). Souvent le choix d'étudier en français est fait par les parents et non par les élèves. Si l'apprentissage en français n'est pas un choix personnel, la motivation à lire en français peut être difficile à développer. Pelletier (2002) fait référence au manque de modèles adultes qui lisent en français en dehors des heures d'école, ce qui a comme conséquence que les élèves perçoivent la lecture en français comme activité pratiquée seulement à l'école. Romney et al. (1994) affirment qu'il faut mettre l'accent sur le fait que la lecture n'a pas lieu seulement à l'école et qu'il est important de pratiquer l'activité ailleurs. Les efforts mis de l'avant par les écoles pour faire découvrir la culture française sont aussi un outil précieux pour comprendre des textes écrits en français.

Romney et al. (1994) disent que « Si les enfants des programmes d'immersion n'acquièrent pas le goût de lire dans leur langue seconde dès les premières années de l'élémentaire, il est peu probable qu'ils lisent jamais volontairement en français » (p. 7). McDonald (2005) constate que c'est la tâche de l'enseignant d'aider les élèves à avoir du plaisir à lire dans n'importe quelle langue. Ceci redouble l'importance de la tâche de l'enseignant en immersion.

Giasson (2000) explique que :

Plus l'élève lit, plus il développe ses habiletés en lecture, plus la tâche devient facile et agréable et plus il a envie de lire. L'inverse est également vrai : les lecteurs en difficulté sont souvent des élèves qui lisent peu en dehors de l'école. Comme ces élèves ne lisent pas régulièrement, ils ne développent pas leurs

habiletés et la lecture devient pour eux une tâche difficile et désagréable; ils évitent donc par conséquent les occasions de lire, et la spirale continue. (p. 9)

McDonald (2005) indique que plus un enfant lit, plus ses compétences lexicales, morphologiques et syntaxiques se développeront. C'est aussi ainsi qu'un élève développe l'habileté de communiquer de façon correcte en langue seconde. Finalement, McDonald (2005) fait référence à l'influence de la lecture sur les habiletés d'écriture ainsi que la possibilité des élèves à apprendre davantage au sujet de la culture française.

Romney et al. (1994) ont trouvé que les élèves en immersion disent que lire en anglais est plus facile que lire en français. Les élèves qui ont participé à leur étude ont indiqué que le vocabulaire est l'élément qui leur cause le plus de difficulté. Le vocabulaire des élèves en immersion française se limite aux activités pratiquées à l'école, ce que confirme Pelletier (2002). McDonald (2005) constate que les élèves sont seulement exposés au vocabulaire qu'on leur enseigne en salle de classe. Les livres, donc, sont pleins de mots qui peuvent nuire à la compréhension en lecture. Même un seul mot peut arrêter les élèves dans leurs traces et peut être une cause de frustration. Trouver le sens dans le dictionnaire n'est pas toujours simple pour les élèves, surtout si la définition est hors contexte.

Le vocabulaire qu'il faut connaître varie selon le genre de texte choisi. Un lecteur qui lit un texte narratif peut encore cerner l'idée générale et plusieurs détails sans comprendre chaque mot (Met, 2008). Bien cerner le contenu des textes informatifs, par contre, demande un vocabulaire plus technique (Met, 2008). Met souligne l'importance du

vocabulaire dans l'enseignement d'une langue seconde et affirme que chaque leçon de chaque matière (mathématiques ou études sociales, par exemple) devrait aussi être une leçon de vocabulaire.

Quant à la façon dont les élèves choisissent des livres en français langue seconde, Romney et al. (1994) ont trouvé que 19% des élèves les choisissent par le sujet, 11% par la série à laquelle appartient le livre, 8% prennent le livre parce qu'il a été suggéré par un ami, 7% à cause du titre, 6% à cause d'un lien avec une émission de télévision, 5% par l'auteur ou parce qu'un enseignant l'a suggéré, et 4% parce que le livre semblait facile à lire (p.11). Sherwin (2007) indique que les garçons qui lisent en langue seconde préfèrent des textes visuels où le langage est limité, par exemple des journaux, des revues ou des bandes dessinées.

McDonald (2005) explique aussi que les élèves ont de la difficulté à choisir des livres en langue seconde parce qu'ils connaissent peu d'auteurs ou de séries qui les intéressent. Les élèves choisissent alors des livres qui sont courts et qui semblent simples à lire mais l'histoire n'est pas à leur niveau et ils s'ennuient. Ceci dit, Bérard-Custer (2008) a trouvé qu'en suivant l'atelier de lecture, les élèves apprennent à mieux choisir des textes à leur niveau.

Bernhardt (1991) établit trois variables qui sont utilisées par les lecteurs en langue seconde. La première variable est linguistique et porte sur l'habileté de lire ce qui est écrit sur la page. Plus le lecteur développe ces habiletés dans la deuxième langue, plus il

pourra lire vite. Le lecteur a aussi besoin d'apprendre à utiliser les phrases pour déterminer quelle définition du mot convient dans le contexte de la phrase. Le lecteur en langue seconde apprend souvent un mot et une définition qui y est associée. Plus qu'il apprend la langue, plus qu'il apprend de sens pour les mots.

La deuxième variable identifiée par Bernhardt (1991) est la littérature, qui fait référence ici à la façon dont un lecteur gère sa lecture. Parmi les exemples de cette variable, notons : identifier l'intention de lecture avant de lire un texte et savoir comment gérer les difficultés de compréhension. Il semble que la lecture en langue première influence la lecture en langue seconde. Il ne faut pas recommencer à la case de départ avec la lecture en langue seconde; l'enseignant peut utiliser les habiletés développées en langue première comme point de départ.

Bernhardt (1991) décrit la troisième variable, les connaissances globales, en disant que ce sont les connaissances antérieures utilisées par le lecteur pour comprendre le texte. Si le lecteur qui lit en langue seconde possède les connaissances antérieures nécessaires pour comprendre le texte, il aura plus de succès avec la compréhension.

Provost (1995) a retenu des principes pédagogiques qui ont pour but de motiver les élèves en immersion à lire en français. Ces stratégies sont :

1. Viser des réussites répétées en lecture.
2. Donner du temps pour lire et miser sur la régularité de la lecture.
3. Partager les résultats des projets entre enseignants.

4. Aider à apprendre à choisir.
5. Faire connaître et découvrir les livres.
6. Assurer l'accessibilité aux livres.
7. Organiser des projets variés et signifiants.
8. Aider à lire de mieux en mieux et assurer la progression des apprentissages.
9. Assurer des liens entre la lecture et les autres apprentissages.
10. Évaluer la lecture et les projets. (p. 7-8)

Afin d'avoir du succès en lisant, il faut premièrement que l'enseignant prévoit des projets de lecture variés qui éveilleront chez ses élèves le goût de lire. Outre le temps de lire et un choix de textes, les élèves ont besoin d'être accompagnés par l'enseignant.

L'enseignant devra aussi se préoccuper de développer de bonnes stratégies de lecture et fournir à ses élèves des critères pour choisir les livres de façon responsable. Donner aux élèves, le temps de parler des livres leur offre l'occasion de partager les livres qu'ils ont appréciés et d'élargir leurs connaissances des livres. « Plus on connaît les livres, plus il est facile de réussir ses choix » (Provost, 1995, p. 10). Les goûts et les préférences des élèves sont très variés, tout comme leurs habiletés de lecture, alors quand ils peuvent choisir des livres de façon autonome, ils progressent dans leurs lectures. L'enseignant peut aussi aider les élèves à découvrir des livres en dehors de leurs choix habituels et proposer des livres de différents genres dans leur enseignement. Il faut s'assurer que les élèves ont facilement accès aux livres même s'il faut être créatif en trouvant les moyens de découvrir et de rendre accessibles les livres. Les élèves ont besoin de temps pour lire en classe afin de développer l'habitude de lire régulièrement. C'est aussi à l'enseignant

que revient la responsabilité d'informer les élèves que la lecture est un outil d'apprentissage dans d'autres disciplines telles que les sciences et les mathématiques. Finalement, les enseignants ont intérêt à suivre de près les progrès dans l'apprentissage de la lecture de leurs élèves. Des évaluations formatives et sommatives devraient être entreprises régulièrement. Les enseignants devraient aussi profiter de toutes les occasions pour partager les projets de lecture avec leurs collègues.

Gagnon (2005) explique que les textes informatifs requièrent un enseignement particulier pour les élèves qui apprennent en langue seconde. Les concepts présentés et le vocabulaire utilisé dans ces textes sont très spécialisés alors les lecteurs peuvent éprouver de la difficulté à comprendre. De plus, la structure des textes informatifs est importante à la compréhension, mais si les élèves n'en sont pas conscients, ils auront du mal à suivre. Pour toutes ces raisons, les élèves peuvent trouver la lecture de ces textes onéreuse.

C'est donc à l'enseignant d'enseigner de façon explicite aux élèves le rôle de ces textes et la façon de les aborder, notamment par rapport à la structure (les images, les titres, les sous-titres, les tableaux, les graphiques). L'enseignant peut viser les démarches préparatoires qu'accomplissent les élèves pour orienter la lecture (par exemple, regarder les images pour deviner l'information contenue dans le texte), les étapes accomplies pendant la lecture (par exemple, utiliser le glossaire) et les activités après la lecture (par exemple, résumer ce qu'ils ont appris) pour planifier son enseignement (Gagnon, 2005).

Chapitre 3

La méthodologie

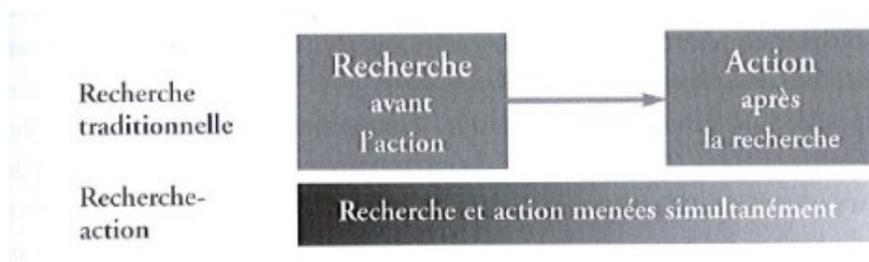
Ma recherche est une étude qualitative. Karsenti & Savoie-Zajc (2004) expliquent deux raisons pour lesquelles ce type de recherche est à considérer pour les chercheurs dans le domaine de l'éducation : « il s'agit de l'accessibilité des résultats et des connaissances produits par la recherche et du caractère essentiel de l'interactivité » (p. 125). La recherche-action favorise les liens entre la recherche et les réalités de la salle de classe. Une recherche qualitative permet aux chercheurs d'interagir dans la vraie vie quotidienne des enseignants et des élèves. Elle repose sur un processus souple selon lequel les analyses réalisées orientent la direction de la recherche.

La recherche-action

Ce projet de recherche a été développé dans le cadre d'une recherche-action dans un contexte scolaire. En faisant la recherche, j'ai posé des questions et j'ai cherché des réponses à des situations réelles en salle de classe. C'est dans le but d'améliorer mes compétences professionnelles dans le domaine de l'enseignement de la lecture au 2^e cycle de l'élémentaire que j'ai choisi cette méthode de recherche. Je suis toujours à la recherche de moyens de rehausser mes connaissances dans le domaine de la planification de sorte à améliorer les résultats des élèves. Karsenti & Savoie-Zajc (2004) affirment que : « La recherche-action s'apparente à un processus rigoureux de résolution de problèmes qui permet de réduire les écarts entre ce qui est observé et ce qui serait souhaitable » (p. 187).

Ces chercheurs illustrent ce concept avec la figure suivante qui explique la différence entre la recherche traditionnelle et la recherche-action :

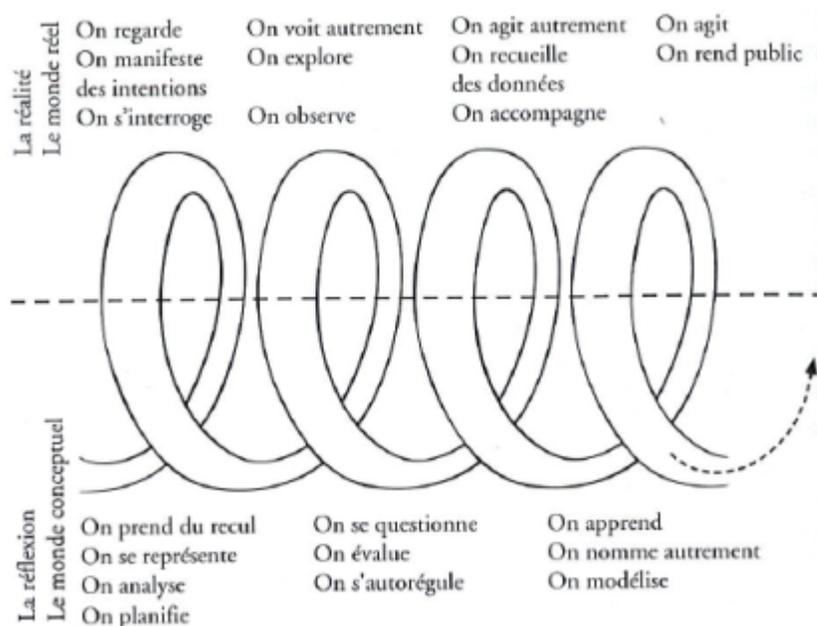
Figure 7 : Différence entre la recherche et la recherche-action



Source : Karsenti & Savoie-Zajc, 2004

La recherche-action se fait en cycles. C'est un processus continu de questionnement, de recherche, d'interprétation, de prise de décisions, de réflexion et de retour au problème. Selon Ferrance (2000), le chercheur se trouve devant de nouvelles questions et recommence le cycle. Karsenti & Savoie-Zajc utilisent cette figure pour démontrer le cycle continu d'action et de réflexion :

Figure 8 : Processus type de la recherche-action



Source : Karsenti & Savoie-Zajc, 2004

L'identification des facteurs qui inspirent les garçons en immersion française à lire dans leur langue seconde est au cœur de ma recherche. Afin de mieux comprendre l'expérience de ces lecteurs, j'ai choisi de faire une recherche-action dans une classe de 5^e année en immersion française. Au fur et à mesure que la recherche se déroulait, j'ai réfléchi à mes interventions auprès des élèves ainsi que sur mes pratiques éducatives. J'ai pris en considération les comportements de lecteur que j'observais pour informer les changements possibles dans mes pratiques éducatives. Le cycle proposé par Karsenti & Savoie-Zajc, m'a guidée tout au long de la recherche.

Le journal dialogué m'a permis d'être en relation régulière avec les élèves car je pouvais lire leurs entrées, réfléchir à leurs réponses et ensuite poser des questions pour guider les garçons dans leurs réponses. Après avoir lu les journaux, je pouvais modifier mon enseignement et continuer à évaluer la recherche au fil de notre temps ensemble. J'ai donc pu participer avec mes élèves d'une façon active pendant cette recherche. Karsenti & Savoie-Zajc (2004) appellent ce rôle unique que j'ai joué celui d'un chercheur-acteur. En lisant et en répondant aux journaux des élèves, et en observant les participants, j'étais continuellement dans un cycle d'action, de réflexion et de prise de décisions.

Les participants

Les participants à cette recherche étaient des garçons en cinquième année dans un programme d'immersion française à deux voies, dans un contexte rural en Alberta. Ces garçons ont été choisis dans l'optique de comprendre l'expérience de lecture des garçons de cet âge. Ayant enseigné à ce niveau pendant sept années, je me suis appuyée sur mes connaissances antérieures de l'auditoire cible. J'ai profité de la relation déjà établie avec ces participants. Comme je connaissais les élèves de ce niveau, j'ai construit sur la relation déjà établie avec eux. De plus, à ce niveau, les élèves peuvent exprimer leurs idées et leurs sentiments en français. Ils démontrent une capacité de former des opinions et de les justifier.

Les garçons qui ont participé à l'étude parlent l'anglais à la maison avec leur famille et utilisent le français à l'école. Le programme d'immersion à cette école est tel que les élèves peuvent l'entamer dès la maternelle. Certains élèves entrent dans le programme en

première année et de temps en temps un élève entre dans le programme en deuxième année. Les élèves sont immergés en français à 100% jusqu'en troisième année. En troisième année, les élèves débutent leur apprentissage de l'anglais avec le cours de English Language Arts. Les élèves en cinquième ont donc généralement cinq ans d'instruction en français et deux ans de cours d'anglais.

Démarche de recherche

Tous les garçons dans la salle de classe ont été invités à participer à la recherche. La recherche a été présentée aux élèves en salle de classe et les feuilles de consentement ont été envoyées à la maison pour informer les parents de la recherche et pour obtenir leur permission (Voir Participant Consent Form et Assent Form - Annexes A et B). Cinq garçons et leurs parents ont choisi de participer à la recherche. Les noms des garçons n'ont jamais été révélés. Dans le but de garder l'anonymat des garçons, la chercheuse a utilisé des pseudonymes pour identifier les participants.

Tous les élèves, filles et garçons, dans la classe ont participé à l'atelier de lecture et ont fait le journal de lecture dialogué. Le projet s'est déroulé pendant le cours de français, au cours de trois mois, normalement à chaque deux jours. Aucune distinction n'a été faite entre les participants et les non-participants dans la classe. Seulement les journaux et les commentaires des garçons de qui j'avais la permission ont été utilisés comme données.

La démarche de l'atelier de lecture a été expliquée aux élèves pendant une présentation du projet à toute la classe (Voir Règlements de l'atelier de lecture – Annexe C). Les

élèves se sont bien engagés à collaborer à l'atelier de lecture, en profitant de l'occasion de lire et de partager leurs réactions avec la chercheuse dans un journal de bord dialogué. Quand j'étais étudiante au bac à l'Université de l'Alberta, j'avais participé à un atelier de lecture pendant un de mes cours de Didactique de la langue. En vérifiant mes dossiers, j'ai trouvé mon journal de bord dialogué et j'ai choisi de partager mes entrées ainsi que les réponses de mon professeur. Mes entrées ont donc servi d'exemples aux élèves de ce qu'ils pourraient écrire dans leur journal de lecture.

Une de mes plus grandes préoccupations au début de l'atelier de lecture était l'accessibilité de livres en français qui pourraient intéresser mon auditoire cible. Me basant sur mon expérience, j'avais noté des sujets et des genres littéraires qui pourraient intéresser les garçons de cet âge. J'ai donc commencé à chercher des livres avec beaucoup d'images parce que comme enseignante des élèves du 2^e cycle élémentaire, j'avais remarqué que les garçons de cet âge les choisissaient souvent. J'avais également anticipé que les livres avec de l'humour pourraient intéresser mes participants.

Entre autres, j'ai trouvé des livres du genre scientifique en pensant que les garçons seraient intéressés par les textes plutôt documentaires. Je me suis assurée d'inclure des livres ayant des animaux comme personnages principaux. Dans le passé, mes élèves de cet âge avaient souvent choisi les livres de Geronimo Stilton pendant les séances de lecture libre. Ceux-ci ont donc été ajoutés aux possibilités pour les participants de cette recherche. J'ai aussi bien sûr mis à leur disposition des bandes dessinées. Pour rendre disponible une plus grande variété aux élèves, j'ai même inclus des livres de recettes et

des articles au sujet d'évènements touchant le Canada. De plus, j'avais des revues telles que *J'aime Lire* et *Pomme D'Api*. Quand je trouvais d'autres textes populaires d'une série ou d'une collection, je m'assurais de les rendre disponibles aux élèves.

Les garçons avaient la possibilité de choisir les livres qui les intéressaient. Les livres que j'ai apportés en salle de classe, de genres variés, venaient de la bibliothèque municipale et de l'école secondaire (6^e à 8^e année) de notre communauté. Les participants pouvaient aussi apporter des livres de la maison, choisir des livres de la salle de classe et de la bibliothèque de l'école. Certains livres étaient au niveau de la cinquième année, d'autres plus faciles et encore d'autres plus difficiles. Le seul critère non négociable pour le choix de livre était que les livres devaient être en français.

Les participants devaient suivre les règlements de l'atelier qui sont inclus en annexe (Annexe C). Nous avons revu les règlements ensemble et les élèves les ont collés dans leurs journaux. M'étant assurée de la disponibilité de livres appropriés, conformes à leurs intérêts et de leur niveau langagier, j'ai commencé à prévoir des mini-leçons pour vérifier que les élèves connaissaient les stratégies de lecture et qu'ils avaient les outils nécessaires pour comprendre les textes qu'ils liraient.

Les élèves ont complété un sondage au début de l'atelier pour que je puisse apprendre plus au sujet de leurs habitudes et attitudes envers la lecture. Ensemble, nous avons trié les livres, discuté des critères des livres de fiction et de non-fiction et distingué les genres

littéraires. Nous les avons classés en catégories telles que bandes dessinées, albums et romans. Les élèves ont apprécié cette première mini-leçon.

Par la suite, les élèves ont commencé à soit lire en français ou à écrire pendant les séances de l'atelier. Comme le journal de lecture dialogué avait déjà été présenté, les élèves ont pu, dès le début, y écrire leurs réflexions et leurs opinions. Du temps était prévu pour lire et écrire pendant la séance des Arts du langage. Pendant l'atelier de lecture, nous avons complété plusieurs activités. En premier, j'ai présenté les livres que j'avais choisis pour eux, de la bibliothèque municipale et de l'école secondaire. Cette activité leur a mis l'eau à la bouche. Ils ont démontré un engouement pour la découverte des livres. J'ai aussi fait des mini-leçons portant sur la façon de choisir un livre, les comportements des bons lecteurs (capacité d'anticiper, de visualiser, de s'identifier avec des personnages et des lieux, et d'évaluer un texte), la différence entre les livres de fiction et les documentaires, entre autres. De temps en temps, j'ai demandé aux élèves qui avaient fait des entrées réussies, de partager avec toute la classe. De cette manière, les élèves servaient de modèles les uns pour les autres. J'ai aussi partagé des exemples de journaux tirés du livre d'Atwell (1998) pour aider les élèves à comprendre ce qu'ils pouvaient écrire. Les élèves ont pu réagir aux entrées dans le journal de leur camarade de classe. Cette démarche a été mise à leur disposition pendant trois mois. Par la suite, ils ont participé à deux entrevues.

Cueillette des données

En faisant ma recherche, j'ai utilisé une méthodologie mixte pour faire la cueillette des données. En premier, les participants ont écrit des réflexions dans un journal de bord dialogué. Ces échanges avec les participants dévoilaient leurs réactions aux textes lus. Pendant les séances d'atelier de lecture en classe, j'ai pu observer et documenter leurs habitudes et leurs attitudes envers la lecture en français. Dans le but d'approfondir ma compréhension de leur processus de lecture, j'ai fait des entrevues avec les participants à la recherche. Karsenti & Savoie-Zajc (2004) donnent comme exemple de triangulation l'utilisation de « plusieurs méthodes pour recueillir les données » (p. 204). Par la suite, les entrevues ont été faites pour approfondir ma compréhension de l'expérience vécue par les garçons de ma classe.

Après avoir analysé les résultats de mes premières entrevues, j'ai entrepris une deuxième entrevue pour apporter des clarifications aux premières réflexions des élèves. L'analyse des données, l'étape que Savoie-Zajc (2004) décrit comme celle où « Le chercheur veut donc saisir le sens des données recueillies » (p. 139), a fait ressortir les grands thèmes au sujet de l'expérience vécue par les garçons qui lisent en langue seconde. Il faut noter que les participants avaient le droit de répondre aux questions en français ou en anglais parce que je ne voulais pas que la langue limite leur capacité de s'exprimer. Certaines réflexions sont donc en anglais, d'autres en français.

Le journal de bord

Un journal de lecture dialogué a été utilisé pour interagir avec les élèves au sujet de leurs lectures. Cet outil de cueillette de données est inspiré par les principes de l'enseignement par atelier. Selon Dalley et d'Entremont (tel que cité dans Mandin, 2007) :

Cette approche est fondée sur la nécessité reconnue de rendre l'apprentissage de la langue significative. Les élèves sont amenés à faire des choix de textes à lire et à écrire. Ils et elles doivent également discuter de leurs lectures et de leurs écrits avec d'autres. Au centre de cette approche, une possibilité est offerte aux élèves de construire leur interprétation d'un texte et d'écrire leur vision du monde. (p. 27)

Ce matériel a été produit de façon spontanée durant l'atelier. Les garçons pouvaient donner leur opinion du livre et écrire au sujet des sentiments qu'ils avaient ressentis en lisant. Pelletier (2002) explique que les journaux de lecture dialogués n'ont pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Borowski (1994) corrobore en nous rappelant que le journal de bord est fluide et ouvert aux interprétations des lecteurs.

Afin d'aider les élèves avec des idées de sujets de discussion possibles, j'ai fourni aux participants une liste de thèmes qu'ils pouvaient aborder dans leur journal de bord. J'ai aussi préparé des questions/déclencheurs pour encadrer les participants dans leur préparation d'entrées dans leur journal de bord dialogué. Voici quelques exemples de questions ouvrant sur des possibilités de réactions aux textes lus.

- Comment est-ce que tu as choisi ce livre ?

- Ce livre t'a fait penser à quoi ? Quelles sont les images qui te viennent en tête lorsque tu lis ce livre ?
- Que penses-tu est le message que l'auteur voulait communiquer ?
- Si tu as abandonné un livre, pourquoi et quand est-ce que tu as décidé de l'abandonner ?
- Comment te sens-tu en lisant ce livre ?
- Conseillerais-tu ce livre à d'autres élèves ? Si oui, pourquoi ?

Le but de ces questions était de générer des idées chez les élèves qui avaient de la difficulté à démarrer l'écriture de leurs réactions dans leur journal de bord. De plus, j'ai donné aux élèves des débuts de phrases pour qu'ils aient des outils pour appuyer leur rédaction, tels que :

- J'ai choisi ce livre parce que ...
- Ce livre me rappelle ...
- Je me demande si ...
- Je me sens ...
- J'ai appris ...
- J'ai aimé ... Je n'ai pas aimé ...
- Je pense que ...

Les garçons pouvaient écrire ce qu'ils voulaient dans leurs propres mots. Ce journal est un document dans lequel il n'est pas recommandé de faire des corrections d'erreurs.

Provost dit : « L'objectif premier n'est pas de faire des corrections d'orthographe... Il

s'agit plutôt de donner une occasion de contrecarrer la peur d'écrire en étant flexible et très tolérant à l'égard des exigences de la langue » (1995, p. 89).

La dernière feuille que j'ai donnée aux élèves était une fiche sur laquelle ils pouvaient noter les livres lus avec le nom de l'auteur. Les élèves ont aussi indiqué le genre du livre et la date qu'ils l'ont terminé ou abandonné. Finalement, il y avait une colonne pour le classement du livre où les élèves l'évaluaient sur un total de 10 (Voir Annexe D).

Je reprenais les journaux après chaque rencontre et donnais des rétroactions écrites régulièrement. Il n'est pas conseillé de réagir à leur réflexion pour chaque entrée. Il est préférable de les laisser générer quelques entrées avant d'ajouter des commentaires.

Atwell (1998) explique que: « When I categorize my letters to kids, they seem to do three things: *affirm*, *challenge*, or *extend* a reader's response » (p. 283). J'ai tenté d'affirmer les démarches des élèves afin de les encourager à écrire honnêtement. J'ai aussi posé des questions de sorte à les guider à me donner plus de détails, à clarifier une de leurs idées ou à élaborer leur réflexion. De temps en temps, les garçons me posaient des questions auxquelles je répondais afin de continuer et approfondir le dialogue.

L'entrevue

Après que nous avons complété l'atelier de lecture, les participants ont été invités à faire une entrevue semi-dirigée avec la chercheure afin de donner plus de détails au sujet de leurs lectures. Karsenti & Savoie-Zajc (2004) définissent l'entrevue comme une interaction consentie afin de partager des connaissances et approfondir la compréhension

du sujet en question. C'était exactement mon but en faisant des entrevues. Pour certains participants, le mode écriture a limité leur élan de dialoguer dû à leur hésitation face à l'écriture. L'entrevue leur a donné l'occasion de s'exprimer de façon plus claire et détaillée.

L'entrevue semi-dirigée s'est déroulée à la fin de la recherche. J'avais une liste de questions préétablies à poser aux participants. Ceci dit, avant de commencer l'entrevue, j'ai encouragé les garçons à ajouter n'importe quels détails qui leur venaient à l'esprit, même si ce n'était pas lié directement à la question. À la fin, j'ai aussi ouvert la discussion pour que les participants puissent ajouter des détails auxquels ils n'avaient pas pensé pendant l'entrevue. Tel que proposé par Karsenti & Savoie-Zajc (2004), j'ai fait des ajustements et j'ai demandé des clarifications quand je n'avais pas tout à fait compris les réponses des participants. Les entrevues ont été enregistrées pour que je puisse revenir les écouter au besoin. De plus, les garçons pouvaient communiquer en anglais ou en français de sorte à bien s'exprimer et à partager leurs idées.

Les entrevues ont eu lieu après l'école ou pendant l'heure du diner et ont duré de vingt à trente minutes chacune. Après avoir analysé les résultats des premières entrevues, je me suis rendu compte que les garçons s'exprimaient plus facilement à l'oral qu'à l'écrit. Une deuxième entrevue avec les participants, d'une durée d'environ une heure et quinze minutes, leur a permis d'approfondir leurs réflexions sur cette expérience de lecture.

La considération éthique

Tel que requis par l'Université de l'Alberta, j'ai complété une demande d'éthique afin de travailler avec les participants. J'ai pris les mesures nécessaires pour assurer la protection de mes participants. L'anonymat des participants a été protégé en donnant à chacun un pseudonyme. Les parents ont été informés que leurs enfants ne seraient ni marginalisés, ni défavorisés s'ils ne participaient pas à l'étude. La lettre de consentement a clairement indiqué que les parents pouvaient retirer leurs fils à n'importe quel point pendant l'étude, que leur anonymat serait respecté et que les données ramassées pour cette étude allaient être détruites suite à la recherche.

Les informations recueillies pendant cette recherche ont été gardées à mon ordinateur et protégées par un mot de passe. À la fin du temps requis pour la rétention des informations pour l'étude, tous les documents imprimés seront déchiquetés et les copies électroniques seront effacées.

Chapitre 4

Les résultats

Les résultats de l'atelier de lecture et des entrevues ont été analysés. Lors de l'atelier de lecture, les participants ont lu les livres de leur choix et ont dialogué avec la chercheure. En lisant leurs entrées de journaux, j'ai pu mieux comprendre leurs expériences comme lecteurs en langue seconde.

Facteurs qui motivent les garçons en immersion française

Comment inspirer les garçons à s'engager dans leurs lectures en français était une préoccupation importante de cette recherche. Qu'en est-il après un atelier de lecture d'une durée de 3 mois ?

Ce qui est indéniable, c'est que les garçons ont lu beaucoup plus en français qu'en temps normal. Leurs réflexions à l'oral et à l'écrit de leur expérience de lecture font la lumière sur les réalités vécues par des garçons lisant en français langue seconde. D'après les réponses des participants dans leurs journaux de lecture et pendant les entrevues, je peux confirmer que ces garçons se sont découverts comme lecteurs et ont élargi leur répertoire de lecture en français.

Croyances face à la lecture dans une langue seconde

Lemery (2007) identifie, dans son livre sur les garçons, les champs d'intérêt et les compétences du lecteur actif. Les attitudes envers la lecture figurent parmi les quatre

domaines qui émergent des références aux expériences de ces lecteurs. Selon Lemery, leur perception de l'importance de la lecture et leur perception de leur compétence comme lecteur sont au cœur de ce qui motive les garçons à lire ou non. Haupt (2003) souligne que les garçons de la 4^e et 5^e année sont en train de construire leur opinion au sujet de la lecture. C'est à cet âge que les garçons décideront s'ils s'identifient comme lecteurs ou non. Les écarts entre les garçons deviennent, à ce point, très marqués. S'ils ne se voient pas comme lecteurs, il est fort probable qu'ils ne deviendront jamais lecteurs.

Les croyances des participants ont émergé de leurs conversations avec la chercheuse. Évidemment, ces participants sont des lecteurs voraces en anglais. Ils se voient comme lecteurs, mais dans leur langue maternelle. Ils ont souvent fait référence aux livres qu'ils lisent en anglais, par exemple, *Hunger Games*, *Harry Potter*, *Warrior Cats*. Ils ont tous partagé leur hésitation à lire en français.

Tel que souligné par Provost (1995), les élèves d'immersion française présument consciemment ou inconsciemment que lire dans une langue seconde est plus difficile que lire dans sa langue maternelle. Ils ont pu identifier une des raisons pour leur perte de compréhension, telle que propose Giasson (2007) comme élément fondamental dans les processus métacognitifs du lecteur. Éric a parlé du fait qu'il est plus à l'aise en anglais. Il choisit donc de lire des livres faciles ou des livres qu'il a déjà lus en anglais : « *Je lire les livres beaucoup plus compliqués en anglais. En français, j'essaie de reste avec les livres comme, plus facile que j'ai, peut-être les livres que j'ai déjà lire en anglais, alors j'ai un 'perspective of', au quoi ça va être dans le livre* ». Éric indique qu'il choisit des livres

qu'il a déjà lus en anglais parce qu'il est déjà conscient des événements dans l'histoire et de ce qui se passera.

Léo affirme qu'il y a des livres qu'il ne lirait pas en français parce qu'ils étaient difficiles à lire en anglais alors ils seraient même plus difficiles à lire en français. Il a donné l'exemple de *Warrior Cats*. Il affirme que la raison pour laquelle il ne choisit pas de lire ces livres en français est parce qu'il ne les comprendrait pas: « *Va pas comprendre presque tous les mots que il dire (...) je ne comprends pas tous les choses que il dit, donc c'est pas si intéressant qu'en anglais* ».

Gaston a avoué qu'il ne voulait pas lire en français pendant l'atelier : « *Parce tous ces livres sont en français. Ils regardent comme les bons livres mais je ne veux lire parce qu'il y a en français.* » Pendant l'entrevue, Gaston a pu exprimer pourquoi il hésite à lire en français :

L'Anglais est mon première langue. Et j'étais en train de lire quand j'étais comme trois ou deux, comme les faciles livres. Et en quatrième et cinquième, je être en train de lire les plus difficiles livres. Et maintenant j'aime les livres qui a un 'challenge' dedans ils pour moi. Et puis la français c'est mon deuxième langue et je ne comprends pas beaucoup de les livres. (...) Mon 'level' de lecture de français est plus bas que mon 'level' de lecture en anglais.

Les comportements d'un bon lecteur

Pendant cette recherche, la grande interrogation portait sur leur expérience de la lecture en langue seconde. L'étude a tenté d'identifier les processus mentaux de ces lecteurs pendant des séances d'atelier de lecture d'une durée de trois mois. Dans son modèle de processus mentaux, Giasson (2007) fait référence au processus d'élaboration lorsque le lecteur va au-delà du texte pour tirer ses propres conclusions. Les moyens par lesquels un lecteur identifie et ajuste sa lecture après avoir eu de la difficulté à comprendre ce qu'il lit relèvent de processus métacognitifs. Les capacités de prédire, d'imaginer et d'interagir affectivement avec le contenu ont attiré mon attention dans ce contexte de recherche. Les processus mentaux décrits par Giasson (2007) et Benton & Fox (1985) ont servi de pistes pour explorer les réactions des élèves à la lecture.

Processus de visualisation - Imagerie mentale

L'imagerie est utilisée par les bons lecteurs pour créer des images mentales du texte (Giasson, 2007 et Benton & Fox, 1985). Cette stratégie n'a pas été mise en valeur dans les journaux de lecture dialogués. Pendant ma première entrevue avec Mario, qui aime lire des bandes dessinées, il a pu exprimer une des raisons pour laquelle il choisit ce genre littéraire : les images sont fournies pour lui donc il n'a pas à les créer dans sa tête. Pendant la deuxième entrevue, je l'ai poussé plus loin et lui ai demandé qu'il cherche des images dans sa tête. Il était capable de me donner plus d'informations et de décrire ce qu'il voyait dans sa tête. Il est intéressant de noter que Mario a décrit tout ceci en anglais. Il ne se sentait pas à l'aise de s'exprimer à ce sujet en français.

Benton et Fox (1985) affirme que le bon lecteur crée des images de personnages et de lieux à partir des mots lus. Ceci se produit, selon eux, dans notre imaginaire, « in our mind's eye » (p.18). Bien que plusieurs garçons choisissent de lire des bandes dessinées, nous avons pu, dans le cadre des entrevues, discuter du fait que même dans ce genre littéraire, il y a de la place pour le processus de visualisation. Ils ont compris que même si les images dans les bandes dessinées sont en séquence, elles ne démontrent pas tout le déroulement. Le lecteur a besoin d'inférer pour compléter les séquences entre les panneaux. Les participants ont partagé leur processus d'imagerie mentale dans le contexte de leurs expériences.

Charles explique la raison pour laquelle il aime tellement les bandes dessinées :

« Je aime être 'lazy' et le bande dessinée je dois pas imaginer quoi les personnes regarde comme, oui, mais je aussi aime la visualisation ». Il m'a expliqué qu'il avait vu les films de *Harry Potter* avant de lire les livres et que le personnage de Snape dans le film n'était pas le même personnage qu'il imaginait quand il lisait les livres. La raison pour laquelle son commentaire m'intéresse est qu'il avait déjà une image de Snape, mais quand il a lu le livre, il a formé sa propre image d'après la description écrite. Lorsque nous avons discuté de l'imagerie mentale dans un de ses livres, Charles m'a seulement parlé de ce qu'il y avait sur la couverture du livre. J'ai posé plusieurs questions pour essayer de l'aider à dépasser ce qu'il y avait déjà sur la page couverture, mais il s'est limité à l'image qui était devant lui. Gaston utilise les informations sur la page pour l'aider à créer une image réelle dans sa tête.

Processus d'anticipation

La capacité des garçons à anticiper l'action ou les événements dans un texte est essentielle à leur motivation de lire (Lemery, 2007 et Benton & Fox, 1985). Giasson (2007) a élaboré les processus de prédiction sur les structures et le contenu du texte. C'est ce que font de bons lecteurs. Lire avec une intention permet au lecteur de chercher un sens à ce qu'il lit. En général, les participants anticipaient de façon spontanée et naturelle. Léo et Gaston pouvaient décrire ce qu'ils pensaient être les prochains événements et justifier pourquoi ils faisaient ces prédictions. Éric était très à l'aise avec le concept d'anticipation. Même pendant la première entrevue, il pouvait s'exprimer et expliquer ce qu'il anticipait et pourquoi. Lors de la deuxième entrevue, il avait beaucoup à me partager. Par exemple, Éric a discuté des bandes dessinées de *Tintin* qu'il avait lues et il a utilisé les images sur la couverture du livre pour prédire les actions à venir.

Processus d'identification - Émotions ressenties

Une autre stratégie de lecture que j'ai enseignée aux participants était de créer des liens entre les textes et eux-mêmes. Giasson (2007) parle de la réponse affective. Benton et Fox (1985) explique l'impact de ce processus sur le lecteur: « Stories do not help us to live better; they help us to understand living better » (p. 82). C'est dans cette optique que j'ai travaillé à faire vivre des expériences affectives aux participants en leur posant la question suivante: quel est le lien que tu vois entre ce livre, ce personnage, ce lieu et ta propre vie ? Le lecteur qui s'identifie à des personnages, à des événements a de bonnes chances de s'investir dans un texte jusqu'à la fin.

Les participants ont fait preuve de prise de conscience quant à la création de liens pendant le projet. Mario avait besoin de beaucoup de soutien pour arriver à réagir à des textes. Avec le temps, il a commencé à se mettre dans la peau des personnages dans les textes qu'il lisait. Mario me disait souvent « *je ne sais pas* » lorsque je lui posais des questions. Par contre, lorsqu'on a discuté de livre *Non, David!*, il a spontanément partagé qu'il pouvait s'identifier avec ce personnage. Il a parlé de mauvais coups qu'il avait faits dans sa vie, comme la fois où il avait brisé la fenêtre d'une auto et quand il avait dessiné en dessous d'une table. C'était évident que cet album l'avait touché et qu'il pouvait se voir dans le personnage de David : « *Ça c'est moi. J'ai est dans beaucoup, beaucoup, beaucoup (répète à plusieurs reprises) de trouble* ».

En discutant avec Mario au sujet d'un des livres qu'il avait lus, il m'a parlé des liens qu'il avait faits avec la page couverture. Par exemple, les arbres lui avaient fait penser au film *Maleficent* et le mot Bilbo sur la couverture lui avait rappelé les films *Lord of the Rings* et *Hobbit* où figure un personnage qui s'appelle Bilbo Baggins. Mario pouvait réagir plus facilement à l'oral qu'à l'écrit.

Dans mes interactions avec Léo, il a révélé être très intéressé par les combats dans le livre, mais il a aussi dit qu'il ne doit pas avoir trop d'action dans un livre. Selon lui, c'est bien d'avoir un équilibre avec d'autres éléments tels que l'humour. Léo m'a dit qu'il lisait les livres au sujet de la Seconde Guerre Mondiale afin d'apprendre plus à ce sujet parce que son grand-père était un ancien combattant. Étant donné qu'il aimerait un jour

être soldat, il voulait comprendre ce qui s'était passé et l'expérience de son grand-père. C'était un bel exemple de sa capacité de s'identifier aux informations apprises dans un texte.

Charles avait choisi les livres de *Donjon de Naheulbeuk* parce qu'il les trouvait très drôles, mais aussi parce qu'il avait fait un lien entre les livres et les jeux vidéo *Dungeons and Dragons* et *Pathfinder*, auxquels jouait son père. Charles a parlé du fait que les actions faites par les personnages étaient trop dangereuses et il ne voulait pas se mettre en danger.

Éric a bien réussi à s'exprimer face à son identification aux personnages dans les livres qu'il avait choisis. Par exemple, Éric a exprimé sa réalisation que Tintin était du même âge que lui dans le texte. Après avoir lu le livre *Non, David!*, Éric a aussi fait un lien entre ses expériences chez lui et sa maman qui lui dit toujours non. Il pouvait bien élaborer ses idées et justifier ses choix.

En parlant de ce qu'il voyait dans le texte, Gaston m'avait déjà expliqué qu'il se mettait facilement dans la peau des personnages quand il lit une histoire. Par exemple, il s'était identifié au personnage principal Tom, de la série de livres de *Cabane Magique*, parce qu'il est intelligent, aime lire et planifie ses actions! Il avait aussi fait un lien entre le chat du livre *Méchant Minou* et son chat chez lui. « *Le Méchant Minou parce que ce 'remind me' de mon chat Burt (...) comme cette 'picture' quand tu 'dry' dans le 'bathtub' mais on n'a pas fait ça. Il est juste 'puffy' comme ça 'normally'.* »

Processus d'évaluation

Porter une évaluation sur les textes aide les lecteurs à former leurs préférences de lectures (Benton et Fox, 1985). J'ai donc demandé aux garçons, lors de l'atelier de lecture et pendant les entrevues, de porter des jugements sur les textes. Chaque fois qu'ils ont terminé un livre ou qu'ils l'ont abandonné, ils lui ont accordé une note sur une échelle de 10. Ils n'ont pas hésité à le faire et semblaient à l'aise avec le processus.

Mario a évalué ses livres pendant l'atelier de lecture sur une échelle de 10 et il a pu m'expliquer ses évaluations. Pendant nos entrevues, je lui ai posé plus de questions à ce sujet et il m'a décrit en plus de détails comment il évalue ses livres – l'élément commun était que les livres qu'il aimait étaient tous drôles.

Tout au long de notre discussion au sujet des livres de *Tintin*, Éric a partagé ses opinions au sujet du texte et il avait beaucoup à dire au sujet des personnages. Il voulait que les personnages s'impliquent plus et qu'il n'y ait pas de personnages qui ne contribuaient pas vraiment à l'histoire. Par exemple, il m'a dit qu'un certain personnage ne devrait pas être inclus dans l'histoire parce qu'il n'avait rien à faire dans l'histoire.

Pendant que les garçons participaient à l'atelier de lecture, je notais mes observations par rapport à leur utilisation des processus de lecture. J'ai aussi ajouté des commentaires généraux et des données après avoir analysé les journaux et après avoir complété les entrevues. Le tableau ci-dessous indique la participation des garçons en termes de leur

réaction aux textes ainsi que le nombre de texte lus et d'entrées dans leur journal de lecture dialogué.

Tableau 1 : Les processus de lecture

Élève	Processus de lecture		Commentaires	Total : entrées	Total : livres
Mario	Imagerie	Avec appui	Mario avait des entrées de journal très limitées et c'était difficile de l'amener à s'exprimer pendant l'entrevue. Par le truchement d'un questionnement, Mario a pu dépasser sa réponse naturelle – « Je ne sais pas ». Il était plus à l'aise à s'exprimer en anglais sur des thèmes tels que la visualisation.	6	8
	Anticipation	Avec appui			
	Identification	Oui			
	Évaluation	Oui			
Éric	Imagerie	Avec difficulté	Quand on parlait d'imagerie, Éric sautait à l'anticipation. Il avait de la misère avec ce concept. Il a pu développer sa réaction face à la stratégie de prédiction. En décrivant des bandes dessinées qu'il avait lues, Éric m'a parlé de ses opinions au sujet du livre tout au long de sa description. Il est évident qu'il avait une opinion à partager au sujet de ce texte.	11	11
	Anticipation	Oui!			
	Identification	Oui			
	Évaluation	Oui!			

Gaston	Imagerie	Oui!	<p>Gaston est un élève fort en lecture et il utilise sans hésitation les stratégies de compréhension d'un texte pour gérer sa lecture.</p> <p>Gaston était souvent absent pendant l'atelier et je ne crois pas que le nombre d'entrées et le nombre de livres lus reflètent ses habiletés. Ses interventions pendant l'atelier de lecture ont beaucoup apporté à la discussion.</p>	6	4
	Anticipation	Oui!			
	Identification	Oui			
	Évaluation	Oui			
Charles	Imagerie	En partie	<p>Charles avait de la misère à faire la distinction entre les images sur la page et celles qu'il voyait dans sa tête. Il pouvait décrire ses prédictions, mais avait besoin d'appui pour enrichir ses réponses. Charles a démontré un grand enthousiasme envers ce projet. Il a pris le processus au sérieux et a réfléchi aux questions que je lui ai posées dans son journal et m'a demandé de répondre à ses entrées. Il avait très hâte aux entrevues.</p>	10	13
	Anticipation	Oui			
	Identification	Oui			
	Évaluation	Oui			

Léo	Imagerie	Avec appui	Léo voulait se référer aux images dans les bandes dessinées et avait de la misère à me décrire comment il crée des images dans sa tête lorsqu'il y a moins d'illustrations. Léo est un autre élève qui est fort en lecture et qui peut bien s'exprimer. Pendant l'atelier de lecture, il a fait un effort pour me démontrer dans son journal qu'il utilisait les processus.	8	15
	Anticipation	Oui!			
	Identification	Oui			
	Évaluation	Oui			

L'accès aux livres

Dans le but de leur faire connaître des livres qui éveilleraient la curiosité des garçons, je me suis investie à la recherche de titres qui pourraient les intéresser. À ma grande surprise, j'ai découvert environ une centaine de livres dans la bibliothèque municipale et dans la bibliothèque de l'école secondaire de notre communauté rurale. Les participants de cette recherche étaient en cinquième année. Dans notre conseil scolaire, l'école primaire inclut les élèves de la maternelle jusqu'en 5^e année. Il y a donc une autre école qui accueille les élèves de la 6^e à la 8^e année. Les participants étaient donc les plus âgés de leur école. Ils se réjouissaient de l'idée de pouvoir lire des livres de l'école secondaire. Ils anticipaient lire des livres qui correspondaient à leurs intérêts. Les garçons de cet âge aiment les textes drôles et écœurants et même parfois un peu risqués. En parlant de l'humour dans les textes, Sullivan (2003) l'explique ainsi : « What can I say ? Boys like to see the rules broken on occasion » (p. 24).

Les participants étaient encouragés à apporter des livres de la maison, à choisir des livres de la salle de classe ou à prendre des livres de la bibliothèque de l'école. Mais les garçons n'étaient pas intéressés. Tout ce qu'ils voulaient lire, c'étaient les livres que j'apportais en salle de classe.

Chaque fois que j'arrivais à l'école avec une nouvelle boîte de livres, les garçons étaient très excités. Une fois, j'ai dû laisser la boîte dans la salle de classe pendant quelques jours, mais je ne voulais pas laisser les garçons regarder les livres avant que je puisse expliquer mes choix et leur montrer les livres. Les garçons avaient tellement hâte de voir les nouveaux livres et ils me demandaient chaque fois qu'ils me voyaient quand ils pouvaient commencer à les lire.

Les élèves trouvaient très motivants le fait d'avoir de nouveaux livres dans la classe, choisis par la chercheuse. Si l'enseignant garde une partie de la bibliothèque en boîtes et sort les livres à différents moments de l'année, peut-être que cette pratique pourrait générer de l'anticipation et de l'enthousiasme autour des « nouveaux » livres. Provost (1995) dit que « L'accès régulier et facile à un bon nombre de livres variés est une condition importante de réussite » (p. 11). Elle suggère aussi de visiter les bibliothèques pour enrichir la banque de livres dans les classes. Ainsi l'on pourrait faire la rotation de groupes de livres d'une classe à l'autre.

Comment choisir un texte

Une des premières mini-leçons que nous avons faites portait sur les genres littéraires. Ayant trié les livres selon les genres, nous avons discuté des stratégies qui influencent nos choix de livres. Atwell (1998) dit « If we want our students to grow to appreciate literature, we need to give them a say in decisions about the literature they will read » (p. 36).

Les garçons avaient beaucoup à partager au sujet de leur façon de choisir un texte à lire. Tel que signalé par Gambell & Hunter (2000), les participants ont tout de suite identifié l'importance du genre littéraire. Lors de mon entrevue avec Mario, il m'a expliqué qu'il aimait les bandes dessinées et les livres d'aventures parce que, pour lui, ce sont des éléments avec lesquels il s'identifie. Il cherchait ces éléments dans les textes avant de les prendre. Léo cherchait des livres qui sont soit des bandes dessinées, des livres drôles, des livres qui ont de l'action ou qui sont historiques. Lors de la première entrevue, il a dit : « *Je choisis comme les livres que j'aime lire comme les livres bandes dessinées, et les un petit peu de 'recipe', et le histoire, et les livres historiques, et beaucoup d'autres choses.* » Gaston cherchait également des livres d'action, d'humour, mais aussi des livres avec des faits. Éric voulait lire des livres avec de l'action et de l'aventure. Gaston est le seul garçon qui a mentionné qu'il aimait des livres avec des éléments de non-fiction pour qu'il puisse apprendre en même temps que de se divertir.

Un autre facteur évoqué par Mario, Gaston, Éric et Léo était le fait de chercher des livres avec des sujets qui les intéressent, ce qui est discuté dans la recherche de McDonald

(2005). Romney et al. (1994) ont aussi trouvé que le choix par sujet était la stratégie la plus populaire dans leur recherche. Éric a expliqué qu'un livre est intéressant si le lecteur veut plus lire et ne veut pas mettre le livre de côté. Gaston a parlé d'avoir aimé les livres comme *WOW* où il y a une très grande variété d'information et des faits divers. Éric en particulier n'a pas aimé le livre *WOW* parce qu'il trouvait qu'il avait trop de sujets. Il préfère un livre qui se concentre sur un sujet seulement.

Certains garçons ont choisi un texte parce que il était disponible en anglais. Mario a choisi son premier livre parce qu'il avait lu le même livre en anglais et qu'il était familier. Mario a dit : « *En anglais, j'ai lu presque tous les Astérix (...) Et je pense que ça c'est pourquoi j'ai lu le celui en français* ». Charles avait le même explication quand il a décrit pourquoi il aimait le livre *Mon restaurant préféré* : « *parce que j'ai lire en anglais et en français et j'ai l'aimé dans 'both' langues* ».

La couverture d'un livre est revenue très souvent dans mes discussions avec les participants. Mario m'a parlé du fait que la couverture d'un de ses livres avait un dessin animé et beaucoup de couleurs, ce qui l'avait attiré au livre. Léo a vu beaucoup d'images (des bombes, des signes de foudre et des soldats) sur la page couverture d'un des textes qu'il a choisi et pour lui c'était attrayant. Charles, Gaston et Éric ont aussi parlé du fait que la couverture d'un livre était un facteur important dans leur choix. Éric a même expliqué qu'il était conscient du fait qu'il ne faut pas juger un livre par sa couverture, mais qu'il faisait tout de même ses choix selon ce critère. Si la couverture n'est pas « *vraiment cool* », il ne veut pas lire le livre!

Romney et al. (1994) ont aussi dit que les élèves utilisent le titre pour choisir un texte en langue seconde. Léo, par contre, m'a parlé du fait qu'il regardait la page couverture pour vérifier le titre et l'image. *« Sur le premier page, comme le titre et le photo sur le premier page et je 'flip' des pages. Et si j'aime pas le photos et les mots, je choisi pas. »* Il tourne aussi les pages du livre pour voir si le texte l'intéresse. Par exemple, il trouve une page au hasard et la lit pour voir si elle lui plait. S'il n'est pas intéressé par le contenu ou la page couverture, il ne choisit pas le livre. Pendant notre deuxième entrevue, Léo a dit qu'il cherchait aussi les mots inconnus sur la première page et s'il y avait cinq mots qu'il ne comprenait pas, il ne choisissait pas le livre. Il lit aussi la description à l'endos du livre pour voir si elle l'intrigue, ce que Charles a également confirmé qu'il faisait. Léo n'est pas le seul garçon à ouvrir le livre : Éric lit la première page pour voir si elle pique son intérêt. Charles a écrit qu'il était aussi influencé plutôt par le texte que la page couverture. *« je choisire les livre par liser le premiere capitre ou premiere page. »*

La perception de l'auditoire visé d'un texte était importante pour les garçons. Léo a dit que c'était important que les livres ne soient pas trop simples : *« Dés fois on n'aime pas les livres bébés et les livres d'enfants, parce que c'était, quelques fois ils sont plus plus plus plus en bas pour nous. Et c'était très simple pour lire ».*

Provost (1995) a confirmé que les élèves perçoivent que les textes en français sont trop difficiles. Puisque la 2^e entrevue s'est faite lorsque les élèves étaient en 6^e année, Léo m'a confié qu'il n'aimait pas les livres dans la bibliothèque parce qu'ils étaient pour des

personnes plus âgées, des livres à chapitres sans images. Charles, pour sa part, a partagé qu'il pensait avoir lu plus de livres en cinquième année parce qu'il fallait qu'il sorte un livre en français de la bibliothèque. Pour lui, le fait de sortir les livres veut dire qu'il doit au moins lire un peu en français. Maintenant qu'il a changé d'école et de communauté, Charles ne sort pas de livres en français parce que ce n'est pas obligatoire. Il croit que les livres en français sont trop faciles (pour les jeunes à l'élémentaire) ou sont trop difficiles (pour les personnes à l'école secondaire). Il explique que les livres trop faciles sont très simples et sont pour ceux qui apprennent à lire. Les livres difficiles, par contre, sont trop longs pour les élèves de son âge. Plus tard, il a exprimé l'avis que les livres avancés étaient pour ceux qui comprennent mieux le français.

En parlant des livres de la bibliothèque, Éric a révélé que l'atelier de lecture avait augmenté son plaisir de lire en français. Il a apprécié que la chercheuse leur ait fait découvrir des livres de la bibliothèque municipale. Comme il ne fréquente pas cette bibliothèque, les livres étaient tout à fait nouveaux pour lui. Gaston trouvait qu'il n'y avait pas une bonne sélection de livres à la bibliothèque de son école. Il souhaiterait que la bibliothécaire de l'école élémentaire achète de nouveaux livres, ce qui serait également un bienfait pour les autres élèves.

La longueur d'un livre était un élément souvent scruté par les garçons. Romney et al. (1994) ont aussi trouvé que les élèves lisant en langue seconde choisissent un texte par sa longueur. Gaston, pour sa part, a abandonné un livre parce qu'il y avait trop de mots. Léo m'a expliqué que les personnes ne choisissent pas souvent des livres longs parce qu'ils

n'aiment pas le défi que cela présente, mais lui, il aimait relever ce défi de temps en temps! Il m'a expliqué qu'il aimait les livres qui ne sont pas trop longs. S'il veut lire des livres plus longs en français, il a besoin d'un contexte particulier : « *c'est que je suis à la maison et je suis pas avec mes amis et c'est plus facile de concentrer* ».

Charles m'a donné une autre perspective en disant : « *on veut les livres qui sont courts pour on peut lire les autres livres... ça c'est mon opinion... j'aime les livres courts que je peux comme finir en dix minutes* ». En poussant plus loin la discussion, Charles a pu expliquer qu'il pouvait lire davantage de livres en français s'ils n'étaient pas trop longs. Éric a confirmé que lui aussi préférait lire les livres courts en français afin d'avoir l'occasion de lire un plus grand nombre de livres : « *Si on lit les grands livres on ne va pas le chance de lire des autres livres* ». Comme Gaston, il aime lire des livres beaucoup plus longs à la maison. Il lit des livres beaucoup plus longs et pendant plus longtemps à la maison s'ils sont en anglais, tels que *Harry Potter*.

Éric veut avoir assez de temps pour lire les livres suggérés par ses amis! Il a aussi parlé du temps que prend la lecture dans son entrevue : « *Quand on besoin de fait les 'book reports', comptes rendus, je lire le livre et ensuite je arrête de lire en français parce que je 'get caught up' en les livres anglais et j'ai pas le temps. Parce que quand je lire, je lire les livres anglais* ».

Gurian et al. (2008) ainsi que Giasson (2000) ont trouvé dans leurs recherches que les livres en séries jouent un rôle de motivation important dans la lecture. Léo m'a parlé de

sa lecture de livres en séries. Tous les livres qu'il a lus étaient en anglais, mais ses observations envers les séries demeurent importantes. Léo parlait du fait qu'avec les livres qui se terminent en suspens, (ce qu'il appelle « *cliffhanger* »), il doit chercher le prochain livre de la série et lire jusqu'à la fin! Charles, lui aussi, a indiqué que les livres en séries étaient importants et qu'il lisait tous les livres dans une série jusqu'à ce qu'il s'ennuie. Par la suite, il trouvait d'autres séries à lire. Quand je lui ai demandé pourquoi les livres en série étaient si importants, Charles a dit qu'il voulait plus qu'un seul livre et qu'avec une série, il y avait beaucoup de livres à lire. Éric était motivé à terminer une série qu'il lisait en anglais parce que le prochain livre devait paraître en quelques mois alors il voulait être prêt à le lire. Il a aussi fait référence au fait qu'une des séries qu'il lisait (*Hunger Games*) avait été portée à l'écran et c'était aussi une motivation à lire parce qu'il trouvait les livres plus intéressants que les films. Les livres en séries qu'ont lus les garçons pendant l'atelier de lecture étaient les tomes de *Donjon de Naheulbeuk*, les textes de *Méchant Minou*, les bandes dessinées d'*Astérix* et *Garfield*.

Mario m'a parlé de façon spontanée des liens qu'il avait faits avec la couverture d'un livre et deux différents films. Une image sur la couverture lui a fait penser au film *Maleficent* et un mot sur la page couverture (Bilbo) lui a fait penser au livre *Le Seigneur des anneaux*. Braxton (2003) signale que les enseignants peuvent profiter de l'intérêt au sujet de livres qui sont portés à l'écran.

Lemery (2007) a identifié le partage de goûts communs comme élément important en lecture puisqu'il répond au besoin d'appartenir. En partageant leurs opinions des livres et

en discutant de leurs lectures, les participants ont découvert qu'ils avaient des goûts en commun. Ce partage a amené les participants à choisir les mêmes textes lus par les autres garçons de leur classe. Par exemple, les garçons parlaient des batailles dans les bandes dessinées. Ce phénomène a attiré l'attention des autres participants de cette recherche. Gaston a écrit dans son journal qu'il avait abandonné un livre qu'il avait choisi pour lire les bandes dessinées suggérées par son ami. Mario m'a dit que la raison pour laquelle il s'intéressait tellement aux livres *Donjon de Naheulbeuk* était parce qu'un ami lui avait recommandé. Un garçon qui partageait un livre était capable d'engager les autres parce que l'intérêt, tel qu'exprimé par Mario, « *spread* » à tous les garçons. Il dit : « *je pense que presque tous les garçons dans mon classe lisent les et dit que c'est très bon donc j'ai essayé. J'ai aimé.* » Les participants auraient pu commencer un Club de BD! Logie (2007) a aussi parlé de l'intérêt qui peut être suscité par des personnes qui partagent des coups de cœurs. Romney et al. (1994) affirment que les recommandations faites par les amis dans la classe de langue seconde influencent le choix de texte des lecteurs.

Genres de livres choisis

En analysant les résultats de ma recherche, la première chose qui m'a frappée est que les participants ont choisi, en général, les mêmes livres en français qu'ils liraient en anglais selon Sax (2005), Gurian & Stevens (2005) et Gurian et al. (2008). Je m'attendais à voir une plus grande distinction de choix de livres.

Le genre littéraire le plus populaire était les bandes dessinées. Les garçons ont lu beaucoup de bandes dessinées et ils se sont influencés les uns les autres à lire des titres particuliers qu'ils avaient appréciés.

Voici une liste des genres littéraires choisis par les participants :

- 16 bandes dessinées
- 14 livres informatifs
- 6 romans
- 5 albums
- 3 revues
- 1 livre de recettes

Ceci est une liste cumulative de tous les participants. Donc si deux garçons ont lu les mêmes bandes dessinées, elles ont été comptées deux fois.

Au début du projet, j'avais choisi certains livres en pensant qu'ils seraient intéressants pour les garçons. J'avais raison en croyant que les garçons aimeraient lire des livres avec des images, mais j'ai été étonnée de constater que TOUS les livres choisis avaient des images. Il ne s'agit pas ici uniquement d'albums.

Gurian et Stevens (2005) ont dit que les garçons choisiraient ces livres à cause de leur impact visuel. D'autre part, Lemery (2007) propose que ces livres gardent l'intérêt des garçons pendant qu'ils lisent. Sullivan (2003) a aussi expliqué que les garçons aiment lire les bandes dessinées parce qu'elles ne se lisent pas de gauche à droite, ligne par ligne. En effet, lors de la deuxième entrevue avec Mario, je lui ai demandé de se rappeler des livres

qu'il avait aimés pendant l'atelier. Les deux livres qu'il a nommés étaient des bandes dessinées. Il se rappelait qu'ils étaient drôles. Léo a indiqué qu'il aimait les bandes dessinées à cause de leur utilisation de mots descriptifs. Pour Léo, le fait d'avoir des mots descriptifs était important.

Conforme aux recherches de Gurian et Stevens (2005), Gurian et al. (2008), Lemery (2007) et Sax (2005) les livres documentaires ont beaucoup intéressé les garçons. Il y avait quelques livres tel que les livres *Lego* et *Wow* que les participants choisissaient souvent. Léo a préféré le livre *Wow* parce qu'il a appris de nouveaux faits. Charles m'a dit qu'il n'aimait pas lire les livres de non-fiction sauf : « *J'ai lire WOW et c'est non-fiction parce que c'est très très cool dedans, parce que c'est une encyclopédie toute visuelle* ».

Le livre *Lego* a intéressé Léo parce qu'il lui a donné des idées de projets qu'il pourrait faire avec les Lego. De plus, le livre a de bonnes illustrations pour démontrer les projets. Gaston m'a dit qu'il choisissait des livres avec le but d'apprendre beaucoup et qu'il était conscient que les livres documentaires l'aideraient à atteindre son but. Toutefois, les livres documentaires du genre scientifique, n'étaient pas aussi populaires que j'avais prévu auprès des autres participants.

Bien que le thème des animaux ait fait partie de mes critères de choix de livres, les participants ont démontré très peu d'intérêt pour ce sujet. Puisque les livres de Geronimo

Stilton étaient si populaires avec mes élèves de l'année précédente, j'avais anticipé que les participants s'y intéresseraient.

Sullivan (2003) et Lemery (2007) ont discuté de l'importance des livres d'action pour les garçons. Léo l'a confirmé en m'écrivant dans son journal qu'il aimait les livres avec beaucoup d'action et plusieurs chapitres. Gurian et al. (2008), Lemery (2007) et Sullivan (2003) ont confirmé que les garçons choisissent des textes qui sont drôles. Cela semble aussi important pour les garçons lisant en langue seconde, même s'ils ne comprennent pas toujours l'humour. Charles a dit qu'il avait aimé un des livres qu'il avait lu pendant l'atelier de lecture (*Donjon de Naheulbeuk*) parce qu'il le trouvait drôle même s'il ne comprenait pas tout ce qui se passait dans l'histoire. « *C'est drôle quand tu lire même si tu ne comprends vraiment pas qu'est que se passe tout le temps.* »

Les recherches de Gurian et Stevens (2005), Gurian et al., (2008) et Sax (2005) s'entendent pour dire que les garçons préfèrent les livres de non-fiction. D'après mes observations de l'année précédente avec les garçons dans ma classe, j'ai constaté que les garçons semblaient surtout lire des livres de fiction quand ils avaient le choix. Au début de la recherche, les garçons l'ont confirmé dans leurs journaux de lecture dialogués :

« *j'aime lire les livre fiction parce que j'aime les livre qui sont pas vrai.* » Léo

« *J'aime plus le fiction parce-que c'est pas vrai est J'aime ça. Tout est possible dans un comique.* » Mario

« *cher Mme je préferé lire fiction parce que j'ai aim les chose qui est inventé* » Éric

« Chère Mme, Bonjour mon Genre de livre preferer sont le fiction parce que j'aimes les histor. » Charles

Quatre des participants ont déclaré au début de la recherche qu'ils préféraient les livres de fiction. J'ai donc pensé que mes prédictions avaient été confirmées et que j'avais trouvé un écart entre les recherches en langue maternelle et ce qui se passe quand mes garçons lisent en langue seconde. Cependant, par la fin de la recherche, en regardant les choix faits par les garçons, j'ai constaté que les livres de non-fiction avaient été lus presque aussi souvent que les livres de fiction.

Cette recherche a aussi donné aux participants l'occasion de lire des livres de genres différents de ce qu'ils lisent normalement. Gaston a écrit dans son journal vers la fin du projet qu'il avait changé d'opinion au sujet des genres de livres : « *J'ai apprendre que les livres 'non fiction' est pas tout malle. Comme la livre de 'WOW!' c'est très intéressant fact come quesque sais la 'squash' ou qui est tout les 'presidents of the U.S'. J'ai évalué ces't livre 10 sur 10!* »

Les visuels

Une autre conclusion qui m'a frappée de ma recherche est que TOUS les livres choisis par les garçons avaient des images. De tous les livres qui étaient à leur disposition, les garçons n'ont jamais choisi un livre avec du texte uniquement. Allyn (2011) explique: « I think it's easier for boys to feel successful with text that is balanced masterfully with drawings » (p. 27). En discutant avec les participants de ce résultat aux entrevues, j'ai pu

leur demander pourquoi ils avaient choisi tant de livres avec des images. Éric a confirmé dans son journal que son intérêt est piqué par les images. « *Cher Mme, qan je aller cherch pour les livre je regard pour les livre qui est facile a lire par-ce-que c'est les photo est tout jour interessant.* »

Mario m'a confirmé que les images l'aidaient à comprendre l'intrigue. Gaston a aussi mentionné que les images lui permettaient de visualiser les personnages et le déroulement de l'histoire. Comme lui, Mario considère que les images sont là pour appuyer la compréhension du texte. Mario trouve qu'après quelques pages, il oublie ce qui se passe alors les images l'aident à se rappeler les événements. C'était intéressant d'entendre Mario me parler du fait qu'il croyait qu'il n'aurait pas besoin d'autant d'images dans les livres français quand il serait à l'école secondaire parce qu'il aurait plus de connaissances.

Léo a expliqué l'importance des images en lisant dans n'importe quelle langue en disant que c'est « *mal* » quand il n'y a pas d'images parce qu'il ne comprend pas tous les mots et les images expliquent ce qui se passe.

J'ai demandé à Mario de me décrire une des images dans son livre. Il m'a parlé d'une image avec une plateforme. Après avoir lui demandé s'il connaissait le mot plateforme, il m'a dit que non. Il pouvait me l'expliquer parce qu'il y avait une image à laquelle il pouvait se référer pour comprendre le vocabulaire. Éric soutient la même idée en disant :

« Si je ne peux pas 'figure out' le mot si je regarde au le photo c'est plus facile de 'understand' quoi sont ils dit et choses ».

Les garçons m'ont dit qu'ils utilisaient les images pour comprendre les mots. Les images sont importantes pour eux lorsqu'ils lisent en français parce que leur manque de vocabulaire peut nuire à leur compréhension. Lemery (2007) encourage les enseignants de favoriser les livres illustrés pour les garçons qui lisent dans leur langue seconde: « Fournissez donc à vos garçons des livres où l'on accompagne les textes d'illustrations et de photos. Même si l'écrit est plus difficile à comprendre celles-ci les aideront à poursuivre la lecture en gardant leur intérêt » (p. 48).

Les garçons m'ont dit lors des entrevues que c'était plus facile pour eux de lire quand toute la page n'était pas remplie de texte. Avoir les mots repartis sur la page et entourés d'images rendait les livres plus faciles à lire. Mario m'a parlé du fait que « dans beaucoup de bandes dessinées, il y a beaucoup de couleurs » et que les panneaux changeaient régulièrement, ce qui les rendait intéressants à lire. Si Mario pouvait partager un commentaire avec les enseignants et les bibliothécaires entre autres, il leur dirait qu'il doit avoir beaucoup plus d'images dans les livres.

Censure ou non ?

Je ne crois pas que tous les livres choisis par garçons seront acceptés dans les écoles partout. À quelques reprises, je ne me suis pas sentie tout à fait à l'aise avec les choix des garçons. Il fallait que je me rappelle que le but de ce projet était de leur laisser le choix.

Mais tel qu'expliqué par Sullivan (2003), mes garçons ont cherché des textes dits « edgy » (p. 24).

Léo a exprimé l'idée que le texte *Donjon de Naheulbeuk* était très populaire avec les garçons parce qu'il y avait des couteaux, des haches et des armes. Éric a renchéri en signalant que les séries qu'il aimait en anglais (*Percy Jackson and the Olympians* et *The Heroes of Olympus*), étaient « *un petit peu violent* ». Éric a aussi fait référence au plaisir qu'il avait eu à lire des histoires dans lesquelles on utilisait des armes.

Charles, pour sa part, a parlé du fait qu'il y avait des mots comme « *merde* » dans les livres de *Donjon de Naheulbeuk*. Comme les garçons aiment tester les limites, c'est un élément qu'ils évoquaient dans leurs conversations avec la chercheuse. Éric a parlé d'images un peu risquées de femmes dans un des livres. Les images de femmes presque nues avaient retenu son attention et elles étaient la raison pour laquelle il se rappelait le livre.

J'ai appris seulement après la recherche que les livres de cette série sont aussi disponibles en mode audio et sont gratuits à l'Internet. Il existe également des séries d'animation qui sont disponibles pour le visionnement. J'ai découvert ces nouveautés suite aux entrevues avec les participants. Il s'agit là d'une dimension qui pourrait inspirer les élèves à lire davantage en français. Ceci étant dit, je m'interroge face à la réaction des parents concernant le choix de lecture fait par les garçons de cet âge.

Stratégies de lecture

Démarche de lecture en langue seconde

Pendant ce projet, je cherchais à découvrir les genres de livres choisis par les participants, mais aussi les stratégies qu'ils utilisent pour réussir à comprendre des textes dans leur langue seconde. Les garçons ont beaucoup partagé sur leurs expériences à lire en langue seconde.

Mario m'a expliqué que c'était plus facile pour lui de lire en anglais parce qu'il connaît mieux cette langue et lit plus en anglais. Les mots descriptifs qui sont faciles à comprendre en anglais sont très difficiles à lire en français. Léo et Éric ont observé que les structures de phrases n'étaient pas les mêmes en anglais et français. Ils trouvent que les paragraphes sont souvent plus longs en français qu'en anglais et cela leur pose des problèmes.

Les participants se donnent des moyens pour arriver à comprendre les textes lus. Léo a fait une observation intéressante en me disant que quand un texte est difficile, il le lit à haute voix, une stratégie qui a sûrement fonctionné lorsqu'ils apprenaient à lire. Charles a aussi fait référence à ceci en disant : « *je dis les mots 'under my breath' et ça aide moi à lire* ». Il a expliqué que le mot a plus de sens pour lui quand il peut l'entendre plutôt que simplement le lire.

Les garçons ont quand même trouvé qu'ils pouvaient mieux lire en français en sixième année. Ils ont démontré leur capacité de reconnaître des façons pour améliorer leur

compréhension du texte. C'est un constat rassurant pour les lecteurs en langue seconde. Si les garçons ne comprennent pas les blagues ou les expressions idiomatiques dans les textes, les livres deviennent ennuyants et difficiles à comprendre. Mario a indiqué que maintenant qu'il est en sixième année et que sa compréhension s'est améliorée, il peut mieux comprendre les nuances dans les textes en français : « *Quelques mots et quelques phrases est difficile pour moi, mais presque tous les mots et phrases je peux comprendre* ».

Giasson (2000) a fait référence au fait que si les élèves ne lisent pas, ils n'améliorent pas leurs habiletés et donc la lecture devient plus difficile. McDonald (2005) et Bernhardt (1991) ont aussi parlé de l'importance de lire pour améliorer les habiletés. Même s'ils ont reconnu les raisons pour pratiquer la lecture, les garçons ont avoué de ne pas le faire, ce qui indique que les élèves rencontrent encore des défis à lire en français.

Léo a aussi indiqué que la lecture devenait plus facile au fur et à mesure qu'il grandissait. Il voit la valeur de lire en français, d'écrire des histoires et des poèmes, de faire des activités avec des mots : « *Apprendre des mots ça va faire lire en français plus facile pour moi. Les mots dans une langue différente c'est difficile à apprendre vite. Tu dois faire des comme, tu dois faire en des étapes et des choses* ». De plus, Charles et Gaston ont confirmé qu'ils comprenaient mieux la lecture parce qu'ils ont appris plus de mots et leurs définitions en sixième année. Gaston a appris davantage au sujet des verbes et leurs conjugaisons alors il comprend les verbes conjugués quand il les voit dans les textes. Il a aussi parlé de l'utilité des dictées et du dictionnaire personnel pour aider à apprendre le

vocabulaire. Tous ces éléments ont contribué au fait qu'il se sent plus confiant à lire en français et qu'il choisit des livres plus difficiles parce qu'il sait qu'il a le vocabulaire pour les lire.

Plusieurs garçons ont compris qu'il fallait pratiquer à lire en français pour s'améliorer même si cela n'est pas facile. Gaston a dit que lire en français l'aiderait avec son vocabulaire. Léo a trouvé de la valeur dans la lecture en français, disant que lire en français l'aiderait à l'avenir. « *Tu as toute ta vie de lire en anglais mais pas toute ta vie dans, de lire en français et pas tout le monde veut comme être dans le français et ça va. D'être dans le programme de français c'est un privilège grand parce que tu as comprendre une deuxième langue que les autres personnes ne étudient pas* ». Charles m'a affirmé que s'il pratiquait la lecture en français, il allait s'améliorer de sorte à pouvoir lire les livres avec plus de texte.

Malgré leur capacité d'identifier leur défi de lire en français et les stratégies qu'ils utilisent pour arriver à la compréhension des textes, les garçons sont vulnérables devant la possibilité de maintenir les occasions de lire en français. Déjà, ces participants, qui sont maintenant dans une nouvelle école avec de nouveaux enseignants, avouent qu'il n'est pas évident de poursuivre la lecture en français de façon régulière. Mario a été honnête en me disant que même après l'atelier de lecture, il lisait en français seulement quand il devait le faire à l'école. Léo a confirmé que lui aussi ne lisait en français que lorsqu'il avait des projets ou des comptes rendus à soumettre. Éric a lu très peu en français après l'atelier. Il a choisi les bandes dessinées pour un projet à l'école par souci d'économie du

temps. Lire ce genre littéraire exige moins de temps, lui permettant de compléter son compte-rendu en peu de temps. Éric m'a aussi parlé de sortir des livres de la bibliothèque parce que c'était obligatoire, mais sachant qu'il n'allait pas les lire. Mario s'est permis de dévoiler son secret d'élève désintéressé par la lecture : « *I have kind of a secret with the library. I mostly take books out, leave them in my locker until the next time. And then I'll take books from my locker, go to the library, get more books from the library, leave them in my locker again* ». Il a un nouvel ordinateur sur lequel il peut jouer des jeux, ce qu'il aime mieux faire que de lire. Il croit qu'en effet, il choisit moins de livres en français parce qu'il trouve des jeux à jouer. Le Conseil canadien sur l'apprentissage (2009) fait référence au fait que les garçons trouvent d'autres activités qui les intéressent et mettent de côté la lecture.

Les garçons ont exprimé leurs difficultés à retenir les informations, les événements et les histoires en générales lorsqu'ils lisent en français. En parlant de la différence entre lire en français et en anglais, Mario dit : « *Dans anglais, je peux 'remember' les incidents et les caractères et les choses plus facilement que dans français* ». Quand il lit en français, il ne comprend pas tout ce qu'il lit et ne se rappelle pas les détails. Il comprend les mots et les phrases, mais oublie les idées générales. Gaston a exprimé la même chose. Charles a dit que : « *Les romans en français est très difficile à lire... et la bande dessinée je dois pas savais tout qu'il sait, je dois juste 'understand' la photo, oui ça rend plus simple* ». Ces déclarations reflètent le défi de lire dans une langue seconde et confirment qu'il est plus facile de lire dans sa langue maternelle.

Vocabulaire

Le manque de vocabulaire chez les lecteurs en langue seconde a eu un très grand impact sur leur compréhension. Les participants de cette étude ainsi que les élèves qui ont participé à la recherche faite par Romney et al. (1994) ont identifié l'importance du développement du vocabulaire.

Mario m'a parlé d'un de ses livres avec le mot '*pensionnaires*' dans le titre. Je lui ai demandé ce que voulait dire ce mot et il n'avait aucune idée. Il a donc lu tout le livre et l'a même utilisé pour un projet à l'école sans comprendre les personnages principaux du texte.

Quand j'ai demandé à Mario s'il avait lu tout un livre à chapitres en français, il m'a expliqué que dans le livre qu'il avait choisi, il y avait trop de mots. Comme il ne comprenait pas tout ce qu'il lisait, il a perdu intérêt. Léo m'a aussi parlé de l'abondance de mots qu'il ne comprenait pas, ce qui rendait difficile la compréhension des idées. Puisqu'il est impossible d'enseigner tout le vocabulaire inconnu à ces élèves, il vaut mieux leur enseigner des stratégies pour comprendre le vocabulaire inconnu dans son contexte.

Bien que les participants aient fait preuve de connaissances de plusieurs stratégies pour essayer de se débrouiller avec le vocabulaire, ils ont rencontré des défis. S'ils doivent trop souvent arrêter à cause du vocabulaire, ils ont très peu de chance d'avoir du succès avec les textes. Ce résultat reflète les études de McDonald (2005), Met (2008), Pelletier

(2002) et Romney et al. (1994) qui ont aussi trouvé que le manque de vocabulaire et l'incompréhension des expressions idiomatiques en français nuisaient à la compréhension. En situation d'immersion, l'apprentissage du vocabulaire se limite souvent à ce qui se passe en salle de classe.

Mario m'a dit que quand il ne comprenait pas un mot, il le sautait et continuait sa lecture. Cette stratégie est efficace à condition que le lecteur puisse juger si les mots qu'il passe ne nuisent pas trop à sa lecture. Il a précisé qu'il sautait deux ou trois mots par page et que s'il y avait trop de mots ou de phrases qu'il ne comprenait pas, il abandonnait le livre. Je lui ai demandé si c'était la même chose en anglais et il a confirmé qu'il n'abandonnait pas autant de livres en anglais parce que « *mon vocabulaire dans anglais est plus grand* » et qu'il avait beaucoup plus de pratique avec la langue anglaise que française. Charles a mentionné que : « *je aime anglais mieux parce que c'est plus simple à lire. Donc je lire plus en anglais qu'en français* ».

Léo a indiqué qu'il cherchait la racine des mots qu'il ne connaissait pas. Léo et Gaston éliminent le mot et lisent la phrase pour voir s'ils peuvent quand même comprendre. Une autre stratégie utilisée par Léo est de demander à son enseignante pour de l'aide; Charles a aussi mentionné qu'il utilisait les adultes comme ressources. Gaston a mentionné qu'il remplaçait un mot inconnu par un autre qu'il connaissait pour voir si cela l'aidait à comprendre. Il a ajouté que, face à des mots inconnus dans un livre où il n'était pas trop avancé, il recommençait le livre et essayait de nouveau de comprendre.

Léo cherche le sens de mots inconnus dans un dictionnaire, mais ce n'est pas une stratégie qu'il utilise régulièrement. Éric utilise un dictionnaire pour l'aider avec sa lecture, ainsi que les Apps sur les iPods et iPhones pour trouver le sens de mots inconnus. Il utilise un App soit pour la traduction ou pour trouver la définition. Éric a aussi mentionné qu'il regarde dans la version anglaise du livre pour l'aider avec ce qu'il ne comprend pas. Charles a également fait référence à l'utilisation d'un dictionnaire et de la stratégie de sauter des mots inconnus. Il a dit que la lecture en français lui prenait beaucoup plus de temps qu'en anglais parce qu'il devait régulièrement chercher les mots qu'il ne connaissait pas. En lisant en français, Charles traduit les mots du français à l'anglais dans sa tête, ce qu'il trouve facile à faire s'il comprend le mot mais difficile autrement.

Charles avait choisi un livre avec le titre *Pourquoi les chiens ont-ils le nez mouillé ?* Il a abandonné le livre parce qu'il n'avait pas trouvé la réponse à la question présentée dans le titre. Perplexe devant sa réponse, j'ai lu le livre en question et j'ai trouvé qu'il avait raison. Par contre, en le relisant attentivement, j'ai compris que le livre portait tout de même sur le sujet du titre mais que l'auteur n'avait pas répété les mots de son titre. Charles n'avait pas les connaissances nécessaires de la langue pour comprendre le sens de ce texte. Le livre était rempli de questions mais la question exacte, *Pourquoi les chiens ont-ils le nez mouillé ?*, n'apparaissait nulle part. L'auteur a, par contre, soulevé la question en ces mots : *Pourquoi les chiens ont-ils la truffe froide et humide (p. 31) ?* Je comprends maintenant la confusion de Charles et pourquoi il pensait que le livre ne correspondait pas à son intention de lecture. Charles a donc pris la décision d'abandonner

le livre. Dans son développement du processus d'évaluation tel que présenté par Benton et Fox (1985), Charles a choisi de ne pas poursuivre sa lecture. C'est un comportement de bons lecteurs que de pouvoir abandonner un livre parce qu'il ne répond pas à leurs attentes. Voilà un comportement de vrais lecteurs.

Les bandes dessinées peuvent être utiles pour les apprenants en langue seconde parce que les mots sont présentés avec un visuel dans leur contexte (Canadian Council on Learning, 2010). Bernhardt (1991) dit:

Vocabulary plays, however, a significant role. But the learning of lists is insufficient. List learning does not provide the flexibility of lexical choice. We must work with vocabulary understanding and learning within the context of syntactic environment. A word only carries meaning in relation to other words. (p. 41)

Puisque les bandes dessinées étaient si populaires avec les garçons, je crois que c'est un genre littéraire que les enseignants devraient privilégier dans leur salle de classe, en particulier dans un contexte d'immersion française.

Avant de débiter ma recherche, j'avais fait des préparatifs pour m'assurer que les garçons allaient lire. En préparant l'atelier de lecture, j'avais anticipé que les garçons allaient passer beaucoup de temps à choisir des livres. De plus, je craignais qu'il ne serait pas facile de les motiver à lire en français. Heureusement, les garçons ont rarement perdu de temps ou passé toute la séance à choisir des livres. En effet, j'avais de misère à

motiver les garçons à écrire dans leurs journaux parce qu'ils voulaient passer tout leur temps à lire. Atwell (1998) affirme cette réalité: « They showed me that if I gave them the chance they would devour books » (p. 34).

L'écriture

Bérard-Custer (2008), Borowski (1994) et McDonald (2005) parlent de l'importance du journal de lecture dialogué pour apprendre plus au sujet des élèves et de leurs préférences littéraires. Mes participants ont découvert leurs préférences littéraires de même que des titres qu'ils n'auraient pas lus si je ne les avais pas proposés comme possibilités.

Le processus d'écriture dans leur journal de bord a été un des plus grands défis pour les participants de cette recherche. Tel que mentionné auparavant, j'étais contente de constater que les garçons n'avaient pas beaucoup écrit parce qu'ils avaient des livres entre les mains et ne voulaient pas arrêter de lire. Lorsqu'ils avaient le temps d'écrire par contre, ils le faisaient avec très peu d'enthousiasme. Borowski (1994) explique que l'utilisation d'un journal de lecture dialogué peut être difficile pour les élèves en immersion parce qu'ils ne possèdent pas tous les mots de vocabulaire dont ils ont besoin pour bien s'exprimer. S'ils ne savent pas comment dire ce qu'ils veulent partager en français, ils n'écriront rien.

Le fait d'écrire en langue seconde demande une capacité énorme de la part des garçons. C'est évident que les participants, surtout Mario, étaient frustrés par l'investissement de temps nécessaires pour écrire en français. Il m'a dit qu'il n'aimait pas écrire dans son

journal de lecture. Pendant l'entrevue, j'ai tenté de pousser la réflexion à ce sujet. Son état d'âme est reflété dans sa réplique. Il a dit qu'il y avait des personnes qui aimaient la pluie et d'autres qui ne l'aimaient pas, et que c'était la même chose avec l'écriture : certaines personnes aimaient écrire, mais pas lui. Il m'a aussi dit qu'il le sentait dans son poignet quand il devait écrire et son but était de tout simplement terminer la tâche.

En utilisant les journaux comme outils de communication, je suis devenue consciente de l'ampleur des exigences que la tâche imposait aux participants. Je n'avais pas imaginé que l'écriture libre serait un aussi grand défi pour eux. Ils ne sont évidemment pas habitués à écrire à la première personne. Éric a mentionné qu'il était nerveux de partager son journal de bord avec moi. Malgré cette hésitation, Éric a été soulagé par mes commentaires et a senti qu'il répondait aux exigences de la tâche. Il aurait donc besoin davantage d'encadrement dans ce type d'écriture.

Prendre la parole

Les garçons avaient hâte de participer aux entrevues et de discuter de leurs lectures. C'est évident qu'ils étaient beaucoup plus à l'aise à l'oral qu'à l'écrit. Ils se sont sentis privilégiés d'avoir toute l'attention de la chercheuse. Pendant l'atelier de lecture, Charles venait me parler des livres qu'il lisait. J'avais de la misère à l'arrêter de parler. Il a écrit dans son journal : « *Je peux pas attendre pour les entervu!!* » Je suis heureuse d'avoir choisi d'inclure une entrevue pour pouvoir approfondir ma compréhension de leur expérience en leur posant des questions à l'oral.

Pour les entrevues, j'ai expliqué aux participants qu'ils pouvaient répondre en français ou en anglais. Je ne voulais pas qu'un manque de vocabulaire ou la gêne de s'exprimer en français rendent la tâche difficile pour eux. Je voulais les mettre à l'aise. Il est à noter que les participants ont presque tous répondu en français et ce, pendant une heure et demie. J'ai pensé qu'en leur donnant la possibilité de parler anglais, ils saisiraient l'occasion. Je me suis demandé si le fait d'avoir été leur enseignante en salle de classe et de m'être attendu à ce qu'ils me parlent en français a fait en sorte qu'ils me parlent automatiquement en français pendant les entrevues. Cette expérience révèle l'impact d'avoir été immergé en français pendant six années de scolarité; les élèves associent les enseignants de l'école d'immersion français à la langue d'enseignement.

Cette expérience m'a fait réfléchir à l'intégration des discussions orales portant sur les livres dans la démarche de l'atelier d'écriture. Provost (1995) le suggère parmi les possibilités pour les élèves en langue seconde :

Parler d'un livre qu'on a aimé est une réaction très naturelle qui offre des nombreuses possibilités d'exploitation pédagogique. En donnant souvent la parole aux élèves en classe pour qu'ils s'expriment sur leurs expériences de lecture et les livres qu'ils lisent, on fait découvrir la variété des livres tout en procurant des situations de communication orales signifiantes. (p. 10)

Chapitre 5

La discussion

Choix personnel de texte

Le pouvoir de choisir un texte est un élément qui inspire les garçons à lire. Atwell (1998) partage son apprentissage dans ce domaine en disant:

My students taught me that they loved to read. They showed me that in-school reading, like in-school writing, could actually do something for them; that the ability to read for pleasure and personal meaning, like writing ability, is not a gift or a talent. It comes with the ability to choose, books to choose among, time to read, and a teacher who is a reader. Finally, I learned that selecting one's own books and reading them in school is not a luxury. It is the wellspring of student literacy and literary appreciation. (p. 34)

Carapet (2011) renchérit en disant :

D'abord, il serait très utile de fournir aux garçons une multitude de choix de lectures en assurant une variété des livres disponibles en salle de classe. Cela comprend des genres divers qui vont attirer l'attention des garçons et des filles, lesquels ont souvent des goûts et des intérêts différents en matière de lecture. (p. 12)

Les garçons ont tous réussi à trouver des textes qu'ils ont appréciés lors de l'atelier de lecture. Ils se rappellent les titres de textes ainsi que leur comportement comme lecteur.

Les garçons avaient le pouvoir de choisir leurs textes ou de les abandonner. C'est aux garçons que les choix revenaient, pas à un adulte qui leur dictait un comportement à suivre.

Impact de l'image

Tel que mentionné dans la section sur les résultats, tous les livres que les garçons ont choisis avaient des images. L'impact de l'image joue un rôle important dans la détermination de quels livres seront attirants pour les garçons et de ce que nous pouvons faire pour les motiver à lire.

Gurian et al. (2008) confirment qu'il est important d'avoir des textes avec des images fortes. Lemery (2007) explique que chez certains garçons, l'hémisphère droit (le non-verbal) est dominant et ils ont besoin d'images pour leur faciliter la compréhension. La compréhension des mots augmente quand des images accompagnent le texte (Lemery, 2007). Il explique aussi que les textes avec images permettent aux garçons de garder leur intérêt centré sur la page, surtout si le texte est difficile à lire : « Le garçon préfère souvent les images aux mots écrits » (p. 60).

Finalement, il ne faut pas sous-estimer le pouvoir des bandes dessinées chez les garçons (Lemery, 2007). Les bandes dessinées peuvent même aider les lecteurs à apprendre à interpréter les images et à faire des inférences (Canadian Council on Learning, 2010). De plus, avec un texte visuel, les élèves apprennent aussi bien les habiletés d'anticiper,

d'interagir et de comprendre le texte en mettant les événements de l'histoire en ordre (Canadian Council on Learning, 2010).

Ceci dit, les participants avaient de la misère à utiliser l'imagerie en lisant parce qu'ils voulaient toujours se référer aux images dans les textes. Même quand j'ai expliqué l'imagerie en plus de détail, ils voulaient me décrire ce qu'il y avait sur la page. En me référant au travail de Paradis (1995), j'ai remarqué que, de ses neuf participants masculins, seulement un garçon avait utilisé l'imagerie dans ses réactions au texte lu. Chez mes participants, un seul garçon aussi a bien réussi à utiliser l'imagerie; je me demande pourquoi cette habileté pose des difficultés aux garçons.

Défis pour les lecteurs en langue seconde

Les difficultés que rencontrent les garçons en immersion qui lisent en langue seconde sont encore très pertinentes, notamment quant au vocabulaire. Ils leur faut le vocabulaire nécessaire pour lire les textes qui les intéressent ou ils abandonnent leurs lectures. Ils acquièrent le vocabulaire en lisant. Voilà le paradoxe qui nous préoccupe. C'est là qu'il faut reconnaître l'importance du visuel pour les garçons, surtout pour ceux qui lisent en langue seconde. Ils utilisent les images pour gérer leur lecture et pour en créer sens. Le fait que tous les textes en français choisis par les garçons pendant les deux mois de l'atelier avaient des visuels est de grande importance.

Mon expérience démontre que la lecture en français est difficile pour ceux qui apprennent le français comme langue seconde. Comme adulte francophile, je trouve, encore

aujourd'hui, qu'il est plus difficile de lire en français qu'en anglais. Lire en anglais est beaucoup plus rapide et plus facile pour moi; je suis donc capable de lire plus en moins de temps. Je sympathise avec mes élèves qui expriment les mêmes difficultés face à la lecture en langue seconde.

Le rôle de l'enseignant

Ce projet de recherche m'a quand même guidée à confirmer des observations importantes au sujet du rôle de l'enseignant dans la motivation à la lecture chez les garçons. Provost (1995) a indiqué que « Dans l'optique d'une pédagogie de la réussite, le rôle de l'enseignant est primordial » (p. 8). Mon intérêt et le temps que j'ai mis à trouver des livres pour les garçons, à apprendre leurs intérêts et à écouter ce qu'ils avaient à me dire, ont fait en sorte que les garçons lisaient et voulaient avoir le temps de lire. C'est un investissement de temps qu'il faut être prêt à faire pendant les heures d'école et en dehors des heures d'école. Les garçons ont changé leur culture de lecture en s'ouvrant à la possibilité que lire en français n'était pas trop pire! Le projet a aussi changé leur identité comme lecteur. Les garçons qui croyaient aimer seulement lire des textes fictifs se sont rendu compte que les textes de non fiction les intéressaient aussi. De plus, le projet a offert aux garçons l'occasion de se familiariser avec les textes en français. Finalement, la participation au projet leur a offert une place pour dialoguer avec une adulte et un lieu où ils ont été vus et écoutés.

La qualité d'éducation de nos élèves repose sur l'engagement de l'enseignant. Il nous revient de rester à la page, de se tenir au courant des références pertinentes et de profiter

des occasions de formations professionnelles avant de blâmer l'apprenant et sa famille. Nous devons nous remettre en question comme intervenants (Nadon, 2011).

De façon générale, les élèves étaient très excités de partager leurs réponses avec moi, la chercheure. Le journal m'a permis d'entrer en relation avec eux. Ils anticipaient mes réactions écrites à leurs entrées de journal. Charles voulait que je retourne dans son journal pour répondre à une de ses entrées : « *P.S. si tu peux répondre à l'un de le 6 s'il te plait* »; tellement voulait-il que je réagisse à ses idées. L'enthousiasme démontré par ce participant m'a permis de voir une étincelle d'ouverture de la part d'un lecteur engagé dans le processus d'interagir avec les textes lus. Paradis (1995) a aussi découvert la richesse provenant d'une meilleure connaissance de ses élèves et d'une entrée en relation avec eux par l'intermédiaire d'un texte.

Gurian et Stevens (2005) affirment qu'une stratégie pour aider les garçons à réussir est de leur parler chaque jour en leur posant des questions sur l'école, les devoirs, etc. Même si le journal de lecture cible plutôt une discussion centrée sur des livres, c'était un moyen que j'avais de connecter avec les garçons et de mieux les comprendre à ce stade de leur vie.

En m'intéressant aux garçons et à ce qui les passionne, je leur ai donné un coup d'élan et je les ai inspirés à poursuivre leurs lectures (Éducation Ontario, 2005). Worthy et al. (1999) indiquent que si l'enseignant aide les élèves à choisir des textes et qu'il démontre un vrai intérêt dans le processus, les élèves valorisent ses recommandations. Quand les

garçons ont trouvé des livres qu'ils aimaient et qu'ils se sont rendu compte que je ferais de mon mieux pour en trouver d'autres dans la série ou du même genre, ils ont commencé à anticiper les livres que j'allais leur proposer.

McDonald (2005) dit que l'autre rôle de l'enseignant dans le contexte de la lecture en langue seconde, est d'exposer les élèves à toutes sortes de textes en français. De plus, un enseignant qui explique l'importance de la lecture en langue seconde et qui démontre une attitude positive encouragera ses élèves à adopter la même attitude, affirment Romney et al. (1994). Je crois que le fait que j'étais investie à trouver des textes a été apprécié par les garçons. J'ai pris le temps de partager mes découvertes de livres que nous pourrions lire ensemble. Ma passion pour les livres que j'ai choisis pour eux les a aidés à apprécier la lecture en français. Nous avons parlé de ces livres avant que je leur donne. J'ai donc fait ma part pour promouvoir les livres que les garçons apprécieraient.

Dans mon rôle à l'école, je réfléchis encore aux moyens d'être plus ouverte aux choix des garçons. Nancy (2005) dit qu'il faut que les garçons puissent faire de véritables choix de livres qui les intéressent. Il est facile comme enseignant de porter des jugements sur les choix de livres des garçons. Ce type de censure pourrait freiner les lecteurs. Braxton (2003) encourage les enseignants à laisser les élèves choisir des livres dégoûtants, qui pourraient nous paraître de mauvais gout. Selon lui, il faut s'amuser en lisant!

L'atelier de lecture

L'implantation d'un atelier de lecture exige une préparation rigoureuse. En m'inspirant de l'œuvre de Nancy Atwell, j'ai pu apprivoiser cette démarche, qui propose de laisser les élèves lire pendant la classe, de prévoir du temps pour leur permettre de réagir aux textes qu'ils lisent et de là, identifier et préparer les mini-leçons pertinentes pour les lecteurs impliqués dans l'atelier de lecture. Comme Logie (2007), j'ai trouvé que l'atelier de lecture exigeait un grand investissement de temps pour une classe d'immersion, semblable à toute activité pédagogique où nous avons intérêt à investir beaucoup si nous voulons assurer le succès de nos élèves.

Suite à cette recherche, je constate l'importance d'investir du temps dans la planification et la mise sur pied de cette approche d'enseignement. Un des grands défis pour l'enseignante dans le contexte de l'enseignement par atelier est d'assurer que la démarche est bien comprise et que les documents d'appui sont en place. L'enseignant doit aussi mettre du temps à créer une culture de classe qui conviendra à l'approche d'enseignement. Comme cette approche était nouvelle pour les participants, je me devais de prendre le temps de créer une culture de classe qui offrait à la fois une certaine liberté et un cadre rassurant. L'élément de liberté impose l'instauration d'un sens de responsabilité chez les élèves. Ultiment, j'ai noté qu'une fois que la démarche est établie dans la salle de classe, les rituels favorisent la lecture ainsi qu'un réflexe d'aisance face à la réaction écrite spontanée au texte lu. La pratique d'offrir une mini-leçon m'a permis de voir l'impact de passer à l'essence de l'acte lexique, dans un contexte précis. Provost (1995) dit qu'il est important pour les enseignants d'investir le temps en donnant

aux élèves du temps pour lire. Par contre, il ne faut pas sous-estimer l'importance d'investir du temps et de l'énergie à accompagner les garçons dans leur poursuite de l'apprentissage de stratégies de lecture efficaces.

Les élèves ont été sensibilisés quant aux livres disponibles en français, ce qui leur a permis d'élargir leurs répertoires. Les garçons ont aussi partagé leurs lectures les uns avec les autres, ce qui les a motivés à lire les choix de leurs amis. La pratique de lire en français améliore l'habileté de lire (McDonald, 2005) d'où l'importance d'aider les garçons à trouver des textes qui les intéressent et qui les encourageront à lire pour le plaisir.

L'atelier de lecture présenté par Atwell (1998) semble très organisé, les élèves lisent beaucoup et les résultats sont édifiants. Inspirée par cette enseignante, j'ai compris le lien entre la pratique et la théorie. En rétrospective, je me rends compte du temps requis pour préparer une telle activité pédagogique. Dans le but de comprendre mon expérience comme intervenante dans le cadre d'un enseignement par atelier, j'ai lu un article par Brooks (2006) intitulé *Why I detest Nancy Atwell*. L'auteur explique qu'elle a lu le livre d'Atwell et qu'elle croyait qu'en suivant les étapes de la démarche et en préparant les outils d'accompagnement pour offrir un atelier de lecture, tout serait parfait! Elle s'est vite rendu compte que ce n'était pas le cas. Elle a été étonnée par ce qui peut paraître chaotique dans une salle de classe. Comme cette approche génère beaucoup de possibilités chez les apprenants, l'enseignante doit être prête à bien gérer les élèves dans la création d'un emploi du temps dans une salle de classe. Je suis d'accord avec ses

observations parce que l'image que j'avais en tête de mon atelier de lecture avant de débiter n'était pas du conforme à la réalité qui s'est déroulée.

Dans le contexte de l'atelier de lecture, le journal de lecture dialogué a posé un réel défi. D'abord, les élèves ne sont pas habitués à réagir à des textes. Écrire à la première personne pour interagir avec des textes lus était une pratique inusitée pour eux, même dans leur langue maternelle. Ils ont surtout le réflexe d'écrire des résumés de livres. À ce défi s'ajoute les limites lexicales de la langue sociale des participants. Ce genre de rédaction exige une préparation et un accompagnement rigoureux. Afin d'accompagner un lecteur dans un processus de lecture, l'enseignant se doit de bien connaître la riche gamme de facteurs impliqués dans l'acte de lire. Giasson (2007) nous en fait part lorsqu'elle déconstruit le processus de lecture dans les étapes de macroprocessus, processus d'intégration, microprocessus, processus d'élaboration et processus métacognitifs.

Même avec un accompagnement constant dans le journal de lecture dialogué et le truchement de discussions avec la chercheure, certains élèves ont écrit très peu sans appui constant. Paradis (1995) a remarqué le même phénomène pendant son atelier de lecture :

Enfin je ne peux pas passer sous silence que certains élèves n'ont pas démontré le même enthousiasme que la grande majorité du groupe. Je n'ai malheureusement pas su intervenir dans deux cas précis et je me dois d'y réfléchir afin de mieux me préparer à cette situation potentielle. (p. 6)

Les mini-leçons ne se sont pas déroulées telles que prévues et les élèves n'ont pas toujours compris quoi écrire. Par exemple, étant donné que les garçons ont démontré une difficulté à visualiser les passages descriptifs dans les textes en prose, j'aurais pu faire des mini-leçons afin de les conscientiser sur ce processus de lecture si fondamental dans la lecture de textes de fiction. Selon Lemery (2004), « On peut aider les enfants à pratiquer l'imagerie mentale en jouant au photographe ou au cinéaste dans sa tête... On peut leur apprendre à décrire mentalement les détails d'un lieu et ensuite passer au scénario. Ils auront ainsi plus de facilité à apprendre des mots de vocabulaire, parce qu'ils seront capables d'évocation mentale » (p. 35). C'est une suggestion qui m'aidera avec les futurs ateliers de lecture.

Brooks (2006) accepte que même si sa salle de classe n'est pas comme celle de Nancie Atwell, l'enseignement par atelier a offert quelques bienfaits. Ce qu'elle a ressenti, en effet, c'est de l'admiration pour le travail d'Atwell et elle continuera son trajet en créant des espaces pour les élèves par l'utilisation de l'atelier de lecture. Paradis (1995) a aussi découvert l'importance d'avoir des activités ouvertes qui favorisent l'expression de l'élève. Finalement, Bérard-Custer (2008) a trouvé que l'emploi du journal de lecture dialogué permet à l'enseignant de différencier la tâche pour les élèves et offre à tous les élèves l'occasion de réussir.

Après avoir complété l'atelier avec les élèves, je dirais que j'avais les mêmes pensées. Notre atelier était loin d'être parfait. Ceci étant dit, j'organiserais de nouveau un atelier de lecture dans ma salle de classe, mais avec des modifications. J'y vois beaucoup de

potentiel. L'intérêt que les élèves ont démontré envers la lecture et le progrès qu'ils ont fait étaient excitants à voir. De plus, j'ai pu donner aux garçons le pouvoir de choisir les textes qu'ils liraient, ce qui les a motivés et a favorisé leur goût de lire. « *J'ai été plus 'open' aux livres français que j'étais* » explique Éric, qui est curieux devant la découverte de livres en français. Il ouvrira les livres au moins, avant de porter un jugement.

Ce projet de recherche m'a incitée à examiner de près les changements que j'apporterais à l'expérience d'un atelier de lecture. Je vois maintenant l'importance d'une préparation méticuleuse de la démarche à suivre avec les élèves. Bérard-Custer (2008) indique que ce qui ressort de sa recherche utilisant l'atelier de lecture, c'est qu'il faut mettre du temps à bien préparer les élèves avant de se lancer dans l'activité. D'abord, je me permettrai de partager mes coups de cœur de la littérature avec eux. Le modelage leur permettrait de comprendre, par le biais des exemples, comment faire des entrées dans un journal. Je donnerais aux élèves beaucoup plus d'exemples d'entrées de journaux et j'inviterais des discussions plus régulières en paires ou en groupes. Une fois le cadre établi, je pourrais vraiment personnaliser l'expérience pour chacun de mes élèves. Selon Lemery (2004) :

Il ne suffit pas de placer les élèves dans un environnement stimulant, ils doivent aussi avoir l'occasion d'interagir avec lui et d'y participer d'une façon créative. Ils ne doivent pas se contenter d'écouter, mais avoir l'occasion d'expliquer, de raconter leur histoire; ils doivent avoir autant d'occasions de poser des questions, de se poser des questions entre eux que de se faire interroger par le maître. (p. 34)

De plus, je pratiquerais une habileté pendant plus de temps avant de passer à une autre. Je modifierais également ma liste de questions et de phrases utiles que j'ai donnée aux élèves. Si j'avais à refaire le projet, je ne donnerais pas aux élèves une longue liste à coller dans leurs journaux dès le début. Éducation Ontario (2005) explique que c'est une bonne stratégie de donner aux élèves des cadres d'écriture, mais je crois en avoir trop donné en même temps. Je crois que c'était trop d'information trop tôt et les élèves ne l'ont pas utilisée. Je pense que je demanderais aux élèves de laisser deux pages vides pour ajouter des idées de discussion et des débuts de phrases au fur et à mesure que le projet avance.

En refaisant l'atelier de lecture, je serais plus précise avec mes rétroactions dans les journaux d'élèves. Je me suis rendu compte que j'ai souvent trop écrit. Je poserais seulement une question à la fois et offrirais une suggestion à la fois en demandant aux élèves de l'appliquer avant de continuer. Atwell (1998) explique que quand elle dialogue avec ses élèves, elle veut accomplir trois tâches : « *affirm, challenge, or extend* » (p. 283). Accomplir ces trois tâches n'est pas aussi évident que je pensais. Parfois, je m'assois devant le journal d'un élève sans savoir quoi écrire. Bérard-Custer (2008) a aussi indiqué que sa rétroaction serait plus précise si elle devait refaire le projet. Éducation Ontario (2005) affirme que les garçons sont réceptifs à des commentaires clairs et précis sur la façon d'améliorer leur travail.

Giasson (2000) suggère d'inclure les élèves dans le processus de préparation de leurs journaux en les laissant décorer leurs carnets et en leur demandant d'aider à établir les

attentes et l'évaluation. Elle explique aussi qu'il faut donner plusieurs exemples d'entrées aux élèves et les encadrer pour les aider à avoir du succès. Je me demande si j'avais demandé aux élèves de personnaliser leurs carnets et de m'aider à établir les critères s'ils auraient été plus investis. Je crois que je l'essayerai à l'avenir.

Malgré les difficultés rencontrées, les garçons m'ont confirmé l'importance de cette méthode. L'atelier m'a aidée, en tant qu'enseignante d'immersion, à développer chez les élèves leur confiance dans leurs habiletés de lire en français et d'avoir du plaisir en lisant (Allyn, 2011 et Nancy, 2005). Léo m'a écrit dans son journal qu'après avoir fait l'atelier de lecture, il trouve davantage de plaisir à lire en français. Pendant l'atelier, il a appris des stratégies pour mieux comprendre les livres en français et il a eu du temps de lire une variété de livres. Il a maintenant plus confiance en lui lorsqu'il lit en français.

« Maintenant J'aime lire parce que J'ai fait cette project de l'ecture. merci pour tout le temps pour faire cette project. J'appris que je peux lire bien en français. » Charles a indiqué que ce projet avait alimenté son gout de lecture. *« J'aime cette chose quon a fait parce que... J'aime lire! »* Mario, le lecteur le plus difficile à inspirer, a aussi eu l'occasion de découvrir que lire en français pouvait être agréable : *« Mais j'ai lire et j'ai juste comprendre que la lecture en français est pas si mal. »*

Limites de la recherche

Gurian et Stevens (2005), Gurian et al. (2008) et Sax (2005) ont identifié les articles de journaux comme un genre littéraire préféré par les garçons. J'ai tenté en vain de trouver

des articles de journaux écrits en français au niveau des élèves en cinquième année d'immersion disponibles sur papier.

L'autre genre littéraire que je voulais rendre disponible aux garçons était les revues. Je pensais que les garçons seraient peut-être intéressés à lire des revues au sujet des motocyclettes ou de la pêche. Mais, encore une fois, j'ai eu du mal à trouver des revues en français dans notre communauté rurale.

Afin de répondre à ces lacunes dans la recherche, j'ai trouvé des revues et des articles de journaux en ligne. J'ai essayé de trouver des sites Internet que je croyais susceptibles d'intéresser les participants de cette recherche. Bien que je leur aie offert la possibilité d'ajouter la lecture de ce genre de texte à leur répertoire, aucun garçon n'a choisi cette option.

Chapitre 6

Conclusion

Tous les éducateurs chevronnés savent que les bons enseignants ne sont pas ceux qui remplissent des seaux, mais ceux qui allument des incendies!

David Bouchard, 2011

Cette recherche m'a invitée à réfléchir à un phénomène qui me tient à cœur – comment inspirer les garçons à lire en français dans les classes d'immersion française. C'est avec vigilance que je me suis penchée sur les principes et les croyances qui m'habitent comme enseignante. J'ai voulu tisser des liens entre la théorie et la pratique. Je me suis donc appuyée d'une part, sur les données de recherche et d'autre part, sur les pratiques pédagogiques viables d'expériences sur le terrain. J'ai pu réfléchir sur la cohérence pédagogique qui se dégage de cette étude. J'ai tenu compte de ce que Giasson a écrit dans la Préface du livre de Nadon (2011), *Lire et écrire en première année et... pour le reste de sa vie*, « les premiers essais des enseignants en ce sens [qui tentent enseigner à lire aux enfants autrement qu'avec un manuel] donnent lieu à des dérives multiples faute de soutien et de modèle » (p. vii). Je constate à ce point que la réalité de la classe est imprévisible et plurielle, et qu'il est difficile de combler les besoins de tous les élèves dans une salle de classe. J'ai donc voulu, comme Nadon, miser sur le potentiel des garçons dans mon étude. J'ai choisi le truchement de l'approche de l'enseignement par atelier et j'ai exploré le contexte créé par la démarche d'un atelier de lecture pour développer des lecteurs chercheurs de sens pour le reste de leur vie.

Étant donné que c'est la première fois que j'explore l'approche de l'atelier de lecture, je constate que ce n'était pas possible de mesurer le progrès faits par les garçons parce que je n'ai pas cerné leur point de départ. Je n'ai pas discuté avec eux les stratégies qu'ils utilisent pour comprendre un texte avant d'amorcer le projet. C'est par le truchement de dialogue avec eux que j'ai compris l'application de leurs comportements comme lecteurs. Au fur et à mesure que le projet se déroulait, le portrait de leur comportement a émergé.

Je vois maintenant l'enseignement de la lecture, non pas comme une discipline scolaire à enseigner, mais plutôt comme un ensemble d'attitudes, d'habitudes, de connaissances et de compétences, tel que décrit par Lemery (2007). Comme Nadon (2011), je m'engage à « allumer des passions à l'aide de bons livres et de grandes conversations » (p.10).

Lors de cette étude, je me suis rendu compte de l'influence de la création d'une communauté privilégiée à l'intérieur d'une grande communauté d'apprenants. Les garçons ont choisi de participer à ce projet. Ils étaient conscients que leur journal de lecture dialogué serait utilisé pour la recherche et qu'ils allaient participer à une entrevue avec la chercheure. Les réflexions des garçons qui avaient choisis de participer à ce projet, ont été mises en valeur. Les autres élèves dans la classe, surtout les filles, ont senti l'impact de l'énergie accordée aux garçons participant au projet. Ils ont partagé avec la chercheure leur déception à cet égard.

En tant que chercheure, c'est mon rôle comme enseignante qui m'a marqué le plus en réfléchissant à mon étude. Les garçons se sont investis dans la recherche parce que j'ai

fait valoir l'importance de la recherche et parce que moi aussi, j'y trouvais une grande importance. Je me suis investie à trouver des textes en français disponibles dans ma communauté, à lire les journaux des garçons, à les faire passer des entrevues et à valoriser leurs contributions pour les futurs élèves en immersion française au 2^e cycle de l'élémentaire.

Suite à cette recherche, je comprends l'importance de prendre ma place en tant qu'enseignante d'immersion française. J'oserai maintenant donner des recommandations aux bibliothécaires, aux enseignants, à l'administration afin de revisiter les critères utilisés ainsi que les politiques qui gouvernent le choix de titres de littérature jeunesse achetés dans nos écoles. Les garçons participant dans cette étude ont clairement indiqué leurs préférences pour des textes. Il serait important de dialoguer avec mes collègues, surtout pour ce qui a trait aux titres qui poussent les limites dans nos achats habituels dans nos écoles.

Je donne la parole à Daniel Pennac (1992) qui nous inspire par son ouvrage qui remet en question qui nous sommes comme enseignants, comme enseignants de la langue. Sa déclaration des dix droits de lecture m'a interpellée à prendre ma place comme intervenante auprès des élèves que j'ai le privilège d'accompagner, en particulier, les élèves du genre masculin.

- 1- Le droit de ne pas lire.
- 2- Le droit de sauter des pages.
- 3- Le droit de ne pas finir un livre.

- 4- Le droit de relire.
- 5- Le droit de lire n'importe quoi.
- 6- Le droit au bovarysme.
- 7- Le droit de lire n'importe où.
- 8- Le droit de grappiller.
- 9- Le droit de lire à voix haute.
- 10- Le droit de nous taire. (p. 145)

Enfin, je m'inspire de Secretan (2004) pour faire la distinction entre la motivation et l'inspiration. Dans le cadre de cette étude, je me suis vu interpellée à vouloir éveiller chez mes élèves le goût de lire, pas seulement pendant la durée d'une année scolaire, mais pour le reste de leur vie. La nuance entre motivation et inspiration qu'il apporte m'a permis de voir avec des yeux neufs, mon rôle d'enseignante.

Motivation is something we “do” to someone; inspiration is something that is the result of a soulful relationship. Anyone who has had the privilege of working with a great mentor in their lives knows and appreciates the difference.... Inspiration is that moment when we access the ineffable experience of the spirit inside us. It is our muse, our creative juice, our love and passion and joy bursting from our heart in a tide of beautiful energy. Inspiration is an inner knowing that transcends any external motivation. Inspiration is a different class of experience from motivation. (p. xxxi-xxxiii)

Bien que l'occasion soutenue de lire en français n'ait pas constituée, pour ces garçons, une expérience suffisamment puissante pour transformer leurs attitudes et leurs habitudes de lecture en langue seconde, chez moi, il y a une étincelle d'espoir - celle d'avoir éveillé chez ces garçons un sens d'émerveillement face à leur expérience de lire en français à l'avenir.

Un maitre enseigne.

Un bon maitre démontre.

Un grand maitre inspire.

(Proverbe chinois)

Études futures possibles

Après avoir complété ce projet de recherche, j'ai encore des questions qui me viennent à l'esprit, soit de mes propres observations ou de la voix des élèves.

1) Je me demande comment la lecture sur papier se compare à celle par des outils électroniques pour les garçons. J'ai tenté d'offrir aux élèves l'occasion d'utiliser la technologie et ils ne l'ont pas prise, mais je crois aussi qu'il faudra mieux préparer les outils pour ce scénario. Lors de mon entrevue avec Mario, il a fait référence à sa lecture sur le iPad. Il m'a montré comment chercher des mots et écrire des notes en lisant. Ce n'est pas un sujet sur lequel je me suis penchée, mais il serait intéressant d'en faire l'objet de recherches.

2) Desroches (2007) fait référence à la possibilité d'aider les garçons à améliorer leurs habiletés en lecture avec les blogues et les cyber portfolios. Je me demande si l'utilisation des technologies (I-pads, ordinateurs) au lieu d'un carnet de lecture où ils doivent écrire à la main serait motivante pour les garçons en immersion.

3) Desroches (2007) se penchent aussi sur l'influence des parents dans la lecture et je me demande si c'est un facteur pour les garçons en immersion qui lisent en langue seconde, surtout parce que leurs parents ne peuvent pas lire en français.

4) Si je pouvais refaire ma recherche, je serais intéressée à étudier les garçons pendant une année scolaire au complet.

5) Je me demande s'il existe des textes qui répondent mieux aux besoins des garçons en immersion que je n'ai pas découverts. Il s'agirait de textes qui sont à leur niveau de lecture sans être perçus comme trop jeunes ni trop adultes.

6) Si j'allais refaire cette étude, je serais plus sensible aux caractéristiques des livres rejetés par les garçons. Je me suis surtout concentrée sur les livres retenus par les garçons, mais qu'en est-il des livres rejetés ? Quels sont les critères de ces derniers ?

7) Finalement, je reste perplexe devant la différence entre les choix de livres de littérature jeunesse choisis par les garçons et les filles. Est-ce que les résultats d'une étude avec les filles au 2^e cycle de l'élémentaire en immersion française seraient similaires ?

Bibliographie

- Alberta Learning. (1999). *Français langue seconde – immersion 5^e année* (Programme d'étude). Edmonton, Canada : Alberta Learning. Récupéré du site : http://www.education.alberta.ca/media/643858/imm_5.pdf
- Allard, M. (2011, 20 octobre). L'enseignement de la lecture changera pour les garçons. *Le soleil*. Récupéré du site: <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201110/19/01-4458969-lenseignement-de-la-lecture-changera-pour-les-garcons.php>
- Allington, R. (2007). Les six caractéristiques d'un enseignement efficace de la lecture au niveau élémentaire. *Le journal de l'immersion*, 29(3), 11-20. Récupéré du site : <http://www.acpi.ca/communications/journal-de-l-immersion/journal-archives>
- Allyn, P. (2011). *Pam Allyn's best books for boys: How to engage boys in reading in ways that will change their lives*. New York, NY: Scholastic.
- Atwell, N. (1998). *In the middle : New understandings about writing, reading and learning*. Portsmouth, NH : Boynton/Cook Publishers.
- Braxton, B. (2003). Bait the boys and hook them into reading. *Teacher Librarian*, 30(3), 43-44. Récupéré du site: <https://search.ebscohost.com>
- Benton, M., & Fox, G. (1985). *Nine to fourteen*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Bérard-Custer, E. (2008). *L'impact de l'utilisation du journal de lecture dialogué en immersion française* (Unpublished master's project). Faculté Saint-Jean, Edmonton, AB.

- Bernhardt, E. (1991). A psycholinguistic perspective on second language literacy. *Aila Review*, 8, 31-44.
- Borowski, C. (1994). Le journal de réaction à la lecture. *Le journal de l'immersion*, 17(3), 43-51. Récupéré du site : <http://www.acpi.ca/communications/journal-de-l-immersion/journal-archives>
- Brooks, S. (2006). Why I detest Nancy Atwell. *English Journal*, 95(3), 92-95. Récupéré du site : <http://www.jstor.org.login.ezproxy.library.ualberta.ca>
- Brozo, W. (2010). *To be a boy, to be a reader : Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark, DE : International Reading Association.
- Canadian Council on Learning. (2010). More than just funny books : Comics encourage boys to read. *The ATA Magazine*, 91(2), 8-13.
- Carapet, T. (2011). Le rôle des enseignants dans la motivation des garçons envers la lecture et l'écriture. *Canada Education*, 51(4), 10-14. Récupéré du site : <https://search.ebscohost.com>
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *Pourquoi les garçons n'aiment-ils pas lire : Les écarts entre les sexes sur les capacités en lecture*. Récupéré du site : http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/02_18_09-F.pdf
- Dalley, P. et D'Entremont, Y. (2004). *Identité et appartenance en milieu scolaire : Guide à l'intention des concepteurs de programmes*. Conseil atlantique des ministères de l'Éducation et de la Formation.
- Daniels, H. (2005). *Les cercles de lecture*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

- De Koninck, Z. et Boucher, E. (1993). Comment écrit-on dans une nouvelle langue? *Québec français*, 90, 35-37.
- Desroches, G. (2007). Les garçons et la lecture. *Lurelu*, 30(2), 5-10. Récupéré du site : <http://www.erudit.org>
- Doiron, R. (2003). Boy books, girl books: Should we re-organize our school library collections? *Teacher Librarian*, 30(3), 14-16. Récupéré du site: <https://search.ebscohost.com>
- Éducation Ontario. (2005). *Moi, lire ? Tu blagues !*. Ontario : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Récupéré du site : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/gen/moi_lire/docs/doc_complet.pdf
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Récupéré du site de Brown University, The Education Alliance: http://www.brown.edu/academics/educationalliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf
- Gagnon, J. (2005). La lecture informative en immersion. *Le journal de l'immersion*, 27(1), 35-38. Récupéré du site : <http://www.acpi.ca/communications/journal-de-l-immersion/journal-archives>
- Gambell, T., & Hunter, D. (2000). Surveying gender differences in Canadian school literacy. *Journal of Curriculum Studies*, 32(5), 689-719. doi: 10.1080/00220270050116941
- Giasson, J., & Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal, QC: Éditions Ville-Marie.

- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture*. Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur ltée.
- Goodman, K. (1989). *Le pourquoi et le comment de la langue intégré*. Richmond Hill : Éditions Scholastic.
- Gurian, M., & Stevens, K. (2005). *The minds of boys : Saving our sons from falling behind in school and life*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Gurian, M., Stevens, K., & King, K. (2008). *Strategies for teaching boys and girls, elementary level : A workbook for educators*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Haupt, A. (2003). Where the boys are... *Teacher Librarian*, 30(3), 19-24. Récupéré du site: <https://search.ebscohost.com>
- Harwayne, S. (2001). *Writing through childhood: Rethinking process and product*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : Étapes et approches*. 3^e édition. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Lebrun, M. (1994). Le Journal dialogué : Pour faire aimer la lecture. *Québec français*, 94, 34-36. Récupéré du site : <http://www.erudit.org>
- Lebrun, M. (1996). Littérature de jeunesse et journal dialogué : Les deux font la paire. Dans P.-M. Beaudé, A. Petitjean & J.-M. Privat (Eds.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse* (pp. 347-358). Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.

Lemery, J-G. (2004). *Les garçons à l'école : Une autre façon d'apprendre et de réussir*. Montréal, QC : Chenelière McGraw-Hill, Chenelière Éducation.

Lemery, J-G. (2007). *La lecture et les garçons*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Logie, A. (2007). « Mon auteur préféré – c'est un auteur francophone ! ». *Le journal de l'immersion*, 29(3), 29-34. Récupéré du site : <http://www.acpi.ca/communications/journal-de-l-immersion/journal-archives>

Mandin, L. (2007). *Devenir bilingue : Langue, culture et identité en immersion française. Guide à l'intention des concepteurs de programme d'immersion française*. Edmonton, AB : PONC.

McDonald, A. (2005). *L'influence d'un programme d'un Club de lecteurs sur l'appréciation de la lecture en français* (Unpublished master's project). Faculté Saint-Jean, Edmonton, AB.

Meng, C. (2013). *Je ne lirai pas ce livre*. Toronto, ON : Éditions Scholastic.

Met, M. (2008). Paying attention to language : Literacy, language and academic achievement. Dans T.W. Fortune & D. J. Tedick (Eds.), *Pathways to multilingualism : Evolving perspectives on immersion education* (pp. 49-70). Great Britain : Multilingual Matters Ltd.

Millard, E. (1997). *Differently literate : Boys, girls and the schooling of literacy*. Bristol, PA : Falmer Press.

Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière inc.

- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*. Montréal, QC : Chenelière Éducation inc.
- Nancy, D. (2005). Comment donner le goût de lire aux enfants ? *Le journal de l'immersion*, 27(3), 26-27. Récupéré du site : <http://www.acpi.ca/communications/journal-de-l-immersion/journal-archives>
- O'Donnell, L. (2005). Are Canadian boys redefining literacy ? *Reading Today*, 22(4), 19. Récupéré du site : <https://search.ebscohost.com>
- Paradis, G. (1995). *Lecture esthétique : Sommaire d'une expérience*. (Unpublished master's project). Faculté Saint-Jean, Edmonton, AB.
- Payant, F. (2013). Faire aimer la lecture aux garçons. *Le journal de l'immersion*, 35(3), 12-14.
- Pelletier, C. (2002). Le journal littéraire : une découverte. Dans M. Turnbull, J. Sinclair Bell, & S. Lapkin (Eds.), *From the classroom : Grounded activities for language learning* (pp. 92-102). Toronto, ON : University of Toronto Press Incorporated.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard.
- Provost, M. (1995). *Aimer lire en classe d'immersion*. Nepean, ON: Association canadienne des professeurs d'immersion.
- Romney, J. C., Romney, D. et Menzies, H. (1994). What and how much do Immersion children read for pleasure. In French as compared to English ? *Le journal de l'immersion*, 17(3), 7-15. Récupéré du site : <http://www.acpi.ca/communications/journal-de-l-immersion/journal-archives>

- Romney, J. C., Romney, D. M. et Menzies, H. M. (1995). Reading for pleasure in French: A study of the reading habits and interests of French Immersion children. *La revue canadienne des langues vivantes*, 51(3), 474-511.
- Sax, L. (2005). *Why gender matters: What parents and teachers need to know about the emerging science of sex differences*. New York, NY : Broadway Books.
- Secretan, L. (2004). *Inspire! : What great leaders do*. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, Inc.
- Sherwin, C. (2007). *Comment motiver les garçons à lire* (Unpublished Master's project). Faculté Saint-Jean, Edmonton, AB.
- Smith, F. (1979). *La compréhension et l'apprentissage*. Montréal: Éditions HRW.
- Smith, M. W., & Wilhelm, J. D. (2002). *Reading don't fix no chevys : Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Sokal, L., Katz, H., Adkins, M., Gladu, A., Jackson-Davis, K., & Kussin, B. (2005). Boys will be "boys": Variability in boys' experiences of literacy. *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(3), 216-230. Récupéré du site: <https://search.ebscohost.com>
- Sullivan, M. (2003). *Connecting boys with books : What libraries can do*. Chicago, IL: American Library Association.
- Sullivan, M. (2004). Why Johnny won't read: Schools often dismiss what boys like. No wonder they're not wild about reading. *School Library Journal*, 50(8), 36-39. Récupéré du site: <https://search.ebscohost.com>

Taberski, S. (2014). *Pratiques efficaces pour enseigner la lecture : Développer la compréhension des jeunes lecteurs : 5 à 9 ans*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Worthy, J., Moorman, M. et Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 12-27. Récupéré du site: <https://search.ebscohost.com>

PARTICIPANT CONSENT FORM

Reading Preferences for Boys in a Second Language

My name is Leah Rawlings and I am a graduate student at the Campus Saint-Jean, University of Alberta. I would like to invite you and your child to participate in a study entitled *Second Language Reading Preferences for Boys*. Should you have any questions or concerns at any time, you can reach me by phone 403-887-3088 or by email at lrawlings@chinooksedge.ab.ca or lrawling@ualberta.ca.

As a graduate student, I am conducting this research as part of the requirements for a Master's degree in education. It is being conducted under the supervision of Dr. Lucille Mandin. At any point should you have any questions, you may also contact my supervisor at 780-465-8722 or lucille.mandin@ualberta.ca.

The purpose of this research project is to determine what types of literature boys who are reading in a second language prefer. Research of this type is important because it will help teachers, librarians and others in the education community who chose literature for boys in second language programs have a better idea of what types of literature to provide. The research may also help educators to provide more relevant and engaging reading programs and materials for their students.

You are being asked to participate in this study because your son is currently in a second language immersion program in an elementary school.

If you agree to voluntarily allow your child to participate in this research, your child's participation will include an approximately two month long reader's workshop during class hours as part of the French Language Arts course with their regular homeroom teacher. Students will read books of their choice and will write in a journal about their observations while reading. This journal will be used to dialogue with myself, the researcher. Copies of this journal will be made to be referenced for the research. When in the classroom and while conducting the research, I will be acting as a researcher and not as teacher.

Your son's participation may also possibly include one 10-20 minute interview conducted in person. This will be a semi-structured interview, wherein we will discuss your son's observation about the books they were reading and the reasons behind their book choices. Your child's interview will be recorded using audio recording.

There are no known or anticipated risks to your child by participating in this research, and the potential benefits of participation include increased awareness of the books and

reading materials that engage boys when they are reading in a second language instead of reading in their first language.

Your child's participation in this research must be completely voluntary. There is no obligation for you to participate. If you do decide to allow your child to participate, you may withdraw at any time without any explanation or any consequences. If you do withdraw your child's participation from the study his data will not be used in the study and the interview recording will be destroyed.

Your child's confidentiality and the confidentiality of the data will be protected. The study does not solicit data of a personal nature. While conducting the research, data may be shared with the supervising professor. All data will be stored in a locked filing cabinet while the research is ongoing. Once my thesis has been approved and the standard data storage time period has passed, all data will be shredded or deleted.

In terms of protecting your child's anonymity, your child will be assigned a pseudonym in any publication or presentation of the research results. The location of the study and the school's name will not be revealed. Every reasonable effort will be made to protect anonymity, but given the size of the sample (approximately eight participants), complete anonymity cannot be guaranteed.

It is anticipated that the results of this study will be shared with you, everyone at the Campus Saint-Jean, University of Alberta involved in my thesis, other education faculties, the school board, and any interested parties.

In addition to being able to contact the researcher and the supervisor at the above phone numbers, if you have any questions or concerns about your rights as a participant, or how this study is being conducted, you may contact the Research Ethics Office at 780-492-2615.

Your signature below indicates that you understand the above conditions of participation in this study and that you have had the opportunity to have your questions answered by the researcher.

Name of Parent/Guardian

Signature

Date

Name of Child Participating in the Study

A copy of this consent will be left with you, and the researcher will take a copy.

ASSENT FORM

Reading Preferences for Boys in a Second Language

My name is Leah Rawlings and I am a student at the University of Alberta. I would like to invite you to be part of a study called ***Second Language Reading Preferences for Boys***. Should you wish to ask me any questions at any time, you can reach me by phone 403-887-3088 or by email at lrawlings@chinooksedge.ab.ca or lrawling@ualberta.ca.

As a student at the University of Alberta, I am doing this study to help me get my master's degree. Dr. Lucille Mandin is my professor and if you have any questions for her, you may reach her at 780-465-8722 or lucille.mandin@ualberta.ca.

I want to learn more about what types of books boys like to read when they are reading in their second language. I hope this study will help teachers, parents and librarians choose books that boys will enjoy reading.

I am asking you to be part of this study because you are learning and reading at school in a language different from the one you speak with your parents.

If you choose to participate, you will be doing a reader's workshop during your regular class time as part of your regular French class. You will read books of your choice and write about your reading in a journal. We will write back and forth to each other in the journal and I will make copies of your journal to use for my research.

Also, you may also be asked to do a 10-20 minute interview with me where I will ask you questions about what you read and why you chose the books you did. I will be recording your voice during the interviews.

You may decide to no longer participate at any time and I will not use your information in my research.

When I am writing up my report, your name will not be used. I will give you a different name so that no one will know it was you who participated.

If you are willing to do this study with me, please sign below.

*Name of Child Participating
 in the Study*

Signature

Date

A copy of this consent will be left with you, and the researcher will take a copy.

Annexe C

Règlements de l'atelier de lecture

1. Il faut lire un texte !
2. Ne lis pas un texte que tu n'aimes pas !
3. Si tu n'aimes pas un texte, trouves-en un autre.
4. Tu peux relire un texte que tu aimes.
5. C'est correct de parcourir ou sauter des passages.
6. Prends note de tout ce que tu lis.
7. Il faut penser pour lire. Ne fais rien pour distraire les autres.
8. Chuchote quand tu me parles.
9. Lis pendant toute la période.
10. Lis autant et aussi bien que tu le peux.

Source : Atwell, N. (1998). *In the middle : New understandings about writing, reading and learning*. Portsmouth, NH : Boynton/Cook Publishers. (Pages 116 à 117 – traduit en français et modifié)

Annexe E

Livres lus par les garçons pendant l'atelier

Auteur	Titre	Maison d'édition	ISBN
Romain Amlot	Les dinosaurs attaquent	Fleurus	9782215054603
John Lang Marion Poinsot	Le donjon de naheulbeuk Tome 1	Clair de lune	9782913714670
John Lang Marion Poinsot	Le donjon de naheulbeuk Tome 2	Clair de lune	9782913714816
John Lang Marion Poinsot	Le donjon de naheulbeuk Tome 3	Clair de lune	9782913714922
Nick Bruel	Méchant minou prend un bain	Scholastic	9781443120234
Nick Bruel	Méchant minou c'est ta fête	Scholastic	9781443120241
Collectif	WOW! Une encyclopédie toute visuelle	E.R.P.I	9782761330077
Aurélien De Coudray	L'autruche qui voulait voler	Les 400 Coups	9782895405122
David Shannon	Non, David!	Scholastic	9780439953580
Daniel Lipkowitz	La fabrique LEGO	Scholastic	9781443122146
Simon Adams	Romains	Milan jeunesse	9782745932297
Ellen Miles	Mission : Adoption Titan	Scholastic	9781443125208
Franck Segrétain	La seconde guerre mondiale	Fleurus	9782215053156
René Goscinny	La grande traversée (série Astérix, tome 22)	Hachette	9782012101548
René Goscinny	Astérix légionnaire (série Astérix, tome 10)	Hachette	9782012101425

Emmanuel Aquin	Le secret de Gaïa (série Kaboum)	La courte échelle	9782896510429
Scott Chantler	Le prince captif	Scholastic	9781443120432
Collectif	Le jurugugu (J'aime Lire)	Bayard Jeunesse	
Collectif	Oh, les amoureux! (Pomme d'Api)	Bayard Jeunesse	
Nicole Seeman Eric Fenot	Les recettes de Rémy	Hachette	9782012373181
Jean-David Morvan José-Luis Munuera Yann	Aux sources du Z (Spirou et fantasio)	Chez Dupuis	9782800140506
Raoul Cauvin	Des bleus dans le brouillard (Les tunics bleus)	Chez Dupuis	9782800140322
Peyo	Schtroumpf vert et vert schtroumpf	Chez Dupuis	9782800103242
Nancy Pierret Laurence Bourguignon	Il y a un monstre dans les toilettes	Mijade	9782871424741
Stanley Coren	Pourquoi les chiens ont-ils le nez mouillé ?	Scholastic	9780439940498
Jim Davis	Garfield	Presses aventure	Plusieurs
Gabriel Anctil	Mon restaurant préféré	Dominique et compagnie	9782896863921