

L'utilisation de la littérature de jeunesse en classe: les enseignants ont la parole

Monique Lebrun et Céline Lamarche

Summary: Very few school teachers use children's literature in the classroom, even though tales and novels give pupils a reading experience that no textbook can provide. Examining the experiences of expert teachers who based their French classes exclusively on the study of children's novels, M. Lebrun and C. Lamarche discover that the fate of a literary work in the classroom depends largely on the passion of a literate educator who can use the resources of the school library, and who can create activities which address students' needs and concerns, as well as those which conform to the main objectives of the Ministry's program.

Résumé: Rares sont les enseignants qui recourent de façon systématique à la littérature de jeunesse en classe. Pourtant, celle-ci a l'avantage de faire vivre aux enfants une expérience de lecture esthétique que n'offre aucun manuel. A travers les témoignages d'enseignants experts pour lesquels la leçon de français est entièrement axée sur la lecture d'oeuvres de fiction, nous découvrons que la vie du livre en classe dépend de la passion de l'éducateur lettré sachant exploiter la bibliothèque de classe, modulant ses activités à la fois selon les directives d'un programme envisagé dans ses lignes directrices et selon les besoins et les intérêts de ses élèves.

N'oubliez jamais que les livres n'ont pas de chaussures! Ils existent, mais ils sont incapables d'aller frapper aux portes. Il faut les aider à aller à la rencontre des gens.

Pef, La Grande Aventure du Livre

Quelle place occupe la littérature de jeunesse de fiction dans les écoles primaires, à l'heure de la pédagogie ouverte? N'y aurait-il pas, dans la vie professionnelle des enseignants, des facteurs susceptibles de les inciter à une plus grande utilisation de ce type d'ouvrage? Comment concilier l'action pédagogique quotidienne, enserrée dans le carcan de l'horaire, et la plongée au coeur de l'univers fascinant de la fiction? Nous exposerons ici les résultats d'une recherche exploratoire menée auprès d'enseignants-animateurs du livre de jeunesse faisant ressortir les principes fondateurs d'une pédagogie de la lecture axée sur les vrais livres, par opposition aux manuels.

L'enfant lecteur, le livre de fiction et l'enseignant

C'est à travers les histoires racontées par les parents que s'éveille généralement le goût de lire (Bamberger, 1975; Poslaniec, 1990), avant même le décodage de l'écrit. Au préscolaire, l'éducatrice fait souvent vivre des expériences analogues à celles du milieu familial. Pennac (1992) a magistralement souligné le rôle de l'adulte intermédiaire du livre, adepte de la lecture à voix haute, même dans les classes d'adolescents.

Il ne fait aucun doute que la lecture est un acte de communication. Les

programmes scolaires, qui valorisent tant la communication utilitaire que la communication esthétique, ne parlent généralement pas du fait que seule cette dernière (appelée aussi lecture "expérientielle" par Beauchesne, 1985) est susceptible de procurer le plaisir de lire, de créer, dès l'enfance, un lectorat avide d'imaginaire et de créativité.

Susciter et développer des habitudes durables de lecture nécessite une prise en compte des intérêts des jeunes lecteurs: en ce sens, la littérature de jeunesse de fiction offre un choix tel que le manuel scolaire ne peut seul rivaliser avec elle. Pour la définir, nous empruntons les termes de Soriano (1991, p. 380: "une communication écrite de type ludique entre un destinataire adulte et un destinataire qui ne dispose pas encore des maturations, des connaissances et de l'expérience qui caractérisent l'*âge de raison*.")) On a déjà souligné (Shavit, 1993) le fait que la littérature de jeunesse, à la différence de la littérature pour adultes, se réclame d'une appartenance à deux champs: éducatif et littéraire. Il va de soi que cette double dépendance affecte l'insertion du livre de jeunesse en classe: en plus d'être soumis à des normes que l'on pourrait appeler poétiques, ils doit correspondre à certains traits psychopédagogiques (ex.: conception de l'enfance, traits culturels implicites et explicites, parallélisme entre la structure du texte et le degré de développement cognitif, etc.)

Une étude du ministère de l'Éducation du Québec (1989) sur les bibliothèques scolaires, également désignée sous le nom de Rapport Bouchard, a souligné, il y a déjà quelques années, l'état regrettable de celles-ci: manque de personnel spécialisé, moyenne de six livres par élève, alors que la moyenne minimale devrait être du double, manque de variété des ouvrages. Cet état de fait incite peu les enseignants à y conduire leurs élèves, d'autant plus que les années quatre-vingt ont amené une augmentation de leur tâche réelle: présence d'allophones à mettre à niveau, augmentation du taux des décrocheurs, grilles-horaires contraignantes, évaluation des performances des enseignants en fonction des notes de leurs élèves, etc. Cependant, comme les programmes scolaires misent beaucoup, en théorie du moins, sur l'autonomie individuelle dans l'apprentissage et sur les relations interpersonnelles, on peut croire que l'intégration du livre de fiction en classe est susceptible de favoriser l'atteinte de ces objectifs.

A notre avis, certains aspects de la tâche de l'enseignant sont susceptibles d'influencer l'utilisation de la littérature de jeunesse (dorénavant L.J.) en classe, à savoir 1) ses attitudes face à la lecture; 2) sa conception de ce qu'est le programme de français; 3) son opinion sur l'évaluation; 4) ses possibilités de perfectionnement personnel; 5) ses qualités d'animateur du livre; 6) et ses qualités globales de pédagogue.

Les enseignants lisent généralement peu (Bamberger, 1975; Rapport Bouchard [MEQ], 1989). Selon Pasquet (1989), les diverses fêtes du livre vécues dans les écoles sont surtout le fait de maniaques de la lecture supportant à bout de bras ces moments forts. Milot (1987, p. 61) s'est déjà demandé si, "dans la perspective globale de l'enseignement du français, l'enseignant se prenait lui-même comme modèle de lecteur, de scripteur, de locuteur, d'auditeur": il semble bien que non, généralement.

Comment peut-il, dès lors, devenir le point de référence de ses élèves?

Quant aux prescriptions des programmes officiels en lecture, le rôle des enseignants est double: développer des habiletés et des habitudes de lecture en ne perdant jamais de vue que l'élève est le premier agent de ses apprentissages. Selon Provost (1981), il faut surtout miser sur les goûts et les habitudes de lecture en faisant vivre le livre à l'école sans scolariser la lecture. Le discours ambiant sur la lecture n'a pas toujours visé la création d'habitudes. Nous avons déjà démontré ailleurs (Lebrun, 1993) que, depuis les programmes ministériels de la fin des années soixante, il y a eu ouverture vers le vécu de l'enfant, vers la prise en compte de ses intérêts de lecture. Contrairement à ce qui existe dans le système ontarien de la maternelle jusqu'à la fin du secondaire cependant, le système québécois n'inclut pas dans ses programmes le recours systématique à la L.J. et à la bibliothèque.

L'évaluation tient une place importante dans la vie de l'enseignant, surtout depuis l'apparition des bulletins descriptifs et la mise en lumière du concept d'évaluation formative. On peut penser que le plaisir de lire s'évalue mal, puisqu'on a peine à le réduire à des critères objectifs (Chabot, 1988). Il y a là une conception technicisante de l'enseignement qui s'accommode mal de la pédagogie de projets et des animations diverses du livre qui ne retiendraient que de façon floue les diktats des programmes.

Il est difficile à l'enseignant québécois de se perfectionner en L.J., car peu d'universités offrent des curricula où la connaissance du corpus se conjugue à la préoccupation de l'animation pédagogique du livre. Restent les revues professionnelles de belle venue (ex.: *Lurelu*, *Des livres et des jeunes*), les activités des organismes à but non lucratif qui, tels Communication-Jeunesse et Loisir littéraire, offrent sporadiquement des stages de perfectionnement, et enfin, les trop rares ateliers pédagogiques des commissions scolaires.

Même si le goût de la lecture ne s'enseigne pas (Provost, 1981), l'enseignant peut devenir un animateur de lecture (qu'il faut bien distinguer de l'animateur du livre, ce dernier s'attachant davantage aux caractéristiques du livre qu'au lecteur). Il s'agit là d'une pratique de la pédagogie ouverte, centrée sur l'élève et les interactions avec son groupe. Selon Bourneuf et Paré (1975), divers modèles d'intervention, dont l'utilisation du coin de lecture, permettent de développer des attitudes positives face à soi et aux livres.

L'apprentissage de la lecture ne peut être isolé du processus global d'apprentissage de l'élève. On peut croire que l'approche pédagogique mise de l'avant par l'enseignant rend l'élève plus ou moins actif. On remarque les mêmes préoccupations de dynamisme interne des élèves à la fois chez les tenants de la pédagogie ouverte (dont Paré, 1977 a, b et c) et chez certains chercheurs en L.J. (dont Leblanc-Salama, 1980).

Une méthodologie qualitative

Il ressort de ce qui précède que l'enseignant est au coeur même du processus de lecture expérientielle telle qu'elle peut être vécue à l'école et hors de l'école, s'il s'en donne la peine. C'est en effectuant une série d'entrevues semi-dirigées auprès

d'enseignants experts en L.J. que nous avons recueilli des témoignages susceptibles de nous révéler les facteurs significatifs favorisant l'utilisation du livre de fiction en classe; nous répondions en cela à un voeu exprimé par Gervais (1989, a et b). Les sujets sélectionnés ont été identifiés par les conseillers pédagogiques de quelques commissions scolaires d'une région périurbaine. Six entrevues extensives ont été effectuées : nous avons ici retenu quatre d'entre elles sur la base de la richesse de leur contenu. On trouvera ci-après un sommaire des propos des enseignants.

L'entrevue semi-dirigée, selon Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990), favorise une expression libre du vécu professionnel (Bertaux, 1980) et permet au chercheur de s'ajuster à la situation, de reformuler des idées, d'amener des clarifications. Toutes les entrevues ont été enregistrées et retranscrites (chacune fait plus d'une dizaine de pages à simple interligne) en respectant les termes utilisés par les enseignants. La méthode avait auparavant été prétestée auprès de deux enseignants volontaires. Le questionnaire d'entrevue, que l'on trouvera en annexe, a fait l'objet d'une analyse préalable de contenu de la part de deux spécialistes.

Dans notre recherche, nous avons opté pour un modèle interactif d'analyse de données inspiré de Miles et Huberman (1990) avec trois composantes d'activités concourantes: la réduction des données, leur présentation et leur interprétation. La réduction des données s'est faite par la rédaction du questionnaire d'entrevues et la rédaction d'une fiche synthèse pour chaque sujet. La présentation et l'interprétation des données ont été réalisées à partir d'une grille de consignation des opinions au sujet des six facteurs influençant l'utilisation de la L.J. Les occurrences d'apparition des idées ou opinions ont été calculées à partir de la fréquence de leur apparition dans la transcription des entrevues. Dans le calcul des occurrences, une double valeur a été accordée à toute expression spontanée (par opposition à une expression provoquée) de l'interviewé. Pour les besoins de la cause, nous nous en tenons ici aux remarques générales et conclusives sur chacun des six facteurs.

Du bon usage de la L.J. chez les enseignants experts

Les quatre enseignants interrogés et retenus pour fin d'analyse sont de bons lecteurs et se reconnaissent tels. Pour eux, le bon roman pour enfant est d'aussi grande qualité que le roman pour adulte: fantaisie, imagination, *etc.* Ils connaissent les classiques de la L.J. tout autant que la littérature récente. Ils ont mis sur pied une importante bibliothèque de classe et l'enrichissent périodiquement, avec une prédilection particulière pour la L.J. québécoise, en efflorescence depuis une dizaine d'années (Beckett, 1993). Pour développer chez leurs élèves de bonnes habitudes de lecture, ils se réfèrent à leurs propres expériences de lecteurs, à leurs souvenirs d'enfance, à leurs habitudes de lecture accompagnée avec leurs propres enfants. D'ailleurs, pour eux, le goût de lire prime sur les habiletés en lecture.

Face à leur programme de français, les enseignants experts consultés s'en tiennent aux notions-clés et aux objectifs généraux et rejettent, dans l'ensemble, les manuels de français qui reconduisent, en les illustrant, le moindre des objectifs

spécifiques; ils rejoignent en cela la position de Nadon (1990). Ils allient lecture et écriture: les élèves rédigent des résumés et les communiquent à leur groupe, ou encore, travaillent en ateliers à partir de fiches ouvertes, ou rédigent un texte en équipe sur le thème de la semaine. L'ordinateur est régulièrement mis à profit, soit pour la constitution de dossiers, soit pour la rédaction de travaux issus de la lecture. L'horaire scolaire est entrecoupé de plusieurs pauses de lecture et le coin de lecture est constamment investi par les jeunes.

C'est de la notion d'évaluation que les enseignants interviewés parlent le moins spontanément. Ils acceptent l'évaluation sommative comme une réalité incontournable de l'enseignement et y procèdent périodiquement. D'autre part, ils répugnent à évaluer les habiletés isolées de lecture, cette activité se morcelant difficilement selon eux. Ils se préoccupent toutefois de suivre l'évolution individuelle de leurs élèves par la mise sur pied d'activités variées où chacun trouve son compte. Un type d'évaluation formative très personnel leur permet de se renseigner sur le plaisir de lire de leurs élèves, sur leurs goûts, sur leur progression. Il leur importe peu que la direction de l'école s'inquiète de leur façon de fonctionner et que leurs collègues les trouvent étranges: en cela, ils sont des marginaux du système, des individualistes pour qui prime l'autonomie de l'acte pédagogique.

Les quatre enseignants retenus se disent soucieux de leur perfectionnement personnel. Ils ont suivi des recyclages en didactique du français dans le cadre des Programmes de perfectionnement des maîtres en français (ou P.P.M.F., certificat de perfectionnement de premier cycle en pédagogie du français offert par quelques universités québécoises depuis 1975). Ils ont fait des recherches personnelles afin de monter leur bibliothèque de classe, concrétisant ainsi les préoccupations de Gervais (1989, a et b) et de Nadon (1990), et continuent de lire beaucoup dans le domaine (livres et revues spécialisées). L'un d'entre eux travaille à raffiner une grille de résumé et à mettre sur pied un lexique de mots courants en L.J., un autre perfectionne ses habiletés de conteur.

L'animation de la lecture, voilà le mandat premier de ces enseignants. L'essentiel est d'avoir un bon choix de livres, d'en faire la promotion, d'accorder du temps de lecture, de lire quelques pages aux élèves à l'occasion en favorisant leur créativité (ex.: les anticipations de la trame narrative, les liens entre les divers récits lus). Le travail de lecture se poursuit en atelier sur des objets plus spécifiques, sur des thématiques particulières. On expose généralement les travaux d'élèves ainsi réalisés, à moins qu'on ne les présente oralement, entre autres aux élèves plus jeunes de la même école. Le désenchantement face à la bibliothèque de l'école et l'enrichissement du coin de lecture de la classe grâce à des budgets gagnés à la force du poignet sont la règle générale.

Les grandes orientations pédagogiques privilégiées par ces enseignants nous permettent de mieux comprendre leur cheminement face à la L.J. On l'a déjà laissé entendre, ils prônent, dans une optique de pédagogie ouverte, l'autonomie de l'élève, la cogestion de la classe, le désir de s'ajuster aux différences individuelles, tout en promouvant le travail en équipe. En somme, ils sont partisans d'un apprentissage significatif à impact personnel et social qui tient

parfois de la résolution de problème. Loin de craindre les parents, ils désirent les intégrer au processus de découverte de leurs enfants en leur donnant le goût de répéter à la maison les animations vécues à l'école. Ces positions, qui visent le développement global de l'enfant, contribuent également à démystifier leur rôle de spécialiste en éducation. Parricochet, le dynamisme interne de ces enseignants leur permet d'actualiser leur créativité.

Pour élargir le débat

Les propos d'enseignants québécois recueillis ici rejoignent les expériences américaines de Rothlein et Meyer Meinbach (1991), qui recourent à la L.J. pour l'enseignement de la langue maternelle. On pourrait également citer l'approche "whole language" (ou "langage intégré"), qui constitue, aux dires de Maguire (1990) une des manifestations les plus significatives de la recherche sociopsycholinguistique des années quatre-vingt, solidement ancrée en milieu anglo-saxon canadien et américain. Selon Goodman, Smith, Meredith et Goodman (1987), il s'agit d'une philosophie et d'une théorie de l'enseignement du langage recourant à des situations fonctionnelles, respectant les intérêts de l'enfant et liant oral, écrit et lecture. Mentionnons, du côté ontarien, le programme d'intégration de la L.J. connu sous le nom d'Envol (Dillon et Savard, 1991). Au Québec, la Commission des écoles protestantes du grand Montréal (C.E.P.G.M.) a su illustrer concrètement les principes du langage intégré pour enseigner le français langue seconde à partir de la L.J. On se sert également du livre de L.J. comme noyau central d'intégration des matières: ainsi, Marquis (1991) a démontré qu'il est possible de répertorier les objectifs de différents programmes scolaires en analysant des animations en bibliothèque.

Notre enquête fait ressortir, selon nous, le fait que plaisir de lecture et apprentissage par la lecture ne sont pas antinomiques, ou de moins, que ce "couple" ne doit pas être considéré avec la suspicion d'un Marcoin (1993). Par son rôle institutionnel, l'enseignant est *aussi* un agent culturel et social qui constitue l'objet livre en un objet social contextualisé. Certes, le plaisir de lire ne peut être le seul objectif de la classe de français, mais on peut attirer et séduire tout en explicitant et en structurant, grâce à des activités stimulantes.

Tant vaut l'enseignant, tant vaut, en salle de classe, la plongée dans l'imaginaire grâce à la L.J. Les approches variées et créatives du maître inspiré par la fiction sont gages de plaisir et d'enracinement d'habitudes de lecture pour la vie. L'éducateur passionné fait don à ses élèves de ses préférences: par lui, le livre devient objet de partage. "[II] n'est ici qu'une marieuse. L'heure est venue qu'il s'esbigne sur la pointe des pieds." (Pennac, 1992, p. 120).

RÉFÉRENCES

- Bamberger, R., *Développer l'habitude de la lecture*, Paris, Unesco, 1975, coll. Etudes et documents d'information, no 72.
Beauchesne, Y., *Animer la lecture pour faire lire*, Montréal, Asted, 1985.

- Beckett, S.L., "La littérature de jeunesse au Canada francophone. De la colonisation à la conquête du monde", dans J. Perrot et P. Bruno (réd.), *La littérature de jeunesse au croisement des cultures*, Créteil, CRDP de l'Académie de Créteil, 1993, pp. 121-140.
- Bertaux, D., "L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités", *Cahiers internationaux de sociologie*, vol LIX, juillet-décembre 1980, pp. 197-220.
- Bourneuf, D., et Paré, A., *Pédagogie et lecture: animation d'un coin de lecture*, Montréal, Québec/Amérique, 1975.
- Chabot, M., "Peut-on évaluer le plaisir d'apprendre?", *Vie pédagogique*, no 53, mars 1988, pp. 41-43.
- Dillon, D., et Savard, L., *Envol*, Richmond Hill, Scholastic, 1991.
- Gervais, F., "La place du livre à l'école primaire. 1. La bibliothèque", *Vie pédagogique*, no 61, juin 1989, pp. 6-10. (a)
- , "La place du livre à l'école primaire. 2. La classe", *Vie pédagogique*, no 62, septembre-octobre 1989, pp. 15-17. (b)
- Goodman, K.S., Smith, E.B., Meredith, R., et Goodman, Y., *Language and Thinking in School: A Whole Language Curriculum*, NY, Richard C. Owen Publishers Inc, 1987.
- Leblanc-Salama, J., *Elaboration d'une approche méthodologique favorisant le développement d'attitudes positives en lecture*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, mémoire de M.A., 1980.
- Lebrun, M., "L'école et le plaisir de lire", *Documentation et bibliothèque*, juillet-septembre 1993, pp. 111-116.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., et Boutin, G., *Recherche qualitative: fondements et pratiques*, Montréal, Editions Agence d'Arc inc, 1990.
- Marcoin, F., "Le plaisir de lire: entre ancienneté et nouveauté", dans C.-A. Parmegiani, *Lectures, livres et bibliothèques pour enfants*, Paris, Editions du Cercle de la Librairie, 1993, pp. 13-22.
- Maguire, M.H., "Reading and writing as social events and collaborative adventures", dans G. Gagné, M. Pagé et E. Tarrab (réd.), *Didactique des langues maternelles. Questions actuelles dans différentes régions du monde*, Bruxelles, De Boeck, 1990, pp. 221-242.
- Marquis, L., *Elaboration d'une liste des habiletés d'information à développer chez les enfants de l'école primaire québécoise et conception d'activités correspondantes intégrées aux programmes d'études*, Montréal, Université de Montréal, mémoire de maîtrise, 1991.
- Miles, M.B., et Huberman, M., *Analyse des données qualitatives*, Montréal, Editions du Renouveau pédagogique, 1991.
- Milot, J.-G., "Une transformation de la pratique pédagogique", *Québec français*, no 65, mars 1987, pp. 60-63.
- Ministère de l'Éducation du Québec [Rapport Bouchard], *Les bibliothèques scolaires québécoises. Plus que jamais ...*, Québec, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, Ministère de l'Éducation, 1989.
- Nadon, Y., "A quand les 'vrais' livres dans les écoles?", *Vie pédagogique*, no 64, janvier-février 1990, pp. 30-32.
- Paré, A., *Créativité et pédagogie ouverte. vol 1: Pédagogie encyclopédique et pédagogie ouverte*, Laval, éditions NHP, 1977. (a)
- , *Créativité et pédagogie ouverte. vol 2: Créativité et apprentissage*, Laval, éditions NHP, 1977. (b)
- , *Créativité et pédagogie ouverte. vol 3: Organisation de la classe et intervention pédagogique*, Laval, éditions NHP, 1977. (c)
- Pasquet, J., "Les années '80: de l'adolescence à l'âge de raison", *Lurelu*, vol. 12, no 2, 1989, pp. 2-7.
- Pef, *La Grande Aventure du livre*, Paris, Gallimard, 1984, coll. Folio junior.
- Pennac, D., *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.
- Poslaniec, C., *Donner le goût de lire*, Paris, Le Sorbier, 1990.
- Provost, M., *Guide pédagogique, primaire, français, littérature de jeunesse, fascicule 1: activités pédagogiques*, Québec, Service général des communications, ministère de l'Éducation, 1981.
- Rothlein, L., et Meinbach, A. Meyer, *The Literature Connection: Using Children's Books in the Classroom*, Glenview, IL, Scott, Foresman and cy, 1991.

- Shavit, Z., "Manifeste: pour une poétique de la littérature de jeunesse", dans J. Perrot (éd.), *Culture, texte et jeune lecteur*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1993, pp. 17-18.
- Soriano, M., "Littérature de jeunesse", dans R. Estivals et F. Richaudeau (éd.), *Les Sciences de l'écrit. Encyclopédie internationale de bibliologie*, Paris, Retz, 1991, pp. 380-382.

Annexe 1: Grille des entretiens

1- L'enseignant et la lecture

- 1.1 Comment vous définissez-vous comme lecteur? Donnez des exemples de vos lectures personnelles.
- 1.2 Qu'est-ce qu'un bon livre pour vous? Est-ce la même définition pour la littérature de jeunesse?
- 1.3 Pourquoi lisez-vous? Quels sont les buts de la lecture? Ses avantages?
- 1.4 Connaissez-vous la littérature de jeunesse? La lisez-vous?
- 1.5 Expliquez ce qu'est pour vous le plaisir de lire.
- 1.6 Partagez-vous des expériences de lecture avec vos élèves?
- 1.7 En tant que parent, avez-vous déjà vécu des expériences significatives touchant à la littérature de jeunesse?

2- L'enseignant et le programme de français

- 2.1 Connaissez-vous bien votre programme de français? Expliquez.
- 2.2 Quels sont les objectifs du volet "lecture" de ce programme? Vous satisfont-ils? Y a-t-il de la place pour le plaisir de lire en classe?
- 2.3 Connaissez-vous le *Guide de littérature de jeunesse* du ministère de l'Éducation (M.E.Q.)? Vous en servez-vous? Comment?
- 2.4 Pratiquez-vous l'intégration de la lecture et de l'écriture? Si oui, comment?
- 2.5 Pratiquez-vous l'intégration des matières? Si oui, comment?
- 2.6 Pratiquez-vous l'intégration de la littérature de jeunesse à vos autres activités de français? Si oui, comment?
- 2.7 Faites-vous vivre à vos élèves des activités d'enrichissement en lecture? Expliquez.
- 2.8 Vous servez-vous de cahiers d'exercices en classe? Commentez.

3- L'enseignant et l'évaluation

- 3.1 Comment vous situez-vous par rapport à la place qu'occupe l'évaluation dans le milieu scolaire?
- 3.2 Quels sont vos critères pour évaluer la lecture? (ex.: vitesse, compréhension, enrichissement linguistique, développement de la créativité et de l'imaginaire, développement d'attitudes positives...)
- 3.3 Préférez-vous l'évaluation sommative ou l'évaluation formative, en ce qui regarde la lecture? Donnez des exemples.
- 3.4 Que faites-vous avec des élèves en difficulté d'apprentissage en lecture?
- 3.5 Peut-on et doit-on se préoccuper d'évaluation quand on parle de plaisir de lire?
- 3.6 Comment vous situez-vous par rapport à votre propre évaluation en tant qu'enseignant?

4- L'enseignant et le perfectionnement

- 4.1 Avez-vous déjà suivi ou suivez-vous actuellement des cours de perfectionnement?
- 4.2 Si oui, était-ce un perfectionnement en didactique du français? en littérature de jeunesse? Quelle forme avait-il?
- 4.3 Quels sont vos besoins de perfectionnement en littérature de jeunesse et comment les comblez-vous (cours, échanges avec des personnes-ressources, consultations en bibliothèque, etc.)?

5- L'enseignant et l'animation du livre et de la lecture

- 5.1 Quelles modalités de lecture utilisez-vous en classe (ex.: heure du conte, coin de lecture, période de lecture individuelle, lecture créative, lecture thématique, lecture intégrée à un

- projet, etc.)?
- 5.2 Faites-vous la promotion du livre? Si oui, comment?
 - 5.3 Faites-vous de l'animation de la lecture en classe? Si oui, comment?
 - 5.4 Quelle place réservez-vous à la créativité dans vos animations?
 - 5.5 Quelle part d'implication laissez-vous à l'élève dans vos animations?
 - 5.6 Quelle différence faites-vous entre enseignement et animation?
 - 5.7 La bibliothèque scolaire vous aide-t-elle à faire de l'animation en lecture?
 - 5.8 Vous préoccupez-vous du plaisir de lire de vos élèves? Si oui, comment?
- 6- *L'enseignant et l'approche pédagogique*
- 6.1 Quels sont vos objectifs en éducation et comment faites-vous pour les atteindre?
 - 6.2 Quelles sont vos approches pédagogiques privilégiées?
 - 6.3 Quels liens faites-vous entre animation et vie de classe, dans la dynamique globale des relations maître-élèves?
 - 6.4 Quelle part prennent les relations avec les parents dans votre vie d'enseignant?
 - 6.5 Quelles sont vos plus grandes difficultés face à l'organisation scolaire?

Monique Lebrun est professeur de didactique à l'Université du Québec à Montréal et dirige de nombreux projets de recherche sur l'utilisation de la littérature de jeunesse en milieu scolaire.

<p>Attention:</p> <p>MAGAZINE JUNKIES</p> <p>Announcing our 1995 Canadian Magazines for Everyone Catalogue, with more than 250 magazines to choose from.</p> <p>Ecstasy.</p> <p>To get your copy, fill in the coupon and mail it today with \$5 (including GST, shipping, and handling). We are also happy to take VISA or Mastercard orders by fax or phone.</p> <p>CMPA 130 Spadina Ave. Suite 202 Toronto ON M5V 2L4 Tel (416) 504-0274 Fax (416) 504-0437</p>	<p>Yes!</p> <p>SEND ME THE NEW 1995 CMPA CATALOGUE. I ENCLOSE MY CHEQUE FOR \$5 (GST, POSTAGE AND HANDLING ARE COVERED IN THIS AMOUNT).</p> <p>NAME _____</p> <p>ADDRESS _____</p> <p>CITY _____ PROVINCE _____</p> <p>POSTAL CODE _____</p> <p style="text-align: right;">CCL 8B</p>
---	---