

Cahiers de la recherche en éducation

Apprendre à lire : une expérience marquante

Louise Paradis et Colette Baribeau

Volume 2, numéro 3, 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1018202ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1018202ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (imprimé)

2371-4999 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Paradis, L. & Baribeau, C. (1995). Apprendre à lire : une expérience marquante. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(3), 527–554.
<https://doi.org/10.7202/1018202ar>

Résumé de l'article

La recherche a pour objectif l'identification de l'expérience d'apprentissage de la lecture des étudiantes en formation des maîtres; elle vise une compréhension plus juste des conceptions de la lecture sur lesquelles se greffent les nouvelles connaissances acquises au cours d'une formation universitaire. Les outils conçus permettent d'identifier les stratégies d'enseignement et les procédés utilisés par l'enseignant ainsi que les sentiments et les difficultés éprouvés par l'apprenant lors de la première année de scolarisation. Les résultats présentent l'organisation expérientielle des sujets et la discussion met en lumière les apports spécifiques des deux types d'outils utilisés.



Apprendre à lire : une expérience marquante¹

Louise **Paradis** et Colette **Baribeau**
Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé – La recherche a pour objectif l'identification de l'expérience d'apprentissage de la lecture des étudiantes en formation des maîtres; elle vise une compréhension plus juste des conceptions de la lecture sur lesquelles se greffent les nouvelles connaissances acquises au cours d'une formation universitaire. Les outils conçus permettent d'identifier les stratégies d'enseignement et les procédés utilisés par l'enseignant ainsi que les sentiments et les difficultés éprouvés par l'apprenant lors de la première année de scolarisation. Les résultats présentent l'organisation expérientielle des sujets et la discussion met en lumière les apports spécifiques des deux types d'outils utilisés.

Introduction

Le champ de l'éducation est en constante ébullition, particulièrement ces dernières années où le Québec s'est engagé dans une révision des programmes universitaires de formation initiale des maîtres aux ordres primaire et secondaire. Une multitude de questions font l'objet de réflexions aux cadres d'interprétation

1 Cette partie de la recherche a été rendue possible grâce à une subvention FIR-UQTR.

souvent fort éloignés les uns des autres et de recherches, aux devis très diversifiés. D'aucuns proposent une réflexion approfondie sur la profession enseignante (Lessard, Perron et Bélanger, 1993); les questions du savoir enseignant et de l'origine de ce savoir retiennent l'attention d'un certain nombre de chercheurs, comme en témoignent les travaux de Gauthier, Mellouki et Tardif (1993). Ce domaine particulier de questionnement ouvre de nombreuses voies d'exploration et les recherches peuvent être regroupées sous trois grandes tendances (Tochon, 1990, voir Laferrière et Richard, 1992) qui s'orientent tantôt vers les procédés mentaux qui sous-tendent la réflexion sur la pratique (cognition et métacognition), tantôt vers la spécificité des contenus de connaissances propres à une pratique professionnelle, tantôt vers les processus même de réflexion dans l'action et de réflexion sur l'action. Ces recherches s'inscrivent tout autant dans des perspectives de formation initiale que de perfectionnement continu.

Si, à plus d'un titre, l'on s'interroge sur l'origine du savoir et sur le savoir des enseignants, *a fortiori*, le formateur de maîtres est-il interpellé dans sa mission de renouvellement du corps enseignant! En effet, il doit se questionner lui aussi à propos de ce que les étudiants en formation des maîtres savent et du lieu d'origine de ce savoir puisqu'il est mandaté pour améliorer, compléter et enrichir ce savoir.

1. Le cadre de référence

La recherche que nous poursuivons s'inscrit dans la lignée des travaux de Giordan et de Vecchi (1987) concernant les origines du savoir des apprenants. En effet, ces auteurs soulignent que :

Tant que les divulgateurs ne se soucieront pas des structures et des mécanismes de pensée des apprenants sur lesquels ces derniers doivent nécessairement s'appuyer, l'acquisition de connaissances ne pourra qu'être ébauchée (p. 205).

Nous nous intéressons à l'intervention pédagogique du formateur de maîtres qui est confronté à la résistance cognitive de certains étudiants et cherche à investiguer leur univers d'apprentissage comme piste de compréhension de ce problème. En effet, comme le soulignent Giordan et de Vecchi (*Ibid.*, p. 210), «les apports de l'enseignant [...] interfèrent avec les structures d'accueil du formé».

Le domaine que nous explorons concerne la didactique de la lecture. À la suite de Giordan et de Vecchi, nous postulons l'existence, chez l'étudiant qui s'inscrit en formation des maîtres, d'une conception de la lecture, «une structure d'accueil permettant d'assimiler ou non les informations nouvelles et un outil à partir duquel chacun va déterminer ses conduites et négocier ses actions (*Ibid.*, p. 66)».

Or les travaux de Giordan et de Vecchi le montrent bien, le premier travail consiste à connaître ces structures d'accueil, c'est-à-dire des conceptions telles qu'elles émergent et qui constituent «le substrat préexistant et primordial à partir duquel le divulgateur doit préparer des stratégies et élaborer les messages qu'il désire transmettre» (*Idem*).

2. La problématique

Certains formateurs commencent à prendre conscience de l'existence de conceptions préalables chez leurs étudiants. Il en va de même pour tout un courant de recherche qui s'intéresse aux effets de l'expérience de scolarisation chez les étudiants en formation initiale (entre autres, Carter, 1993; Calderhead et Robson, 1991; Clandinin et Connelly, 1990). La présente recherche se déroule dans le contexte de la formation des maîtres, plus particulièrement celui de la formation pratique où l'étudiant doit acquérir, durant des cours de didactique, des connaissances, des habiletés et des attitudes propres à l'enseignement de la lecture auprès des élèves au primaire et en adaptation scolaire.

L'acte de lire a fait, durant les années quatre-vingt, l'objet de nombreuses recherches scientifiques et les théories explicatives des processus de lecture s'écartent radicalement des conceptions qui avaient cours au début du siècle. Les orientations à dominante psycholinguistique sont maintenant retenues pour décrire et expliquer l'acte de lire, et constituent le cadre de référence dans lequel s'inscrivent les programmes de français du ministère de l'Éducation (1994). La langue y est vue comme un outil de communication (Smith, 1986); cette perspective fonctionnelle (Foucambert, 1976) en lecture est centrée sur le développement de l'habileté à comprendre un message écrit (Goodman, 1981).

Ce cadre de référence se révèle suffisamment explicite pour que plusieurs des gestes à poser en enseignement de la lecture à des débutants soient de nature

prescriptive : entre autres, l'utilisation intégrée de stratégies (sémantique, morpho-syntaxique, graphophonétique, idéographique) (Giasson, 1990), la présentation de contextes signifiants et l'articulation de ces situations autour des fonctions langagières (Valiquette, 1979), le recours à l'anticipation comme processus d'approche à la construction du sens (Tardif et Gauvette, 1986).

Pour plusieurs étudiants, cet apprentissage n'est donc pas une simple opération d'acquisition de connaissances nouvelles : il suppose l'adoption d'une nouvelle vision, d'un nouveau point de vue (Schön, 1987), un recadrage (Gélinas, 1984). En effet, les cohortes étudiantes concernées par cette recherche ont fréquenté l'école primaire durant l'année 1976 et ces écoles primaires présentaient aux élèves d'alors une variété de méthodes pour l'apprentissage de la lecture (Giasson et Thériault, 1983; Lebrun, 1983), certaines radicalement différentes de l'approche maintenant retenue.

Ces méthodes, Lebrun (*Ibid.*, p. 225) les classifie en deux types. D'une part, à la suite de Mialaret (1968), elle retient «les méthodes synthétiques ou mixtes à point de départ synthétique, appelées aussi méthodes alphabétiques, syllabiques, phonétiques»; au Québec, ce regroupement concerne le matériel produit par Forest et Ouimet (1959), Borel-Maisonny (1962), Bussièrès (1967) ou méthode spontanée, Sablier (Préfontaine et Delolme, 1980). D'autre part, ajoute-t-elle, «les méthodes analytiques ou mixtes à point de départ analytique appelées aussi méthodes globales (Claparède, 1952; Dottrens, 1971), idéovisuelles (Hamaïde, 1976), naturelle (Freinet, 1961), dynamique (Guinebretière, 1971)». Par contre, certains auteurs (Bouquet, 1972) parlent d'une classification en trois types : synthétique (à départ synthétique) appelée traditionnelle, analytique (à départ analytique) ou globale et mixte (Bussièrès ou Sablier utilisent conjointement les deux méthodes). Pour les fins de notre travail, nous avons retenu la classification en deux types, comme proposée par Lebrun (1983).

Divers phénomènes qui se produisent à l'occasion de la formation dispensée à l'université amènent les formateurs de maîtres à s'interroger. Par exemple, d'où provient la résistance de certains étudiants à admettre que l'apprentissage de la lecture puisse se faire par différentes stratégies comme le montrent les recherches récentes sur l'apprentissage de la lecture (Van Grunderbeeck, 1994; Boyer, 1993; Tardif, 1992; Giasson, 1990; Smith, 1986; Goodman, 1981) malgré des expériences en classe au cours desquelles ils admettent le bien-fondé des principes sous-jacents à cette façon de faire? Comment se fait-il que, en dépit d'expériences

antérieures d'apprentissage de la lecture qui semblent pénibles, les étudiants persistent à penser que la meilleure façon d'enseigner est celle qu'ils ont connue? Des commentaires tels que ceux-ci montrent cette résistance : «Je n'ai pas appris de cette manière et j'ai très bien réussi» ou encore «Toutes ces façons de faire sont-elles bien nécessaires?» Par contre, certains étudiants semblent plus ouverts. Leurs commentaires ressemblent à celui-ci : «C'est intéressant; même si je n'ai pas appris de cette manière; je pense que cela vaudrait la peine de changer nos façons de faire comme enseignants.»

Or, la formation universitaire, quel que soit le champ didactique concerné, propose aux étudiants des approches et des principes nouveaux qui ne correspondent pas toujours à leurs expériences antérieures. Qu'advient-il de leur formation en enseignement s'ils ne peuvent recadrer ces nouvelles conceptions, entre autres, celle de la lecture, dans l'univers de leurs conceptions antérieures? Plusieurs études ont mis en évidence à maintes reprises que les vues personnelles d'un enseignant relativement à la lecture transparaissent dans ses méthodes d'enseignement (Tardif et Gaouette, 1986; Giasson et Thériault, 1983).

D'où viennent ces vues personnelles que Giordan et de Vecchi (1987) appellent conceptions des apprenants et qui filtrent, trient et servent à élaborer les informations? Auraient-elles en partie leur source dans l'expérience d'apprentissage au primaire?

Giordan et de Vecchi soulignent que les conceptions renvoient «à l'histoire de l'individu jusque dans son idéologie, ses stéréotypes sociaux et même ses fantasmes (*Ibid.*, p. 93)». Plus modestement, ce travail cherche à explorer l'hypothèse que les conceptions quant à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture auraient, entre autres, leur source dans l'expérience antérieure d'apprentissage de la lecture que l'étudiant a faite en première année, à l'école primaire. Ces hypothèses sont d'ailleurs confirmées par les recherches américaines sur le sujet : Carter (1993), Calderhead et Robson (1991), Clandinin et Connelly (1990) et les travaux en psychologie cognitive qui démontrent que l'apprenant s'est construit un système de représentations de l'école et de la salle de classe en relation avec son niveau de conscience à différentes étapes de sa vie scolaire; ces représentations sont en relation avec la motivation scolaire et, ajoutons-nous, avec les émotions qui y sont rattachées (Tardif, 1992).

Il nous paraît important de chercher à identifier l'origine de ces conceptions et de comprendre l'organisation expérientielle (cognitive et affective) susceptible d'influencer l'ouverture de l'étudiant à des conceptions qui lui sont présentées dans le cadre de sa formation. Bawden, Buike et Duffy (1979) soulignaient déjà, il y a plus de quinze ans, l'importance de dégager la genèse et le développement des conceptions des enseignants pour en comprendre l'influence sur la pratique qu'ils privilégient. Ils indiquaient que c'est à travers la compréhension des mécanismes de création des conceptions qu'il sera possible d'appliquer les résultats de recherche au processus de formation des enseignants et d'influencer positivement l'enseignement de la lecture en classe. Hanes et Hanes (1983) indiquent aussi que, pour comprendre les croyances des enseignants, il faut chercher à savoir comment s'organisent ces croyances. Dans cette perspective, la dimension affective prend ainsi toute son importance et nous l'avons introduite car, telle que le montre l'étude de Paradis (1990), l'intensité de l'émotion est en relation avec l'intention comportementale, seul aspect sur lequel le formateur en didactique a pris dans le contexte de la formation à l'université.

Wray (1988) montre que les étudiants en formation ont développé à l'égard du processus de lecture une conception de «sens commun» qui est largement influencée par le souvenir qu'ils ont de leur propre apprentissage de la lecture. Wray insiste, lui aussi, sur l'importance de comprendre l'origine des conceptions des étudiants.

Les travaux de Baribeau (1993) établissent l'importance que peuvent prendre, pour un professeur, la résistance des étudiants aux nouvelles connaissances qui leur sont proposées et les difficultés que présente le recadrage.

3. Objectif de la recherche

L'objectif général de la recherche est d'établir des liens entre l'expérience d'apprentissage de la lecture et un profil d'orientation théorique de l'enseignement de la lecture privilégiée par l'étudiant au début de sa formation. L'analyse de ces données, mise en relation avec les événements (entre autres, cours, stage, projets spéciaux) qui balisent le cheminement d'apprentissage de l'étudiant, nous permettra d'identifier les facteurs qui font obstacle ou facilitent la persistance des apprentissages réalisés en cours de formation.

Cet article trace un premier pont et traite du problème spécifique de l'identification de l'expérience d'apprentissage chez l'étudiant, à savoir le dévoilement de son expérience en première année du primaire, au moyen de la mise à jour des procédés didactiques utilisés, des sentiments éprouvés et des difficultés rencontrées au cours de cet apprentissage et qui sont à la source de la structuration du profil d'orientation. Il s'agira, dans une étape ultérieure, d'établir les réseaux de relations entre cette expérience et le profil théorique de conception de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture.

4. Méthodologie

La recherche est poursuivie auprès de 132 sujets, 93 étudiants du baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et 39 étudiants du baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire. Pour tous les sujets, il s'agit du premier cours de didactique dont l'objet principal est l'enseignement du français. Les sujets, reprenant le cours de didactique de la lecture, ont été éliminés du traitement des données de même que les quelques-uns qui n'avaient aucun souvenir de leurs premières années de scolarisation ou encore ceux qui avaient eu une scolarisation à l'étranger. Aux fins de cette recherche, les sujets retenus ont donc tous été scolarisés par les méthodes en vigueur dans les écoles primaires du Québec et, par rapport à la didactique de l'enseignement de la lecture, ils n'ont reçu aucun enseignement systématique.

Nous avons, pour cette partie du travail, conçu deux instruments, l'un qualitatif et l'autre quantitatif : d'une part, une narration d'expériences marquantes, rattachée au courant des méthodes d'exploration de l'expérience personnelle (Clandinin et Connelly, 1994), doublée d'une validation et, d'autre part, un questionnaire destiné à identifier l'expérience d'apprentissage de la lecture de l'étudiant en formation des maîtres. Les données recueillies à l'aide de ces deux outils sont confrontées afin de cerner l'expérience d'apprentissage de la lecture avec le plus de précisions possible. Par expérience, il faut ici entendre à la fois la méthode utilisée par l'enseignant ainsi que les sentiments et les difficultés rencontrées par l'étudiant lorsqu'il était en première année du primaire.

4.1 L'instrumentation

4.1.1 *Pôle qualitatif*

La narration d'événements marquants (voir annexe 1 pour le protocole) est largement utilisée dans les recherches qui s'intéressent à l'expérience humaine (Clandinin et Connelly, 1994). Ce type de méthode est particulièrement privilégié dans les recherches qui traitent des résistances en cours de formation et qui explorent la culture latente chez les étudiants. (Calderhead et Robson, 1991; Clandinin et Connelly, 1990; Tabachnick et Zeichner, 1984).

Dans cette situation précise, il s'agit ici de diriger l'attention des sujets vers les souvenirs qu'ils conservent de leurs toutes premières journées de classe à partir de suggestions telles que «Revoyez votre école, entrez dans votre classe de première année et assoyez-vous. Regardez autour de vous. Essayez de voir le décor, l'atmosphère, les couleurs, les odeurs. Revoyez votre enseignante qui commence à vous montrer à lire. Que fait-elle? Que dit-elle? Que faites-vous? Quel matériel utilise-t-elle? Quel matériel est sur votre bureau? Ailleurs, dans la classe? Comment vous sentez-vous? Avez-vous hâte, peur? Est-ce difficile?» Puis, les sujets inscrivent sur une fiche préparée à cette fin la narration de leur expérience. Cette fiche comporte des sections leur permettant de noter à la fois les procédés, les sentiments et les difficultés qui ont surgi à leur esprit au cours de l'activité. Une période d'échange en dyade et un retour collectif servent ensuite à corroborer certains souvenirs fugaces; les sujets ajoutent ces informations à leur fiche. Comme travail personnel complémentaire, ils doivent consulter le matériel didactique mis à leur disposition dans un centre de documentation ou encore explorer leur boîte de souvenirs d'école conservés précieusement à la maison. Ils ajoutent ces informations à leur narration d'événements marquants qui doit être remise au cours suivant.

4.1.2 *Pôle quantitatif*

Le questionnaire comporte trois dimensions (procédés, sentiments, difficultés) distribuées en vingt-trois énoncés sur lesquels les sujets doivent se prononcer en cochant la lettre correspondant à leur opinion, selon une échelle en cinq points qui va de «totalement d'accord avec l'énoncé» à «totalement en désaccord avec l'énoncé». L'annexe 2 présente ce questionnaire.

La première dimension est en relation avec le souvenir des sujets quant aux procédés que des enseignants ont pu utiliser avec eux dans le cadre de l'enseignement de la lecture, lors de leur première année de scolarité. Il s'agit des énoncés 1, 3, 5, 8, 10, 13, 15, 17 et 19. Ils tiennent compte de différents procédés qui ont eu cours au Québec et que l'on identifie sous le nom de méthode synthétique et de méthode analytique. À l'instar de Lebrun (1983), nous regroupons sous méthodes synthétiques celles qui structurent l'enseignement à partir de la lettre vers le son, puis du son vers le mot et enfin vers la lecture de phrases; le matériel didactique Forest et Ouimet, Sablier, Simone Bussières ou Borel-Maisonny en sont des illustrations. Les méthodes analytiques sont celles qui structurent l'enseignement à partir d'unités signifiantes telles des textes ou des phrases : le matériel didactique Dynamique en est un bon exemple.

La deuxième catégorie considère les émotions positives ou négatives rattachées à l'expérience de l'apprentissage de la lecture des étudiants en formation des maîtres. Cette catégorie est en relation avec les deux précédentes puisque les procédés utilisés, mis en relation avec les difficultés ou le succès, ont pu produire des émotions très diversifiées qui influencent l'attitude des futurs maîtres à l'égard de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement. Les énoncés 2, 7, 12, 16, 18, 20, et 22 concernent cette catégorie.

La troisième catégorie d'énoncés renvoie aux comportements de lecture habituellement mentionnés, dans les publications scientifiques, comme des difficultés d'apprentissage, dont la confusion de lettres, la difficulté de compréhension, la substitution de lettres. Il s'agit des énoncés 4, 6, 9, 11, 14, 21 et 23.

4.1.3 Le déroulement de l'expérience

À la première rencontre, après une brève explication de l'influence de l'expérience personnelle sur la conception de l'enseignement, un exercice de narration d'événements marquants est proposé aux étudiants qui doivent, en travail personnel, la compléter en consultant le matériel didactique et les ouvrages décrivant les méthodes synthétique et analytique. La troisième rencontre est consacrée à la présentation du questionnaire. Le professeur indique à l'étudiant que ce questionnaire vise à l'aider à préciser sa propre expérience d'apprenant vis-à-vis de la lecture; l'étudiant doit y répondre le plus spontanément possible.

5. Les résultats

La présentation des résultats comporte trois sections pour chacune desquelles nous traitons les pôles qualitatif et quantitatif; nous discutons aussi des apports relatifs de ces deux approches à la connaissance de l'expérience d'apprentissage des sujets. Les différentes dimensions sont abordées dans la séquence suivante : les procédés utilisés, les sentiments ressentis et les difficultés rencontrées.

5.1 La dimension des procédés

Les procédés consistent, comme nous l'avons précisé, en l'ensemble des stratégies mises en place pour enseigner à lire aux sujets. Il s'agit, entre autres, des procédés analytiques et synthétiques, c'est-à-dire l'ordonnement de ces stratégies pour amener le sujet à construire le sens. Nous avons utilisé une terminologie relativement simple pour les décrire, à savoir l'utilisation de la lettre, de la syllabe, du mot et de la phrase ou du texte pour construire le sens, les sujets ne possédant pas encore la terminologie scientifique (tel le terme morpho-syntaxique).

5.1.1 *Pôle qualitatif*

Les données relatives à cet aspect de la recherche sont recueillies à partir des narrations effectuées par les sujets. Pour chaque sujet, il est possible de relever un corpus comportant en moyenne trente énoncés distribués sur les trois dimensions. Pour effectuer la réduction de ces données, dans la dimension des procédés, nous avons délimité un ensemble d'éléments clés ou de traits distinctifs dont l'occurrence est susceptible d'indiquer que les sujets ont été initiés à la lecture par des procédés synthétiques ou analytiques. Ces éléments clés sont en rapport avec la structure de base des questions introduites dans le questionnaire quantitatif; les réponses aux questions spécifiques à la dimension sont utilisées pour corroborer les souvenirs énoncés. Nous indiquons ci-après les éléments clés et les illustrons par quelques extraits tirés des narrations complétées par les sujets.

— Les procédés synthétiques

La réduction des éléments de cette dimension permet de dégager trois aspects principaux : des titres de documents réunis sous l'appellation de méthode, du matériel didactique spécifique à certaines d'entre elles et enfin des procédés didactiques proposés par chacune.

Les titres susceptibles d'être mentionnés sont Forest et Ouimet, Borel-Maisonny, Sablier, la méthode spontanée de lecture de Bussières.

- (S 12) Mon livre de lecture s'intitulait *Jouons ensemble*. Je me souviens qu'elle nous faisait répéter des sons. Celui dont je me souviens le plus clairement est le son «n...n...n...» qu'elle prononçait en pleurant.

Sur le plan du matériel didactique, on retrouve des énoncés comme «Bébé a bu», «La pipe de papa», certains mots tels «Léo et Léa», «Lili», «lavabo»; des images telles le canard jaune ou le sablier de la page couverture, la parade des voyelles, la petite souris.

- (S 11) C'était mon livre de lecture, le plus beau et le plus épais; on pouvait y lire «Léo et Léa», «La pipe de papa»... je l'ai revu au centre de didactique... et, en le feuilletant, j'étais capable de dire presque par cœur certains textes.

Des traits d'environnement comme les costumes des sons, la garde-robe peuvent aussi être repérés.

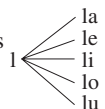
- (S 58) Une comptine, une histoire ou une chanson, un son-vedette nous étaient présentés. Nous devons le repérer visuellement, identifier les différentes graphies et enfin l'écrire.

Sur le plan didactique, on y retrouve les éléments suivants : apprendre le nom des lettres, assembler des lettres pour faire des syllabes, chanter la comptine et indiquer le son-vedette, imiter le signe des sons, etc.

- (S 67) Nous nous sommes fait photographeur en mimant une lettre de l'alphabet.

ou encore lire des séries de syllabes (ba-be-bi-bo-bu).

- (S 21) Je me souviens qu'il fallait assembler les syllabes et bien identifier les sons proposés, par exemple :



et nous devons le lire avec les gestes appropriés.

— Les procédés analytiques

Les aspects dégagés pour les procédés synthétiques sont repris pour les procédés analytiques. Représentés presque exclusivement par la méthode Dynamique, les principaux traits concernent son matériel didactique : les phrases types «René joue avec son ballon», les personnages (René, Fido) et les lieux (l'école, la classe).

- (S 48) René joue avec son ballon. Je pourrais répéter cette phrase sur mon lit de mort!
Guy court vite dans le jardin. J'apprenais par cœur des bouts de phrases dont nous devons changer les mots afin de construire de nouvelles phrases.

Ces phrases types étaient inscrites sur des languettes, placées sur des panneaux de bois. L'écolier avait en sa possession des languettes, insérées dans des enveloppes.

- (S 8) J'ai appris à lire avec «Luc va à l'école», «Luc marche», «Fido trotte». C'était des phrases écrites sur des petits papiers. Je découpe les mots qu'il y a dans une phrase et je dépose les petits bouts de papiers dans une enveloppe. Quelquefois, je mélange les mots entre eux pour faire d'autres phrases.

Certains traits concernent l'aspect didactique : découper des phrases, replacer des mots en ordre, retrouver un mot, substituer des mots à d'autres, apprendre toute une phrase.

- (S 16) On utilisait la méthode Dynamique avec des phrases comme «Luc va à l'école». On décomposait les phrases en mots et les mots en syllabes et ensuite en lettres.

5.1.2 Pôle quantitatif

Les énoncés relatifs aux procédés visent à mettre en évidence les procédés utilisés au moment des premiers apprentissages de la lecture des sujets. Les énoncés 1, 13, 17 et 19 concernent spécifiquement les procédés synthétiques et les énoncés 3, 5, 8 et 10 se rapportent aux procédés analytiques.

Nous présentons successivement les pourcentages de réponses des sujets qui ont coché la case A ou la case B pour chacun des quatre premiers énoncés.

Nous avons en effet considéré que les sujets en accord total ou plutôt d'accord étaient les plus susceptibles d'avoir appris selon des procédés synthétiques.

L'énoncé 1 concerne le recours au procédé d'utilisation de la lettre ou du son produit par celle-ci; les résultats montrent que 85 % des sujets ont été soumis à ce procédé. Le pourcentage de sujets qui indiquent avoir appris les syllabes puis les mots (énoncé 13) est encore plus élevé, soit 98 %. Les réponses des sujets aux énoncés 17 et 18 sont dans des proportions à peu près équivalentes, soit respectivement 85 % et 84 %. Ainsi, une grande proportion de sujets reconnaissent avoir lu des phrases après avoir complété le cycle allant de la syllabe au mot; ils constatent aussi l'importance de la syllabation et du décodage.

L'énoncé 3 fait référence à un procédé d'anticipation qui peut être utilisé dans une approche analytique. Tel que nous l'avons privilégié pour les procédés synthétiques, nous considérons les réponses A ou B comme des réponses plus significatives. Or, nos résultats montrent que 44 % des sujets se situent dans cette zone. Un très fort pourcentage est obtenu pour l'énoncé 5 (85 %) qui présente une entrée de lecture à partir de la phrase. Cette situation se retrouve sensiblement pour l'énoncé 8 alors que 76 % des sujets disent avoir eu recours à une lecture de phrases comportant la répétition de certains mots. Les sujets disent avoir été mis en présence d'étiquettes-mots dans une proportion de 44 % (énoncé 10).

5.1.3 Discussion

En confrontant nominalement chaque fiche réponse de la narration d'événements marquants et du questionnaire, nous déduisons que les instruments de collecte de données permettent d'identifier avec clarté la plus grande partie des sujets qui ont été soumis aux procédés synthétiques. Lorsque nous combinons l'ensemble des stratégies qui font référence aux procédés analytiques, nous pouvons cependant constater certaines distorsions en confrontant nominalement chaque fiche réponse de la narration d'événements marquants et du questionnaire. Nous nous apercevons que le questionnaire identifie qu'un nombre inférieur de sujets a été soumis aux procédés synthétiques par rapport à la fiche de la narration d'événements marquants. Notre interprétation est que l'utilisation de la méthode dynamique comportait des procédés synthétiques et que les sujets ne pouvaient faire une telle distinction. De plus, les énoncés du questionnaire ne sont peut-être pas assez discriminants à cet égard. Il est aussi possible que les

enseignants, ayant interagi avec les sujets, n'aient pas bien compris les principes de la méthode synthétique et n'en aient pas appliqué les procédés avec exactitude et rigueur. Les outils ne permettent pas de repérer le fonctionnement général de l'enseignante non plus que le recours à d'autres approches. De plus, certains sujets font mention de déménagements, d'aide parentale ainsi que d'aide de frères et de sœurs.

De tels résultats, confrontés à ceux de la narration d'événements marquants, mettent en évidence la difficulté de cerner l'approche analytique par le biais d'énoncés fermés présentés dans un questionnaire et la nécessité de recourir à une triangulation d'outils de cueillette de données.

Malgré le fait que nous avons éliminé les sujets qui n'avaient pas identifié clairement les procédés utilisés, l'examen des narrations qu'ils ont faites nous amène à constater que certains, dix d'entre eux, ont vécu des expériences inédites que le questionnaire ne permet pas de cerner; il s'agit, entre autres, de la fréquentation d'une école alternative, d'une classe ouverte ou multiâge, d'un enseignement en intégration des matières ou encore d'un apprentissage précoce réalisé sous la direction d'un parent ou de la fratrie. Ce sont là des pistes qu'il conviendrait de considérer dans un questionnaire ultérieur.

5.2 La dimension des sentiments

5.2.1 *Pôle qualitatif*

Les données relatives à cet aspect de la recherche sont aussi recueillies grâce aux fiches remplies par les sujets. Pour effectuer la réduction de ces données, dans cette dimension, nous avons dégagé des éléments clés en fonction des connotations positives ou négatives des souvenirs. Nous indiquons ci-après les éléments clés et les illustrons par quelques extraits tirés des fiches remplies par les sujets.

Nous avons pu identifier la présence de plusieurs sentiments négatifs allant de la peur à la crainte en passant par la honte, et jusqu'au découragement.

(S 25) Cependant, je me rappelle des périodes de lecture en groupe. Chacun à notre tour, nous lisions une phrase dans notre livre de lecture dont la couverture était jaune.

Je n'aimais pas cette activité. Lire devant tout le monde me stressait. Je n'aimais pas me faire reprendre devant la classe. Je détestais qu'on étale mes difficultés de cette façon.

- (S 131) Lorsqu'on me demandait de lire à haute voix, j'étais tellement gênée que je lisais avec peur.
- (S 127) Certaines choses étaient faciles, comme la prononciation, et d'autres plus difficiles, comme la dictée. Je me souviens que le professeur allait trop vite. Je confondais le n et le m, je le cachais aux autres. J'avais honte.
- (S 125) Je n'aimais pas apprendre à lire, car j'avais de la difficulté. Je me décourageais vite, car les personnes qui m'aidaient avaient trop d'autorité. Jeune, j'avais peur des personnes qui parlaient fort et mon professeur parlait fort. Au début, lorsque nous avions seulement les lettres à apprendre, c'était facile. Cependant, lorsque les phrases ont commencé et que nous devions lire plus vite que notre voisin pour être bon, cela était difficile et décourageant.
- (S 116) On avait peur (le mot est surligné au crayon marqueur orange) de lire. La correction, c'était la règle.

L'ennui semble aussi présent dans l'expérience antérieure des sujets.

- (S 59) Je n'aimais pas travailler avec les phrases «Luc va à l'école», car je les savais par cœur et lorsqu'il fallait les assembler ou en trouver des nouvelles, j'avais toujours terminé avant les autres et je devais attendre.
- (S 51) Le seul côté négatif qui me revienne, c'est que ça n'allait pas assez vite à mon goût. J'aurais voulu savoir lire tout, tout de suite!

La narration d'événements marquants a également permis d'identifier une série de sentiments positifs, tout particulièrement la fierté, qui s'expriment souvent par le fait d'obtenir des récompenses (collants, cadeaux, gommettes, étoiles sont mentionnés), de se sentir «une grande», d'avoir la certitude de «devenir une grande fille».

- (S 105) Je voulais être grande comme ma maman, puis être comme elle. Ma mère dévore les livres. Pour elle, ils sont comme des trésors.
- (S 118) L'apprentissage de la lecture fut pour moi une façon d'entrer dans le monde des grands. Mes parents m'ont donné le goût de la lecture dès ma toute tendre enfance.
- (S 120) J'avais hâte de faire comme les grands.
- (S 23) Ce dont je me souviens particulièrement, c'est de la fierté, la fierté de pouvoir enfin lire, mais aussi écrire. Je me sentais enfin une grande fille. On ne me niait plus, je savais lire.

5.2.2 *Pôle quantitatif*

Plusieurs énoncés recouvraient cette dimension; nous présentons ici les résultats obtenus pour l'énoncé 12 et l'énoncé 18 qui visent, d'une part, à vérifier la conviction de la pertinence de l'approche utilisée à leur égard et, d'autre part, à connaître le sentiment général des sujets devant leur apprentissage de la lecture. Ces énoncés étaient ainsi libellés : je suis convaincu que la manière selon laquelle j'ai appris à lire est la meilleure (12); je garde un bon souvenir de mon apprentissage de la lecture (18).

Pour l'énoncé 12, nous retrouvons 9 % des sujets (N = 11) qui sont très convaincus que la manière selon laquelle ils ont appris à lire est la meilleure. Par ailleurs, cette proportion s'élève à 38 % (N = 44) si l'on considère les deux catégories positives de réponses. Une proportion de 6 % (N = 7) des sujets estime que leur façon d'apprendre à lire n'est pas la meilleure. Cette proportion s'élève à 14 % (N = 16) lorsque nous combinons les deux catégories de réponses négatives.

Pour l'énoncé 18, nous présentons d'abord les résultats en fonction d'un souvenir très nettement positif, c'est-à-dire les pourcentages de réponses totalement d'accord avec l'énoncé. Ainsi, 60 % de tous les sujets ont un sentiment général positif devant leur apprentissage de la lecture. En considérant les réponses des catégories totalement d'accord et d'accord, le pourcentage s'élève alors à 80 %. Un souvenir très nettement négatif se retrouve chez 3 % des sujets. La proportion s'élève à 9 % lorsque nous considérons les deux catégories négatives de réponses.

5.2.3 *Discussion*

Pour les sujets qui ont eu une expérience très difficile ou très pénible, on s'aperçoit que cette expérience est racontée dans la narration d'événements marquants et que, à l'énoncé 18 du questionnaire, ces sujets répondent E. Lorsque l'expérience a présenté des difficultés (énoncé 18, réponse D), les sujets ne la mentionnent pas toujours dans la narration d'événements marquants. Dans ce sens, on s'aperçoit que le questionnaire apporte plus d'information concernant les sentiments qui se dégagent de l'expérience d'apprentissage. Peut-être est-ce parce que le questionnaire est davantage impersonnel. La narration d'événements mar-

quants amène le sujet à revoir son expérience et nous pouvons constater que les sujets épurent ou censurent leurs souvenirs. En effet, vingt-cinq sujets affirment (énoncé 18, A B C) que leur expérience n'est pas tellement positive alors qu'un nombre très restreint mentionne explicitement cet élément.

Il est difficile d'isoler les éléments de l'expérience d'apprentissage qui constituent les points de repère dans le jugement que les sujets portent à propos du modèle idéal. Les sujets qui sont convaincus que la manière selon laquelle ils ont appris est la meilleure ne sont pas nécessairement ceux qui ont des sentiments positifs. Un seul sujet, ayant éprouvé des sentiments très négatifs (corroborés par les données des deux instruments), soutient que la manière selon laquelle il a appris à lire n'est vraiment pas la meilleure.

Cet aspect est intéressant puisqu'il semble établir qu'un futur enseignant qui aurait vécu une expérience douloureuse en termes d'apprentissage semble convaincu qu'il n'y a pas de meilleure façon d'apprendre que celle qu'il a connue. Cette constatation nous oblige à poser la question de la motivation à changer et à revoir, avec plus de finesse, l'influence des émotions dans la persistance des apprentissages. Tardif (1992) présente, dans la conception cognitiviste de la motivation, particulièrement lorsqu'il traite de la contrôlabilité de la tâche, le réseau de relations entre les émotions et leurs effets sur l'apprenant :

Certaines émotions peuvent avoir un effet destructeur sur l'élève; c'est le cas du désespoir, de la pitié, de la dépréciation de soi et, à la limite de la culpabilité. D'autres émotions sont des sources stimulantes; c'est le cas de la fierté, de la confiance, de l'appréciation de soi, de la joie et de la colère. Les émotions stimulantes ont des conséquences très positives sur l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans la tâche, sur sa motivation scolaire, alors que c'est le contraire pour les émotions destructrices (p. 131).

Or, nous pouvons remarquer que, pour certains étudiants ayant vécu des émotions qui nous semblent destructrices, il ressort que cette expérience n'a pas pour conséquence de susciter chez eux l'engagement dans un changement éventuel dans leur geste professionnel d'enseignement de la lecture. Peut-être y aurait-il lieu d'explorer leur point de vue vis-à-vis du contrôle de la tâche qui leur est présentée, c'est-à-dire recadrer leur conception personnelle et adopter les gestes prescriptifs qui en découlent.

5.3 La dimension des difficultés

5.3.1 *Pôle qualitatif*

Les données relatives à cet aspect de la recherche sont aussi recueillies grâce aux narrations d'événements marquants rédigées par les sujets. Pour effectuer la réduction de ces données dans cette dimension, nous avons dégagé des éléments clés qui concernent certaines difficultés d'apprentissage en lecture dont les sujets se souviennent. Nous indiquons ci-après les éléments clés et les illustrons par quelques extraits tirés des fiches remplies par les sujets.

Les principales difficultés mentionnées concernent en premier lieu une certaine surcharge mémorielle.

- (S19) J'aimais beaucoup les comptines, mais à un moment donné, il commençait à y en avoir trop et ça devenait difficile de toutes les mémoriser.
- (S81) Quand il y avait trop de bulles, je ne pouvais pas les distinguer.

En deuxième lieu, nous avons repéré des difficultés mentionnées par de nombreux auteurs comme des difficultés spécifiques de lecture, telles la confusion de lettres ou la difficulté de compréhension.

- (S 60) Quand je reconnaissais les premiers mots d'une phrase déjà apprise, je la récitais par cœur au lieu de la lire; j'ai donc dû me contraindre à lire mot à mot pour cesser d'inventer mes lectures.
- (S 87) J'inversais souvent le «b» et le «d» et à force de répéter ou de relire les mêmes phrases, je devinais les mots plutôt que de les lire.
- (S 69) J'avais de la difficulté à distinguer les «b» et «p» et «q». À mon grand désespoir, je devais remplir des pages complètes. On affirmait mon incompetence.
- (S 110) On lisait chaque mot et à la fin de la phrase on ne pouvait dire ce qu'on avait lu.
- (S 104) Je me souviens qu'à plusieurs reprises quand je voyais l'illustration (chat), je disais CHAT².

2 Le moyen mnémotechnique d'illustrer par un chat le son CH amenait le sujet à généraliser à toutes les occurrences du CH le mot CHAT, par exemple CHIEN serait lu CHAT-IEN.

5.3.2 *Pôle quantitatif*

Les principales dimensions relatives aux difficultés concernent les éléments suivants : le rythme d'apprentissage, la compréhension en lecture, les difficultés spécifiques telles les inversions, les confusions et les autres erreurs liées au système graphophonétique. Ce sont les réponses aux énoncés 4, 6, 9, 11, 14, 21 et 23, qui sont donc analysées dans cette section.

L'énoncé 4 vise à déterminer si les sujets ont le souvenir d'avoir maintenu un rythme d'apprentissage relativement conforme à celui imposé par leur enseignante; une difficulté à maintenir le rythme d'apprentissage peut être en effet perçue comme un malaise éprouvé dans le processus d'apprentissage. Très peu de sujets semblent avoir éprouvé des difficultés de cet ordre puisque 98 % d'entre eux sont en accord total ou plutôt en accord avec cet énoncé. Seulement 3 % des sujets reconnaissent avoir éprouvé des difficultés de cet ordre (réponses A ou B).

Les sujets de notre étude affirment, dans une proportion de 62 %, avoir toujours bien compris ce qu'ils lisaient. Toutefois, 16 % d'entre eux sont plutôt en désaccord ou complètement en désaccord avec cet énoncé. La réponse mitigée (C) est donnée dans une proportion de 22 %.

Les sujets mentionnent avoir éprouvé des difficultés spécifiques dans des proportions variant de 10 % à 32 %. Ce sont les difficultés de lecture des syllabes complexes qui sont soulignées par la plus grande proportion des sujets. Viennent ensuite, par ordre décroissant, les substitutions de lettres (21 %), les sauts de mots ou de phrases (15 %), les confusions de lettres graphiquement ou phonétiquement semblables (13 %).

5.3.3 *Discussion*

Il ressort que certaines difficultés en lecture ont laissé chez les sujets des traces que l'on peut retrouver dans la narration d'événements marquants et dans les réponses au questionnaire : l'inversion kinétique (bra pour bar) ainsi que la confusion entre certaines lettres (b pour d). Les données recueillies montrent que cette confusion entre les lettres ne semble pas être le propre d'une méthode plutôt que d'une autre chez les sujets interrogés.

La narration d'événements marquants permet de mieux cerner des difficultés d'autres types, par exemple la surcharge mémorielle, la mémorisation à outrance, la confusion entre le singulier et le pluriel, la difficulté reliée au fait d'être gaucher ou gauchère (mentionnée par plusieurs sujets), la confusion des illustrations et du son de la lettre (lire chat au digraphe ch) offrant ainsi un panorama beaucoup plus large que celui présenté dans le questionnaire.

Conclusion

Cet article se proposait de traiter du problème spécifique de l'identification de l'expérience d'apprentissage chez les étudiants, à savoir le dévoilement de leur expérience antérieure. Les résultats obtenus au moyen des deux outils de collecte de données permettent d'identifier avec précision les sujets qui ont appris à partir de procédés synthétiques; la narration d'événements marquants permet de repérer avec précision les sujets qui ont appris à partir de procédés analytiques; les réponses fournies au questionnaire sont plus nuancées quant à ces procédés. Il semble plus difficile de formuler des énoncés qui soient exclusivement représentatifs des procédés analytiques; cette difficulté est peut-être inhérente au fait que ces méthodes exigeaient une formation systématique alors que les méthodes synthétiques étaient présentées dans la plus grande partie des manuels scolaires publiés au Québec de 1872 à 1977 (Giasson et Thériault, 1983). On pourrait avancer que ce ne sont pas toutes les enseignantes qui avaient reçu une telle formation et que les procédés de la méthode synthétique refaisaient rapidement surface. Malheureusement, à notre connaissance, aucune étude n'a été faite concernant la pénétration de chacune de ces approches dans les classes du Québec.

Le lecteur intéressé à l'implantation des nouvelles approches de lecture de nature psycholinguistique aura peut-être intérêt à apprendre que, bien qu'un nombre assez considérable de sujets aient fait leur première année en 1980-1981, dates de l'implantation des nouveaux programmes de français, un seul des 132 sujets se souvient, en narration d'événements marquants, de procédés semblables à ceux d'une approche fonctionnelle en enseignement de la langue maternelle.

On constate qu'il est important d'utiliser les deux types d'outils pour identifier les sentiments et les difficultés puisque des renseignements intéressants et différents sont obtenus; les précisions qu'apporte la narration d'événements

marquants permettent de cerner avec justesse certaines difficultés; les généralisations que le questionnaire autorise permettent d'établir les catégories de difficultés que le formateur de maîtres pourrait signaler au cours de la formation qu'il dispense.

Certaines précisions devraient être prises en compte dans le dévoilement de l'expérience antérieure : le fait d'être gaucher, l'aide parentale et sa nature (facilitante ou stressante), l'aide des frères et sœurs (facilitante dans tous les cas), les déménagements. De plus, il s'est révélé que l'apprentissage de la lecture a constitué pour plusieurs sujets une expérience empreinte de fierté et de joie; par contre, pour d'autres sujets, cette expérience, dont le souvenir demeure, même à l'âge adulte, a été désastreuse. Il convient, en formation des maîtres, de conserver ces données en mémoire et de les traiter lors des cours, dans la mesure où les sujets devront dépasser les expériences douloureuses qui peuvent souvent produire des effets dans les comportements adoptés en classe avec des élèves; ceci est plus particulièrement vrai dans le cas des sujets qui auront à intervenir auprès des élèves en difficulté car, comme le souligne Tardif (1992, p. 131), «le code de déontologie professionnelle de l'enseignant exige qu'il soit très attentif à la manifestation de ces diverses émotions puisque c'est essentiellement l'environnement qu'il crée et les conditions qu'il met en place qui les provoquent chez l'élève.»

Cette recherche veut être un premier pas dans l'établissement de réseaux de relations entre l'organisation de l'expérience antérieure d'apprentissage et la mise à jour des conceptions de l'enseignement de la lecture. Il s'agira, dans une étape ultérieure, d'établir un parallèle entre cette expérience et le profil théorique de conception de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture et d'explorer d'autres facteurs susceptibles d'influencer la persistance des apprentissages des étudiants en formation de maîtres; nous pensons, entre autres, aux habitudes de lecture et aux dimensions socioculturelles et affectives de l'environnement familial et scolaire dans lequel l'étudiant a baigné lors de ses premières expériences d'apprentissage de la lecture. Nous pourrions ainsi avoir une idée assez juste de cette structure d'accueil qui permet de traiter les connaissances nouvelles concernant l'apprentissage de la lecture, structure à partir de laquelle tout nouvel enseignant décide d'adopter une approche psycholinguistique en didactique du français, de la rejeter ou de persister à penser que la meilleure façon d'enseigner est celle qu'il a connue.

RÉFÉRENCES

- BARIBEAU, C. (1993).
L'enseignement d'un geste professionnel en milieu universitaire. Thèse de doctorat inédite, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Québec.
- BAWDEN, R., BUIKE, S. ET DUFFY, G. (1979).
Teacher conceptions of reading and their influence on instruction. Baltimore [MI] : Institute for Research on Teaching, Michigan State University (Research Series n° 47).
- BOREL-MAISONNY, S. (1962).
Langage oral et écrit. Pédagogie des notions de base (Tome 1). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BOUQUET, G. (1972).
L'apprentissage de la lecture. Paris : Colin-Bourrellet.
- BOYER, C. (1993).
L'enseignement explicite de la compréhension en lecture, modèles d'activités d'enseignement. Boucherville : Graficor.
- BUSSIÈRES, S. (1967).
Je veux lire. Montréal : Pédagogia.
- CALDERHEAD, J.S. ET ROBSON, M. (1991).
Images of teaching : Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- CARTER, K. (1993).
The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12.
- CLANDININ, J.D. ET CONNELLY, F.M. (1990).
Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- CLANDININ, J.D. ET CONNELLY, F.M. (1994).
Personal experience methods. In N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 413-427). Thousand Oaks [CA] : Sage.
- CLAPARÈDE, E. (1952).
Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale II. Les méthodes (10^e éd.). Genève : Delachaux et Niestlé.
- DOTTRENS, R. (1971).
L'enseignement individualisé. Cannes : Bibliothèque de l'école moderne coopérative de l'enseignement laïc.
- FOREST, M. ET OUIMET, M. (1959).
Mon premier livre de lecture. Montréal : Granger et Frères Ltée.
- FOUCAMBERT, J., (1976).
La manière d'être lecteur. Paris : OCDL-SERMAP.
- FREINET, C. (1961).
Méthode naturelle de lecture. Cannes : Bibliothèque de l'école moderne coopérative de l'enseignement laïc.
- GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. ET TARDIF, M. (DIR.) (1993).
Le savoir des enseignants. Que savent-ils? Montréal : Les Éditions Logiques.

- GÉLINAS, A. (1984).
Évaluation et multirationalité. In C. Paquette (dir.), *Des pratiques évaluatives* (p. 129-158). Victoriaville : NHP.
- GIASSON, J. (1990).
La compréhension en lecture. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur.
- GIASSON, J. ET THÉRIAULT, J. (1983).
Apprentissage et enseignement de la lecture. Montréal : Ville-Marie.
- GIORDAN, A. ET DE VECCHI, G. (1987).
Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GOODMAN, K.S. (1981).
Universaux psycholinguistiques et processus de lecture. In F. Smith (dir.), *Comment les enfants apprennent à lire? – Recherches sur l'apprentissage de la lecture* (p. 37-44). Montréal : France-Amérique.
- GUINEBRETIERE, M.A. (1971).
La méthode dynamique de lecture et de français à l'élémentaire. Guide général. Sherbrooke : Éducation nouvelle.
- HAMAÏDE, A. (1976).
La méthode Decroly. Genève : Delachaux Niestlé.
- HANES, M.L. ET HANES, M.L. (1983).
Teachers' attitudes about psycholinguistic issues in reading : Implications and strategies for inservice training. *Reading Improvement*, 20(4), 303-309.
- LAFERRIERE, T. ET RICHARD, B. (1992).
L'analyse et l'intervention éducatives, l'apport méthodologique de Kurt Lewin. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, 7, 115-116.
- LEBRUN, M. (1983).
Les apports de la linguistique à la didactique du français. Montréal : Préfontaine.
- LESSARD, C., PERRON, M. ET BÉLANGER, P.W. (1993).
La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants (numéro thématique). *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 1-258.
- MIALARET, G. (1968).
L'apprentissage de la lecture. Paris : Presses universitaires de France.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994).
Le français, enseignement primaire. Québec : Éditeur officiel.
- PARADIS, L. (1990).
Relation entre l'intensité de l'attitude, le comportement verbal et le comportement instrumental. Thèse de doctorat inédite, Département de psychologie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.
- PRÉFONTAINE, R. ET DELOLME, A. (1980).
Mes premières lectures. Boucherville : Sablier.
- SCHÖN, D.A. (1987).
Educating the reflective practitioner. San Francisco [CA] : Jossey-Bass.
- SMITH, F. (1986).
Devenir lecteur. Paris : Armand Colin.

TABACHNICK, B.R. ET ZEICHNER, K. (1984).

The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28-36.

TARDIF, J. (1992).

Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les Éditions Logiques.

TARDIF, J. ET GAOUELLE, D. (1986).

Pourquoi des enfants ont-ils des difficultés de lecture au primaire? *Vie pédagogique*, 42, 7-9.

VALIQUETTE, J. (1979).

Les fonctions de la communication au cœur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. Québec : Service de recherche et expérimentation pédagogique, Éditeur officiel.

VAN GRUNDERBEECK, N. (1994).

Les difficultés en lecture, diagnostic et pistes d'intervention. Boucherville : Gaëtan Morin, éditeur.

WRAY, D. (1988).

The impact of psycholinguistic theories on trainee-teachers' views of the teaching of reading. *Journal of Reading Education*, 14(1), 24-35.

Abstract – The goal of the study was to identify the experience of teaching learners to read by student teachers; to arrive at a fuller understanding of the concepts of reading connected with the new knowledge acquired at the university level. The tools designed allowed for the identification of strategies and processes used by the teacher, as well as the emotions and problems experienced by learners in their first year of school. Results demonstrate the experiential organization of subjects, and the discussion highlights the specific contribution of the two types of tools used.

Resumen – Esta investigación tiene por objeto identificar la experiencia de los estudiantes de maestría en el aprendizaje de la lectura. Ella busca una comprensión más exacta de las concepciones de la lectura, sobre las cuales se incorporan los nuevos conocimientos adquiridos durante una formación universitaria. Las herramientas concebidas permiten identificar las estrategias de enseñanza y los procedimientos utilizados para la enseñanza, así como las dificultades encontradas por el educando durante el primer año de estudios. Los resultados presentan la organización experimental de los temas, y la discusión, saca a luz los aportes de los dos tipos de herramientas utilizadas.

Zusammenfassung – Diese Untersuchung beabsichtigt die Identifizierung der von Studentinnen des höheren Lehramts gesammelten Vorlesungserfahrungen während der Ausbildungszeit. Die Untersuchung beabsichtigt die Erzielung einer genaueren Verständlichkeit der Vorlesungskonzepte, durch die sich neuerworbene Erkenntnisse im Verlauf der Hochschulausbildungszeit anfinden. Der hierbei erfaßte Stoff ermöglicht die Identifizierung von Unterrichtsstrategien, vom Lehrkörper angewandte Methoden sowie von Studenten im Erstsemester empfundene Eindrücke und Schwierigkeiten. Die Resultate lassen die erfahrungsbedingte Themenstruktur erkennen, eine Erörterung verdeutlicht die jeweilige Beteiligung der beiden angewandten Untersuchungsgegenstände.

Annexe 1 – Cycle didactique

Comment j'ai appris à lire en première année

A) Narration d'expérience marquante

Consignes de travail

Contexte – Salle de classe, lumière tamisée, précision de l'attention : «Nous allons retourner en première année.»

1. Fermez les yeux, détendez-vous.
2. Essayez de vous revoir à six ans. Votre école, où est-elle?
3. Que voyez-vous tout autour? les bruits? les odeurs? votre sentiment général?
4. Dirigez-vous vers votre classe de première année. Ouvrez la porte, regardez.
5. Assoyez-vous à un pupitre. Comment vous sentez-vous?
6. Comment est la classe? Regardez tout autour. Le tableau, au-dessus du tableau, autour, les murs. Les autres élèves, vos amis.
7. La leçon de lecture commence. Que voyez-vous? Qu'entendez-vous? Que faites-vous? Y a-t-il du matériel sur votre bureau? Votre livre de lecture? Que font les autres élèves autour de vous?
8. La journée est terminée. Quel est votre sentiment en revenant chez vous? Que racontez-vous? Vous voyez-vous en train de faire vos devoirs et vos leçons? Quelqu'un vous aide? Comment vous sentez-vous? Avez-vous hâte au lendemain?
9. Revenons tranquillement à l'université... Je vais ouvrir les lumières.

B) Premières réactions

Après cette partie, donner quelques instants aux étudiantes pour qu'elles jettent par écrit quelques idées, les images qui leur restent en mémoire.

C) Échange

Leur demander de se mettre deux par deux et d'échanger entre elles sur les souvenirs qui sont montés à leur mémoire. Elles peuvent ajouter des éléments à leur première rédaction.

D) Retour collectif

Colliger au tableau les éléments qui ressortent, noter certaines différences marquantes et souligner certains traits spécifiques (ex. : Luc joue avec son ballon). Leur demander si certains traits leur reviennent en mémoire (ex. : languettes à découper). Leur demander d'ajouter des éléments qui leur reviennent en mémoire lorsque d'autres les mentionnent. Préciser de ne rien ajouter qui leur paraîtrait douteux ou très imprécis.

E) Devoir à faire durant la semaine

Leur donner les références bibliographiques pour le matériel didactique et leur demander, durant la semaine, d'aller au Centre de didactique pour retrouver leur matériel. Compléter la fiche : «Comment j'ai appris à lire» en ajoutant à ce qu'elles viennent déjà de noter les précisions recueillies lors de la consultation du matériel didactique et des guides du maître qui s'y rapportent.

Annexe 2 – Comment j’ai appris à lire

Questionnaire

| | totallement d'accord | plutôt d'accord | plus ou moins d'accord | plutôt en désaccord | totallement en désaccord |
|--|----------------------|-----------------|------------------------|---------------------|--------------------------|
| 1. J'ai commencé par apprendre le nom de chaque lettre de l'alphabet avec le son qu'elle produit. | A | B | C | D | E |
| 2. Dès le début, j'aimais beaucoup lire, même en dehors de l'école. | A | B | C | D | E |
| 3. L'enseignant me disait d'essayer de deviner les mots difficiles en lisant le reste de la phrase. | A | B | C | D | E |
| 4. Je n'avais pas de difficultés à suivre le rythme que l'enseignant nous imposait. | A | B | C | D | E |
| 5. L'enseignant me montrait à lire globalement à partir de textes complets. | A | B | C | D | E |
| 6. Je faisais souvent les sons sans bien comprendre ce que je lisais. | A | B | C | D | E |
| 7. J'aimais lire à haute voix devant la classe. | A | B | C | D | E |
| 8. Quand l'enseignant partait des textes complets pour nous faire lire, les mots déjà connus revenaient fréquemment. | A | B | C | D | E |
| 9. J'avais de la difficulté à lire certaines syllabes (bra-glo). | A | B | C | D | E |
| 10. L'enseignant nous distribuait des phrases types à découper en mots et à reconstituer. | A | B | C | D | E |
| 11. Je mélangeais l'ordre des lettres en lisant (or-ro; bal-bla). | A | B | C | D | E |
| 12. Je suis convaincue que la manière selon laquelle j'ai appris à lire est la meilleure. | A | B | C | D | E |

13. Après les lettres, j'ai appris à lire une consonne avec une voyelle, syllabe par syllabe, pour ensuite lire un mot : pi-pe; pipe. A B C D E
14. En lisant, je remplaçais un ou des mots par d'autres mots dans les phrases. A B C D E
15. Je crois que j'ai appris à lire en apprenant mes lettres et mes sons d'abord (A); en globalisant ou en photographiant les phrases (E). A E
16. Je me rappelle que mon enseignant était très patient avec moi. A B C D E
17. Au début de mon apprentissage, l'enseignant nous faisait lire des syllabes puis des mots simples et seulement ensuite il nous présentait des phrases. A B C D E
18. Je garde un très bon souvenir de mon apprentissage de la lecture. A B C D E
19. C'était très important pour mon enseignant que je lise toujours syllabe par syllabe en ne sautant aucun mot. A B C D E
20. Même quand j'ai su lire, je préférais me faire lire des histoires plutôt que de les lire moi-même. A B C D E
21. En lisant, je sautais des mots et/ou des lignes du texte. A B C D E
22. Je sentais que je pouvais apprendre à mon rythme. A B C D E
23. J'avais de la difficulté à différencier des lettres comme le «v» et le «f» ou le «b» et le «d». A B C D E

