

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
RÉSUMÉ	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES ANNEXES	viii
REMERCIEMENTS	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	
LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	3
1. Le contexte pratique	3
1.1 De l'apprentissage de la lecture au plaisir de lire	3
1.2 Des regards croisés sur la lecture	4
1.3 Observations et constats	5
2. Le contexte scientifique	6
2.1 L'intérêt actuel des chercheurs pour les représentations	6
2.2 Pourquoi s'intéresser aux représentations ?	11
3. Mettre au jour les représentations des futurs enseignants	13
4. Question et objectifs de recherche	15
CHAPITRE 2	
LE CADRE DE RÉFÉRENCE	17
1. La lecture. Qu'est-ce que lire ?	17
1.1 Définition	17
1.2 Les modèles de lecture	18
1.3 Le modèle contemporain interactif : lecteur, texte, contexte	20
1.4 Lire : décoder ou comprendre ?	23

2. L'apprentissage de la lecture	25
2.1 Définition de l'apprentissage	25
2.2 Des modèles d'apprentissage	26
2.3 Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?	28
2.4 Ce qui est requis pour apprendre à lire	28
2.5 L'importance de la lecture	30
3. L'enseignement de la lecture	31
3.1 Définition de l'enseignement	31
3.2 Les modèles d'enseignement de la lecture	31
3.3 Enseigner à lire : approches, méthodes, démarches	33
3.4 Les formules pédagogiques dans l'enseignement de la lecture	36
3.5 Le matériel de lecture	37
3.6 L'évaluation de la lecture	38
4. Un concept clé en didactique : les représentations	39
4.1 Définition	40
4.2 Fonctions	40
4.3 Les composantes des représentations	41
4.4 La structure des représentations	41
4.5 Les représentations de la lecture et de son enseignement/apprentissage	42

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	46
1. La démarche d'investigation	46
1.1 L'échantillon	46
1.2 L'instrument de cueillette de données	47
1.3 Les outils d'analyse des données	55
1.4 La présentation et l'interprétation des résultats	59
2. Le déroulement de la procédure d'administration	60
2.1 Les précautions méthodologiques	60
2.2 La passation du questionnaire d'enquête	61
2.3 Les considérations éthiques	61
3. Les limites de la recherche	61

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	64
1. Les considérations méthodologiques générales	64
2. Les données sociodémographiques	65
3. La description et l'analyse des résultats du questionnaire	66
3.1 Les résultats quantitatifs des parties 1 et 2 du questionnaire	67
3.2 La description des résultats regroupés selon les concepts théoriques	75
4. Discussion des résultats	109
CONCLUSION	114
BIBLIOGRAPHIE	118
ANNEXES	131

LISTE DES TABLEAUX

	Pages
3.1 Répartition des items de l'instrument de cueillette de données	49
3.2 Concepts théoriques impliqués dans les énoncés 1 à 26	51
3.3 Concepts théoriques impliqués dans les énoncés 27 à 31	52
3.4 Concepts théoriques impliqués dans les énoncés 32 à 37	53
3.5 Concepts théoriques impliqués dans les questions 38 à 46	54
3.6 Activités d'enseignement de la lecture, élément 48	55
4.1 Fréquences des degrés d'accord aux énoncés, partie 1	67
4.2 Pourcentages des degrés d'accord aux énoncés, partie 1	69
4.3 Pourcentages sans les incertains, partie 1	71
4.4 Fréquences des choix, parties 2a et 2b	72
4.5 Pourcentages des choix, parties 2a et 2b	73
4.6 Fréquences, énoncé 19	76
4.7 Fréquences, énoncés 2, 9 et 27	78
4.8 Fréquences, énoncés 12, 14, 23, 24, 32, 33, 34 et 36	79
4.9 Fréquences, énoncés 3, 4 et 31	84
4.10 Fréquences, énoncés 6, 7 et 22	87
4.11 Fréquences, énoncés 5, 25 et 37	90
4.12 Fréquences, énoncés 16 et 29	93
4.13 Fréquences, énoncés 15 et 17	95
4.14 Structuration de l'enseignement de la lecture aux débutants numéro 47	96
4.15 Fréquences, énoncés 11, 13, 18, 20, 28 et 30	97
4.16 Fréquences, énoncés, 1, 10, 33, 35	101
4.17 Nombre d'étudiants ayant inscrit des minutes, numéro 48	104
4.18 Fréquences, énoncés 5 et 26	106
4.19 Fréquences, énoncé 21	107

LISTE DES ANNEXES

	Pages
ANNEXE A	
L'INSTRUMENT DE CUEILLETTE DE DONNÉES	131
ANNEXE B	
LA TRANSCRIPTION DES RÉPONSES AUX QUESTIONS OUVERTES	141

REMERCIEMENTS

Cette recherche doit sa concrétisation à mon directeur de recherche, monsieur Réal Bergeron, professeur au Département d'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. La précision de sa pensée et sa rigueur intellectuelle ont soutenu ma démarche.

Mes remerciements s'adressent aussi à madame Diane Beuchesne et aux enseignants du primaire qui ont révisé le questionnaire initial et une partie des textes. Merci à mesdames Suzanne Tamsé et Ginette Plessis-Bélaïr, ainsi qu'à monsieur Bernard Harvey pour leurs commentaires constructifs.

Merci enfin à mon mari, Normand Michaud, pour ses encouragements et son appui inconditionnel. Son aide m'a été précieuse dans la recherche documentaire, ainsi que dans la transcription et la correction des textes. Merci d'avoir cru en moi, convaincu que j'y arriverais.

Par ce travail, je voudrais rendre un hommage posthume à mes parents, qui ont toujours valorisé l'éducation et le désir d'apprendre.

INTRODUCTION

La lecture est une activité complexe et ses représentations le sont tout autant. L'apprentissage de la lecture, primordial dans le cheminement scolaire, préoccupe les didacticiens, les concepteurs de programmes ou d'ensembles didactiques, les enseignants et les futurs enseignants. Les travaux de Martinez (à paraître) sur les conceptions de la lecture chez les enseignants, ou de Cartier (2007) sur l'apprentissage par la lecture, les textes de Royer (2007) au sujet de la lecture et de la réussite scolaire, ou de Perreault (2006) par rapport à la littératie, ou encore les recherches de Pierre (2003) n'en sont que quelques exemples.

Après avoir enseigné à lire au primaire, surtout en première année, nous avons enseigné comment faire apprendre la lecture à des futurs enseignants du primaire, à titre de chargée du cours de *Didactique de l'écrit II*. Pour les formateurs universitaires, le manque de connaissances au sujet des représentations initiales des futurs enseignants constitue un problème qui s'exprime dans notre question de recherche; celle-ci traduit le besoin de mieux connaître les représentations des étudiants en formation à l'enseignement en Abitibi-Témiscamingue afin de les préparer plus adéquatement à leur profession.

L'enseignement, comme l'apprentissage, s'appuie sur les acquis déjà en place dans les structures cognitives de ceux qui apprennent. Ce que les élèves ou les étudiants savent, ou croient savoir, sur la lecture, son apprentissage et son enseignement, peut être similaire au contenu d'enseignement ou peut s'y opposer. Dans ce dernier cas, les représentations, parce qu'elles résistent au changement, deviennent des obstacles à l'apprentissage; l'enseignement risque d'ancrer encore plus les représentations erronées et, par conséquent, d'empêcher la construction de justes représentations.

Il est possible d'ignorer les représentations initiales et de faire comme si elles n'existaient pas, mais, dans le cas de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture, l'enjeu, tant social que pédagogique, est trop élevé. Étant donné que les représentations initiales influencent l'appropriation, par les étudiants, des connaissances théoriques enseignées et l'intégration de ces connaissances en situation d'enseignement, il importe de les prendre en compte à la fois comme point de départ et comme support pour la formation et la construction de représentations cohérentes avec la didactique actuelle de la lecture. Pour utiliser les représentations initiales des futurs enseignants de manière constructive dans leur formation à l'enseignement de la lecture, il faut reconstruire ces représentations, et c'est ce que cette recherche propose.

Ce rapport de recherche se compose de la problématique, du cadre de référence décrivant la lecture, son apprentissage et son enseignement, de la méthodologie et des résultats de la recherche. La problématique puise d'abord dans notre expérience d'enseignement, confronte ensuite celle-ci aux travaux des chercheurs didacticiens qui se sont intéressés aux représentations sur la lecture et pose la question de recherche. La définition de la lecture ouvre le cadre de référence dans lequel sont décrits les modèles de lecture et les composantes du modèle actuel. Suivent les modèles d'apprentissage et ce qui est requis pour apprendre à lire aujourd'hui, puis les démarches et les formules pédagogiques de l'enseignement de la lecture. Le concept didactique de représentations termine le cadre de référence. La méthodologie de la recherche présente l'instrument de cueillette de données que nous avons construit pour les fins de notre recherche. Finalement, le rapport présente et commente les résultats de la recherche sous forme de constats d'analyse; quelques pistes didactiques découlant de ces constats sont également proposées.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Les représentations initiales de la lecture des étudiants en formation à l'enseignement sont peu connues; nous constatons, malgré les recherches récentes, un manque d'information en ce domaine. Amorcée par des situations vécues dans notre pratique d'enseignement, cette problématique de recherche fait également état de l'intérêt des chercheurs pour les représentations et leurs effets; leurs travaux corroborent certaines de nos observations, lesquelles nous ont conduit à la formulation de notre question de recherche.

1. Le contexte pratique

Cette section présente des éléments qui ont alimenté notre réflexion sur la lecture et son enseignement-apprentissage. Nous rappelons des souvenirs de lecture, exposons des opinions entendues chez des collègues et décrivons quelques observations puisées dans notre pratique enseignante.

1.1 De l'apprentissage de la lecture au plaisir de lire

Nos souvenirs d'apprentissage de la lecture commencent avant la scolarisation, alors que maman lisait *Tintin* à sa fille qui découvrait une signification dans l'écrit. La lecture est très vite devenue source de plaisir et moyen d'apprendre. Sachant presque lire en début de première année, il était déroutant d'entendre des élèves parfois plus âgés ânonner des lettres et des syllabes et les quelques phrases du manuel de lecture de Forest et Ouimet dans

lequel, en première année dans une classe à cinq degrés, nous avons lu à haute voix, juste avant Noël, l'histoire du petit sapin associée au groupe de lettres *gn*.

Notre enseignante de cinquième année du primaire a alimenté notre intérêt pour la lecture à même sa bibliothèque personnelle, tandis que le Larousse paternel devenait source de connaissances. Au secondaire, durant les lectures dirigées, nous avons constaté que la lecture silencieuse est bien plus rapide que la lecture à haute voix en écoutant distraitement les compagnons de classe oraliser tour à tour un paragraphe ou une page du texte à l'étude.

1.2 Des regards croisés sur la lecture et son enseignement

Tout au long de notre carrière au primaire, nous avons pu entendre des commentaires témoignant des hésitations des enseignants entre des démarches globales, alors nouvelles, et des démarches synthétiques associées à des listes de vocabulaire à mémoriser. L'exactitude de la lecture oralisée semblait parfois plus importante que la compréhension. Les instructions des guides pédagogiques étaient suivies à la lettre, ou encore ignorées, par des enseignants qui déploraient des difficultés à suivre le programme, lequel s'avérait être le manuel de lecture. On décidait qu'un enfant ne savait pas lire alors qu'il n'identifiait pas correctement toutes les lettres de l'alphabet.

Une enseignante du primaire nous a décrit la situation d'un élève dont la compréhension était limitée, attribuant la réussite ultérieure de l'enfant à l'utilisation exclusive de l'approche grapho-phonétique pendant quelques mois d'aide intensive. Bien qu'essentielles, les stratégies grapho-phonétiques s'utilisent en interaction avec d'autres stratégies dans des situations de lecture. La compréhension des textes doit être enseignée dès le début de l'apprentissage. Avec le soutien approprié, un élève de première année du primaire peut inférer des informations ou juger de la vraisemblance d'un récit.

1.3 Observations et constats

Lors d'un retour au travail après une session de pré-retraite, il s'est avéré difficile d'amener les élèves d'un groupe de quatrième année du primaire à effectuer d'autres opérations mentales que du repérage d'informations explicites dans un texte; justifier leurs réactions après une lecture semblait superflu. Lire les textes des manuels d'histoire et de géographie et utiliser ensuite des matrices pour consigner ou comparer des informations suscitait des réticences chez des élèves du deuxième cycle du primaire.

Dans notre pratique de chargée du cours *Didactique du français II* à l'Université, les échanges et la correction des travaux nous laissent penser que les étudiants se font de la lecture et de son enseignement-apprentissage une idée qui ne correspond pas toujours à ce que nous tentons de leur transmettre, comme s'ils entendaient une langue étrangère. Quand nous demandons aux étudiants par quelles activités il faudrait commencer l'enseignement de la lecture au primaire, ils nous répondent souvent que l'association des lettres et des syllabes est la méthode à utiliser. Des étudiants ont soutenu dans leurs travaux écrits que les démarches synthétiques à départ alphabétique sont supérieures à toutes les autres manières d'aborder l'enseignement de la lecture décrites dans les écrits de spécialistes comme Giasson (2003), Nadon (2000) ou Pierre et Lavoie (1992), qui recommandent de tenir compte à la fois du décodage et de la compréhension.

Nous avons aussi constaté une confusion entre la lecture et la grammaire ou l'orthographe en faisant rédiger des tâches de lecture à partir de textes. À la suite d'éléments portant sur la compréhension, des étudiants incluent des énoncés demandant de préciser l'accord ou la nature d'un mot tiré du texte. Des étudiants semblent douter qu'un lecteur apprenti puisse utiliser en lecture, autant qu'à l'oral, des processus de haut niveau comme le jugement ou l'inférence. On semble croire que les lecteurs débutants sont limités au décodage et au repérage de mots ou de syllabes.

Les étudiants nous semblent avoir des représentations initiales qui leur sont propres, parfois justes, parfois fausses, souvent incomplètes, au sujet de la lecture et de son enseignement-apprentissage; ces représentations initiales ont, ou auront, probablement un impact au niveau de leurs stages en milieu de pratique et de leurs premières années d'enseignement.

Les enseignants nouvellement diplômés de l'Université auront à faire apprendre à lire et travailleront avec les représentations de la lecture des élèves; leurs propres représentations interviendront nécessairement dans le processus. Il faut donc, lors de la formation à l'enseignement, découvrir et explorer plus avant ces représentations initiales, qui une fois rendues publiques parce que partagées en classe, permettront aux professeurs de faire construire des connaissances en utilisant des représentations en place pour y ancrer les concepts théoriques.

2. Le contexte scientifique

Une exploration des écrits francophones et anglophones nous a permis de constater l'intérêt des chercheurs pour les conceptions ou les représentations, dont celles des enseignants et des étudiants, et de découvrir certaines des raisons qui les ont amenés à s'intéresser aux représentations.

2.1 L'intérêt actuel des chercheurs pour les représentations

Depuis quelques décennies, les chercheurs américains et européens s'intéressent aux représentations. La documentation scientifique comporte un nombre assez important de recherches traitant de diverses composantes des représentations des enseignants en exercice ou encore des étudiants, ou décrivant les effets des représentations, ou conceptions, sur l'apprentissage.

2.1.1 Les représentations des enseignants

Une exploration de la documentation scientifique nous a permis de découvrir un nombre relativement important de recherches faisant état des représentations en général, mais nous ne prétendons pas les avoir toutes répertoriées. La plupart des niveaux et des champs d'enseignement, du préscolaire à la formation des maîtres, ont fait l'objet d'études au sujet des représentations, appelées aussi conceptions chez certains didacticiens.

Martinez (à paraître) examine les conceptions de la lecture d'enseignants et de formateurs en illettrisme. Castera, Munoz et Clément (2007) analysent les conceptions d'enseignants d'Europe, d'Afrique et du Moyen-Orient au sujet du déterminisme de la personnalité. Lafontaine et Le Cunff (2006) comparent les représentations de l'enseignement de l'oral en France et au Québec. D'Astous (2005) traite des représentations du processus de l'action didactique en enseignement moral et religieux chez des enseignants du secondaire en Abitibi-Témiscamingue. Bousquet (2004) s'intéresse aux représentations des professeurs relativement aux caractéristiques des étudiants fréquentant le cégep. Chénard (2004) enquête auprès d'enseignants québécois du premier cycle du primaire pour identifier leurs conceptions de l'enseignement de l'écriture. Lafortune et Fennema (2003) examinent les croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques. Michaud (2003) s'intéresse à la conception du changement chez les formateurs des enseignants. O'Connor (2002) enquête auprès de maîtres associés à la formation des étudiants en enseignement pour découvrir les pratiques et les croyances au sujet de l'apprentissage de la lecture. Saint-Jacques, Chéné, Lessard et Riopel (2002) décrivent les représentations culturelles du curriculum chez les enseignants du primaire. Houle (2001) identifie les croyances préalables et les pratiques de gestion de classe d'enseignants du primaire en science et technologie. Grisham (2000) relie les conceptions théoriques d'enseignants à leurs pratiques, dont celles d'enseignement de la lecture. Lenoir, Grenon, Larose et Hasni (2000) questionnent l'évolution des représentations d'enseignants du primaire au sujet du curriculum.

Westwood, Knight et Redden (1997) mesurent les croyances d'enseignants par rapport à la littératie. Gaudet, Valois et da Silveira (1996) étudient la représentation du soi professionnel d'enseignants de l'Abitibi-Témiscamingue. Hardy, Desrosiers-Sabbath et Defrênes (1995) explorent les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants en formation professionnelle. Minier (1995) traite des représentations de l'apprentissage dans l'interaction parents-enseignants. Paoletti (1994) s'intéresse aux pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement de l'écriture en maternelle et en première année. Simard (1994) tente de connaître les opinions d'enseignants du Québec au sujet de la réforme de l'orthographe. Gattuso (1992) effectue une auto-analyse de ses propres conceptions des mathématiques. Lenoir (1992) explore les représentations de titulaires du primaire au sujet de l'intégration des matières et de l'interdisciplinarité.

Ernest (1989) analyse les connaissances, croyances et attitudes d'enseignants en relation avec leurs pratiques d'enseignement des mathématiques. Sachs (1989) compare les conceptions de la culture d'enseignants australiens avec les programmes multiculturels. Book, Putnam, Meloth et Sivan (1988) examinent la transmission des conceptions de la lecture des enseignants aux élèves. Johnston (1988) traite des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage en général. Nespor (1987) examine le rôle des croyances dans les pratiques d'enseignement. De Ford (1985) explore les orientations de l'enseignement de la lecture. Bawden, Buike et Duffy (1979) examinent l'effet des conceptions de la lecture sur son enseignement. Barr et Duffy (1978) et Duffy (1977) étudient les conceptions de la lecture des enseignants.

Nous constatons que les études sur les représentations des enseignants sont nombreuses en recherche, mais que relativement peu de ces recherches traitent des représentations de la lecture. Les représentations des étudiants ont aussi fait l'objet de recherches. Nous avons tenté d'identifier les recherches qui traitent des représentations des futurs enseignants.

2.1.2 Les représentations des futurs enseignants

Les représentations des futurs enseignants ont aussi fait l'objet de nombreuses recherches. Portelance et Martineau (2008) cherchent comment de futurs enseignants se représentent leur insertion professionnelle. Mottet et Gervais (2007) explorent les représentations de futurs enseignants à l'égard du français oral. Baribeau et Lebrun (2006) tentent de connaître la vision l'enseignement de la langue de futurs enseignants. Lebrun (2006) s'intéresse aux représentations de la notion de démocratie entretenues par de futurs enseignants. Ory et Crahay (2006) s'interrogent sur l'évolution des représentations des normaliens au sujet du redoublement. Lachal et autres (2005) traitent de l'évolution des représentations des futurs enseignants spécialistes des handicaps mentaux. Lefrançois et Montésinos-Gelet (2005) étudient l'impact de la perception de la compétence sur l'évolution des représentations de la langue et de son enseignement chez de futurs enseignants. Mukamurera (2005) examine les conceptions de l'enseignement d'étudiants en enseignement secondaire. Lebrun et Baribeau (2004) observent l'évolution des représentations de l'enseignement-apprentissage de la langue de futurs enseignants. Guilbert et Mujawamarya (2003) questionnent les représentations de futurs enseignants de science.

Lacelle (1999) tente de dégager des modèles implicites dans les représentations d'étudiants en enseignement secondaire relativement à l'apprentissage et à l'enseignement de la langue. Roy, Hensler et Marceau (1999) s'intéressent aux représentations d'élèves en formation professionnelle relativement au français. Martineau (1999) questionne les conceptions de futurs enseignants en histoire au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement de cette discipline. Pasquier (1999) traite de la construction des représentations des futurs enseignants. Charlier (1998) s'intéresse aux conceptions de l'apprentissage dans l'apprentissage de l'enseignement. Rolet-Dutraive (1996) s'intéresse aux conceptions de futurs enseignants du primaire relativement à la géométrie. Pépin (1994) expose une représentation des savoirs pratiques et scolaires pertinents pour la formation des enseignants. Holt-Reynolds (1992) explore l'effet des croyances de futurs enseignants sur

l'enseignement qu'ils reçoivent. Calderhead et Robson (1991) traitent des conceptions de la pratique construites par des étudiants en enseignement. Également, ici, nous trouvons beaucoup d'études des représentations des futurs enseignants dans différents domaines, dont celui de l'enseignement de la langue.

Quelques recherches s'intéressent aux représentations de la lecture. Giguère, Giasson et Simard (2002) cherchent comment des élèves du primaire se représentent les relations entre la lecture et l'écriture. Maisonneuve (2002) décrit les perceptions, les représentations, les attitudes et le rapport à la lecture de cégépiens. Almeida et Talone (2000) s'interrogent au sujet des représentations de l'enfant sur l'écrit et l'apprentissage de la lecture. Écalle (1999) étudie l'évolution des représentations de la lecture des apprentis lecteurs. Blondin (1998) décrit les représentations de la lecture d'enfants en classe d'accueil. Moisan (1997) examine la disparité des représentations de la lecture chez des enfants de six ans. Aucune de ces recherches ne s'intéresse aux représentations de la lecture chez les futurs enseignants du primaire. Selon les chercheurs, les représentations influencent les actions pédagogiques; l'enseignement de la lecture est lui aussi tributaire des effets des représentations, décrits dans la documentation scientifique.

2.1.3 Les effets des représentations des enseignants

Les représentations influencent les décisions et les comportements des enseignants. Charlier (1989, 72) a identifié plusieurs des dimensions touchées par les représentations, dont les contenus d'enseignement, la conception du développement et de l'autonomie de l'élève, la relation avec ce dernier, l'organisation de la classe ainsi que la conception de l'enseignement et de l'apprentissage. La planification effectuée par un enseignant dépendrait de ses conceptions, de même que l'identification des besoins des élèves; le succès de ces derniers dépendrait de la qualité de l'enseignant, selon l'American Council of Education (1999, dans Grisham, 2000, 145).

Ce qu'un enseignant pense de l'apprentissage et de l'enseignement déterminerait ce qu'il fait en situation d'enseignement (Showers, Joyce et Bennet, 1987, dans Martineau, 1999). Les représentations des enseignants au sujet des élèves pourraient se répercuter sur le développement du potentiel de ces derniers, dans une sorte d'effet Pygmalion.

Le comportement d'un enseignant et ses interventions auprès des élèves découleraient des représentations et des connaissances pédagogiques de cet enseignant (Grossman et Richer, 1988, dans Richardson, 1996, 106). Aussi, les interventions pédagogiques des enseignants et leurs croyances au sujet de la lecture varieraient selon le niveau scolaire et les habiletés de leurs élèves; les élèves débutants auraient besoin d'un enseignement plus structuré (Bawden, Buike et Duffy, 1979; Metheny, 1980, traduction libre). Lyons, Pinnell et DeFord (1993, 83) relie les interventions des enseignants et la réussite en lecture.

L'environnement dans lequel évoluent l'enseignant et les élèves n'échapperait pas à l'effet des représentations, lesquelles expliqueraient aussi la résistance au changement. Selon Falk (1977), connaître les représentations des enseignants au sujet de la lecture aiderait à comprendre leurs actions et leur environnement de travail. En somme, les écrits des chercheurs montrent que les représentations déterminent les pratiques (Nespor, 1987, 21) et doivent, compte tenu de leurs effets, faire l'objet de recherches (Pajarès, 1992).

2.2 Pourquoi s'intéresser aux représentations de la lecture des élèves ou des étudiants ?

Abric (2003, 11) écrit que « le repérage de la vision du monde que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position est indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales ». Ernest (1989) avance que les pratiques sont influencées par les représentations; celles-ci affectent les choix didactiques ou pédagogiques (Yinger, 1987, dans Richardson, 1996, 104). Selon Develay (2004), pour comprendre l'enseignement, il faut aussi comprendre les représentations, parce que les idées

« peuvent avoir raison des faits et les occulter totalement » (Morin, 2000, 24). Muchielli (1972, dans Stafford et Bodson, 2006, 17) estime que savoir ce que les gens pensent aide à comprendre ce qu'ils font.

La connaissance des représentations et des hypothèses que construisent les élèves serait une condition de l'efficacité d'un enseignant (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1987, 28). Traitant des représentations sociales dans une perspective didactique, Legardez (2004, 660) suggère que les enseignants aident les élèves à transformer leurs connaissances et leurs représentations en savoirs scolaires qui pourront être recontextualisés en dehors de l'école. Giasson (2003, 35) mentionne des recherches (Konopak et autres, 1994) démontrant que l'enseignant est le facteur le plus important pour la réussite en lecture. Book, Putnam, Meloth et Sivan (1988, 32) affirment que les enseignants transmettent leur conception de la lecture aux élèves en leur apprenant à lire. Il est donc important que les étudiants en enseignement structurent une juste conception de la lecture.

Les expériences vécues au cours de la scolarité (Richardson, 1996, 13), de même que les connaissances acquises dans la formation à l'enseignement (Grisham, 2000, 145), peuvent influencer les pratiques des nouveaux enseignants. Explorant la relation entre les représentations d'étudiants en enseignement et les théories qui leur sont proposées au sein de leur formation, Holt-Reynolds découvre des « *personal history-based lay theories* » développées au cours de la scolarisation par l'observation ou par la participation à des événements reliés à l'enseignement et à l'apprentissage dans le milieu scolaire ou social (Holt-Reynolds, 1992, 326, traduction libre). Munis de leurs représentations initiales sur l'école et sur les « bonnes » pratiques d'enseignement, les étudiants fabriquent des images interprétatives plutôt idéalisées de l'enseignement (Calderhead et Robson, 1991, 4) et généralisent leurs expériences à propos d'enseignement et de pédagogie (Holt-Reynolds, 1992, 339), tout en ne retenant que ce qui convient à leur vision (Calderhead, 1987, 6); ils utilisent leurs croyances comme critères pour évaluer ce qui leur est enseigné.

Les connaissances véhiculées par les représentations, susceptibles d'erreurs et de contradictions, « résistent très fortement au changement [...] bien au-delà de la maîtrise des savoirs, » selon Develay (2004, 77). Les représentations personnelles peuvent constituer des schémas constructifs; cependant, Holt-Reynolds déplore que ces ressources s'avèrent improductives dans l'apprentissage de l'enseignement, car l'orientation déjà en place influence ce que les étudiants font avec ce qui leur est enseigné (Holt-Reynolds, 1992, 347). Évoquant des recherches antérieures, Pajares (1992) affirme qu'il est nécessaire de conceptualiser et d'étudier en profondeur les représentations des enseignants et des candidats à l'enseignement puisque leurs représentations filtrent la réalité. Toutefois, selon Gervais (1999, 274), les représentations formées dans un groupe fournissent un code de communication. La connaissance des représentations des étudiants pourrait faciliter la communication pédagogique entre ceux-ci et leurs formateurs et favoriser une meilleure compréhension des concepts liés à l'enseignement de la lecture.

3. Mettre au jour les représentations des futurs enseignants au sujet de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement

Selon de Vecchi (2000, 32), l'émergence des représentations est une prise de conscience indispensable à la réorganisation cognitive. Les travaux de Holt-Reynolds (1992) et de Develay (2004) permettent de croire que les représentations influencent l'apprentissage et la compréhension des étudiants en enseignement confrontés à un modèle d'enseignement de la lecture qui semble différer de celui qu'ils pourraient avoir construit. Les souvenirs qu'ils ont gardés de l'enseignement de la lecture reçu durant leur scolarisation pourraient agir comme des connaissances antérieures dans la construction des représentations au sujet de la lecture et filtreraient les théories des ouvrages de référence et les enseignements dispensés par les formateurs.

Selon Holt-Reynolds (1992, 339, traduction libre), les représentations initiales des étudiants sont surtout des généralisations basées sur leurs expériences en tant qu'élèves. Par

exemple, ils croient que la connaissance se transmet. Holt-Reynolds (1992, 340) souligne que les définitions des concepts et les valeurs véhiculées diffèrent de celles des formateurs, et que les croyances s'appuient sur des données limitées. Les étudiants et leurs formateurs parlent d'un même concept sans tenir compte de leurs différences d'interprétation, puisque celles-ci n'ont pas été identifiées.

Tirillés entre l'inconnu des nouvelles théories et le connu de leurs expériences antérieures, les étudiants pourraient conserver leurs représentations initiales. Holt-Reynolds (1992, 343, traduction libre) affirme que vouloir modifier les représentations des étudiants est un objectif pédagogique approprié. Elle précise aussi que reconnaître les représentations initiales et les accepter peut s'avérer constructif dans la formation professionnelle. Holt-Reynolds suggère d'encourager les étudiants à exprimer leurs représentations, à les comparer, à en découvrir les limites dans un dialogue pédagogique ou didactique qui pourra les amener progressivement à changer leurs représentations au sujet des théories qui leur sont enseignées.

Durant notre travail de chargée de cours, les représentations des étudiants au sujet de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement nous ont semblé varier d'un étudiant à un autre, sans qu'il nous soit possible de découvrir lesquelles sont vraiment les représentations de chacun ou de l'ensemble du groupe, faute d'un instrument pour les identifier. Les représentations initiales de la lecture des futurs enseignants sont encore peu connues. À notre connaissance, un enregistrement vidéo (Dallon, Perrenoud-Aebi e Schlaeppli, 1995) a été produit au sujet des représentations des futurs enseignants sur la lecture et son apprentissage. Des étudiants suisses s'y expriment dans le cadre de leur formation initiale.

Les représentations de la langue ont été étudiées, de même que celles de l'enseignement, mais il nous semble que les représentations de la lecture n'ont pas été explorées depuis DeFord (1985). Dionne (2007) a décrit les attitudes (composantes des

représentations) envers la lecture ainsi que les pratiques de lecture d'enseignants, non d'étudiants. Il semble que les représentations de futures enseignants au sujet de la lecture et de son enseignement-apprentissage n'ont fait l'objet d'aucune étude; du moins, aucune étude n'a été menée auprès des étudiants de l'UQAT en formation à l'enseignement. Nous ne connaissons pas de recherche francophone similaire à celle de Holt-Reynolds, d'où la pertinence de mener la nôtre.

Connaître les représentations de la lecture des futurs enseignants permettrait aux formateurs universitaires de mieux préparer leurs étudiants à enseigner la lecture au primaire. En favorisant l'intégration des théories actuelles de la didactique de la lecture à la structure cognitive des futurs enseignants, la connaissance des représentations pourrait favoriser la construction de compétences professionnelles qui se traduiraient par un enseignement de la lecture plus efficace, mieux adapté au développement de cette habileté fondamentale qu'est la lecture.

4. Question et objectifs de recherche

Pour mener à bien cette recherche, dont le but est de décrire et d'analyser les représentations initiales des étudiants en formation à l'enseignement au sujet de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement, nous construirons un instrument de cueillette de données. Nous voulons connaître la définition de la lecture, ainsi que les approches et les modèles d'enseignement et d'apprentissage privilégiés par les étudiants de l'échantillon. Nous tenterons de découvrir des éléments de réponse à notre question de recherche, qui s'énonce ainsi : Quelles sont les représentations initiales d'étudiants en formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'UQAT au sujet de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement ?

Trois principaux objectifs découlent de notre question de recherche. Ils peuvent être formulés comme suit :

- décrire les représentations initiales d'étudiants en formation à l'enseignement de l'UQAT au sujet de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement;
- découvrir si certaines données socio-démographiques influencent les représentations des étudiants qui ont répondu au questionnaire proposé;
- dégager de ces représentations quelques pistes susceptibles d'éclairer la recherche en didactique.

Considérant l'actualité des recherches au sujet des représentations et l'importance de l'apprentissage de la lecture, nous croyons qu'il est nécessaire d'étudier les représentations des futurs enseignants au sujet des différents concepts reliés à la lecture, à son apprentissage et à son enseignement, concepts qui feront l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE 2

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

La lecture constitue la clef de voûte des apprentissages. Les représentations de la lecture, de son enseignement et de son apprentissage suscitent de plus en plus d'intérêt chez les chercheurs, étant donné leur importance dans le travail didactique.

Dans cette partie du rapport de recherche, nous définirons la lecture et nous décrirons les composantes du modèle actuel. Puis, nous traiterons des modèles d'apprentissage de la lecture et de ce qui est requis pour apprendre à lire. Ensuite, nous exposerons quelques modèles et démarches d'enseignement de la lecture. Enfin, nous examinerons le concept de représentation en relation avec la lecture.

1. La lecture. Qu'est-ce que lire ?

« Reconnaître des signes graphiques et leur donner un sens » définit « lire », selon le dictionnaire Larousse (2005, 636). « L'activité par laquelle se comprend l'écrit » (Foucambert, 1996, 109) est un processus cognitif interactif de communication et de compréhension (Giasson 2003, 6) fondé sur des stratégies (van Grunderbeeck, 1994, 8) au cours duquel un lecteur construit une signification reliée à ses représentations.

1.1 Définition

Lire, ou comprendre un message écrit (Deschênes, 1994), c'est intégrer ce qui est lu aux connaissances antérieures, grâce à un ensemble d'habiletés et de stratégies

mobilisées pour réaliser une intention de lecture spontanée ou dirigée (Legendre, 1993, 796). Savoir lire, c'est pouvoir traiter un texte écrit dans une langue connue à l'oral dans le but de le comprendre (Ouzoulias, 1995, 18). Cette habileté dépasse la capacité d'identifier les mots d'un texte, pourtant essentielle à la lecture (Pierre, 2003a, 111). L'analyse et la mise en relation de connaissances se complètent d'une dimension affective (Charmeux, 1987, 47). La perception de soi-même comme lecteur, le sentiment d'être capable de réaliser la tâche de lecture, la motivation, sont quelques-uns des éléments affectifs qui peuvent influencer la lecture.

Selon Pierre (1994, 292), il ne faut pas confondre la lecture et la compréhension; cette dernière « met en oeuvre des processus de construction de connaissances sur le monde » contenues dans le texte ou suggérées par celui-ci. Utilisant les mêmes mots que le langage oral, soumise aussi à un ordre temporel, la lecture s'en différencie par le mode de réception, la structure et le contexte (Giasson, 2003, 10). Notre définition de la lecture s'apparente à celle de Thériault (1988, 33), pour qui lire signifie « décoder un message écrit pour le comprendre » et à celle de Gattegno (1966, 21) qui affirme que lire « c'est donner une signification à un ensemble de mots ».

1.2 Les modèles de lecture

Les recherches en psycholinguistique et en psychologie cognitive ont fait évoluer les modèles de lecture. Lire n'est plus conçu uniquement comme un processus visuel et oral de déchiffrement, mais plutôt comme un processus global d'interaction des habiletés visant la compréhension d'un ensemble ordonné de mots.

1.2.1 Les données et le code ou les concepts et le sens ?

Le modèle de lecture dirigé par les données (*bottom-up*) est centré sur le code. Les informations fournies par le texte (lettres, syllabes et mots) doivent être perçues et

décodées avant que le lecteur puisse construire la signification du texte et comprendre ce qu'il lit. Ce modèle a inspiré des méthodes alphabétiques, syllabiques ou phonétiques (Giasson et Thériault, 1983).

Le modèle dirigé par les concepts (*top-down*) est centré sur le sens qui guide la reconnaissance de mots (van Grunderbeeck, 1994, 8). Pour comprendre le texte, le lecteur utilise ses connaissances, ses expériences et ses structures mentales; il anticipe le sens du texte et émet des hypothèses qu'il vérifie au cours de la lecture. Les méthodes dites globales découlent de ce modèle.

Constatant qu'une situation de lecture n'est pas uniquement une réception passive d'un message ou une construction de sens, et que l'une n'exclut pas l'autre, les chercheurs ont tenté de trouver un modèle plus satisfaisant, tenant compte de l'activité cognitive du lecteur en présence d'un texte.

1.2.2 Les modèles interactifs

Adoptant une position intermédiaire entre les modèles *bottom-up* et *top-down*, le modèle de Kintsch et van Dijk (Legendre, 1993) combine l'utilisation du code et des concepts. Le lecteur adapte sa manière de lire et ses stratégies à la situation de lecture alors qu'il traite des informations orthographiques, syntaxiques et sémantiques au niveau de la phrase et du texte entier (Giasson et Thériault, 1983). Mettant en relation ce qui est connu avec ce qui est perçu dans l'exploration visuelle, formulant des hypothèses, le lecteur peut comprendre globalement l'ensemble du texte avant d'en identifier et d'en comprendre chacun des mots, ce qui ne signifie pas que l'identification des mots est moins importante que la compréhension; cette dernière sera facilitée, chez le lecteur, par l'automatisation du processus d'identification des mots, qui exige des connaissances sur l'organisation de la langue écrite et sur les correspondances entre graphèmes et phonèmes.

L'activité cognitive du lecteur et la situation au cours de laquelle il aborde un texte, ainsi que la relation de ces facteurs avec la compréhension, ont conduit à la construction d'un modèle contemporain à trois variables, ou composantes, que nous décrivons dans les lignes qui suivent.

1.3 Le modèle contemporain interactif : lecteur, texte, contexte

Activité de traitement d'informations, lire exige une interaction simultanée entre un lecteur, un texte et un contexte (Giasson, 2003, 1990; Denhière, 1984). En situation de lecture, un lecteur construit une signification à partir de ses diverses connaissances et du texte lui-même, et modifie sa représentation au cours de la lecture. Parce qu'il traduit la complexité de la lecture, nous avons adopté ce modèle, dont nous décrivons ci-après les trois variables : lecteur, texte et contexte.

1.3.1 Le lecteur : structures et processus

La variable lecteur du modèle contemporain de lecture inclut des structures et des processus propres à la personne qui lit. Les structures cognitives et affectives correspondent à « ce que le lecteur est » et les processus à « ce que le lecteur fait » (Giasson, 2003, 18).

Un lecteur aborde une tâche de lecture avec une intention découlant des attitudes et des intérêts qui sont propres à sa structure affective. Son attitude envers la lecture résulte en partie de ses expériences antérieures de lecture. La perception qu'a le lecteur de lui-même et de ses capacités peut influencer sa compréhension (Curren et Harich, 1993, dans Giasson, 2003, 19). La structure cognitive du lecteur renferme des connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques sur la langue; ces connaissances linguistiques sont complétées de connaissances générales sur le monde. Au cours d'une situation de lecture, choisie par lui ou par une autre personne, le lecteur peut

emmagasiner, récupérer et utiliser les connaissances organisées en schémas, les confronter au contenu du texte et s'en servir pour mieux comprendre le texte.

Le lecteur qui construit une représentation mentale d'un texte fait interagir des processus cognitifs : habiletés mises en oeuvre ou déroulement simultané de ces habiletés durant la lecture (Giasson, 2003, 1990). Le lecteur traite le texte par des mécanismes de prédiction, de confirmation et d'intégration des indices écrits. Le bon lecteur se caractérise par l'utilisation d'une variété de stratégies adaptées à l'intention de lecture et au type de texte à lire (Martinez et Amgar, 1997) ainsi que par la capacité de construire « une représentation du sens conféré au texte » (Lecocq et autres, 1996, 159).

Irwin (1991, dans Giasson, 2003) distingue cinq catégories de processus au niveau des mots, des phrases, des liens entre celles-ci, de l'ensemble d'un texte ainsi que de la gestion de la compréhension. Les microprocessus, les processus d'intégration et les macroprocessus s'exercent sur le texte, alors que les processus d'élaboration et les processus métacognitifs participent à la construction des représentations.

Les apprentis-lecteurs doivent apprendre à utiliser les microprocessus. La reconnaissance rapide des mots permet à un lecteur efficace de concentrer son attention sur le traitement des unités de sens, plutôt que sur des lettres ou des syllabes. La segmentation, ou lecture par groupes de mots, facilite la compréhension du lecteur. La microsélection vise l'identification de l'information importante dans une phrase.

Par l'utilisation adéquate des mots de substitution et de leurs référents, ainsi que des marqueurs de relation (connecteurs), les processus d'intégration facilitent la création de liens explicites ou inférentiels entre des propositions ou des phrases. Selon Lebrun (2004, 101), l'inférence est « l'élément central du processus de compréhension ». Les macroprocessus, orientés vers la compréhension de l'ensemble du texte, permettent de reconnaître une idée principale, de résumer un texte et d'en exploiter la structure.

Les processus d'élaboration, dont les prédictions (ou hypothèses), les images mentales, les réactions émotives et les raisonnements, aident le lecteur à établir des liens entre le texte et ses connaissances, contribuant à la construction des représentations. Les processus métacognitifs, en assurant la gestion efficace des stratégies de lecture et l'utilisation des connaissances antérieures du lecteur, favorisent la compréhension et la reconstruction des connaissances (Pierre et Lavoie, 1992). La conscience phonologique serait, selon Pierre (2003a, 22), une des manifestations du développement de la métacognition qui permet au lecteur de gérer ses apprentissages. Les structures et les processus évoluent vers la maîtrise du code alphabétique et l'utilisation de stratégies appropriées permettant au lecteur de comprendre un texte et d'en « construire une représentation » (Giasson, 2003, 33).

1.3.2 Le texte

Le matériel à lire, formé de signes (lettres, syllabes, mots), suit les règles de la syntaxe et de l'organisation textuelle. Les textes, de longueur très variable, peuvent être classifiés selon l'intention de l'auteur, le genre littéraire, la structure ou le contenu. L'intention de l'auteur, généralement inconnue du lecteur, détermine la structure et le contenu du texte (Giasson, 2003, 20). Le contenu d'un texte réfère aux concepts, aux connaissances et au vocabulaire utilisés par l'auteur. Certaines caractéristiques communes de forme et de contenu permettent un classement des textes selon les genres littéraires (par exemple : le conte, le roman, etc.). L'organisation des idées, ou structure d'un texte, peut être représentée par divers schémas correspondant aux textes informatifs, directifs ou narratifs (Tardif, 1992).

1.3.3 Le contexte

Des conditions ou des éléments présents lorsque le lecteur aborde un texte ne font pas partie du texte et ne concernent pas les connaissances et habiletés du lecteur; ils en

constituent le contexte psychologique, social ou physique (Giasson, 1990, 7). Le contexte psychologique comprend la motivation et l'intérêt du lecteur, de même que l'intention de lecture, personnelle ou formulée par quelqu'un d'autre. L'intérêt du lecteur, sa motivation et sa représentation de lui-même, ainsi que l'intention de lecture, influencent la compréhension et les informations retenues. Le contexte social désigne les interactions possibles entre le lecteur et l'enseignant ou d'autres lecteurs pendant une lecture individuelle ou en groupe, silencieuse ou à haute voix. Les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la lecture (température, niveau de bruit, moment de la journée, qualité d'impression du texte, etc.) appartiennent au contexte physique, qui peut exercer une influence sur le lecteur.

1.4 Lire : décoder ou comprendre ?

La compréhension en lecture résulte, selon Morais (1994, 21), de la reconnaissance des mots écrits associée à la capacité de comprendre le langage oral. La compréhension, résultat de la lecture, n'en est pas synonyme. La définition de Thériault (1988, 33) : « lire, c'est décoder un message écrit pour le comprendre » soulève la question du décodage. Pierre (2003c, 125) estime que, l'écriture étant un code, il faut parler de décodage plutôt que de déchiffage. Étape antérieure à la compréhension selon Lebrun (1996, 399), le décodage requiert un enseignement systématique (Morais, Kolinsky et Pierre, 2003, 64; Moats 2000, 7). Le décodage permet de reconnaître rapidement les mots ou de les identifier par diverses stratégies ou entrées, dont les correspondances lettres-sons et le contexte syntaxique ou sémantique. La compréhension de l'écrit dépend de la rapidité et de la précision du décodage (Lecocq, 1996, 333). À ce sujet, Pierre (2003a, 18) précise que la lecture et la compréhension s'améliorent en fonction de l'automatisation des mécanismes de décodage.

Le décodage (identification d'un mot par les relations grapho-phonétiques) procède par assemblage (Morais, 1995); il permet de trouver la prononciation et la signification

de mots qui n'ont pas encore été rencontrés à l'écrit si la reconnaissance immédiate (adressage) n'est pas possible. Le décodage n'étant pas enseigné dans les méthodes globales, la compréhension apparente qui résulte de la relecture de textes peut faire croire que le décodage est maîtrisé (Lebrun, 2006, 82). Si identifier un mot équivaut à en trouver le sens (Foucambert, 1996, 111), l'identification exacte des mots d'un texte ne suffit pas toujours à la construction du sens qui provient de la mise en relation des significations et des connaissances du lecteur avec celles du texte (Ouzoulias, 1995, 57).

Le rôle de la compréhension est de tirer des connaissances d'un texte et de les intégrer, alors que le rôle de la lecture est de décoder pour attribuer un sens. Selon Pierre (2003c, 133), il est difficile, pour un apprenti-lecteur, de lire et de comprendre autant qu'un lecteur qui maîtrise l'ensemble des processus. Martinez et Amgar (1997, 20) mentionnent que « le lecteur accompli et le lecteur débutant ne se distinguent que par leurs connaissances antérieures », l'expert étant capable d'activer plus de connaissances. Toutefois, l'effort cognitif exigé pour traiter l'information est plus intense chez les débutants (Williams, 1973, 136), pour qui la lecture à haute voix (oralisée) permettrait une meilleure compréhension que la lecture silencieuse (Lecocq, 1996, 335). Sans s'attendre à ce que le débutant performe comme un expert, il suffit parfois d'un soutien approprié pour faire émerger le lecteur.

Au premier cycle du primaire, l'enseignement de la lecture combine les habiletés de décodage et de compréhension, lesquelles doivent être en interaction constante, selon Pierre et Lavoie (1992, 111). Les stratégies du lecteur débutant, parfois appelées entrées en lecture, visent l'identification et la reconnaissance des mots par l'utilisation d'indices de nature idéographique, sémantique, morphologique, syntaxique et grapho-phonétique, données perceptuelles dont dépend le processus de lecture. Le décodage est nécessaire à la compréhension; les habiletés requises par celle-ci doivent être enseignées tout au long de l'apprentissage de la lecture.

2. L'apprentissage de la lecture

Dans cette partie, nous définirons l'apprentissage et nous en identifierons les principaux modèles. Ensuite, nous expliquerons en quoi consiste l'apprentissage de la lecture, ainsi que ce qui est requis pour lire; enfin, nous préciserons l'importance de la maîtrise de la lecture pour la réussite scolaire.

2.1 Définition de l'apprentissage

Apprendre implique la poursuite d'un but et d'un développement à l'aide de stratégies, l'intégration par phases non linéaires de nouvelles connaissances à l'organisation cognitive (Saint-Onge, 1992) ainsi que la capacité de « changer de système de représentations » (Develay, 2004, 79). Gattegno (1966, 66) parle d'une prise de conscience relativement à un objet de connaissance qui existait, mais qui était ignoré. Vienneau (2005, 307) considère cette construction de sens comme un produit ou comme un processus, facilité par la médiation d'un expert et qui implique toute la personne.

Selon Giordan (1998, 16), « la compréhension d'un savoir nouveau est le résultat d'une transformation - souvent radicale - de la représentation mentale de l'apprenant ». Un changement relativement durable, qu'il résulte de la pratique ou de l'expérience, est un élément fondamental de l'apprentissage, d'après Goupil et Lusignan (1993, 7).

L'apprentissage entraîne une réorganisation cognitive qui ne survient qu'à la suite d'une rupture avec les idées spontanées ou d'un déséquilibre de la structure cognitive (Rey, 1999, 65) entraînant ainsi une modification des acquis antérieurs (connaissances, comportements ou attitudes). Selon Meirieu (1987, 32), « tout véritable apprentissage exige une rupture avec d'anciennes représentations ».

2.2 Des modèles d'apprentissage

La plupart des modèles d'apprentissage appartiennent tantôt au behaviorisme et visent la modification des comportements, tantôt au cognitivisme, intéressé aux activités mentales et aux processus d'acquisition, d'organisation et d'utilisation de la connaissance (Dubé, 1996, 53). Selon Charmeux et Romain (1987, 26), l'apprentissage est transmissif ou interactif, alors que selon Simard (1997, 80), l'apprentissage peut être transmissif, automatiste (ou behavioriste), expérientiel ou constructiviste.

L'apprentissage peut résulter de la transmission, de l'acquisition ou de la construction de connaissances, et il implique la transformation et l'évaluation des connaissances traitées ou emmagasinées dans les structures cognitives.

2.2.1 Transmission de connaissances et traitement de l'information

Le modèle directif, centré sur l'enseignant qui transmet la connaissance, très présent jusqu'aux années 1980, perdure à propos de la mémorisation des savoirs (MEQ, 2001, 5). L'apprentissage, réaction à un stimulus, résulte de l'enseignement d'habiletés hiérarchisées et de contenus découpés en petites unités graduées (lettre, syllabe, mot, phrase). L'enfant reçoit le contenu transmis et exécute des exercices répétitifs qui visent l'acquisition de connaissances déclaratives ou factuelles.

Basé sur le cognitivisme, le modèle de traitement de l'information tente de comprendre comment, dans un environnement, l'information est recueillie, mémorisée, interprétée et réutilisée par la personne qui apprend (Goupil et Lusignan, 1993, 60). L'apprenant traite activement des informations qu'il organise et entre lesquelles il établit des liens (Giasson, 2003, 22) par des processus cognitifs de transfert des connaissances et de métacognition.

2.2.2 Constructivisme et socioconstructivisme

Inspiré en partie des travaux de Piaget, le modèle constructiviste mise sur le processus de construction et de transformation des structures cognitives au contact de l'environnement (Giasson, 2003, 23). Les connaissances sont organisées en schémas dans la mémoire à long terme. Ce modèle postule que l'apprentissage de la lecture s'effectue sans enseignement formel, en exécutant des tâches de lecture dites authentiques.

Selon le socioconstructivisme, l'apprentissage se réalise avec le soutien d'une personne plus compétente (étayage) dans la zone de développement prochain. Vygotski a fait ressortir le rôle de la pensée et du langage dans la construction des connaissances (Goupil et Lusignan, 1993, 53). Bruner décrit la participation du sujet dans l'apprentissage et la représentation symbolique (Goupil et Lusignan, 1993, 55).

2.2.3 Vers de nouveaux modèles d'apprentissage

Certains modèles interactionnistes intègrent behaviorisme et constructivisme. Gagné propose un modèle d'apprentissage hiérarchisé qui vise à modifier des comportements (Goupil et Lusignan, 1993, 73). Reconnaisant le conditionnement, mais complété par l'observation, Bandura explique l'apprentissage par une interaction entre l'environnement et l'individu qui transforme ses expériences en modèles internes orientant les actions par la représentation symbolique (Goupil et Lusignan, 1993, 80). Selon Charmeux et Romain (1987, 26), les connaissances construites sont des outils de structuration qui résultent d'une intégration personnelle.

Giordan (2000, 27) propose un modèle allostérique qui, en sciences, décrit un mode de régulation de l'activité d'une enzyme dont la fixation sur un site modifie les conditions de fixation d'une autre molécule sur un autre site. Selon ce modèle, l'appropriation du savoir résulte d'une activité d'élaboration de l'apprenant qui confronte

ses connaissances à ce qui est nouveau, produit de nouvelles significations et modifie ses représentations. Nous adoptons le modèle de Giordan; nous lui adjoignons l'étayage, et croyons, comme Gattegno (1966, 47), qu'il est essentiel de déléguer la responsabilité d'apprendre à la personne qui apprend. C'est ainsi que nous envisageons l'apprentissage de la lecture, en l'appuyant sur les représentations de la lecture propres à l'élève.

2.3 Qu'est-ce qu'apprendre à lire ?

Le langage est composé de symboles; apprendre à lire, à donner du sens à des caractères imprimés, c'est accéder à la signification contenue dans les mots et dans les textes par une maîtrise de plus en plus grande des opérations complexes requises pour construire le sens d'un ensemble organisé de symboles. En fait, lire, c'est accéder à une autre forme du langage et de l'expression de la pensée, dont la langue constitue le fondement (MEQ, 1994) et en construire une représentation.

Selon Barré-De Miniac (2000, 53), apprendre à lire, c'est apprendre à la fois une activité, un savoir et une forme de relation. Pour Pierre (2003b, 129), apprendre à lire, c'est apprendre à raisonner en faisant la synthèse des unités d'un code. L'apprentissage de la lecture vise la maîtrise de cette compétence pour les besoins de la vie courante, l'acquisition de connaissances et l'élargissement de la vision du monde (MEQ, 2001).

2.4 Ce qui est requis pour apprendre à lire

L'apprentissage de la lecture prend place au cours d'une importante phase de développement et de changements dans les capacités cognitives de l'apprenti-lecteur (Williams, 1973, 142, traduction libre). La lecture requiert la mise en action d'un ensemble de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Le lecteur en émergence doit apprendre à identifier et à manipuler les « composantes phonologiques des unités linguistiques » (Gombert, 1992, dans Giasson, 2003, 152). L'identification des mots

exige l'activation de représentations phonologiques, sémantiques et grammaticales (Morais, Kolinsky et Pierre, 2003, 53). Le lecteur doit aussi arriver à construire un lexique mental qui permet d'activer la représentation d'un mot sans médiation phonologique (Pierre, 2003c, 125). C'est en lisant souvent des textes de son niveau que le lecteur améliore ses compétences. Selon Nadon (2002, 55), pour apprendre à lire, des sessions de lecture relativement longues sont nécessaires.

Le développement de la conscience phonologique, capacité de combiner les sons pour former des mots et de segmenter les mots en phonèmes, prédit la réussite de l'apprentissage de la lecture (Griffith et Olson, 1992, 518). Nécessaire à l'apprentissage de la lecture, le développement de la conscience phonologique est, selon Pierre (2003a, 21), lié à l'expérience du langage oral qui l'appuie. Selon Lecocq (1996, 5), l'apprentissage de l'écrit dépend « de la précision, de la rapidité et de l'automatisation des processus d'accès au lexique et de reconnaissance du mot » reliés à la conscience phonologique; il ajoute que la compréhension diminue si la reconnaissance de mots devient plus laborieuse (Lecocq, 1996, 23).

L'apprentissage de la lecture, qui s'amorce avant la scolarisation, dépend également des structures et du vocabulaire utilisés oralement, car un enfant comprend ce qu'il peut mettre en relation avec sa langue parlée (Thériault, 1988, 60). Gattegno (1966, 21) recommande d'éviter un langage étranger à l'expérience des élèves, car l'enfant s'appuie sur ses habiletés de langage pour construire les règles de l'écrit (Pierre, 1994, 278). Dès les premiers apprentissages, les processus complexes de lecture qui interagissent tant pour le décodage que pour la compréhension s'appuient sur les capacités de motricité, perception, langage, pensée et comportement présentes dans les structures du lecteur (Thériault, 1988, 40); par exemple : la maîtrise de l'orientation gauche-droite de la lecture dépend de l'orientation spatio-temporelle; la perception doit permettre d'identifier correctement les lettres qui composent un mot et de les identifier en suivant l'ordre dans lequel elles se présentent dans un mot.

Le lecteur doit utiliser des stratégies d'identification des mots, aussi appelées entrées en lecture, et des stratégies de compréhension du texte appropriées à la situation de lecture et au but poursuivi (van Grunderbeeck, 1994, 16). Les processus de compréhension ne sont pas exclusifs à la lecture, alors que la reconnaissance de mots est un processus spécifique essentiel à la compréhension de la lecture (Morais, Kolinsky et Pierre, 2003). La reconnaissance de mots fait interagir des représentations orthographiques avec des représentations phonologiques. C'est dans la coordination des processus visuels, cognitifs et métacognitifs que le texte prend un sens pour un lecteur, qu'il soit débutant ou expert. Point de lecture, cependant, sans motivation et capacité de concentration dans les structures cognitives qui actualisent les savoirs.

2.5 L'importance de la lecture

La réussite scolaire repose en grande partie sur la capacité de lire efficacement et d'apprendre en lisant. Selon un document du ministère de l'Éducation, la compréhension de l'écrit est « le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires » (MELS, 2005, 3). L'obtention d'un diplôme, la poursuite des études et la formation continue dépendraient, selon Cartier (2007, 2), de la maîtrise de l'apprentissage par la lecture de textes informatifs. Perreault (2006) cite une étude qui démontre que 48,6 % des Québécois de 16 à 65 ans n'atteignent pas le niveau 3 en littératie, considéré comme un minimum pour fonctionner dans la société.

Des difficultés d'apprentissage de la lecture qui perdurent après la première année peuvent compromettre le cheminement scolaire. Dubé (2008, 24) suggère un lien entre des habiletés de lecture insuffisantes et le décrochage scolaire. Giasson (2003, 166) mentionne un document publié par le ministère de l'Éducation (1991) sur l'abandon scolaire indiquant que 49,6 % des élèves qui ont doublé la première année du primaire ne terminent pas le secondaire. Le redoublement est devenu rare depuis quelques années, mais la lecture demeure importante « pour s'intégrer dans la vie scolaire et sociale » (MEQ, 2001, 74).

L'apprentissage de la lecture est possible en dehors de l'école, mais c'est généralement le milieu scolaire qui en planifie les diverses situations. Isolé du milieu social, protégé des contraintes de productivité, organisé et systématisé, l'apprentissage scolaire ne permet pas toujours à l'élève de comprendre à quoi serviront les savoirs enseignés (Rey, 1999, 37).

3. L'enseignement de la lecture

Dans cette partie, nous tenterons de définir l'enseignement en tant que tel. Nous présenterons les principaux modèles d'enseignement de la lecture, les approches d'enseignement et les formules pédagogiques, puis nous traiterons du matériel à lire et de l'évaluation de la lecture.

3.1 Définition de l'enseignement

Enseigner, faire apprendre, instruire, sont des expressions qui correspondent à éduquer en milieu scolaire (Legendre, 1993). L'enseignement est une démarche organisée qui comprend des techniques ou des stratégies et du matériel didactique (Goupil et Lusignan, 1993, 222). Intervenir dans des apprentissages entraîne des actes de communication, des décisions et l'organisation de situations pédagogiques en fonction des objectifs définis dans des programmes d'études. Nous sommes en accord avec Develay (1992, 163) lorsqu'il écrit que « comprendre comment les élèves apprennent est la base de l'enseignement ».

3.2 Les modèles d'enseignement de la lecture

La relation entre enseignement et apprentissage s'organise en procédures parfois implicites; les modèles, qui influencent l'orientation des objectifs d'apprentissage, l'organisation des contenus, le choix du matériel, les comportements de l'enseignant et

le choix de stratégies. Selon Simard (1997, 79), les modèles d'enseignement de la lecture dépendent de la représentation de son apprentissage.

Giasson (2003) retient quatre modèles d'enseignement de la lecture : transmission des connaissances, traitement de l'information, constructivisme et socio-constructivisme. Goupil et Lusignan (1993) décrivent l'enseignement direct, l'enseignement des concepts, l'apprentissage par la découverte, le jeu de rôles et l'enseignement stratégique.

3.2.1 L'enseignement direct

L'enseignement direct ou magistral, appelé enseignement explicite par Boyer (1993), vise à transmettre des connaissances, factuelles ou procédurales. L'enseignant active les connaissances antérieures des élèves, précise les objectifs et le contenu de la leçon et guide l'apprentissage, ajoutant des exercices supplémentaires et des révisions selon les besoins. L'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture favorise la structuration des apprentissages (Giasson, 2003, Boyer, 1993).

3.2.2 L'enseignement des concepts

Selon Desrosiers-Sabbath (1984, dans Goupil et Lusignan 1993, 180), un concept est une représentation mentale d'un objet d'apprentissage. Les concepts présentent des caractéristiques qui permettent de les regrouper selon un certain nombre de traits communs collectifs et des différences individuelles (Goupil et Lusignan, 1993, 180). L'enseignant choisit et définit le concept à enseigner dont il précise les attributs; il illustre ce concept par des exemples et des contre-exemples. Par la suite, l'enseignant vérifie si les élèves ont intégré le concept, qui peut être conjonctif (lettre et voyelle, pronom et sujet), disjonctif (voyelle ou consonne, adjectif ou nom) ou relationnel (sujet de ..., complément de ...).

3.2.3 L'enseignement stratégique

Parfois confondu avec l'enseignement explicite, le modèle d'enseignement stratégique préconise que l'enseignant aide l'élève dans la construction et l'appropriation du savoir (Goupil et Lusignan, 1993, 207) en lui démontrant les stratégies cognitives et métacognitives dont il aura besoin pour traiter le contenu enseigné (Tardif, 1997, 298). L'enseignant fait connaître les objectifs, active les connaissances ou représentations antérieures, vérifie l'assimilation, l'intégration et le transfert des connaissances, selon le modèle de Jones, Palincsar, Ogle et Carr, explicité par Tardif (1997).

3.2.4 L'apprentissage par la découverte et le jeu de rôles

L'apprentissage par la découverte (Goupil et Lusignan, 1993, 203) ainsi que l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2006, 40) favorisent l'exploitation du contenu des textes informatifs et la maîtrise des sujets qui y sont développés. Certains éléments du jeu de rôles pourraient amener une meilleure compréhension des personnages et des autres éléments caractéristiques des textes narratifs littéraires.

3.3 Enseigner à lire : approches, méthodes, démarches

Enseigner à lire équivaldrait à faire apprendre à lire selon Laugier (1995). L'enseignement de la lecture tient à la fois du processus linguistique, du traitement de l'information et de l'interaction humaine (Durkin, 1986, 41). Selon Richards et Rodgers (1991, 15), une approche est un ensemble théorique dont découle une application pratique ou procédurale, la méthode. Lebrun (2006, 74) définit une méthode comme étant « un ensemble de principes linguistiques et pédagogiques gradués de façon à assurer l'apprentissage ». La méthode sous-tend la démarche qui utilise un matériel didactique (manuels, cahiers d'activités, etc.).

L'enseignant détermine sa façon de faire en fonction des approches pédagogiques qu'il connaît (Goupil et Lusignan, 1993). Pierre (2003a, 20) spécifie que la compréhension de la structure et du fonctionnement du système d'écriture est essentielle pour enseigner la lecture. L'Observatoire national de la lecture (1998) décrit les approches alphabétique, phonique et idéovisuelle d'enseignement de la lecture, alors que Giasson (2003), Lebrun (1996), Lecocq et autres (1996) et Legendre (1993) parlent plutôt d'approches synthétique et analytique, comme Pierre (2003c, 130), qui précise que les méthodes synthétiques enseignent le décodage, ce que ne font pas les méthodes dites globales.

3.3.1 Les démarches synthétiques

Teintées de behaviorisme et caractérisées par une hiérarchisation des apprentissages et l'acquisition d'automatismes, les méthodes synthétiques présentent d'abord de petites unités pour aller vers des plus grandes. Le décodage, qui fait correspondre graphèmes et phonèmes, est enseigné au début de l'apprentissage de la lecture. Selon que les unités de départ sont des lettres, des phonèmes ou des syllabes, la méthode sera alphabétique, phonétique ou syllabique. L'élève doit faire la synthèse des signes appris pour former des mots et des phrases, ce qui limite, surtout au début, les possibilités de phrases signifiantes (Giasson, 2003). La méthode Borel-Maisonny adaptée par Sylvestre de Sacy (1973) fait correspondre des gestes à des sons; la méthode de Gattegno (1966) attribue des couleurs aux représentations des sons. Les méthodes synthétiques favoriseraient l'aspect auditif de la lecture.

3.3.2 Les démarches analytiques

Les méthodes analytiques ou globales partent d'unités pourvues de sens, comme le mot, la phrase ou le texte, qu'on décompose par la suite en éléments plus simples, comme le phonème, la syllabe, le mot ou la phrase (Giasson, 2003). Certaines méthodes, apparentées à l'approche *whole language*, postulent que l'enfant devrait apprendre à lire

comme il a appris à parler; d'autres méthodes proposent d'utiliser la littérature jeunesse ou des textes écrits par les enfants et reliés à leur vécu. Basées sur la perception et l'aspect visuel, diverses méthodes globales, idéovisuelles ou naturelles recommandent l'utilisation de textes dès le début de l'apprentissage de la lecture; certaines de ces méthodes soutiennent que l'enseignement du décodage n'est pas nécessaire. Une des plus connues, la méthode dynamique des Filles de la Charité de Sherbrooke, a été largement utilisée dans la région au cours des années 1960 et 1970. Les méthodes globales favoriseraient l'aspect visuel de la lecture.

On a reproché aux méthodes synthétiques de laisser peu de place au sens. En contrepartie, selon Lebrun (2006, 82), les méthodes globales sont peu efficaces pour les mots inconnus ou nouveaux à l'écrit, alors que la relecture de textes peut faire croire à une compréhension plus grande que les capacités réelles du lecteur. Selon Goigoux (2000, 234), l'enseignement de la reconnaissance idéo-visuelle des mots donne de moins bons résultats que l'enseignement des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.

3.3.3 L'approche équilibrée

Selon Giasson (2003, 28), l'enseignement actuel de la lecture préconise une approche dite « équilibrée », où la maîtrise du code et la synthèse des signes côtoient la recherche de sens et l'analyse du message écrit. Pierre (2003a, 16) affirme que l'enseignement de la lecture doit « maintenir un équilibre entre l'enseignement de la compréhension et l'enseignement des mécanismes de décodage ».

Lyons, Pinnell et DeFord (1993, 73) suggèrent une combinaison de stratégies où prime la compréhension du texte. Pierre (2003b, 111) propose une méthode guidée interactive dans laquelle l'enseignant soutient la compréhension, le traitement des mots et l'utilisation des stratégies. L'enseignant apporte le support nécessaire en présentant des textes authentiques, signifiants pour les élèves. Des activités de structuration ou de lecture

fonctionnelle servent à l'enseignement explicite de stratégies. Les habiletés de décodage et de reconnaissance de mots appuient la compréhension. Au cours de notre pratique d'enseignement au primaire, nous avons progressivement adopté une approche équilibrée, donnant la priorité à la compréhension des textes, narratifs ou informatifs, tout en utilisant le décodage, dès le début de la première année du primaire.

Les enseignants doivent connaître les stratégies de lecture et savoir comment les utiliser afin d'aider les élèves à les maîtriser (Lebrun, 2004, 101) et à devenir des lecteurs motivés et autonomes (O'Connor, 2002). Aussi, il est important de préciser aux élèves la nature et l'utilité de chaque activité reliée à la lecture, car les activités d'apprentissage proposées contribuent à la représentation de la lecture construite par l'élève.

3.4 Les formules pédagogiques dans l'enseignement de la lecture

Comme le souligne Giasson (2003, 74), « aucune méthode pédagogique ne peut à elle seule assurer tout le développement des compétences en lecture ». La variété des formules pédagogiques permet les découvertes, tout en assurant la structuration des acquis. L'enseignement de la lecture devrait fournir à l'élève les moyens de comprendre l'écrit jusqu'à ce qu'il soit capable d'utiliser ces moyens de façon autonome (Foucambert, 1996, 119). Les activités de lecture, réalisées en groupe-classe, en sous-groupes ou individuellement, permettent à l'enseignant d'intégrer des matières, de faire interagir les élèves ou de structurer les apprentissages.

En regroupant les contenus autour d'un thème, l'intégration des matières libère du temps pour la lecture de textes en situation réelle alors que la pédagogie par projets amène les élèves à lire des textes variés lors de leurs recherches. L'apprentissage coopératif en groupes hétérogènes, le tutorat et les cercles de lecture favorisent le développement des habiletés de lecture à travers des interactions sociales. Lors de la lecture animée par l'enseignant, une mise en situation active les connaissances antérieures et motive à lire;

l'intention de lecture oriente la compréhension et l'utilisation des stratégies. Un programme d'enseignement de la lecture devrait inclure des périodes de lecture personnelle silencieuse ou oralisée et des moments où l'enseignant fait la lecture aux élèves, quel que soit le matériel utilisé (Giasson, 2003; Nadon, 2000).

3.5 Le matériel de lecture

Les ensembles didactiques comprennent habituellement un guide pédagogique et un manuel de lecture, appelé aussi recueil de textes, auxquels peuvent s'ajouter des cahiers d'exercice et divers documents reproductibles. Laugier (1995, 30) mentionne que des enseignants considèrent la méthode, qu'ils identifient plus souvent au manuel de lecture qu'à la procédure didactique, comme une condition nécessaire de la réussite en lecture.

Tout manuel de lecture véhicule la représentation de la lecture de son ou ses concepteurs; modifier ou adapter la démarche proposée peut mener à des incohérences. La façon d'utiliser les manuels serait leur principal désavantage, selon Giasson (2003, 105), qui conseille aux enseignants d'adopter une approche équilibrée en lecture et de travailler au développement de la compréhension sans négliger le décodage. Pierre et Lavoie (1992, 110) recommandent d'utiliser des textes authentiques, même avec des apprentis-lecteurs; selon elles, simplifier la base sémantique ou la structure de surface ne facilite pas toujours la compréhension des élèves.

L'enseignement de la lecture peut se faire à travers toutes les autres matières scolaires. Les manuels de mathématiques, de sciences ou d'histoire, conçus pour transmettre un contenu, favorisent l'utilisation de diverses stratégies dans des situations réelles et fonctionnelles de lecture ainsi que l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007). La littérature jeunesse peut faire expérimenter la lecture pour le plaisir, qu'il ne faut pas réserver seulement aux bons lecteurs.

3.6 L'évaluation de la lecture

L'évaluation des apprentissages appartient au domaine de l'enseignement. Cependant, l'autoévaluation de la compréhension devrait, selon les didacticiens, être enseignée dès le début de l'apprentissage de la lecture, munissant le lecteur des habiletés métacognitives et des stratégies nécessaires pour gérer sa compréhension. Martinez et Amgar (1997, 13) imputent les problèmes de compréhension des lecteurs moins habiles à la dissociation que font les enseignants entre la lecture et son apprentissage. Selon Pierre (1994, 301), l'évaluation de la lecture devrait tenir compte des processus de décodage et de traitement du texte, et s'appuyer sur une définition de la lecture et de ses modèles.

L'évaluation de la lecture peut mettre en évidence un niveau de lecture différent des compétences attendues dans les programmes officiels. Selon Le Bouffant (1998, 51), les élèves ne savent pas toujours comment lire un texte et le comprendre, même s'ils peuvent le décoder. Le niveau de compréhension, qui résulte du niveau de lecture (Legendre, 1993, 788), diffère grandement chez les lecteurs. Dans la lecture mot à mot, le lecteur ne tient pas compte des relations entre les mots dans une phrase et n'arrive pas à comprendre. La lecture dite fonctionnelle est un niveau minimum permettant de lire des textes directifs et informatifs comme des horaires, des modes d'emploi. La lecture courante et la lecture rapide permettent au lecteur de dépasser la compréhension littérale des informations et des idées explicites pour arriver à l'interprétation inférentielle ou critique et créer des significations applicables à son vécu grâce à sa capacité de représentation. Formative ou sommative, l'évaluation est « une composante essentielle d'un programme de lecture » (Giasson, 2003, 352).

L'évaluation de la lecture peut faire ressortir des difficultés liées au décodage ou à la compréhension (van Grunderbeeck, 1994, 35). Pour le lecteur, la rencontre de deux processus différents, le décodage et la compréhension, peut constituer une difficulté parfois importante. Selon Mason et Allen (1986, dans van Grunderbeeck, 1994, 21), la

compréhension s'acquiert à travers un contexte large, alors que le décodage exige une focalisation restreinte. Selon Pierre (2003b, 104), les difficultés en lecture ne sont pas dues à la surutilisation du décodage, mais proviennent plutôt du fait que les mauvais lecteurs ne savent pas utiliser le décodage, ou utilisent mal un nombre limité de stratégies peu efficaces. Le lecteur en difficulté a une représentation confuse de la lecture, de ses fonctions et de son fonctionnement. Inférant difficilement, ce lecteur se limite à ce qui est écrit et ne se fait pas une représentation de la signification.

Il nous semble exister un lien entre l'acquisition de la lecture et la représentation de celle-ci, tant chez l'élève que chez l'enseignant. L'enseignant a des représentations de la lecture, de l'apprentissage et de l'enseignement qui colorent sa manière d'intervenir en classe et qui influencent les représentations que l'élève construit.

4. Un concept clé en didactique : les représentations

Dans cette partie, nous définirons le concept de représentation, nous en préciserons les composantes et la structure, puis nous traiterons des représentations de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement.

Selon Sachot (1995, 55), les représentations constituent un « enjeu capital pour la didactique ». La planification et la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage, de même que les relations entre le savoir, l'enseignant et l'apprenant découlent, du moins partiellement, des représentations.

Le terme « représentation » ne fait pas consensus chez les chercheurs. Certains d'entre eux estiment que « conception » évoque mieux la construction et la transformation du savoir alors que « représentation », ambigu pour de Vecchi (2000, 29), réfère à une structure (Clément, 1996, 1994; Giordan et de Vecchi, 1987; Giordan et Martinand, 1988). Giordan (1998) déplore la polysémie du terme « représentation » utilisé dans différents

domaines avec des connotations différentes. Malgré cette polysémie, nous choisissons d'utiliser « représentations » qui nous semble mieux convenir à la complexité de la lecture et de son enseignement. Emprunté à la sociologie par les didactiques des sciences et des mathématiques (Develay, 2004; Lafortune et Fennema, 2003), le concept de représentation peut favoriser une approche tenant compte de la manière de construire le réel (Develay, 2004, 78) dans l'apprentissage et l'enseignement de la lecture.

4.1 Définition

Les représentations constituent « des ensembles sociocognitifs, organisés de manière spécifique, et régis par des règles de fonctionnement qui leur sont propres » (Abric, 2003, 8), dont les principes génèrent des « prises de position » (Doise, 1993, 226) ou des interprétations de l'environnement (Moliner, 1996, 14). Cette « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée » (Jodelet, 1993, 36) guide les actions. La représentation mentale est une reconstruction ou une réexpression de ce qui provient de l'extérieur du sujet (Gaymar, 2000, 4); elle est une théorie personnelle (Develay, 2004, 78). À la fois processus et produit, comme l'apprentissage, les représentations « témoignent du rapport subjectif et personnel d'un sujet à l'objectivité de la réalité » (Noiseux, 1997, 65); Les représentations ne constituent pas un « donné » que le chercheur peut se contenter d'observer, mais plutôt un « construit » dont l'exploration peut permettre des tentatives de reconstruction.

4.2 Fonctions

Selon Abric (2003, 17), les représentations ont quatre fonctions : la fonction de savoir pour comprendre et expliquer la réalité, la fonction d'orientation qui guide les actions, la fonction identitaire distinguant les groupes, ainsi que la fonction de justification des comportements et des prises de position.

Les représentations amènent l'anticipation des actes et des conduites et l'interprétation de situations dont elles permettent l'intégration (Abric, 1993, 201). Opératoires à la fois pour les situations familières et pour les situations nouvelles (Vergnaud, 2000), les représentations facilitent l'apprentissage. Les représentations permettent au sujet de gérer son environnement et d'en construire la signification à partir d'informations et d'expériences. Cette organisation signifiante visant à comprendre, interpréter et restructurer la réalité, débouche sur une vision du monde (Develay, 2000) où l'individu se définit une place (Abric, 2003, 15). Le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001, 70) mentionne que la langue contribue à construire la vision du monde, relation de l'individu à son environnement physique et social, orientée par ses représentations.

4.3 Les composantes des représentations

Ensemble organisé de jugements, d'attitudes et d'informations (Abric, 1996, dans Gaymar, 2000, 4), la représentation intègre des croyances, valeurs, opinions, théories, connaissances et expériences. Selon O'Connor (2002), les valeurs joueraient un rôle dans la compréhension. Les attitudes et les valeurs constitueraient les croyances, selon Pajarès (1992, 318). Manquant de cohérence, souvent rigides, les croyances, dont la dimension affective et évaluative tend à juger, ne sont pas validées par un consensus. Les croyances ont plus d'influence que les connaissances dans la façon d'aborder les tâches et les problèmes, et sont de meilleurs prédicteurs des comportements (Nespor, 1987, traduction libre). L'organisation d'un ensemble de croyances à propos d'un sujet ou d'une situation constitue une attitude qui prédispose à agir ou à réagir d'une certaine manière (Rokeach dans Richardson, 1996, 101, traduction libre). Selon Stafford et Bodson (2006, 18), les attitudes deviennent des opinions qui influencent les comportements, desquels on peut déduire les attitudes (Lebrun 2004, 71).

4.4 La structure des représentations

Une représentation sociale est une construction caractérisée par un noyau central structurant et un système périphérique d'informations diverses. La nature de l'objet représenté et la relation que le sujet entretient avec l'objet déterminent le noyau (Abric, 1993, 197). La signification et l'organisation de l'ensemble de la représentation ou des cognitions relatives à un objet sont déterminées par le noyau (Gaymar, 2000, 6), dont la dimension fonctionnelle est orientée vers l'action et la dimension normative vers le jugement (Moliner, 1996, 83). Selon Abric (1993), ce noyau central conditionné est peu susceptible d'être modifié. Le système périphérique, plus accessible que le noyau, se compose de cognitions élémentaires conditionnelles et opérationnelles structurées qui traitent les informations et guident les actions des individus (Moliner, 1996, 94), formant la partie opératoire de la représentation (Gaymar, 2000). Après identification, les représentations de la lecture pourraient être modifiées si elles appartiennent au système périphérique.

4.5 Les représentations de la lecture et de son enseignement/apprentissage

Dans cette section, dernière partie du cadre conceptuel, nous traiterons des représentations de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement. La théorie des représentations de Moscovici peut aider à comprendre les comportements, les processus de mobilisation des savoirs, les pratiques éducatives et les aides didactiques favorisant l'apprentissage (Giordan, 1998) ou s'y opposant. Selon Develay (2004, 78), le concept de représentation aide à comprendre les processus de construction dans l'apprentissage.

4.5.1 Les représentations de la lecture

Pour apprendre à lire, l'enfant acquiert des savoirs et des savoir-faire qu'il doit intégrer et organiser (Ouzoulias, 2004, 10). Tout en apprenant à lire, l'élève construit des

représentations de la nature de la lecture et de la manière d'apprendre à lire (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1987, 29), des fonctions de la lecture, de l'acte de lire, de la langue, des contenus et des formes de l'écrit (Le Bouffant, 1998, 60), de l'apprentissage et de lui-même comme lecteur pour donner un sens à ce qu'il apprend et « faire converger peu à peu ses multiples acquis dans la formation du savoir-lire » (Ouzoulias, 2004, 11). Pour y parvenir, l'enfant a généralement besoin d'aide; la manière dont on l'aide s'intègre à ses représentations de la lecture. Selon Giguère, Giasson et Simard (2002, 48), ce que dit l'enseignant au sujet de la lecture et les activités qu'il propose influencent le développement des représentations des élèves.

4.5.2 Les représentations de l'apprentissage de la lecture

La construction d'une connaissance ou d'un savoir-faire est supportée par des représentations et nécessite une modification des constructions antérieures (Pépin, 1994, 67). L'apprentissage d'un savoir-faire, comme la lecture, se déroule en trois phases au cours desquelles l'enfant tente d'abord de comprendre le sens de l'apprentissage, puis de le maîtriser, et enfin, de l'automatiser, tout en construisant et modifiant des représentations (Ouzoulias, 2004, 32).

« L'enseignant agit en fonction des conceptions qu'il a de la manière dont les élèves apprennent » (Develay, 2004, 12) et influence les représentations des élèves par la méthode qu'il utilise pour leur apprendre à lire (Barr dans Martinez et Fleury, 1987, 34). Selon Develay (2004, 79), la distance entre la représentation d'un concept et le concept lui-même peut être considérée comme une erreur à éliminer ou comme un système explicatif dont le sujet a besoin pour progresser, ce qui peut faire une différence importante pour l'élève. Nespor (1987, 320) explique que les expériences scolaires deviennent des modèles (*templates*) influençant les pratiques. Les représentations, nourries par l'éducation et la culture, influencent l'action pédagogique (André, 2000, 38).

4.5.3 Les représentations de l'enseignement de la lecture

Dans une société, les choix de curriculum, des contenus disciplinaires, ainsi que du matériel d'enseignement, résulteraient des représentations de la personne, de l'apprentissage et de l'enseignement. Selon Noiseux (1997, 55), la façon d'enseigner serait « l'extériorisation des représentations » entretenues par l'enseignant, représentations nourries par ses expériences. Les perceptions et les jugements influencent le comportement et les pratiques de l'enseignant (Pajares, 1992, 307), dont l'action pédagogique dépend de représentations initiales (André 2000, 38) ancrées par l'éducation, la tradition et la culture.

Le programme de français, langue d'enseignement, véhicule la représentation de la lecture de ses concepteurs. Ce programme confère à l'enseignant un rôle de médiateur, responsable de contribuer à la création de l'environnement éducatif favorisant l'apprentissage de la lecture (MEQ, 2001). Selon Giasson (2003, 35), l'enseignant est le facteur le plus important pour la réussite en lecture des élèves qui abordent cet apprentissage avec leurs représentations. L'enseignant peut ne pas tenir compte des représentations ou connaissances antérieures des élèves; ces représentations feront obstacle, selon Develay (2004, 79), qui suggère, comme de Vecchi (2000) de considérer la représentation comme le système explicatif qui permet au sujet d'intégrer le concept et d'apprendre.

Le Programme de formation de l'école québécoise, qui définit l'apprentissage comme un processus actif, affirme que « les pratiques pédagogiques sont tributaires des idées que l'on se fait de la manière dont on apprend », (MEQ, 2001, 5). Ce programme préconise le maintien de pratiques d'inspiration behavioriste qui côtoient des pratiques constructivistes alors que l'élève s'engage « dans un processus de remise en question de ses connaissances et de ses représentations personnelles ».

L'effet des représentations dans l'enseignement et, par conséquent, dans l'apprentissage étant démontré par les chercheurs, il nous apparaît important de tenter de connaître les représentations initiales des étudiants en formation à l'enseignement, acteurs sociaux qui influenceront la construction des représentations reliées à l'apprentissage de la lecture.

L'exploration des écrits des chercheurs au sujet de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement nous a permis d'en mieux connaître les représentations. Le rôle de ces dernières en didactique est tel qu'on ne peut les ignorer. Découvrir les représentations initiales des futurs enseignants pour les utiliser dans la construction de leurs compétences professionnelles devient un objectif important pour la didactique. Nous voulons y contribuer par cette recherche.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

L'exploration des représentations initiales des étudiants en formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire au sujet de la lecture, de son enseignement et de son apprentissage, fait appel à une démarche principalement descriptive. Cette méthodologie traite de la rédaction et de l'administration d'un instrument de cueillette de données ainsi que de la démarche d'analyse des données recueillies. Concrètement, nous présentons d'abord la démarche d'investigation dans laquelle nous décrivons l'échantillon et l'instrument de cueillette de données, puis nous expliquons la procédure d'administration du questionnaire; enfin, nous traitons des limites de la recherche.

1. La démarche d'investigation

Cette recherche descriptive à caractère interprétatif recourt à une approche partiellement quantitative afin de dégager un « tableau d'ensemble » à partir des données recueillies par les items à échelle ou à choix, et adopte une approche qualitative pour l'analyse du contenu et des données langagières provenant des réponses écrites aux questions ouvertes (Gagné et autres, 1989).

1.1 L'échantillon

En Abitibi-Témiscamingue, pour les secteurs de Rouyn-Noranda et de Val-d'Or, la population inscrite dans les programmes de baccalauréat à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire de l'Université s'élève à environ 200 étudiants. L'instrument de

cueillette de données a été soumis aux étudiants du baccalauréat à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire avant qu'ils ne suivent le cours *Didactique de l'écrit II* traitant plus spécialement de la lecture. Ce cours se donne au début de la troisième année du baccalauréat; 51 étudiants de deuxième année composent donc notre échantillon de recherche. Ayant complété au moins une année et demie du programme, ces étudiants sont familiarisés avec le vocabulaire de l'enseignement; cependant, ils n'ont pas encore reçu un enseignement formel sur la lecture et son apprentissage au primaire, enseignement qui pourrait modifier de façon substantielle leurs représentations initiales.

L'échantillon par choix raisonné (Massé, 1992, 118) comprend 32 étudiants de deuxième année fréquentant le campus de Rouyn-Noranda et 19, celui de Val-d'Or. Cet échantillonnage est restreint, vu la petite taille de l'Université. Le groupe est constitué surtout d'étudiantes; peu de garçons s'inscrivent à ce programme. Ces étudiants ont commencé leur scolarisation au primaire vers 1990; le programme de français alors en application avait été publié par le ministère de l'Éducation en 1979. Une année au préscolaire a habituellement précédé les six années d'enseignement primaire prévues par le régime pédagogique. Cinq années d'études secondaires suivies de deux années d'études collégiales complètent le cheminement scolaire des étudiants en formation à l'enseignement. Quelques étudiants effectuent un retour aux études après une expérience de travail dans l'enseignement ou dans un autre domaine.

1.2 L'instrument de cueillette de données

Les représentations initiales des étudiants ont été observées grâce à un instrument de type questionnaire, sans manipulation de variables. Nous avons choisi d'utiliser ce type d'instrument parce qu'il permet de recueillir en une fois les réponses d'un groupe de sujets et de conserver les informations. Un instrument écrit élimine les reformulations de questions susceptibles d'influencer les réponses. Les questions ouvertes pourront mettre à jour des éléments qui ne seraient pas inclus dans les énoncés à choix et à échelles.

À l'exception du *Profil d'orientation théorique* de Bean et Leuer, adapté par Giasson et Thériault (1983), nous n'avons pas trouvé, dans les écrits francophones, d'instrument mesurant les représentations des étudiants en formation à l'enseignement au sujet de la lecture. Nous avons construit notre propre instrument, exploratoire, faut-il le préciser, en nous inspirant de *DeFord Theoretical Orientation To Reading Profile* (DeFord, 1979, 1985), de *Bishop Adaptation of Theoretical Orientation To Reading Profile* (Bean, Bishop et Leuer, 1982), de *Teachers' Beliefs About Literacy Questionnaire* (Westwood, Knight et Redden, 1997), des écrits de Giasson (2003, 1990), de Thériault (1988), de Pierre (2003, 1994) et de van Grunderbeeck (1994), ainsi que des programmes du ministère de l'Éducation (2001, 1994).

Les documents disponibles, qui sont les questionnaires de Westwood, Knight et Redden (1997), de DeFord (1985, 1979) et de Bean, Bishop et Leuer (1982) ont été comparés dans leurs versions originales anglaises pour identifier les éléments similaires, puis traduits librement. Les exemples qui apparaissaient dans les énoncés en anglais ont été adaptés. Pour la consistance interne du document, un même concept théorique est vérifié dans au moins deux parties du questionnaire.

Les instruments consultés comportent tous une échelle d'accord à cinq points de type Likert. Nous avons conservé ce type d'échelle pour les énoncés fermés. Les positions exprimées par les cotes sont : *très en accord* (A), *en accord* (B), *ni en accord ni en désaccord (incertain)* (C), *en désaccord* (D), *très en désaccord* (E). Le point milieu évite que des répondants laissent des questions sans réponse s'ils ne sont ni en accord ni en désaccord.

En plus des questions recueillant les données socio-démographiques, l'instrument de cueillette de données (Annexe A) comprend quarante-neuf items répartis ainsi : vingt-six énoncés avec échelle d'accord de type Likert, onze énoncés à choix multiples, neuf questions ouvertes, un élément à échelle linéaire, un tableau de type horaire du temps

d'enseignement de la lecture et une question portant sur les souvenirs d'apprentissage de la lecture en première année du primaire. Tous les items de l'instrument sont regroupés autour de trois concepts clés: la lecture, l'apprentissage de la lecture et l'enseignement de la lecture (tableau 3.1).

TABLEAU 3.1

Répartition des items de l'instrument de cueillette de données					
Concepts		Type d'énoncés (ou de questions)			
		Likert	à choix	ouvert	autre
Qu'est-ce que lire ?					
Définition de la lecture		19, (24)		38	
Modèles de lecture		2, 9	27,		
Modèle contemporain de lecture	Lecteur	14, (24)	32, 34	42	
	Texte	12	(33)		
	Contexte	23	36		
Décodage ou compréhension ?		3, 4	31,	45, (46)	
Apprendre à lire					
Modèles d'apprentissage		6, 7, 22		(39, 40)	
Ce qui est requis pour lire	Émergence de l'écrit	8	37	41, 44	
	Conscience phonologique	25		46	
	Stratégies	16	29		
Enseigner à lire					
Modèles d'enseignement		15, 17		(39), (40)	47
Approches d'enseignement de la lecture	synthétique	18, 20	28, 30	(39)	
	analytique	11, 13	28, 30	(39)	
	mixte, équilibrée		28	(39)	
Programme de lecture		1, (10)	(33), 35	43	48
Évaluation de la lecture		5, 26		46	
Représentation de la lecture		21, (25)			49

(): item qui convient à plus d'un concept

Commençant par un court texte de présentation, le questionnaire recueille d'abord des données sociodémographiques auprès des sujets de l'échantillon. L'instrument comprend ensuite quatre parties. La première partie est composée d'énoncés fermés avec échelle d'accord; viennent ensuite des énoncés à choix multiples (partie 2), qui sont suivis de questions ouvertes (partie 3). L'item avec échelle linéaire, l'horaire d'enseignement de la lecture et les souvenirs d'apprentissage de la lecture constituent une quatrième partie. Les énoncés avec échelle d'accord sont répartis de manière telle que deux énoncés décrivant un même concept ne soient pas consécutifs.

1.2.1 Données socio-démographiques

Les données socio-démographiques qui pourraient éclairer l'analyse, comme l'âge, le sexe, les études antérieures au baccalauréat, le travail en milieu scolaire, ainsi que la commission scolaire où l'étudiant a fait ses études primaires ont été consignées, puis analysées avec d'autres données tirées des réponses aux énoncés et aux questions de l'instrument de cueillette de données.

1.2.2 Énoncés de type fermé avec échelle Likert

À partir des traductions des instruments disponibles, de concepts provenant du cadre théorique et de documents didactiques, nous avons produit une série d'énoncés sur fiches individuelles afin de pouvoir en modifier l'ordre facilement. Nous avons sélectionné 31 énoncés et rédigé une première version de la partie 1 de l'instrument. La formulation de certains énoncés a été modifiée, des énoncés similaires ont été regroupés après une lecture des énoncés par trois enseignantes du primaire. Nous avons conservé vingt-six énoncés reliés à un ou plusieurs concepts décrits dans le cadre théorique et leur avons associé une échelle d'accord de type Likert. Pour chacun des énoncés, nous avons ensuite déterminé une tendance, soit vers l'accord, soit vers le désaccord. Les concepts théoriques des énoncés 1 à 26 sont consignés dans le tableau 3.2.

TABLEAU 3.2

Concepts théoriques impliqués dans les énoncés 1 à 26		T
1	Programme de lecture, manuel	E
2	Modèles de lecture, <i>bottom-up</i> , identification des mots	E
3	Décodage ou compréhension, erreurs	A
4	Décodage ou compréhension, lecture oralisée	E
5	Évaluation de la lecture, stratégies, difficultés	A
6	Modèles d'apprentissage, découverte du principe alphabétique	E
7	Modèles d'apprentissage, structuré	A
8	Émergence de l'écrit, vocabulaire et apprentissage de la lecture	A
9	Modèles de lecture <i>top-down</i> , compréhension	A
10	Programme de lecture, sources de textes	A
11	Approches d'enseignement de la lecture	A
12	Modèle contemporain, variable texte, vocabulaire	A
13	Approches d'enseignement de la lecture, globale ou analytique	A
14	Modèle contemporain, variable lecteur, connaissances	A
15	Modèles d'enseignement, organisation des activités de lecture	E
16	Stratégies de lecture, reconnaissance de mots	A
17	Modèles d'enseignement, étayage	A
18	Approches d'enseignement de la lecture, décodage	E
19	Définition de la lecture, compréhension	A
20	Approches d'enseignement, synthétique, lettres et sons	E
21	Représentation de la lecture, influence de l'enseignant	A
22	Modèles d'apprentissage, enseignement directif, magistral	A
23	Modèle contemporain, variable contexte, motivation	A
24	Modèle contemporain, variable lecteur, connaissances	A
25	Conscience phonologique, représentation de la lecture	A
26	Évaluation de la lecture, questions	E

T : La réponse devrait tendre vers l'accord (A) ou vers le désaccord (E)

Des paires d'items reliés à un même concept ont des formulations opposées (numéros 1 et 10, 2 et 9, 6 et 22, 13 et 20); si les répondants sont en accord avec l'un des énoncés de ces paires, ils devraient être en désaccord avec l'autre. D'autres paires d'items vérifient des concepts apparentés; ces items devraient obtenir un degré d'accord similaire (numéros 8 et 12, 24 et 26).

1.2.3 Items avec choix de réponses

À partir des concepts théoriques, nous avons composé onze énoncés comportant des choix de réponses; certains de ces énoncés se rattachent à des concepts utilisés dans les énoncés fermés de 1 à 26. Pour les items 27 à 31, le répondant est limité à un seul choix de réponse, alors que pour les items 32 à 37, il peut choisir autant de réponses suggérées qu'il le juge nécessaire. Dans les énoncés à choix, un élément qui n'est pas choisi est révélateur, par défaut, d'indices dans la construction des représentations (tableaux 3.3 et 3.4).

TABLEAU 3.3

Concepts théoriques impliqués dans les énoncés 27 à 31	
27	Modèle de lecture
a	dirigé par les données (<i>bottom up</i>)
b	dirigé par les concepts (<i>top down</i>)
c	interactif
28	Approches d'enseignement de la lecture
a	synthétique
b	globale ou analytique
c	synthétique phonique
d	mixte (code et sens)
e	équilibrée (code et sens + sons)
29	Stratégies de lecture (entrées)
a	dire le mot à l'élève
b	grapho-phonétique (lettres-sons)
c	sémantique (contexte autour du mot)
d	morphologique (syllabes)
e	syntactique (relecture de la phrase)
f	(suggestion du répondant au questionnaire)
30	Activités d'enseignement de la lecture
a	alphabet
b	décodage
c	mots familiers (approche globale)
d	recherche de sens
31	Facteurs de compréhension
a	vocabulaire du lecteur
b	structure des phrases
c	ponctuation
d	exactitude du décodage
e	vitesse de lecture

TABLEAU 3.4

Concepts théoriques impliqués dans les énoncés 27 à 31	
32	Variable lecteur, comportements <i>a</i> utilise des informations <i>b</i> réagit <i>c</i> décode exactement <i>d</i> relit si nécessaire
33	Variable texte, choix des textes, programme de lecture <i>a</i> niveau de difficulté <i>b</i> préférences des élèves <i>c</i> illustrations <i>d</i> sujets traités <i>e</i> taille des caractères
34	Variable lecteur, stratégies <i>a</i> connaissances linguistiques <i>b</i> indices tirés du texte <i>c</i> dictionnaire <i>d</i> connaissances générales
35	Programme d'enseignement de la lecture <i>a</i> lecture individuelle <i>b</i> décodage et reconnaissance de mots <i>c</i> lecture animée par l'enseignant <i>d</i> enseignement de stratégies
36	Variable contexte <i>a</i> nombre de mots par phrase <i>b</i> présence ou interventions de pairs <i>c</i> température ambiante <i>d</i> qualité d'impression du texte <i>e</i> longueur du texte <i>f</i> motivation
37	Activités pour l'émergence de l'écrit <i>a</i> séparation de mots en syllabes <i>b</i> reconnaissance de syllabes <i>c</i> repérage de phonèmes <i>d</i> jeux de rime

1.2.4 Questions ouvertes

Pour mieux décrire les représentations des étudiants et vérifier les choix de réponses aux items des parties 1 et 2, nous avons proposé neuf questions ouvertes auxquelles les étudiants pouvaient répondre en quelques lignes. Nous souhaitons découvrir des indices des représentations qui ne seraient pas apparus dans les énoncés

fermés ou dans les items avec choix de réponses. Le tableau 3.5 présente les concepts des questions ouvertes.

TABLEAU 3.5

Concepts théoriques impliqués dans les questions 38 à 46	
38	Définition de la lecture
39	Modèles d'apprentissage ou d'enseignement
40	Modèles d'apprentissage
41	Émergence de l'écrit
42	Variable lecteur, métacognition
43	Programme de lecture
44	Émergence de l'écrit, ce qui est requis pour lire
45	Décodage, compréhension, niveaux de lecture
46	Évaluation de la lecture

1.2.5 Échelle linéaire

Nous avons traduit librement l'élément 25 de Westwood, Knight et Redden (1997, 232, utilisation autorisée). Cet élément comporte une échelle linéaire à sept points sur laquelle le répondant peut situer sa conception de l'enseignement de la lecture. Cet élément 25 est devenu l'élément 47 de la partie 4, qui demande aux étudiants de situer leur opinion au sujet de l'organisation de l'enseignement de la lecture sur une échelle linéaire allant du moins structuré (1) au plus structuré (7). Cet item nous a permis de comparer la position personnelle de répondants s'étant situés aux extrémités 1 et 2 ainsi que 6 et 7 de l'échelle linéaire avec les réponses aux énoncés avec échelle Likert.

1.2.6 Item horaire

Pour l'élément 48, nous avons imaginé un tableau de répartition du temps d'enseignement de la lecture entre diverses activités. Parmi les activités proposées, la reconnaissance de mots (*a*) et la composition de mots (*b*) sont spécifiques au premier

cycle du primaire (tableau 3.6), mais ne sont pas identifiées comme telles dans la grille-horaire à compléter. La répartition des 120 minutes d'activités de lecture nous renseigne au sujet des représentations de l'enseignement de la lecture en classe.

TABLEAU 3.6

Activités d'enseignement de la lecture, élément 48				
	Cycle	1	2	3
<i>a</i>	exercices de reconnaissance de mots			
<i>b</i>	composition de mots à partir de syllabes			
<i>c</i>	enseignement de stratégies de compréhension			
<i>d</i>	lecture personnelle silencieuse			
<i>e</i>	lecture guidée et animée par l'enseignant			
<i>f</i>	exercices de vocabulaire			

1.2.7 Souvenirs de lecture

Cette question (numéro 49) tente de découvrir un lien entre des éléments de représentation et l'enseignement reçu au primaire, dans la mesure où les étudiants se rappellent des phrases ou des mots appris en première année, et qui pourraient permettre d'identifier le matériel didactique utilisé dans la classe où le répondant a fait sa première année à partir d'indices comme des mots clés, des phrases ou des noms de personnages.

1.3 Les outils d'analyse des données

Quantitative pour les items à échelles et à choix, l'analyse devient qualitative lors de la compilation et de l'analyse des réponses aux questions ouvertes. Le logiciel SPSS a été utilisé pour traiter les données quantitatives fournies par les énoncés 1 à 26, les questions à choix multiples 27 à 31, les items 47 et 48, ainsi que la plupart des données sociodémographiques. Nous en avons tiré des fréquences et des pourcentages (énoncés 1 à 31 et 47). Par fréquence, nous entendons le nombre de fois où une donnée apparaît dans un ensemble, ce qui correspond, selon Bonneville, Grosjean et Lagacé (2007, 125), à la fréquence absolue. Le terme « effectifs » est aussi utilisé pour désigner le nombre de

répondants dans chaque catégorie (Fournier et Plamondon, 1997, 24). À partir de la fréquence des choix pour les énoncés 32 à 37 nous avons calculé des pourcentages ou fréquences relatives (Bonneville, Grosjean et Lagacé, 2007, 126). Nous avons procédé à une analyse de contenu pour les questions ouvertes 38 à 46 et 49. Enfin, nous avons comparé les réponses fournies par les sujets à des questions fermées et ouvertes pour un même objet de contenu traité.

1.3.1 Données sociodémographiques

Les données compilées ont servi à connaître l'homogénéité du groupe quant à l'âge, au sexe, à la suppléance effectuée dans les écoles, à la région d'origine (comme La Sarre, Val-d'Or, etc.). Les réponses qui expliquent la préférence pour un degré d'enseignement du primaire ont été transcrites intégralement et traitées comme les questions ouvertes.

1.3.2 Énoncés de type fermé

Les 26 énoncés de type fermé de la première partie ont été répartis entre les trois concepts clés de notre cadre de référence : lecture, apprentissage de la lecture et enseignement de la lecture. Pour la définition des variables et la saisie des données à l'aide du logiciel SPSS, nous avons ensuite codé les énoncés LE (lecture), AL (apprentissage de la lecture) et EL (enseignement de la lecture). Les observations des énoncés fermés 1 à 26 ont été inscrites dans la base de données du logiciel SPSS puis traitées pour obtenir des pourcentages et des fréquences.

Afin de simplifier la description des résultats des 26 énoncés de la partie 1, les réponses A (très en accord) et les réponses B (en accord) sont regroupées sous le vocable « en accord »; il en est de même pour les réponses D et E, regroupées sous le vocable « en désaccord ». Nous avons établi que les réponses aux questions 3, 5, 7 à 14, 16, 17, 19 et 21 à 25 devraient tendre vers l'accord (A et B) et que les réponses aux questions 1, 2, 4, 6, 15, 18, 20 et 26 devraient tendre vers le désaccord (D et E) pour correspondre aux avancées actuelles en didactique de la lecture. Cette tendance est indiquée dans le tableau 3.2.

À l'aide du logiciel SPSS, nous avons trouvé les fréquences des choix A, B, C, D et E pour chacun des énoncés 1 à 26, pour lesquels nous avons déterminé la tendance vers l'accord (A) et la tendance vers le désaccord (E) à partir du cadre de référence. Ces fréquences sont aussi exprimées en pourcentages (Annexe B). Pour essayer de connaître le degré d'accord de l'ensemble du groupe avec un énoncé, nous avons attribué une valeur de 5 au choix A dans l'échelle d'accord aux énoncés 3, 5, 7 à 14, 16, 17, 19 et 21 à 25; pour ces énoncés, B vaut 4; C, 3; D, 2 et E, 1. Pour les énoncés 1, 2, 4, 6, 15, 18, 20 et 26, c'est E qui vaut 5; alors D vaut 4, C, 3; B, 2 et A, 1. Pour chacun des énoncés, nous avons multiplié le nombre de réponses A, B, C, D et E par la valeur attribuée, puis additionné les produits obtenus. Par exemple, à l'énoncé 1, les fréquences sont A : 4, B : 22, C : 10, D : 14 et E : 1, devenant 4×1 , 22×2 , 10×3 , 14×4 et 1×5 , produits dont la somme est 139. Ce score équivaut à 54,5 % du maximum de 255 (résultat de 51×5 si tous les étudiants ont inscrit une réponse à l'énoncé).

1.3.3 Énoncés avec choix de réponses

Pour ce type de questions, nous avons compilé le nombre de fois où un élément de réponse est choisi sans attribuer de valeur particulière à l'un ou l'autre des éléments. Les éléments choisis peuvent être comparés à l'orientation dégagée par les questions des autres parties du questionnaire pour un même concept. Les réponses à 29f, quoique peu nombreuses, sont traitées comme les questions ouvertes. Nous avons utilisé le logiciel SPSS pour calculer les fréquences et les pourcentages des choix pour les énoncés de la partie 2a, où les étudiants étaient limités à un choix de réponse. Quand plusieurs choix étaient possibles (partie 2b), nous avons compté, pour chaque énoncé, le nombre de fois où chaque choix est apparu et le nombre total de choix effectués, ce qui nous a servi à établir un pourcentage correspondant au nombre de fois où chacun des choix *a*, *b*, *c*, *d*, *e* et *f* a été sélectionné. Les éléments qui n'ont pas été choisis ont aussi été considérés. Les choix de réponses effectués par les étudiants de l'échantillon pourraient être conditionnés par l'éventail des choix proposés dans les énoncés. Par exemple, l'énoncé 27 suggérait trois réponses dont la troisième, plus longue, pouvait sembler plus adéquate.

1.3.4 Questions ouvertes

Les réponses aux questions 38 à 46 ont été transcrites intégralement à partir des 51 questionnaires numérotés de R1 à R32 et de V33 à V51. Cette numérotation des questionnaires sera utilisée pour identifier les citations dans la description des résultats.

Toutes les réponses à une question ont été écrites les unes à la suite des autres, chaque réponse étant identifiée par le numéro du questionnaire correspondant. La transcription des réponses aux questions ouvertes constitue l'annexe B.

La catégorisation des réponses (Vallerand, 2000, 364) nous a permis d'identifier les composantes principales des données qualitatives pour chacun des items 38 à 46 à l'aide du cadre de référence. Pour chacune des questions 38 à 46, nous avons formé des catégories pré-déterminées par le cadre théorique, auxquelles nous avons ajouté des catégories émergentes au cours de l'analyse. Sur le texte de la transcription des réponses, nous avons repéré les thèmes que nous avons notés en marge. Pour connaître leur fréquence d'apparition, nous avons inscrit les éléments de réponses dans la catégorie appropriée, puis compté le nombre total d'éléments thématiques, ainsi que le nombre de réponses regroupées sous un thème. Une réponse à une question ouverte contenait souvent des éléments appartenant à plus d'une catégorie de thèmes ou de composantes. Dans ce cas, chaque élément a été inscrit et compté dans la catégorie appropriée. Les composantes ont été classifiées en catégories fournies par le cadre de référence en utilisant le numéro du questionnaire. Nous tentons de décrire les représentations à la lumière du cadre conceptuel et de comparer les composantes (triangulation) avec les résultats obtenus dans les autres parties du questionnaire pour un même concept.

1.3.5 Échelle linéaire

L'élément 47 de la quatrième partie comporte une échelle sur laquelle les répondants se sont prononcés relativement à la structuration de l'enseignement de la lecture. La position exprimée sur une échelle de 1 à 7, qui va du moins structuré au plus structuré, permet de situer l'ensemble du groupe. Cette position peut être comparée avec

les positions exprimées au sujet de l'enseignement de la lecture dans les énoncés fermés des parties 1 et 2 du questionnaire et avec les composantes de représentations identifiées dans les réponses aux questions ouvertes.

1.3.6 Item de type horaire

La partie 4 inclut l'élément 48 qui répartit 120 minutes d'enseignement entre diverses activités de lecture. Nous ne considérons que les grilles complétées conformément à la consigne du numéro 48. Une moyenne de minutes a été calculée pour chacune des activités proposées dans chacun des cycles. Nous avons aussi noté le minimum et le maximum de minutes suggérées par les étudiants pour chacune des activités de lecture. La répartition du temps entre chacune des activités pour un cycle est mise en relation avec les réponses aux items qui se rapportent à l'enseignement de la lecture.

1.3.7 Souvenirs de lecture

Il est possible que la méthode de lecture utilisée quand le répondant était en première année puisse avoir un effet sur certains éléments des représentations de la lecture en donnant des indices sur la méthode d'enseignement et le matériel didactique alors utilisés par l'enseignant, mais ceci reste absolument hypothétique.

1.4. La présentation et l'interprétation des résultats

Les résultats sont présentés sous forme de texte explicatif. Les réponses aux questions et énoncés sont présentés d'abord en suivant l'ordre numérique des parties 1, 2 et 4 du questionnaire, puis, pour une description plus complète, les questions et les énoncés de toutes les parties du questionnaire sont regroupés selon leur appartenance aux concepts de lecture, d'apprentissage de la lecture et d'enseignement de la lecture établis dans le cadre de référence. Des tableaux sont ajoutés pour clarifier les informations obtenues dans chacune des parties de l'instrument, ainsi que pour présenter les fréquences d'accord des énoncés regroupés par concepts. À la suite de la compilation et de l'analyse des données,

une discussion des résultats expose quelques constats résultant de l'analyse et suggère quelques pistes didactiques qui pourront être proposées aux formateurs des étudiants inscrits aux programmes de préparation à l'enseignement pour aider ces futurs enseignants à préciser leurs représentations de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement.

2. Le déroulement de la procédure d'administration du questionnaire d'enquête

Dans cette partie de la méthodologie, nous décrivons les précautions méthodologiques nécessaires à la procédure d'administration du questionnaire d'enquête, ainsi que quelques considérations éthiques relatives aux recherches impliquant des êtres humains.

2.1 Les précautions méthodologiques

Une première version du questionnaire d'enquête élaboré a été validée par six experts externes : trois enseignants du primaire en exercice, une enseignante du primaire à la retraite et deux didacticiens du français. Leurs commentaires ont permis de préciser des énoncés, d'ajouter des éléments ou d'en retirer. L'énoncé 1 qui se lisait : « Un bon programme de lecture inclut un manuel et un cahier d'exercices » a été reformulé ainsi : « Un manuel de lecture et un cahier d'exercices sont essentiels à un bon enseignement de la lecture ». Ce qui est devenu l'énoncé 5, au sujet de l'évaluation, a été ajouté. « Tenir compte de la ponctuation facilite la compréhension » a été retiré, car cet énoncé faisait double emploi.

La version modifiée du questionnaire a été testée avec un petit groupe d'étudiants du baccalauréat à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire qui ne faisaient pas partie de l'échantillon. Au besoin, nous pouvions retirer ou modifier des éléments. Nous avons ajouté « premier cycle » à la consigne de l'élément 47 et ajouté à la consigne du numéro 48 qu'il n'est pas obligatoire d'inscrire des minutes à toutes les activités d'un cycle. Cette pré-expérimentation a été aussi un exercice d'analyse. La version finale de l'instrument a été administrée à l'échantillon avant que ces étudiants ne suivent le cours

Didactique de l'écrit II prévu à leur cinquième session du programme de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

2.2 La passation du questionnaire d'enquête

Les réponses à tous les énoncés et à toutes les questions ont été consignées par écrit par les répondants sur des formulaires anonymes. Ce n'est pas le chercheur qui a administré le questionnaire d'enquête à l'échantillon pour éviter toute interaction susceptible d'influencer les réponses. L'administrateur a noté l'heure à laquelle il a remis les questionnaires aux répondants; ceux-ci ont inscrit l'heure à la fin du questionnaire rempli. Le cas échéant, nous aurions pu identifier les répondants qui auraient complété sans lire en comparant le temps dont ils ont eu besoin avec la durée moyenne établie lors de la pré-expérimentation.

2.3 Les considérations éthiques

Les étudiants composant l'échantillon ont tous signé et remis un formulaire de consentement prévu dans le cas d'une recherche impliquant des êtres humains. Ces formulaires ont été séparés des questionnaires avant que ceux-ci nous soient remis. Les informations fournies par les étudiants demeurent confidentielles. Aucun moyen n'a été ou ne sera pris pour connaître l'identité d'un ou des répondants. Le chercheur ne projette pas de commercialiser les résultats obtenus. Après le dépôt du rapport de recherche, le questionnaire pourra être utilisé pour fins de recherche; il suffira d'en faire la demande. Le questionnaire pourrait également être utilisé, sur demande, dans les commissions scolaires auprès des enseignants en exercice ou en insertion professionnelle au primaire.

3. Les limites de la recherche

Bien que limitée à la région de l'Abitibi-Témiscamingue, cette recherche vise à produire un instrument réutilisable qui permettrait de connaître les représentations des futurs enseignants du primaire au sujet de la lecture, de son apprentissage et de son

enseignement. La dimension de l'échantillon est restreinte au nombre d'étudiants inscrits dans le programme de baccalauréat d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire. L'instrument de cueillette des données a une validité immédiate suffisante pour les besoins de notre recherche. Les résultats obtenus par le questionnaire ne pourront pas être généralisés à une autre population..

La recherche ne prévoit pas déterminer si un élément de représentation appartient au noyau ou à la structure périphérique, et ne prévoit pas agir sur les représentations initiales. Cet instrument ayant été construit pour les besoins de cette recherche, nous ne savons pas s'il peut découvrir ou décrire tous les éléments des représentations reliées à l'apprentissage ou à l'enseignement de la lecture. D'autres recherches pourraient tenter de comparer les représentations initiales avant et après le cours de didactique consacré plus spécifiquement à l'enseignement de la lecture ou après quelques années de pratique d'enseignement.

L'utilisation d'énoncés fermés avec échelle d'accord ou avec choix laisse très peu de possibilités de rétroaction de la part des répondants; cette limite nous semble toutefois compensée par l'emploi de questions ouvertes dans une autre partie de l'instrument. La formulation de ces dernières pourrait toutefois induire la réponse (Paillé, 1996), ce qui constitue une limite que nous ne pouvons mesurer. Les questions ouvertes avec réponse écrite ne permettent pas d'explorer les représentations des étudiants aussi en profondeur que des entrevues semi-dirigées; ces dernières pourront être utilisées dans une autre recherche.

Cette recherche nous semble soumise à une autre limite qui pourrait avoir subtilement influencé la construction de l'instrument et l'interprétation des résultats. Cette limite provient de plus de trente ans de pratique d'enseignement au primaire : notre propre représentation de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement peut se retrouver en toile de fond; nous ne tenterons pas d'auto-analyse.

Les éléments méthodologiques ayant été précisés, nous allons procéder, dans le chapitre suivant, à la description et à l'analyse des résultats obtenus auprès de futurs enseignants au préscolaire et au primaire fréquentant l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, les données recueillies lors de la passation du questionnaire d'enquête seront décrites, analysées et discutées pour tenter de reconstruire les représentations d'étudiants en formation à l'enseignement au sujet de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement. La présentation des résultats débute par des considérations méthodologiques, suivies des données sociodémographiques. Ce chapitre présente ensuite les résultats concernant la lecture, son apprentissage et son enseignement, puis une discussion des résultats et, enfin, une réflexion à caractère didactique.

1. Considérations méthodologiques générales

Pour la compilation et la description des résultats, nous ne tiendrons pas compte de la division de notre échantillon en deux sous-groupes constitués par les étudiants de Rouyn-Noranda et ceux de Val-d'Or. Puisque les étudiants des deux localités suivent le même programme, leurs réponses seront traitées ensemble, car nous ne voulons pas faire une étude comparative des représentations entre le groupe de Rouyn-Noranda et celui de Val-d'Or. Cependant, pour faciliter le repérage d'éléments utiles à l'analyse (et des citations, le cas échéant), les questionnaires ont été identifiés par R pour le groupe de Rouyn-Noranda et par V pour le groupe de Val-d'Or, puis numérotés de R1 à R32 et de V33 à V51. L'anonymat des répondants est préservé, car les formulaires de consentement ont été séparés des questionnaires dès la passation de celui-ci.

Le questionnaire a été construit de façon à ce qu'un concept soit vérifié dans au moins deux de ses quatre parties. Les résultats des données recueillies dans les parties

quantitatives 1, 2 et 4 sont d'abord décrits en suivant l'ordre numérique des énoncés; ensuite, les données sont regroupées et décrites selon les trois concepts clés de notre cadre de référence : lecture, apprentissage de la lecture, enseignement de la lecture, et selon les subdivisions de ces trois concepts. La répartition des éléments du questionnaire dans les trois concepts (Tableau 3.1) a été légèrement modifiée au cours de l'analyse des résultats, laquelle favorise la réflexion au sujet des liens entre les concepts et une meilleure compréhension de ces derniers. Par exemple, l'énoncé 33, associé aux modèles de lecture, convient aussi au choix des textes dans un programme de lecture.

2. Les données sociodémographiques

L'échantillon participant à l'expérimentation comprenait 6 hommes et 45 femmes, pour un total de 51 étudiants, tous inscrits à temps complet au baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. La plupart des étudiants (82,4%) ont fait leurs études primaires et secondaires dans l'une ou l'autre des commissions scolaires de l'Abitibi-Témiscamingue; 9 étudiants proviennent de l'extérieur de cette région.

Des 51 étudiants, 37 (72,5 %) ont moins de 25 ans; 6 (11,8 %) étudiants se situent entre 25 et 29 ans et il y a 4 (7,8 %) étudiants dans chacune des deux autres tranches d'âge 30 à 34 et 35 ans et plus. La majorité des étudiants (45 ou 88,2 %) complétaient leur deuxième année du programme menant au baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire au moment de l'expérimentation. Trois (5,9 %) étudiants ont indiqué être en première année, un étudiant serait en troisième année et un autre en quatrième année du programme. Un étudiant (R7) n'a pas indiqué de réponse.

Relativement au degré d'enseignement auquel ils préféreraient enseigner, deux étudiants seulement (3,9 %) souhaitent éventuellement enseigner au préscolaire; on semble cependant préférer le deuxième cycle (16 étudiants ou 31,4 %) et le troisième cycle (16 étudiants) du primaire, ou encore le premier cycle (11 étudiants ou 21,6 %).

Seulement 6 étudiants (11,8 %) n'ont pas de préférence quant à l'ordre d'enseignement dans lequel ils souhaitent enseigner. Des caractéristiques des élèves, comme l'âge, l'attitude, le degré d'autonomie, sont les principales raisons fournies pour expliquer la préférence d'un degré du primaire. L'étudiant R12 souhaite enseigner au préscolaire qui « constitue une année d'éveil pour les enfants » ; ceux-ci font, selon l'étudiant V45, des « progrès impressionnants », alors que l'étudiant R28 se sent à l'aise avec les plus vieux à cause des « échanges qu'il est possible d'avoir ». Selon sa réponse, l'étudiant V51 semble croire que les apprentissages commencent en première année. La suite de sa formation à l'enseignement lui permettra d'ajuster sa représentation.

La plupart des 51 étudiants (44 ou 86,3 %) ont fait de la suppléance au primaire, à plus d'un niveau pour 30 d'entre eux. Le questionnaire ne demandait pas de préciser le nombre de jours de suppléance effectués. Une part des représentations pourrait être colorée par ces présences en milieu scolaire, sans qu'il soit possible de préciser exactement la nature ou la portée de cette influence.

3. La description et l'analyse des résultats du questionnaire

Dans cette partie, nous décrivons, à l'aide des réponses au questionnaire, les représentations des étudiants au sujet de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement. Cette description s'effectue en deux temps. Nous présentons d'abord assez globalement les résultats de chacune des parties quantitatives 1 et 2 du questionnaire sans tenir compte de la répartition des éléments du questionnaire selon les trois concepts du cadre de référence, sans inclure les résultats des parties 3 et 4 du questionnaire. Ensuite, à l'aide des réponses de tout le questionnaire (y compris les parties 3 et 4), nous tenterons de décrire les représentations des étudiants au sujet de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement, en suivant l'ordre de présentation des concepts dans le cadre de référence. Les données qualitatives de la partie 3 seront présentées en relation avec des éléments provenant des parties quantitatives 1, 2 et 4 du questionnaire d'enquête.

3.1 Les résultats des parties 1 et 2 du questionnaire

Pour chacun des énoncés de la partie 1, nous avons calculé les fréquences et les pourcentages des choix A, B, C, D et E du tableau 4.1 à l'aide du logiciel SPSS. Nous avons établi que les réponses devraient tendre vers l'accord aux énoncés 3, 5, 7 à 14, 16, 17 et 19 à 25, et vers le désaccord aux énoncés 1, 2, 4, 6, 15, 18 et 26.

TABLEAU 4.1

		Fréquences des degrés d'accord aux énoncés, partie 1					
Enoncés		T	A	B	C	D	E
1.	Programme de lecture	E	4	22	10	14	1
2.	Modèles de lecture	E	2	9	8	19	13
3.	Décodage ou compréhension	A	2	15	17	11	6
4.	Décodage ou compréhension	E	0	9	10	22	10
5.	Évaluation de la lecture	A	27	21	1	1	1
6.	Modèles d'apprentissage	E	0	3	17	20	11
7.	Modèles d'apprentissage	A	5	18	18	8	2
8.	Émergence de l'écrit	A	6	19	22	4	0
9.	Modèles de lecture	A	8	27	12	3	1
10.	Programme de lecture	A	15	19	11	5	1
11.	Approches d'enseignement	A	0	4	8	20	19
12.	Modèle contemporain, texte	A	4	26	12	8	1
13.	Approches d'enseignement	A	13	24	6	8	0
14.	Modèle contemporain, lecteur	A	3	16	12	18	2
15.	Modèles d'enseignement	E	0	5	12	25	9
16.	Stratégies de lecture	A	13	27	9	2	0
17.	Modèles d'enseignement	A	7	29	13	2	0
18.	Approches d'enseignement	E	3	12	20	14	2
19.	Définition de la lecture	A	15	31	4	0	1
20.	Approches d'enseignement	A	22	20	5	3	1
21.	Représentation de la lecture	A	6	30	12	2	1
22.	Modèles d'apprentissage	A	2	5	11	22	11
23.	Modèle contemporain, contexte	A	10	33	5	3	0
24.	Modèle contemporain, lecteur	A	2	17	16	14	2
25.	Conscience phonologique	A	2	22	17	6	4
26.	Évaluation de la lecture	E	8	22	14	6	1

T : tendance, la réponse devrait tendre vers l'accord (A) ou vers le désaccord (E)

La colonne T (tendance) du tableau 4.1 permet de constater que l'accord manifesté par le groupe s'écarte de la tendance que nous avons déterminée à partir du cadre de

référence, aux énoncés 1, 11, 20 et 22. Les étudiants se prononcent pour l'utilisation d'un manuel de lecture (énoncé 1); ils croient que la connaissance des noms des lettres est nécessaire à l'apprentissage de la lecture (énoncé 11) qui devrait, selon eux, débiter par les lettres et les sons (énoncé 20), sans enseignement direct ni magistral (énoncé 22). Contrairement à ce que semblent croire les étudiants, il est difficile de faire apprendre des lettres ou des sons sans les enseigner de manière formelle ou directe.

Selon les étudiants, l'évaluation de la lecture doit tenir compte des stratégies utilisées (énoncé 5), le manuel de lecture peut être remplacé (énoncé 10), l'apprentissage de la lecture commence avec des textes (énoncé 13), les exercices améliorent la reconnaissance de mots (énoncé 16), alors que la compréhension, aidée par l'étagage (énoncé 17), s'appuie sur des représentations (énoncé 19) et dépend de la motivation du lecteur (énoncé 23). Les étudiants sont en désaccord avec l'énoncé 6 (apprentissage par la découverte) et croient qu'il faut enseigner les relations entre graphèmes et phonèmes.

Une fréquence de 31 pour la somme des réponses A et B (ou D et E) à un énoncé signifie que 60% du groupe est en accord (ou en désaccord) avec cet énoncé. La fréquence est de 31 ou plus à 15 des 26 énoncés. Si, pour un énoncé, nous soustrayons le nombre d'étudiants en accord du nombre d'étudiants en désaccord (ou l'inverse), sans tenir compte des incertains (C), il ne reste que 8 énoncés (5, 9, 11, 16, 17, 19, 20 et 23) où la différence entre l'accord et le désaccord est de 31 ou plus.

Nous avons attribué une valeur de 5 au choix A pour les énoncés 3, 5, 7 à 14, 16, 17, 19 et 21 à 25 (accord), et une valeur de 5 au choix E pour les énoncés 1, 2, 4, 6, 15, 18, 20 et 26 (désaccord), et ensuite multiplié le nombre indiquant la fréquence d'un choix par la valeur déterminée. Les scores obtenus ont été transformés en pourcentages et inscrits dans la colonne de droite du tableau 4.2 de la page suivante, où apparaissent aussi les pourcentages correspondant aux fréquences du tableau 4.1.

TABLEAU 4.2

Pourcentages des degrés d'accord aux énoncés, partie 1						
Numéros d'énoncés	A	B	C	D	E	S %
1. Programme de lecture	7,8	43,1	19,6	27,5	2,0	54,5
2. Modèles de lecture	3,9	17,6	15,7	37,3	27,5	72,5
3. Décodage ou compréhension	3,9	29,4	33,3	21,6	11,8	59,6
4. Décodage ou compréhension		17,6	19,6	43,1	19,6	72,9
5. Évaluation de la lecture	52,9	41,2	2,0	2,0	2,0	87,5
6. Modèles d'apprentissage		5,9	3,3	39,2	21,6	75,3
7. Modèles d'apprentissage	9,8	35,3	35,3	15,7	3,9	67,6
8. Émergence de l'écrit	11,8	37,3	43,1	7,8		72
9. Modèles de lecture	15,7	52,9	23,5	5,9	2,0	76,4
10. Programme de lecture	29,4	37,3	21,6	9,8	2,0	78
11. Approches d'enseignement		7,8	15,7	39,2	37,3	54,5
12. Modèle contemporain, texte	7,8	51,0	23,5	15,7	2,0	70,8
13. Approches d'enseignement	25,5	47,1	11,8	15,7		76,5
14. Modèle contemporain, lecteur	5,9	31,4	23,5	35,3	3,9	71,8
15. Modèles d'enseignement		9,8	23,5	49,0	17,6	76,4
16. Stratégies de lecture	25,5	52,9	17,6	3,9		80
17. Modèles d'enseignement	13,7	56,9	25,5	3,9		76,1
18. Approches d'enseignement	5,9	23,5	39,2	27,5	3,9	61,2
19. Définition de la lecture	29,4	60,8	7,8		2,0	84,8
20. Approches d'enseignement	43,1	39,2	9,8	5,9	2,0	36,9
21. Représentation de la lecture	11,8	58,8	23,5	3,9	2,0	74,6
22. Modèles d'apprentissage	3,9	9,8	21,6	43,1	21,6	74,5
23. Modèle contemporain, contexte	19,6	64,7	9,8	5,9		79,6
24. Modèle contemporain, lecteur	3,9	33,3	31,4	27,5	3,9	61,2
25. Conscience phonologique	3,9	43,1	33,3	11,8	7,8	64,7
26. Évaluation de la lecture	15,7	43,1	27,5	11,8	2,0	48,2

S % : pourcentages calculés à partir des scores

Nous avons constaté que l'accord atteint ou dépasse 75 % aux énoncés 5, 10, 13, 16, 17, 19 et 23, ce qui n'est guère plus que le quart des 26 énoncés. Il n'y a que trois énoncés (5, 16 et 19) où l'accord atteint ou dépasse 80 %. Ces énoncés font référence à ce que doit identifier l'évaluation de la lecture (énoncé 5), aux exercices avec des syllabes pour améliorer la reconnaissance de mots (énoncé 16) et au lien entre la compréhension et la représentation de la signification (énoncé 19).

Le degré d'accord plutôt faible pourrait signifier un manque de clarté cognitive au sujet de la lecture, ce qui semble confirmé par une moyenne de 25 % d'incertains dans la

partie 1 du questionnaire, chaque étudiant ayant, en moyenne, choisi 5,6 fois C (incertain). Douze étudiants ont encerclé C à 9 (35 %) ou plus des 26 énoncés; deux étudiants sont incertains à la moitié des énoncés. Cependant, deux étudiants du groupe d'âge 20 à 24 ans (R22 et R26) n'ont aucun choix C. Nous ne trouvons que 4 énoncés (5, 19, 20 et 23) où le nombre d'incertains ne dépasse pas 10 %. Le nombre d'incertains atteint ou dépasse le tiers du groupe (17 étudiants) aux énoncés 3, 6, 7, 8, 18 et 25, et atteint un maximum de 22 à l'énoncé 8. Les énoncés qui suscitent le plus d'incertitudes décrivent des concepts reliés à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture. Ainsi, à l'énoncé 8, 22 étudiants ne peuvent se prononcer quant au rôle du langage de l'enfant dans l'apprentissage de la lecture. À l'énoncé 18, 20 étudiants ne savent pas s'il faut enseigner simultanément ou séparément le décodage et la compréhension.

Le nombre important d'incertains dans la première partie du questionnaire ne permet pas d'identifier facilement la tendance du groupe pour les énoncés de cette partie. Pour tenter de dégager l'accord ou le désaccord, nous avons retranché le nombre d'incertains et calculé des pourcentages d'accord à partir du nombre d'étudiants qui ont choisi A et B ou D et E (Tableau 4.3, page suivante). Par exemple, à l'énoncé 1, où il y a 10 incertains, nous avons calculé les pourcentages d'accord (A et B) et de désaccord (D et E) à partir de 41 étudiants au lieu de 51, ce qui nous donne 63,5 % des étudiants en accord et 36,5 % en désaccord avec l'énoncé 1 au lieu de 50,6 % en accord et 29,5 % en désaccord calculés par le logiciel SPSS (Tableau 4.2).

Les choix des étudiants sont conformes à la tendance prévue pour 18 (69,2 %) des 26 énoncés; à l'énoncé 3 (erreurs de lecture et compréhension), l'accord est égal au désaccord. Les avis sont partagés presque également aux énoncés 14 et 18. En soustrayant le pourcentage le moins élevé du pourcentage le plus élevé (%A - %E, ou l'inverse) pour chaque énoncé, nous trouvons huit des 26 énoncés (5, 6, 9, 15, 17, 19, 21, 23), à peine plus du tiers, où l'accord avec les théories actuelles au sujet de la lecture dépasse 75 %. Les étudiants s'écartent de la tendance prévue aux énoncés 1, 11, 14, 20, 22 et 26. Cet écart est

minime à l'énoncé 14 (2,6 %) et à l'énoncé 18 (3,2 %) qui traitent des connaissances du lecteur (14) et de l'enseignement du décodage et de la compréhension (18).

TABLEAU 4.3

Pourcentages sans les incertains, partie 1						
Numéros d'énoncés	Tt	Tg	N	% A	% E	D
1. Programme de lecture	E	A	41	63,5	36,5	27,0
2. Modèles de lecture	E	E	43	25,6	74,4	48,8
3. Décodage ou compréhension	A		34	50,0	50,0	
4. Décodage ou compréhension	E	E	41	21,9	78,1	56,2
5. Évaluation de la lecture	A	A	50	96,0	4,0	92,0
6. Modèles d'apprentissage	E	E	34	8,8	91,2	82,4
7. Modèles d'apprentissage	A	A	33	69,7	30,3	39,4
8. Émergence de l'écrit	A	A	29	86,2	13,8	72,4
9. Modèles de lecture	A	A	39	87,7	10,3	77,4
10. Programme de lecture	A	A	40	85,0	15,0	70,0
11. Approches d'enseignement	A	E	43	9,3	90,7	81,4
12. Modèle contemporain, texte	A	A	39	76,9	23,1	53,8
13. Approches d'enseignement	A	A	45	82,2	17,8	64,4
14. Modèle contemporain, lecteur	A	E	39	48,7	51,3	2,6
15. Modèles d'enseignement	E	E	39	12,8	87,2	74,4
16. Stratégies de lecture	A	A	42	95,2	4,8	91,0
17. Modèles d'enseignement	A	A	38	94,7	5,3	89,4
18. Approches d'enseignement	E	E	31	48,4	51,6	3,2
19. Définition de la lecture	A	A	47	97,9	2,1	95,8
20. Approches d'enseignement	E	A	46	91,3	8,7	82,6
21. Représentation de la lecture	A	A	39	92,3	7,7	84,6
22. Modèles d'apprentissage	A	E	40	17,5	82,5	65,0
23. Modèle contemporain, contexte	A	A	46	93,4	6,6	86,8
24. Modèle contemporain, lecteur	A	A	35	57,3	45,7	11,6
25. Conscience phonologique	A	A	34	70,6	29,4	41,2
26. Évaluation de la lecture	E	A	37	81,1	18,9	62,2

Tt : tendance théorique

Tg : tendance exprimée par le groupe

N : nombre d'étudiants conservés pour le calcul, incertains enlevés

% A : pourcentage d'étudiants en accord (à partir de N) avec l'énoncé

% E : pourcentage d'étudiants en désaccord

D : différence entre %A et %E

En plus des incertitudes, nous avons relevé quelques contradictions dans les réponses des étudiants aux énoncés 1 à 26. Les étudiants sont en accord avec l'utilisation d'un manuel de lecture (énoncé 1) et sont aussi d'accord pour le remplacer (énoncé 10).

En désaccord à l'énoncé 6 (apprentissage par la découverte), les étudiants le sont aussi à l'énoncé 22 (apprentissage dirigé); ils devaient être en accord avec un des énoncés (6 ou 22) et en désaccord avec l'autre, puisque les énoncés 6 et 22 sont opposés. La situation est analogue aux énoncés 13 et 20; les étudiants affirment que l'apprentissage de la lecture commence par des phrases et des textes (énoncé 13) et par des lettres et des sons (énoncé 20). Cela peut traduire des représentations incomplètes ou, à tout le moins fragiles, chez les étudiants au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture au primaire.

Dans la deuxième partie du questionnaire, les étudiants étaient limités à un choix de réponse aux énoncés 27 à 31 (partie 2a) alors qu'ils pouvaient effectuer plusieurs choix aux énoncés 32 à 37 (partie 2b). Aux énoncés 27 à 31, nous avons indiqué combien d'étudiants ont choisi *a*, *b*, *d*, *d*, *e* ou *f*; aux énoncés 32 à 37, c'est le nombre de fois où l'élément (*a*, *b*, *d*, *d*, *e* ou *f*) a été choisi qui est inscrit dans le tableau 4.4. Pour les énoncés 32 à 37, le nombre total de choix effectués à un énoncé apparaît entre parenthèses à la suite du concept. Les pourcentages apparaissent au tableau 4.5 (page suivante).

TABLEAU 4.4

Fréquences des choix, parties 2a et 2b		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>
27.	Modèles de lecture	8	19	24			
28.	Approches d'enseignement	5	4	5	4	33	
29.	Stratégies de lecture	0	23	3	21	1	3
30.	Approches d'enseignement	5	2	39	5		
31.	Facteurs de compréhension	14	6	0	29	2	
32.	Variable lecteur (118)	38	34	12	34		
33.	Variable texte (136)	37	44	12	30	13	
34.	Variable lecteur (138)	21	43	30	44		
35.	Programme d'enseignement (135)	33	31	36	35		
36.	Variable contexte(153)	28	17	5	16	42	45
37.	Émergence de l'écrit (108)	18	19	35	36		

Si aucune valeur n'est inscrite dans une colonne, ce choix (*d*,*e* ou *f*) n'est pas proposé à l'énoncé.

Les fréquences (tableau 4.4) montrent que les étudiants favorisent un modèle interactif de lecture (27*c*) cohérent avec le rejet du modèle *bottom up* à l'énoncé 2 de la partie 1. Les étudiants favorisent une approche équilibrée (28*d*) et choisissent de commencer l'apprentissage de la lecture par la reconnaissance de mots familiers (30*c*), alors qu'ils avaient préféré commencer cet apprentissage par les lettres et les sons à l'énoncé 20 de la partie 1.

TABLEAU 4.5

Pourcentages des choix, parties 2a et 2b		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>
27.	Modèles de lecture	15,6	37,3	47,1			
28.	Approches d'enseignement	9,8	7,8	9,8	7,8	64,8	
29.	Stratégies de lecture	0	45,1	5,9	41,2	2,0	5,9
30.	Approches d'enseignement	9,8	3,9	76,5	9,8		
31.	Compréhension	27,4	11,8	0	56,9	3,9	
32.	Variable lecteur (118)	32,2	28,8	10,2	28,8		
33.	Textes (136)	27,2	32,3	8,8	22,1	9,6	
34.	Variable lecteur (138)	15,2	31,2	21,7	31,9		
35.	Programme de lecture (135)	24,4	23,0	26,7	25,9		
36.	Variable contexte(153)	18,3	11,1	3,3	19,5	27,4	29,4
37.	Émergence de l'écrit (108)	16,7	17,6	32,4	33,3		

Si aucune valeur n'est inscrite, ce choix (*d*, *e* ou *f*), n'est pas offert à l'énoncé
 Pour les énoncés 32 à 37, les pourcentages sont calculés à partir du total des choix.

Selon 29 des étudiants (56,9 %), la compréhension dépend de l'exactitude du décodage (31*d*), mais pas de la ponctuation (31*c*), qui n'a pas été choisie, alors que le vocabulaire (31*a*) du lecteur est choisi par 25,5 % des étudiants. À l'énoncé 12, qui associe vocabulaire et compréhension, 58,8 % étudiants sont en accord, ce qui aurait dû se refléter par un plus grand nombre de choix du vocabulaire (*a*) à l'énoncé 31. À l'énoncé 32, le décodage exact (*c*) ne constitue que 10,2 % des choix exprimés pour décrire le lecteur efficace. Des composantes de la variable contexte, c'est, selon les étudiants, la motivation (36*f*) qui a le plus d'influence sur la lecture, avec 29,4 % des

choix, ce qui confirme l'accord exprimé à l'énoncé 23 de la partie 1, où 84,3 % des étudiants ont reconnu l'importance de la motivation.

Le choix d'une approche synthétique effectué à l'énoncé 20 de la partie 1 est confirmé à l'énoncé 29, où les lettres (29*b*) et les syllabes (29*d*) réunies sont les stratégies que 86,3 % des étudiants suggéreraient à un élève qui a du mal à lire un mot. Aucun des étudiants n'a choisi de lire le mot à la place de l'élève (29*a*). Concernant le choix des textes à faire lire, les préférences des élèves (33*b*), qui constituent 32,3 % des choix, devancent le niveau de difficulté des textes (33*a*, 27,2 %). Il est possible de concilier les choix des élèves pour les sujets traités dans les textes avec une progression dans le niveau de difficulté. Des exercices de décodage et de reconnaissance de mots (35*b*) constituent le quart des activités de lecture choisies par les étudiants pour le deuxième cycle du primaire. Parmi les activités de préparation à la lecture au préscolaire, les jeux de rime (37*d*) arrivent presque à égalité avec la séparation des syllabes en phonèmes (37*c*), beaucoup plus difficile. Le groupe a choisi une approche équilibrée pour l'enseignement de la lecture (28*e*), mais suggère des stratégies de lecture appartenant à l'approche synthétique (29 *bd*), tout en commençant l'apprentissage de la lecture selon une approche analytique (30*c*) et en croyant que la compréhension dépend surtout de l'exactitude du décodage (31*d*).

Notre questionnaire n'a pas associé une question à choix de la deuxième partie avec chacun des énoncés de la première partie; nous ne pouvons donc comparer complètement ces deux parties entre elles. Nous pouvons toutefois identifier quelques liens de cohérence. Plutôt en accord (69,7 %) avec une approche synthétique pour enseigner la lecture (énoncé 7), les étudiants choisissent assez peu cette même approche à l'énoncé 28 (*a* et *c*, 9,8 % chacun); pour lire un mot, ils suggèrent surtout (86,2 %) les sons et les lettres (29*b*) ainsi que les syllabes (29*d*). Les étudiants choisissent l'exactitude du décodage comme principal facteur de compréhension (31*d*, 56,9 %), mais ils font peu de cas du décodage exact (32*c*, 10,2 %) pour décrire le lecteur efficace.

Pierre (1994) et Thériault (1988) précisent que l'apprentissage de la lecture s'appuie sur le vocabulaire de l'enfant; la moitié seulement du groupe est en accord (énoncé 3); la proportion diminue au quart du groupe à l'énoncé 31a. Les étudiants croient qu'il faut connaître les noms des lettres pour apprendre à lire (énoncés 11 et 20), mais très peu estiment que la récitation de l'alphabet (30a, 9,8 %) ou le décodage précis des mots (30b, 3,9 %) devraient constituer les premières activités de lecture; on préfère la reconnaissance de mots familiers (30c, 76,5 %). Partagés au sujet des connaissances respectives du lecteur débutant et de l'expert à l'énoncé 14, les étudiants le sont aussi à l'énoncé 30 où les connaissances du lecteur (*a* et *d*) ne représentent que la moitié de leurs choix. Ne sachant pas s'il faut enseigner simultanément ou séparément le décodage et la compréhension (énoncé 18), les étudiants optent pour une approche mixte ou équilibrée (28e, 64,7 %). Les résultats des parties 1 et 2 du questionnaire donnent l'impression que les représentations initiales des étudiants ne sont pas complètement cohérentes.

Cette présentation succincte des résultats en suivant l'ordre numérique du questionnaire nous a permis de noter des incertitudes et des incohérences dans les représentations initiales des étudiants; nous retrouverons de ces incertitudes et de ces contradictions dans la description qualitative des résultats de tout le questionnaire.

3.2 La description des résultats regroupés

Dans la suite de ce rapport, nous allons décrire et commenter les résultats regroupés autour des trois concepts clés de notre cadre de référence : lecture, apprentissage de la lecture et enseignement de la lecture. Cette présentation, qui intègre les résultats qualitatifs fournis par les questions ouvertes de la partie 3 du questionnaire aux résultats quantitatifs fournis par les parties 1, 2 et 4 de l'instrument, suit l'ordre dans lequel les concepts sont décrits dans le cadre de référence. Les fréquences apparaîtront dans les tableaux sous les termes « accord » et « désaccord ». Les pourcentages utilisés sont ceux du tableau 4.2 (page 69).

3.2.1 La lecture

Les modèles actuels de lecture définissent celle-ci comme une interaction dans le contexte de laquelle un lecteur mobilise des connaissances en décodant un texte écrit pour le comprendre. Nous allons tenter de découvrir comment les étudiants, au début de leur troisième année de formation, se représentent la lecture.

3.2.1.1 Définition de la lecture

Selon Pierre (2003c, 125), la lecture est un processus qui permet au lecteur de décoder un texte et d'accéder à la signification en reliant ses connaissances antérieures aux informations du texte (Lebrun, 2004, 99). L'énoncé 19 (tableau 4.6) et la question ouverte 38 tentent de découvrir en quels termes les étudiants définissent la lecture.

TABLEAU 4.6

Fréquences, énoncé 19				
	T	Accord	C	Désaccord
19. Définition de la lecture	A	46	4	1

L'énoncé 19 est inspiré de Le Bouffant (1998, 60), pour qui la capacité de se représenter une signification est essentielle à la compréhension en lecture. Des 51 étudiants, 90,2 % sont en accord avec l'énoncé; 7,8 % sont incertains; le désaccord n'est que de 2 %. Toutefois, ce concept de représentation de la signification n'apparaît explicitement qu'une fois (étudiant R15) dans les réponses des étudiants à la question ouverte 38. Comme le montrent la plupart des réponses, les étudiants tendent à définir la lecture par ses fonctions.

En effet, la question ouverte 38 (partie 3) tentait de préciser la définition de la lecture des répondants. Nous avons noté 75 éléments de réponse et réparti ces éléments en catégories (par exemple, apprendre, comprendre, décoder ...). Des réponses sont du

type « lire pour ... » et d'autres réponses décrivent ce que fait le lecteur. Pour 21 des répondants, lire équivaut à apprendre, connaître, s'instruire ou s'informer. Comprendre est mentionné 13 fois. La lecture plaisir (s'amuser, se divertir) apparaît 12 fois. Décoder et utiliser des stratégies ne sont mentionnés que 5 fois chacun. La lecture est identifiée comme la base des apprentissages par trois étudiants. L'étudiant R15 écrit que lire, c'est « se faire une représentation mentale », ce qui correspond, pour l'étudiant V37, à « se faire une image mentale de ce qu'on vient de lire ». Décoder, utiliser des stratégies, comprendre et se représenter ne constituent en tout que le tiers des 75 réponses.

Nous constatons que, malgré leur degré d'accord important avec la définition explicite de l'énoncé 19 (se représenter), les étudiants semblent avoir une définition imprécise ou incomplète de la lecture, définition qu'ils ont de la difficulté à formuler dans leurs mots. L'étudiant V34 a complété « Lire c'est ... » par un laconique « bien ». Selon l'étudiant V47, lire « est la première chose que les enfants doivent apprendre »; sa réponse ne définit pas l'acte de lire. Des réponses comme « Être capable d'utiliser des stratégies afin de comprendre un texte » (R31), « Décoder un message écrit » (R24), ou encore « Reconnaître des mots qui mis ensemble ont du sens. Comprendre ce sens » (R10), sont peu nombreuses. Les étudiants définissent la lecture par ses fonctions (apprendre, se distraire ...), plutôt que comme la capacité de décoder un écrit et de le comprendre.

3.2.1.2 Les modèles de lecture

Tout au long de la lecture d'un texte, le lecteur utilise des connaissances préalables sur la langue, le sujet traité, les stratégies. Morais, Kolinsky et Pierre (2003, 52) précisent que le lecteur compétent peut simultanément lire et comprendre, ce que le débutant ne peut faire. Les énoncés opposés 2 et 9, ainsi que l'énoncé 27 tentent de découvrir les modèles de lecture (*bottom up*, *top down*, mixte) choisis par les étudiants. Les résultats de ces énoncés constituent le tableau 4.7 à la page suivante.

TABLEAU 4.7

Fréquences, énoncés 2, 9 et 27				
	T	Accord	C	Désaccord
2. Modèle de lecture <i>bottom up</i>	E	11	8	32
9. Modèle de lecture <i>top down</i>	A	35	12	4
	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	
27. Modèles de lecture	8	19	24	

L'identification exacte de tous les mots d'un texte, habileté nécessaire à la lecture, n'assure pas automatiquement la compréhension du texte à lire. L'énoncé 2 affirme, au contraire, que le texte sera compris si tous les mots sont reconnus. Les étudiants devaient, selon nous, être en désaccord avec l'énoncé. Effectivement, 62,7% des étudiants sont en désaccord avec l'énoncé 2, alors 21,6 % sont en accord et 15,7 % sont incertains. Cependant, les étudiants tendent à croire qu'il n'est pas toujours nécessaire d'identifier précisément tous les mots d'un texte pour le comprendre (énoncé 9). La tendance vers l'accord à l'énoncé 9 est conforme à ce que nous avons déterminé à partir du cadre de référence. Nous avons 68,6% des étudiants en accord avec l'énoncé 9, alors que 23,5 % sont incertains et que 7,9 % sont en désaccord.

Les énoncés 2 et 9 étant opposés, les degrés d'accord sont inversés. Le nombre d'étudiants (32) en désaccord à l'énoncé 2 se rapproche du nombre d'étudiants (35) en accord à l'énoncé 9. Nous avons constaté que 11 étudiants sont en accord à l'énoncé 2 et que 4 étudiants sont en désaccord à l'énoncé 9; cette différence se retrouve à 1 près dans le nombre d'incertains à l'item 9. Le désaccord à l'item 2 n'est que 4 % de moins que l'accord à l'item 9. Les étudiants favorisent un modèle dirigé par les concepts aux énoncés 2 et 9.

L'énoncé 27 (partie 2) décrit trois modèles de lecture parmi lesquels les étudiants devaient effectuer un choix. Le modèle *bottom up* (*a*), dans lequel les données dirigent la lecture, est choisi par 15,7 % des étudiants, alors que 37,3 % d'entre eux optent pour le modèle *top down* (*b*) dans lequel la lecture est dirigée par le lecteur. Près de la moitié des

étudiants, soit 47,1 %, ont choisi (c), où la lecture est définie comme une interaction avec un texte. Le choix des éléments (b) et (c) montre que 84,4 % des étudiants donnent un rôle actif au lecteur; 47,1 % d'entre eux font interagir le lecteur et le texte (b), ce qui se rapproche d'un modèle interactif, avec une dominance des concepts. L'énoncé 27 ne faisait pas mention du contexte, troisième variable du modèle contemporain de lecture.

3.2.1.3 Les composantes du modèle contemporain : lecteur, texte, contexte

Des recherches ont décrit les variables lecteur, texte et contexte du modèle contemporain de lecture, ainsi que l'interaction de ces variables dans une situation de lecture (Giasson, 2003, 18; 1990, 6). Nous explorerons les représentations des étudiants au sujet du modèle contemporain en regroupant les énoncés selon chacune des trois variables de ce modèle. La variable lecteur est décrite par les énoncés 14, 23, 24, 32, 34 et la question ouverte 42. La variable texte est décrite par les énoncés 12 et 33, et le contexte, par les énoncés 33 et 36. Les résultats de ces énoncés sont inscrits en ordre numérique dans le tableau 4.8. Le nombre total de choix effectués est inscrit entre parenthèses pour les énoncés où les étudiants pouvaient choisir plus d'une réponse.

TABLEAU 4.8

Fréquences, énoncés 12, 14, 23, 24, 32, 33, 34 et 36		T	Accord	C	Désaccord		
12.	Modèle contemporain, texte	A	30	12	9		
14.	Modèle contemporain, lecteur	A	19	12	20		
23.	Modèle contemporain, contexte	A	43	5	3		
24.	Modèle contemporain, lecteur	A	19	16	16		
		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>
32.	Variable lecteur, processus (118)	38	34	12	34		
33.	Variable texte (136)	21	44	12	30	13	
34.	Variable lecteur, structures (138)	21	43	30	44		
36.	Variable contexte (153)	28	17	5	16	42	45

La variable lecteur inclut des processus de lecture et des structures affectives et cognitives. Des connaissances préalables sur la langue, le sujet traité et les stratégies permettent au lecteur compétent de lire et de comprendre simultanément, ce que le

débutant ne peut faire. L'énoncé 14 affirme que le lecteur expert se différencie du débutant par la quantité des connaissances préalables ou antérieures dont chacun dispose. Les réponses se répartissent entre 37,3 % des étudiants en accord et 39,2 % en désaccord; 23,5 % sont incertains. Le nombre presque égal d'étudiants en accord (19) et en désaccord (20) ne nous permet pas de confirmer la tendance apparue aux énoncés 2 et 9.

Il semble que les étudiants connaissent peu le rôle des connaissances antérieures du lecteur dans la compréhension. Ils ne savent peut-être pas en quoi consistent ces connaissances, ou encore, ils ont interprété l'expression « connaissances préalables » d'une manière que nous ne pouvons vérifier. L'énoncé 23 affirme que l'efficacité du lecteur est influencée par sa motivation à lire et sa perception de lui-même. La tendance vers l'accord est élevée, car 84,3 % des étudiants sont en accord avec l'énoncé; 9,8 % sont incertains et 5,9 % sont en désaccord. Les expériences de lecture vécues par les étudiants ont pu aider à comprendre l'énoncé.

Nous avons vu à l'énoncé 14 que les connaissances antérieures contenues dans les structures cognitives du lecteur interviennent dans la compréhension. Parmi ces connaissances, celle des fonctions grammaticales des mots permet d'extraire plus d'informations d'un texte et de le mieux comprendre, comme l'exprime l'énoncé 24, avec lequel 37,2 % des étudiants sont en accord, alors que 31,4 % sont en désaccord; 31,4 % des répondants sont incertains. Ce fractionnement des opinions pourrait signifier que les étudiants ne connaissent pas le rôle des fonctions grammaticales des mots dans la compréhension en lecture. Il aurait sans doute été pertinent d'ajouter un exemple, comme « Les poules du couvent couvent. », à la suite de l'énoncé pour le préciser, ce qui aurait peut-être résulté en un partage plus significatif des réponses et une possible diminution du nombre d'incertains.

L'énoncé 32 propose quatre éléments pour décrire des comportements (stratégies ou processus) du lecteur efficace. Les étudiants pouvaient choisir plus d'un des quatre

descripteurs suggérés; ils ont effectué en tout 118 choix. Selon les pourcentages correspondant au nombre de choix effectués, le lecteur efficace utilise les informations (*a*, 32,2 %), réagit et relit (*b*, *d*, 28,8 % chacun) et décode avec exactitude (*c*, 10,2 %). L'élément (*a*) « utilise les informations » fait partie des processus d'élaboration (Giasson, 2003, 20), tandis que (*b*) « réagit » est un processus métacognitif; ces deux éléments réunis constituent 61 % de l'ensemble des réponses. Le nombre plus important de choix de la stratégie (*a*) « utilise les informations » pourrait être relié à la réalisation de tâches de type « question-réponse » au cours de la scolarisation des étudiants, ce qui est pour nous un facteur explicatif parmi d'autres. Le faible nombre d'étudiants (12) ayant choisi le décodage exact (*c*) diffère peu du nombre d'étudiants (11) précédemment en accord avec l'énoncé 2 (le lecteur comprend s'il identifie correctement les mots). Cinq des 12 étudiants qui ont choisi le décodage exact (*c*) à l'énoncé 32 sont en accord à l'item 2. Il semble y avoir un manque de cohérence dans les opinions exprimées. Encore une fois, cela peut traduire, chez les étudiants, des représentations ancrées mais incomplètes.

L'énoncé 34 décrit ce que fait le lecteur pour comprendre. Les 138 choix effectués à partir des quatre éléments proposés se partagent comme suit : le lecteur utilise des connaissances générales (*d*, 31,9 %), des indices fournis par le texte (*b*, 31,2 %), un dictionnaire (*c*, 21,7 %), des connaissances sur le langage (*a*, 15,2 %). Les connaissances, générales ou sur le langage, totalisent 47,1 % des réponses. Les étudiants considèrent que le dictionnaire est plus utile que les connaissances sur le langage; ces connaissances fournissent des indices sémantiques et morphologiques aidant à la compréhension, alors qu'il faut savoir choisir parmi les définitions celle qui convient au contexte si on utilise un dictionnaire, ce qui s'avère difficile pour un lecteur débutant ou peu efficace. Nous constatons que les étudiants ont besoin d'en apprendre davantage au sujet des facteurs de compréhension en lecture.

La question ouverte 42 demandait aux étudiants de justifier l'importance d'apprendre aux élèves à vérifier leur compréhension et de préciser pourquoi. Tous les

étudiants affirment qu'il est important de vérifier la compréhension. Pour ce qui est des justifications, les 61 éléments de réponse identifiés font état de diverses raisons, dont certaines, peu développées, reprennent une partie de la question. La compréhension est mentionnée 30 fois dans des réponses comme « lire c'est avant tout comprendre » (R10), « la lecture réside dans la compréhension » (R11) ou « pour s'assurer de leur compréhension » (V51). Les stratégies (les utiliser, en prendre conscience) sont mentionnées 5 fois. Le rôle de la lecture dans les autres matières scolaires n'apparaît que 2 fois. L'étudiant R24 explique que vérifier sa compréhension « favorise une auto-évaluation et un retour sur l'efficacité des stratégies utilisées ». L'étudiant V43 indique qu'il faut vérifier « pour bien saisir le sens du texte » et ajoute qu'il faut « bien construire sa représentation de ses lectures ». De manière générale, comme à la question 38, les réponses montrent que les représentations des étudiants sont incomplètes et que leur métalangage est peu développé. L'étudiant R14 qui écrit que « c'est pas payant de lire un texte si on le comprend pas » a peut-être saisi le concept, mais il ne dispose pas du langage pour le décrire, ce qui nous semble être les cas pour une partie des étudiants de notre échantillon de recherche.

La variable texte comprend l'intention de l'auteur, la structure et le contenu du texte. Le contenu inclut, selon Giasson (2003, 20), les concepts, les connaissances et le vocabulaire. L'énoncé 12 affirme qu'un texte est compréhensible pour un lecteur si le vocabulaire de ce texte s'approche du vocabulaire oral qu'il utilise habituellement (vocabulaire actif). La tendance vers l'accord est modérée, car 58,8 % des étudiants sont en accord avec l'énoncé, tandis que 23,5 % sont incertains et que 17,7 % sont en désaccord. Bentolila (1991, 187) affirme que le niveau de langage d'un lecteur influence sa compréhension d'un texte.

L'énoncé 33, pour lequel les étudiants ont fait 136 choix, suggère des critères de sélection des textes à présenter aux élèves; les éléments niveau de difficulté (*a*) et sujet traité (*d*), font partie de la variable texte. Selon les étudiants, les préférences des élèves

(*b*, 32,3 %) ont plus d'importance que le niveau de difficulté (*a*, 27,2 %) ou le sujet traité (*d*, 22,1 %). Peu d'étudiants ont choisi la grosseur des lettres (*e*, 9,6 %) et les illustrations (*c*, 8,8 %), éléments du contexte physique de la situation de lecture.

Tout ce qui peut influencer l'interaction du lecteur avec un texte sans faire partie de l'un ou de l'autre en constitue le contexte (Giasson 2003, 18). L'énoncé 36 tentait de découvrir quels éléments du contexte auraient, selon les étudiants, le plus d'influence sur la compréhension. Les étudiants ont accumulé 153 choix. La motivation (*f*), qui fait partie du contexte psychologique, constitue près du tiers des choix (29,4 %). Ce choix de la motivation est cohérent avec l'accord de 84,3 % exprimé à l'énoncé 23 (efficacité du lecteur et motivation). Les éléments du contexte physique, température ambiante (*c*) et qualité de reproduction (*d*), constituent 13,8 % des choix. Les interventions des pairs (*b*), appartenant au contexte social, ont obtenu 11,1 % des choix. En n'accordant à la température ambiante que 3,3 % de leurs choix, les étudiants sous-estiment l'effet d'un local de classe surchauffé ou glacial sur la motivation à lire et, par ricochet, sur l'interaction du lecteur avec le texte dans une situation de lecture scolaire. Les éléments longueur du texte (*e*, 27,4 %) et nombre de mots par phrase (*a*, 18,3 %) ne font partie ni du contexte ni du texte selon Giasson (2003, 20), mais ils peuvent influencer la motivation du lecteur; il faut en tenir compte dans le choix des textes.

Le nombre de mots par phrase fait varier la longueur de celle-ci. D'après les réponses obtenues, les étudiants semblent croire qu'une phrase plus longue est plus difficile à comprendre qu'une phrase courte. En fait, si une phrase est mal construite ou mal reliée aux autres phrases d'un texte faute de connecteurs appropriés, elle sera plus difficile à comprendre, quelle que soit la longueur de cette phrase. Selon les répondants, la motivation à lire serait l'élément qui a le plus d'influence sur la compréhension. L'énoncé 36 aurait peut-être fourni des informations plus significatives si la consigne avait été d'ordonner les éléments proposés en commençant par celui qui a le plus d'effet sur la compréhension.

3.2.1.4 Décoder ou comprendre ?

Pour devenir lecteur, l'enfant doit maîtriser le décodage qui lui facilitera la compréhension du message écrit (Fayol, 2007, 24). Selon Giasson (2003, 175), l'habileté à décoder est reliée à la compréhension, laquelle passe par la reconnaissance de mots. La compréhension, certes importante, est une habileté générale; elle n'est pas spécifique à la lecture comme le sont le décodage et la reconnaissance de mots. Morais, Kolinski et Pierre (2003, 64) affirment que l'apprentissage du décodage requiert un enseignement systématique. Les énoncés 3, 4 et 31 ainsi que la question ouverte 45 tentent de connaître l'opinion des étudiants au sujet du décodage et de la compréhension, ainsi que leur représentation de chacun de ces concepts. Le tableau 4.9 montre les résultats des énoncés 3, 4 et 31.

TABLEAU 4.9

Fréquences, énoncés 3, 4 et 31						
		T	Accord	C	Désaccord	
3.	Décodage ou compréhension	A	17	17	17	
4.	Décodage ou compréhension	E	9	10	32	
		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e f</i>
31.	Facteurs de compréhension	14	6	0	29	2

La reconnaissance d'un mot n'assure pas la compréhension de ce mot ou du texte dont il fait partie. La compréhension utilise des représentations phonologiques, sémantiques et grammaticales. L'énoncé 3 met en relation les erreurs de lecture et la compréhension. Les répondants se partagent en tiers : 33,3 % des 51 étudiants sont d'avis que plus un lecteur fait d'erreurs en lisant, moins il comprend; 33,3 % sont incertains et 33,3 % sont en désaccord. Le nombre égal d'étudiants en accord et en désaccord, ainsi que la forte proportion d'incertains nous indiquent un manque de connaissances au sujet de la relation entre les erreurs de lecture et la compréhension d'un texte. Nous avons formulé l'énoncé avec « erreurs en lisant » pour éviter les interprétations de « décodage » résultant de connaissances insuffisantes.

Maintenant considérée comme un outil pour développer la compréhension (Giasson 2003, 214), la lecture à haute voix, même expressive, n'est pas une manifestation de la compréhension. L'énoncé 4, qui affirme qu'une lecture à haute voix expressive démontre la compréhension, obtient l'accord de 17,6 % des étudiants; 19,6 % sont incertains et 62,7% sont en désaccord; le choix des étudiants est assez conforme avec la tendance vers le désaccord découlant du cadre de référence. Les étudiants ne croient donc pas, et ils ont raison, qu'une lecture bien oralisée démontre la compréhension.

L'énoncé 31, où les étudiants devaient choisir un seul élément, tente de préciser les facteurs de compréhension d'un texte. Les étudiants ont sélectionné l'exactitude du décodage (*d*, 56,9 %) et le vocabulaire du lecteur (*a*, 25,5 %); viennent ensuite la structure des phrases (*b*, 11,8%) et la vitesse de lecture (*e*, 3,9%). Aucun étudiant n'a choisi la ponctuation. Pourtant, les signes de ponctuation indiquent des relations de sens entre les parties d'une phrase. L'exactitude du décodage (*d*) et le vocabulaire du lecteur (*a*), qui constituent 82,4% des choix, sont perçus par les étudiants comme les facteurs principaux de compréhension. Malgré les incertitudes à l'énoncé 3 (erreurs et compréhension), et un accord de 76,9 % à l'énoncé 12 (vocabulaire et compréhension), les étudiants ont reconnu les principaux facteurs de compréhension qui leur ont été explicitement suggérés. Ils auraient peut-être de la difficulté à énumérer ces facteurs de compréhension, si on en juge par les réponses à la question ouverte 45.

L'expression « lecture mot à mot » décrit le lecteur qui prononce un mot à la fois sans tenir compte des relations entre les mots dans une phrase, de la segmentation de la phrase en groupes de mots ou de la ponctuation; ce lecteur éprouve des difficultés de compréhension (Legendre 1993, 788). Définir la lecture « mot à mot » (question 45) a suscité 53 éléments de réponse. Pour 19 répondants, l'expression signifie lire un mot à la fois et pour 10 autres, lire correctement les mots. Nous avons aussi comme élément de réponse : lire chaque syllabe (7 mentions), décoder (4), lecture sans compréhension (4), bien comprendre (3), reconnaître chaque mot (2). Deux étudiants écrivent que le lecteur

ne tient pas compte de l'ensemble de la phrase. L'étudiant R6 écrit qu'il ne « sait pas », puis ajoute « lecture sans compréhension ». La réponse donnée par l'étudiant V45 : « On lit un mot après l'autre sans chercher de lien entre eux donc sans vraiment comprendre le texte. » correspond assez bien à la définition de la lecture mot à mot.

D'autres éléments de réponse montrent que le concept de lecture mot à mot est mal compris : « lecture au premier coup d'oeil » (V40), « par étapes » (V48), ou « une évolution » (R29). Ce qu'écrit l'étudiant R3 : « on ne peut pas apprendre à lire avec toute une phrase, cela se fait par équipe » montre un manque de connaissances ou de métalangage. Les expressions précédemment mentionnées nous incitent à croire que les interprétations données par les étudiants correspondent peu au concept visé; on associe même la lecture mot à mot à une bonne lecture. Même si 19 étudiants mentionnent que lire « mot à mot » équivaut à lire un mot à la fois, seulement 6 font état du manque de compréhension résultant de ce niveau de lecture. Il est important, à notre avis, que les étudiants connaissent ce qui caractérise les niveaux de lecture et les niveaux de compréhension qui en résultent afin d'être en mesure d'aider leurs élèves à progresser dans le développement des habiletés de compréhension.

3.2.2 Apprendre à lire

Selon Moats (2000, 7), apprendre à lire n'est pas inné et requiert un entraînement régulier. La construction de relations entre le langage oral et le langage écrit et la représentation de ces relations par un ensemble de symboles écrits est essentielle à l'apprentissage de la lecture, quel qu'en soit le modèle. Durant le processus qui le mène des apprentissages de base à la maîtrise des stratégies, le lecteur se construit une représentation de ce qu'est la lecture tout en exerçant cette habileté fondamentale. Les expériences de lecture contribuent à la construction de la représentation que s'en fait le lecteur.

3.2.2.1 Modèles d'apprentissage

Certains modèles d'apprentissage de la lecture recommandent de fractionner les tâches en étapes graduées qui font l'objet d'un enseignement formel et de débiter l'apprentissage de la lecture par de petites unités, comme des lettres ou des mots. D'autres modèles préconisent de mettre la connaissance à la disposition de l'élève qui pourra la découvrir, ou de faire apprendre à lire par des expériences plutôt globales de lecture. Les énoncés 6, 7 et 22, ainsi que la question ouverte 40 s'intéressent aux modèles d'apprentissage. Le tableau 4.10 permet de constater que les énoncés 6 et 22, opposés, ont entraîné un degré d'accord différent.

TABLEAU 4.10

Fréquences, énoncés 6,7 et 22				
	T	Accord	C	Désaccord
6. Modèle d'apprentissage par découvertes	E	3	17	31
7. Modèle d'apprentissage structuré	A	23	18	10
22. Modèles d'apprentissage	A	7	11	33

L'énoncé 6 suggère que l'enfant peut découvrir le principe alphabétique sans enseignement formel. Des 51 étudiants, 33,3 % sont incertains, ce qui résulte peut-être de l'interprétation donnée à « activités de lecture ». Le pourcentage d'accord avec l'énoncé 6 n'est que 5,9 %, alors que le désaccord est de 60,8 %. Par ce désaccord, 31 étudiants se prononcent pour un enseignement formel du principe alphabétique, de préférence à l'apprentissage par la découverte. La tendance (T) adoptée par le groupe est plutôt en accord avec les chercheurs qui préconisent un enseignement systématique des habiletés de décodage. En ce sens, Moats (2000, 7) affirme que le contact avec l'écrit ne suffit pas pour l'apprentissage du principe alphabétique. Selon Pierre (2003c, 122), il est nécessaire d'enseigner le décodage pour l'identification et la reconnaissance des mots nouveaux.

L'énoncé 7 affirme que les élèves apprennent mieux à lire avec des textes gradués qui présentent une lettre ou un son à la fois. Près de la moitié du groupe (45,1 %) favorise

ce modèle, alors que 19,6% des étudiants sont en désaccord. La proportion d'incertains atteint 35,3%, indiquant une lacune dans les connaissances, comme à l'énoncé 6. Les incertains n'ont peut-être pas su comment interpréter « textes gradués » et ont choisi de ne pas se prononcer.

L'énoncé 22 reprend le concept du principe alphabétique de l'énoncé 6 avec une formulation opposée, affirmant que l'apprentissage des relations lettres-sons et du décodage demande un enseignement magistral. Seulement 13,7 % des étudiants sont en accord avec l'énoncé 22, alors que 21,6 % sont incertains; 64,7% des répondants sont en désaccord, alors que nous avons pensé qu'ils seraient en accord. Même s'il est parfois décrié, l'enseignement magistral permet de présenter une notion à tout un groupe, dont les membres peuvent ensuite effectuer des activités différentes. « Magistral », dans l'énoncé, signifiait « enseignement formel et explicite », expression qu'il aurait peut-être été préférable d'utiliser.

Décrivant des modèles différents, les énoncés 6 et 22 rencontrent un degré d'accord similaire. L'examen des résultats individuels montre que 47,1 % des étudiants sont en désaccord simultanément avec les deux énoncés (6 et 22) et qu'un étudiant est en accord avec les deux énoncés. Nous avons trouvé 18 étudiants en désaccord avec un des énoncés qui, en même temps, sont incertains pour l'énoncé opposé. Trois étudiants seulement (V39, V44 et V49) sont en désaccord à l'énoncé 6 et en accord à l'énoncé 22, optant ainsi pour un enseignement formel des relations lettres-sons. Les étudiants sont en désaccord avec un enseignement magistral des relations lettres-sons à l'énoncé 22 et rejettent aussi l'apprentissage par la découverte de ces mêmes relations à l'énoncé 6. Ceci pourrait découler d'un manque de connaissances au sujet de l'apprentissage de la lecture ou d'une difficulté à interpréter les énoncés, en tout ou en partie. Les étudiants n'ont pas de modèles théoriques pour supporter leurs représentations et cherchent la meilleure façon d'apprendre à lire, ou encore les éléments importants de cet apprentissage, ce qui est le sujet de la question ouverte 40.

Tentant de découvrir ce qui, pour les étudiants, semble le plus important pour la réussite de l'apprentissage de la lecture, la question ouverte 40 a produit 60 éléments de réponse. Un tiers de ces réponses (20) identifient la compréhension comme ce qui est le plus important pour la réussite de l'apprentissage de la lecture. La motivation est mentionnée 8 fois, faire aimer la lecture, 4 fois, et susciter l'intérêt des élèves, 2 fois. L'utilisation des stratégies est mentionnée 7 fois et l'enseignement des syllabes, 2 fois. D'autres éléments de réponse n'apparaissent qu'une fois : le suivi individuel, la curiosité, la phonétique (son, syllabe), les mots-clés de l'alphabet (l'étudiant n'a pas donné d'exemple). Selon l'étudiant V50, l'élément le plus important pour la réussite de l'apprentissage de la lecture est la « ponctuation, suite réelle des mots avec du sens ». Le manque de connaissances est évident mais compréhensible; ce concept d'apprentissage et enseignement de la lecture sera étudié dans le cours de didactique de l'écrit II.

Certains éléments mentionnés par les étudiants, comme la motivation ou la compréhension, sont importants et pertinents à tous les niveaux d'enseignement. D'autres éléments sont spécifiques à l'apprentissage de la lecture au premier cycle du primaire, comme reconnaître des mots ou des syllabes, faire des liens entre les sons et les lettres, ou encore au préscolaire, l'enseignement « par le jeu avec des sons » (V 46). Quelques suggestions nous semblent judicieuses : « beaucoup de pratique en élevant le niveau de difficultés peu à peu » (R16), « adapter son enseignement en fonction des besoins » (R29) et « avoir des lectures intéressantes et stimulantes » (V51). Même s'ils mentionnent les stratégies, les étudiants ne précisent pas, et ignorent peut-être, que le lecteur efficace utilise diverses stratégies et les adapte au texte à lire. Aucun étudiant n'a mentionné que l'apprentissage de la lecture commence par une période d'émergence de l'écrit.

3.2.2.2 Conscience phonologique, émergence de l'écrit et apprentissage de la lecture

L'émergence de l'écrit (ou conscience de l'écrit) commence, chez bien des enfants, avant la scolarisation, lorsque ceux-ci réalisent d'eux-mêmes certains

apprentissages et établissent des liens entre le langage oral et sa représentation écrite. Selon Thériault et Lavoie (2004, 17), l'expression « émergence de l'écrit » désigne un processus d'appropriation de l'écrit avant la scolarisation; ce processus inclut le développement de la conscience phonologique qui est la capacité d'identifier les composantes phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler; cette capacité est importante dans l'apprentissage de la lecture (Gombert, dans Giasson 2003, 52). Les enfants qui ont une conscience développée des fonctions de l'écrit apprendraient à lire plus facilement (Giasson, 2003, 133). Les énoncés 8, 25 et 37 (tableau 4.11) et les questions ouvertes 41 et 44 essaient de découvrir les représentations des étudiants au sujet de l'émergence de l'écrit.

TABLEAU 4.11

		Fréquences, énoncés 5, 25 et 37					
		T	Accord	C	Désaccord		
8.	Émergence de l'écrit	A	25	22	4		
25.	Conscience phonologique	A	24	17	10		
		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>
37.	Émergence de l'écrit (108)	18	19	35	36		

Selon Ouzoulias (1995, 12), pour accéder au sens d'un texte, le lecteur doit en maîtriser la langue. Comme nous l'avons vu à l'énoncé 12, la compréhension dépend grandement du vocabulaire du lecteur. Selon Pierre (1994) et Thériault (1988), l'apprentissage de la lecture s'appuie sur les habiletés de langage oral développées par l'enfant, ce qui fait l'objet de l'énoncé 8. Des 51 étudiants, 49,1% sont en accord avec l'énoncé et 7,8 % sont en désaccord. Le nombre d'incertains (43,1%) est le plus élevé de la partie 1 du questionnaire. Les étudiants ne connaissent pas l'importance et le rôle du vocabulaire oral de l'enfant dans l'apprentissage de la lecture. Une différence trop grande entre le langage scolaire et celui de l'enfant peut rendre l'apprentissage plus difficile.

Des recherches citées par Giasson (2003, 132) indiquent que la conception de la lecture des élèves du préscolaire permet de prévoir assez exactement leur réussite en

lecture, comme indiqué à l'énoncé 25, avec lequel 47,1 % des étudiants sont en accord; 19,6% d'entre eux sont en désaccord. Le tiers du groupe (33,3 %) est incertain quant à l'importance des représentations de la lecture construites par les élèves; ce sujet est flou pour les étudiants. Les activités d'apprentissage de la lecture influencent la construction des représentations de celle-ci. Les étudiants doivent comprendre que ce qu'un enfant fait pour apprendre à lire devient pour lui de la lecture.

Le concept d'émergence de l'écrit inclut des connaissances, des habiletés et des attitudes reliées à l'écrit et acquises sans enseignement formel (Giasson, 2003, 128). L'énoncé 37 suggérait quatre activités préparatoires à l'apprentissage de la lecture, susceptibles de favoriser le développement de la conscience phonologique importante pour l'apprentissage de la lecture. Les étudiants pouvaient choisir autant de réponses qu'ils le désiraient pour un total de 108. Selon les réponses des étudiants, l'apprentissage de la lecture se prépare par des jeux de rimes (*d*, 33,3 %), la séparation de syllabes en phonèmes (*c*, 32,4 %), la reconnaissance d'une syllabe dans des mots (*b*, 17,6 %) et la séparation de mots en syllabes (*a*, 16,7 %). Selon Giasson (2003, 153), les activités orales préparatoires à l'apprentissage de la lecture devraient suivre la progression suivante : jeux de rimes, découpage de mots en syllabes, découpage d'une syllabe en deux parties (attaque et rime) et séparation de mots en phonèmes. Les étudiants placent en deuxième la séparation en phonèmes qui est une habileté difficile à maîtriser. Ils ont choisi de commencer la préparation à l'apprentissage de la lecture avec des jeux de rimes, comme le suggère Giasson.

Les suggestions de réponses à l'énoncé 37 limitaient les étudiants; à la question ouverte 41, ceux-ci pouvaient proposer des activités favorisant l'émergence de l'écrit. Pour encourager l'émergence de l'écrit, Giasson (2003) suggère des activités avec les prénoms, le message du matin, les jeux symboliques et l'écriture spontanée. Dans le même but, Morais (1994, 181) recommande de lire des histoires aux enfants. Dans les réponses des étudiants, 63 suggestions ont été identifiées; les activités mentionnées sont : écrire des

mots familiers comme les prénoms (9 mentions), reconnaître des lettres et des mots (9), lire des histoires aux enfants (6), apprendre l'alphabet avec des histoires (6), dessiner une histoire (4), faire des exercices de calligraphie (4) et utiliser des pictogrammes (4). L'étudiant R29 indique qu'il faut « amener les élèves à développer un intérêt pour la lecture »; pour y arriver, l'étudiant V41 mise sur le message du matin et l'étudiant V44, sur la disponibilité des livres. Quatre étudiants n'ont pas répondu à la question. L'étudiant R28 écrit qu'il n'est « pas un adepte du préscolaire »; il devra développer une meilleure connaissance de l'enseignement non formel de la lecture au préscolaire.

Les questions 41 et 44 sont complémentaires : les activités proposées aux élèves (question 41) suscitent chez ceux-ci des comportements observables (question 44) qui manifestent leur niveau de préparation à l'apprentissage de la lecture. Durant la période d'émergence de l'écrit, l'enfant découvre les fonctions de la lecture, les caractéristiques de l'écrit (dont la direction de la lecture) et acquiert des concepts reliés à l'écrit. (Giasson 2003, 132). La question ouverte 44 demandait aux étudiants d'indiquer des comportements reliés à l'émergence de l'écrit au début du préscolaire. Selon les étudiants, un enfant est prêt à apprendre à lire lorsqu'il veut savoir ce qui est écrit (13 mentions), reconnaît les sons ou des mots (10), manifeste de l'intérêt pour la lecture (10), veut écrire (6), regarde des livres (5), fait semblant de lire (4), invente des histoires à partir d'images (4). L'étudiant V34 répond succinctement : « sa curiosité ». L'étudiant R2 écrit que l'enfant lit « des mots qu'on ne lui a pas appris » et l'étudiant V43 mentionne que « l'enfant aime regarder des livres et se construit des histoires à l'aide des images ». Ces éléments de réponses des étudiants s'apparentent à ce que suggèrent Thériault et Lavoie (2004, 17) ainsi que Giasson (2003, 128).

3.2.2.3 Les stratégies de lecture

Une stratégie pourrait être définie comme une action entreprise pour atteindre un but. En lecture, les stratégies sont des moyens utilisés pour comprendre un texte ou

exécuter une tâche. Selon Tardif (1992, 43), les stratégies sont des connaissances qui permettent la réutilisation fonctionnelle de connaissances factuelles. Les stratégies de lecture s'exercent sur les mots, les phrases et l'ensemble du texte. Le lecteur débutant doit apprendre à utiliser toutes les stratégies (ou processus), particulièrement celles qui sont liées à la reconnaissance de mots. Toutes les stratégies de lecture peuvent faire l'objet d'un enseignement explicite et s'améliorent avec l'entraînement. Nous découvrirons ce que les étudiants connaissent au sujet des stratégies de lecture avec les énoncés 16 et 29, dont les résultats apparaissent au tableau 4.12, ainsi qu'avec les réponses à la question ouverte 46.

TABLEAU 4.12

Fréquences, énoncés 16 et 29							
		T	Accord			C Désaccord	
16.	Stratégies de reconnaissance de mots	A	40			9	2
		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>
29.	Stratégies d'identification de mots	0	23	3	21	1	3

L'énoncé 16 suggère que les exercices de composition de mots à partir de syllabes améliorent la capacité à reconnaître rapidement les mots d'un texte, ce qui obtient l'accord de 78,4% des étudiants, alors que 17,6 % sont incertains et que 3,9 % seulement sont en désaccord. Le degré d'accord, conforme à la tendance prévue, est un des plus élevés de cette partie du questionnaire. L'expérience nous a montré que ces exercices de composition de mots sont intéressants pour augmenter l'efficacité de la reconnaissance de mots et la compréhension.

En début d'apprentissage, il est assez fréquent qu'un enfant n'arrive pas à lire un mot. L'enseignant peut lui proposer diverses stratégies pour l'aider (énoncé 29). Les étudiants, limités à un choix, ont suggéré les stratégies suivantes : utiliser les sons et les lettres (*b*, 45,1%), séparer le mot en syllabes (*d*, 41,2%), regarder le contexte autour du mot (*c*, 5,9%), relire la phrase (*e*, 2%); aucun étudiant n'a choisi de lire le mot à la place de l'élève (*a*). Trois étudiants seulement ont choisi (*f*), qui permettait de suggérer des

stratégies qui n'étaient pas proposées en *a*, *b*, *c*, *d*, ou *e*. L'étudiant R8 combine la séparation en syllabes et la relecture de la phrase. Sans préciser ce qui doit être suggéré en premier à l'élève, l'étudiant R26 écrit : « toutes ». L'étudiant V36 mentionne la conscience phonologique, comme si cette dernière était une stratégie de lecture; il demanderait à l'enfant de répéter trois fois le mot difficile. Les stratégies les plus fréquemment suggérées utilisent des sons, des lettres et des syllabes; elles caractérisent l'approche synthétique. Ces stratégies, qui constituent 86,3% des réponses, traitent de petites unités, comme les sons, les lettres et les syllabes, parfois sans tenir compte de l'ensemble du texte. Le degré d'accord exprimé à l'énoncé 16 et les choix effectués à l'énoncé 29 laissent penser que les étudiants du groupe échantillon enseigneraient la lecture en utilisant de façon dominante une approche synthétique.

3.2.3 Enseigner à lire

L'apprentissage et l'enseignement sont interdépendants; enseigner, c'est faire apprendre, et c'est aussi un processus de communication (Legendre, 1993, 507). L'enseignement de la lecture devrait faciliter et supporter l'apprentissage de la lecture et fournir à l'élève les stratégies nécessaires à la compréhension tout au long de son cheminement scolaire. Lebrun (2004, 101) estime que les enseignants doivent connaître les stratégies de lecture et savoir les utiliser afin d'outiller les élèves dans l'apprentissage de la lecture.

3.2.3.1 Les modèles d'enseignement de la lecture

La planification de l'enseignement de la lecture repose sur divers modèles qui guident les actions et les choix des enseignants. Les énoncés 15 et 17 (tableau 4.13, page suivante) et l'élément 47 (tableau 4.14, page 94) du questionnaire tentent de connaître les modèles d'enseignement de la lecture retenus par les étudiants.

TABLEAU 4.13

Fréquences des degrés d'accord aux énoncés 15 et 17					
		T	Accord	C	Désaccord
15.	Modèles d'enseignement	E	5	12	34
17.	Modèle d'enseignement, étayage	A	36	13	2

Les activités de lecture peuvent s'effectuer en groupe-classe, en sous-groupes ou individuellement. L'énoncé 15 affirme que l'enseignement de la lecture est plus efficace si tous les élèves font les mêmes activités en même temps. Les étudiants ne sont pas de cet avis : 9,8 % sont en accord, 23,5 % sont incertains et 66,6% sont en désaccord; le groupe tend vers un enseignement individualisé. Nous avons prévu le désaccord à cet énoncé. Il n'est pas nécessaire que toutes les activités de lecture soient effectuées en même temps par tous les élèves, mais il est plus efficace d'enseigner les notions ou stratégies de base à tout le groupe (enseignement explicite) et de varier ensuite les activités selon les besoins de chacun des élèves.

Avec le soutien approprié (étayage), un élève peut effectuer des tâches de lecture d'un niveau plus avancé que ce qu'il pourrait réaliser seul. L'enseignement de la lecture devrait donc fournir à l'élève des moyens de comprendre l'écrit jusqu'à ce qu'il puisse lire de façon autonome (énoncé 17). Les étudiants sont en accord avec cet énoncé à 70,6 % et seulement 3,9 % d'entre eux sont en désaccord; la proportion d'incertains est assez élevée, soit 25,5 % du groupe. Le degré d'accord à l'énoncé 17 (70,6 %) équivaut d'assez près au désaccord à l'énoncé 15 (66,6 %). Le nombre d'incertains ne diffère que de 1. Les étudiants semblent favoriser un enseignement individualisé, si on considère les degrés d'accord inverses obtenus aux énoncés 15 et 17.

Selon Bawden et Duffy (1979, 12), les enseignants croient que les lecteurs débutants ont besoin d'un enseignement plus structuré que les lecteurs plus habiles. Emprunté à Westwood, Knight et Redden (1997, 232) l'élément 47 du questionnaire demandait aux étudiants de situer l'enseignement de la lecture aux débutants sur une échelle de 1 à 7, allant du moins structuré au plus structuré, avec un point milieu à 4, où

se situent 16 (31,4 %) des 51 étudiants, ce qui pourrait signifier que le groupe tend vers une approche équilibrée (Giasson, 2003, 28).

TABLEAU 4.14

Structuration de l'enseignement de la lecture aux débutants, numéro 47							
Peu structuré			Très structuré				
	1	2	3	4	5	6	7
N		2	9	16	7	11	4

N : nombre d'étudiants qui se situent à ce point de l'échelle

Des 51 étudiants, 32 (62,7 %) se répartissent aux points 3, 4 et 5 de l'échelle. Aucun étudiant n'a choisi le point 1 et deux étudiants seulement favorisent un enseignement peu structuré, alors que 15 optent pour un enseignement plus structuré correspondant aux points 6 et 7. Deux étudiants n'ont pas indiqué leur position sur l'échelle dans le questionnaire. Un total de 38 étudiants (74,5 %) se situent à 4, 5, 6 ou 7. Si on ne compte pas les 16 étudiants qui ont choisi le point milieu (4), le nombre d'étudiants qui ont choisi un enseignement plus structuré est le double du nombre de ceux qui ont opté pour un enseignement moins structuré. Onze (11) étudiants (25,5 %) tendent vers un enseignement peu structuré (points 1, 2 et 3), alors que 22 étudiants (43,1 %) optent pour un enseignement structuré dans lequel l'enseignant planifie et dirige les activités. Le groupe tend vers un enseignement plutôt structuré pour les débutants en lecture. Comme à l'énoncé 15, les étudiants semblent croire que les lecteurs débutants ont besoin d'un enseignement structuré.

3.2.3.2 Les approches d'enseignement de la lecture

L'enseignement de la lecture peut débiter en adoptant une approche synthétique partant des plus petites unités de la langue (lettres, sons, syllabes), ou une approche analytique, qui utilise des unités de sens (mots, phrases, textes). Les approches dites mixtes intègrent des éléments de chacune des approches synthétiques et analytiques, tendant vers un équilibre (Giasson 2003, 29). Nous tenterons d'identifier les représentations de

l'enseignement de la lecture à l'aide des énoncés 11, 13, 18, 20, 28 et 30, dont les résultats apparaissent au tableau 4.15, et dans les réponses des étudiants à la question ouverte 39.

TABLEAU 4.15

Fréquences, énoncés 11, 13, 18, 20, 28 et 30						
		T	Accord	C	Désaccord	
11.	Approches d'enseignement	A	4	8	39	
13.	Approche analytique	A	37	6	8	
18.	Approche mixte	E	15	20	16	
20.	Approche synthétique	E	42	5	4	
		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i> <i>f</i>
28.	Approches d'enseignement	5	4	5	4	33
30.	Approches d'enseignement	5	2	39	5	

Il faut connaître les sons représentés par les lettres pour lire et connaître le nom de chacune des lettres pour communiquer au sujet de la lecture, par exemple, pour épeler un mot (Giasson et Thériault, 1983, 187). Cependant, pour identifier un mot, isolé ou dans un texte, il est nécessaire d'utiliser les sons représentés par les signes graphiques que sont les lettres.

L'énoncé 11 affirme qu'il n'est pas nécessaire de connaître les noms des lettres pour apprendre à lire. Contrairement à la tendance prévue, seulement 7,8 % des étudiants sont en accord; 15,7 % sont incertains, alors que 76,5 % sont en désaccord avec l'énoncé et estiment que la connaissance des noms des lettres est nécessaire à l'apprentissage de la lecture, ce qui résulte probablement de représentations incomplètes.

Les partisans de l'approche globale (*whole language*) soutiennent qu'il faut apprendre à lire avec des mots, des phrases et des textes (énoncé 13). Les étudiants sont aussi de cet avis, puisque 72,6 % d'entre eux sont en accord avec l'énoncé; 11,8 % sont incertains et 15,7 % sont en désaccord. Les approches actuelles tendent à combiner l'enseignement des lettres et des syllabes et la compréhension de l'écrit dès le début de l'apprentissage de la lecture.

Contrairement aux pratiques actuelles d'enseignement de la lecture aux débutants, l'énoncé 18 suggère d'enseigner la reconnaissance des mots (décodage) séparément de la compréhension. Les étudiants sont confus : 29,4 % des étudiants sont en accord et 31,4 % sont en désaccord; cet énoncé ne nous permet donc pas de savoir ce que pensent les étudiants. Le grand nombre d'incertains (39,2 %) démontre la fragilité des représentations des étudiants au sujet des concepts mentionnés dans l'énoncé et de la définition de chacun de ces concepts. Il est possible aussi que les étudiants ne comprennent pas le concept de reconnaissance de mots, qui peut sembler opposé à la compréhension dans la formulation de l'énoncé.

Giasson (2003, 169) suggère de commencer l'enseignement de la lecture avec des mots, qui sont plus simples et plus familiers que des lettres pour des débutants. Affirmant que l'enseignement de la lecture devrait commencer par les lettres et les sons, l'énoncé 20 obtient l'accord de 82,4 % des 51 étudiants; il y a 9,8 % d'incertains alors que 7,9 % des étudiants sont en désaccord. Par leur accord avec l'énoncé 20, les étudiants favorisent une approche synthétique à départ alphabétique (les lettres) ou phonétique (les sons).

Les résultats des énoncés 13 et 20 montrent un degré d'accord élevé avec chacun de ces deux énoncés opposés : 72,6 % des étudiants adoptent une approche analytique ou globale à l'énoncé 13, alors que 82,4 % d'entre eux proposent une approche synthétique à l'énoncé 20. Nous avons examiné les réponses des étudiants et constaté que 32 d'entre eux sont en accord simultanément avec les deux énoncés (13 et 20); un étudiant est en désaccord avec les deux énoncés. Les étudiants sont peu cohérents dans leurs représentations de l'enseignement de la lecture, probablement par manque de connaissances. La formulation de l'énoncé 13 aurait pu être similaire à celle de l'énoncé 20 : « L'enseignement de la lecture devrait commencer par les lettres et les sons ».

À l'énoncé 28, les étudiants devaient choisir une seule des approches d'apprentissage de la lecture proposées. Les étudiants ont accordé peu de choix aux

approches synthétiques débutant par des lettres et des syllabes (*a*, 9,8 %) ou par des sons (*c*, 9,8 %), et encore moins à une approche globale (*b*, 7,8 %) ou à une approche à la fois synthétique et analytique (*d*, 7,4 %). Les étudiants favorisent une approche équilibrée qui combine lettres, syllabes, sons, mots, phrases et textes (*e*, 64,7 %). Il est possible que l'inclusion de choix offerts précédemment dans les choix (*d*) et (*e*) ait influencé les réponses; le choix (*e*), combinant les sons aux approches synthétique et analytique a pu sembler plus complet. Cependant, l'accord de 82,4 % avec une approche synthétique exprimé à l'énoncé 20 tend à contredire le choix de l'approche équilibrée (*e*) manifesté à l'énoncé 28.

Dès le début de l'apprentissage de la lecture, l'enseignement devrait fournir au lecteur toutes les stratégies requises pour identifier les mots (décoder) et comprendre le texte. Limités à un choix (énoncé 30) les étudiants devaient décider quelles devraient être les premières activités de lecture en début d'apprentissage. Ils ont donné la priorité à la reconnaissance de mots familiers (*c*, 76,5 %), suivie de loin par la récitation de l'alphabet (*a*, 9,8 %), la recherche de sens dans l'écrit (*d*, 9,8 %) et le décodage précis (*b*, 3,9 %). Pourtant, l'exactitude du décodage facilite la compréhension. Le choix de la reconnaissance de mots (*c*, approche globale) contredit le choix de l'approche synthétique effectué à l'énoncé 20.

Lors de la rédaction du projet de recherche, nous avons classé la question ouverte 39 dans les modèles d'apprentissage. La formulation de cette question, ainsi que les réponses des étudiants, incitent à la placer dans les approches d'enseignement, car cette question tente de préciser les représentations des étudiants en leur demandant d'indiquer comment devrait commencer l'enseignement de la lecture. Nous avons identifié 120 éléments de réponse à la question 39. Les nombres entre parenthèses indiquent le nombre de fois où il est fait mention de l'élément dans les réponses transcrites : sons (34), lettres (27), syllabes (23), mots (16), textes (5), phrases (4), prénoms (3). En relisant les réponses à la question 39, nous avons pu identifier la tendance analytique, synthétique ou mixte

(équilibrée) qui ressort de chacune des réponses des étudiants. Les sons, les lettres et les syllabes, points de départ des approches synthétiques, constituent 70 % des éléments suggérés. Trois étudiants ne savent pas comment commencer l'apprentissage de la lecture en première année; un autre n'a rien écrit. L'étudiant R30 mentionne les dessins représentant des mots et « l'étirement de ces mots ». L'étudiant V50 suggère, sans l'expliquer, la conscience phonologique. L'étudiant R10 propose un « apprentissage concomitant » de la lecture et de l'écriture. L'étudiant V36 semble confondre la conscience phonologique avec les relations entre graphèmes et phonèmes. Les réponses de 6 étudiants décrivent une approche analytique ou globale, alors que les réponses de 8 étudiants évoquent une approche mixte ou équilibrée. Les approches synthétiques sont identifiables dans les réponses de 31 des 51 étudiants de l'échantillon. Les résultats de la question ouverte 39 confirment l'accord de plus de 82,4 % exprimé pour une approche synthétique à l'énoncé 20, mais s'accordent moins avec le choix d'une approche équilibrée (e, 64,7 %) à l'énoncé 28.

Les étudiants ont choisi une approche synthétique aux énoncés 11 et 20 (moyenne d'accord de 79,4 %), alors qu'ils ont sélectionné une approche globale ou analytique aux énoncés 13 et 30 (moyenne d'accord de 74,6 %); leur préférence pour une approche synthétique réapparaît dans leurs réponses à la question ouverte 39. Voyons maintenant comment ils perçoivent un programme de lecture en classe.

3.2.3.3 Les programmes de lecture

Un programme de lecture peut signifier le document officiel qui prescrit les contenus d'enseignement; l'expression peut aussi renvoyer à un ensemble de textes à lire ou à l'organisation d'un certain nombre d'activités de lecture. Le programme de 1979 du ministère de l'Éducation du Québec adoptait une approche de tendance *whole language* et rejetait les méthodes de lecture centrées sur le code; le programme actuel maintient l'approche globale et la complète avec des stratégies de décodage (Lebrun, 2006, 82). Les

énoncés 1, 10, 33 et 35 (tableau 4.16), la question ouverte 43 et l'élément 48 (tableau 4.17, page 104) traitent de la représentation d'un programme de lecture. Les énoncés 1 et 10 sont opposés.

TABLEAU 4.16

Fréquences, énoncés 1, 10, 33 et 35							
		T	Accord	C	Désaccord		
1.	Programme de lecture, manuel	E	26	10	15		
10.	Programme de lecture, textes	A	34	11	6		
		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>
33.	Programme de lecture, textes	37	44	12	30	13	
35.	Programme de lecture (135)	33	31	36	35		

Selon Giasson (2003, 105), bien des enseignants croient qu'un manuel de lecture et un cahier d'exercices assurent un bon enseignement de la lecture. L'énoncé 1 affirme qu'un manuel de lecture est essentiel à l'enseignement; cet énoncé ne produit pas le désaccord escompté. Les étudiants sont en accord à 50,6 % avec l'utilisation d'un manuel et 29,5 % sont en désaccord; 19,6 % des étudiants sont incertains quant à l'emploi d'un manuel de lecture. L'énoncé 10 reprend le thème du manuel de lecture, suggérant qu'on peut le remplacer par la littérature de jeunesse, des manuels des autres matières et des textes écrits par les élèves. Les étudiants sont en accord dans une proportion de 66,7 %, alors que 21,6 % sont incertains et que 11,8 % sont en désaccord.

Le groupe exprimant à la fois l'accord pour l'utilisation du manuel de lecture (26 étudiants) et l'accord pour le remplacer (34), nous avons tenté de vérifier si les étudiants qui se sont prononcés en accord à l'énoncé 1 sont les mêmes qu'à l'énoncé 10. La révision des questionnaires montre que 10 étudiants ont exprimé un accord opposé, mais que 15 autres sont en accord avec les deux énoncés, ce qui équivaut à dire que le manuel peut être remplacé même s'il est essentiel. Cette confusion laisse croire qu'ils ont mal compris les énoncés, ou encore, qu'ils ont lu trop vite. Il serait possible de préciser l'interprétation des étudiants par des entrevues individuelles permettant de clarifier les représentations.

Selon Giasson (2003, 121), il est préférable de présenter aux élèves des textes qu'ils pourront lire et comprendre avec de l'aide, se trouvant ainsi en situation d'apprentissage. L'énoncé 33 a été initialement placé dans les modèles de lecture, mais il nous semble aussi convenir aux programmes de lecture. À cet énoncé, présentant des critères guidant le choix des textes à faire lire aux élèves, les étudiants pouvaient indiquer plus d'un élément de réponse. Selon les 136 réponses compilées, le choix des textes à faire lire devrait surtout être basé sur les préférences des élèves (*b*, 32,3 %); viennent ensuite le niveau de difficulté (*a*, 27,2 %), le sujet traité (*d*, 22,2 %), la taille des lettres (*e*, 9,6 %) et les illustrations (*c*, 8,8 %). La taille des lettres (*e*) peut affecter la lisibilité du texte. Les illustrations (*c*), bien qu'elles puissent être attrayantes et renseigner sur le contenu du texte, ne nous semblent pas un critère important. Dans le choix des textes, un niveau de difficulté susceptible de produire un apprentissage est compatible avec les préférences des élèves pour ce qui est des sujets traités.

Un programme d'enseignement de la lecture propose des activités variées, significatives et motivantes, et laisse du temps aux élèves pour la lecture personnelle. À l'énoncé 35, les étudiants ont déterminé ce qui peut constituer un bon programme de lecture pour le deuxième cycle du primaire. Selon les 135 choix exprimés, le programme de lecture en classe devrait inclure des lectures animées par l'enseignant (*c*, 26,7%), l'enseignement formel de stratégies (*d*, 25,9 %), des périodes de lecture silencieuse individuelle (*a*, 24,4 %) ainsi que des exercices de décodage et de reconnaissance de mots (*b*, 23 %). Même si le Programme de formation de l'école québécoise pour le primaire (MEQ, 2001, 91) indique le décodage et la reconnaissance de mots pour chacun des trois cycles d'enseignement, ces activités nous semblent moins importantes à partir du deuxième cycle du primaire, où la lecture devrait être assez bien maîtrisée. Essentiels à l'apprentissage de la lecture, la reconnaissance de mots et le décodage sont enseignés au premier cycle et doivent être automatisés à la fin de celui-ci afin que le développement de la compréhension ne soit pas entravé.

La question ouverte 43 tente de découvrir si les étudiants connaissent les sources d'information qui leur permettront de bien enseigner la lecture. Nous avons identifié 87 éléments d'information dans leurs réponses. Les étudiants mentionnent le matériel didactique et les livres (29 fois), les collègues et les maîtres associés (29), les cours et formations (16), Internet et les stages (4 fois chacun). Quatre étudiants ont laissé la question sans réponse ou ont indiqué qu'ils ne savent pas. L'étudiant R9 croit que le cours « littérature jeunesse et stratégies d'enseignement » lui fournira les informations désirées. L'étudiant V46, qui cherche du côté des enseignants expérimentés parce que « notre cours de didactique 1 ne nous a rien appris en ce sens » n'a pas découvert que le deuxième cours de didactique de l'écrit traite de la lecture. L'étudiant V40 croit disposer d'ouvrages de référence à l'école où il sera affecté; il ne précise pas quels ouvrages il croit pouvoir consulter. Peu connu, le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) n'est mentionné que par 3 des étudiants comme étant une source d'information au sujet de l'enseignement de la lecture. Les ensembles didactiques, qui tendent à véhiculer les représentations de leurs auteurs dans la transposition des contenus d'enseignement du Programme, sont confondus avec ce dernier, même par des enseignants chevronnés.

L'élément 48 demandait aux étudiants de répartir 120 minutes d'enseignement entre différentes activités de lecture pour chacun des trois cycles du primaire. Lors de la compilation des réponses, nous avons écarté 25 questionnaires : plusieurs étudiants n'avaient pas complété le tableau, d'autres n'avaient pas tenu compte du nombre de minutes indiqué dans l'énoncé; les minutes inscrites dépassaient ou n'atteignaient pas 120. Le nombre de minutes allouées par les 26 étudiants du groupe restreint à chacune des activités suggérées nous a servi à calculer la durée moyenne inscrite dans la colonne M du tableau 4.17. Nous avons aussi indiqué le minimum et le maximum de minutes proposées et le nombre (N) d'étudiants qui ont inscrit des minutes dans ce tableau. Les activités proposées sont : (a) exercices de reconnaissance de mots, (b) exercices de composition de mots avec des syllabes, (c) enseignement de stratégies, (d) lecture personnelle silencieuse, (e) lecture animée par l'enseignant et (f) exercices de vocabulaire.

TABLEAU 4.17

Minutes allouées aux activités de lecture, numéro 48												
Cycle du primaire	1				2				3			
Activités de lecture	N̄	mi	M	ma	N	mi	M	ma	N	mi	M	Ma
a) Rec. de mots	24	0	22	50	22	0	16	30	18	0	8,5	30
b) Comp. de mots	26	10	26	50	21	0	12,7	30	12	0	4,4	30
c) Ens. de stratégies	25	0	18	40	26	15	25	50	25	0	33	70
d) Lect. personnelle	22	0	11	20	26	10	20	30	26	15	31	80
e) Lecture animée	26	10	26	50	26	10	20	40	25	0	19	40
f) Vocabulaire	26	0	19	40	26	10	22	45	25	0	24	50

M : nombre moyen de minutes
mi : nombre minimum de minutes inscrites
ma : nombre maximum de minutes inscrites
N : nombre d'étudiants ayant inscrit des minutes

Ces activités de lecture, présentées séparément dans l'instrument, devraient, dans la pratique, être intégrées à la lecture guidée et animée par l'enseignant, à l'exception de la lecture personnelle silencieuse. L'étude des 26 questionnaires où l'élément 48 était correctement complété nous a permis de constater que deux étudiants n'ont pas inscrit de minutes à la reconnaissance de mots au premier cycle où elle est essentielle, alors que cette activité est conservée par 22 et 18 étudiants aux deuxième et troisième cycles. La reconnaissance de mots constituait 23 % des choix d'activités de lecture au deuxième cycle du primaire à l'énoncé 35. La composition de mots à partir de syllabes est maintenue par 21 étudiants au deuxième cycle et par 12 au troisième cycle.

Van Grunderbeeck, Gagné, Gagné et Perron, (1989, 305) rapportent que les enseignants de première année allouent, en début d'année, entre un et deux tiers du temps d'enseignement de la lecture à des activités de structuration, dont la reconnaissance et la composition de mots. Les étudiants ont alloué en moyenne 48,5 minutes aux activités de reconnaissance et de composition de mots au premier cycle. En début de première année, chacune de ces deux activités de structuration peut être pratiquée pendant au moins trente

minutes. La durée des exercices quotidiens de reconnaissance et de composition de mots peut être ramenée à une quinzaine de minutes par activité quand les élèves deviennent plus habiles.

Les autres activités de lecture suggérées (*c, d, e, f*) sont nécessaires à tous les cycles du primaire. Nous avons noté qu'un étudiant n'alloue pas de temps à l'enseignement de stratégies de lecture au premier cycle. Quatre (4) étudiants ne font pas de place à la lecture personnelle au premier cycle et deux n'y consacrent que 10 minutes au deuxième cycle. La durée moyenne suggérée pour la lecture personnelle est assez appropriée pour les deuxième et troisième cycles, mais il est bon d'en faire plus que 11 minutes au premier cycle, où elle est importante pour le développement de la fluidité (Giasson, 2003, 50).

Il faut poursuivre la lecture animée par l'enseignant et les exercices de vocabulaire même après le primaire. Un étudiant n'indique pas de lecture animée par l'enseignant au troisième cycle. Deux (2) étudiants ne font pas d'exercices de vocabulaire au premier cycle, où ils sont importants pour augmenter l'efficacité de la reconnaissance de mots et améliorer la compréhension. Les résultats de l'élément 48 nous amènent à nous demander dans quelle mesure les étudiants connaissent et comprennent la signification et la composition de chacune des activités suggérées et s'ils imaginent comment chacune de ces activités s'actualise en classe.

3.2.3.4 L'évaluation de la lecture

L'évaluation, tant formative que sommative, constitue une partie importante de l'enseignement de la lecture. L'évaluation de la lecture devrait découvrir comment l'élève utilise la lecture et renseigner au sujet de ses connaissances et de ses stratégies. Les énoncés 5 et 26 (tableau 4.18, page suivante) ainsi que la question ouverte 46 tentent de connaître l'opinion des étudiants au sujet de l'évaluation de la lecture.

TABLEAU 4.18

Fréquences, énoncés 5 et 26				
	T	Accord	C	Désaccord
5. Évaluation de la lecture, quoi évaluer	A	48	1	2
26. Évaluation de la lecture, questions	E	30	14	7

L'évaluation de la lecture doit identifier non seulement les difficultés, mais aussi le niveau de compréhension ainsi que les stratégies utilisées (énoncé 5). L'accord est presque unanime avec l'énoncé, soit 94,1% des 51 répondants; il n'y a que 2 % d'incertitude et le désaccord n'est que de 4 %. Cet élément aurait sans doute fourni plus d'informations pertinentes s'il avait pris la forme d'une question à choix suggérant plusieurs constituants de l'évaluation et demandant aux étudiants d'indiquer ce qu'il est important d'évaluer.

Les opérations mentales effectuées pour répondre à des questions au sujet d'un texte vont du simple repérage à l'inférence, en passant par la sélection ou le jugement. Les questions de repérage demandent peu au niveau de la compréhension car la question donne souvent des indices de réponse. L'énoncé 26, sans préciser la nature des opérations mentales requises, affirme que l'élève a compris s'il répond correctement à des questions après la lecture d'un texte. Des 51 étudiants, 58,8 % sont en accord, 27,5 % sont incertains et 13,8 % sont en désaccord. Rappelons qu'à l'énoncé 31, la compréhension dépendait surtout, selon les étudiants, de l'exactitude du décodage. Pour vérifier la compréhension, le rappel (textes narratifs) et les schémas (textes informatifs) sont aussi efficaces que des questions. L'évaluation de la lecture peut faire ressortir des difficultés qui résultent souvent de stratégies mal utilisées (van Grunderbeeck, 1994) ou d'une maîtrise insuffisante du décodage, essentiel à l'apprentissage de la lecture (Morais, Kolinsky, Pierre, 2003, 63).

L'attitude de l'enseignant face aux erreurs de lecture (méprises) peut influencer la conception de la lecture de l'élève. Si un enfant remplace un mot en lecture à haute

voix (question 46), diverses interventions sont possibles. Les étudiants ont fourni 53 éléments de réponse : treize (13) demandent de relire ou de vérifier, 10 laissent continuer la lecture, 10 reprennent l'élève en lui disant le mot exact, 4 étudiants suggèrent des stratégies, sans préciser lesquelles, 3 attendent la fin de la lecture pour mentionner l'erreur, 3 demandent à l'élève d'expliquer la méprise. Quatre étudiants n'ont pas répondu à la question. Pour l'étudiant V46, la substitution montre que l'élève a compris, alors que l'étudiant R15 demande à l'élève s'il est sûr d'avoir lu correctement. Dire à l'élève que « son mot est bon parce qu'il a utilisé un synonyme » (R9) est discutable, et décider que cette méprise montre que « l'élève a une lecture fluide » (R28) dénote un manque de connaissances. L'étudiant R29 mentionne qu'il faut « connaître la raison de ce remplacement ». L'étudiant V38 fait relire la phrase et suggère le décodage du mot si l'élève répète son erreur. L'élève doit savoir qu'il n'a pas lu ce qui est écrit, et il faut lui faire apprendre comment ne pas reproduire l'erreur et comment progresser. La manière d'évaluer la lecture et l'attitude de l'enseignant contribuent à la construction des représentations.

3.2.3.5 Les représentations de la lecture

Les représentations se construisent au fil des ans et de la scolarisation, à partir des expériences. L'énoncé 21 (tableau 4.19) et la question ouverte 49 tentent de mieux comprendre les représentations des étudiants.

TABLEAU 4.19

Fréquences, énoncé 21				
	T	Accord	C	Désaccord
21. Représentation de la lecture	A	36	12	3

Selon Giasson (2003, 35) et Giasson et Thériault (1983, 66), le facteur le plus important pour la réussite en lecture des élèves est l'enseignant, dont la conception de la

lecture détermine le choix des activités qu'il présente aux élèves. Ceux-ci se construisent une représentation (une idée) de ce qu'est la lecture à partir des activités proposées par l'enseignant, comme l'affirme l'énoncé 21, avec lequel 70,6% des étudiants sont en accord, alors que 23,5 % sont incertains et 5,9 %, en désaccord. Pour favoriser la construction de justes représentations chez les élèves, la nature des activités de lecture doit être identifiée clairement. Même les débutants comprennent si l'enseignant leur explique que la reconnaissance de mots (ou une autre activité de structuration) n'est pas de la lecture, mais un entraînement qui les rendra plus efficaces et les aidera à mieux lire.

Le dernier élément de l'instrument de cueillette de données (question 49) s'intéresse aux souvenirs d'apprentissage de la lecture. Les souvenirs de la première année (question 49) sont inexistantes chez la majorité des étudiants et limités chez ceux qui en ont. Seulement 16 étudiants ont noté quelques souvenirs de leur première année au primaire : des mots (papa, maman, chat), des phrases (Luc va à l'école.), des personnages (Dodo Ronfleur, Roudoudou).

Les étudiants V34 et V51 ont retenu cette phrase : « Luc va à l'école ». Ces deux étudiants appartiennent au groupe d'âge des 35 ans ou plus; l'un provient de la région de la Sarre et l'autre de la région de Val-d'Or, où ils ont commencé leurs études primaires vers 1970. « Luc va à l'école » fait partie de la méthode dynamique alors adoptée dans plusieurs commissions scolaires. L'étudiant R22 a retenu le personnage de Dodo Ronfleur du matériel La Passerelle, et l'étudiant V35 mentionne le nom de Roudoudou. L'étudiant V50 a retenu « Tu t'es trompé, recommence ! Ça va finir par rentrer dans ta caboche », ce qui laisse croire à une représentation plutôt négative de l'apprentissage de la lecture. Ces quelques souvenirs nous permettent seulement de reconnaître la méthode dynamique répandue vers 1970 (Luc va à l'école) ou La Passerelle, arrivée plus tard (Dodo Ronfleur). Il s'avère donc impossible d'établir un lien entre les premiers apprentissages en lecture des étudiants de l'échantillon et leurs représentations actuelles de la lecture, ou encore de déterminer si une approche d'enseignement de la lecture particulière à une commission

scolaire a influencé leurs représentations. Nous aurions peut-être recueilli plus d'informations si, au lieu de demander aux étudiants s'ils se rappelaient de leur première année, nous avions utilisé des phrases et des mots-clés tirés des manuels de lecture les plus employés en première année depuis les vingt ou trente dernières années dans la région, en espérant que les étudiants en reconnaissent. Nous aurions peut-être pu identifier les ensembles didactiques utilisés et relier l'enseignement reçu à certains éléments des représentations exprimées.

La description et l'analyse des résultats de la recherche nous ont permis de reconstruire en partie les représentations initiales des étudiants en enseignement. Nous poursuivons avec la discussion des résultats obtenus.

4. Discussion des résultats

Comme nous l'avons formulé dans notre question de recherche, ce travail avait pour but d'identifier, de décrire et d'analyser les représentations initiales des étudiants en formation à l'enseignement au sujet de la lecture, de son enseignement et son apprentissage. À la suite de l'analyse effectuée, nous pouvons dégager un certain nombre de constats dont nous ferons état dans les lignes qui suivent, constats que nous tenterons d'expliquer à lumière de notre cadre de référence. De plus, nous tenterons d'identifier quelques pistes d'exploitation pédagogique qui pourront être utilisées au cours de la formation des futurs enseignants.

Premier constat : les étudiants ont une définition plutôt imprécise de la lecture.

Les définitions de la lecture exprimées rappellent certaines des fonctions de la lecture (Giasson et Thériault, 1983, d'après Halliday, 1975) : instrumentale, directive, personnelle, heuristique, imaginative et informative. Beaucoup de réponses semblent compléter « Je lis pour » au lieu de définir la lecture. Il semble difficile pour les

étudiants de construire une définition opératoire de la lecture qui tient compte de ce qui est spécifique à cette activité. La difficulté de définir la lecture constatée dans les réponses des étudiants provient peut-être de l'enseignement reçu au début de leur scolarisation, pour la majorité du groupe, vers 1990. Le programme de 1979 privilégiait une approche globale que certains enseignants de l'époque n'ont pas adoptée d'emblée, alors que d'autres ont cru avoir trouvé « la » méthode d'enseignement. Faute de données disponibles, nous ne pouvons déterminer comment la lecture a été enseignée aux étudiants de notre échantillon. Toutefois, nous savons que les représentations de la lecture des enseignants influencent directement celles des élèves (Giasson, 2003, Giasson et Thériault, 1983); une diversité de représentations proviennent très probablement des enseignements reçus. Nous proposons la piste d'exploitation pédagogique suivante : au début du cours de didactique de l'écrit consacré à la lecture, il serait bon de construire une carte sémantique des représentations des étudiants de ce qu'est l'acte de lire.

Deuxième constat : les étudiants tendent vers un apprentissage et un enseignement plutôt traditionnels de la lecture.

L'enseignement de la lecture à partir des lettres et des syllabes est dit traditionnel parce que la lecture a été enseignée ainsi jusqu'à l'apparition des approches du *whole language* et à l'adoption de celles-ci dans le programme de 1979 (Giasson, 2003). Les étudiants favorisent un enseignement plutôt structuré présentant un son ou une lettre à la fois et une gradation des difficultés, surtout au début de l'apprentissage de la lecture. Le modèle qui se dégage tend à hiérarchiser les habiletés dans l'ordre lettre, syllabe, mot, propre aux approches synthétiques; l'accent est mis sur le code. Les discussions post-réforme et les interrogations médiatisées au sujet des habiletés de lecture des élèves et des étudiants ainsi que de l'alphabétisation ont pu influencer les étudiants sans qu'il soit possible de préciser cette influence. Il se pourrait que cette tendance synthétique soit une réaction à un enseignement reçu, lequel aurait été de tendance globale, mais nous ne pouvons le dire, car les étudiants ont très peu de souvenirs qui permettraient d'identifier

le matériel de lecture utilisé quand ils étaient en première année du primaire. Pour que les étudiants connaissent mieux les approches de lecture, nous suggérons d'utiliser le tableau de Giasson et Thériault, (1983, 40), qui présente les caractéristiques des deux approches et de faire trouver par les étudiants des illustrations de ces approches dans les manuels de lecture de première année du primaire.

Troisième constat : au sujet de ce qui est prioritaire pour le succès de l'enseignement de la lecture, les étudiants ont des opinions imprécises, parfois contradictoires et fragmentées.

Les étudiants peuvent nommer quelques éléments importants pour la réussite de l'apprentissage de la lecture sans organiser ces éléments entre eux; plusieurs ne mentionnent qu'un élément alors que la réussite en lecture est le résultat d'une combinaison de plusieurs facteurs. Giasson et Thériault (1983, 66) soulignent le rôle de l'enseignant dans la réussite en lecture des élèves, mais aucun étudiant de l'échantillon ne le mentionne explicitement. Les étudiants ne semblent pas savoir que les activités réalisées au cours de l'apprentissage de la lecture contribuent à construire une représentation de celle-ci. Il serait pertinent de demander aux étudiants de produire une activité de lecture destinée à des élèves de première année. À partir d'un texte qui leur est fourni, les étudiants devraient décrire comment enseigner à la fois la compréhension et les habiletés de décodage (O'Connor, 2002; Pierre, 2003a).

Quatrième constat : les étudiants maîtrisent plus ou moins les concepts et le métalangage de la lecture, de son apprentissage et son enseignement.

Un certain nombre d'étudiants ne semblent maîtriser ni les concepts, ni le métalangage nécessaire pour décrire la lecture, son apprentissage et son enseignement, ce qui apparaît dans les réponses aux questions ouvertes, surtout celles qui touchent aux éléments plus théoriques, comme la définition de la lecture. D'autres étudiants utilisent

des éléments de métalangage et nomment des concepts (globalisation, conscience phonologique) mais semblent ne pas pouvoir expliquer le concept en question, faute de connaissances suffisantes. Rien ne permet de conclure que les étudiants peuvent définir des concepts liés à la lecture et à son enseignement, comme une stratégie de compréhension. Les réponses reprennent parfois la question (comme à la question 42) sans ajouter suffisamment de précisions, peut-être par manque de connaissances au sujet de concepts spécifiques comme les stratégies de compréhension. Des entrevues individuelles permettraient peut-être de préciser dans quelle mesure les étudiants maîtrisent les concepts et le métalangage de la lecture. Nous suggérons de faire construire un lexique des concepts et du métalangage de la lecture.

Cinquième constat : dans la partie 1 du questionnaire, un bon nombre d'étudiants semblent avoir évité de se prononcer en accord ou en désaccord avec plusieurs des énoncés.

Le nombre d'incertains dépasse le nombre moyen pour plus de la moitié des énoncés et atteint presque le double de la moyenne pour quelques énoncés. Sans entreprendre une analyse de la formulation des énoncés, nous pensons que les énoncés suscitant le moins d'incertains permettent aux étudiants d'utiliser des connaissances ou des expériences personnelles. Il semble que les énoncés où le nombre d'incertains est élevé appartiennent à des concepts pour lesquels les étudiants ont peu de connaissances et ne peuvent s'appuyer sur leurs expériences. Pour tenter de diminuer les incertitudes au sujet des concepts liés à la lecture, ainsi qu'à son apprentissage et à son enseignement, il serait pertinent de faire produire par les étudiants, comme on l'a fait à Genève, un document vidéo (Dallon, Perrenoud et Aebi-Schlaepfi, 1995). Ce document pourrait montrer des étudiants en formation à l'enseignement discutant de la lecture. Le document pourrait être réalisé en équipes, l'ensemble du groupe visionnerait les documents et discuterait les idées présentées. Il n'est pas nécessaire que chaque équipe discute exactement du même sujet; un groupe peut traiter de la définition de la lecture, un autre,

des approches d'enseignement de la lecture aux débutants, un autre encore, du décodage et de la compréhension; les sujets ne manquent pas. Pour les étudiants, cette démarche constituerait une prise de conscience de leurs représentations. Les discussions consécutives au visionnement permettraient au formateur de clarifier les concepts formulés par les étudiants et de leur transmettre par la suite des connaissances qui pourront les aider à intégrer les connaissances relatives à la lecture et à son enseignement. Avec l'autorisation des étudiants qui y apparaissent, la production vidéo pourrait être réutilisée.

Sixième constat : les représentations initiales des étudiants peuvent difficilement être reliées aux éléments socio-démographiques.

D'après les données socio-démographiques recueillies, près des trois-quarts des étudiants avaient moins de 25 ans au moment de la passation du questionnaire d'enquête. Le nombre d'étudiants dans chacune des trois autres tranches d'âge est insuffisant pour nous permettre de déterminer si les étudiants de plus de trente ans ont appris à lire avec une approche globale ou de préciser si leurs représentations sont différentes de celles de leurs confrères plus jeunes. Nous manquons d'informations pour nous permettre de relier l'enseignement de la lecture dans la région il y a vingt ou trente ans avec les représentations initiales construites par les étudiants de notre échantillon. Nous ne pouvons pas non plus préciser un lien entre la commission scolaire où un étudiant a appris à lire et ses représentations initiales. L'effet de la suppléance effectuée n'est pas mesurable. L'approche d'enseignement privilégiée par la personne remplacée pourrait avoir une influence impossible à identifier. Ce sixième constat n'est pas accompagné d'une piste didactique, car la suppléance est vécue en dehors du milieu universitaire.

La discussion des résultats et les constats assortis de pistes didactiques terminent ce quatrième chapitre de notre rapport de recherche, dont la conclusion constitue la dernière partie.

CONCLUSION

Les représentations initiales des étudiants en formation à l'enseignement sont plutôt mal connues malgré les recherches effectuées depuis une trentaine d'années. Les formateurs des futurs enseignants disposent de peu de moyens pour connaître les représentations initiales de leurs étudiants. DeFord (1979, 1985) et Westwood, Knight et Redden (1997) se sont intéressés aux représentations des enseignants en utilisant des instruments quantitatifs encore disponibles en langue anglaise.

N'ayant trouvé dans des travaux des chercheurs francophones que l'adaptation de Bean et Leuer faite par Giasson et Thériault (1983), nous avons, à partir de documents disponibles en langue anglaise, construit un questionnaire destiné à recueillir les représentations des étudiants au sujet de la lecture, de son apprentissage et de son enseignement. Nous avons voulu produire un questionnaire qui recueillerait des données qualitatives pour étayer les données quantitatives, différenciant ainsi notre instrument des questionnaires en langue anglaise mentionnés dans la méthodologie.

Nous avons pour but d'identifier et de décrire les représentations initiales des étudiants au moyen d'un questionnaire. Nous avons pu décrire des éléments des représentations du groupe échantillon, mais une partie de ces représentations demeure inconnue; cette partie pourrait être mieux décrite par une prochaine étude qui utiliserait des moyens complémentaires, comme des entrevues. Notre questionnaire pourrait être réutilisé en y apportant les modifications nécessaires à la validité et à la fidélité que peut difficilement avoir un instrument exploratoire.

Notre instrument de cueillette de données est soumis à des limites diverses. Cette étude ayant été réalisée en Abitibi-Témiscamingue, l'échantillon est restreint. Notre

recherche n'est représentative que pour cette région. Il serait intéressant de soumettre le questionnaire aux enseignants du primaire de l'Abitibi-Témiscamingue, aux formateurs en alphabétisation des adultes, ou encore aux professeurs et chargés de cours de l'Université, pour améliorer la connaissance des représentations et comparer entre elles les représentations des acteurs sociaux impliqués dans l'apprentissage et l'enseignement de la lecture.

Une autre étude pourrait aussi comparer des populations similaires d'étudiants en formation à l'enseignement dans des régions différentes. Notre questionnaire n'a pas été conçu pour découvrir si les éléments de représentations appartiennent au noyau, qui résiste au changement, ou à la périphérie, où se trouvent des composantes qu'il est possible de faire évoluer; nous n'avions pas prévu trouver des moyens d'agir sur les représentations. Ceci encore peut être exploré par une autre recherche.

Un écrit est interprété par le lecteur; notre questionnaire n'y échappe pas. Les interprétations données par les étudiants à chacun des éléments du questionnaire, leur compréhension des concepts impliqués dans les énoncés, pourraient être explicitées par des entrevues individuelles ou des tâches de lecture au cours d'une autre recherche. Dans une démarche similaire à celle de Fraysse (2000), ou à celle de Ory et Crahay (2006), il serait possible d'administrer le même questionnaire au même groupe échantillon à deux reprises, soit avant et après le cours de didactique traitant de la lecture, pour ensuite comparer les représentations et tenter de découvrir les changements éventuels. Cette réutilisation permettrait sans doute d'améliorer la validité et la fidélité de l'instrument, tout en raffinant les formulations des énoncés.

Nous suggérons certaines modifications à l'instrument s'il est réutilisé. Des énoncés pourraient être ajoutés pour connaître d'autres éléments de représentations, comme l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2007), l'apprentissage de la lecture chez les garçons, les habitudes de lecture des futurs enseignants. Il pourrait être pertinent

d'ajouter des questions ouvertes portant, par exemple, sur les critères de sélection d'un manuel de lecture ou sur la relation entre la lecture et l'écriture. Certains des énoncés (par exemple, le numéro 33), nous ont semblé inclure plus d'un concept. Il faudrait reformuler les énoncés pour que chacun ne vérifie qu'un seul concept. Nous avons conçu le questionnaire en mélangeant des énoncés appartenant à nos trois concepts clés, lecture, apprentissage de la lecture et enseignement de la lecture. Il nous semble maintenant plus simple de regrouper les énoncés qui appartiennent à un même concept et de les ordonner en suivant l'ordre de présentation des concepts du cadre de référence. Il nous apparaît pertinent d'avoir un nombre sensiblement égal d'énoncés décrivant chaque concept clé, et qu'au moins deux énoncés vérifient un même concept, ce que nous n'avons pas toujours réussi. Il devrait aussi être possible de formuler les énoncés de telle manière qu'un choix A corresponde à une valeur fixe (1 ou 5) pour établir un score total de la partie avec échelle d'accord. Notre questionnaire comporte un certain nombre d'énoncés pour lesquels c'est le désaccord qui vaut 5. Il est vrai que notre questionnaire constitue, à notre connaissance, une première tentative d'étude des représentations de la lecture en langue française.

Cette recherche nous a permis d'effectuer certains apprentissages, comme l'utilisation du logiciel de traitement de données SPSS ou l'analyse de contenu des questions ouvertes. Nous avons découvert les exigences méthodologiques reliées à la construction d'un questionnaire. La réorganisation des connaissances et des savoirs-faire consécutive à la résolution de problèmes soulevée par la conception et l'analyse d'un questionnaire nous sera utile pour modifier celui que nous avons utilisé ou en construire un autre. Au cours de la recherche documentaire et de la rédaction de ce rapport, nous avons examiné et restructuré notre représentation de la lecture et des concepts qui s'y rattachent, ce qui nous procure une meilleure compréhension de la lecture elle-même et des effets des représentations sur l'apprentissage.

Dans une perspective didactique, les résultats de notre recherche pourront être utilisés pour aider les étudiants en formation à l'enseignement à comprendre et à assimiler les concepts reliés à la lecture à partir de leurs représentations initiales. La prise en compte de celles-ci par les formateurs devrait faciliter l'acquisition, chez les futurs enseignants, des connaissances requises pour faire apprendre à lire, contribuant à la construction de représentations de la lecture et de son enseignement-apprentissage qui enrichiront leurs compétences professionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

A. Périodiques

- André, J. (2000). L'exemple de la motivation. *Cahiers pédagogiques*, numéro hors série, 37-39.
- Baribeau, C., Lebrun, M. (2006). De futurs enseignants parlent de leur vision de la langue et de son enseignement. *Québec français*, 141, 78-80.
- Bean, T.W., Bishop, A., Leuer, M. (1982). The effect of a mini-conference on teacher beliefs about the reading process. *Reading Horizons*, 22(2), 85-90.
- Calderhead, J., Robson, M. (1991). Images of Teaching : Student Teachers Early Conception of Classroom Practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Cartier, S. C. (2006). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. *Vie pédagogique*, 139, 40-42.
- Charmeux, E., Romain, H. (1987). Les savoirs en lecture, ça se construit ! *Cahiers pédagogiques*, 254-255, 26-27.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, É. (1987). L'évolution du savoir-lire chez l'enfant. *Cahiers pédagogiques* 254-255, 28-29.
- DeFord, D. E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, XX(3), 351-367.
- De Vecchi, G. (2000). Des représentations, oui : mais pour en faire quoi ? *Cahiers pédagogiques*, numéro hors série, 29-30.
- Develay, M. (2000). Les trois coups sont frappés : la représentation peut commencer. *Cahiers pédagogiques*, numéro hors série, 18-20.
- Dubé, C. (2008). L'école du « délire » Des synapses et des lettres. *Québec Science*, 47(1). 18-25.

- Ecalte, J. (1999). Les représentations sociales de la lecture chez les jeunes enfants : approches développementale et différentielle. *Archives de psychologie*, 67(262-63), 257-272.
- Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher : A model. *Journal of Education for Teaching*, 15, 13-34.
- Fayol, M. (2007). Les enseignants sont des experts. *Sciences humaines*, 180S, 24-26.
- Frayse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 651-676.
- Gaudet, J., Valois, R., Da Silveira, Y. (1996). La représentation du soi professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(1), 119-144.
- Gaymar, S. (2000). De la pensée à la pensée sociale. *Les cahiers pédagogiques*, numéro hors série, 4-7.
- Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(2), 271-291.
- Giguère, J., Giasson, J., Simard, C. (2002). Les relations entre la lecture et l'écriture : représentations d'élèves de différents niveaux scolaires et de différents niveaux d'habileté. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 5(1-2), 23-46.
- Giordan, A. (2000). Apprendre, comprendre, s'approprier l'environnement. *Cahiers pédagogiques*, numéro hors série, 27-28.
- Goigoux, R. (2000). Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle. *Psychologie française*, 45(3), 233-243.
- Griffith, P., Olson, M. W. (1992). Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*, 45(7), 516-523.
- Grisham, D. L. (2000). Connecting theoretical conception of reading to practice : a longitudinal study of elementary school teachers. *Reading Psychology*, 21, 145-170.
- Hardy, M., Desrosiers-Sabbath, R., Defrènes, E. (1995). Modalités de socialisation et représentations didactiques de maîtres de l'enseignement professionnel au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 808-830.

- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in coursework : Can we practice what we teach ? *American Educational Research Journal*, 29(2), 325-349.
- Lachal, M. et autres. (2005). Handicap mental : évolution des représentations de futurs enseignants spécialisés au cours d'une première année de formation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 31, 111-127.
- Lafontaine, L., Le Cunff, C. (2006). Les représentations de l'enseignement de l'oral. *Québec français*, 141, 87-89.
- Lebrun, M. (1996). L'image de la lecture dans les manuels québécois de 1900 à 1945. *Cahiers de la recherche en éducation*, 3(3), 393-410.
- Lebrun, N. (2006). Représentations de la notion de démocratie chez les groupes de futurs enseignants du secondaire. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 635-649.
- Lefrançois, P., Montésinos-Gelet, L. (2005). Les futurs enseignants et la didactique du français écrit : l'impact de la compétence perçue et réelle sur l'évolution des représentations à propos de la langue et de son enseignement. *The Canadian Journal of Higher Education*, 35(2), 1-26.
- Legardez, A. (2004) L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique. L'exemple des questions économiques et sociales. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX(3), 647-665.
- Lenoir, Y., Grenon, V., Larose, F., Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire du Québec : évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 483-514.
- Martínez, J.-P., Fleury, M. (1987). Le rôle de l'intention et des attentes dans l'acte de lire. *Cahiers pédagogiques*, 254-255, 33-34.
- Michaud, C. (2003). Conceptions du changement en formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(3), 477-497.
- Moisan, M.-T. (1997). La disparité des représentations de la lecture-écriture chez les enfants de six ans : vers une différenciation de l'enseignement ? *Cahiers de l'IPSA*, 1, 9-19.
- Morais, J. (1995). Les processus d'acquisition de la lecture. *Le français d'aujourd'hui*, 112, 16-22.

- Morais, J., Kolinsky, R., Pierre, R. (2003). Du lecteur compétent au lecteur débutant : implication des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 51-74.
- Mottet, M., Gervais, F. (2007) Représentations et réactions affectives de futurs enseignants à l'égard du français québécois oral soigné, de la culture et de la didactique de l'oral. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII(2), 339-356.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- O'Connor, C. R. (2002). What do reading teachers think and what do they do ? *Ohio Reading Teacher*, www.findarticle.com.
- Pajarès, M. (1992). Teacher's beliefs and educational research : cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Paoletti, R. F. (1994). Les composantes motrices de l'écriture manuscrite : enquête sur les pratiques pédagogiques en maternelle et en première année. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(2), 317-329.
- Pasquier, E. (1999). Futurs enseignants : des représentations à construire. *Éducateur magazine*, dossier 2/99, 12-13.
- Pepin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 317-329.
- Pierre, R. (2003a). L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 3-35.
- _____ (2003b). Décoder pour comprendre : le modèle québécois en question. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 101-135.
- _____ (2003c). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII(1), 121-136.
- Pierre, P. et Lavoie, M. (1992). La compréhension de textes informatifs en première année : influence de la structuration préalable des connaissances. *Scientia Paedagogica Experimentales*, XXIX(1), 107-128.
- Perreault, M. (2006). Des chiffres effarants, *Cyberpresse.ca* 17 mai.

- Royer, J. (2007). Ne pas savoir lire après la 3^e année mène à l'échec scolaire, *Cyberpresse.ca*, 17 février.
- Sachs, J. (1989). Teacher's conceptions of culture and multicultural education policy. *Australian Journal of Education*, 33(1), 19-33.
- Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C., Riopel, M.-C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 39-62.
- Simard, C. (1994). L'opinion d'enseignants du Québec face à la réforme orthographique. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(2), 296-316.
- Tardif, J. (1992). Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture. *Vie pédagogique*, 77, 29-33.
- Vergnaud, G. (2000). Entré sens commun et analyse scientifique. *Cahiers pédagogiques*, numéro hors série, 24-26.
- Westwood, P., Knight, B.-A., Redden, E. (1997). Assessing teacher's beliefs about literacy acquisition : the development of the teacher's beliefs about literacy questionnaire (TBALQ). *Journal of Research in Reading*, 20(3), 224-235.
- Williams, J. P. (1973). Learning to read : a review of theories and models. *Reading Research Quarterly*, 8, 121-146.

B. Livres et brochures

- Abric, J.-C. (1993). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 187-203). Paris : Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003, 3^e éd.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Bentolila, A. (1991). De l'oral à l'écrit : distance et connivence. Dans A. Bentolila (dir.), *La lecture. Apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris : Nathan.

- Bonneville, L., Grosjean, S., Lagacé, M. (2007). *Introduction aux méthodes de recherche en communication*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville : Graficor.
- Calderhead, J. (1987). *Exploring Teacher's Thinking*. Londres : Cassell.
- Cartier, S. C. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Anjou : CEC.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck.
- Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Paris : Milan.
- Clément, J.-P. (1996). *Représentations et conceptions en didactique : regards croisés sur les STAPS*. Strasbourg : Centre inter-universitaire de recherches interdisciplinaires en didactique.
- Clément, P. (1994). Représentations, conceptions, connaissances. Dans A. Giordan, Y. Girault, P. Clément (dir.), *Conceptions et connaissances*. Berne : Peter Lang.
- Denhière, G. (1984). *Il était une fois... Compréhension et souvenirs de récits*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Deschênes, A.- J. (194). Les connaissances initiales du lecteur et l'évaluation de la compréhension. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire* (p. 103-140). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Develay, M. (2004, 1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. (6^e éd.). De Paris : ESF.
- Doise, W. (1993). Attitudes et représentations. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (p. 220-238). Paris : ESF.
- Dubé, L. (1996). *Psychologie de l'apprentissage*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Durkin, M. J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. Dans M. Crahay, D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 39-79). Bruxelles : Éditions Lahor.

- Foucambert, J. (1996). La lecture ? Un apprentissage linguistique comme les autres. Dans *Regards sur la lecture et ses apprentissages* (p. 104-124). Paris : Observatoire national de la lecture.
- Fournier, L., Plamondon, J. (1997). *L'essentiel ds méthodes quantitatives*. Montréal : Guérin.
- Gagné, G. et autres. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Gattegno, C. (1966). *La lecture en couleurs*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- _____ (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*, 2^e éd. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J., Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre*. Paris : Belin.
- _____ (1996) Représentations et conceptions. Dans J.-P. Clément (dir.) *Représentations et conceptions en didactique : Regards croisés sur les STAPS*. Strasbourg: Centre inter-universitaire de recherches interdisciplinaires en didactique.
- Giordan, A., de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Goupil, G., Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Guilbert, L., Mujawamariya, D. (2003). Les représentations de futurs enseignants et enseignantes de sciences à propos des scientifiques et de leurs tâches. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin, D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos* (p.199-235). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Jodelet, D. (1993). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Johnston, K. (1988). Changing Teachers' Conceptions of Teaching and Learning. Dans J. Calderhead (dir.), *Teacher's Professional Learning* (p. 169-195). Londres : The Falmer Press.

- Laugier, B. (1995). *Le lire et le faire*. Lyon : Presses universitaires du Septentrion.
- Lafortune, L., Fennema, É. (2003). Croyances et pratiques dans l'enseignement des mathématiques. Dans L. Lafortune, C. Daudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (dir.), *Conceptions, croyances et représentations en math, sciences et techno* (p. 29-57). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Le Bouffant, M. (1998). *Lecture et lecteurs à l'école*. Paris : Éditions Bertrand-Lacoste.
- Lebrun, M. (2006). Les manuels de lecture. Dans Aubin, P. (dir.), *300 ans de manuels scolaires au Québec*. (p. 74-83). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- _____ (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : Éditions Multi-Mondes.
- Lebrun, M., Baribeau, C. (2004). Évolution des représentations des futurs maîtres sur la langue et son enseignement-apprentissage. Dans C. Vargas (dir.), *Langues et études de la langue : approches linguistiques et didactiques* (p. 353-363). Aix-en-Provence : Presses de l'Université de Provence.
- Lecocq, P. et autres (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd). Montréal : Guérin.
- Lenoir, Y. (1992). Les représentations de titulaires du primaire relatives à leurs conceptions et à leurs pratiques de l'interdisciplinarité et de l'intégration des matières : résultats d'une recherche exploratoire. Dans R. Délisle et P. Bégin (Dir.). *L'interdisciplinarité au primaire : une voie d'avenir*. Actes du colloque de la commission professionnelle de l'enseignement primaire, Sherbrooke : CRP.
- Lyons, C. A., Pinnell, G. S., DeFord, D. E. (1993). *Partners in Learning. Teachers and Children in Reading Recovery*. New York (Columbia University) : Teachers College Press.
- Martinez, J.-P., Amgar, S. (1997). *Évaluation orthopédagogique du savoir-lire*. Groupe Lire. Montréal : Coop UQAM Éditeur.
- Massé, P. (1992). *Méthodes de collecte et d'analyse de données en communication*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre ... oui, mais comment*. Paris : ESF.

- Moliner, P. (1996) *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Morais, J. (1994) *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- Morin, E. (2000). *A propos des sept savoirs*. Nantes : Éditions Pleins Feux.
- Nadon, Y. (2000). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. Montréal : Chenelière-McGraw-Hill.
- Noiseux, G. (1997). *Les compétences du médiateur comme expert de la cognition*. Sainte-Foy : MST Éditeur.
- Observatoire national de la lecture (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux*. Paris : Odile Jacob.
- Ouzoulias, A. (1995). *L'apprenti lecteur en difficulté : évaluer, comprendre, aider*. Paris : Retz.
- Pierre, R. (1994). Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire, Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond (dir.), *Évaluer le savoir-lire* (p. 275-317). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Rey, B. (1999). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF.
- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (1991). *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans J. Sikula, J. Buttery, E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 102-119). New-York : McMillan.
- Roy, G.-R., Hensler, H., Marceau, D. et autres (1999). Analyse des représentations et des facteurs de motivation des élèves au regard du français. Dans G.-R. Roy, H. Hensler, D. Marceau et autres. *La lecture en formation professionnelle*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Sachot, M. (1996) Le concept de représentation : un concept didactique ? Quelques réflexions d'ordre historique et épistémologique. Dans J.-P. Clément (dir.), *Représentations et conceptions en didactique. Regards croisés sur les STAPS*. Strasbourg : Centre inter-universitaire de recherches interdisciplinaires en didactique.

- Saint-Onge, M. (1992). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* Montréal : Beauchemin.
- Simard, C. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique (ERPI).
- Stafford, J., Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Sylvestre de Sacy, C. (1973). *Bien lire et aimer lire*. Paris : ESF.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Thériault, D. (1988). *Le mal des mots*. Montréal : Les Éditions de l'Homme.
- Thériault, J., Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vallerand, R. J., Hess U. (2000). *Méthodes de recherche en psychologie*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Van Grunderbeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Publications gouvernementales

- Gouvernement du Québec (1994). *Le français enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2005). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

C. Rapports de recherche et thèses

- Barr, R., Duffy, G. (1978). *Teachers' Conceptions of Reading : The Evolution of a Research Study*. East Lansing : Michigan State University.
- Bawden, R., Buike, S., Duffy, G. G. (1979). *Teacher Conceptions of Readings and their Influence on Instruction*. East Lansing : Michigan State University.
- Blondin, V. (1998). *Les représentations de la lecture chez l'enfant en classe d'accueil*. Montréal : Université du Québec.
- Book, C., Putnam, J., Meloth, M., Sivan, E. (1988). *Teachers' Conceptions of Reading, Reading Concepts Communicated During Instruction and Students' Concepts of Reading*. East Lansing : Michigan State University.
- Bousquet, G. (2004). *Représentations sociales et pratique professionnelle. Étude auprès du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des élèves au premier cycle du collégial*. Sherbrooke : Collège de Sherbrooke.
- Chénard, M. (2004). *Les conceptions des enseignants du premier cycle du primaire au regard de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture*. Rimouski : Université du Québec.
- D'Astous, G. (2005). *Les représentations du processus de l'action didactique chez les enseignants en enseignement moral et religieux catholique de troisième secondaire dans un contexte d'innovation pédagogique*. Rouyn-Noranda : Université du Québec.
- De Ford, D. E. (1979). *The DeFord Theoretical Orientation to Reading Profile (TORP)*. Indiana State University. Service de reproduction ERIC : document 236661.
- Duffy, G. G. (1977). *A Study of Teacher Conception of Reading*. East Lansing : Michigan State University.
- Gattuso, L. (1992). *Les conceptions personnelles au sujet de l'enseignement des mathématiques et leur reflet dans la pratique : un essai d'auto-analyse*. Montréal : Université de Montréal.
- Houle, H. (2001). *Les croyances préalables d'enseignants à l'ordre primaire à l'égard des pratiques pédagogiques relatives à la gestion l'enseignement et relatives à la gestion de l'apprentissage des sciences et de la technologie au primaire*. Chicoutimi : Université du Québec.

- Lacelle, N. (1999). *Les représentations des futurs maîtres du secondaire à l'égard de l'enseignement-apprentissage de la langue*. Montréal : Université du Québec.
- Maisonnette, L. (2002). *Le cégépien lecteur : étude des perceptions et des représentations de la lecture ainsi que des attitudes envers les pratiques scolaires et personnelles de la lecture et analyse des lectures effectives*. Montréal : Université du Québec.
- Martineau, R. (1999). *Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoises : un enjeu majeur de formation*. Trois-Rivières : Université du Québec.
- Metheny, W. (1980). *The Influence of Grade and Pupil Ability Levels on Teachers Conception of Reading*. East Lansing : Michigan State University.
- Minier, P. (1995). *Les représentations de l'apprentissage : système symbolique médiateur de l'interaction parents-enseignants*. Montréal : Université du Québec.
- Moats, L.C. (2000). *Whole Language lives on. The Illusion of a "Balanced" Reading Instruction*. Washington : The Thomas B. Fordham Foundation.
- Portelance, L., Martineau, S. (2008). *Représentations des futurs enseignants à l'égard de la collaboration en contexte d'insertion professionnelle*. Trois-Rivières : Université du Québec.
- Rolet-Dutraive, C. (1996). *Dessin et figure en géométrie : analyse des conceptions de futurs enseignants dans le contexte Cabri-géomètre*. Lyon : Université de Lyon.

D. Travaux présentés à des congrès

- Almeida, A. M. G., Talone, M. da G. (2000). *Les représentations de l'enfant sur l'écrit et l'apprentissage de la lecture*. Cinquième biennale Éducation Formation : Paris.
- Bawden, R., Duffy, G. S. (1979). *Teacher Conceptions of Reading and the Impact on the Instructional Behavior*. Conférence annuelle, International Reading Association : Atlanta.
- Castera, J., Munoz, F., Clément, P. (2007). *Les conceptions d'enseignants du primaire et du secondaire sur le déterminisme biologique de la personnalité humaine dans 12 pays d'Europe, d'Afrique et du Moyen-Orient*. Congrès international Actualité de la recherche en éducation (AREF) : Strasbourg.

Falk, J. (1977). *The Teachers Conception of Reading*. Rencontre annuelle de l'American Educational Research Association : New-York.

Giordan, A., Martinand, L. (1988). *Communication, éducation et culture scientifique et industrielle*. Actes des X^e journées internationales sur l'éducation scientifique : Chamonix.

Martinez, J.-P. (à paraître) *Les stratégies cognitives de lecture et la conception de l'acte de lire des enseignants du second degré et des formateurs en illettrisme*. Biennale éducation formation : Lyon.

Mukamurera, J. (2005). *Conceptions de futurs enseignants du secondaire relatives à l'enseignement : enjeux pour le développement de savoirs professionnels*. Congrès de l'Acfas : Chicoutimi.

Ory, P., Crahay, M. (2006). *Les représentations des normaliens en matière de redoublement évoluent-elles au cours de leur formation à l'école normale ?* Quatrième congrès des chercheurs en éducation : Namur.

Van Grunderbeeck, N., Gagné, G., Gagné, L., Perron, L. (1989). *L'enseignement de la lecture en première et deuxième années du primaire au Québec*. Actes du colloque, congrès de l'Acfas : Montréal.

E. Autres documents

Dallon, M., Perrenoud-Aebi, C., Schlaeppli, N. (1995). *Les représentations des futurs enseignants sur la lecture et son apprentissage*. Genève : Groupe Lecture-écriture. Vidéo D 0063.

Dionne, A.-M. (2007). *La lecture chez les enseignantes et les enseignants : quels modèles pour nos élèves ?* Colloque Lire c'est conquérir le monde. Ministère de l'Éducation de l'Ontario : Toronto.

Le petit Larousse illustré (2005). Paris : Larousse.

ANNEXE A

L'INSTRUMENT DE CUEILLETTE DE DONNÉES

Rapport-Gratuit.com

INSTRUMENT DE CUEILLETTE DE DONNÉES

*Le document qui vient de vous être remis a été élaboré pour une recherche
permettant de compléter une maîtrise en Éducation.*

*Cet instrument vise à recueillir des informations pertinentes
sur votre perception de la lecture, de son apprentissage
et de son enseignement au primaire.*

*Les informations que vous fournirez, anonymes et strictement confidentielles,
ne serviront qu'aux fins de cette recherche.*

Nous vous remercions de prendre le temps de remplir ce questionnaire.

Commission scolaire de la localité où vous avez fait vos études primaires

Âge au 1^{er} octobre 2006 _____

Sexe M F

Quelle année du baccalauréat complétez-vous actuellement ? 1 2 3 4

À quel degré du primaire aimeriez-vous enseigner? _____ Pourquoi?

Avez-vous fait de la suppléance au primaire ? _____ Si oui, à quel niveau ? _____

Partie 1

Pour chacun des énoncés 1 à 26, indiquez votre degré d'accord ou de désaccord en encerclant la lettre qui correspond à votre choix.

Très en accord	A
En accord	B
Ni en accord ni en désaccord (incertain)	C
En désaccord	D
Très en désaccord	E

EXEMPLE

Le jus d'orange est bon pour la santé.

Si vous êtes d'accord avec l'énoncé, mais qu'il vous manque certaines informations pour en être absolument certain, vous répondez sans doute (B) « *en accord* ». Si vous en êtes absolument certain, vous répondez sans doute (A) « *très en accord* ». Le même raisonnement s'applique pour l'option inverse, (D) « *en désaccord* », ou (E) « *très en désaccord* ».

- | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Un manuel de lecture et un cahier d'exercices sont essentiels à un bon enseignement de la lecture. | A | B | C | D | E |
| 2. | Un lecteur qui identifie correctement les mots d'un texte comprend ce qu'il lit. | A | B | C | D | E |
| 3. | Plus un enfant fait d'erreurs en lisant, moins il comprend. | A | B | C | D | E |
| 4. | Une lecture à haute voix dite expressive (avec intonation) démontre une bonne compréhension. | A | B | C | D | E |
| 5. | L'évaluation de la lecture doit identifier non seulement les difficultés, mais aussi le niveau de compréhension et les stratégies utilisées par l'élève. | A | B | C | D | E |
| 6. | Il n'est pas nécessaire d'enseigner le principe alphabétique (relation entre oral et écrit par des sons assemblés en syllabes); l'enfant le découvre dans des activités de lecture ou en observant d'autres lecteurs. | A | B | C | D | E |

- | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 7. | Les élèves apprennent mieux à lire avec des textes gradués qui présentent une lettre ou un son à la fois (par exemple : Sara a salé la salade.). | A | B | C | D | E |
| 8. | L'apprentissage de la lecture s'appuie sur les habiletés de langage développées par l'enfant pour qui un mot écrit n'a de sens que s'il est connu à l'oral. | A | B | C | D | E |
| 9. | Pour comprendre un texte, il n'est pas nécessaire d'en identifier précisément tous les mots. | A | B | C | D | E |
| 10. | Pour enseigner à lire, la littérature jeunesse, les textes écrits par les enfants et les manuels des autres matières peuvent remplacer le manuel de lecture. | A | B | C | D | E |
| 11. | Il n'est pas nécessaire de connaître les noms des lettres de l'alphabet pour apprendre à lire. | A | B | C | D | E |
| 12. | Un texte est compréhensible si le niveau de vocabulaire de ce texte est très proche du vocabulaire actif (utilisé dans la vie de tous les jours) du lecteur. | A | B | C | D | E |
| 13. | Les premiers apprentissages en lecture se font avec des mots, des phrases et des textes pour que les enfants apprennent à lire par des expériences de lecture, comme ils ont appris à parler. | A | B | C | D | E |
| 14. | Ce qui différencie un lecteur débutant d'un lecteur expert, c'est la quantité des connaissances préalables dont chacun dispose. | A | B | C | D | E |
| 15. | Pour un apprentissage efficace de la lecture, tous les enfants d'un groupe-classe font les mêmes activités en même temps. | A | B | C | D | E |
| 16. | Les exercices de composition de mots (avec des syllabes) améliorent la capacité à reconnaître rapidement les mots d'un texte. | A | B | C | D | E |
| 17. | L'enseignement de la lecture fournit à l'élève des moyens de comprendre l'écrit jusqu'à ce qu'il puisse utiliser ces moyens de façon autonome. | A | B | C | D | E |
| 18. | Les habiletés de reconnaissance de mots et le décodage doivent être enseignées séparément des habiletés de compréhension. | A | B | C | D | E |

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 19. | La base de la compréhension en lecture est la capacité de se représenter mentalement une ou des signification(s) à partir de ce qui est écrit. | A | B | C | D | E |
| 20. | L'enseignement de la lecture devrait commencer par les lettres et les sons. | A | B | C | D | E |
| 21. | Les élèves se font une idée de ce qu'est la lecture à partir des activités que l'enseignant leur présente. | A | B | C | D | E |
| 22. | C'est par un enseignement magistral que l'enfant apprend les relations entre les lettres et les sons ainsi que le décodage. | A | B | C | D | E |
| 23. | L'efficacité d'un lecteur face à un texte dépend de sa motivation et de sa perception de lui-même comme lecteur. | A | B | C | D | E |
| 24. | Un lecteur qui connaît les fonctions grammaticales des mots extrait plus d'informations d'un texte. | A | B | C | D | E |
| 25. | La conception de la lecture que les enfants ont au préscolaire est un bon indicateur de leur apprentissage en première année. | A | B | C | D | E |
| 26. | Un élève qui répond correctement à des questions après avoir lu un texte a compris ce texte. | A | B | C | D | E |

Partie 2

a) Pour les numéros 27 à 31, vous n'encerclez qu'un choix de réponse.

27. Choisissez la phrase qui vous semble la plus vraie parmi les suivantes :
- a) La signification se trouve dans le texte que le lecteur décode aussi exactement que possible.
 - b) Le lecteur fait des hypothèses et construit le sens du texte en utilisant ses expériences.
 - c) Dans l'interaction avec un texte à lire, le lecteur utilise des connaissances et des processus selon son intention.
28. Les enfants doivent apprendre à lire en utilisant
- a) une approche synthétique (lettres, syllabes)
 - b) une approche globale (phrases, textes)
 - c) une méthode qui utilise les sons
 - d) une approche qui combine a) et b)
 - e) une approche qui combine a), b) et c)

29. Si un enfant n'arrive pas à lire un mot, que faut-il faire ou lui suggérer de faire en premier ?

- a) lire le mot pour lui
- b) utiliser les sons et les lettres
- c) regarder le contexte autour du mot
- d) séparer le mot en syllabes
- e) relire la phrase
- f) autre _____

30. Les premières activités de lecture devraient mettre l'accent sur

- a) la récitation exacte de l'alphabet,
- b) le décodage précis des mots,
- c) la reconnaissance de mots familiers (comme les prénoms),
- d) la recherche de sens dans l'écrit

31. La compréhension de texte dépend principalement

- a) du vocabulaire du lecteur
- b) de la structure des phrases
- c) de la ponctuation
- d) de l'exactitude du décodage
- e) de la vitesse de lecture

b) Pour les numéros 32 à 37, vous pouvez encercler plus d'un choix de réponse.

32. Un élève qui lit efficacement

- a) utilise les informations tirées du texte
- b) réagit à ce qu'il lit
- c) décode exactement tous les mots
- d) relit au besoin des mots ou des phrases

33. Pour choisir les textes ou les livres qu'il fait lire aux élèves, un enseignant devrait se baser sur

- a) le niveau de difficulté du texte
- b) les préférences des élèves
- c) les illustrations
- d) le sujet traité dans le texte
- e) la grosseur des lettres

34. Pour comprendre ce qu'il lit, un lecteur utilise

- a) des connaissances sur le langage
- b) des indices fournis par le texte
- c) un dictionnaire
- d) ses connaissances générales et ses expériences

35. Au deuxième cycle du primaire, un bon programme de lecture inclut
- a) de la lecture silencieuse individuelle
 - b) des exercices de décodage et de reconnaissance de mots
 - c) des lectures animées par l'enseignant
 - d) un enseignement formel de stratégies de lecture
36. L'interaction du lecteur avec le texte peut être influencée par
- a) le nombre de mots par phrase
 - b) les interventions des pairs
 - c) la température ambiante
 - d) la qualité de reproduction du texte
 - e) la longueur du texte
 - f) la motivation à lire
37. Pour préparer l'apprentissage de la lecture au préscolaire, quelles activités orales vous semblent appropriées parmi les suivantes ?
- a) séparation de mots en syllabes,
 - b) reconnaissance d'une syllabe dans des mots,
 - c) séparation de syllabes selon les phonèmes (sons),
 - d) jeux de rimes

Partie 3

38. Complétez : « Lire c'est ... »

39. En première année du primaire, comment commence-t-on l'enseignement de la lecture ?

40. Dans l'enseignement de la lecture, qu'est-ce qui vous semble le plus important pour que l'apprentissage des élèves soit réussi ?

41. Au préscolaire, que feriez-vous pour favoriser l'émergence de l'écrit (acquisitions préalables à l'apprentissage de la lecture) sans enseigner la lecture elle-même ?

42. Est-il important d'apprendre aux élèves à vérifier s'ils ont bien lu et compris le texte ? ____ Pourquoi ?

43. Où trouverez-vous les informations qui vous permettront de bien enseigner la lecture ?

44. Au début du préscolaire, quels comportements pourraient vous permettre de constater qu'un enfant est prêt à apprendre à lire ?

45. Expliquez brièvement l'expression « *lecture mot à mot* ».

46. En lecture à haute voix, un enfant remplace un mot par un autre dont le sens est semblable (par exemple : *navire* pour *bateau*). Que faites-vous ?

Partie 4

47. Comment l'apprentissage de la lecture doit-t-il être organisé pour les débutants (1^{er} cycle) ?

Sur l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, encerclez un nombre pour indiquer ce que vous croyez être votre position, de *centré sur l'enfant et non structuré* (1) à *dirigé par l'enseignant et très structuré* (7).

1 2 3 4 5 6 7

NON STRUCTURÉ

Immersion dans
un environnement
de lecture
stimulant
Pas d'enseignement
direct

TRÈS STRUCTURÉ

Enseignement
explicite
et structuré
des habiletés
de lecture

48. Vous disposez de 120 minutes par jour pour enseigner la lecture. Indiquez dans le tableau le nombre de minutes accordé à chacune des activités suivantes selon le cycle (1^e cycle : 1^{ère} et 2^e années, 2^e cycle : 3^e et 4^e années, 3^e cycle : 5^e et 6^e années). Vous n'êtes pas obligé(e) d'inscrire des minutes à toutes les activités d'un même cycle.

	1 ^e cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
exercices de reconnaissance rapide de mots			
composition de mots à partir de syllabes			
enseignement de stratégies de compréhension			
lecture personnelle silencieuse			
lecture d'un texte animée et guidée par l'enseignant			
exercices de développement du vocabulaire			

49. Si vous vous rappelez des mots, des phrases ou des histoires de votre première année au primaire, écrivez-en quelques exemples.

Indiquez l'heure avant de remettre votre questionnaire. _____

ANNEXE B

LA TRANSCRIPTION DES RÉPONSES AUX QUESTIONS OUVERTES
PARTIE 3 ET PARTIE SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

Transcription des questions 38 à 46 et 49, partie 3

38. Lire c'est ...

- R1 s'informer, s'amuser, connaître de nouvelles choses
- R2 amusant
- R3 prendre du temps pour soi.
- R4 Apprendre tout en s'amusant!
- R5 Apprendre
- R6 utiliser différentes stratégies pour décoder ce qui est écrit.
- R7 Prendre conscience des mots.
- R8 utiliser les ressources pour mener à une compréhension totale ou partiel d'un écrit. Il faut saisir le sens et l'idée principale.
- R9 s'enrichir et avoir accès aux connaissances.
- R10 Reconnaître des mots qui mis ensemble on du sens. Comprendre ce sens.
- R11 apprendre de nouvelles informations.
- R12 acquérir de nouvelles connaissance, comprendre divers sujets ou phénomènes, améliorer la qualité de son français écrit et parlé.
- R13 une activité, ou passe-temps ou encore une activité pédagogique qui permet d'apprendre diverses choses sur divers sujets,
- R14 décoder un langage. Ce langage peut être écrit ou dessiné.
- R15 se faire une représentation mentales, à partir des connaissances acquises, des mots sur une feuille.
- R16 être ouvert davantage sur notre monde...
- R17 Comprendre
- R18 décoder des syllabes qui vont former des mots et ensuite des phrases.
- R19 Développer une compréhension du sens des mots, des phrases, du texte en entier tout en utilisant des stratégies
- R20 Apprendre
- R21 essentiel, une porte ouverte sur le monde, passionant.
- R22 apprécier ce que l'ont voit. (lit)
- R23 un moyen d'apprendre, de se divertir, d'éclairer certains sujets...
- R24 décoder un message écrit.
- R25 découvrir un monde nouveau.
- R26 un aventure
- R27 s'ouvrir au monde, c'est passionant
- R28 être capable de décoder l'ensemble des mots qui composent une phrase en utilisant diverses stratégies et à la fin du texte, être en mesure de comprendre ce qu'on a lu.

- R29 apprendre, comprendre, s'ouvrir au monde de la connaissance et de l'imaginaire, rire, pleurer... Lire c'est essentiel et fantastique.
- R30 Entrer dans un monde découvertes.
- R31 Lire c'est très important. C'est être capable d'utiliser des stratégies afin de comprendre un texte.
- R32 un passe-temps que tous doivent découvrir
- V33 S'enrichir
- V34 bien
- V35 Un plaisir, c'est important, c'est la base de tous les autres apprentissages (ex: lecture des problèmes en mathématique).
- V36 comprendre ce qu'on lit, c'est apprendre de nouvelles choses, c'est prendre du temps pour soi...
- V37 Comprendre les idées principales d'un texte. Être capable de se faire une image mentale de ce qu'on vient de lire,
- V38 comprendre le sens des mots. Être capable de réexpliquer ce que l'on a lu dans nos mots.
- V39 apprécier les mots, vouloir enrichir ses propres connaissances.
- V40 la base du développement des compétences chez l'élève. C'est avec la lecture et sa compréhension que l'élève réussira plus facilement chaque disciplines.
- V41 comprendre
- V42 une habileté qui nous permet de : s'instruire-rêver-s'évader-jouer...
- V43 une activité calme servant à divertir et à enrichir sa culture.
- V44 un moyen d'acquérir de nouvelles connaissances ou de se divertir. C'est important de bien lire pour cheminer dans la vie!
- V45 un passe-temps qui nous permet d'acquérir de nouvelles connaissances sur un sujet ou encore de se détendre.
- V46 un moyen de s'évader, de vivre dans l'imaginaire. C'est se permettre de rêver.
- V47 important. C'est la première chose que les enfants doivent apprendre.
- V48 être de lire les mots d'être en mesure de comprendre.
- V49 S'instruire, développer nos connaissances et notre vocabulaire.
- V50 enligner des mots qui forment des phrases, des paragraphes, des pages, des chapitres des textes et en comprendre le sens.
- V51 Lire c'est un pas vers l'autonomie et la liberté

39. En première année du primaire, comment commence-t-on l'enseignement de la lecture ?

R1

R2 Avec l'apprentissage des lettres et ensuite les sons

R3 par identifier son nom (reconnaissance) faire des liens avec les graphèmes + phonèmes _

R4 -lettres de l'alphabet -sons, syllabes

- R5 Avec le son de certains mots.
- R6 On débute avec les lettres, les syllabes et ensuite les sons.
- R7 Les lettres de l'alphabet et la récitation des sons.
- R8 Il faut y aller par étape et décomposer les mots et les phrases...
- R9 En faisant apprendre les différents sons et en faisant la lecture aux élèves pour susciter l'intérêt à lire
- R10 Apprentissage des son, des syllabes. Ateliers de lecture accélérée. Apprentissage concomitant de la lecture et de l'écriture.
- R11 En associant syllabes/sons et en reconnaissant le nom des amis. Ecriture provisoire
- R12 Décomposition des mots en syllable, courtes lectures.
- R13 Je ne sais pas?
- R14 On enseigne les sons. M et A font "ma"
- R15 apprendre lettres, syllabes, phrases, textes, sens
- R16 en apprenant les lettres et les syllabes
- R17 Reconnaître les lettres de l'alphabet, ensuite les sons simples, ensuite sons complexes,
- R18 Avec différents syllabes qui forment des mots par la suite, ce qui formera des phrases et finalement un texte
- R19 En apprenant des sons et des syllabes.
- R20 Par apprendre les lettres et les sons.
- R21 Je n'ai ni remplacé, ni fait de stage en 1ere année. En fait, je n'ai que le souvenir de ma 1ere année.
Par sons et syllabes, par reconnaissance de mots, récitation de l'alphabet. (Avec mots commençant par la lettre.
- R22 En lisant pour le groupe et en identifiant les mots connu. En trouvant les sons.
- R23 A l'aide des sons des lettre des syllabes...
- R24 ??? Aucune idée.
- R25 Les lettres, les sons, reconnaissance des syllabes
- R26 ???
- R27 Apprentissage des lettres et des son. Avec des mots et des noms connus (nom des amis)
- R28 Les mots que les élèves reconnaissent Apprendre les lettres et les sons Ensuite les syllabes...
- R29 Lecture de l'alphabet, chanson, reconnaissance syllabes et sons, période de lecture collective (l'enseignant lit une histoire au groupe-classe).
- R30 En privilégiant le dessin. Chaque dessin représente un mot. De ce fait, les enfants apprennet en effectuant l'étirement des mots et par la reconnaissance du dessein. Par exemple : o O : le mot est inscrit en dessous : gros
- R31 On utilise les lettres et les sons pour débiter et ensuite, on leur montre des mots formés de ces lettres et ces sons.
Par la suite, on insère ces mots dans des phrases. Certains ont recours aux illustrations et aux mots pour écrire des phrases.
- R32 Par des syllabes, ensuite les mots, etc.
- V33 Mélange de lettres seules, une lettre et un son et un mot.
- V34 Les lettres, les sons, des connaissances, tout dépend de l'école et du prof.

- V35 Reconnaissance de l'alphabet. - Introduction des syllabes. - Approche globale pour les mots de base
- V36 On commence par comprendre les lettres de l'alphabet et leur conscience phonétique, ensuite on apprend la conscience phonologique de " ph, qu..."
- V37 Commencer par reconnaître des syllabes dans des mots très simples.
- V38 Par des banques de mots fréquemment utilisées. Par de très courts textes illustrés.
- V39 Je crois qu'en tant qu'enseignante nous devons débiter l'enseignement de la lecture par les lettres (indénification) et ensuite les sons et les syllabes des mots.
- V40 Par des étiquettes-mots, c'est-à-dire par la globalisation. Il y a ensuite l'apprentissage de l'alphabet et des divers sons. Il y a des manuels avec des lettres, des sons, des syllabes et des mots, des phrases et de courts textes pour débiter l'apprentissage de la lecture.
- V41 d'abord en enseignant le son des lettres et ensuite, les syllabes.
- V42 Apprendre l'écrit -Apprentissage de l'alphabet et des phonèmes- Combinaison de lettres pour former des sons - Combinaison syllabes. - Combinaison mots - Pratiquer sur des textes.
- V43 en associant le bon son à une syllabe pour venir ensuite à construire un mot. La phonétique est très importante.
- V44 On apprend l'alphabet. Ensuite, on réunit des lettres de l'alphabet afin de former des sons et on aide les élèves à combiner ses lettres pour produire le son.
- V45 En amenant l'élève à reconnaître les sons, les lettres et les syllabes. Lorsqu'ils prennent conscience du son d'une syllabe, ils peuvent commencer à lire.
- V46 Je crois avec les sons, comme le livre la "Roue". Reconnaissance des sons.
- V47 Nous commençons par voir l'alphabet. Ensuite nous faisons le bruit des lettres, nous associons un animal qui a le même son que la lettre. ex: V pour vache.
- V48 Lecture commence à l'âge de 0 mois. Tu commence par lire aux élèves et écrire leur nom.
- V49 En utilisant chaque lettre de l'alphabet et en associant une image avec.
- V50 La conscience phonologique.
- V51 Par l'apprentissage de l'alphabet et par les différents sons que l'on retrouve dans les mots

40. Dans l'enseignement de la lecture, qu'est-ce qui vous semble le plus important pour que l'apprentissage des élèves soit réussi ?

- R1 Que les élèves comprennent le sens du texte sans nécessairement connaître tous les mots.
- R2 la compréhension
- R3 utiliser des stratégies
- R4 connaître les syllabes
- R5 qu'ils comprennent ce qu'ils ont lu.
- R6 La compréhension de ce qui est lu.
- R7 Faire un suivi individuel, de façon quotidienne.

- R8 Apporter l'élève à comprendre l'importance de la lecture.
- R9 la motivation à lire
- R10 Qu'ils reconnaissent les mots, qu'ils lisent les phrases et qu'ils comprennent ce qu'ils lisent.
- R11 L'enseignement de bonnes stratégies de lecture.
- R12 Les stratégies de lecture doivent être enseignées.
- R13 D'être graduelle et respecter le cheminement des élèves.
- R14 motivation il faut motiver les élèves.
- R15 Motiver l'élève en créant un besoin.
- R16 beaucoup de pratique en élevant le degré de difficultés peu à peu
- R17 Faire aimer la lecture
- R18 Qu'ils soient capables de lire un texte et de comprendre le sens.
- R19 Une bonne compréhension de chaque mot.
- R20
- R21 la compréhension de ce qui a été lu.
- R22 Que les élèves comprennent ce qu'ils lisent et aient du plaisir.
- R23 Que les élèves aient le goût de lire, qu'ils y entrevoient l'utilité...
- R24 Enseigner des stratégies de lecture. Questionner sur le sens de la lecture.
- R25 La motivation des élèves.
- R26 sens stratégies de lecture
- R27 Sa compréhension, les liens qu'ils font avec les sons et les lettres.
- R28 Qu'ils comprennent, retiennent et soient en mesure d'expliquer ce qu'ils ont lu.
- R29 Adopter son enseignement et ses stratégies en fonction des besoins et difficultés des élèves.
- R30 Premièrement la motivation et le goût de lire. Ensuite, les stratégies que l'élève utilise pour décoder un mot.
- R31 Il faut que les élèves soient capables d'utiliser des stratégies qui leur permettront de lire les mots et de comprendre le texte.
- R32 De leur faire aimer la lecture
- V33 Sa curiosité
- V34 Faire aimer la lecture aux enfants
- V35 Leur donner le goût de la lecture, leur montrer qu'on peut lire n'importe quoi (revue, livre, etc...)
- V36 La conscience phonologique.
- V37 C'est qu'il soit capable de reconnaître la plupart des mots des textes qui lui sont proposés pour que cela de lui empêche pas de comprendre le sens global du texte.
- V38 Qu'ils comprennent le sens du message. Qu'ils se questionnent sur les sens de quelques mots.
- V39 Que les élèves lisent beaucoup de textes et que des questions de compréhensions soient posées aux élèves
- V40 L'acquisition des mots-clés de l'alphabet et surtout de la compréhension de lecture.
- V41 préparer des activités signifiantes et motivantes pour l'élève
- V42 Que l'élève comprenne le texte et non seulement le lire.

- V43 La phonétique car si l'enfant n'a pas le bon son avec la bonne syllabe, il risque d'avoir de bonnes difficultés en lecture et écriture.
- V44 Il ne faut pas seulement mettre l'accent sur le fait que l'élève lise bien ou non. Il faut toujours vérifier leur compréhension.
- V45 Proposer des phrases ou des sujets en lien avec leurs intérêts.
- V46 La motivation à lire. Enseignement par le jeu avec les sons.
- V47 L'enfant doit connaître les syllabes.
- V48 favorisé la lecture.
- V49 Vérifier s'il comprend ce qu'il lit.
- V50 La fluidité. (Ponctuation, suite réelle des mots avec du sens)
- V51 D'avoir des lectures qui sont intéressantes et stimulantes pour les élèves

41. Au préscolaire, que feriez-vous pour favoriser l'émergence de l'écrit sans enseigner la lecture elle-même ?

- R1 Installer un coin lecture. Faire écrire leur nom et autres choses mais avec notre aide.
- R2 Raconter des histoires
- R3 lire par les images
- R4 Lecture animée, lettres de l'alphabet
- R5 Des desseins en histoire. Après ils pourront l'écrire.
- R6 pratique la calligraphie par des jeux ou des activités. Pas d'idée précise.
- R7 Réciter des chansons, comptines et lire des histoires.
- R8 Atelier de pré-écriture et de pré-lecture... ex: association de mots et d'images..
- R9 Mettre des mots étiquette sur les objets présents dans la classe.
- R10 Apprentissage de l'alphabet. Savoir écrire son nom. Savoir lire son nom et celui des amis.
- R11 Faire dessiner les élèves sur leurs sentiments, expériences.
Leur faire écrire leur nom.
- R12 Jeux de rimes, inventions d'histoire à l'aide d'objets. Lire à l'aide de pictogrammes.
- R13
- R14 Lire une histoire en dessin.
- R15 reconnaissance des mots (mois, nom, jrs de la semaine, etc...) jeux rimes
- R16 Le repérage des voyelles dans des mêmes mots. Apprendre le nom des élèves, mettre bcp de visuel (image, mot)
- R17 Lire beaucoup de livre aux élèves.
- R18 Leur faire écrire leur nom.
- R19 Représenter les mots d'une phrase par des dessins.

- R20
- R21 Exercice de calligraphie, reconnaissance de lettres.
- R22 Je vais modéliser, faire des exemples, des rappels.
- R23 L'apprentissage des sons, de l'alphabet, des syllabes, des lettre de leurs noms.
- R24 Lire plusieurs histoires en tenant le livre de sorte que les élèves voient le sens qu'il faut lire (avec le doigt)
Apprentissage de pictogramme et de comptine.
- R25 Reconnaissance des prénoms.
- R26 associer des mots à des images.
- R27 Présenter une lettre par semaine avec une petite histoire qui renferme plusieurs fois cette lettre.
- R28 ? Je ne suis pas vraiment une adepte du préscolaire et cela me met plutôt mal à l'aise.
- R29 Partir du langage symbolique (soleil=brille) (coeur=aimer) pour amener les élèves à développer un intérêt pour la lecture et l'écriture. Accompagner l'élève en effectuant une lecture et en y intégrant ses symboles qu'ils pourront reconnaître.
- R30 toujours inscrire le mot sous le dessin. -Intégrer la lecture tous les jours (message du matin) - Instaurer un coin lecture.
- R31 Au préscolaire , je ferais avant tout des jeux de rimes, car c'est un bon indicateur pour l'enseignant. Je leur montrerais ensuite quelques lettres de l'alphabet.
- R32 Demander aux élèves de dessiner ce qu'ils veulent dire.
- V33 Reconnaître les lettres.
- V34 Reconnaître le noms, des mots avec des photos
- V35 Reconnaître les lettres de son nom. - Prendre le temps d'écrire des mots quand on fait des réseaux
Mettre des mots-étiquettes en lien avec les routines. - Des centres d'activités où ils pourront écrire ce qu'ils veulent
- V36 les inviter à écrire leur nom sur leurs feuilles, faire les jours de la semaine en épelant les lettres.
- V37 Recopier des lettres avec les élèves. Utiliser des étampes de lettres et inviter les élèves à recopier une de lettres avec les étampes.
- V38 Écriture de leur prénom, prénom des autres membres de leur famille.
- V39 Écrire des mots - Identifier des mots déjà écrits comme les mois de l'année, les noms, les couleurs...
- V40 Écrire les chiffres, les lettres de l'alphabet, des phrases courtes à l'ordinateur, écrire leur prénom, etc...
- V41 Leur écrire un message au tableau à tous les matins, afin qu'ils voient l'utilité de l'écriture (émettre des messages
- V42
- V43 A l'aide de pictogrammes, les enfants peuvent reconnaître la signification d'un mot.
- V44 Je demanderais aux élèves d'écrire leur nom et de le lire. Ils verront les sons. Je mettrais l'alphabet et des affiches de mots pour qu'ils voient d'autres syllabes. Bcp. de livres doivent être à leur disposition.
- V45 Raconter des histoires sur les lettres de l'alphabet qui les aideront à reconnaître visuellement la lettre et à les associer à leur son.
- V46 Le programme sur les pictogrammes est un excellent moyen de créer un intérêt pour la lecture.

ex: maman aime papa

- V47 Je ne le sais pas. Peut-être leurs faire écrire les mots avec lesquels ils sont le plus familier.
- V48
- V49 Je ne sais pas
- V50 Écriture, reproduction de lettres, mots.
- V51 lire des contes, faire des jeux de mots et chanter des comptines avec des rimes.

42. Est-il important d'apprendre aux élèves à vérifier s'ils ont bien lu et compris le texte ?

Pourquoi ?

- R1 Oui. Afin de ne pas lire dans le vide. Pour qu'il soit capable de l'expliquer.
- R2 Sinon il serait toujours dans le néant sans que l'on sache pourquoi.
- R3 sans compréhension, l'élève ne peut pas cheminer
- R4 Pour qu'ils sachent qu'il y a toujours quelque chose à comprendre ds un texte.
- R5 C'est important qu'ils sachent lire et comprendre un texte.
- R6 Oui Parce ça ne sert à rien d e lire si on ne comprend pas ce qu'on lit.
- R7 Oui C'est l'essentiel de la lecture, de la compréhension.
- R8 Oui Ils doivent saisir le message.
- R9 Pour éviter de répondre à une question sans avoir bien compris le sens de celle-ci.
- R10 Car lire c'est avant tout, comprendre ce qu'on lit.
- R11 Oui car la lecture réside dans la compréhension
- R12 Oui Pour leur faire prendre conscience des stratégies qu'ils ont utilisées.
- R13 Oui Pour connaître le niveau de l'élève et donner de l'importance à l'activité.
- R14 Oui ce n'est pas payant de lire un texte si on le comprend pas
- R15 oui pour leur faire prendre conscience que dire des lettres ou lire des mots ne signifie pas nécessairement les comprendre
- R16 oui, pour les pratiquer à répondre à des questions et ressortir des stratégies
- R17 Il faut voir s'ils sont capables pour pouvoir les aider.
- R18 oui Pour qu'ils comprennent ce qu'ils lisent.
- R19 oui sinon la lecture n'a aucun sens!
- R20
- R21 Oui. Il y a la lecture, mais ils doivent comprendre. La lecture sert à comprendre.
- R22 Oui, car la compréhension est la base de la lecture.
- R23 oui pour vérifier leur compréhension
- R24 Oui Favorise une auto-évaluation et un retour sur l'efficacité des stratégies utilisées.
- R25 oui Comprendre et utiliser des stratégies de lecture est primordial pour bien lire.

- R26 Oui pour comprendre ce qu'ils lisent pour utiliser des stratégies
- R27 oui afin de les aider s'ils éprouvent de la difficulté.
- R28 oui C'est cela qui construira leur esprit de synthèse et leur capacité à retenir ce qu'ils lisent
- R29 Comprendre c'est développer un intérêt à poursuivre la lecture pour en savoir plus.
- R30 Oui . Cela évite les périodes de découragement et ça permet d'intervenir sur le champs en cas de bris de compréhension.
- R31 Oui pour ne pas qu'ils lisent un texte sans le comprendre. Il n'y a pas d'apprentissage s'ils ne comprennent pas le texte.
- R32 Oui Ils apprécieront davantage s'ils comprennent bien ce qu'ils ont lu.
- V33 Bien sûr!
- V34 Oui il faut lire pour apprendre
- V35 Oui Parce que cela sera à la base de tous leurs apprentissages. Sinon pourquoi lire?
- V36 Oui La compréhension de texte est une compétence primordiale pour tout, le français, la math, les sciences. etc.
- V37 Oui Car la lecture est importante dans toutes les matières. Alors, si l'élève ne se relis pas où ne fait pas attention de bien comprendre ce qu'il a lu cela pourrait avoir des impacts négatifs sur sa réussite dans plusieurs autres matières.
- V38 Oui. Cela leur permet de cheminer vers un niveau + élevé.
- V39 Oui Car cela favorise une meilleure compréhension et permet de réviser la lecture.
- V40 Oui Il est très importnt que les élèves lisent les mots, mais ils doivent pouvoir expliquer de quoi ça parle pour les aider dans leur compréhension.
- V41 oui, car l'importance dans la lecture c'est de comprendre. S'ils n'ont pas compris, ils ne savent pas réellement lire.
- V42 Oui Car faire de la lecture sans comprendre le texte ne sert pas à l'apprentissage de l'élève.
- V43 oui Pour bien saisir le sens du texte puisque plus tard ils seront appelés à utiliser leur compétence en lecture. Il faut bien construire sa représentation de ses lectures.
- V44 oui Souvent, les enseignants oublient de faire cela. C'est partant très important de le faire, car sinon l'activité ne sert à rien.
- V45 Oui Il est primordial de développer la compréhension d'un texte car ils seront plus enclin à découvrir le plaisir de lire.
- V46 Oui Il est bien plus motivant et intéressant de lire lorsqu'on comprend ce qu'on lit. Afin de bien saisir le sens du texte.
- V47 Oui Parce que si l'élève ne comprend pas ce qu'il lit aura de la difficulté à comprendre les prochains textes.
- V48 Je ne sais pas. Ça depend de âge.
- V49 oui Il faut qu'ils sachent ce qu'ils lisent. Qu'ils développent leur sens de l'analyse
- V50 Oui C'est l'essence de la lecture!
- V51 Oui pour s'assurer de leur compréhension

43. Où trouverez-vous les informations qui vous permettront de bien enseigner la lecture ?

- R1 manuels didactiques, autres enseignantes, Internet, livres de lecture, moi-même
- R2 Dans le Programme
- R3 cours de didactique offert par la formation universitaire
- R4
- R5 Avec l'aide des autres enseignants. Avec des livres. Avec l'expérience. (essai et erreur)
- R6 Des formations, les autres enseignants, les conseillers pédagogiques, les livres de didactique sur le sujet
- R7 Dans les livres didactiques ainsi que de mes expériences de stage.
- R8 Cours de didactique... je souhaite Ha Ha Ha!
- R9 Dans le cours littérature jeunesse et stratégies d'enseignement donné en 3e année de Bac.
- R10 Durant les stages, durant les formations. (ex: Analyse des méprises en lecture.)
- R11 Manuels didactiques Collègues Professeurs.
- R12 En discutant avec les enseignants, avec des spécialistes, dans nos cours à l'université, en consultant des ouvrages, etc.
- R13 Livres, internet, autres enseignants.
- R14 Dans les manuels didactiques
- R15 Dans la pratique ou en questionnant des gens dans le métier (gens d'expérience)
- R16 Manuel, école
- R17 Partout. Dans des livres, nos connaissances à nous, des exercices, les élèves.
- R18 Dans des outils didactique.
- R19 Manuels, cours, personnes ressources, internet, etc.
- R20
- R21 Dans mes cours, par les autres enseignants, dans des livres.
- R22 Chez mes consoeurs de classe, mes enseignantes associées, dans les livres.
- R23 Dans de manuels, dans divers site internet..
- R24 Dans des ouvrages consacrés à cet effet, sur Internet et bien sûr, dans le PDF.
- R25 Chez les spécialistes en enseignement.
- R26 livre, document, enseignant, collègue
- R27 Dans les manuels didactiques, après des autres enseignantes, conseillères pédagogiques.
- R28 ?
- R29 Bibliothèques Maisons d'édition (collection didactiques ouvrages de référence) Librairies
- R30 Dans les livres pédagogiques et dans les cours de didactiques.
- R31 Auprès d'enseignantes qui enseignent la lecture, auprès des guides d'enseignement, matériel proposé, etc...
- R32 Dans les manuels didactiques.

- V33 L'aide des collègues expérimenté(e)s.
- V34 UQAT
- V35 J'espère les trouver dans le matériel didactique des collections parce que jusqu'à présent nous ne l'avons pas appris. Il y a toujours aussi les enseignantes expérimentées.
- V36 Dans mes cours à l'université, auprès de mes futurs compères et dans la documentation.
- V37 Auprès des enseignantes d'expériences et dans des guides de références pédagogique.
- V38 Se renseigner auprès des enseignants chevronnés. Guides + manuels de lecture
- V39 Articles, programme de formation, les cours à l'université.
- V40 Dans les documents de français fournis à la bibliothèque ou ds l'école où j'enseignerai.
- V41 dans les livres, auprès de mes professeurs de l'université et plus tard auprès de mes collègues.
- V42 Formation -Ressources pédagogique - Autres enseignants - livres.
- V43 Dans les livres ou encore dans les guides pédagogiques de l'enseignante construits à cet effet.
- V44 le matériel didactique, des livres à ce sujet, des personnes d'expériences etc.
- V45 Dans mes cours de didactique, par l'expérience et par des manuels didactiques.
- V46 Guide d'enseignante. Auprès d'enseignante chevronné car notre cours de didactique (1) ne nous a rien appris en ce sens.
- V47 Dans nos cours à l'université, demander à une enseignante qui a plusieurs années d'expérience.
- V48
- V49 dans les manuels, des collèges, soi-même, se faire confiance, orthophoniste, dans les livres de didactique.
- V50 Ma tête, expérience des maîtres associés littérature scolaires.
- V51 Dans nos cours de didactique en français

44. Au début du préscolaire, quels comportements pourraient vous permettre de constater qu'un enfant est prêt à apprendre à lire ?

- R1 Lorsqu'il regarde les livres. Lorsqu'il demande ce qui est écrit. Lorsqu'il veut commencer à écrire
- R2 Quand il lit déjà des mots que l'ont ne lui à pas appris.
- R3 Si l'enfant questionne à propos de ce qui est écrit sur les affiches ou autres.
- R4
- R5 S'il veut absolument savoir ce qui est écrit dans un livre.
- R6 S'il regarde les livres et posent des questions pour savoir ce qui est écrit. S'il fait semblant de lire en utilisant son index pour suivre.
- R7 Il reconnaît les lettre et les sons.
- R8 Il écrit..
- R9 Il fait semblant de lire ou suit avec les yeux lorsqu'on lui lit une histoire.
- R10 Il s'intéresse à la lecture. Il veut lui aussi pouvoir lire les livres que je leur raconte, etc.

- R11 Il connaît l'ensemble des lettres. Il écrit son nom et reconnaît ceux des amis. Il prononce bien les mots.
- R12 Reconnaît les chiffres, les lettres dans un mot, certains mots.
- R13 Son intérêt, ce qu'il me dit, les exercices.
- R14 Il suit avec son doigt quand l'enseignant lit
- R15 Il reconnaît de plus en plus de mots et commence à comprendre les lettres.
- R16 lui-même pose des questions, il est éveillé
- R17 Il reconnaît de sons, mots, dans la classe.
- R18 Lit les noms des autres amis de la classe et décode certaines syllabe.
- R19 Regarder des livres, demander c'est quoi un mot, demander d'écrire un mot, etc.
- R20
- R21 Il écrit (son nom), il veut incorporer l'écriture dans ce qu'il fait et aime le faire.
- R22 Lorsqu'il suit avec son doigt, ou qu'il veut "voir l'histoire".
- R23 Lorsqu'il nous demande : « Cette lettre là est dans mon nom hein? » ou « C'est quoi qui est écrit? »
- R24 Imiter le comportement du lecteur et passe plus de temps au coin de lecture lors des ateliers libres.
- R25 Son goût pour la lecture, sa curiosité.
- R26 il regarde des livres, il essaie d'écrire
- R27 S'ils présentent de l'intérêt. S'ils prennent des livres et inventent l'histoire à partir des images.
- R28 Il fait des efforts et s'intéresse à tous les mots qu'il voit. Il veut les décoder et les comprendre.
- R29 L'enfant s'exprime clairement lorsqu'il parle et chante. L'enfant démontre un intérêt pour écouter l'enseignante lors de la lecture de contes. L'enfant associe symbole et mot à l'oral. L'enfant reconnaît le nom (écrit et affiché) des amis de la classe.
- R30 il est capable de décoder plusieurs mots et il reconnaît des sons CH c'est comme dans chien. Il fait des liens.
- R31 Il est capable de faire des jeux de rimes.
- R32 Il va lui même se chercher un livre et veut comprendre ce qui est écrit.
- V33 Le goût qu'on lui lise un livre ou il interprète l'image du livre qu'il a entre les mains.
- V34 Sa curiosité
- V35 S'il reconnaît bien ses lettres, s'il cherche à décoder les mots qu'ils voient.
- V36 Il démontre de l'intérêt à me montrer qu'il est bon pour reconnaître les noms de ses amis "es" au tableau
- V37 Lorsqu'il demande ce qui est écrit. Lorsqu'il manifeste le besoin d'écrire son nom en faisant des gripouillis.
- V38 Lorsqu'il pose beaucoup de questions à savoir ce qui est écrit.
- V39 Lorsqu'il est en mesure de lire plusieurs mots et d'en connaître la signification.
- V40 Il essaie de faire les liens entre les lettres et les syllabes. Il pose des questions sur les mots écrits.
- V41 S'il regarde toujours les livres.
- V42 Il connaît son alphabet et les sons -Demande à ce que l'on fasse des lectures en classe.
- V43 Il démontre un intérêt particulier pour les lettres. L'enfant aime regarder des livres et se construit des histoires à l'aide des images.
- V44 Il me demande ce que veulent dire des mots qu'il voit. Il voudrait savoir ce que veulent dire les phrases au tableau.

- V45 Lorsqu'il te demande de lui dire ce qui est écrit ou lorsqu'il écrit des lettres sur une feuille.
- V46 Demande ce qui est écrit. Démontre un intérêt pour reconnaître les mots, les prénoms, etc.
- V47 Lorsqu'il écrit correctement son nom. Et aussi lorsqu'il est intéressé à écrire d'autre chose que son son nom.
- V48 aimer la lecture.
- V49 S'il veut toujours aller au coin de lecture et qu'il essaie de vous lire des mots.
- V50 Son intérêt, ses questionnements.
- V51 lorsqu'il s'amuse à raconter des histoires avec l'aide d'un livre qu'il aime.

45. Expliquez brièvement l'expression « lecture mot à mot »

- R1 Lire chaque mot en le découpant.
- R2 Lire un mot à la fois.
- R3 on ne peut pas apprendre à lire avec toute une phrase cela se fait par équipe.
- R4 bien lire chacune des syllabes.
- R5 l'enfant lit correctement chaque mot d'un texte et essaye de le comprendre.
- R6 Sais pas. Peut être lecture sans compréhension.
- R7 tu lis un mot à la fois.
- R8 Sans voir l'ensemble de la phrase on lit un mot à la fois.
- R9 Lire en s'assurant de bien comprendre chacun des mots.
- R10 Lecture sans compréhension.
- R11 Savoir reconnaître chaque mot d'un texte.
- R12 Lire un texte en lisant chaque mot sans en oublier un.
- R13 l'élève lit lentement un mot à la fois.
- R14 L'élève lit un mot après l'autre sans voir l'ensemble de la phrase.
- R15 Lire des mots qui ne sont dans aucun contexte. (phrase ou texte)
- R16 décortiquer les syllabes et comprendre le sens du mot
- R17 Avant de comprendre un texte, il faut s'assurer que l'élève sait lire les mots. Prendre le temps de bien lire tous les mots.
- R18 Lit chaque syllabe pour former un mot et fait cela avec chaque mot.
- R19 Prendre le temps de comprendre chaque mot.
- R20
- R21 Lire un mot à la fois.
- R22 Un mot à la fois.
- R23
- R24 Décodage primaire. (Ne permet pas d'avoir une idée globale du texte.)
- R25 Lecture des mots un à un dans un texte.
- R26 un mot à la fois, un derrière l'autre
- R27 lire et comprendre tous les mots.
- R28 Comprendre chaque mot de chaque phrase et les comprendre un à un.
- R29 Lecture pas à pas, un mot à la fois, une lettre, un son, une reconnaissance, une signification, une évolution.

- R30 C'est le décodage et l'étirement des mots.
- R31 C'est une méthode qui consiste à lire un mot à la fois et ce par des stratégies de lecture telles que la lecture par des lettres ou les sons.
- R32 Il faut comprendre les mots avant de lire les textes.
- V33 Chaque mot
- V34 Lire chaque mot un par un
- V35 Lire les mots un après l'autre, de façon saccadée.
- V36 Lire un mot à la fois...?
- V37 C'est la compréhension du mot. L'élève s'arrête sur chaque mots et il vient a avoir de la difficulté à comprendre le sens de la phrase qu'il vient de lire.
- V38 Décodage d'un mot à la fois.
- V39 C'est la lecture de différents mots un à la chaîne de l'autre.
- V40 Il ne doit pas lire les mots en syllabe, mais bien globalement. Faire la lecture du " premier coup d'oeil ".
- V41 modélisation, on prend un mot à la fois et on le décortique par syllabe
- V42 lire un mot à la fois sans faire de lien.
- V43 L'enfant doit apprendre à lire les mots individuellement avant d'arriver à lire une phrase. Un seul mot à la fois.
- V44 L'élève ne passe pas par dessus des mots. Il lit tout ceux-ci.
- V45 On lit un mot après l'autre sans chercher de lien entre eux donc sans vraiment comprendre le texte.
- V46 l'enfant lit chaque mot comme sur une ligne, sans expression. Ne comprend pas ce qu'il lit.
- V47 Cela veut dire prendre son temps pour lire et être certain de comprendre la signification de chaque mots.
- V48 l'étape par l'étape
- V49 Avec aucune expression, lecture de syllables Il n'est pas capable de résumer en ses mots, il dit ce qu'il lit dans le texte.
- V50 C'est de la crotte, si on a de la misère avec un mot on le saute et on revient ensuite sur le sens pour essayer de décoder ce mot.
- V51 faire lire chaque mot en respectant les syllable de chaque mot

46. En lecture à haute voix, un enfant remplace un mot par un autre dont le sens est semblable. Que faites-vous ?

- R1 Lui demander ce qu'il vient de lire. Lui demander si c'est la même chose. Expliquer aux élèves.
- R2 Je le laisse continuer
- R3 je demande de relire le mot.
- R4
- R5 Je le reprend mais en lui disant que les 2 sont bons.
- R6 Je lui demande de regarder les lettres du mot, les sons, les syllabes.
- R7 Je lui dis, C'est bien tu as trouvé un synonyme, mais le mot n'est pas celui qui est écrit.

- R8 Je laisse aller il comprend le sens.
- R9 Lui dire qu'il a bien comoris, car il a été capable de trouver un synonyme.
- R10 Je lui demande de bien vérifier ce mot. Je lui demande pourquoi il fait ce lien. S'est-il fié au sens de la phrase?
- R11 Je peux répéter le mot en question.
- R12 Je lui demande de relire la phrase.
- R13 Je lui demande de recommencer la phrase.
- R14 tu cherches à savoir pourquoi il a fait ce remplacement
- R15 Je lui demande s'il est bien sur d'avoir lu le mot correctement (l'enfant y est surement allé avec la logique de la phrase et non par la lecture)
- R16 J'explique qu'il a raison, mais lorsqu'on lit on ne fait pas ça.
- R17 Je lui fait part, mais je lui dit qu'il a compris le sens du mot.
- R18 Relire avec syllabes. Comprend.
- R19 Laisse faire au début, monte une certaine compréhension.
- R20
- R21 Je lui demande pourquoi? A-t-il lu le mot navire? Si oui, peut-il me le lire à haute voix?
- R22 Je le reprend, en lui demandant de relire la phrase.
- R23
- R24 Après qu'il ait fini de lire (sans le couper), je lui mentionne son erreur sans pour autant y accorder trop d'importance.
- R25 Je lui fait simplement la remarque.
- R26 je ne le reprends pas
- R27 Je le laisse faire
- R28 Rien, car cela me dirait que l'élève a une lecture fluide et qu'il maîtrise bien ce qu'il lit.
- R29 Je le laisse terminer sa phrase et je le questionne à ce sujet pour connaître la raison de ce remplacement.
J'introduis la notion de synonyme.
- R30 Je profite de l'occasion pour lui dire que c'est un synonyme, mais qu'il est important d'utiliser les termes écrits dans le texte.
- R31 Je le laisse faire. Plus tard lorsque l'enfant saura davantage à l'aise avec la lecture, il saura faire la différence.
- R32 Je le laisse continuer
- V33 Je mentionne qu'il a utilisé un mot semblable et le mot du texte est navire.
- V34 Je lui dis
- V35 Je le corrige, même si je vois qu'il comprend le texte.
- V36 Je le laisse finir et je vais le voir par la suite pour vérifier si c'est du à une lecture trop rapide " mémorisation du contexte " ou à cause que l'enfant n'a pas été capable de lire le mot correctement. S'il n'a pas été capable de le lire je vais utiliser des stratégies de lecture pour l'aider (ex: conscience phonologique + répéter 3x)
- V37 Je lui pose la question « Es-tu certain que c'est un bateau? ». Afin qu'il retourne lire le bon mot.
- V38 Je lui demande de relire la phrase èa nouveau. Si l'erreur revient, je lui demande de s'arrêter sur ce mot et de le décoder en syllabes.

- V39 Je le reprends car il doit s'habituer à lire les bons mots et reconnaître les bons mots qui sont écrits dans un texte.
- V40 Je lui dit qu'il a la bonne définition et je lui demande de relire le mot pour qu'il comprenne qu'il a sauté vite au conclusion.
- V41 je le reprend
- V42 Je lui laisse terminer sa phrase ou son paragraphe mais je comprend qu'il n'a pas lu le mot mais comprend le contexte. C'est correct.
- V43 Si la phonétique est semblable, je le laisse faire mais dans le cas de navire et bateau le son est différent et je crois qu'il est important de sensibiliser l'enfant à son erreur.
- V44 Je l'arrête pour lui dire qu'il a fait un bon lien et qu'il comprenait ce mot, mais je tiens à lui faire dire le vrai mot pour ne pas mélanger les autres élèves.
- V45 Je le félicite car ils capable de trouver des synonymes et que son vocabulaire est développé, mais je lui demande tout de même de relire la phrase et utilisant le mot inscrit.
- V46 Rien, ceci démontre qu'il comprend ce qu'il lit et anticipe la suite de sa lecture.
- V47 Je vais lui dire le mots qui est écrit. De cette façon, je vais l'aider à faire moins d'erreur de lecture.
- V48
- V49 Je lui fait reprendre le mot mais lui explique qu'il a mentionné un synonyme. Nous pouvons par la suite en évoquer d'autres.
- V50 Je lui dis qu'il a raison, qu'il connaît bien son vocabulaire de synonymes. Par contre je lui demande de relire le mot.
- V51 je reformule le mot pour lui

49. Si vous vous rappelez des mots, ... de votre première année

- R1
- R2 Chat, bas, mitaine
- R3
- R4
- R5
- R6
- R7 non, je ne me souviens plus, désolé
- R8
- R9
- R10
- R11
- R12
- R13 Carine va à l'école
- R14
- R15
- R16
- R17 Mots : maman, papa, chat, bonbon, maison, bonjour

- R18
- R19 eee...
- R20
- R21
- R22 Dodo ronfleur. Tous les mots sur sa ferme. thème (projet) s'échelonnant sur toute l'année, nous accompagnait pour toute (presque) les activités.
- R23
- R24 La souris Mimi. (comptine en I)
- R25 Aucun souvenir
- R26
- R27
- R28
- R29 Référentiels muraux, (alphabet, é, è, etc.).
- R30
- R31
- R32 Les 3 petits cochon le la les a e i o u
- V33
- V34 Luc va a l'école avec son chien Fido
Il marche avec Martine
- V35 Roudoudou n'a pas de femmes, il en fait une avec sa canne, il l'habille en feuille de choux voilà la femme de Roudoudou.
- V36 ?
- V37 banane j'ai trouvé ça très difficile à apprendre - « Tu lis trop lentement! »
- V38 Aucun
- V39 École, maison, bateau, chat, chien, moi, toi. Mon ami est beau. Ma maison est brune.
- V40 Recette d'une tarte à la citrouille Benjamin (Franklin)
- V41
- V42 ?
- V43 lecture mimée par les élèves (Un lit et d'autre le mime)
- V44
- V45
- V46
- V47 papa, maman, L'histoire du petit train. toutou chien, chat
- V48
- V49 Non
- V50 Il faut les savoir par coeur, c'est comme ça. Tu t'es trompé recommence au complet, comme ça, ça va finir par rentré dans ta caboche!
- V51 Luc va à l'école

Partie socio-démographique

À quel degré du primaire aimeriez-vous enseigner ? Pourquoi ?

- R1 3 Les élèves sont ouverts et sont capable d'être sérieux. Plus de choses que nous pouvons enseigner
- R2 1e cycle Parce que ce sont les élèves qui me touchent le plus;
- R3 3-4 Les élèves sont plus autonomes et c'est un bel âge :
- R4 3 Car les élèves se situent entre les deux. Ils ne sont pas trop jeunes, ni trop vieux
- R5 3 Les 3e années sont petits mais trop J'ai fait mon stage avec eux et j'ai adoré!
- R6 4 Parce que s'est un degré que je trouve plutôt intéressant. On est au milieu du primaire.
- R7 1 Les enfants débutent l'école. Ils apprenent à lire, à écrire, à compter. Ce sont de très beaux moments
- R8 3-4
- R9 3e cycle Les élèves sont plus vieux et un peu plus mûr
- R10 tous Pas vraiment de préférences... pour l'instant.
- R11 1 année (1 cycle) car j'adore travailler avec les enfants. Ils sont très spontanés et aimables.
- R12 Préscolaire Parce que cette année constitue une année d'éveil pour les enfants et parce qu'on peut explorer plusieurs thèmes au cours de l'année.
- R13 6 Je me sens bien avec les élèves de ce niveau
- R14 3 ou 4 J'aime travailler avec les élèves de cet âge
- R15 3-4 Parce qu'à cet âge, ils n'ont pas encore commencer à se rebeller donc ils aiment l'école et la magie existe encore.
- R16 1er cycle Parce que les petits me fascinent. Voir qu'ils sont capable d'apprendre tout ce qu'on leur montre dès la première année est un miracle.
- R17 5 Car les enfants sont plus autonomes
- R18 3e Parce qu'ils sont entre la première et la sixième année
- R19 3 Parce les élèves sont plus autonome et il est plus facile de faire plusieurs choses avec eux. Ils ne sont pas trop vieux et encore facile d'émerveillement
- R20 Je ne sais pas encore, je crois que je n'ai pas de préférence.
- R21 3e cycle ou maternelle. J'adore les jeunes enfants, mais j'aime bien l'interaction qu'il y a avec des jeunes de 11-12 ans.
- R22 4-5-6 Parce que les enfants sont plus autonomes.
- R23 N'importe lequel
- R24 3e Parce que les élèves sont plus autonome et manifeste une grande curiosité à cet âge.
- R25 3e cycle Les élèves sont plus autonomes.
- R26 6e enfant+âgés+matures
- R27 4 Je trouve que c'est un bel âge 10 ans.
- R28 6e Parce que je me sens plus à l'aise avec les plus plus vieux et j'aime les échanges qu'il m'est possible d'avoir avec eux.
- R29 2e cycle Je crois qu'à ce degré les élèves sont davantage autonome en lecture et parce qu'ils ont une meilleure connaissance du fonctionnement de la vie de classe (règles, routine, etc.)

- R30 3e cycle. Parce à cet âge, les élèves sont allumés, ils ont une grande autonomie et éprouvent généralement du plaisir à apprendre.
- R31 1re -2e Parce que les élèves sont plus attachants et ils sont plus faciles à motiver. A cet âge les élèves aime venir à l'école.
- R32 2 Parce qu'ils sont assez pour parler sans toujours tout expliquer et qu'ils sont assez jeune pour jouer avec l'imaginaire.
- V33 Aucune importance pour l'instant
- V34 6 début de l'adolescence
- V35
- V36 1ère la base de tout y est enseigné!
- V37 6 Les élèves sont plus responsables et c'est plus facile de faire des projets avec eux
- V38 2e cycle Autonome, mais encore des enfants.
- V39 1 ou 2 Car j'aime les enfants de cet âge et m'inspirent beaucoup.
- V40 5e Parce qu'ils sont plus autonomes que les enfants des degrés inférieurs. Parce qu'ils ont déjà un bon bagage de connaissances et qu'ils savent déjà écrire.
- V41 1e ou 2e J'aime beaucoup travailler avec les plus jeunes, car souvent la gestion de classe est un plus facile. Les plus jeunes sont plus facilement impressionnables.
- V42 6 Ou même secondaire. Élèves plus autonomes et responsables.
- V43 N'importe lequel car chacun des degrés possèdent ses particularités ainsi que ses avantages et inconvénient. J'aime tous les cycle.
- V44 4e Les élèves sont plus autonomes et on peut faire plus de projets avec eux. Ils ne sont pas encore en pré-adolescence.
- V45 présco J'ai beaucoup apprécié mon expérience lors de mon stage II. Il est facile d'intéresser les élèves de ce niveau et leurs progrès au plan de l'autonomie et de l'acquisition de connaissances est impressionnant.
- V46 4 Les jeunes à cette âge sont fascinants. Ils ont encore un grand intérêt pour apprendre, une curiosité. Ils sont plus autonome qu'au premier cycle.
- V47 6 J'aime les pré-adolescents, je serais même prête à enseigner au secondaire.
- V48 1 C'est âge que l'élève apprend la plus.
- V49 3-4 Pour moi, ces élèves sont juste assez matures mais pas dans leur "rébellion"
- V50 6 Pour traiter de plus de choses et ainsi voir de la matière un peu plus complexe.
- V51 1ere année Parce c'est le commencement de tous les apprentissages.

Avez-vous fait de la suppléance au primaire ? Niveau ?

- R1 Oui. Maternelle et 3e cycle.
- R2 Oui 3e cycle
- R3 Oui tous
- R4 Oui 3-4-5-6

- R5 Oui 3e année
R6 Oui Préscolaire- 1ere et 2e 5e et 6e Musique
R7 Oui 1, 2, 5, 6.
R8 Oui 6ième 5 ième maternelle
R9 Oui préscolaire 1er, 2e, 3e cycle
R10 Oui tous
R11 Oui 3e cycle
R12 Oui préscolaire, 1ere et 2e, 4e et 5e année
R13 Non
R14 Oui 1e à 6e
R15 Oui tout
R16 Oui tous
R17 Oui 1-2-3-5-6
R18 Oui 6-3e-maternelle
R19 Oui tout
R20 Non
R21 Oui 5e et 6e
R22 Oui 1-3-4-5-6
R23 Oui tous
R24 Non
R25 Oui tous les niveaux
R26 Non
R27 Oui 4 année
R28 Oui 1er cycle, 2e et 3e
R29 Non
R30 Oui . Tous les niveaux
R31 Oui maternelle- 1ere année 2e année
R32 Oui tous 1-2-3
V33 Non
V34 Oui Cheminement
V35 Oui 1-2-3-4-5-6
V36 Oui Tous
V37 Oui maternelle - 1e-2e-5e-6e
V38 Oui Tous les niveaux
V39 Oui 1ère et 5e année
V40 Oui 1ère année
V41 Oui préesco-1-2-3
V42 Non
V43 Oui tous
V44 Oui 2e et 6e

- V45 Oui présco, 6e,5e - et 4e
- V46 Oui tous
- V47 Oui 1-4-6
- V48 Oui 4-5
- V49 Oui 1,2,3,5-6
- V50 Oui 3,5,6
- V51 oui 3 cycle, 5 année Préscolaire