

Deux approches d'enseignement de la lecture

Nicole van Grunderbeeck and Huguette Contant

Number 60, December 1985

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/50590ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

van Grunderbeeck, N. & Contant, H. (1985). Deux approches d'enseignement de la lecture. *Québec français*, (60), 72–77.



DEUX APPROCHES d'enseignement

de la lecture

nicole van grunderbeeck
huguette contant

Le programme de français, paru en 1979, propose une nouvelle façon d'enseigner la lecture. L'élève est placé dans des situations où la lecture est un moyen pour réaliser quelque chose, pour résoudre un problème, se divertir, s'émerveiller... c'est ce que le programme appelle une intention. Dès le départ, l'élève lit en cherchant du sens, de façon à réaliser l'intention (la sienne ou celle proposée par l'enseignante). Une situation pédagogique de lecture comporte donc plusieurs composantes qui vont interagir : un texte, un but de lecture (souvent une tâche à effectuer), un lecteur et une enseignante. À l'intérieur de cette approche, l'enseignante joue un rôle de guide à l'apprentissage et à la compréhension, c'est-à-dire qu'elle va enseigner à l'élève différentes stratégies qui lui permettront de dégager le sens de ce qu'il lit et de réaliser l'intention. Ce type d'approche va-t-il vraiment former de meilleurs lecteurs ?

Il est très difficile de procéder à l'évaluation de l'enseignement de la lecture : une telle entreprise, comme le souligne Placère (1980), se heurte à des difficultés méthodologiques redoutables. Certaines recherches surtout d'origine américaine (comme celles de Barr en 1975), ont quand même essayé de cerner les effets de l'enseignement sur l'apprentissage. Il a été alors possible de montrer que l'enseignement exerce une influence sur les stratégies d'apprentissage et les performances des lecteurs. Il devient donc nécessaire d'évaluer les effets des nouvelles approches pédagogiques tout en étant conscient des limites d'une telle démarche.

À l'intérieur de cette approche, l'enseignante joue un rôle de guide à l'apprentissage et à la compréhension.

Étant donné, d'une part, l'implantation du programme de français de 1979 qui préconise un cadre nouveau pour l'apprentissage et l'enseignement de la lecture, c'est-à-dire un cadre signifiant à l'intérieur duquel l'enfant développe ses stratégies de lecture (entre autres, les différentes entrées : idéographique, syntaxique, contextuelle, grapho-phonétique, morphologique) et, d'autre part, la perpétuation de méthodes plus traditionnelles (du moins au moment où cette étude a été faite), notre recherche tente de « voir » les effets de ces deux modes d'enseignement sur les lecteurs débutants.

Puisqu'un lecteur compétent est celui qui anticipe, émet et vérifie des hypothèses à l'aide d'indices contextuels,

idéographiques, syntaxiques, morphologiques et grapho-phonétiques, afin de reconstruire le mieux possible le message encodé, nous nous posons les questions suivantes touchant à la fois les stratégies et les performances.

1. Quelles sont les stratégies développées par les élèves dans chacun des modes d'enseignement ?

2. Ces stratégies sont-elles les mêmes dans chacun des modes d'enseignement ?

3. Quelle technique de lecture développe le lecteur le plus habile à se dépanner, c'est-à-dire celui qui utilise plus d'une catégorie d'indices pour lire les mots inconnus ?

4. Y a-t-il des conséquences observables de l'une ou l'autre approche sur la compréhension de textes ?

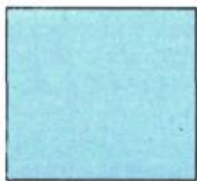
5. S'il y a influence, à quel niveau se situe-t-elle ? Est-ce au niveau de la reconnaissance des mots, de l'interprétation, ou de l'identification-anticipation ?

6. Les modes d'enseignement ont-ils des effets identiques sur tous les élèves également quant aux stratégies et à la compréhension ?

Des réponses à ces différentes questions se veulent une tentative de mieux connaître les effets de l'enseignement sur l'apprentissage et ultérieurement d'articuler davantage l'implantation d'approches pédagogiques.



Puisqu'un lecteur compétent est celui qui anticipe, émet et vérifie des hypothèses à l'aide d'indices contextuels, idéographiques, syntaxiques, morphologiques et grapho-phonétiques, afin de reconstruire le mieux possible le message encodé, nous nous posons les questions suivantes touchant à la fois les stratégies et les performances.



L'enseignante du groupe A a utilisé l'approche préconisée par le programme de français de 1979, c'est-à-dire une approche centrée sur le développement de l'habileté à lire et des connaissances nécessaires à la lecture. L'enseignante du groupe B a suivi scrupuleusement les prescriptions de la méthode « Et si on lisait » de Yolande Tremblay-Vaillancourt et Suzanne Roy-Leblanc, méthode à point de départ pictographique et global, qui présente ensuite, progressivement, les relations entre les graphèmes et les phonèmes.

Méthodologie

Cette étude a été réalisée auprès de deux groupes d'élèves de première année fréquentant deux classes régulières d'une même commission scolaire. Trente enfants (15 par groupe) ont été sélectionnés selon les critères suivants : le rendement à la maternelle, le milieu socio-économique, le sexe et l'âge. Ces deux groupes étaient comparables. Ils étaient composés chacun de 6 garçons et de 9 filles, âgés de 6 ans 10 mois à 7 ans 8 mois (au moment de l'évaluation finale), de niveau socio-économique moyen ou défavorisé. Tous avaient été jugés, en maternelle, comme étant aptes à entreprendre leur première année.

Les deux enseignantes participant au projet ont été choisies selon des critères d'âge, de scolarité et de nombre d'années d'expérience en première année. Nous avons également tenu compte de la qualité de l'intervention pédagogique et du caractère de la relation avec les enfants. L'enseignante A avait 40 ans, 13 années de scolarité et 12 ans d'expérience d'enseignement en première année; l'enseignante B avait 38 ans, 15 années de scolarité et 9 ans d'expérience en première année. Toutes les deux avaient suivi le programme Permafra. Sur le plan pédagogique, ces deux enseignantes ont été considérées par les deux directeurs d'école et le conseiller pédagogique en français comme étant généralement excellentes (en se basant sur différents critères).

Les instruments d'évaluation ont été composés par nous-mêmes et étaient au nombre de trois :

1. L'exécution d'un dessin avait pour but de mesurer la capacité à reconnaître des mots. Le texte a été bâti à l'aide de mots déjà vus par les élèves des deux classes. Les lecteurs devaient reconnaître quatorze mots différents dans six phrases simples de même structure dont cinq répètent la même formule : mon chat avait... (trois yeux). L'épreuve consistait à dessiner un animal étrange d'après la description écrite.

2. Le rappel libre d'un texte narratif avait pour but de mesurer la capacité à interpréter. Ce processus comporte la reconnaissance de mots, implique la saisie des idées principales et la capacité de les résumer tout en restant dans leurs limites. L'épreuve consistait à rappeler librement un récit immédiatement après la lecture de celui-ci. Le texte comportait 83 mots d'usage fréquent et des phrases de structure simple de trois à dix mots. Il présentait les premiers éléments d'un récit, c'est-à-dire la situation initiale et le nœud de l'intrigue. L'élève était invité à trouver un dénouement à l'intrigue.

Les rappels des élèves ont été analysés selon les mêmes critères qui ont présidé à l'analyse du récit. Un jury de dix personnes a classé les lexèmes du texte, c'est-à-dire tout mot ou groupes de mots porteurs de sens en trois catégories : accessoire, secondaire et essentiel. Les lexèmes accessoires sont les mots qui rappellent les détails superflus, sans importance pour la compréhension du récit; les lexèmes secondaires sont de moyenne importance, mais nous pouvons les supprimer sans nuire au fil conducteur du récit; les lexèmes essentiels sont absolument nécessaires et nous ne pouvons les éliminer sans briser la macro-structure du texte. Nous avons obtenu au total trente-six lexèmes : onze accessoires, sept secondaires et dix-huit essentiels.

3. Le « closure » avait pour but de mesurer la capacité d'anticipation. Le texte que nous avons composé, en respectant les normes de lisibilité de ce niveau, comportait quarante-deux mots, regroupés en dix phrases simples et dix lacunes à combler. Les élèves étaient invités à trouver les mots manquants (un sur cinq).

Les réponses ont été classées en cinq catégories : les mots de l'auteur, les synonymes bons dans le contexte global, les synonymes bons dans la phrase, les mots incorrects et les absences. Nous avons considéré comme corrects les mots de l'auteur et les synonymes bons dans le contexte global.

Discours des enfants et classification des stratégies groupe « A » nouveau programme

À la question : Que fais-tu pour te dépanner quand tu es devant un mot difficile ?

Le recours à l'entrée idéographique
Je regarde si je le reconnais par...

Le recours aux syllabes

Je fais des syllabes.

Je fais les syllabes et je les dis ensemble.

Je lis le mot et quand ça se dit pas je me reprends.

Je regarde les syllabes que je ne connais pas dans des mots que je connais.

Je regarde la première lettre.

Je regarde la première syllabe.

Le recours au contexte

Je lis les autres mots, après je reviens.

Je lis les autres mots et je reviens pour que ça fasse une phrase.

Je lis les mots faciles pour commencer et ça m'aide pour les mots difficiles.

Je continue et je reviens.

Le recours à une personne

Je demande à quelqu'un.

Discours des enfants et classification des stratégies groupe « B » et si on lisait

Le recours à l'entrée idéographique

Je regarde mes pictos.

Quand je le sais, c'est comme mes pictos.

Le recours aux syllabes

Je fais les sons.

Je fais les syllabes.

Je fais les sons et je le dis ensemble, ça fait un mot.

Je fais les syllabes et je le dis vite.

Le recours au contexte

Je l'oublie pour le moment.

Je continue l'histoire.

Je le passe et je finis par comprendre.

Le recours à une personne

Je demande à mon professeur.

Je demande à papa.

Je demande à maman pour les petits sons.

Je demande à un ami.

Le choix d'une méthode systématique ou d'une approche plus souple ne serait-il pas le reflet de la personnalité de l'enseignante qui favoriserait plus ou moins d'autonomie et de diversité dans la manière d'apprendre à lire ?

tification de syllabes. Nous incluons deux sous-catégories dans cet ensemble : le recours aux parties de mots et le recours à la première lettre. La troisième regroupe les réponses qui nous indiquent que l'enfant essaie d'identifier le mot à partir du contexte (mots avoisinants). La quatrième regroupe les réponses qui nous indiquent que l'enfant recourt à une tierce personne (voir classement des réponses au tableau 1).

Nous avons observé ensuite le nombre de stratégies auxquelles chaque élève a recours et enfin, pour chacun des groupes, l'ordre d'utilisation des stratégies.

Les élèves du groupe A recourent en plus grand nombre à l'entrée idéographique. Ils utilisent l'entrée grapho-phonétique d'une façon plus variée et plus complexe que les élèves de l'autre groupe. Les élèves du groupe B utilisent, lors du dépannage, les relations graphèmes-phonèmes d'abord, pour ensuite

TABLEAU 1

Nombre d'élèves qui utilisent chacune des stratégies de reconnaissance de mots

Les stratégies	Groupe A Nouveau programme	Groupe B Si on lisait
1. L'idéographie	11	5
2. Les correspondances graphèmes-phonèmes	6	13
a) Les parties de mots	4	—
b) La première lettre	12	—
3. Le contexte	9	3
4. La personne	1	9

En dehors de ces trois épreuves, nous avons recueilli les stratégies de « dépannage » des élèves en leur demandant comment ils faisaient pour se dépanner quand ils rencontraient un mot difficile. Leurs réponses étaient enregistrées sur magnétophone. La passation de ces épreuves s'est faite en fin d'année (avril-mai 1982).

Analyse des données recueillies

1. Les stratégies de reconnaissance de mots (dépannage)

Quatre grandes catégories ont été établies à partir de réponses des élèves (voir l'encart).

La première regroupe toutes les réponses qui nous indiquent que l'enfant procède par idéographie. La deuxième regroupe les réponses qui nous indiquent que l'enfant recourt aux correspondances grapho-phonétiques et à l'iden-

dire un mot qui a du sens. C'est le procédé le plus employé dans ce groupe.

Dans le discours des enfants du groupe A, nous avons noté différentes combinaisons des entrées : syllabes et lecture globale (soit analyse et synthèse), syllabes et anticipation d'après le contexte de la phrase ou du texte (soit analyse et sens).

Le recours au contexte est peu mentionné par les élèves du groupe B. Il nous apparaît que se servir du contexte n'a pas été enseigné systématiquement à ce groupe et que seuls les meilleurs lecteurs sont conscients de ce procédé, alors que, dans le groupe A, il y eu un travail explicite pour développer cette entrée.

Le recours à une tierce personne est surtout le fait des élèves du groupe B ; ceux du groupe A essaient de se débrouiller seuls.

En examinant le tableau 2, on peut noter que les enfants du groupe A utilisent individuellement plus de stratégies ; aucun n'a recours à une seule stratégie contre trois du groupe B.

De plus, de manière générale, l'ordre de recours aux stratégies pour le groupe A (voir tableau 3) nous semble refléter une technique autonome et efficace de lecture : d'abord la reconnaissance globale, puis la syllabe, finalement la première lettre ou le contexte et pour un seul des enfants de ce groupe le recours à une personne comme quatrième stratégie.

TABLEAU 2		
Nombre de stratégies auxquelles ont recours les élèves de chaque groupe		
	Groupe A	Groupe B
1. Stratégies	0	3
2. Stratégies	6	9
3. Stratégies	6	3
4. Stratégies	3	0

Tableau 3						
Ordre de recours aux diverses stratégies						
Stratégies	Idéographie	Correspondance graphèmes/phonèmes	Partie de mots	1 ^{re} lettre	Contexte	Personne
G R O U P E A	1 ^{re} 2 ^e 3 ^e 4 ^e	11	6	4	3 4 5	1 1 5 2
G R O U P E B	1 ^{re} 2 ^e 3 ^e 4 ^e	5	10 3	—	— 3	— 6 3

Par contre, dans le groupe B, dix lecteurs se servent d'abord de la syllabe et cinq de la reconnaissance globale : six des quinze élèves s'en remettent tout de suite à une personne après le premier essai de dépannage ; trois ont recours à la syllabe et trois au contexte en deuxième lieu ; trois lecteurs seulement possèdent trois stratégies dont la dernière est le recours à une personne. Nous voyons là le reflet de l'attitude de l'enseignante et de la méthode de lecture : manque d'autonomie et peu de moyens de dépannage.

En conclusion, si toutes les stratégies se retrouvent dans les deux groupes,

La méthode systématique elle-même avec les contraintes plus ou moins rigides qu'elle impose au maître dans sa progression ne placerait-elle pas les élèves dans une voie unique d'apprentissage ne convenant pas à tous ?

elles sont loin d'être utilisées aussi efficacement dans le groupe B. Ce dernier en utilise moins et privilégie les correspondances graphèmes-phonèmes et le recours à une tierce personne. Dans l'ensemble, le groupe A utilise plus de stratégies et elles sont plus variées.

En analysant le tableau 3, nous pouvons constater que l'enseignement donné à partir de la méthode « Et si on lisait » a favorisé surtout le recours aux correspondances grapho-phonétiques comme moyen de dépannage (treize élèves sur quinze), que le lien entre la reconnaissance globale des mots et l'analyse des parties de mots n'a pas été fait, que le

recours au contexte comme moyen pour comprendre un mot nouveau n'a pas été travaillé et que l'autonomie des enfants devant les mots difficiles est de beaucoup réduite du fait qu'un grand nombre d'élèves nous disent avoir recours à d'autres personnes en cas de difficultés.

Par contre, dans le groupe A, l'accent est mis sur le recours à l'anticipation d'après le contexte pour se dépanner ; le lien entre les diverses entrées est réalisé, du fait que les enfants nous révèlent une manière plus complexe d'utiliser les différentes stratégies ; finalement, une grande autonomie est acquise dans la recherche des mots nouveaux.

2. Les épreuves de compréhension

La reconnaissance de mots, telle que mesurée par le dessin de l'animal insolite, a été quasiment identique dans les deux groupes ; aucune différence statistiquement significative n'a été obtenue.

Par contre, les résultats obtenus à l'épreuve de rappel libre ont été plus intéressants. Au total, sans distinction de catégories, le groupe A (Nouveau Programme) a rappelé 172 lexèmes pour une moyenne par enfant de 11,4 et le groupe B (« Et si on lisait ») 136 pour une moyenne de 9 par enfant. Lorsque nous classons les lexèmes dans les trois catégories (lexèmes essentiels, secondaires, accessoires) nous observons que le groupe B a rappelé neuf lexèmes accessoires de plus que le groupe A, mais à l'inverse ce dernier a rappelé six lexèmes secondaires et surtout trente-neuf lexèmes essentiels de plus que le groupe B.

Les élèves du groupe A semblent donc davantage capables de dégager la macro-structure d'un récit que leurs camarades de l'autre classe.

Quant au test de closure, la supériorité du groupe A est évidente. La différence entre les deux groupes est très significative (tableau 5). Ceci confirme le fait que les méthodes d'enseignement ont une influence sur les performances des élèves. Dans le groupe A, des activités d'anticipation et un enseignement explicite de ce procédé ont été réalisés ; ce qui ne fut pas le cas dans le groupe B.

Une autre observation a été faite à partir de la dispersion des résultats à l'intérieur de chacun des groupes, pour chacune des épreuves. Il y a une homogénéité beaucoup plus grande dans le groupe A que dans le groupe B ; l'écart est moindre entre les « forts » et les « faibles » dans le premier groupe mais dans le sens positif, c'est-à-dire que les faibles du groupe A ont une performance supérieure à celle des faibles du groupe B.

Conclusion

Les lecteurs soumis à une approche traditionnelle séquentielle axée sur le décodage développent moins de stratégies et sont de moins bons lecteurs, tandis que les lecteurs soumis à une approche renouvelée axée sur le processus psycho-linguistique développent plus de stratégies et sont de meilleurs lecteurs. Cet encouragement à utiliser plusieurs stratégies aurait des effets bénéfiques sur la compréhension puisque les résultats du groupe A sont supérieurs à ceux du groupe B. Ce n'est pas tellement au niveau de la reconnaissance des mots que cette supériorité se manifeste mais davantage au niveau de la sélection des informations essentielles d'un texte et de la capacité à anticiper à partir du contexte.

Nous ne pouvons cependant pas conclure d'une manière définitive à la supé-

Par l'observation de mots semblables par un aspect ou l'autre (par exemple : sel, selle, celle), l'enseignante profite du conflit suscité pour guider les enfants à différencier et lire les mots en servant du sens, de l'idéographie et de la nature linguistique.

serait-elle pas plus susceptible de convenir à différents styles d'apprentissage ? Plutôt qu'un facteur unique, nous croyons qu'une combinaison de ces différents facteurs peut expliquer les différences observées entre les deux groupes.

Si la comparaison du discours et des performances des élèves nous a permis, dans un premier temps, de tirer des conclusions intéressantes mais non généralisables, notre type de recherche, par sa vision rapprochée de la situation enseignement-apprentissage, nous laisse entrevoir dans un deuxième temps un réseau complexe d'inter-influences, ce qui nous permet de faire à ce niveau d'autres analyses et interprétations. À partir des mises en relation entre l'observation de l'enseignement, le discours et la performance des enfants nous dégagons trois autres conclusions pertinentes à la situation de classe où un grand nombre de facteurs jouent simultanément : l'enseignement influence l'apprentissage et les performances des enfants ; la méthode influence l'enseignant ; l'enseignant influence la méthode d'enseignement.

Pour cerner le premier point (l'enseignement influence l'apprentissage), nous avons établi des liens entre les stratégies des enfants qui nous fournissent des indices sur l'enseignement et les résultats aux tests de compréhension. Nous observons que dans les deux groupes les enfants disent avoir recours à la syllabe pour lire des mots : treize dans le groupe B, dix dans le groupe A. Le recours à l'entrée idéographique présente plus de différences : cinq dans le groupe B et onze dans le groupe A. Les résultats aux épreuves de l'exécution d'un dessin et de la narration libre, en ce qui concerne la reconnaissance de mots, laissent voir une légère supériorité du groupe A comme au niveau des stratégies, mais sans qu'elle soit « significativement supérieure ». Par ailleurs, en ce qui regarde l'utilisation du contexte, neuf élèves le mentionnent dans le groupe A pour trois dans le groupe B ; quant à l'anticipation-vérification, douze en parlent dans le groupe A et aucun dans le groupe B. Nous retrouvons dans les résultats des élèves cette même supériorité du groupe A, légère au rappel des lexèmes essentiels de la narration libre et significative au test de closure. Ces faits nous permettent de dire que l'enseignement, en l'occurrence l'enseignement des stratégies de lecture, a une influence sur l'apprentissage et les performances des élèves.

Notre deuxième conclusion (la méthode influence l'enseignant) est tirée de l'observation de l'enseignement et du discours des enfants. De l'observation de l'enseignement, nous avons constaté que les enseignantes respectent les

TABLEAU 4

Nombre de lexèmes rappelés par l'ensemble des enfants

	Essentiels	Secondaires	Accessoires	Total
Groupe A	112	45	15	172
Moyenne par enfant	7,5	3	1	11,5
Groupe B	73	39	24	136
Moyenne par enfant	4,9	2,6	1,6	9

TABLEAU 5

Le closure : résultats bruts par catégories

	Mots de l'auteur	Synonyme bons dans le contexte global	Total	Synonyme bons dans la phrase	Mots incorrects	Absences
Groupe A	67	34	121	7	10	12
Groupe B	43	32	75	7	13	55

riorité de l'approche préconisée par le programme de 1979. Trop de facteurs interviennent. Nous avons observé deux classes et deux enseignantes. Les élèves étaient-ils tout à fait comparables, sur des plans non mesurés comme le langage et l'intelligence ? Par ailleurs, dans l'enseignement, on ne peut dissocier la méthode de la façon dont l'enseignante l'applique.

Le choix d'une méthode systématique ou d'une approche plus souple ne serait-il pas le reflet de la personnalité de l'enseignante qui favoriserait plus ou moins d'autonomie et de diversité dans la manière d'apprendre à lire ? Une plus

grande souplesse permettrait de rejoindre plus d'enfants et cet encouragement à l'autonomie donnerait aux enfants des moyens pour maîtriser plus vite le code du langage écrit.

Ne pourrait-on pas aussi supposer que la méthode ou l'approche détermine les conditions d'apprentissage ? La méthode systématique elle-même avec les contraintes plus ou moins rigides qu'elle impose au maître dans sa progression ne placerait-elle pas les élèves dans une voie unique d'apprentissage ne convenant pas à tous ? Par contre, une approche qui diversifie les voies d'accès au dépannage et à la compréhension ne

prescriptions des méthodes. L'une suit rigoureusement les directives du guide pédagogique « Et si on lisait » et l'autre, la démarche proposée par le programme de 1979. Ces faits observés sont confirmés par les discours des enfants qui reflètent, pour les uns, les deux stratégies proposées par la méthode « Et si on lisait » et, pour les autres, les trois stratégies proposées dans le nouveau programme de français de 1979. La méthode elle-même peut donc réduire ou induire des stratégies d'apprentissage.

Enfin, notre troisième conclusion (l'enseignant influence la méthode d'enseignement) repose sur l'observation de l'enseignement et le discours des enfants. Comme Giordano (1980) nous croyons que, peu importe la méthode, trois processus sont importants au début de l'apprentissage de la lecture : « le transfert », « l'intégration » et « l'induction ». Ces processus, quoique plus explicites dans l'approche renouvelée, nous apparaissent indépendants de la méthode et nous semblent relever de l'habileté propre de l'enseignant. Le transfert qui consiste à s'appuyer sur des compétences que l'élève possède déjà pour bâtir ses autres connaissances est un processus vécu plus intensément dans le groupe A. En effet, l'enseignante se sert toujours des mots des enfants (leurs prénoms, leurs mots d'actions, leurs objets préférés, leurs erreurs, leurs difficultés, leurs expériences de vie) pour faire l'apprentissage de l'écrit. De plus, elle s'appuie sur les connaissances et les stratégies déjà utilisées pour résoudre un problème nouveau. La concomitance des stratégies révélée par le discours des enfants du groupe A confirme les liens que l'enseignante fait d'une connaissance ou d'un processus à l'autre. Nous ne retrouvons pas ce phénomène dans l'autre groupe qui suit les prescriptions de la méthode de façon linéaire sans rappel du vécu. Il n'y a pas de transfert autre que celui que l'élève fait sans doute pour lui-même. Par ailleurs, nous avons déjà souligné, pour ce groupe, l'isolement dans l'utilisation des stratégies.

Le deuxième point que Giordano mentionne et qu'il appelle « intégration » fait référence au recours à plusieurs moyens pour enseigner un mot : la reconnaissance visuelle et orale, le sens et la nature linguistique. Nos observations révèlent que tous ces aspects sont travaillés simultanément par l'enseignante du groupe A. Par l'observation de mots semblables par un aspect ou l'autre (par exemple : sel, selle, celle), l'enseignante profite du conflit suscité pour guider les enfants à différencier et lire les mots en se servant du sens, de l'idéographie et de la nature linguistique. L'utilisation de plusieurs moyens pour se dépanner (partie de mots, première lettre, oralisa-

Tout d'abord, en tant qu'enseignant, il faudrait se dégager des méthodes traditionnelles trop restrictives et adopter une approche dont les postulats et les prescriptions correspondent à la nouvelle définition de l'acte de lire.

tion de syllabes, contexte), révélés par le discours des enfants de ce groupe, confirme l'habileté de l'enseignante à développer ce processus. Par ailleurs, l'enseignante du groupe B provoque peu de conflits et travaille les différents aspects de manière plutôt isolée sans les mettre autant en relief. Aussi les élèves du groupe B manifestent moins l'intégration de ce procédé : ils parlent beaucoup d'oralisation de syllabes, peu de reconnaissance globale et très peu de sens.

En ce qui concerne le troisième processus que Giordano appelle « induction » (définie comme l'action d'induire, d'amener quelqu'un à quelque chose), nous observons que c'est un procédé exploité davantage dans le groupe A. L'enseignante induit chez l'élève une intention pour chaque texte et chaque exercice, c'est-à-dire qu'elle propose une intention aux enfants qui, eux, se l'approprient. Les élèves du groupe B, par contre, lisent les textes reliés à chaque leçon et font des exercices sans intention précise. Cependant nous ne possédons pas les données nous permettant de confirmer ou d'infirmer les effets de l'« induction » sur l'apprentissage ; nous nous appuyons sur nos observations seulement.

Ainsi, en ce qui concerne notre dernière conclusion, nous pouvons dire que l'habileté de l'enseignante du groupe A à assurer le « transfert », « l'intégration » et « l'induction » a contribué à augmenter l'efficacité de l'approche et à développer des lecteurs ayant plus de ressources

pour se dépanner et comprendre un message. Nous pouvons facilement concevoir que ces mêmes processus intégrés à la méthode « Et si on lisait » en auraient certainement amélioré les effets et permis de meilleures performances chez les lecteurs de ce groupe.

À la fin de cette recherche, nous aimerions mentionner quelques conditions favorables au développement de bons lecteurs. Tout d'abord, en tant qu'enseignant, il faudrait se dégager des méthodes traditionnelles trop restrictives et adopter une approche dont les postulats et les prescriptions correspondent à la nouvelle définition de l'acte de lire. Mais, comme l'approche n'est pas le seul facteur déterminant d'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage, il faudrait prendre conscience et travailler sur :

- 1) ses propres habiletés à assurer le transfert des connaissances en s'appuyant sur les compétences de chaque élève pour bâtir ses autres connaissances, et en faisant les liens, pour les élèves, entre les différentes connaissances ;
- 2) ses propres habiletés à intégrer les différentes stratégies de lecture, à les combiner et à amener les élèves à en faire autant ;
- 3) ses propres habiletés à « induire », chez les élèves, une intention de lecture (raison de lire un texte) et à les motiver à lire.

Finalement, il faudrait adopter une attitude qui favoriserait chez l'élève l'autonomie de ses apprentissages et la certitude qu'il peut les faire.

Notre recherche nous aura donc, d'une part, convaincues des avantages d'une approche et, d'autre part, éclairées sur certaines conditions inhérentes à son efficacité.

Références bibliographiques

- BARR, R. (1975) « The effect of instruction on pupil reading strategies. » *Reading Research Quarterly*, X, p. 555-582.
- CONTANT, H. (1983) « Effets sur le lecteur débutant de deux approches d'apprentissage de la lecture. » Mémoire de maîtrise ès arts, Université de Montréal.
- FOUCAMBERT, J. (1979) *Évaluation comparée de quatre types d'organisation de l'école élémentaire*. Paris, INRP.
- GIORDANO, G. (1980) « Three criteria for judging initial reading instruction. » *Academic Therapy San Raphael*, XV, n° 3, p. 291-297.
- PIACÈRE, J. (1980) « Apprendre à lire... en 1979. » *Revue française de pédagogie*, n° 50, p. 82-100.