

## La formation à l'enseignement et l'acquisition d'habiletés à intervenir auprès d'enfants en difficulté de lecture

**Mireille BAULU-MACWILLIE**

Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse, Canada

VOLUME XXV: 2 – AUTOMNE 1997

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

**Directrice de la publication**  
Chantal Lainey, ACELF

**Présidente du comité de rédaction**  
Lucie DeBlois,  
Université Laval

**Comité de rédaction**  
Sylvie Blain,  
Université de Moncton  
Lucie DeBlois,  
Université Laval  
Nadia Rousseau,  
Université du Québec à Trois-Rivières  
Jules Rocque,  
Université de Saint-Boniface  
Mariette Théberge,  
Université d'Ottawa

**Directeur général de l'ACELF**  
Richard Lacombe

**Conception graphique et montage**  
Claude Baillargeon

**Responsable du site Internet**  
Étienne Ferron-Forget

**Diffusion Érudit**  
www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION  
CANADIENNE  
D'ÉDUCATION DE  
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303  
Québec (Québec) G1K 6E1  
Téléphone : 418 681-4661  
Télécopieur : 418 681-3389  
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal  
Bibliothèque et Archives nationales  
du Québec  
Bibliothèque et Archives du Canada  
ISSN 1916-8659 (En ligne)  
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

# Les difficultés d'apprentissage

Rédactrice invitée:  
**Michelle BOURASSA**

- 1** **Liminaire**  
**Les difficultés d'apprentissage**  
Michelle BOURASSA, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 6** **Le Profil fonctionnel: les apports de la neuropsychologie à l'adaptation scolaire**  
Michelle BOURASSA, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 31** **Une difficulté d'apprentissage: sous la lentille du modèle des intelligences multiples**  
Raymond LEBLANC, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 48** **L'impact du style cognitif sur les apprentissages**  
Janine FLESSAS, Centre d'évaluation neuropsychologique, Québec, Canada
- 64** **Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage**  
Claire MALTAIS, Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada  
Yves HERRY, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 77** **L'intervention auprès des élèves en difficulté de lecture: bilan et prospectives**  
Jocelyne GIASSON, Université Laval, Québec, Canada
- 89** **De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention**  
Nicole Van GRUNDERBEECK, Université de Montréal, Québec, Canada
- 103** **La formation à l'enseignement et l'acquisition d'habiletés à intervenir auprès d'enfants en difficulté de lecture**  
Mireille BAULU-MACWILLIE, Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse, Canada
- 118** **L'assistance éducative parentale: programme d'interventions en milieu familial auprès de parents ayant un enfant en difficulté scolaire à l'élémentaire**  
Maryse PAQUIN, Université d'Ottawa, Ontario, Canada  
Simon PAPILLON, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
- 132** **Les devoirs et les leçons: perceptions d'élèves recevant les services orthopédagogiques**  
Georgette GOUPIL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada  
Michelle COMEAU, Université de Montréal, Québec, Canada  
Catherine DORÉ, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

# La formation à l'enseignement et l'acquisition d'habiletés à intervenir auprès d'enfants en difficulté de lecture

**Mireille BAULU-MACWILLIE**

Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse, Canada

## RÉSUMÉ

La compétence nécessaire pour travailler avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage en lecture est considérée comme une partie importante de la formation des maîtres du fait de la tendance actuelle à intégrer les élèves en difficulté dans les classes ordinaires. L'acquisition de cette compétence est liée à une problématique bien documentée de l'écart entre la théorie et la pratique. Pour combler cet écart et faire acquérir la compétence dans le cadre de la formation, un cours a été construit autour d'une situation d'apprentissage en contexte, grâce à un partenariat entre l'Université Sainte-Anne et trois écoles du Conseil scolaire acadien provincial de la Nouvelle-Écosse. Un examen des situations problèmes dans le processus enseignement/apprentissage révèle qu'il est possible d'acquérir cette compétence, montrant par là que l'écart entre la théorie et la pratique peut être comblé. Toutefois, il faudrait poursuivre la recherche sur les obstacles auxquels les étudiants-maîtres doivent faire face et en tenir compte pour que ce type d'apprentissage en contexte puisse donner sa pleine mesure.

**ABSTRACT**

**Teacher training and the acquisition of skills for working with children experiencing reading problems**

Mireille BAULU-MACWILLIE  
University Sainte-Anne, Nova Scotia, Canada

The competence needed for working with children who have learning difficulties in reading is an important part of teacher training, given the tendency today to integrate students with difficulties into regular classrooms. Acquiring this competence is tied in with the well-documented question on the gap between theory and practice. To bridge this gap and ensure that this competence is acquired during teacher training, a course has been developed around a learning situation, in context, through a partnership between the Université Sainte-Anne and three schools in the Conseil scolaire acadien provincial de la Nouvelle-Écosse. A review of problem situations in this teaching/learning process reveals that it is possible to acquire this competence, demonstrating thereby that the gap between theory and practice can be bridged. Nevertheless, further research is needed on the obstacles that student teachers face, to enable this kind of learning in context to fully show what it can accomplish.

**RESUMEN**

**La formación magisterial y la adquisición de habilidades para intervenir entre los niños con dificultades de lectura**

Mireille BAULU-MACWILLIE  
Universidad Sainte-Anne, Nueva Escocia, Canadá

La competencia necesaria para trabajar con niños que presentan problemas de aprendizaje es considerada como una parte importante en la formación de maestros, pues se tiene presente que la tendencia actual es hacia la integración en las clases normales de alumnos con problemas. La adquisición de dicha competencia está ligada a la problemática bien documentada de la distancia que existe entre la teoría y la práctica. Para cerrar dicha distancia y favorecer la adquisición de competencias en el cuadro de la formación, se concibió un curso en torno a una situación de aprendizaje en contexto realizado gracias a la colaboración entre la Universidad Sainte-Anne y tres escuelas del Consejo escolar acadio de la provincia de Nueva Escocia. Un análisis de las situaciones-problemas en el proceso de enseñanza/aprendizaje muestra que es posible adquirir dicha competencia, evidenciando con ello que la distancia entre la teoría y la práctica puede ser subsanada. Sin embargo, se tendrá que continuar la investigación sobre los obstáculos que confrontan los estudiantes-maestros y tomarlos en cuenta para que este tipo de aprendizaje en contexto pueda dar sus mejores resultados.

## Introduction

Les enseignants sont de plus en plus appelés à intégrer dans leur salle de classe les enfants ayant des difficultés d'apprentissage. De ce fait, ils sont responsables de leur fournir une programmation individualisée ainsi que l'aide pédagogique nécessaire (Bowd, McDougall, Yewchuk, 1994). Pour Little (1988), cette situation est tout à fait désirable, car il estime que la classe ordinaire est l'endroit où l'on doit aider les enfants à surmonter la majorité de leurs problèmes d'apprentissage. Dans cette perspective, l'auteur attribue à l'enseignant ordinaire le rôle de *special-ordinary teacher*, puisque le véritable expert devrait être l'enseignant directement responsable des enfants. Il existe d'ailleurs plusieurs modèles d'assistance orthopédagogique applicables par les enseignants dans leur salle de classe (Saint-Laurent *et al.*, 1995). Les programmes de formation des maîtres doivent donc faire face au défi de préparer adéquatement les futurs maîtres à l'intégration des enfants ayant des difficultés d'apprentissage. À ce sujet, Curtis (1985) précise que la formation d'un futur maître susceptible un jour d'intégrer des enfants ayant des difficultés dans une salle de classe ordinaire demande qu'on aille au-delà de l'information en y incluant un contact personnel avec des enfants en difficulté ainsi que des stages pratiques d'enseignement. Cependant, enseigner à un élève en difficulté suppose de répondre aux besoins uniques de l'individu (Winzer, 1990). Pour le novice, cela signifie non seulement d'acquérir un savoir pédagogique et des habiletés (Parkay, Hardcastle Stanford et Gougeon, 1996), mais aussi de pouvoir utiliser ces derniers de façon appropriée (Bachor et Crealock, 1986). Or, outre les stages, le contexte de formation à l'université est généralement théorique au sens où l'étudiant-maître étudie un corpus de connaissances sans toutefois pouvoir l'expérimenter dans une pratique d'enseignement authentique. De ce fait, on constate un écart entre la théorie et la pratique sur le plan de la formation (Feiman-Nemser et Buchmann, 1987; Goodlad, Soder, Sirotnik, 1990; Fullan, 1991; Jacknicke et Samiroden, 1991; Boucher et Vachon, 1995), écart qui est dû à une façon de faire les choses : théorie d'abord et pratique ensuite ou pratique d'abord et théorie ensuite (Russel, Munby, Spafford et Johnson, 1988; Cole et McNay, 1989). Cette décontextualisation de l'enseignement dans les cours universitaires explique probablement la perception des étudiants-maîtres qui estiment apprendre plus dans leurs stages que dans leurs cours (Miklos et Greene, 1987). Pour Fullan (1991), l'intégration souhaitée nous échappe encore. L'apprentissage en contexte apparaît donc comme une approche apte à favoriser une intégration de la théorie et de la pratique, parce qu'il offre des formes d'activités significatives autour desquelles l'apprenant peut organiser son savoir (Lave, 1993). Toutefois, dans une approche d'apprentissage en contexte, il y a des écueils à surmonter. Parmi ceux-ci, on retrouve une vision de l'enseignement à travers les lunettes de ce que l'étudiant-maître a lui-même vécu à l'école et la perception que ce qui est enseigné à l'université et à l'école appartient à des mondes différents (Feiman-Nemser et Buchmann, 1987). Par ailleurs, si le professeur-formateur est capable d'anticiper ces écueils et de mettre en action les modalités permettant de les éviter, il peut aider les étudiants-maîtres à considérer les multiples possibilités de l'enseignement, faire le lien entre ce

qui est enseigné à l'université (modèles et pratiques pédagogiques) et la situation d'enseignement, apprécier comment l'effort de comprendre peut aider à clarifier et à façonner les actions pédagogiques, juger les méthodes utilisées et, enfin, adapter ces dernières à des situations particulières ainsi qu'à ses propres capacités (Feiman-Nemser et Buchmann, 1987).

Pour combler l'écart entre la théorie et la pratique, une situation d'enseignement/apprentissage a été créée dans un cours de formation initiale, permettant aux étudiants-maîtres d'acquérir des habiletés pour intervenir auprès d'un enfant en difficulté de lecture. L'étudiant-maître reçoit à l'université un schème de référence qui guide sa pratique d'enseignement et, en retour, sa pratique l'amène à évaluer ses choix. Le parcours hebdomadaire se caractérise par une démarche qui inclut la planification, l'enseignement, l'observation et la réflexion sur les acquis. Le contexte est celui d'un programme de tutorat, rendu possible grâce à un partenariat entre l'Université Sainte-Anne et trois écoles du Conseil scolaire acadien provincial de la Nouvelle-Écosse. L'idée de partenariat avec le milieu scolaire fait partie du renouvellement des programmes de formation des maîtres (Goodlad, 1996, 1994; Lavoie *et al.*, 1995). Dans ce renouvellement, les liens professionnels avec les écoles sont considérés comme une condition essentielle à la formation pratique des futurs enseignants (Hivon *et al.*, 1994). La recherche effectuée est qualitative et de nature exploratoire. La grille de lecture consiste à identifier des situations problèmes dans le but de mieux comprendre les obstacles à l'intégration de la théorie et de la pratique.

## Les étudiants-maîtres

La recherche a été effectuée auprès de douze étudiants-maîtres inscrits au cours PEDA 3743, *Élèves en difficulté au niveau élémentaire : recherche et intervention*. Les individus sont en deuxième année d'un programme de baccalauréat en éducation, programme qui exige l'obtention d'un premier baccalauréat. Tous les étudiants-maîtres ont suivi un premier cours de trois crédits sur la didactique de la lecture et de l'écriture. Ils possèdent donc certaines connaissances sur les théories de l'apprentissage et de l'enseignement de la lecture.

## Partenariat

L'idée d'un programme de tutorat pour les enfants ayant des difficultés en lecture a été explorée avec les directeurs de trois écoles de la région de Clare en Nouvelle-Écosse et elle a été très bien reçue. En plus de contribuer à la formation de futurs enseignants, un tel projet vient combler un besoin résultant des compressions budgétaires sur les ressources humaines. Un protocole d'entente fixe les conditions du partenariat en précisant les responsabilités des divers intervenants ainsi que divers aspects pratiques du programme (permission des parents, durée du pro-

gramme, dates et heures des sessions, mesures à prendre en cas d'absence, locaux scolaires utilisés, horaire des supervisions du professeur-formateur).

## Choix des élèves participant au programme

Les élèves choisis pour participer au programme de tutorat sont tous du niveau élémentaire (1<sup>re</sup> à 6<sup>e</sup> année) et ils ont été désignés par l'enseignant titulaire. Ils ont en général un retard significatif en lecture d'au moins deux ans par rapport aux élèves de leur classe. De plus, ils sont pour la plupart suivis par un enseignant-ressource qui travaille avec les enseignants et qui appuie la recommandation de participer au programme. Les parents ont donné leur permission pour cette aide supplémentaire.

## Contenu du cours

Le contenu du cours porte sur deux champs de connaissance : les théories sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture et une démarche pour aider un enfant qui connaît des difficultés de lecture. Dans le premier cas, les étudiants-maîtres ont en main le manuel de Giasson (1995) ainsi qu'une bibliographie sélective pour approfondir leurs connaissances sur l'acte de lire et sur les interventions les plus aptes à faciliter l'apprentissage de la lecture. Dans le second cas, une démarche d'encadrement (Clay, 1979, 1991; Van Grunderbeeck, 1994; Saint-Laurent *et al.*, 1995) est fournie pour la préparation des leçons : diagnostic, objectifs, cadre de référence théorique, activités d'apprentissage, observations des comportements de l'élève en lecture, réflexion par l'étudiant-maître sur ses acquis théoriques et pratiques. À la fin du cours, une synthèse du profil d'apprentissage de l'enfant en lecture et une évaluation du programme de tutorat ont pour but de permettre à l'étudiant-maître d'objectiver le travail effectué auprès de l'élève. Enfin, la manière de gérer l'intervention pédagogique auprès d'enfants ayant des difficultés en lecture dans une classe ordinaire est explorée à travers la planification d'une unité thématique d'enseignement utilisant le modèle pédagogique des centres d'apprentissage. Toutefois, elle n'est pas mise à l'épreuve dans la situation d'enseignement/apprentissage.

## Dispositif d'apprentissage et critères d'évaluation

Le programme de tutorat se déroule sur une période de neuf semaines à raison d'une heure d'enseignement par semaine. En plus de l'enseignement auprès d'un élève, la situation d'apprentissage prévoit un minimum de deux points de rencontre par semaine entre le professeur-formateur et l'étudiant-maître. Le premier point de rencontre est un cours donné aux étudiants-maîtres dans lequel le professeur-formateur présente les concepts pertinents à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture et anime des discussions sur les aspects théoriques et pratiques qui émergent de

la situation d'enseignement/apprentissage. Un second point de rencontre porte sur l'évaluation formative du compte rendu de la leçon du candidat. Cette évaluation considère la pertinence et l'étendue du diagnostic, des objectifs, du schème de référence théorique, du choix des activités d'apprentissage, des observations ainsi que l'intégration logique des différents éléments de la leçon et les acquis théoriques et pratiques. Le rôle du professeur-formateur est d'analyser le travail de l'étudiant-maître et de formuler des commentaires ou un questionnement qui aideront ce dernier à poursuivre sa démarche d'apprentissage. Le professeur-formateur visite également l'étudiant-maître à trois reprises pendant son enseignement. C'est l'occasion pour lui de donner une appréciation de ce qu'il observe à titre d'évaluation formative. Des heures de consultation sont aussi prévues chaque semaine pour fournir une aide supplémentaire aux étudiants-maîtres qui en ressentent le besoin. L'évaluation sommative porte sur la synthèse du profil d'apprentissage de l'élève en lecture et sur l'unité thématique.

## Principes d'apprentissage

S'il est vrai que les novices ont une tendance naturelle à s'identifier plus au rôle de professionnel qu'à celui d'étudiant (Bullough, 1991; Eisenhart, Behm et Romagnano, 1991, cité par Louis, Jutras, Hensler et Beauchesne, 1995), l'idée de travailler dans une situation authentique d'enseignement est apte à susciter une forte motivation à apprendre de la part des étudiants-maîtres, d'autant plus que l'aspect pratique est souvent considéré par les novices comme l'aspect le plus valable de la formation (Legros et Tochon, 1994). Dans cette perspective, être confronté à un véritable élève qui a de véritables difficultés d'apprentissage en lecture offre des conditions privilégiées pour permettre à un individu en formation d'apprécier l'importance d'acquérir la compétence pour intervenir auprès d'élèves en difficulté de lecture.

Le modèle sur lequel l'apprentissage des étudiants-maîtres est fondé est de type constructiviste. Il repose sur une conception selon laquelle l'apprentissage est une démarche active de construction des connaissances engagée par l'apprenant et non une réception passive de savoirs préconstruits par les éducateurs (CRESAS, 1991). Le modèle est caractérisé par la place centrale qu'occupe l'apprenant dans la construction de son savoir (Astolfi, 1992) et par une activité d'apprentissage qui structure des représentations et des concepts à partir d'informations et d'expériences tirées de l'environnement (von Glasersfeld, 1987). Cette interaction avec l'environnement met en jeu des processus intellectuels qui favorisent le changement conceptuel. En effet, ces processus permettent d'appréhender de nouveaux aspects de la réalité soit en les intégrant aux schèmes conceptuels existants (assimilation), soit en créant de nouveaux schèmes pour les intégrer (accommodation). Le déséquilibre entraîné par la nécessité d'une réorganisation des schèmes de connaissances se rétablit grâce à un retour à l'équilibre (équilibration) (Piaget, 1972). Dans le cas particulier de l'acquisition d'habiletés à intervenir auprès d'élèves en difficulté de lecture, la situation



d'apprentissage a été construite de manière à ce que l'étudiant-maître puisse faire l'expérience d'une pédagogie-en-action et être amené à examiner les fondements et les effets des théories et des pratiques éducatives choisies. De cette façon, l'étudiant-maître est apte à accroître le contrôle réflexif qu'il a sur son travail ainsi qu'à traiter les questions et les problèmes éventuellement soulevés (Larochelle et Bednarz, 1994).

Pour avoir un contrôle réflexif et les moyens de gérer les questions et les problèmes qui émergent de la démarche, les étudiants-maîtres sont amenés à justifier, dans la préparation de leurs leçons, le modèle et les principes d'apprentissage de la lecture utilisés ainsi que les principes pédagogiques guidant leurs interventions. Cette justification est une manière de concevoir que leurs décisions ont des conséquences et ne doivent pas être basées seulement sur des intuitions, des préférences ou ce qui peut être amusant (Loewenberg Ball et Feiman-Nemser, 1988). Les bonnes théories permettent d'expliquer les phénomènes et de les prévoir. Elles servent aussi à créer des situations à partir desquelles on peut vérifier la validité des prédictions. Les problèmes qui émergent de l'intervention pédagogique peuvent alors être discutés dans un cadre de référence en vue d'éclairer les facteurs en cause. De plus, l'exigence de la pratique réflexive aide le futur enseignant à considérer avec prudence les croyances ou les savoirs à partir des fondements qui les soutiennent et des conséquences vers lesquelles ils tendent (Zeichner et Liston, 1987).

## Données recueillies

Les leçons préparées par les étudiants-maîtres au cours des neuf semaines de tutorat ainsi que le rapport du travail d'intervention et les problèmes soulevés par les étudiants en classe constituent les données à partir desquelles des situations problèmes ont été identifiées. Les situations problèmes sont décrites en faisant référence à la situation d'enseignement/apprentissage.

En premier lieu, les étudiants-maîtres rapportent avoir des difficultés en classe à trouver des points de repère pour préparer leurs premières leçons. Bien qu'ils aient tout en main pour commencer leur travail (guide de préparation pour les leçons et trousse de secours pour la première rencontre avec l'élève), qu'ils aient rencontré l'enseignant de l'élève, qu'ils aient déjà fait des stages d'enseignement et que le professeur-formateur soit là pour les aider, la plupart des étudiants-maîtres indiquent qu'ils ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux dans la rédaction du protocole de la leçon. Il leur faut environ trois semaines pour comprendre le travail exigé par le protocole de préparation d'une leçon.

Les discussions en classe permettent aussi de relever que les étudiants-maîtres éprouvent des difficultés dans leurs interventions auprès des élèves, difficultés pour lesquelles ils recherchent l'aide du professeur-formateur. Parmi celles-ci, on note la manière de motiver un élève qui manque d'intérêt pour le programme et les activités, les interventions aptes à favoriser l'apprentissage de la lecture, le choix d'activités d'apprentissage appropriées, la durée d'une activité d'apprentissage apte à soutenir l'attention de l'élève et la manière de gérer les stratégies que l'enfant utilise

pour éviter de s'investir dans le processus. Pour le novice de l'enseignement aux élèves en difficulté, il y a là une réalité pour laquelle il doit trouver des solutions.

Dans le travail de conceptualisation des leçons, les protocoles de leçon révèlent que la majorité des étudiants-maîtres stagnent après la cinquième leçon. Cette stagnation se manifeste par la difficulté de soutenir la recherche théorique après avoir réussi à construire un protocole de leçon où on a enfin compris comment en agencer toutes les parties. Les leçons six et sept tendent à être répétitives pour le diagnostic, le schème de référence théorique et les observations du comportement en lecture. La recherche et la réflexion qui seraient nécessaires pour pousser plus loin le diagnostic, faire appel à un cadre théorique plus enrichi et tenter une explication plus complexe des comportements observés se retrouvent en perte de vitesse. Il faut une intervention soutenue de la part du professeur-formateur pour amener les étudiants-maîtres à faire un apprentissage plus approfondi. Trois étudiants-maîtres en restent à ce premier niveau d'apprentissage jusqu'à la fin du programme.

Parallèlement, les leçons des étudiants-maîtres témoignent d'un travail soutenu tout au cours de la session du côté de la préparation des activités d'apprentissage. Les protocoles montrent qu'ils consultent les centres de ressources pédagogiques, partagent des idées et fabriquent eux-mêmes une grande variété de matériaux pédagogiques. Toutefois, les activités choisies mettent beaucoup de temps à découler logiquement du diagnostic et des objectifs. Le problème de cohérence dans toutes les parties d'une leçon est d'ailleurs un des apprentissages majeurs, qui n'est maîtrisé que vers la fin du programme de tutorat.

Les protocoles de leçon révèlent également un autre problème, celui d'une confusion dans l'interprétation des catégories *Observation des comportements de l'élève en lecture* et *Évaluation des acquis personnels sur les plans théorique et pratique*. Les étudiants-maîtres interprètent les deux sections de la même façon, c'est-à-dire comme étant consacrées strictement à l'observation et à l'évaluation des comportements de l'élève en lecture. Malgré les efforts du professeur-formateur pour amener les étudiants-maîtres à réfléchir sur leurs acquis théoriques et pratiques en leur fournissant des exemples de description et de question, ces derniers concentrent la majorité de leurs propos sur ce qu'ils voient chez l'élève dont ils ont la charge: habiletés en développement, activités d'apprentissage réussies et changements d'attitude à l'égard de la lecture. Ils n'arrivent pas à fournir une réflexion sur le savoir qu'ils ont acquis dans la situation d'enseignement/apprentissage.

En dernier lieu, les protocoles de leçon montrent que les candidats à l'enseignement n'arrivent ni à articuler leur savoir ni à interroger ou à juger leurs façons de faire. Toutes les interrogations qu'ils peuvent avoir sur les interventions qui ne sont pas réussies, sur l'orientation des activités et sur les difficultés à saisir les liens entre la théorie et la pratique sont exprimées en classe, mais passées sous silence dans le travail écrit. Malgré l'encouragement et les interventions soutenues du professeur-formateur tout au cours de la session, les apprentissages anticipés par rapport à une description écrite des acquis théoriques et pratiques ne se matérialisent pas.

## Interprétation des données

Le fait que les étudiants-maîtres ont de la difficulté, au début des cours, à trouver des points de repère pour rédiger leurs leçons peut probablement s'expliquer par la nouveauté de la tâche à effectuer. L'effort de compréhension important demandé sur le plan de la planification logique et de la justification théorique des choix pourrait entraîner la perception de ne pas être compétent pour faire le travail (Schunk, 1989). Cette perception pourrait aussi être le résultat d'un déséquilibre créé par une nouvelle façon de devoir faire les choses (Piaget, 1972). La tâche à accomplir devient alors source de confusion. Malgré les interventions du professeur-formateur et le soutien des étudiants-maîtres dans leur groupe de travail, la confusion ne se dissipe que vers la troisième semaine du cours. Par ailleurs, un commentaire généralisé persiste selon lequel les étudiants-maîtres doivent mettre de longues heures pour la préparation de leurs leçons. Toutefois, au milieu de la session, ces commentaires disparaissent presque totalement. Si le déséquilibre est souhaitable pour provoquer le changement conceptuel, il n'a peut-être pas sa place dans la mise en œuvre des procédures qui accompagnent les apprentissages. Le changement conceptuel souhaité se situe au niveau des représentations de l'acte de lire, des méthodes d'enseignement et des comportements observés et non de la rédaction d'un protocole de leçon. Toutefois, la mise en place d'une intervention logique est en soi un apprentissage important.

La question est donc de savoir comment favoriser une situation d'enseignement/apprentissage où les étudiants-maîtres se sentent en confiance dès le départ pour la rédaction du protocole de leurs leçons.

Par ailleurs, on serait porté à croire que les difficultés auxquelles les étudiants-maîtres sont confrontés lorsqu'ils commencent à travailler auprès d'un élève ayant des difficultés de lecture seraient susceptibles d'ébranler leur enthousiasme pour la tâche. Ce n'est pas le cas. D'une part, ces étudiants-maîtres soulèvent les problèmes dans les cours et, d'autre part, leurs leçons tiennent compte des solutions explorées. Cette dimension de l'expérience tend à confirmer la thèse de Bullough (1991) ainsi que de Eisenhart, Behm et Romagnano (1991) (cité par Louis, Jutras, Hensler et Beauchesne, 1995) selon laquelle les novices ont une tendance naturelle à s'identifier au rôle professionnel qu'ils auront à exercer. Elle permet également de supposer que les étudiants-maîtres perçoivent le travail avec un élève comme une situation qui donne une image explicite du métier et un sens à la formation pédagogique (Perrenoud, 1994). Enfin, il y a lieu de penser qu'ils voient les véritables défis de l'enseignement aux enfants en difficulté de lecture et que, par conséquent, ils découvrent la possibilité d'acquérir de nouvelles habiletés, de maîtriser de nouvelles tâches et de développer des compétences (Dweck, 1985, cité par Barbeau, Montini et Roy, 1997).

D'un autre côté, la stagnation qui se manifeste après la cinquième leçon n'est pas surprenante. Lorsque Holborn (1988) parle du défi qu'ont les nouveaux enseignants d'agir de façon appropriée dans des situations complexes peu familières, elle souligne que les novices ne possèdent pas un répertoire très vaste d'expériences et de

compréhension. De plus, elle croit qu'il est difficile pour eux d'identifier les variables importantes d'une situation permettant de sélectionner des schèmes de référence porteurs de réponses. C'est ce qui expliquerait pourquoi ils misent souvent sur des formules qui les guident dans leurs prises de décision. Comme Holborn, Feiman-Nemser et ses collaborateurs (1989) voient l'incertitude au cœur de ce que vivent les étudiants-maîtres. Le choix de méthodes simples serait alors pour eux une façon de faire face à cette incertitude. Quoiqu'il en soit, la relance ne se fait pas sans difficulté et, pour quelques-uns, il n'y a pas d'évolution significative, même avec des interventions soutenues de la part du professeur-formateur. Il se peut qu'il y ait là des obstacles épistémologiques à surmonter, comme le suggère le modèle constructiviste de l'apprentissage (Astolfi, 1992). Duit et Treagust (1995) expliquent que les conceptions des apprenants déterminent substantiellement le processus d'apprentissage, c'est-à-dire qu'ils ne voient ce que l'éducateur ou le manuel présentent qu'à travers la lentille de leurs conceptions. Si tel est le cas, il faut identifier les obstacles et en tenir compte dans le dispositif d'apprentissage. Une analyse plus fine des représentations serait nécessaire pour vérifier cette hypothèse.

Le modèle constructiviste permet aussi d'éclairer les problèmes de cohérence dont témoignent les protocoles de leçon. Le fait d'avoir à définir les acquis en lecture, de préciser des objectifs d'apprentissage, de trouver les principes théoriques servant à encadrer l'apprentissage et l'enseignement de la lecture, de créer des activités d'apprentissage, d'observer des comportements en lecture et de réfléchir sur les acquis théoriques et pratiques, le tout autour de concepts unificateurs, est un apprentissage qui ne se fait pas du jour au lendemain. Il ne s'effectue que par une interaction entre la recherche théorique et la réalité de l'enseignement. C'est une démarche où l'étudiant-maître est constamment confronté à des réalités nouvelles tant sur le plan théorique que sur le plan pratique. Or, la cohérence consiste à intégrer les deux plans. Par ailleurs, dans l'action d'intégrer la théorie et la pratique, l'étudiant-maître est aux commandes et il détermine le rythme et l'acquisition de ses apprentissages. En ce sens, il occupe la place centrale que lui attribue le modèle constructiviste du savoir (Astolfi, 1992) et il construit ses connaissances à partir des informations et des expériences qu'il tire de l'environnement que représente la situation d'enseignement/apprentissage (von Glasersfeld, 1987).

Toutefois, la confusion dans les protocoles de leçon entre une réflexion sur les apprentissages de l'élève et une réflexion sur ses propres apprentissages est un autre type de problème. On peut y voir un nouvel indice que les étudiants-maîtres s'identifient plus au rôle de professionnel qu'au rôle d'étudiant. En effet, pendant neuf semaines, ces derniers essaient de faire réaliser des apprentissages en lecture à un jeune élève. Cela explique peut-être la raison pour laquelle ils ont du mal à se concentrer sur ce qu'ils apprennent eux-mêmes. La pratique de l'enseignement réflexif sur les apprentissages réalisés est un exercice universitaire dont l'arrimage avec l'action d'enseigner n'est pas évident. Elle exige sans doute des dispositions que le cours n'a pas été capable de fournir.

En somme, les points de repère que recherchent les étudiants-maîtres, les difficultés de réussir la leçon, la perte de vitesse après un certain temps, la lente mise en

place de l'armature logique d'une leçon ainsi que la confusion entre les observations du comportement de l'élève en lecture et l'évaluation des acquis sont autant de situations problèmes indiquant une difficulté à intégrer la théorie et la pratique. Par ailleurs, dans son ensemble, la situation d'enseignement/apprentissage est encourageante pour réaliser cette intégration. En effet, bien que la performance des étudiants-maîtres s'échelonne sur un continuum qui s'étend d'un niveau élevé à un niveau guère satisfaisant, la plupart de ces étudiants ont adopté une démarche leur permettant de travailler individuellement avec un enfant en difficulté de lecture. Le fait d'utiliser dans leur pratique des concepts pertinents à l'apprentissage et à l'enseignement de la lecture atteste une intégration de la théorie et de la pratique. Plus particulièrement, ils utilisent ces concepts pour poser un diagnostic, pour formuler des objectifs, pour préparer des activités d'apprentissage et pour observer des comportements en lecture. La situation d'enseignement/apprentissage permet également aux étudiants-maîtres de surmonter les écueils suggérés par Feiman-Nemser et Buchmann (1987). Ils explorent en effet de nouvelles possibilités d'enseignement. Ils font des liens entre les théories enseignées et la pratique d'enseignement. Aussi, dans l'effort de comprendre les théories enseignées, ils clarifient et façonnent leurs actions pédagogiques tout en jugeant les méthodes pour choisir celles qui sont appropriées compte tenu de la situation et de leurs capacités. Toutefois, la manière d'aider les étudiants-maîtres à surmonter les situations problèmes et à faire une réflexion pour explorer les acquis nécessite d'être étudiée.

## Conclusion

La nature exploratoire de cette étude suggère de pousser la recherche pour examiner plusieurs situations d'apprentissage en contexte afin de voir si les résultats en sont généralisables. L'identification des situations problèmes liées à l'intégration de la théorie et de la pratique nous donne une première cartographie des obstacles que rencontrent les étudiants-maîtres dans une situation d'apprentissage en contexte qui vise l'acquisition d'habiletés à intervenir auprès d'enfants en difficulté de lecture. Ce type de cartographie aurait avantage à être approfondi de manière à fournir un guide qui permettrait aux formateurs de mieux comprendre les obstacles auxquels les étudiants-maîtres sont confrontés et, en conséquence, d'offrir une aide ponctuelle et efficace.

L'identification de situations problèmes nous laisse également entrevoir certains éléments nécessaires à l'intégration de la théorie et de la pratique. À la base, l'apprentissage en contexte favorise une telle intégration, puisque les étudiants-maîtres apprennent à enseigner dans une situation authentique d'enseignement. Toutefois, dans cette situation, l'efficacité de l'intervention repose sur une compréhension de l'acte de lire. Connaître un modèle d'apprentissage de la lecture et les méthodes qui favorisent cet apprentissage est fondamental. Or, les obstacles que les novices rencontrent posent un risque non négligeable pour appréhender de façon significative les concepts liés à un modèle et à des méthodes. Comprendre comment

se préparer pour une leçon, s'adapter à l'enseignement auprès d'un élève en difficulté, voir les avantages d'approfondir les schèmes de référence utilisés, construire des leçons dans lesquelles tous les éléments sont logiquement agencés ou faire une réflexion sur ses acquis comportent des écueils potentiels qui ne semblent pas pouvoir être surmontés sans l'aide soutenue d'un formateur. La question est de savoir si le contexte universitaire favorise l'investissement des efforts qu'une telle aide suppose.

Enfin, la présente recherche nous permet de croire que l'intégration de la théorie et de la pratique est possible dans le cadre de la formation des maîtres. En ce sens, elle permet de démentir Fullan (1991) qui croit qu'une telle réalité nous échappe encore. Malgré ses limites, l'apprentissage en contexte avec le soutien que peut offrir un formateur universitaire offre des éléments de formation qui sont une première étape dans l'acquisition d'habiletés pour intervenir auprès d'un élève en difficulté de lecture. Toutefois, il faudrait poursuivre les recherches pour documenter les interventions qui permettent d'aider les étudiants-maîtres à surmonter les situations problèmes et pour savoir comment cultiver une réflexion sur les acquis. Il y aurait aussi avantage à vérifier si les apprentissages réalisés constituent un savoir que les étudiants-maîtres peuvent utiliser dans une salle de classe ordinaire.

---

## Références bibliographiques

- ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- BACHOR, D. G. et CREALOCK, C. (1986). *Instructional Strategies for Students with Special Needs*. Scarborough, ON : Prentice-Hall Canada.
- BARBEAU, D., MONTINI, A. et ROY, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- BOUCHER, L.-P. et VACHON, J.-C. (1995). Une démarche d'élaboration des savoirs professionnels : fondements et étapes. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 153-161). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- BOWD, A., McDOUGALL, D. et YEWCHUK, C. (1994). *Educational Psychology for Canadian Teachers*. Toronto : Harcourt Brace Canada.
- CLAY, M. M. (1979). *The Early Detection of Reading Difficulties. A Diagnosis Survey with Recovery Procedures*, 3<sup>e</sup> éd. Auckland, NZ : Heinemann.
- CLAY, M. M. (1991). *Becoming Literate. The Construction of Inner Control*. Portsmouth, NH : Heinemann.

- COLE, A. et McNAY, M. (1989). Induction programs in Ontario schools. Raising questions about preservice programs and practices. *Education Canada*, 29(2), 4-9.
- CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : ESF et INRP.
- CURTIS, C. K. (été 1985). Are education students being prepared for mainstreaming? *Education Canada*, 25(2), 28-43.
- DUIT, R. et TREAGUST, D. F. (1995). Students' conceptions and constructivist teaching approaches (p. 46-69). Dans B. J. Fraser et H. J. Walberg (dir.), *Improving Science Education*. Chicago, IL: The National Society for the Study of Education (NSSE), University of Chicago Press.
- FEIMAN-NEMSER, S. et BUCHMANN, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255-273.
- FEIMAN-NEMSER, S., WILLIAMSON McDIARMID, G., MELNICK, S. L. et PARKER, M. (1989). *Changing Beginning Teachers' Conceptions. A Description of an Introductory Teacher Education Course. Research Report 89-1*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education, Michigan State University.
- FULLAN, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*, 2<sup>e</sup> éd. New York : Teachers College Press.
- GIASSON, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- GOODLAD, J. I. (1994). *Educational Renewal. Better Teachers, Better Schools*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- GOODLAD, J. I. (1996). Sustaining and extending educational renewal. *Phi Delta Kappan*, 78(3), 228-234.
- GOODLAD, J. I., SODER, R. et SIROTNIK, A. (1990). *Places Where Teachers Are Taught*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- JACKNICKE, K. et SAMIRODEN, W. (1991). Some perceptions of an internship program. *The Alberta Journal of Educational Research*, 37(2), 99-118.
- HIVON, R., BEAUCHESNE, A., BRISSON, A., COUTURE, S., CLOUTIER, P., FONTAINE, M. ...TÉTRAULT, R. (mai 1994). *Nouveau type de partenariat entre la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et la Commission scolaire catholique de Sherbrooke*. Rapport final. Université de Sherbrooke.
- HOLBORN, P. (1992). Devenir praticien réflexif. Dans P. Holborn, W. Marvin et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant*, tome 2. Montréal : Éditions Logiques.
- HUNT, D. E. (1989). *Beginning with Ourselves*. Cambridge, MA: Brookline Books et OISE Press.
- LAROCHELLE, M. et BEDNARZ, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), 5-19.

- LAVE, J. (1993). The practice of learning. Dans S. Chaiklin et Jean Lave (dir.), *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- LAVOIE, M., GARANT, C., LESSARD, M., BIRON, D., FONTAINE, M. et OUELLETTE, G. (1995). Retombées d'une recherche collaborative sur des pratiques de formation et de perfectionnement au BEPP (p. 29-52). Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer, *Nouveaux défis pour la formation des maîtres (Actes du 4<sup>e</sup> colloque de l'AQUFOM)*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- LEGROS, C. et TOCHON, F. V. (1994). La perception du stage chez les étudiantes de première année en formation à l'enseignement, *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(2), 309-337.
- LITTLE, D. M. (été 1988). The redefinition of special education. Special-ordinary education... individualized and personalized in the regular classroom. *Education Canada*, 28(1), 36-43.
- LOEWENBERG BALL, D. et FEIMAN-NEMSER, S. (1988). Using textbooks and teachers' guides. A dilemma for beginning teachers and teacher educators. *Curriculum Inquiry*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, John Wiley & Sons, 18(4), 401-423.
- LOUIS, R., JUTRAS, F., HENSLER, G. et BEAUCHESNE, A. (1995). Un programme de formation axé sur les compétences professionnelles peut-il tenir ses promesses (p. 195-208)? Dans *Nouveaux défis pour la formation des maîtres (Actes du 4<sup>e</sup> colloque de l'AQUFOM)*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- MIKLOS, E. et GREENE, M. (1987). Assessments by teachers of their preservice preparation programs. *The Alberta Journal of Educational Research*, 33(3), 191-205.
- PARKAY, F., HARDCASTLE STANFORD, B. et GOUGEON, T. D. (1996). *Becoming a Teacher*. Scarborough, ON: Allyn & Bacon.
- PERRENOUD, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- PIAGET, J. (1972). *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses universitaires de France.
- RUSSEL, T., MUNBY, H., SPAFFORD, C. et JOHNSON, P. (1988). Learning the professional knowledge of teaching. Metaphors, puzzles, and the theory-practice relationship (p. 67-90). Dans P. P. Grimmett et G. L. Erickson (dir.), *Reflection in Teacher Education*. Vancouver, BC: Pacific Education Press.
- SAINT-LAURENT, L., GIASSON, J., SIMARD, C., DIONNE, J. J. et ROYER, É. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Montréal: Gaëtan Morin.
- SCHUNK, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. Dans R. Ames et C. Ames (dir.), *Goal and Cognition*, vol. 3. Toronto: Academic Press.



VAN GRUNDERBEECK, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Montréal: Gaëtan Morin.

VON GLASERSFELD, E. (1987). *Constructivism as a Scientific Method*. New York: Pergamon Press.

WINZER, M. (1990). *Children with Exceptionalities. A Canadian Perspective*, 2<sup>e</sup> éd. Scarborough, ON: Prentice-Hall Canada.

ZEICHNER, K. M. et LISTON, D. P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.