

Savoir lire : question(s) de méthodes ?¹

Jean-Marc BRAIBANT² et François-Marie GERARD³

Mots clé

Lecture, évaluation, variété des acquisitions, effet des méthodes.

Résumé

En Belgique francophone, différentes études indiquent que les acquisitions scolaires des élèves varient fortement en fonction de l'école (ou de la classe) dans laquelle ils sont scolarisés. L'analyse des performances en lecture de 450 élèves scolarisés en deuxième primaire dans 25 classes appartenant à 12 écoles de l'agglomération bruxelloise confirme, en première analyse, l'ampleur de ce phénomène. L'examen des facteurs susceptibles d'expliquer la variabilité des résultats indique que le niveau d'acquisition en lecture dépend principalement de la méthode utilisée pour apprendre à lire aux enfants. Au milieu de la deuxième primaire, une pédagogie fonctionnelle de la lecture s'avère moins efficace qu'une méthode d'apprentissage centrée sur le décodage. Les différences se manifestent clairement tant au niveau des performances moyennes, qu'en termes du nombre d'élèves présentant un retard de lecture et qu'en ce qui concerne l'hétérogénéité des résultats au sein de la classe.

Summary

In the French speaking part of Belgium, various studies indicate that the scholar acquisitions of the pupils very much vary in consideration of the school (or class) in which they follow their scholarship.

The performances analysis for reading of 450 pupils from the and year of primary school in 25 classes from 12 schools of the Brussels region confirms, in a first analysis, the extent of this phenomena.

The analysis of the factors that could explain the variability of the results indicates that the acquisition level in reading essentially depends on the method used to teach reading to the children. At half the second year of primary school, a functional pedagogy for reading seems to be less efficient than a method centred on the decoding.

The differences clearly appear in the average performances, in the number of pupils presenting a delay in reading and also with regard to the heterogeneity of the results within the class.

¹ BRAIBANT, J.M., GERARD, F.M. (1996), Savoir lire : une question de méthodes ?, *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 1, 1996 : 7-45.

² Assistant au Département des Sciences de l'Éducation, Université catholique de Louvain.

³ Directeur adjoint du Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation (BIEF), professeur à l'École Normale Catholique du Brabant Wallon

Introduction

Assurer la maîtrise par chaque enfant des compétences minimales en lecture à la sortie de l'école primaire constitue un des défis majeurs de notre système d'enseignement. Malgré de nombreuses années de scolarisation, bon nombre d'enfants rencontrent cependant sur le chemin qui conduit au savoir-lire des difficultés telles qu'ils ne les surmonteront jamais tout à fait (ALVÈS-MARTINS, BESSE, CHAUVEAU, INIZAN & ROGOVAS-CHAUVEAU, 1993 ; DEGUELLE, 1992 ; GOFFINET & VAN DAMME, 1990). En France, une étude récente (ERNST, 1994) indique que 12% des élèves inscrits en 6^e primaire ne maîtrisent pas les compétences de base permettant de saisir les informations explicites d'un texte écrit. Bien qu'ils adoptent d'autres critères, TEFNIN (1989) et l'équipe de l'inspection de Bruxelles (1987) obtiennent, pour la Belgique et pour le même niveau d'études, des résultats comparables, quoique légèrement supérieurs. TEFNIN (1989) souligne par ailleurs la grande diversité des résultats entre les élèves à l'intérieur d'un même niveau. Cette variabilité inter-individuelle caractérise aussi les acquisitions en lecture des enfants plus jeunes, comme en témoignent les données recueillies récemment en deuxième année primaire (BRAIBANT, 1994). Après 1 an et demi d'enseignement, les enfants qui maîtrisent parfaitement les mécanismes de base en lecture côtoient sur les bancs de l'école des camarades de classe qui présentent des lacunes telles qu'elles ne leur permettent pas d'atteindre un score supérieur à celui qu'ils peuvent espérer obtenir en répondant par hasard. Près de 12% des élèves sont dans ce cas.

Les élèves ne sont donc pas égaux face à l'apprentissage de la lecture. Même si ce constat n'est pas neuf, il n'en est pas moins alarmant dans le cadre d'un système d'enseignement qui a inscrit la démocratisation et l'égalisation des chances de réussite au rang de ses objectifs prioritaires. Dans cette situation, l'échec scolaire en général — et l'échec en lecture en particulier — ne peut plus être considéré comme un phénomène exceptionnel dont les explications devraient être recherchées uniquement au niveau individuel, sauf si on admet que plus de 10% des enfants sont des “cas pathologiques”, ce qui n'est acceptable ni statistiquement ni moralement. Il faut aussi interroger l'école elle-même, son fonctionnement institutionnel et ses pratiques pédagogiques.

En Belgique, le rendement pédagogique en général — et les résultats en lecture en particulier — varient dans des proportions considérables d'une école à l'autre ou d'une classe à l'autre (CRAHAY, 1992 ; GRISAY, 1984a, 1984b, 1988 ; OCDE, 1991). Traditionnellement, cette variabilité est attribuée à des différences entre élèves, soit internes à l'individu en

termes de “capacités cognitives”, soit externes en termes de “niveau socio-économique”. Ces variables explicatives sont néanmoins à confronter à une autre hypothèse, liée non pas à des différences inter-individuelles, mais à des différences inter-écoles ou inter-classes qui s'expliqueraient par l'inégale qualité de l'enseignement qui y est pratiqué (pour une revue, voir BRESSOUX, 1994a).

Différences socio-économiques vs différences inter-classes

Contrairement à une opinion répandue dans le milieu de l'enseignement, de nombreux travaux réalisés en France et en Belgique indiquent que l'école ou la classe fréquentée par l'élève exercent sur le rendement en lecture une influence plus déterminante que l'origine sociale (BRESSOUX, 1993, 1994b ; GRISAY, 1984a, 1984b ; LEYBAERT, ALEGRIA, DELTOUR & SKINKEL, 1994 ; MINGAT, 1991)

La recherche longitudinale de LEYBAERT et al. (1994) montre, en première analyse, que les enfants de milieux sociaux favorisés réussissent mieux les épreuves de lecture que ceux qui proviennent de milieux défavorisés. Mais la recherche démontre aussi que l'école fréquentée par l'enfant est la source de différences inter-individuelles en lecture qui ne sont pas explicables par ces différences de milieux socio-économiques. Les auteurs observent notamment que les écoles “fortes” ou “faibles” en lecture en fin de 2^e année primaire ne sont pas les mêmes que les écoles fortes ou faibles de la 1^{re} primaire, alors que la grande majorité des élèves évalués en 2^e fréquentaient toujours l'école dans laquelle ils ont été testés en 1^{re} primaire. Les analyses statistiques suggèrent que les différences d'acquisitions liées à la chance particulière qu'ont les enfants d'être confiés à tel ou tel enseignant, dans une école plutôt qu'une autre, sont sensiblement plus prononcées que celles qui résultent des différences liées aux caractéristiques socio-économiques des élèves. En fin de première année primaire, le facteur école expliquerait 23% de la variance des résultats en lecture alors que les variables socio-démographiques (l'âge, le sexe, le niveau d'études du père et de la mère, la place dans la fratrie, ...) ne prédisent que 15,5% des résultats aux tests.

Les travaux de GRISAY (1984a, 1984b, 1988, 1994) confirment le poids prépondérant du facteur pédagogique. Par exemple, à partir d'un échantillon de 1500 élèves de 5^e primaire, GRISAY (1984a et b, 1988) observe une variabilité considérable en français d'une classe à l'autre. Dans cette étude, 42% des différences entre élèves observées à une épreuve standardisée sont liées à la classe fréquentée alors que le niveau socio-économique n'explique que 5% des différences de rendement. Une étude plus récente (GRISAY, 1994) démontre, par ailleurs, que les différences de rendement ne s'expliquent pas par des différences de recrutement. Certaines écoles accueillant un public socialement défavorisé arrivent, en effet, à de très bons résultats tandis que d'autres écoles recrutant des

élèves socialement privilégiés obtiennent des résultats très faibles compte tenu des potentialités de leur public.

Différences cognitives vs différences inter-classes

Une autre hypothèse consiste à attribuer les différences de rendement des écoles aux différences entre les capacités cognitives et langagières “de départ” des enfants qui les fréquentent. Cette hypothèse se base sur l'existence, bien établie, d'une relation entre le niveau initial de compétences des enfants tel qu'il est mesuré en 3^e maternelle ou au début de la 1^{re} année primaire et le développement ultérieur des acquisitions en lecture (MINGAT, 1991 ; SERRA & THAUREL-RICHARD, 1994).

Quelques études montrent que l'école ou la classe fréquentées par les élèves exercent une influence telle qu'elle s'avère tout aussi déterminante, si pas plus, que les capacités cognitives, langagières et instrumentales des élèves (LECLERCQ-BOXUS, 1981 ; LEYBAERT & al., 1994 ; MINGAT, 1983). La conclusion formulée par MINGAT à la suite d'une étude réalisée en France ne peut pas être plus explicite : “... il apparaît plus important de savoir dans quelle classe est scolarisé un enfant (avec tel maître plutôt que tel autre) que de savoir que tel enfant présente telle ou telle caractéristique pour connaître (comprendre, prévoir) les acquisitions qu'il fera ultérieurement” (MINGAT, 1983, cité par BRESSOUX, 1993, p.49). Les données rassemblées par LEYBAERT & al. confirment cette analyse. Se basant sur une revue récente de la littérature anglo-saxonne, les auteurs n'arrivent pas à démontrer l'existence d'une relation aussi forte que prévue entre une série d'habiletés évaluées en 3^e maternelle et la réussite en lecture en fin de 1^{re} et 2^e primaires. Les analyses statistiques indiquent, notamment, que le pouvoir prédictif des compétences initiales des élèves (11,5% de la variance expliquée pour les résultats de fin de 1^{re} primaire) est deux fois moins élevé que celui de la variable école (23% de la variance).

À recrutement social et à niveau initial de compétences équivalent, il apparaît donc que les chances d'atteindre un bon niveau de résultats ou les risques d'échec varient considérablement d'une école (classe) à l'autre. Au-delà de ce constat, il est important de rechercher et d'identifier les facteurs explicatifs qui expliquent l'impact substantiel de cette variable. Nous pensons ici plus particulièrement à la qualité des enseignants et/ou à l'efficacité des méthodes d'apprentissage de la lecture. Malheureusement, les recherches consacrées à ce sujet sont extrêmement rares. Dans l'état actuel des connaissances, “la classe apparaît comme une boîte noire qui produit des effets sans que l'on sache quels sont les mécanismes qui les génèrent” (BRESSOUX, 1993, p.2).

Présentation de la recherche

a) Objectifs

Les données présentées dans cet article ont été recueillies dans le cadre d'une recherche dont l'objectif essentiel est non pas l'étude des facteurs à l'origine des différences de rendement inter-écoles mais la mise au point et la validation d'une batterie d'évaluation externe de la lecture (BRAIBANT, 1995a). L'administration de cette batterie nous a néanmoins permis de rassembler un certain nombre d'éléments qui interpellent et qui sont susceptibles d'éclairer l'absence d'informations récentes, en Belgique, sur l'influence que peuvent avoir l'école ou l'enseignant, à travers ses méthodes et ses pratiques d'enseignement de la lecture. Dans cet article, nous allons tenter plus spécifiquement d'établir dans quelle mesure les variables socio-démographiques et les variables pédagogiques (caractérisant les démarches d'enseignement de la lecture) contribuent à la description et à l'explication des différences de rendement en lecture à la fin du premier trimestre de la deuxième année primaire.

b) Caractéristiques générales de l'échantillon

L'échantillon comprend 450 enfants scolarisés en décembre 1993 dans 25 classes de deuxième primaire appartenant à 12 écoles francophones réparties dans 6 communes de la partie Est de l'agglomération bruxelloise. Le but recherché en sélectionnant les classes était de constituer un échantillon aussi représentatif que possible de la diversité des conditions d'enseignement que l'on rencontre dans une zone géographique limitée (rayon de 10 km), tant au point de vue de l'origine socio-économique des élèves (favorisée, moyenne ou défavorisée) qu'à celui des méthodes d'enseignement de la lecture en 1^{re} année primaire (méthodes gestuelle, fonctionnelle et mixte). Néanmoins, nous sommes conscients que notre échantillon ne peut être considéré comme représentatif de l'ensemble de la population scolaire francophone belge, même s'il offre des garanties appréciables quant à sa "normalité".

c) Caractéristiques individuelles et pédagogiques

Un questionnaire adressé à chaque enseignant a permis de recueillir des renseignements concernant les élèves (âge, sexe, nationalité, langue parlée à la maison, profession du père ou de la mère, retard scolaire, etc.) et les pratiques pédagogiques adoptées en classes depuis le début de l'année (type de méthode, nombre d'heures consacrées par semaine à la lecture, utilisation d'un manuel scolaire, fréquence de la

lecture oralisée, etc.). L'âge et l'ancienneté de l'enseignant ont également été pris en compte.

d) Les différentes classes en fonction du type de recrutement social

Compte tenu des différences importantes de recrutement, chaque classe a été située sur une échelle à trois niveaux selon un certain nombre de critères (GRISAY, 1994). Sont considérées comme “favorisées” les classes qui comptent un nombre peu élevé d'étrangers (moins de 20%) ainsi qu'un indice moyen d'appartenance socio-économique des élèves égal ou supérieur à 3 (en attribuant 1 point pour les enfants d'ouvriers peu qualifiés jusqu'à 4 points pour les enfants dont le père exerce une profession “supérieure”). Les écoles considérées comme “défavorisées” recrutent un taux d'étrangers supérieur à 50% et leur indice socio-économique moyen est égal ou inférieur à 2. Les classes “moyennes” rassemblent des élèves dont l'indice socio-économique est compris entre 2 et 3 points.

e) Les différentes méthodes de lecture

En première primaire

Les sujets de notre échantillon ont appris à lire en première primaire à partir d'une des trois méthodes d'apprentissage de la lecture suivante : une méthode gestuelle, une méthode fonctionnelle ou une méthode mixte. Afin d'éviter toute équivoque concernant le contenu de ces termes, nous croyons nécessaire de les décrire brièvement :

- la méthode *gestuelle* est une forme de la méthode *synthétique*⁴. Elle repose sur l'idée selon laquelle la langue écrite est une retranscription de l'oral (les lettres représentent des phonèmes) et elle met, par conséquent, l'accent sur l'apprentissage des règles de la combinatoire. Dès le début de la première primaire, les enfants apprennent à mémoriser — grâce à des gestes — des associations de lettres-sons pour former des syllabes (b + a = BA), puis à combiner ces syllabes pour former des mots, et enfin des phrases (DE SACY, 1992 ; LEMAIRE, 1967). Les lettres ou groupes de lettres sont présentés un à un suivant une progression rigoureuse dont les différentes étapes sont définies dans un manuel scolaire ;
- la méthode *fonctionnelle* est la forme actuelle de la méthode *globale*, ou *analytique*, qui consiste à mémoriser non pas des syllabes mais des phrases qui ont un sens, puis d'analyser ces textes significatifs pour

⁴ En Belgique, les méthodes synthétiques sont souvent appelées *analytiques* et les méthodes analytiques qualifiées de *synthétiques* (GERARD & ROEGIERS, 1993, p.221) !

isoler progressivement des éléments plus petits (BA dans bateau comme dans Babar). La lecture est définie comme une construction de sens et non pas comme le résultat d'un processus préalable de décodage. La démarche fonctionnelle (CHARMEUX, 1987, 1992 ; FOUCAMBERT, 1976, 1995) privilégie les activités de compréhension. Les enfants des classes regroupées sous cette étiquette n'ont pas reçu d'enseignement explicite des correspondances graphie-phonie. Par contre, ils ont appris à utiliser le contexte (indices linguistiques ou extra-linguistiques) pour formuler des anticipations et des hypothèses de sens, au sein de situations de communication effective. Les contenus des textes qui servent de support à l'apprentissage sont aussi diversifiés que possible afin de sensibiliser l'enfant aux multiples usages sociaux et aux différentes fonctions de l'écrit, d'où le nom de cette démarche ;

- les méthodes *mixtes*, nées de la pratique, combinent partiellement les principes et les pratiques des approches synthétiques et fonctionnelles. Les textes et les phrases constituent le point de départ des activités d'apprentissage et les enfants ont été entraînés à formuler des hypothèses de sens. En cours d'année, lorsque l'occasion se présente, ils ont reçu un enseignement explicite de règles de correspondance graphie/phonie les plus courantes et les plus simples (sans utilisation des gestes correspondants). Ces règles sont introduites sans suivre un programme préétabli à l'avance.

En deuxième primaire

Au sein de la même école, la méthode utilisée en 1^{re} année ne préjuge pas de celle utilisée en 2^e. Un questionnaire nous a permis de recueillir l'information, malgré ses limites :

- certains enseignants éprouvent des difficultés — bien compréhensibles — pour catégoriser leurs propres démarches d'enseignement sous l'étiquette d'une méthode particulière ;
- le phénomène bien connu de désirabilité sociale peut amener des enseignants à donner des réponses fort différentes de leur réalité (CARDINET & WEISS, 1976 ; FIJALKOW, 1986).

Afin de minimiser quelque peu ces risques, nous avons décidé d'examiner la problématique des méthodes par le biais de deux questions distinctes, l'une portant sur les méthodes, l'autre sur les pratiques. Dans l'ensemble, malgré quelques exceptions, on note une grande cohérence entre les réponses. Les enseignants qui s'affichent sous l'étiquette "méthode fonctionnelle" confirment que leurs pratiques sont centrées sur les activités de compréhension. Une majorité des enseignants qui utilisent une "méthode mixte" affirment qu'ils ne privilégient ni le décodage ni la compréhension. Compte tenu de cette cohérence entre les réponses aux deux questions, nous avons décidé de prendre en compte les réponses au

deuxième item comme seul indicateur de la méthodologie adoptée en classe en deuxième primaire.

f) Les instruments d'évaluation : justification et présentation

Choisir un instrument d'évaluation pertinent et valide qui soit aisément applicable dans un cadre scolaire n'est pas chose aisée. (BOYER, DIONNE & RAYMOND, 1994 ; GRÉGOIRE, 1994 ; RIEBEN, 1990). Outre les qualités psychométriques classiques requises, nous souhaitons utiliser une épreuve d'évaluation externe qui répondent aux nécessités de l'évaluation formative, à savoir l'existence d'un **diagnostic** consistant à analyser l'erreur, et l'ouverture vers une **remédiation** proposant, sur la base de l'analyse de l'erreur, des pistes d'action permettant de la corriger (BRAIBANT, 1995a ; GERARD & ROEGIERS, 1994).

Par ailleurs, et compte tenu de nos objectifs, l'instrument d'évaluation proposé doit réunir deux qualités qui ne sont contradictoires qu'en apparence. En tant qu'outil d'évaluation externe, il ne doit pas être trop éloigné des exigences et des tâches de lecture habituellement rencontrées dans le contexte de la classe mais, d'autre part, il doit être relativement "indépendant" des situations d'évaluation les plus courantes proposées par les enseignants dans la mesure où ces dernières découlent de la méthode de lecture qu'ils utilisent. La nécessité de ne pas favoriser les élèves qui apprennent à lire selon une méthode plutôt qu'une autre nous a conduit à renoncer, par exemple, à une situation de lecture à voix haute ainsi qu'à la technique de closure qui sollicite une stratégie d'anticipation. La première, à l'inverse de la seconde, est souvent utilisée par les enseignants qui adoptent une méthode synthétique mais elle n'est pratiquement jamais utilisée par les enseignants qui appliquent une approche fonctionnelle.

En accord avec notre propre compréhension de la lecture, nous avons introduit une précaution supplémentaire en administrant deux épreuves plutôt qu'une seule. Les méthodes d'enseignement de la lecture se distinguent essentiellement entre elles selon l'importance relative qu'elles réservent au décodage OU à la compréhension écrite. Les méthodes fonctionnelles privilégient la compréhension alors que les méthodes synthétiques visent à la maîtrise rapide de la précision du décodage. Afin de ne pas favoriser certains élèves par rapport à d'autres, il nous a paru indispensable d'administrer deux épreuves d'évaluation, censées mesurer distinctement le décodage ET la compréhension écrite. Cette décision se justifie également pour des raisons théoriques. Les modèles les plus récents indiquent que la compétence en lecture résulte de l'intégration de ces deux capacités : lire, c'est à la fois décoder et comprendre un texte écrit (BRAIBANT, 1994, 1995a, 1995b ; CHAUVEAU, RÉMOND & ROGOVAS-CHAUVEAU, 1993 ; GOUGH & TUNMER, 1986). En ce qui concerne le diagnostic des difficultés d'apprentissage de la lecture, il a été

démontré, notamment, que le décodage et la compréhension contribuent de manière indépendante à la réussite en lecture et qu'elles peuvent parfaitement être dissociées. Les arguments les plus impressionnants en faveur de cette hypothèse viennent de l'observation d'enfants qui maîtrisent bien une des deux capacités mais qui éprouvent de sérieuses difficultés dans l'autre (BRAIBANT, 1994, 1995b).

Ces différents impératifs nous ont amenés à proposer les deux situations d'évaluation suivantes :

- a) le **Test d'Identification de Mots** (test TIM) est une adaptation d'une situation d'évaluation créée par KHOMSI (1990). Elle a pour objectif de mesurer l'efficacité des capacités "techniques" de décodage des enfants. On présente aux enfants un dessin sous lequel est écrit un mot. Ils doivent déterminer si ce mot correspond ou non au mot représenté par l'image. S'ils concluent par la négative, les enfants ont pour consigne de barrer le mot et le dessin. L'épreuve, qui compte 100 items, est administrée en situation collective. Deux types d'items peuvent se présenter : soit les mots correspondent aux dessins proposés (ex. image d'une /lune/ associée au mot "lune"), soit ils ne correspondent pas à ceux-ci. Dans ce dernier cas, différentes paires d'associations mots-images sont proposées en fonction de la proximité visuelle et/ou phonologique entre le mot écrit et le signifiant de l'image (exemples : image d'un /verre/ associée au mot écrit "faire", /lion/ et "loin", /gomme/ et "comme"). Le temps maximum pour répondre est de 25 minutes ;
- b) l'**Épreuve Collective de Compréhension de Phrases Écrites** (C.C.P.E.) qui a pour objectif d'évaluer le niveau de compréhension en lecture, est également une adaptation d'une épreuve proposée par KHOMSI (1990). Il s'agit d'une épreuve de désignation d'images à partir d'un énoncé écrit. Elle se présente sous la forme d'un cahier réunissant 27 planches sur lesquelles figurent 4 images et un énoncé écrit. L'enfant est invité à cocher d'une croix parmi les 4 images, celle qui correspond à ce qui est écrit. Il n'y a qu'une seule image correcte ; les 3 autres images, les distracteurs, codent une partie seulement de l'information écrite. Par exemple, pour la phrase "le chat est derrière l'arbre", les distracteurs représentent un chat assis devant un arbre, un chat dans un arbre et un chien assis devant un arbre. Le temps maximum pour répondre est également de 25 minutes.

Analyse des données

1. Les niveaux d'acquisition varient d'une classe à l'autre

Les deux premiers tableaux présentent le classement par ordre décroissant des 25 classes de notre échantillon en fonction de leur performance moyenne dans l'épreuve de décodage (tableau 1) et dans l'épreuve de compréhension (tableau 2). Le résultat de chaque classe est mis en relation avec deux indices d'hétérogénéité, l'écart-type et l'étendue (la différence entre le score le plus bas dans la classe (*min.*) et le résultat de l'élève le plus performant (*MAX.*). Les classes faisant partie d'une même école sont signalées par une lettre initiale identique suivie d'un chiffre différent.

Tableaux 1 et 2 : Classement des classes en fonction des scores moyens en décodage (épreuve TIM) et en compréhension (épreuve CCPE)

Moyenne de l'échantillon pour l'épreuve TIM : 72,14 / $\sigma = (14,28)$

Moyenne de l'échantillon pour l'épreuve CCPE : 19,59 / $\sigma = (5,52)$

<i>Décodage (épreuve TIM)</i>						<i>Compréhension (épreuve CCPE)</i>					
N°	Class e	Moyen ne	Écart- type	min- MAX	Éten- due	N°	Clas se	Moyen ne	Écart- type	min - MAX	Éten- due
1.	A0	83,60	(06,01)	73-94	21	1.	B2	23,50	(2,57)	17-27	10
2.	B1	83,53	(05,67)	75-93	18	2.	A0	23,00	(2,77)	18-27	9
3.	C1	81,61	(13,06)	47-94	47	3.	B1	22,73	(2,42)	19-26	7
4.	B2	79,89	(11,11)	55-97	42	4.	D1	22,33	(2,50)	17-26	9
5.	C2	79,65	(07,94)	63-89	26	5.	C2	22,18	(2,23)	17-25	8
6.	D1	78,85	(09,19)	58-92	34	6.	C1	21,86	(3,86)	11-27	16
7.	D2	78,29	(08,92)	53-91	38	7.	E1	21,67	(4,18)	13-27	14
8.	E1	78,17	(07,35)	68-87	19	8.	K1	21,33	(2,87)	15-26	11
9.	D3	77,86	(10,58)	57-100	43	9.	L0	21,17	(3,66)	14-25	11
10.	F1	74,31	(09,81)	58-87	29	9.	D2	21,17	(3,46)	13-26	13
11.	G1	74,00	(12,01)	52-89	37	11.	D3	21,10	(3,63)	14-26	12
12.	H1	72,25	(12,35)	52-91	39	12.	G1	20,68	(3,62)	15-26	11
13.	J1	71,77	(07,96)	58-83	25	13.	F1	20,25	(3,57)	15-27	12
14.	K1	71,75	(10,95)	45-88	43	14.	K2	19,91	(5,15)	08-26	18
15.	L0	70,75	(14,06)	42-92	50	15.	H1	19,50	(5,85)	03-26	23
16.	K2	70,09	(13,16)	51-96	45	16.	M1	19,22	(6,20)	08-25	17
17.	F2	68,45	(15,28)	49-92	43	17.	F2	18,64	(3,98)	14-25	11
18.	E2	67,82	(13,06)	51-89	38	18.	E2	17,28	(4,15)	10-24	14
19.	M1	66,67	(17,28)	34-86	52	19.	H2	16,87	(8,40)	00-27	27
20.	G2	64,15	(14,01)	45-87	42	20.	J1	16,77	(4,13)	10-25	15
21.	J2	63,77	(09,35)	43-76	33	21.	G2	16,60	(6,99)	03-26	23
22.	H2	63,04	(18,88)	18-89	71	22.	J2	15,23	(7,62)	04-26	22
23.	H3	61,43	(14,03)	30-85	55	23.	G3	15,10	(7,07))	02-25	23

24.	G3	59,45	(17,82)	36-87	51	24.	H3	14,96	(7,48)	00-24	24
25.	M2	58,47	(18,87)	22-87	65	25.	M2	14,76	(4,47)	08-22	14

Ces tableaux permettent d'établir quelques constatations importantes.

- a) À quelques exceptions près, le classement des classes ne diffère pas fondamentalement d'un tableau à l'autre : les classes qui obtiennent un bon rendement en décodage sont généralement des classes performantes dans l'épreuve de compréhension écrite et inversement, les classes les moins bien classées en décodage occupent une position tout aussi défavorable en compréhension. Le coefficient de corrélation entre les deux épreuves est d'ailleurs très élevé puisqu'il est égal à 0,73, malgré le fait que les analyses de cas indiquent que les deux épreuves mesurent deux capacités différentes (BRAIBANT, 1994, 1995b).
- b) Les classes accueillent des publics d'élèves très variés du point de vue de leurs niveaux d'acquisition en lecture. Les scores moyens des classes s'échelonnent de 58,47 à 83,60 / 100 en ce qui concerne l'épreuve de décodage et de 14,76 à 23,50 / 27 pour l'épreuve de compréhension. Deux indices statistiques confirment l'hétérogénéité de la distribution des résultats :
- (1) tant en décodage qu'en compréhension, la différence de rendement selon la classe fréquentée est très importante puisque les élèves des cinq classes les plus performantes obtiennent en moyenne des scores supérieurs d'un écart-type à ceux des cinq classes figurant dans le bas du classement (14 points en décodage et 5 points en compréhension) ;
- (2) le calcul du coefficient de variation indique que l'échantillon est hétérogène. Ce coefficient est de 19,75% en décodage et de 28,15% en compréhension écrite. Si le coefficient était inférieur ou égal à 15%, nous aurions conclu que la population était homogène⁵.
- c) En règle générale, les classes qui obtiennent le meilleur rendement sont aussi les classes les moins hétérogènes. Les différences entre les classes ne se situent donc pas uniquement au niveau de leur score moyen, elles se manifestent aussi du point de vue de leur hétérogénéité. L'écart-type et l'étendue sont, en effet, très variables d'une classe à l'autre. Soulignons, à cet égard, les écarts considérables (pour ne pas

⁵ Le coefficient de variation est estimé en multipliant par 100 le rapport entre l'écart-type et la moyenne. Il s'agit d'un indicateur de l'homogénéité de la population. Un coefficient inférieur à 15% indique que la population est homogène tandis qu'un coefficient supérieur à 30% indique que la population est très dispersée (D'HAINAUT, 1975 ; OUELLET, 1985).

parler de gouffre !) qui séparent les scores minimum et maximum en compréhension des élèves des classes L0, K2, M1, J2, H2, H3 et G3 (cf. tableau 2). Dans ces classes, les élèves qui maîtrisent la compréhension d'un message écrit côtoient des camarades qui sont plus proches de l'analphabétisme que du savoir-lire.

- d) Dans les différentes classes, les élèves les plus performants obtiennent généralement des scores sensiblement équivalents (ils varient de 24 à 27 en compréhension et de 85 à 100 sur 100 en décodage). En revanche, le résultat de l'élève le plus faible varie très fortement d'une classe à l'autre (il est compris entre 0 et 19 dans l'épreuve de compréhension et il varie entre 18 et 75 dans l'épreuve de décodage !). Les classes se différencient donc aussi entre elles quant à la performance de l'élève le plus faible. En général, l'élève le moins performant des classes "faibles" obtient un score catastrophique largement inférieur aux scores des élèves les plus faibles des classes "fortes". Notons, par ailleurs, que le score de l'élève le moins performant de certaines classes "fortes" est égal voire même supérieur au score moyen des classes qui figurent en bas de classement. Ce phénomène est d'autant plus préoccupant qu'il est davantage marqué en compréhension, c'est-à-dire dans l'épreuve qui s'apparente le plus à une situation naturelle de lecture.

Ainsi, au milieu de deuxième année primaire, on constate d'importantes différences de rendement en lecture entre les élèves des différentes classes. Il est important d'identifier et d'analyser les facteurs explicatifs à l'origine de ce phénomène pour le moins préoccupant. On sait que les classes sont fréquentées par des élèves présentant des caractéristiques socio-démographiques différentes et qu'elles se distinguent aussi entre elles par des différences importantes en ce qui concerne le type de pédagogie de la lecture. A priori, on peut donc s'attendre à ce que la variance des résultats recouvre à la fois des différences de recrutement entre les classes et celles qui sont liées à l'inégale "qualité" de l'enseignement dispensé. La question du poids respectif de ces deux composantes et de l'identification des variables importantes au sein de chacune de celles-ci reste ouverte et constitue la question empirique à laquelle nous tenterons d'apporter des éléments de réponse.

2. Les différences de rendement en lecture entre les élèves : recherche des facteurs explicatifs

Les résultats obtenus par chaque élève ont été mis en relation avec les différents renseignements recueillis à leur propos à partir des réponses au questionnaire. Parmi ces variables disponibles pour rendre compte, sta-

tistiquement, de la variation de rendement en lecture, il est important de distinguer, d'une part, les variables individuelles caractéristiques de l'élève (INDI) et, d'autre part, des variables pédagogiques caractérisant la classe dans laquelle il est scolarisé (PEDA).

Au titre de *caractéristiques individuelles*, on trouvera les variables socio-démographiques (l'âge, le sexe, la nationalité, la langue parlée à la maison, l'origine sociale telle qu'elle est estimée à partir de la profession du père ou de la mère) et deux variables relatives à la scolarité antérieure (le retard scolaire indiqué par un redoublement antérieur et un changement éventuel d'établissement scolaire depuis le début de l'enseignement primaire).

Au titre de *caractéristiques pédagogiques*, deux catégories de variables sont prises en considération. Le premier groupe de variables (CLAS) tente de résumer les variables dites "structurelles", relatives au contexte de la classe (nombre d'élèves) et les caractéristiques relatives à l'enseignant (sexe, ancienneté dans l'enseignement, ancienneté au premier cycle de l'enseignement primaire). Ces variables peuvent être associées à des niveaux de difficulté plus ou moins grande dans la "gestion" quotidienne de la classe et avoir des répercussions sur les acquisitions des élèves. Ces dernières variables ne sont donc pas directement liées aux pratiques d'enseignement de la lecture mais elles peuvent éventuellement exercer un effet indirect sur les acquisitions en lecture des élèves.

La deuxième catégorie des variables pédagogiques (LECT) — ou variables "processuelles" — reprend les informations recueillies à propos de la méthodologie et des pratiques d'enseignement de la lecture (méthode de lecture en première primaire, pratiques pédagogiques en deuxième année primaire, nombre d'heures consacrées en moyenne par semaine à l'enseignement de la lecture, fréquence de l'évaluation de la lecture à voix haute, utilisation par l'enseignant d'un guide méthodologique et utilisation quotidienne par les élèves d'un manuel scolaire).

Résultats des élèves en fonction de leurs caractéristiques individuelles

Le tableau 3 résume les résultats moyens des élèves en fonction des différents critères inhérents à chaque variable individuelle (moyennes, écarts-types et résultats des analyses de la variance).

Tableau 3 : Analyses de la variance des résultats des élèves dans les deux épreuves selon différentes variables individuelles (INDI).

Note de lecture : *** $p < 0,001$; ns : non significatif au seuil de 0,05

<i>Variables INDI</i>	<i>Épreuves</i>	
	<i>Décodage</i>	<i>Compréhension</i>
Profession du père	***	***
Ouvriers non qualifiés et chômeurs	65,39 (13,66)	16,59 (5,32)

Ouvriers qualifiés	69,90 (13,41)	18,76 (5,22)
Professions moyennes	73,95 (13,38)	20,47 (5,03)
Professions intellectuelles	77,10 (13,05)	21,27 (4,25)
Nationalité	ns	***
Belge	72,38 (14,34)	20,09 (5,56)
Étranger	70,56 (13,35)	17,97 (4,85)
Langue parlée à la maison	ns	***
Français	73,37 (13,79)	20,35 (5,05)
Autre	71,48 (13,39)	17,62 (5,09)
Sexe	***	ns
Fille	74,22 (13,65)	19,96 (5,21)
Garçon	69,94 (14,62)	19,21 (5,81)
Redoublement antérieur	***	***
Oui	64,44 (16,10)	17,33 (5,19)
Non	73,51 (13,64)	20,04 (5,35)
Changement d'école antérieur	***	***
Oui	64,91 (16,25)	15,55 (6,20)
Non	72,92 (13,85)	20,02 (5,27)
Âge de l'élève	ns	ns
< 7 ans	74,00 (15,48)	21,00 (4,87)
7 ans < 7 ans 6 mois	74,39 (11,24)	20,13 (4,62)
7 ans 7 mois < 7 ans 12 mois	75,77 (12,67)	21,05 (4,89)

- Les variations des résultats dans les deux épreuves sont associées à **l'origine sociale** des élèves, telle qu'elle est indiquée par la profession du père. Les enfants de cadres supérieurs et de professions intellectuelles supérieures enregistrent en moyenne les scores les plus élevés. Ils sont suivis des enfants dont les parents exercent une profession moyenne (commerçants, employés, enseignants) ou un métier manuel qualifié. Les enfants des ouvriers peu qualifiés ou de chômeurs obtiennent en moyenne les résultats les plus faibles. L'analyse de la variance indique que les différences entre les quatre moyennes sont significatives, tant en compréhension qu'en décodage (au seuil de 0,0001).
- La **nationalité** exerce un effet différent en fonction des épreuves. Les enfants de nationalité étrangère réalisent significativement de moins bonnes performances que les enfants belges dans l'épreuve de compréhension. Par contre, cette variable n'est pas déterminante pour rendre compte de la variation des résultats en décodage. Dans cette dernière épreuve, les enfants belges réussissent légèrement mieux que les enfants étrangers, mais cette différence n'est pas statistiquement significative.
- La variable "**langue parlée à la maison**" fait apparaître logiquement des différences comparables. Les enfants qui ne parlent pas le français

avec leurs parents comprennent moins bien ce qu'ils lisent, mais leurs capacités de décodage sont aussi bonnes que les enfants dont la langue maternelle est le français. Le niveau de vocabulaire, les capacités syntaxiques et sémantiques semblent, par conséquent, jouer un rôle important dans l'épreuve de compréhension mais elles ne semblent pas influencer de manière significative les résultats en décodage. Conformément à notre attente, cette dernière épreuve fait davantage appel aux capacités techniques qu'aux compétences linguistiques.

- Le **sexe** est également associé à des différences de résultats entre les deux épreuves. Les filles présentent un avantage (non significatif) sur les garçons en compréhension écrite mais, par contre, leur supériorité dans l'épreuve de décodage est significative. Si la supériorité des filles en lecture confirme un fait bien établi dans la littérature scientifique (FIJALKOW, 1986), l'idée selon laquelle les garçons rencontrent des difficultés plus importantes en décodage qu'en compréhension est plus originale. Cette question mérite sans doute une analyse approfondie et il ne rentre pas dans les objectifs de cet article de formuler d'hypothèses à ce sujet.
- Par comparaison avec les autres variables, le **redoublement** en 1^{re} ou en 2^e année primaire se présente comme une variable particulièrement discriminante. Le rendement en décodage et en compréhension écrite des élèves qui ont redoublé est significativement inférieur à celui de leurs camarades qui sont "à l'heure" ou en avance (au seuil de 0,0001). Ces résultats vont dans le même sens que les conclusions des nombreux travaux qui montrent l'inefficacité du redoublement pour résoudre des difficultés pédagogiques (CRAHAY, 1992 ; GRISAY, 1984b ; PERRENOUD, 1994).
- Le signalement des difficultés scolaires par les enseignants et, plus particulièrement, la proposition d'une mesure de redoublement constituent aux yeux des parents une des motivations essentielles pour changer leur enfant d'école (Radioscopie de l'enseignement de la Communauté française de Belgique, 1992, p. PF 9). Il n'est donc pas surprenant de constater que la variable "**changement d'école**" est associée à des écarts très importants en lecture. La différence moyenne entre les deux groupes est très importante puisqu'elle est de l'ordre d'un écart-type dans les deux épreuves.
- Le dernier indicateur, **l'âge de l'élève** au moment de l'administration des épreuves, n'est pas associé à des différences de rendement en lecture. Il est important de souligner que les élèves ayant doublé précédemment une année d'étude n'ont pas été repris dans cette catégorie étant donné que leurs résultats font l'objet d'une analyse séparée (cf. ci-dessus).

Ces quelques données descriptives recueillies auprès de notre échantillon indiquent clairement que les caractéristiques socio-

démographiques et scolaires des élèves sont associées à des différences d'acquisition en lecture. Qu'en est-il des variables pédagogiques ? C'est la réponse à cette question qui est envisagée à présent.

Les résultats des élèves en fonction des variables pédagogiques

Tableau 4 : Analyses de la variance des résultats aux deux épreuves en fonction des critères de chaque variable pédagogique

Note de lecture : *** $p < 0,001$; ns : non significatif au seuil de 0,05

<i>Variables LECT</i>	<i>Épreuves</i>	
	<i>Compréhension</i>	<i>Décodage</i>
Méthode 1^{re} primaire	***	***
Méthode gestuelle	78,51 (10,56)	21,78 (3,29)
Méthode mixte	68,86 (14,57)	19,25 (4,94)
Méthode fonctionnelle	65,88 (14,91)	16,99 (6,85)
Pratiques 2^e primaire	***	***
Compréhension et décodage	79,07 (10,01)	21,71 (3,25)
Plutôt compréhension	72,46 (14,40)	19,90 (4,95)
Essentiellement compréhension	65,94 (14,56)	17,56 (6,64)
Lecture à voix haute	***	***
Très souvent ou souvent	75,34 (12,47)	21,67 (4,54)
Jamais ou très rarement	66,31 (15,50)	17,65 (6,52)
Manuel scolaire enseignants	***	***
Oui	78,38 (10,78)	21,88 (3,33)
Non	69,52 (14,76)	18,63 (5,96)
Manuel scolaire élèves	***	***
Oui	80,228 (09,21)	22,205 (3,03)
Non	67,653 (14,62)	18,165 (6,03)
Nombre d'heures de lecture	*	**
3 ou 4 heures	76,29 (11,40)	21,11 (3,42)
5 heures	72,15 (14,37)	19,17 (6,29)
6 à 9 heures	71,35 (16,28)	19,11 (4,97)
<i>Variables CLAS</i>		
Nombre d'élèves par classe	ns	ns
Entre 8 et 15 élèves	71,93 (12,65)	18,98 (5,17)
Entre 16 et 20 élèves	72,67 (15,65)	19,91 (5,49)
Entre 21 et 26 élèves	71,78 (13,87)	19,66 (5,72)
Sexe enseignants	***	***
Femmes	74,66 (12,70)	20,54 (4,44)
Hommes	67,98 (15,51)	17,89 (6,55)
Ancienneté totale enseignants	**	***
1 à 5 ans	68,01 (13,21)	17,53 (6,98)
6 à 15 ans	73,73 (15,15)	19,72 (5,28)
16 ans et plus	74,38 (12,26)	20,91 (3,81)
Ancienneté premier cycle	*	***

1 an à 5 ans	69,90 (15,10)	18,44 (6,02)
6 ans à 15 ans	74,95 (12,78)	20,99 (4,34)
16 ans et plus	76,49 (10,33)	21,06 (3,35)

- Les différences de résultats en fonction de la **méthode de lecture** sont très marquées. Tant en compréhension qu'en décodage, les enfants qui ont appris à lire à partir d'une méthode gestuelle en première primaire obtiennent en décembre de la deuxième année primaire des résultats supérieurs aux élèves qui ont appris à lire selon une méthode mixte. Ces derniers obtiennent, en moyenne, de meilleures performances que le groupe des enfants qui ont appris à lire au départ d'une méthode fonctionnelle. L'analyse de la variance indique que les différences entre les trois méthodes sont significatives au seuil de 0,0001. En d'autres termes, il y a moins d'une chance sur 1000 pour que ces différences soient attribuées au hasard. Une comparaison des trois groupes deux par deux (à l'aide du test de Scheffé) montre que les élèves issus de la méthode gestuelle obtiennent des résultats significativement supérieurs aux élèves issus des deux autres méthodes. La supériorité de la méthode mixte sur la méthode fonctionnelle est statistiquement significative en compréhension mais pas en décodage⁶.
- Les résultats varient dans le même sens d'une efficacité moindre des activités centrées sur la compréhension quand on examine la question des **pratiques pédagogiques** organisées depuis le début de la deuxième année primaire. Les enseignants qui déclarent centrer leurs activités à la fois sur le décodage et la compréhension semblent nettement plus efficaces, en moyenne, que ceux qui privilégient — plutôt ou essentiellement — la compréhension (différence significative à 0,0001 aux deux épreuves). L'utilisation d'activités centrées plutôt sur la compréhension conduit, par ailleurs, à de meilleurs résultats que celles qui sont centrées essentiellement sur la compréhension.
- D'autres variables pédagogiques sont associées à des différences importantes de performances. C'est le cas, notamment, de la fréquence avec laquelle les enseignants évaluent la **lecture à voix haute**. Ceux qui affirment évaluer souvent ou très souvent la lecture oralisée obtiennent des résultats nettement supérieurs à ceux qui n'évaluent jamais ou rarement cette capacité (différence significative au seuil de 0,0001).
- Les enseignants qui utilisent un **manuel scolaire** ou un guide méthodologique obtiennent des résultats nettement supérieurs à leurs collègues qui organisent les activités de lecture sans cet outil de référence

⁶ Pour éviter toute ambiguïté d'interprétation, il est utile de préciser que nous n'avons pas pris en compte les résultats des élèves à propos desquels nous n'avions pas d'information concernant la méthode de lecture suivie en première primaire étant donné qu'ils étaient scolarisés dans une autre école que celle dans laquelle nous les avons rencontrés en deuxième primaire.

(différence significative à 0,0001 aux deux épreuves). De même, les élèves qui apprennent à lire à l'aide d'un manuel scolaire obtiennent un rendement supérieur en lecture lorsqu'on les compare aux élèves qui ne disposent pas de ce type de matériel (différence significative à 0,0001 aux deux épreuves). Cette dernière variable est liée à des écarts très importants de l'ordre d'un écart-type (13 points en décodage et plus de 4 points en compréhension).

- Le **temps consacré aux séquences de lecture** en classe est associé à des différences de performances non négligeables mais modérées (différence significative à 0,05 en décodage et à 0,001 en compréhension). On constate, paradoxalement, que les enseignants qui consacrent peu de temps à cette activité (3 ou 4 heures) obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui réservent plus de 5 heures (de 6 à 9 heures) à cette activité. Cette tendance est davantage marquée dans l'épreuve de compréhension.
- Contrairement à une opinion fort répandue dans le milieu de l'enseignement, on ne constate aucun lien significatif entre le **nombre d'élèves par classe** et la réussite aux deux épreuves.
- Les **variables structurelles** caractérisant l'enseignant exercent, en revanche, une influence significative. Les institutrices sont en moyenne plus efficaces que leurs collègues masculins (au seuil de 0,0001) et les enseignants les plus expérimentés sont significativement plus efficaces que les enseignants ayant peu d'ancienneté (au seuil de 0,0001). Il existe d'ailleurs une interaction entre ces deux variables : les enseignants masculins de notre échantillon sont moins âgés, moins expérimentés. Signalons enfin que l'ancienneté dans le premier cycle de l'enseignement primaire exerce une plus grande influence que l'ancienneté totale dans l'enseignement primaire.

Ces dernières données montrent très clairement que le niveau d'acquisition en lecture ne dépend pas uniquement des caractéristiques individuelles des élèves. Elles suggèrent que les caractéristiques pédagogiques de la classe fréquentée par l'élève exercent un impact substantiel sur les résultats aux tests. La question du poids respectif de ces deux groupes de variables fait l'objet du paragraphe suivant.

3. L'importance respective des variables individuelles et des variables pédagogiques

L'importance relative de l'impact exercé par chaque variable ou chaque groupe de variables sur les résultats aux deux tests peut être estimé à partir d'une analyse de régression (simple ou multiple). Le pourcentage de la variance ainsi obtenu détermine le pouvoir "explicatif" ou "prédicatif" de chaque variable ou groupe de variables (variables indépendantes) sur le résultat au test (variable dépendante).

Tableau 5 : Pourcentage de la variance expliquée par différentes variables ou groupes de variables aux deux épreuves de lecture*Note de lecture : * : $p < ,05$; ** : $p < ,01$; *** : $p < 0,001$*

	<i>% de la variance expliquée</i>	
	<i>Décodage</i>	<i>Compréhension</i>
<i>Variables INDI</i>		
Sexe élève	2,3**	ns
Âge	2,4**	ns
Nationalité	ns	3,3***
Langue parlée à la maison	ns	3,9***
Même école	2,8***	5,7***
Redoublement antérieur	3,9***	2,4**
Profession père/ou mère	6,7***	7,4***
<i>Variables CLAS</i>		
Nombre élèves par classe	ns	ns
Sexe enseignant	4,3***	4,9***
Ancienneté	ns	2,7**
Ancienneté 1 ^{re} et 2 ^e primaires	3,7***	4,5***
<i>Variables LECT</i>		
Méthode 1 ^{re} primaire	10,2***	5,9***
Pratiques 2 ^e primaire	15,1***	10,2***
Évaluation lecture à voix haute	9,2***	6,9***
Manuel enseignant	8,1***	7,3***
Manuel élèves	17,8***	12,3***
Nombre heures lecture	1,9*	2,4**
INDI	15,8***	18,7***
CLAS	9,4***	9,6***
LECT	27,3***	26,3***
PEDA = CLAS + LECT	29,3***	28,2***
TOT = INDI + CLAS + LECT	34,3***	36,6***

Les résultats présentés dans le tableau 5 mettent en évidence l'influence déterminante du facteur pédagogique (PEDA) et, plus particulièrement, le rôle essentiel des variables caractérisant les pratiques en lecture (LECT). En effet :

- a) Les variables pédagogiques exercent de loin le pouvoir prédictif le plus important. Ensemble, elles rendent compte de près de 30% de la variance des résultats. Par comparaison, les caractéristiques socio-démographiques ont un pouvoir explicatif sensiblement moins élevé (de l'ordre de 15 à 18%).
- b) L'analyse du facteur pédagogique indique clairement que les variables structurelles (CLAS) jouent un rôle négligeable par rapport aux pratiques de lecture effectivement mises en œuvre par les enseignants (LECT). L'impact spécifique de ces variables CLAS (9%) est statistiquement significatif, mais il est trois fois moindre que celui des variables "pratiques en lecture" (25 à 27%). On constate, par ailleurs, que l'effet des variables LECT "absorbe" la presque totalité de l'effet

pédagogique étant donné que l'introduction supplémentaire des variables CLAS n'augmente le pouvoir explicatif que de 2% (passage de 27% à 29% et de 26% à 28%).

- c) Chacune des différentes variables caractérisant les pratiques en lecture exerce, séparément, un impact substantiel sur le niveau d'acquisition en lecture (à l'exception toutefois de la variable "nombre d'heures consacrées par semaine à la lecture"). La méthode de lecture utilisée en 1^{re} primaire, les pratiques pédagogiques en 2^e, la fréquence d'évaluation de la lecture à voix haute, l'utilisation par l'enseignant ou l'élève d'un manuel de lecture exercent, notamment, une influence aussi déterminante voire même supérieure que des facteurs socio-démographiques (l'origine sociale, la nationalité ou les difficultés de compréhension de la langue) généralement invoqués pour expliquer le faible rendement en lecture des élèves.

Dans l'état actuel des analyses, nous pouvons conclure de la manière suivante : les différences de rendement en lecture recouvrent à la fois des différences individuelles et des différences pédagogiques mais l'essentiel des variations de rendement serait plutôt dû aux différences qualitatives de l'enseignement de la lecture tel qu'il est pratiqué par les enseignants.

Cette conclusion doit toutefois être considérée avec prudence pour deux raisons essentielles.

- a) Le pouvoir explicatif global des différentes variables est relativement faible puisqu'ensemble elles ne rendent compte que d'un tiers des résultats en lecture au milieu de la deuxième année primaire (34% et 33%). Soulignons que LEYBAERT & al. (1994) obtiennent un score presque identique en calculant l'impact des variables individuelles et du facteur école. Il n'en demeure pas moins que près de 60% de la variance des résultats restent inexplicés. Même si on peut penser qu'une partie de ceux-ci sont dus à des erreurs de mesure inévitables, il est évident que d'autres facteurs ont exercé une influence sur les acquisitions des élèves. Les données recueillies dans cette étude ne permettent pas de déterminer la nature de ces facteurs mais des travaux antérieurs ont montré l'impact considérable exercé par le niveau initial en lecture (c'est-à-dire, dans ce cas-ci, à la fin de la première année primaire), niveau dont on peut supposer qu'il est influencé par les compétences cognitives "de départ" des élèves (MINGAT, 1991 ; SERRA & THAUREL-RICHARD, 1994) mais aussi par les caractéristiques pédagogiques caractérisant l'enseignement reçu en première année.
- b) Les acquisitions des élèves sont soumises à l'effet de nombreuses variables qui ne sont pas indépendantes les unes des autres. Si les différentes variables étaient indépendantes, le pouvoir explicatif du modèle

les réunissant devrait être égal à la somme des pourcentages de variance expliquée par chacune d'entre elles. L'examen du tableau 5 montre, à l'évidence, que ce n'est pas le cas. Par exemple, le pouvoir explicatif du modèle INDI réunissant les différentes variables socio-démographiques et scolaires est largement inférieur à l'addition du pouvoir prédictif de chacune de ces variables⁷. Certains élèves cumulent différentes caractéristiques individuelles liées à de moindres performances en lecture. On sait, par exemple, que la majorité des enfants de migrants ont un père qui exerce un emploi peu qualifié, ne parlent pas la français à la maison et présentent, statistiquement, plus de risques de redoubler une année scolaire que les élèves belges (Fondation Roi Baudouin, 1988). Pour prendre un autre exemple, les enseignants qui utilisent une méthode fonctionnelle, contrairement à ceux qui appliquent une méthode gestuelle, n'utilisent pratiquement jamais de manuels scolaires, évaluent très rarement la lecture orale et sont peu enclins à prendre des décisions de redoublement (CHARMEUX, 1987). Analyser les variables indépendamment les unes des autres, comme nous l'avons fait, a donc pour effet de masquer les liaisons importantes qui peuvent exister entre certaines d'entre elles. SERRA & THAUREL-RICHARD (1994, p.48) rappellent à ce sujet qu'«on ne peut pas expliquer un écart de réussite par une seule caractéristique si celle-ci dépend de plusieurs autres». Compte tenu que les classes sont fréquentées par des élèves présentant des caractéristiques socio-démographiques fort différentes, il n'est pas impossible que la supériorité de certaines pratiques pédagogiques mise en évidence ci-dessus soit liée à ces différences de recrutement, certaines classes scolarisant des publics d'élèves plus favorisés que d'autres. Il est donc pour le moins prématuré de conclure à la supériorité d'une méthode de lecture sur une autre, par exemple, sans vérifier qu'elles ont été appliquées à des élèves qui présentent les mêmes caractéristiques socio-démographiques. C'est l'objectif assigné à la dernière partie de l'analyse des résultats.

4. Les différences de rendement entre les classes en fonction du recrutement social et des variables pédagogiques

Le tableau 6 permet de repérer, classe par classe, les variables associées à des différences de rendement en compréhension écrite⁸. Dans ce tableau, les résultats de chaque classe (cf. tableau 2) sont mis en relation, d'une part, avec le recrutement plus ou moins favorisé de la population

⁷ On constate le même phénomène pour les modèles CLAS, LECT et TOT.

⁸ Pour faciliter la lisibilité, nous ne présentons pas les données relatives au décodage. Rappelons que les classements des écoles dans les deux épreuves sont très comparables.

scolaire et, d'autre part, avec deux variables pédagogiques dont il a été démontré l'importance dans les analyses précédentes. Le principe consiste à identifier les variables qui sont le plus souvent associées aux classes performantes et de les comparer avec celles qui sont fréquemment associées aux classes peu efficaces. Rappelons que les classes faisant partie d'une même école sont signalées par une lettre initiale identique suivie d'un chiffre différent.

Tableau 6 : Résultat des classes en compréhension écrite en fonction de différentes variables

Moyenne de l'échantillon pour l'épreuve CCPE : 19,59 / $\sigma = (5,52)$

N°	Classe	Moyenne CCPE	Écart-type	min-MAX	Niveau socio-économique.	Méthode en 1 ^{re} année	Pratiques en 2 ^e année
1.	B2	23,50	(2,57)	17-27	fav.	gest.	comp
2.	A0	23,00	(2,77)	18-27	fav.	gest.	comp/déc
3.	B1	22,73	(2,42)	19-26	fav.	gest.	comp/déc
4.	D1	22,33	(2,50)	17-26	fav.	gest.	comp/déc
5.	C2	22,18	(2,23)	17-25	fav.	gest.	comp/déc
6.	C1	21,86	(3,86)	11-27	fav.	gest.	comp/déc
7.	E1	21,67	(4,18)	13-27	moyen	mixte	comp.
8.	K1	21,33	(2,87)	15-26	moyen	mixte	comp +
9.	L0	21,17	(3,66)	14-25	fav.	gest	comp/déc
9.	D2	21,17	(3,46)	13-26	fav.	gest.	comp/déc
11.	D3	21,10	(3,63)	14-26	fav.	gest.	comp/déc
12.	G1	20,68	(3,62)	15-26	fav.	fonct.	comp.
13.	F1	20,25	(3,57)	15-27	défav.	gest	comp/déc
14.	K2	19,91	(5,15)	08-26	moyen	mixte	comp.+
15.	H1	19,50	(5,85)	03-26	fav.	fonct	comp
16.	M1	19,22	(6,20)	08-25	défav.	mixte	comp
17.	F2	18,64	(3,98)	14-25	défav.	gest.	comp/déc
18.	E2	17,28	(4,15)	10-24	moyen.	mixte	comp.
19.	H2	16,87	(8,40)	00-27	fav.	fonct.	comp +
20.	J1	16,77	(4,13)	10-25	défav.	fonct.	comp.+
21.	G2	16,60	(6,99)	03-26	fav	fonct.	comp.+
22.	J2	15,23	(7,62)	04-26	défav.	fonct.	comp.+
23.	G3	15,10	(7,07))	02-25	fav.	fonct.	comp.+
24.	H3	14,96	(7,48)	00-24	fav.	fonct.	comp.+

25.	M2	14,76	(4,47)	08-24	défav.	mixte	comp.
-----	----	-------	--------	-------	--------	-------	-------

Ce tableau confirme le poids des variables pédagogiques sur le rendement en compréhension écrite, indépendamment du caractère plus ou moins favorisé du recrutement.

Contraste entre les classes performantes et les classes peu performantes

Une première comparaison, relativement grossière, des classes “très performantes” (les cinq premières classées) par rapport aux classes “très peu performantes” (les cinq dernières) met en évidence une série de caractéristiques qui les différencient très nettement :

- les classes “très performantes” présentent un profil très cohérent. Elles accueillent une population favorisée. Les enfants ont appris à lire en première primaire au départ d'une méthode gestuelle. En deuxième année, les enseignants adoptent une méthode mixte d'enseignement de la lecture. Les objectifs et les activités de lecture sont centrés à la fois sur la compréhension et la précision du décodage sans que soit privilégiée une de ces deux composantes. Les élèves et les enseignants s'appuient sur un manuel de lecture pour guider les apprentissages. La lecture à voix haute est évaluée (très) fréquemment ;
- le profil des classes “peu performantes” est très différent, mais tout aussi cohérent, sauf en ce qui concerne la provenance socio-économique. Ces classes recrutent en effet des enfants qui proviennent de milieux socio-économiques très diversifiés. Mais tous les enfants, sans exception, ont appris à lire au départ d'une méthode fonctionnelle. En deuxième primaire, les enseignants privilégient essentiellement les objectifs et les activités de compréhension qui s'inscrivent plutôt dans le cadre d'une méthode fonctionnelle. On note l'absence de manuels scolaires ainsi que la faible fréquence des activités d'évaluation de la lecture à voix haute.

En résumé, utiliser une méthode gestuelle en première année suivie d'une méthode mixte en deuxième année quand on enseigne à un public d'enfants favorisés semble constituer une garantie d'obtenir un bon niveau général moyen en lecture dans sa classe. On ne peut — malheureusement — pas être aussi optimiste en ce qui concerne l'efficacité des méthodes fonctionnelles et des pratiques centrées sur la compréhension. Les analyses présentées ci-dessous en témoignent.

À niveau social comparable, les pratiques de lecture axées sur la compréhension sont moins efficaces

Un examen sommaire du tableau pourrait donner à penser qu'il existe une sorte de déterminisme socio-culturel de l'échec ou de la réussite en lecture. Quelles que soient leurs caractéristiques pédagogiques, les

classes accueillant un public socialement et linguistiquement défavorisé figurent toutes, sans exception, dans la seconde partie du tableau. De surcroît, parmi les 12 premières classées, 10 classes accueillent des enfants favorisés. Il faut toutefois relever certaines exceptions notables :

- a) 4 classes accueillant un public privilégié du point de vue socio-économique ont un niveau de rendement en lecture faible, pour ne pas dire catastrophique, compte tenu des potentialités de leur public. Il s'agit des classes H2, G2, G3 et H3. Ces classes “favorisées mais peu performantes” (selon la terminologie de GRISAY, 1988, 1994) obtiennent un score moyen (15,88 / 27) largement au-dessous de la moyenne générale (19,59 / 27) et sensiblement inférieur à la moyenne des classes favorisées qui est élevée (20,18 / 27). En première primaire, les élèves de ces classes ont appris à lire à partir d'une méthode fonctionnelle et les activités de lecture de deuxième année sont centrées essentiellement sur la compréhension. Par comparaison, les élèves des classes “favorisées mais performantes” ont appris à lire à partir d'une méthode gestuelle alors que démarches pédagogiques organisées depuis le début de la deuxième primaire réservent une place importante au décodage.
- b) À l'inverse, une classe, la classe F1, accueillant un public d'origine sociale défavorisée obtient un niveau d'acquisition en lecture relativement élevé (20,25 / 27). Cette classe de 16 élèves constitue un cas remarquable dans la mesure où elle comprend 15 enfants de nationalité turque ou marocaine, parmi lesquels on compte 11 enfants dont le français n'est pas la langue parlée à la maison. Cette classe n'accueille aucun enfant de cadre ou de profession intellectuelle supérieure. Le père exerce le plus souvent une profession manuelle, à moins qu'il ne soit chômeur. Le cumul de ces caractéristiques socio-démographiques et linguistiques a priori défavorables pour la réussite en lecture, pour la réussite en compréhension écrite en particulier (cf. analyses ci-dessus), n'empêche pas les enfants d'obtenir un niveau de lecture légèrement supérieur à la moyenne de la population générale (19,59 / 27) et largement supérieur au rendement des autres classes défavorisées qui accueillent une population comparable (17,48 / 27). Qui plus est, les enfants de cette classe “défavorisée mais performante” comprennent mieux ce qu'ils lisent que les enfants des quatre classes favorisées peu performantes dont il a été question plus haut. Ce résultat inattendu peut être mis en relation avec une pédagogie de la lecture centrée sur l'acquisition des mécanismes de décodage en première suivie d'une méthode mixte en deuxième année. Une autre classe faisant partie de la même école, la classe F2, sans atteindre des performances comparables, obtient un résultat moyen qui s'avère également supérieur à celui des 4 classes favorisées non performantes. Cette classe présente, à tout point de vue, les mêmes

caractéristiques socio-démographiques et pédagogiques que la classe F1.

Ces quelques exemples indiquent clairement qu'on est loin d'une situation dans laquelle le facteur social prédéterminerait les acquisitions en lecture. Les classes accueillant des enfants favorisés obtiennent effectivement de meilleurs résultats mais, à niveau de recrutement social comparable, il semble que la méthode et les pratiques de lecture créent des différences de rendement très importantes. Les résultats du tableau 7 confirment cette hypothèse. Dans ce tableau, les élèves regroupés sous la catégorie "compréhension" ont appris à lire à partir d'une méthode fonctionnelle suivie en deuxième année d'une pédagogie de la lecture centrée (essentiellement ou plutôt) sur la compréhension. À l'opposé, les élèves de la catégorie "décodage" ont appris à lire à l'aide d'une méthode gestuelle suivie d'une pédagogie centrée à la fois sur le décodage et la compréhension sans que soit privilégiée une de ces deux composantes.

Tableau 7 : Résultats en fonction du type de pédagogie et du recrutement plus ou moins favorisé des classes

Type de pédagogie	Classes favorisées	Classes défavorisées
Décodage	22,13 (8 classes, n = 118)	19,59 (2 classes, n = 27)
Compréhension	17,19 (6 classes, n=125)	16,00 (2 classes, n=26)

À niveau de recrutement égal, une pédagogie axée sur la compréhension s'avère donc nettement moins efficace, tant pour les élèves favorisés que pour les élèves défavorisés. Plus les démarches d'enseignement mettent l'accent sur le sens, plus les résultats sont faibles. La situation des enfants favorisés ayant appris à lire à partir d'une pédagogie centrée (plutôt et essentiellement) sur la compréhension est à cet égard particulièrement alarmante compte tenu des potentialités de ce public.

Les classes centrées sur la compréhension sont plus hétérogènes

Dans l'optique d'un enseignement "égalitaire", une classe efficace ne se caractérise pas uniquement par des performances moyennes élevées. C'est aussi (et surtout ?) une classe homogène qui assure aux élèves les plus faibles un niveau de compétences aussi proche que possible de celui de leurs condisciples. Or — il en a déjà été question dans cet article — les différences entre les classes ne se limitent pas à des écarts de rendement moyen, elles se caractérisent également par des différences importantes en ce qui concerne l'hétérogénéité des performances des élèves.

Les données du tableau 6 permettent d'établir une relation entre le type de méthodes et la variabilité des performances des élèves. On observe que les 11 classes accueillant des élèves qui apprennent à lire à

partir d'une pédagogie centrée sur la compréhension sont nettement plus hétérogènes que les 8 classes regroupant les élèves qui apprennent à lire à l'aide d'une méthode plus centrée sur le décodage. La moyenne des écarts-types des classes de la première catégorie est près de deux fois plus élevée que celui des classes pour la deuxième catégorie (6,18 vs 3,48). De surcroît, l'étendue des résultats est en moyenne deux fois plus élevée dans les classes de la première catégorie par rapport à la seconde (21 points vs 10,8 points). Après une année et demie d'enseignement, une pédagogie centrée sur la compréhension est donc associée à une grande dispersion des résultats entre les élèves d'une même classe. Tout se passe comme si ce type de pédagogie avait pour effet d'augmenter les différences inter-individuelles entre les élèves. À l'opposé, une pédagogie de la lecture plutôt centrée sur le décodage semble plus égalitaire dans la mesure où elle limite l'hétérogénéité des performances en compréhension écrite.

Un nombre d'élèves très faibles plus important

L'analyse du tableau 6 indique que le score de l'élève le plus performant varie très peu d'une classe à l'autre, quels que soient les caractéristiques socio-démographiques de la population scolaire et le type de pédagogie utilisée en 1^{re} et en 2^e années. Le résultat est compris entre 24 et 27 points sur un maximum possible de 27. Ces données apportent un certain crédit à un sentiment très répandu dans le milieu enseignant suivant lequel aucune méthode de lecture n'empêche les bons élèves d'apprendre à lire.

Les écarts entre les scores des élèves les plus faibles sont, en revanche, considérables. À la lecture du tableau 6, il apparaît qu'on peut les répartir dans deux groupes distincts. Dans certaines classes, l'élève le moins performant atteint un score égal ou supérieur à 13 points sur 27 (soit une planche résolue sur deux). Ce résultat, bien que médiocre, témoigne d'un niveau de compétence minimal en lecture. Dans d'autres classes, l'élève le plus faible obtient un résultat (nettement) inférieur au score qu'on peut espérer atteindre en cochant les réponses au hasard (7 points, en l'occurrence, puisqu'il existe une chance sur 4 de désigner l'image correcte figurant sur chacune des 27 planches). Ce score témoigne, par conséquent, d'une réelle impossibilité à accéder à la compréhension d'un message écrit. Après 1 an et demi de scolarité obligatoire, deux élèves n'arrivent même pas à cocher une seule image correcte alors qu'ils disposent de 25 minutes pour réaliser la tâche proposée ! En parcourant le tableau 6, il est frappant de constater que la distinction entre les deux groupes passe par une frontière qui sépare les deux types de méthodes de lecture : les élèves du premier groupe sont presque tous issus de classes mettant plutôt l'accent sur le décodage. Les élèves du deuxième groupe présentent une caractéristique commune : ils

apprennent à lire à partir d'une pédagogie mettant l'accent sur la compréhension.

La coïncidence est troublante, mais la prudence s'impose nécessairement. On ne peut pas se contenter de prendre en compte la performance de l'élève le plus faible de chaque classe pour conclure à la supériorité d'une méthode de lecture. D'une part, le résultat de cet élève ne peut pas être considéré a priori comme représentatif de l'efficacité ou de la non-efficacité d'une classe. Il est possible, notamment, qu'il se différencie d'autres élèves éventuellement en difficulté par des performances exceptionnellement médiocres. D'autre part, il faut rappeler que les critères de sélection qui président à l'orientation vers la deuxième année primaire sont différents dans les deux types d'écoles. À la fin de la première primaire, les élèves issus d'une pédagogie fonctionnelle "montent" quasiment tous en deuxième année, quel que soit leur niveau d'acquisition en lecture. Ce n'est pas le cas dans les classes gestuelles : un élève qui présente des lacunes importantes en fin de première année n'accède généralement pas à la deuxième primaire. Ceci pourrait expliquer des différences significatives de performance entre les élèves les plus faibles dans chacun des deux types de pédagogie.

Au-delà de la performance d'un seul enfant par classe, il est donc intéressant de se demander s'il existe des différences entre les deux méthodes en ce qui concerne le nombre d'élèves pouvant être considérés comme mauvais lecteurs. À cette fin, nous avons calculé, pour chaque type de pédagogie (cf. ci-dessus), le pourcentage d'élèves très faibles (scores < au centile 10) ou faibles en lecture (scores < au centile 25). Nous avons également comparé le pourcentage d'élèves performants (scores > centile 75) ou très performants (scores > au centile 90). Les résultats présentés au tableau 8 parlent d'eux-mêmes.

Tableau 8 : Nombre et pourcentage de bons et de faibles lecteurs en fonction de la pédagogie de la lecture⁹

	Centiles et scores au test de compréhension écrite			
	C. < 10 score < 12/27	C. < 25 score < 17/27	C. > 75 score > 24/27	C. > 90 score > 25/27
Décodage (n=145)	1 (0,06%)	15 (10,34%)	46 (31,72%)	29 (20%)
Compréhension (n = 151)	36 (23,84%)	70 (46,35%)	28 (18,54%)	15 (9,93%)

⁹ Les percentiles sont calculés à partir des résultats des 450 enfants de l'échantillon. Les élèves de la "tranche" "percentile 10" sont évidemment repris parmi ceux qui figurent dans la tranche percentile 25 (idem pour les tranches 75 et 90).

Les données font apparaître une situation tout à fait critique pour les méthodes axées sur la compréhension. La situation des élèves apprenant à lire à partir d'une pédagogie axée sur la compréhension est particulièrement préoccupante. On peut en effet constater que le pourcentage d'élèves faibles ou très faibles est considérable. Au milieu de la deuxième année primaire, près d'un élève sur deux ayant appris à lire à partir d'une pédagogie centrée sur la compréhension obtient un score inférieur au percentile 25 et près d'un élève sur quatre atteint un score inférieur ou égal au percentile 10 ! Dans ce dernier sous-groupe, des analyses complémentaires indiquent que 19 enfants sur 151 obtiennent un résultat inférieur ou égal à 7 points. Rappelons que ce score équivaut au résultat que l'on peut espérer obtenir en cochant les réponses au hasard. Plus de 12% des élèves sont donc dans cette situation ! Par comparaison, les mauvais lecteurs issus d'une pédagogie centrée sur le décodage sont nettement moins nombreux puisqu'un seul enfant sur 148 obtient un score inférieur au percentile 10 (il obtient 11 points sur 27) ! Les 14 autres lecteurs ont un score qui varie entre 13 et 17 points sur 27.

La lecture du tableau indique également des différences importantes en ce qui concerne la proportion de bons et de très bons lecteurs. Une nouvelle fois, la comparaison est nettement en défaveur d'une pédagogie centrée sur la compréhension.

L'ensemble de ces données suggère que c'est le niveau général d'efficacité de ce type de pédagogie qui est en cause : le faible rendement en lecture mis en évidence lors des analyses précédentes ne s'explique pas uniquement par les performances exceptionnellement basses d'un nombre réduit d'élèves très médiocres. La faiblesse de la classe semble généralisée.

Discussion et conclusion

Nous partageons le point de vue défendu par CRAHAY (1992) selon lequel "plus un système d'enseignement est égalitaire, moins l'appartenance à une école doit déterminer la performance des élèves". À cet égard, les résultats présentés dans cette étude ne sont guère rassurants. Dans un premier temps, les données confirment que les acquisitions en lecture des élèves de deuxième primaire varient fortement en fonction de la classe dans laquelle ils sont scolarisés. L'examen des facteurs susceptibles d'expliquer cette variabilité de performances montre, en deuxième analyse, l'influence prépondérante des variables pédagogiques caractérisant la méthodologie et les pratiques d'enseignement de la lecture. Sans nier l'importance des autres facteurs, il apparaît clairement que les différences d'acquisition en lecture sont liées à l'efficacité des méthodes pour apprendre à lire.

Arrivés au terme de ces analyses, un constat s'impose. Les avantages d'une méthodologie d'enseignement de la lecture qui laisse une place importante à l'étude des mécanismes de décodage se manifestent clairement tant au niveau des performances moyennes, qu'en termes du nombre d'élèves présentant un retard en lecture et qu'en ce qui concerne la variabilité des résultats au sein d'une classe. Les résultats d'une étude réalisée, il y a 10 ans par deux auteurs américains (EVANS & CARR, 1985), vont étroitement dans le même sens.

Qu'on nous comprenne bien. Notre intention n'est nullement polémique, et nous ne cherchons en aucune manière à faire le procès d'une méthode contre une autre. Nous n'avons — a priori — aucun préjugé défavorable à la méthode fonctionnelle. Au contraire, nous sommes convaincus de ses mérites lorsqu'elle met l'accent sur la nécessité pour l'enfant de comprendre ce qu'il lit et de ne lire que s'il comprend. Nous sommes sensibles aussi à l'importance accordée aux différentes fonctions de la lecture. Enfin, nous sommes persuadés que l'objectif premier des enseignants ayant recours à cette méthode est de rendre les enfants qui leur sont confiés les meilleurs lecteurs possibles.

À cet égard, une remarque nous semble importante. Les résultats sur lesquels se fondent nos analyses portent sur des enfants ayant derrière eux un an et demi d'apprentissage de la lecture. On ne devient pas "lecteur" en un an et demi ! Quelle que soit la méthode d'enseignement utilisée, quelles que soient les capacités de l'élève, quelles que soient les conditions dans lesquelles se réalisent l'apprentissage, il faut beaucoup plus de temps pour pouvoir maîtriser la lecture et ses mécanismes complexes. Aussi, il est évident que les résultats observés ne préjugent en rien des capacités de lecture en fin de scolarité primaire et encore moins du lecteur adulte. Nous savons — tant par conviction que par expérience — qu'en ce qui concerne les apprentissages de base comme en beaucoup de choses, "rien ne sert de courir, il faut partir à point". Nous osons croire que les enfants confrontés à une méthode fonctionnelle acquièrent des habiletés qui, au bon moment, se révéleront précieuses et efficaces. Ils n'auraient fait que "reculer pour mieux sauter".

Il demeure néanmoins que le constat est alarmant. Et si on pense à l'importance de la lecture comme outil de base au service de quasi tous les autres apprentissages, nous ne pouvons que tirer la sonnette d'alarme.

Il faudrait comprendre. Pourquoi de telles lacunes ? Il ne rentre pas dans les objectifs de cet article de passer en revue les différentes hypothèses susceptibles d'expliquer les résultats pour le moins décevants d'une pédagogie centrée sur la compréhension. Nous renvoyons le lecteur aux synthèses de MORAIS (1995) et de RIEBEN & PERFETTI (1989) pour un examen complet des facteurs susceptibles d'expliquer cette situation alarmante.

Il nous semble, d'après nos observations, que c'est sans doute moins les principes de la méthode fonctionnelle qui sont à mettre en cause que la rigidité avec laquelle ses partisans appliquent ces principes et refusent d'aménager quelque peu la pédagogie qu'elle propose.

Nous disposons d'un certain nombre d'indices qui montrent que les enseignants "fonctionnels" qui réussissent moins mal que leurs collègues font preuve d'une certaine souplesse en introduisant des activités plus structurées et plus axées sur les mécanismes de décodage. Le fait qu'ils disposent d'une plus grande expérience n'est évidemment pas innocent. Peut-être se sont-ils mieux rendu compte des avantages et des limites des principes énoncés et qu'ils ont pu aménager leur pratique en conséquence.

La méthode fonctionnelle n'est donc pas nécessairement inférieure aux autres : nous n'avons pas d'éléments suffisants pour défendre une telle affirmation. Nous n'affirmons pas qu'elle n'est pas efficace, mais les données rassemblées dans cette étude sont suffisamment parlantes pour questionner une "pensée actuellement dominante" qui défend avec force la supériorité indiscutable de la pédagogie fonctionnelle sans présenter les arguments scientifiques et les données objectives à l'appui de cette thèse (voir par exemple, CHARMEUX, 1987). En pédagogie, comme dans tout autre domaine, il ne suffit pas de défendre avec conviction un point de vue pour démontrer sa supériorité. Depuis de nombreuses années, le débat sur la lecture a pris la forme d'une lutte idéologique qui divise le monde de l'enseignement. Il n'a pas su se transformer en débat scientifique, c'est-à-dire soumettre ses positions au verdict des faits. Telle était la démarche poursuivie dans ce travail. Nous osons espérer qu'elle est susceptible d'alimenter aussi sereinement que possible un débat qui concerne tous les citoyens de demain.

Bibliographie

- ALVES-MARTINS, M., BESSE, J.M., CHAUVEAU, G., INIZAN, A., & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1993). *La lecture pour tous*. Association pour favoriser une école efficace. Fédération des familles de France. Paris : Armand Colin.
- BOYER, J.Y., DIONNE, J.P., & RAYMOND, P. (1994). *Evaluer le savoir-lire*. Montréal : Les Editions Logiques.
- BRAIBANT, J.M. (1994). Le décodage et la compréhension : deux composantes essentielles de la lecture en deuxième primaire. In J. GRÉGOIRE & B. PIÉRART (Eds.), *Evaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (chap.11). Bruxelles : De Boeck Université.
- BRAIBANT, J.M. (1995a). La diversité des troubles de la lecture : étude de cas. In C. LEPOT-FROMENT (Ed.). *Education spécialisée : réflexions et pistes d'actions*. Bruxelles : De Boeck Université (in press).
- BRAIBANT, J.M. (1995b). Les troubles de la lecture peuvent-ils être diagnostiqués sans évaluer la compréhension ? Etude de cas. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* (in press).

- BRESSOUX, P. (1993). *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Bourgogne, Institut de recherche en économie de l'éducation, Dijon.
- BRESSOUX, P. (1994a). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de Pédagogie*, 108, 3, 91-137.
- BRESSOUX, P. (1994b). Les effets des écoles sur l'apprentissage de la lecture. In M. CRAHAY (Ed.), *Evaluation et analyse des établissements de formation* (Chap.11). Bruxelles : De Boeck.
- CARDINET, J., & WEISS, J. (1976). *L'enseignement de la lecture et ses résultats*. Berne / Francfort : H.Lang / P. Lang.
- CHARMEUX, E. (1987). *Apprendre à lire : échec à l'échec*. Toulouse : Milan / Education.
- CHARMEUX, E. (1992). *Apprendre à lire et à écrire : 2 cycles pour commencer*. Toulouse : Sedrap.
- CHAUVEAU, G., REMOND, M., & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1993). Acquisition de la lecture-écriture et métacognition. In G. CHAUVEAU, M. REMOND, & E. ROGOVAS-CHAUVEAU (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le système écrit*. Paris : L'Harmattan / INRP.
- CRAHAY, M. (1992). Echec des élèves, échec de l'école ? La Communauté française de Belgique en échec scolaire. *Recherche et Education. Théorie et pratique*. 11/12, 3-40.
- DEGUELLE, C. (1992). L'analphabétisme en Communauté française. *Les dossiers du CRISP*, n°36.
- DE SACY, C. S. (1992). *Bien lire et aimer lire. Méthode phonétique et gestuelle créée par Madame Borel-Maisonny. Cours préparatoire et élémentaire. (24^e édition)*. Paris : E.S.F.
- D'HAINAUT (1975). *Concepts et méthodes de la statistique* (Vol. 1). Bruxelles : Labor.
- ERNST, B. (1994). Les compétences des élèves de 6^e au début des années 90 : évolution en français et en mathématiques depuis 1980 et typologie en lecture et en calcul. *Revue française de Pédagogie*, 107, 2, 29-41.
- EVANS, M.A., & CARR, T.H. (1985). Cognitive abilities, conditions of learning, and the early development of reading skill. *Reading Research Quarterly*, 20, 3, 327-349.
- FIJALKOW, J. (1986). *Mauvais lecteurs, pourquoi ?* Paris : PUF.
- Fondation Roi Baudouin (1988). *Enfance et exclusion ... C'est Mozart qu'on ressuscite*. Fondation Roi Baudouin : Bruxelles.
- FOUCAMBERT, J. (1976). *La manière d'être lecteur*. Paris : Sermap / Hatier.
- FOUCAMBERT, J. (1995). *L'enfant, le maître et la lecture*. Paris : Nathan pédagogie.
- GERARD, F.M. & ROEGIERS, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- GERARD, F.M., & ROEGIERS, X. (1994). Evaluer un projet d'informatique pédagogique : une question de questions. *Recherche en éducation. Théorie & pratique*, 16/17, 1/2, 35-43.
- GOFFINET, S.A., & VAN DAMME, D. (1990). *Analphabétisme fonctionnel en Belgique*. Etudes de l'IUE sur l'analphabétisme fonctionnel dans les pays industrialisés, n°6. Bruxelles / Hambourg : Fondation Roi Baudouin / Institut de l'Unesco pour l'éducation.
- GOUGH, P.B., & TUNMER, W. (1986). Decoding, reading and reading disability, *Remedial and special education*, 7, 1, 6-10.
- GRÉGOIRE, J. (1994). Le diagnostic des troubles de l'acquisition de la lecture. In J. GRÉGOIRE & B. PIÉRART (Eds.), *Evaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (chap.2). Bruxelles : De Boeck Université.

- GRISAY, A. (1984a). Les mirages de l'évaluation scolaire (1) Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des études*. Communauté française de Belgique, 19, 5, 29-42.
- GRISAY, A. (1984b). Les mirages de l'évaluation scolaire (2) Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des études*. Communauté française de Belgique, 19, 6, 9-23.
- GRISAY, A. (1988). *Pour un parcours scolaire sans "ratés". Du mythe de la "bonne" école à la réalité (fuyante) de l'"école efficace"*. Notes de recherches sur les performances des établissements scolaires. Document ronéotypé. Liège, Service de pédagogie expérimentale de l'Université.
- GRISAY, A. (1994). Des écoles primaires "performantes" dans l'agglomération bruxelloise. In M. CRAHAY (Ed.), *Evaluation et analyse des établissements de formation* (Chap.18). Bruxelles : De Boeck Université.
- Inspection de Bruxelles A. (1987). *Evaluation en lecture : 6^e primaire (1986-1987)*.
- KHOMSI, A. (1990). *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture : lecture de mots et compréhension*. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- LECLERCQ-BOXUS, E. (1981). Une tentative d'insertion de l'évaluation formative dans la pratique quotidienne : l'opération PREDIC. *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes*, 9, 9-39.
- LEYBAERT, J., ALEGRIA, J., DELTOUR, J.J., & SKINKEL, R. (1994). Apprendre à lire. Rôle du langage, de la conscience phonologique et de l'école. In J. GRÉGOIRE & B. PIÉRART (Eds.), *Evaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (chap.10). Bruxelles : De Boeck Université.
- LEMAIRE, M.B. (1967). *La phonomie*. Mayenne : Ed. Saint-Michel.
- MINGAT, A. (1983). Evaluation analytique d'une action Zone d'Education Prioritaire au Cours Préparatoire, *Cahier de l'IREDU*, 37, Dijon.
- MINGAT, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 95, 2, 47-63.
- MORAIS, J. (1995). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
- O.C.D.E. (1991). *Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences*. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.
- OUELLET, G. (1985). *Statistiques. Théorie, exemples, problèmes*. Sainte-Foy (Québec) : Le Griffon d'argile.
- PERRENOUD, P. (1994). Echec scolaire : de la suppression du redoublement à la différenciation de l'enseignement, un long chemin. *Recherche en éducation. Théorie et pratique*, 16/17, 1/2, 3-23.
- Radioscopie de l'enseignement de la Communauté française de Belgique (1992). *Rapport thématique*, 31 mars 1992. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.
- RIEBEN, L. (1990). L'étude de l'apprenti-lecteur en situation de classe. In ZAVIALOFF, N. (Ed.), *La lecture* (Tome 1). Paris : L'Harmattan (Coll. "Conversciences").
- RIEBEN, L. & PERFETTI, C. (1989). *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*. Lausanne : Delachaux et Niestlé (coll. Textes de base en psychologie).
- SERRA, N., & THAUREL-RICHARD, M. (1994). Acquisitions des élèves au CE 2 et pratiques pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 2, 43-62.
- TEFNIN, F. (1989). *Savoir-lire à l'entrée dans le secondaire*. Coordination de l'enseignement professionnel. Diocèse de Liège.