

Influence des méthodes d'enseignement de la lecture sur le niveau d'acquisition des élèves en 2^e année primaire

BRAIBANT Jean-Marc & GERARD François-Marie

1. Contexte et Problématique

L'apprentissage de la lecture constitue une activité pédagogique dont l'enjeu dépasse largement la seule réussite scolaire. Dans nos sociétés, la maîtrise de la langue écrite est non seulement une nécessité quotidienne mais aussi une des conditions fondamentales de l'intégration sociale, professionnelle et culturelle de chaque individu. Une proportion non négligeable (15 à 20%) d'enfants en âge scolaire rencontre cependant des difficultés importantes lors de l'acquisition de cette compétence. Bien que nos connaissances actuelles ne permettent de le quantifier avec précision, il apparaît que certaines de ces difficultés seraient transitoires à condition de pouvoir être identifiées en temps voulu et que les mesures pédagogiques appropriées soient prises. Cela suppose que l'on développe une véritable politique de prévention des difficultés d'apprentissage de la lecture dans le cadre même de l'école et que l'on s'appuie à cette fin sur des outils d'évaluation de qualité.

2. Objectifs de la recherche

Une recherche conduite dans les années 90 à l'UCL nous a permis de concevoir un dispositif d'évaluation externe des compétences en lecture destinée aux élèves de 2^e année primaire. Ce dispositif poursuit 3 objectifs prioritaires :

- repérer les enfants en difficultés d'apprentissage de la lecture avant la fin du 1^{er} cycle de l'enseignement primaire (*fonction de dépistage*) ;
- faire un bilan des compétences acquises en lecture et déceler les acquis et les faiblesses de chaque élève (*fonction diagnostique*) ;
- aider les enseignants à conduire des actions pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins de leurs élèves (*fonction formative*).

L'administration de ces épreuves d'évaluation dans des contextes scolaires contrastés a permis de rassembler un certain nombre de données permettant d'évaluer l'influence que peuvent avoir l'école ou l'enseignant à travers ses méthodes et ses pratiques d'enseignement de la lecture sur le niveau d'acquisition de leurs élèves. Le texte qui suit dresse le bilan de cette étude. Des analyses plus fouillées ont été publiées en 1996 dans le Bulletin de Psychologie et d'Orientation (BRAIBANT & GERARD, 1996).

3. Méthodologie

3.1 Échantillon

L'échantillon comprenait 450 enfants scolarisés dans 25 classes de 2^e année dans 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 socioéconomique des élèves (favorisée, moyenne et défavorisée) qu'à celui des méthodes d'enseignement de la lecture en 1^{re} année primaire (méthode gestuelle, fonctionnelle ou mitigée). La sélection des écoles retenues en fonction de ces deux critères s'est faite sur la base des renseignements fournis par les directeurs d'école concernés.

Sans être considéré comme représentatif de la population scolaire de deuxième année primaire, cet échantillon offrait des garanties appréciables quant à sa « normalité » dans la mesure où toutes ses caractéristiques étaient proches des moyennes de référence publiées par l'Administration du Ministère de l'Enseignement dans son annuaire de statistique : nationalité, origine sociale, âge, sexe, retard scolaire, etc.

3.2 Questionnaires adressés aux enseignants

Des informations ont été recueillies par questionnaire auprès des titulaires de classe à propos des caractéristiques sociodémographiques de leurs élèves : date de naissance, sexe, nationalité, profession du père et de la mère, élèves en retard scolaire, élèves ne parlant pas le français à la maison. Un autre questionnaire complété par les enseignants a permis de recueillir des renseignements concernant leurs pratiques pédagogiques adoptées en classe depuis le début de l'année (description de la méthode d'enseignement, énumération des activités de lecture les plus fréquentes, place accordée au décodage versus compréhension, nombre d'heures consacrées par semaine à la lecture, utilisation ou non d'un manuel scolaire, fréquence de la lecture oralisée, description des modalités d'évaluation, etc.).

3.3 Deux épreuves d'évaluation

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 conduits à renoncer, par exemple, à une situation de lecture à voix haute ainsi qu'à la technique de closure (texte lacunaire) 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 est rarement utilisée par les enseignants qui appliquent une approche fonctionnelle.

Par ailleurs, 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, supposées 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, 1996 ; MORAIS & ROBILLARD, 1998).

Ces différents impératifs nous ont amenés à proposer les deux situations d'évaluation décrites ci-dessous.

<p>Évaluation du décodage (voir figure 1)</p>	<p>Cette épreuve est une adaptation d'un test créé par KHOMSI (1990). Elle a pour objectif de mesurer l'efficacité des capacités « techniques » de décodage des enfants. On leur présente un dessin sous lequel est écrit un mot (cf. figure 1). Ils doivent décider si ce mot correspond 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 se présente sous la forme d'un cahier comprenant 100 items à effectuer en 25 minutes.</p>
---	--

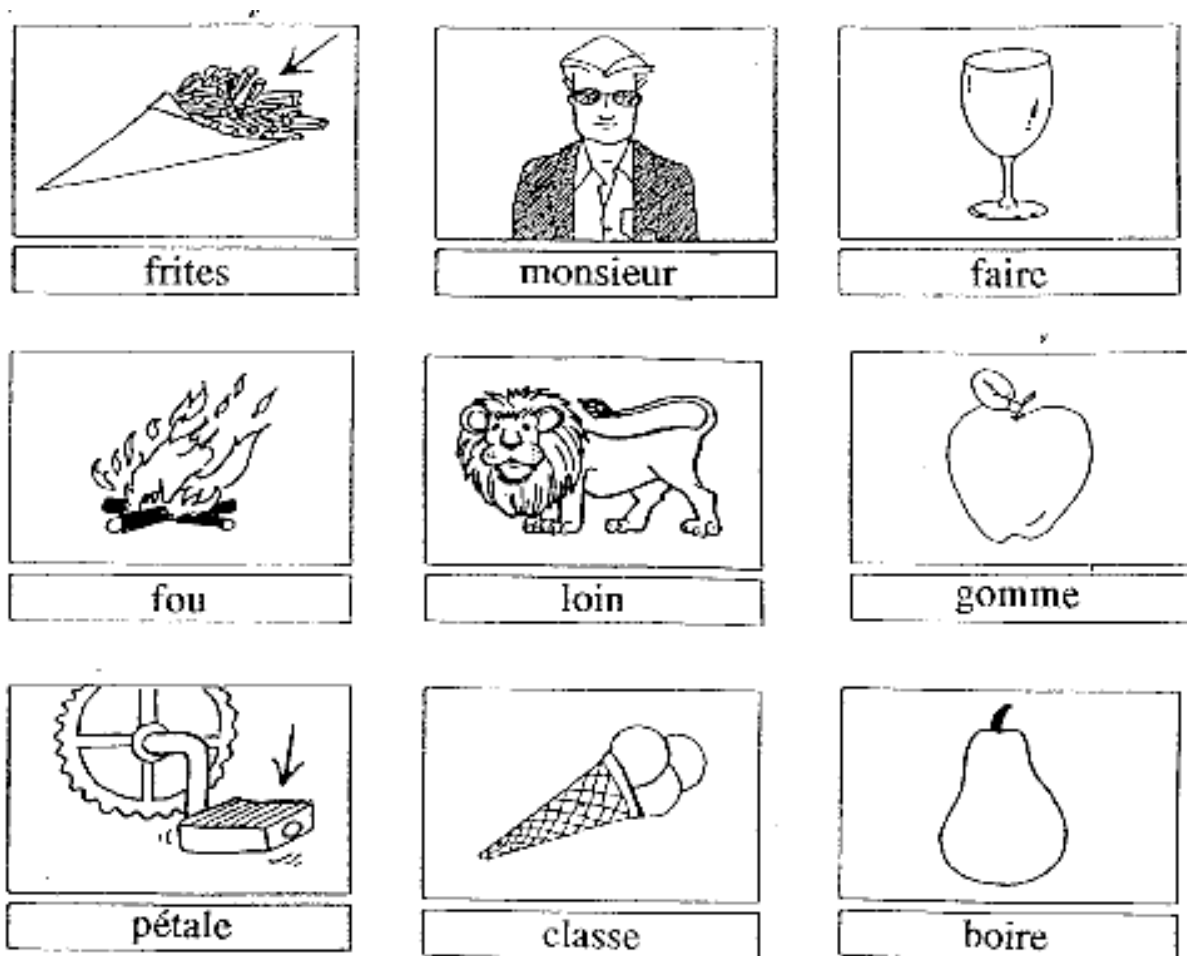
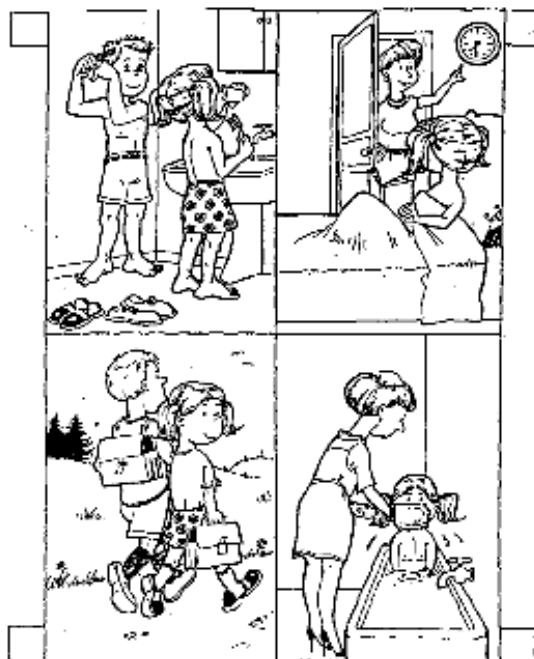
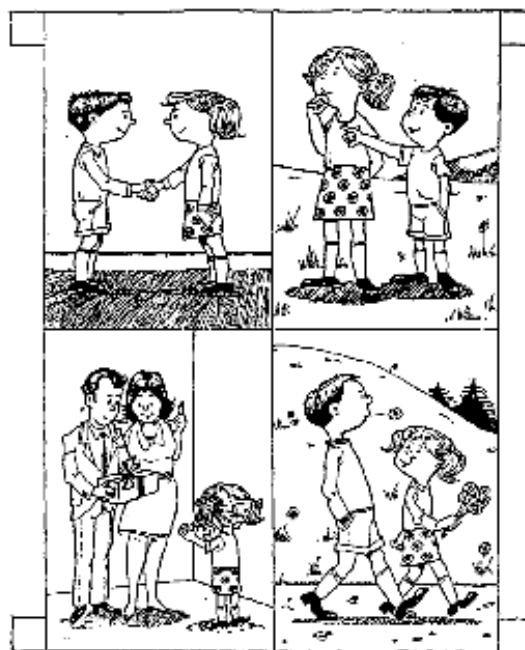


Figure 1 - Exemples d'items pour le test de décodage

<p>Évaluation de la compréhension écrite (voir figure 2)</p>	<p>Ce test est également une adaptation d'une épreuve créée par KHOMSI (1990). Il se présente sous la forme d'un cahier réunissant 27 planches sur lesquelles figurent 4 images et un énoncé écrit (cf. figure 2). 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 réponse correcte. Le temps pour répondre est de maximum 25 minutes.</p>
--	--



Il est temps de se lever pour aller à l'école.



La fille est plus grande que le garçon.

Figure 2 - Exemples d'items pour le test de compréhension écrite

Les deux épreuves ont été présentées collectivement aux élèves dans le contexte de la classe et en présence de leur titulaire. L'évaluation s'est déroulée au mois de décembre de la 2^e année primaire.

4. Principaux résultats

Constat n°1. Les niveaux d'acquisition des élèves varient fortement en fonction de l'école dans laquelle ils sont scolarisés.

Les deux premiers tableaux présentent le classement par ordre décroissant des 25 classes de l'échantillon en fonction de leur performance moyenne dans l'épreuve de décodage (tableau 1) et dans l'épreuve de compréhension (tableau 2). Les classes faisant partie d'une même école sont signalées par une lettre initiale identique suivie d'un chiffre différent.

Tableau 1 - Classement des classes en fonction des scores moyens en décodage et en compréhension

<i>Décodage (test des mots tordus)</i>					
N°	Classe	Moyenne	Écart-type	min-MAX	Étendue
1.	A0	83,60	6,01	73-94	21
2.	B1	83,53	5,67	75-93	18
3.	C1	81,61	13,06	47-94	47
4.	B2	79,89	11,11	55-97	42
5.	C2	79,65	7,94	63-89	26
6.	D1	78,85	9,19	58-92	34
7.	D2	78,29	8,92	53-91	38
8.	E1	78,17	7,35	68-87	19
9.	D3	77,86	10,58	57-100	43
10.	F1	74,31	9,81	58-87	29
11.	G1	74,00	12,01	52-89	37
12.	H1	72,25	12,35	52-91	39
13.	J1	71,77	7,96	58-83	25
14.	K1	71,75	10,95	45-88	43
15.	L0	70,75	14,06	42-92	50
16.	K2	70,09	13,16	51-96	45
17.	F2	68,45	15,28	49-92	43
18.	E2	67,82	13,06	51-89	38
19.	M1	66,67	17,28	34-86	52
20.	G2	64,15	14,01	45-87	42
21.	J2	63,77	9,35	43-76	33
22.	H2	63,04	18,88	18-89	71
23.	H3	61,43	14,03	30-85	55
24.	G3	59,45	17,82	36-87	51
25.	M2	58,47	18,87	22-87	65

<i>Compréhension</i>					
N°	Classe	Moyenne	Écart-type	min - MAX	Étendue
1.	B2	23,50	2,57	17-27	10
2.	A0	23,00	2,77	18-27	9
3.	B1	22,73	2,42	19-26	7
4.	D1	22,33	2,50	17-26	9
5.	C2	22,18	2,23	17-25	8
6.	C1	21,86	3,86	11-27	16
7.	E1	21,67	4,18	13-27	14
8.	K1	21,33	2,87	15-26	11
9.	L0	21,17	3,66	14-25	11
9.	D2	21,17	3,46	13-26	13
11.	D3	21,10	3,63	14-26	12
12.	G1	20,68	3,62	15-26	11
13.	F1	20,25	3,57	15-27	12
14.	K2	19,91	5,15	08-26	18
15.	H1	19,50	5,85	03-26	23
16.	M1	19,22	6,20	08-25	17
17.	F2	18,64	3,98	14-25	11
18.	E2	17,28	4,15	10-24	14
19.	H2	16,87	8,40	00-27	27
20.	J1	16,77	4,13	10-25	15
21.	G2	16,60	6,99	03-26	23
22.	J2	15,23	7,62	04-26	22
23.	G3	15,10	7,07	02-25	23
24.	H3	14,96	7,48	00-24	24
25.	M2	14,76	4,47	08-22	14

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

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

On observe que 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 sur 100 en ce qui concerne l'épreuve de décodage et de 14,76 à 23,50 sur 27 pour l'épreuve de compréhension.

À un autre niveau d'analyse, on observe que l'écart-type et l'étendue sont également très variables d'une classe à l'autre (cf. figure 3, ci-dessous). Soulignons à cet égard les écarts considérables qui séparent les scores minimum et maximum en compréhension des élèves des classes LO, K2, M1, J2, H2, H3 et G3 (cf. tableau 2). Dans ces classes, les élèves qui comprennent un message écrit côtoient des camarades qui sont plus proches de l'analphabétisme que du savoir-lire.

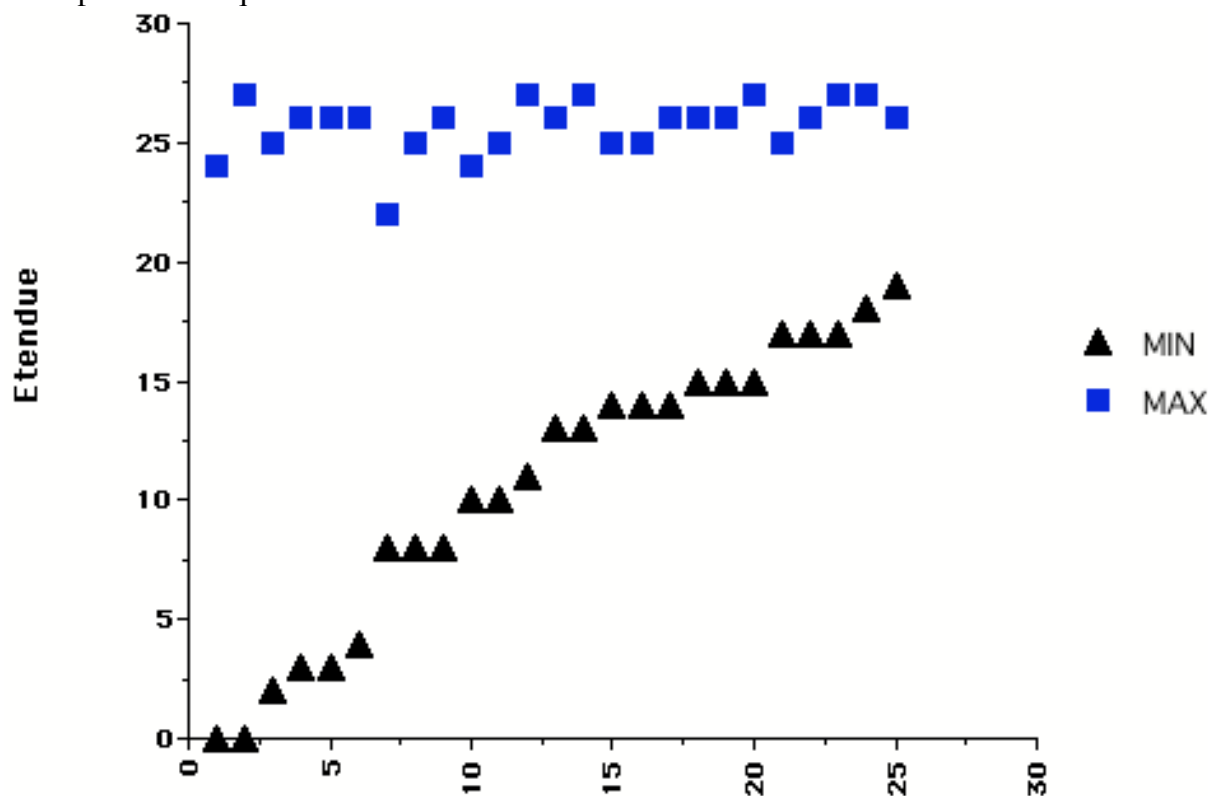


Figure 3 - Classe par classe, écart entre l'élève le moins performant et l'élève le plus performant au test de compréhension écrite

Les recherches menées depuis de nombreuses années dans l'enseignement fondamental en Belgique francophone montrent que les acquisitions scolaires des élèves varient fortement d'une école ou d'une classe à l'autre. L'analyse des résultats confirme, en première analyse, l'ampleur de ce phénomène et ce dans un périmètre géographique très limité. Rappelons que les écoles de notre échantillon sont géographiquement très proches l'une de l'autre puisqu'elles sont toutes situées dans un rayon de 10 km. Très concrètement, cela signifie que le choix des parents d'inscrire leur enfant dans une école plutôt qu'une autre pourrait s'avérer déterminant pour le niveau d'acquisition de celui-ci.

Constat n°2. L'école ou la classe fréquentée par l'élève exercent sur le rendement en lecture une influence plus déterminante que l'origine sociale.

On cherche ici à comprendre les relations entre les scores en lecture dans les deux tests et un certain nombre de variables utiles à la description, voire à l'explication des différences importantes constatées entre les élèves. Il s'agit d'une part des variables sociodémographiques (comme par exemple le niveau socioéconomique des parents ou la langue parlée à la maison) et, d'autre part, des variables pédagogiques (comme par exemple l'utilisation d'un manuel scolaire, le type de méthode d'enseignement). L'importance relative de l'impact exercé par chaque variable sur les résultats aux tests peut être estimé à partir d'une analyse de régression (simple ou multiple). De ces analyses, et sans entrer dans le détail, il est important de relever quelques points essentiels.

Les variables sociodémographiques rendent compte de 16% de la variance des résultats en décodage et de 19% en compréhension. Des analyses dans lesquelles l'impact de chaque variable est estimé séparément montrent que les acquisitions sont d'autant meilleures globalement que l'élève est d'une origine socioéconomique plus favorisée. L'absence de redoublement préalable ou bien encore le fait pour un enfant d'avoir réalisé ses deux premières années primaires dans la même école sont également associés à des scores élevés en lecture. La variable « langue parlée à la maison » exerce un effet différent en fonction des épreuves. 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. Conformément à nos attentes, les compétences linguistiques (vocabulaire, capacités syntaxiques) interviennent dans la réussite de l'épreuve de compréhension, mais elles ne semblent pas influencer de manière significative les résultats en décodage qui fait davantage appel aux capacités techniques.

L'impact des variables sociodémographiques sur les performances en lecture est un phénomène bien connu dans la littérature. L'intérêt de notre travail est de montrer que les variables pédagogiques exercent un pouvoir prédictif bien plus important. Ensemble, elles rendent compte de 27% de la variance des résultats tant en décodage qu'en compréhension. En réalité, chacune des différentes variables caractérisant les pratiques en lecture exerce, séparément, un impact substantiel sur le niveau d'acquisition en 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 sociodémographiques (l'origine sociale, la nationalité ou les difficultés de compréhension de la langue) généralement invoqués pour expliquer le faible rendement en lecture des élèves.

Contrairement à une opinion fortement répandue dans l'opinion publique, les différences de rendement entre les écoles ne sont donc pas liées uniquement à des différences de recrutement de leurs élèves, mais aussi à ce qu'on pourrait appeler « l'inégale qualité de l'enseignement » de la lecture tel qu'il est dispensé dans les classes. Sans nier l'importance d'autres facteurs, il

apparaît clairement que le niveau d'acquisition de la lecture en 2^e année primaire est déterminé en majeure partie par la méthode d'enseignement et les pratiques pédagogiques utilisées par l'enseignant. Les analyses qui suivent confirment ce point de manière spectaculaire.

Constat n°3. Quelle que soit l'origine sociale des élèves, l'approche idéovisuelle de la lecture est moins efficace que l'approche phonique.

L'analyse des questionnaires complétés par les titulaires de 2^e année ainsi que les informations dont on disposait sur la méthode d'enseignement utilisée en 1^{re} année a permis de distinguer deux groupes d'élèves nettement contrastés en ce qui concerne la pédagogie de la lecture qu'ils ont suivie depuis le début de l'enseignement primaire : le groupe « approche phonique » et le groupe « approche idéovisuelle ».

Approche phonique	Sont repris sous cette catégorie les enfants ayant appris à lire en 1 ^{re} année au départ d'une méthode gestuelle suivie d'un enseignement systématique et progressif des règles de correspondance lettres-sons. Les activités qui leur sont proposées depuis le début de la 2 ^e primaire sont centrées à la fois sur la compréhension de textes variés (histoires, affiches, recettes, consignes) et la précision du décodage (lecture expressive, jeux de discrimination auditive et visuelle, révision des règles de la combinatoire, etc.) sans que soit privilégiée une de ces deux composantes. Les élèves et les enseignants s'appuient sur un manuel scolaire pour soutenir les apprentissages. La lecture à voix haute est évaluée fréquemment.
Approche idéovisuelle	Sont repris sous cette catégorie les enfants ayant appris à lire au départ d'une approche idéovisuelle visant à développer la reconnaissance directe et la mémorisation des mots écrits provenant de textes ou de phrases sans passer par l'apprentissage des règles de correspondances lettres-sons. Les activités qui leur sont proposées depuis le début de la 2 ^e donnent la priorité à la compréhension de textes dans l'esprit de l'approche fonctionnelle développée par CHARMEUX et FOUCAMBERT (sensibilisation de l'enfant aux multiples usages sociaux et aux différentes fonctions de l'écrit). Ils sont entraînés à utiliser le contexte pour formuler des anticipations et des hypothèses de sens, au sein de situations de communication effective, sans utilisation du code alphabétique. Les enseignants ne font pas appel aux manuels scolaires, ils évaluent très rarement la lecture orale de leurs élèves.

Nous avons donc ici affaire à deux méthodologies nettement contrastées, l'une strictement idéovisuelle (pour 151 élèves de notre échantillon) et l'autre partiellement phonique (pour 145 élèves).

Compte tenu des importantes différences de recrutement, il est nécessaire d'examiner les performances des élèves en distinguant leurs milieux sociolinguistiques d'origine. Sont considérées comme « favorisées » les classes qui comptent un nombre peu élevé d'enfants de

migrants (moins de 20%) ainsi qu'un indice moyen d'appartenance socioéconomique 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 classes considérées comme « défavorisées » recrutent un taux d'enfants de migrants supérieur à 50% et leur indice socioéconomique moyen est égal ou inférieur à 2.

Les tableaux 2 et 3 montrent que les élèves ayant appris à lire selon une approche idéovisuelle obtiennent en moyenne des performances significativement inférieures à celles des élèves bénéficiant d'une didactique phonique, tant en compréhension qu'en décodage, et ce quelle que soit leur origine sociolinguistique.

Tableau 2 - Résultats au test de compréhension en fonction de l'approche pédagogique et du recrutement des écoles (moyenne = 19,59)

	Classes favorisées	Classes défavorisées
Approche phonique	22,19 (n = 118)	19,59 (n = 27)
Approche idéovisuelle	17,19 (n = 125)	16,00 (n = 26)

Toutes les différences sont significatives au seuil de ,01

Tableau 3 - Résultats au test de décodage en fonction de l'approche pédagogique et du recrutement des écoles (moyenne = 72,14)

	Classes favorisées	Classes défavorisées
Approche phonique	80,70 (n = 118)	71,93 (n = 27)
Approche idéovisuelle	65,49 (n = 125)	61,31 (n = 26)

Toutes les différences sont significatives au seuil de ,01

L'impact de la méthodologie de lecture est bien mis en exergue par les résultats remarquables des enfants défavorisés bénéficiant d'une approche phonique. Très concrètement, on sait que ces enfants cumulent toute une série de caractéristiques socioculturelles et linguistiques a priori défavorables pour leur réussite en lecture (enfants de migrants de milieu très modeste et ne parlant pas la langue française à la maison). Et pourtant ils obtiennent dans les deux épreuves des résultats significativement supérieurs aux enfants socialement et linguistiquement plus favorisés qui apprennent à lire selon une approche idéovisuelle. Si les résultats médiocres des élèves les plus favorisés exposés à une approche idéovisuelle sont particulièrement inquiétants compte tenu des atouts de ce public, on sera davantage préoccupé encore par la situation alarmante des enfants défavorisés apprenant à lire à partir d'une approche idéovisuelle.

Ces résultats sont importants, car ils suggèrent que l'on est en mesure aujourd'hui d'identifier des pratiques d'enseignement de la lecture efficaces pour les enfants d'origine les plus modestes. Ce n'est pas le moindre des intérêts de notre travail que d'apporter ainsi un démenti cinglant aux discours — peu mobilisateurs — qui expliquent une bonne partie de leur difficultés au « déterminisme socioculturel » ou à la « fatalité sociologique ».

Constat n°4. L'approche idéovisuelle se caractérise par un fort pourcentage d'élèves faibles ou très faibles en lecture.

Dans l'optique d'un enseignement « équitable », une pédagogie efficace ne se caractérise pas uniquement par des performances moyennes élevées. Elle se doit aussi (et surtout ?) d'assurer aux élèves les plus faibles un niveau de compétences aussi proche que possible de celui de leurs condisciples. Au-delà des comparaisons entre moyennes, 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 dans chacune des deux approches le pourcentage d'élèves très faibles (scores < au centile 10) ou faibles en lecture (scores < au centile 25). Le pourcentage d'élèves performants (scores > centile 75) a également été pris en considération.

Les résultats en compréhension écrite présentés au tableau 4 font apparaître une situation tout à fait critique pour l'approche idéovisuelle.

Tableau 4 - Pourcentage de bons et de mauvais lecteurs en fonction du type de méthode dans le test de compréhension écrite

Score au test de compréhension écrite	Centiles de référence	Approche phonique (n = 145)	Approche idéovisuelle (n = 151)
< 12 pts	< C.10	01 (00,69%)	36 (23,84%)
de 13 à 17 pts	C.10 ≤ C.25	14 (09,66%)	34 (22,52%)
de 18 à 21 pts	C.25 ≤ C.50	44 (30,34%)	28 (18,54%)
de 22 à 24 pts	C.50 ≤ C.75	57 (39,31%)	38 (25,16%)
> 25 pts	> C.75	29 (20,00%)	15 (09,93%)

En examinant la figure 4, on observera par exemple que près de 50% des élèves bénéficiant de cette approche obtiennent un score qui n'est pas supérieur au percentile 25 dans le test de compréhension écrite, supposé pourtant leur être plus favorable que le test de décodage. Près de 25% d'entre eux atteignent un score inférieur au percentile 10 !

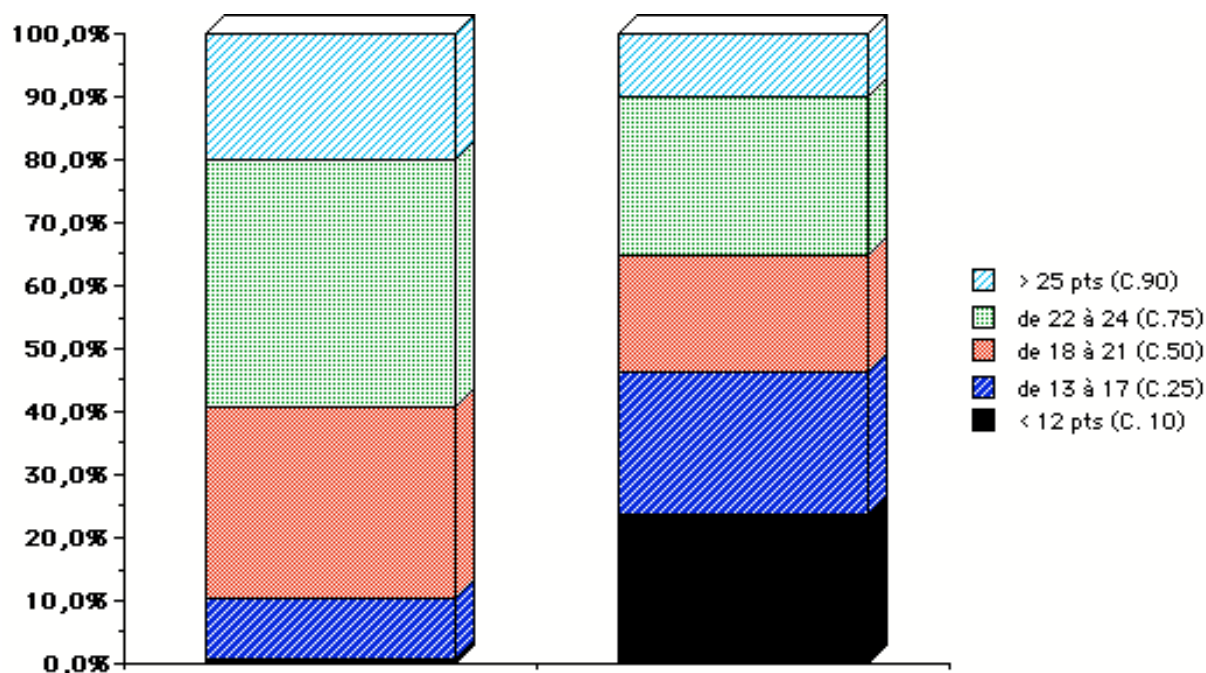


Figure 4 - Pourcentage de bons et de faibles lecteurs en fonction du type de méthode (compréhension)

Dans ce même sous-groupe et dans cette même épreuve (choisir parmi 4 images celle qui correspond à un énoncé écrit), 19 enfants sur 151 obtiennent un résultat inférieur à 7 points. Ce résultat témoigne d'une réelle impossibilité à accéder à la compréhension d'un message écrit, car il correspond à un résultat inférieur à celui que l'on peut espérer obtenir en cochant les réponses au hasard. Ainsi, plus de 10% des élèves ayant bénéficié d'une approche idéovisuelle sont dans cette situation après un an et demi d'enseignement obligatoire ! Par comparaison, un seul enfant sur 148 ayant appris à lire à partir d'une approche phonique obtient un score inférieur au centile 10 (il obtient 11 points sur 27) ! Les 14 autres lecteurs les moins performants dans cette approche enregistrent un score qui varie entre 13 et 17 points sur 27. Ce résultat quoique médiocre témoigne d'un niveau de compétence minimal en lecture.

La lecture des données 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 approche idéovisuelle.

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 l'approche idéovisuelle semble généralisée.

Constat n°5. L'approche phonique de la lecture semble plus équitable qu'une approche idéovisuelle.

Il en a été question plus haut dans le texte, les différences entre les classes de notre échantillon 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 5 établissent une relation entre le type d'approche pédagogique et l'hétérogénéité des performances des élèves. On observe que les 8 classes « approche idéovisuelle » sont nettement plus hétérogènes que les 11 classes « approche phonique ». Les écarts-types des classes de la première catégorie est en moyenne près de deux fois plus élevé que celui des classes pour la deuxième catégorie (6,18 vs 3,48).

Tableau 5 - Résultats en compréhension (scores moyens, écart-type, étendue) en fonction du type de pédagogie et de l'origine sociolinguistique des élèves

N°	Classe	Moyenne	Écart-type	min-MAX	Niveau socio-linguistique de la classe.	Pédagogie de la lecture
1.	B2	23,50	2,57	17-27	favorable	Phonique
2.	A0	23,00	2,77	18-27	favorable	Phonique
3.	B1	22,73	2,42	19-26	favorable	Phonique
4.	D1	22,33	2,50	17-26	favorable	Phonique
5.	C2	22,18	2,23	17-25	favorable	Phonique
6.	C1	21,86	3,86	11-27	favorable	Phonique
7.	L0	21,17	3,66	14-25	favorable	Phonique
8.	D2	21,17	3,46	13-26	favorable	Phonique
9.	D3	21,10	3,63	14-26	favorable	Phonique
10.	G1	20,68	3,62	15-26	favorable	Idéovisuelle
11.	F1	20,25	3,57	15-27	défavorable	Phonique
12.	H1	19,50	5,85	03-26	favorable	Idéovisuelle
13.	F2	18,64	3,98	14-25	défavorable	Phonique
14.	H2	16,87	8,40	00-27	favorable	Idéovisuelle
15.	J1	16,77	4,13	10-25	défavorable	Idéovisuelle
16.	G2	16,60	6,99	03-26	favorable	Idéovisuelle
17.	J2	15,23	7,62	04-26	défavorable	Idéovisuelle
18.	G3	15,10	7,07	02-25	favorable	Idéovisuelle
19.	H3	14,96	7,48	00-24	favorable	Idéovisuelle

La comparaison des coefficients de variation¹ montre que les enfants bénéficiant d'une approche idéovisuelle depuis le début de la première primaire constitue un public deux fois

¹ 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).

plus hétérogène que les enfants bénéficiant d'une approche phonique. En compréhension écrite, ce coefficient est de 36,4% pour l'approche idéovisuelle et de 16% pour l'approche phonique.

La figure 5 montre bien que nous avons affaire à deux publics « différents » en ce qui concerne leurs résultats en compréhension : l'approche phonique se caractérise par une moyenne élevée associée à une faible dispersion des résultats alors que l'approche idéovisuelle présente un profil inverse : performances faibles associées à une hétérogénéité élevée.

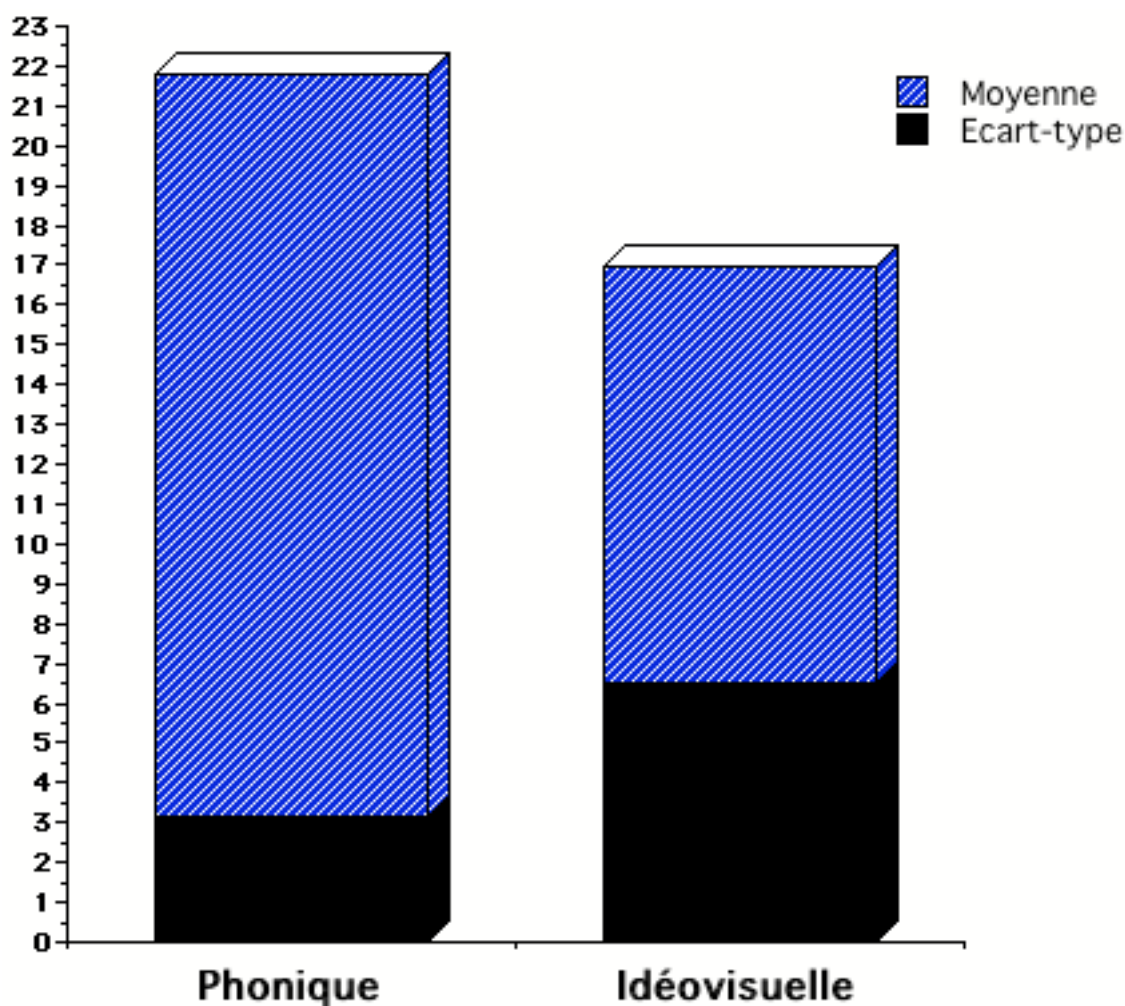


Figure 5 - Rapport entre l'écart-type et la moyenne dans les deux approches de la lecture

Après une année et demie d'enseignement, l'approche idéovisuelle est donc associée à une grande dispersion des résultats entre les élèves d'une même classe. En réalité, et de manière assez inattendue si on fait référence aux finalités « démocratiques » de ce type de pédagogie, tout se passe comme si elle 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 équitable — « plus égalitaire » — dans la mesure où elle assure aux élèves les plus

faibles un niveau minimal de compétence qui ne les place pas en situation de décrochage en lecture.

5. Conclusions

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. Ces données ont été confirmées par une étude longitudinale publiée récemment en France et qui montre très clairement les limites de l'approche idéovisuelle (GOIGOUX, 2000). Nos résultats vont également dans le sens des études qui montrent que la découverte du principe alphabétique exige un enseignement explicite. Ils convergent également avec les travaux qui montrent que la rapidité et la précision avec laquelle on décode les mots écrits s'avèrent décisives pour dégager la signification d'un texte écrit. Enfin, ils viennent en appui des conclusions de l'Observatoire national de la lecture en France lorsque celui-ci affirme que « l'acquisition du décodage graphophonologique constitue une étape incontournable de l'apprentissage de la lecture » (Observatoire national de la lecture, 1998, p.93). Bref, dans l'état actuel des connaissances, rien ne justifie l'engouement observé ces dernières années en faveur de l'approche idéovisuelle de la lecture.

Dans le souci d'être bien compris et afin d'éviter des polémiques inutiles, nous tenons à souligner que ces faits aujourd'hui bien établis, ne constituent en rien un plaidoyer nostalgique en faveur des méthodes traditionnelles d'apprentissage de la lecture, telles qu'elles étaient encore majoritairement pratiquées il y a 30 ou 40 ans. Les enseignants du 1^{er} cycle de l'enseignement primaire que nous avons rencontrés pour les besoins de notre recherche, ceux qui accordent une grande importance à l'enseignement du décodage regroupés sous l'approche phonique ne passent pas leur temps à arpenter leur classe en demandant à leurs élèves de répéter inlassablement « Riri a ri » et « Lulu a lu ». Si la plupart d'entre eux utilisent effectivement un manuel de lecture, ils ont pris soin de choisir des manuels rénovés susceptibles d'éveiller l'intérêt d'un enfant du 21^e siècle. S'ils consacrent réellement une bonne partie de leur temps à enseigner de manière méthodique et systématique

les règles de la combinatoire, ils réalisent aussi des activités de compréhension à partir de textes et d'écrits authentiques, riches et variés (affiches, modes d'emploi, recettes de cuisine, lettres, contes...). S'ils demandent régulièrement à leurs élèves de lire à voix haute afin d'évaluer leur progrès en lecture, ils les incitent également à fréquenter le coin-lecture aménagé au sein de la classe et dans lequel ils peuvent partir à la découverte de la littérature de la jeunesse.

Ce ne sont donc pas les situations fonctionnelles en tant que telles qui posent problème mais bien l'adoption d'une approche idéovisuelle qui exclut ou minimise l'importance d'un enseignement explicite des relations entre code oral et code écrit dès le début de l'apprentissage de lecture. Nos résultats, parmi tant d'autres qui vont dans le même sens, soulignent simplement la nécessité d'accorder, dès le début de l'enseignement primaire, une place importante — pour ne pas dire prépondérante — à l'étude des mécanismes de décodage et, en particulier par l'enseignement systématique et progressif des règles de correspondance lettres-sons (GERARD & BRAIBANT, 2004).

6. Bibliographie

- BRAIBANT, J.-M. (1994). Le décodage et la compréhension : deux composantes essentielles de la lecture en deuxième primaire. In GRÉGOIRE, J. & PIÉRART, B. (Éds.), *Évaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (chap. 11). Bruxelles : De Boeck Université.
- BRAIBANT, J.-M., GERARD, F.-M. (1996). Savoir lire : une question de méthodes ?, *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 1, 1996 : 7-45.
- BRAIBANT, J.M. (1996). La diversité des troubles de la lecture : étude de cas. In C. LEPOT-FROMENT (Ed.), *Education spécialisée : recherches et pistes d'action*. (pp. 69-104). Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- 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.
- 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.
- D'HAINAUT (1975). *Concepts et méthodes de la statistique* (Vol. 1). Bruxelles : Labor.
- 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. & BRAIBANT, J.-M. (2004). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire, *Français 2000*, n°190-191, Avril 2004, 24-38.
- GOIGOUX, R. (2000). Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle. *Psychologie française*, n° 45-3, 233-243.
- KHOMSI, A (1990). *Epreuve d'évaluation de la compétence en lecture : lecture de mots et compréhension..* Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
- MORAIS, J. & ROBILLARD, G. (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1). Analyses, réflexions et propositions*. Paris : Éditions Odile Jacob et Centre National de documentation pédagogique.
- OUELLET, G. (1985). *Statistiques. Théorie, exemples, problèmes*. Sainte-Foy (Québec) : Le Griffon d'argile.