

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

**COMMENT SE DEVELOPPE LE SAVOIR-LIRE ?
A LA RECHERCHE DE FACTEURS EXPLICATIFS**

Par G. HINDRYCKX et A. LAFONTAINE
Service de Pédagogie expérimentale
Université de Liège

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 4
Novembre 1997

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

1. INTRODUCTION

*Depuis 1988, le Service de Pédagogie expérimentale mène une recherche longitudinale sur le développement de l'enfant; celle-ci a été baptisée **Grandir en l'an 2000**. Conduite sous la direction du Ministère de l'Éducation de la Communauté française, cette étude se penche sur le parcours de près de 400 enfants, depuis leur naissance jusque leur vingtième année.*

*La recherche s'attache à analyser et expliquer le parcours scolaire et social des enfants. Il s'agit de cerner les événements et les éléments susceptibles d'intervenir pour stimuler ou à l'inverse, freiner la trajectoire scolaire et, en dernière analyse, d'identifier les variables et expériences éducatives qui exercent l'influence la plus déterminante dans la réalisation des potentialités d'un enfant. La mise en évidence de l'effet de variables -ou de réseaux de variables- **changeables** devrait déboucher sur un certain nombre de recommandations ou de conseils en matière d'éducation, tant familiale que scolaire.*

Deux pistes de recherche ont été privilégiées : d'une part, les compétences en lecture des enfants, d'autre part, leur niveau de motivation scolaire et le pattern d'évolution de celui-ci. Ces deux thématiques font l'objet d'investigations depuis plusieurs années pour la première, depuis plus d'un an pour la seconde. Elles s'intègrent dans un modèle d'analyse complexe, un édifice qui se construit progressivement. C'est au volet lecture que le présent article sera consacré.

La lecture est en effet l'une des principales préoccupations de l'étude. Elle constitue un vecteur fondamental du développement de l'individu: on sait à quel point le manque de compétence en la matière, voire l'illettrisme, constitue un facteur d'exclusion scolaire et sociale.

Nous rapportons ici les résultats de la première évaluation en lecture réalisée dans le courant de la première année primaire. Nous analysons ces résultats et tentons de dégager quelques facteurs explicatifs. Nous exposons ensuite les plans d'analyses ultérieures.

Les enfants ont été testés à deux reprises en cours de leur première année primaire, en décembre (prétest) et en mai (post-test). L'épreuve utilisée est le TLCP (test de lecture pour le cours préparatoire) de D. PASQUIER.

2. DESCRIPTIONS DES SCORES

Nous disposons des résultats au pré- et post-test pour 281 enfants. La distribution des notes au prétest s'approche d'une courbe normale décalée vers la gauche. La moyenne vaut 51.5, l'écart type 14.2 et le coefficient de variation 0.27. Par contre, la silhouette de la distribution des résultats au post-test est décalée vers la droite, s'approchant d'une courbe en J. La moyenne est de 76.8, avec un écart type de 15.4 et un coefficient de variation de 0.20.

Globalement, les écarts entre élèves ne se sont pas accentués du prétest au post-test : les valeurs des coefficients de variation sont similaires (0.27 et 0.20). Ce constat assez

optimiste est à nuancer pour deux raisons. D'une part, les élèves sont en début d'apprentissage; les différences dans la progression individuelle risquent de s'accroître par la suite. D'autre part, ce constat s'applique à l'ensemble des enfants de l'échantillon. Ces élèves proviennent d'environ 200 classes différentes, à raison de un, deux ou trois élèves par classe. Or, c'est essentiellement au niveau de la classe que peuvent se marquer clairement des phénomènes d'accroissement ou de réduction des différences. Ces évolutions relatives des élèves, décelables dans le contexte de leur classe, se trouvent ici masquées par la globalisation des données (1).

Dans l'ensemble, les élèves ont nettement progressé de décembre à mai, ce que reflète également l'estimation du niveau atteint par les élèves en lecture. Ce niveau est calculé à partir des points obtenus au test et peut prendre les modalités suivantes.

1. *Lecture sous-syllabique : l'enfant ne sait rien ou reconnaît quelques lettres : 21% des enfants sont dans ce cas au prétest / 3% au post-test.*
2. *Lecture syllabique : l'enfant déchiffre syllabe après syllabe : 65% au prétest / 12% au post-test.*
3. *Lecture hésitante : l'élève lit mot après mot : 10% au prétest, 31% au post-test*
4. *Lecture hésitante courante : l'élève lit par groupes de mots mais trébuche régulièrement sur des difficultés non encore surmontées : 3% au prétest, 32% au post-test.*
5. *Lecture courante, sans hésitation : 1% au prétest, 22% au post-test.*

Seuls 3% des enfants restent, au mois de mai, au stade de la lecture sous-syllabique. Le niveau de la lecture courante, parfois encore hésitante, est atteint par 54% des enfants. Qu'en sera-t-il en fin de deuxième année ?

3. ANALYSE DES PROGRES EFFECTUES

Le progrès moyen est de 25 points. Au plan individuel, on constate que cinq élèves ont régressé (1.8%) ont régressé. D'autres (9.2%) ont très peu progressé (moins de 10 points). Un petit nombre (10%) a progressé de 40 points au moins. Plus de 75% des enfants ont progressé de 20 points ou plus.

Quels sont les élèves qui ont le plus progressé ? Pour répondre à cette question, trois approches sont possibles, suivant que l'on considère les gains bruts, les gains relatifs ou les scores résiduels.

3.1. LES GAINS BRUTS

*Par gain brut, il faut entendre la différence observée entre le score au post-test et le score au prétest. Les élèves ont été répartis en cinq catégories de taille égale en fonction de leurs résultats au prétest. **Des progressions plus importantes sont le fait d'élèves faibles** : 30 points en moyenne, contre 18 points pour les élèves forts. Ce fait est confirmé par la corrélation négative entre le score au prétest et le gain (-0.39, $n = 276$, $p = 0,0001$).*

3.2. LES GAINS RELATIFS

Les résultats signalés ci-dessus ne signifient pas nécessairement que la lecture soit enseignée de manière à réduire les différences existant au départ entre enfants. En effet, le gain maximum possible est fonction des résultats au prétest : un élève qui a 93 points (maximum observé) sur 103 a forcément moins de chances d'effectuer un bond considérable qu'un élève qui a un score de 22 points (minimum observé). C'est ce qu'il est convenu d'appeler l'effet plafond du test.

Pour pallier cet effet plafond, il convient de calculer un gain relatif, c'est-à-dire le rapport entre le progrès possible (différence entre le maximum théorique et le score au prétest) et le progrès observé (différence entre le score au post-test et le score au prétest). Ce gain permet d'effectuer une comparaison entre élèves. Le gain relatif moyen est de 54%, ce qui signifie que les élèves ont en moyenne progressé jusqu'à atteindre la moitié du chemin qui s'ouvrait devant eux.

Certains élèves ont régressé. On retrouve ici les 5 élèves signalés précédemment. D'autres élèves ont très peu progressé et un petit nombre d'élèves ont atteint presque le maximum au test, avec une progression effective de 80 à 90 % de la progression possible.

Si l'on considère le gain relatif des élèves les plus faibles et celui des plus forts, on constate que ce sont ces derniers qui ont proportionnellement le plus progressé.

*La moyenne des gains relatifs des élèves forts au prétest est de 55 % contre 43 % pour les élèves les plus faibles. De fait, la corrélation entre gain relatif et score au prétest est de 0.18 (significative pour $n = 276$, $p = 0,0002$). Contrairement à ce que laissait entrevoir l'analyse sur les gains bruts, **l'analyse basée sur les gains relatifs indique donc une tendance globale dans le sens d'un progrès encore plus marqué pour les forts.***

On notera encore qu'aucun élève fort et aucun élève faible ne régresse. Ce sont donc parmi les moyens qu'il faut chercher les évolutions alarmantes.

3.3. LES SCORES RESIDUELS

L'approche des scores résiduels est basée sur l'analyse de régression. Il est possible de prédire les résultats au post-test par les résultats au prétest. Cette prédiction est basée sur les relations entre pré- et post-test pour chaque individu. L'équation de régression rend compte de la liaison globale entre les deux tests et définit la droite de régression. Les différences entre le résultat prédit et le résultat observé représentent ce qu'il est convenu d'appeler les scores résiduels. Sur base de la distribution des scores résiduels, nous pouvons répartir les enfants en plusieurs catégories en fonction de leur conformité à la prédiction :

- *enfants strictement conformes à la prédiction, soit un point d'écart maximum entre le score prédit et le score observé : 8%;*
- *enfants proches de la prédiction, soit de 1 à 4.9 points d'écart : 28 %;*
- *enfants éloignés de la prédiction, soit de 5 à 9.9 points d'écart : 29 %;*
- *enfants très éloignés de la prédiction, soit plus de 10 points d'écart : 35 %.*

Ce type de score est intéressant à mettre en relation avec des variables explicatives, afin d'éclairer les différences de progression entre enfants de niveau équivalent au prétest. Dans le cadre de GRANDIR, ces variables explicatives peuvent être la méthode de lecture employée par l'enseignant, certaines pratiques familiales, la perception qu'a l'enfant de l'utilité de la lecture, etc. Ces variables sont développées ci-après.

3.4. DANS QUELLE MESURE LES RESULTATS AU POST-TEST SONT-ILS INFLUENCES PAR LES RESULTATS AU PRETEST ?

*La corrélation entre le prétest et le post-test est de 0.62 (0.64 lorsque les cinq élèves qui ont régressé sont éliminés du calcul). Le coefficient de détermination est le carré de la corrélation (0.38). Ceci signifie que **le post-test est déterminé à raison de 38% par le prétest**. De façon complémentaire, cela signifie que 62 % des résultats au post-test sont déterminés par autre chose que l'état initial.*

En France, P. BRESSOUX (2) a constaté pareillement que si le niveau initial des élèves en lecture est fortement lié à leur niveau final, près de la moitié de la variance des acquisitions finales ne s'explique pas par les acquisitions initiales.

Pour ce qui concerne notre échantillon, il reste donc, entre décembre à mai, 62 % de "marge de manoeuvre", reprenant vraisemblablement entre autres les effets de facteurs comme

- les fluctuations dues à l'erreur de mesure (3),
- des variables liées à l'élève, à sa famille, sa motivation, ...
- des variables liées à l'enseignant,
- des variables liées à la classe,
- des variables liées à l'école.

3.5. COMMENT LES ELEVES VONT-ILS EVOLUER ?

L'évolution des enfants à travers le temps va-t-elle être marquée par un statu quo, voire même une accentuation des différences observées au départ : les enfants qui ont "bien démarré" continueront-ils à bien progresser, les autres resteront-ils à la traîne? On peut également imaginer des parcours moins rectilignes, avec, au niveau individuel, des progressions ou des régressions moins prévisibles. La littérature présente les deux cas de figure (A. LEROY-BOUSSION (4), J. WHYTE (5)).

Qu'en est-il à l'heure actuelle pour les enfants suivis dans la recherche GRANDIR?

*Les enfants ont également été répartis en cinq catégories d'effectifs égaux selon leur score au prétest. La même opération a été effectuée pour le post-test. La catégorie 1 reprend les 20% d'enfants qui ont les résultats les plus bas, la catégorie 5 les 20% les meilleurs. 43% des enfants sont restés au même niveau; 36% ont glissé vers une catégorie adjacente. Un cinquième des enfants ont changé leur position de manière significative : 24 (soit 8.5 %) ont décliné, tandis que 35 (soit 12.5 %) ont considérablement progressé. **En ce début d'apprentissage, on peut donc constater des changements importants**. Dans les prochains mois, nous chercherons à comprendre le pourquoi des évolutions. Ce travail se poursuivra avec les évaluations qui seront menées en lecture dans les prochaines années.*

3.6. QUELS SONT LES LIENS ENTRE LES PERFORMANCES EN LECTURE ET L'INTELLIGENCE ?

On trouve chez A. LEROY-BOUSSION un parallélisme étroit entre *QI* et lecture; celui-ci se manifeste au long de la période considérée, de 5 ans 7 mois à 8 ans 1 mois. Par contre, l'enquête de J. WHYTE apporte des nuances quant aux liens entre *QI* et résultats en lecture. Ces deux variables semblent appartenir à un système plus complexe, incluant d'autres variables. La recherche de J. WHYTE indique que le *QI* verbal, mesuré à 6 ans 1/2 ne semble pas influencer le niveau en lecture à 11 ans (corrélation non significative). Par contre, le *QI* de performance est corrélé significativement avec la lecture à 11 ans ($r = 0.17$, $p = 0,05$). Cette relation n'est cependant pas très forte et fluctue avec le temps. En effet, en début d'apprentissage, certains enfants ont de mauvais résultats en lecture et un *QI* de performance équivalent aux meilleurs. Ce sont eux qui progresseront ensuite jusqu'à rattraper le niveau des meilleurs en lecture; J. WHYTE les appelle les risers. Par contre, d'autres avaient, en tout début d'apprentissage, de bons résultats en lecture, alors que leur *QI* de performance était plus bas; ceux-ci, dénommés decliners, verront leurs résultats baisser, jusqu'à rejoindre les élèves les plus faibles.

Classiquement, la corrélation entre *QI* et résultats scolaires fluctue, pour l'école élémentaire, entre 0.60 et 0.70 (6), ce qui laisse une place non négligeable (entre 51 et 64 % de variance) pour un effet-maître, c'est-à-dire pour des variables scolaires de processus, liées aux enseignants et pour un effet des variables éducatives familiales.

Parmi les données recueillies au fil des années dans le cadre de GRANDIR, nous disposons de plusieurs mesures développementales. Il s'agit de scores obtenus à 22 mois à deux échelles mentale et motrice (BAYLEY), à 3 ans et demi à un test de vocabulaire actif et passif (TVAP), du *QI* verbal, performance et total à 5 ans (WPPSI). Nous aborderons ici uniquement les mesures de développement général (7).

Les corrélations entre la mesure de niveau cognitif prise à 22 mois et les scores en lecture sont de 0.16 (prétest) et 0.29 (post-test). Il existe donc une liaison, statistiquement significative, mais de valeur peu élevée : respectivement 2.5 et 8.4 % de la variance au test lecture est expliquée par ce score d'aptitudes initiales des élèves.

Lorsque l'on prend en compte le *QI* mesuré à cinq ans, les corrélations s'accroissent un peu : 0.34 avec le prétest, 0.39 avec le post-test. Ces valeurs représentent respectivement 11,5 et 15 % de variance expliquée.

On peut interpréter ce résultat de la façon suivante : l'intelligence exerce une influence sur les résultats en lecture mais cette influence est loin de constituer un déterminisme absolu.

Plusieurs remarques d'ordre technique méritent d'être prises en considération :

1. Les scores en lecture correspondent au début de l'apprentissage. Or, il peut y avoir une interaction entre la méthode d'apprentissage de la lecture utilisée par l'enseignant et la manière dont le test est conçu. Ceci a pu désavantager certains enfants, notamment ceux qui fréquentent une classe où l'enseignant a opté pour une approche fonctionnelle.

2. D'autre part, la problématique de la stabilité des mesures d'intelligence intervient ici : on considère généralement que les mesures de *QI* ne commencent à se stabiliser qu'à partir de l'âge de dix ans (9). Comme il n'y a pas simultanéité entre la mesure du *QI* (5 ans) et l'évaluation en lecture (décembre et mai de la première année), on risque donc des fluctuations de *QI* chez le même enfant entre cinq et six ans.
3. Comme mis en évidence dans l'étude de J. WHYTE, des enfants de *QI* similaires peuvent avoir des démarrages à vitesse variable, ce qui peut donner, lors des premières évaluations, des résultats très bons ou médiocres à *QI* égal, la situation pouvant s'inverser par la suite. Le niveau ultérieur en lecture semble plus fidèlement prédit à partir de 8 ou 9 ans (10).

Cette dernière remarque s'applique dans une certaine mesure à nos données. Les enfants sont classés en cinq catégories, d'une part, en fonction de leurs résultats au test de *QI* et d'autre part, au test de lecture. Quand on examine le croisement entre ces deux séries de résultats, on constate que, sur 277 enfants pour lesquels l'information est disponible, 185 enfants (soit 67%) restent classés de façon similaire (79 enfants se maintiennent dans la même catégorie, 47 descendent d'un niveau et 59 montent d'un niveau). Quarante-deux enfants régressent, passent des niveaux 3, 4, 5 au *QI* à des niveaux 1, 2 ou 3 en lecture (15 %) tandis que 50 autres progressent nettement (18 %).

Les éléments particuliers cités ci-dessus peuvent influencer la valeur de la corrélation peu élevée entre *QI* et test de lecture, mais il est clair que, d'une part, "tout n'est pas joué avant six ans" et que, d'autre part, il reste une énorme place pour des influences liées au contexte familial et surtout scolaire. Comme l'indiquent entre autres les travaux de P. BRESSOUX (11), **les variables liées à l'enseignant, sa méthodologie, son action expliquent un pourcentage non négligeable des différences en matière d'acquisition dans ce domaine.**

Signalons enfin que la **motivation** des élèves est susceptible d'influencer et d'être influencée par leur niveau en lecture. L'étude de J. WHYTE (12) montre, par exemple, que les élèves qui, après un bon départ, ont éprouvé de grosses difficultés en lecture, à partir de la troisième année (decliners) ont les scores les plus bas en ce qui concerne leurs attitudes vis-à-vis de l'éducation et leur image de soi lorsqu'on les interroge à 16 ans.

Ceci renforce l'idée que les attitudes pourraient être aussi importantes pour des rendements ultérieurs que des résultats à un test. En effet, le groupe qui a les plus mauvais résultats (élèves qui ont toujours été en difficulté : lows) présente des attitudes plus favorables. On constate en effet que davantage d'élèves lows se sont inscrits pour passer l'examen de fin d'études secondaires et à des examens ultérieurs et que davantage d'élèves decliners sont sans activité professionnelle à 20 ans. La motivation qui peut être influencée par un changement dans les résultats scolaires semble jouer à long terme...

En ce qui concerne GRANDIR, ce n'est qu'en poursuivant l'évaluation des compétences en lecture et en relevant systématiquement des informations sur les différentes composantes de la motivation qu'on pourra compléter ces pistes explicatives.

Les élèves suivis par J. WHYTE fréquentaient la même école et provenaient de milieux similaires (assez défavorisés). Cette étude apporte néanmoins des éléments intéressants quant à l'évolution de ces enfants. La diversité présente dans l'échantillon GRANDIR devrait permettre, progressivement, d'enrichir la compréhension du développement et des trajectoires de tous les enfants.

4. PREMIER BILAN

En cours de première année primaire, les compétences en lecture des enfants GRANDIR ont nettement progressé. Seuls 3 % d'entre eux restent au niveau de la lecture syllabique et 22 % ont déjà atteint le niveau de la lecture courante.

Les écarts entre les niveaux des enfants se sont-ils accrus ?

Lorsqu'on considère globalement les dispersions de scores aux pré- et post-test, on peut donner une réponse négative à cette question. Des analyses plus fines indiquent que la réalité est complexe :

- certains élèves ont régressé;*
- d'autres ont peu progressé;*
- d'autres ont réalisé des gains importants.*

L'examen des gains relatifs est particulièrement intéressant : 56 % des enfants ont réalisé 60 % ou plus de la marge de progrès qui leur était possible. Inversement, plus de 40 % des enfants ont réalisé moins de 50 % des progrès possibles. De surcroît, on constate que des élèves déjà faibles au prétest ont peu progressé. Il en va de même de certains élèves forts. Toutefois, une tendance légère se dégage : les gains relatifs des forts sont supérieurs à ceux des faibles. Ce constat devrait éveiller l'attention des responsables politiques soucieux d'installer l'école de la réussite.

Les résultats de la recherche GRANDIR indiquent que la compétence en lecture est très partiellement déterminée par le niveau intellectuel initial de l'enfant (QI). Onze pour cent et demi de la variance du prétest et 15 % de celle du post-test sont "expliqués" par le QI mesuré à 5 ans. L'environnement éducatif, familial et scolaire, interviendrait pour plus de 80 %. C'est dire la marge de manoeuvre de l'éducation.

5. CONCLUSION

Contribution de GRANDIR à l'effort d'amélioration du système éducatif

Les enfants n'entrent pas à l'école primaire avec des compétences égales en lecture. D'emblée, certains sont capables d'une lecture hésitante, voire même d'une lecture courante. D'autres, en revanche, ne savent rien ou reconnaissent à peine quelques lettres. Evidemment, ils terminent la première année primaire avec des compétences différentes en lecture. Rares sont ceux qui en sont restés à une lecture sous-syllabique (3 %); la plupart ont atteint le stade de la lecture hésitante (31 %), voire de la lecture hésitante courante (32 %); un cinquième des enfants se montrent même capables d'une lecture courante sans hésitation (22 %).

Nombreux sont les enseignants qui font l'hypothèse que la réussite scolaire est avant tout question d'intelligence. Les données recueillies dans le cadre de la recherche "GRANDIR" confirment partiellement cette intuition. On observe en effet une corrélation de 0.34 entre le quotient intellectuel mesuré à cinq ans et le prétest, et une corrélation de 0.39 entre ce même quotient intellectuel et le post-test en lecture. Quoique significatives, ces liaisons sont faibles. Elles signifient que 10 à 15 % de la variabilité des scores au prétest et au post-test sont expliqués par l'intelligence de l'individu. Quatre-vingt-cinq à nonante pour cent des performances en lecture sont, par conséquent, tributaires d'autres paramètres. Ce constat est important : il indique que, s'il faut compter avec les aptitudes initiales des sujets, le rôle joué par les facteurs éducatifs est essentiel.

Eu égard à la bonne volonté politique manifestée actuellement de promouvoir l'école de la réussite, une question se pose : les écarts constatés au bout d'une année entre les individus s'amplifient-ils ou se réduisent-ils en cours d'année ? Si l'action de l'école est élitiste, les différences ne peuvent que s'amplifier. Si son action est égalisatrice, elles se résorberont.

A cet égard, les faits recueillis dans le cadre de la recherche "GRANDIR" attestent de la complexité du réel. Si l'on se contente de regarder la dispersion des scores au prétest et au post-test, les écarts ne se creusent pas, mais ne se réduisent pas non plus. Le constat n'est pas franchement réjouissant : l'école ne réussit pas à corriger les inégalités de départ. Par ailleurs, l'examen détaillé des gains relatifs indique que les plus forts progressent davantage que les plus faibles. Là, le constat est franchement inquiétant. Il convient toutefois de conserver une certaine prudence et d'attendre confirmation de cette observation par l'examen des performances en lecture en fin de 2e année primaire.

De nombreuses questions restent en suspens : elles seront abordées au cours des prochains mois. L'équipe "GRANDIR" a en effet, engrangé suffisamment de données pour éclairer quelque peu la question des facteurs explicatifs. Plusieurs grappes de questions sous-tendent les traitements statistiques qui sont actuellement en cours au Service de pédagogie expérimentale :

Qui sont les enfants qui abordent la première année primaire avec un niveau de compétences avancé (versus en retard) ? Peut-on mettre le niveau de départ des élèves en relation avec leur origine sociale et familiale ? Quel est le poids de ce déterminisme familial et social ? Quel est, parallèlement, le rôle joué par l'école maternelle, mais aussi les pratiques éducatives des familles ? De nombreuses informations ont été recueillies à ce propos; la création d'une typologie par clustering est en cours. L'objectif est de diagnostiquer au mieux les éléments qui influencent le niveau de départ des élèves en lecture. Ceci connu, il devrait être possible d'en déduire une série de recommandations pédagogiques.

Quels sont les enfants qui progressent le mieux en cours de première année primaire ? Quels sont ceux qui auront le mieux progressé au bout des deux premières années d'apprentissage de la lecture ? Peut-on mettre les progrès des enfants en relation avec les pratiques éducatives des enseignants ? A ce sujet aussi, nous disposons d'informations pertinentes. Les analyses qui sont en cours devraient également déboucher sur une série de suggestions pédagogiques.

Quelles relations peut-on établir entre l'évolution des performances en lecture et le développement du profil motivationnel des enfants ? Nous faisons l'hypothèse d'un processus à causalité réciproque : les deux groupes de variables s'influencent réciproquement. De façon précise, nous espérons pouvoir montrer à la Communauté éducative que la motivation des élèves n'est pas un paramètre inchangeable. Il se transforme au cours du temps en fonction des expériences éducatives vécues par l'élève. Les pratiques éducatives propices à un bon apprentissage de la lecture sont également susceptibles de renforcer la motivation de l'élève. De façon précise, nous espérons pouvoir montrer très bientôt que les enfants qui progressent le plus quant à leur compétence en lecture, connaissent également une amélioration de leur image d'eux-mêmes et de leur confiance en leurs capacités intellectuelles. Bref, promouvoir l'apprentissage des élèves, ce serait aussi contribuer à enrichir leur profil motivationnel.

Notes de bas de page

- (1) Si tous les élèves des classes fréquentées par les enfants de l'échantillon ont été testés, les contraintes du déroulement de la recherche n'ont pas permis jusqu'à présent le codage et l'exploitation de ces données.
- (2) P. BRESSOUX (1995). *Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effet-classe en lecture*. *Revue française de Sociologie*, XXXVI, pp. 273-294.
- (3) L'erreur de mesure est estimée ici à 10 % maximum. En effet, la corrélation estimée entre deux mesures A et B dans le cas où les erreurs de mesure seraient nulles est égale au rapport entre la corrélation observée et le produit des racines carrées des fidélités des mesures A et B. Dans ce cas précis, la fidélité du TLCP étant de 0,91 et la corrélation observée valant 0,62, la corrélation estimée en cas de fidélité parfaite vaut 0,71, ce qui correspond à une erreur de mesure de 9 %.
- (4) A. LEROY-BOUSSION (1971), *Maturité mentale et apprentissage de la lecture*. *Enfance*, 3, 153-208, cité dans M. REUHLIN (1991), *Les différences individuelles à l'école*. Paris : P.U.F., p. 21.
- (5) J. WHYTE (1993), *Longitudinal correlates and outcomes of initial reading progress for a sample of Belfast boys*. *European Journal of Psychology of Education*, VIII, 3, pp. 325-340.
- (6) R.E. SNOW, D.F. LOHMAN (1984), *Toward a theory of cognitive aptitude for learning from instruction*. *Journal of Educational Psychology*, 76, 347-376, cité dans M. REUHLIN (1991), *Les différences individuelles à l'école*. Paris : P.U.F., p. 20.
- (7) *La question du degré de stabilité temporelle des différences individuelles se pose de manière générale en psychologie. La valeur prédictive d'examens pratiqués avant 30 mois est fluctuante : il faut attendre un an et demi pour que les prévisions relatives au QI à 3 ou 4 ans atteignent une validité de 0,50. Selon un relevé effectué par McCALL à partir de 19 recherches, on voit que la corrélation médiane entre une mesure effectuée entre 19 et 30 mois et une mesure effectuée entre 5 et 7 ans est de 0,39, ce qui correspond à la valeur observée dans notre recherche entre l'échelle mentale (22 mois) et le QI total (5 ans) (voir figure 1).* R.B. McCALL (1979), *The development of intellectual functioning in infancy and the prediction of later IQ*. In J. OSOFSKY (Ed.), *Handbook of infant development*. New York : Wiley, cité in M. REUHLIN, F. BACHER (1989), *Les différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*. Paris : P.U.F., p. 76.
- (8) *La mesure effectuée au mois de mai semble plus représentative des capacités des élèves que celle de décembre*
- (9) B.S. BLOOM (1964), *Stability and change in human characteristics*. New York : Wiley and Sons, cité in B.S. BLOOM (1979), *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Labor, p. 61.
- (10) J. WHYTE, *op. cit.*, p. 334.
- (11) P. BRESSOUX, *op. cit.*, p. 279.
- (12) J. WHYTE, *op. cit.*, p. 336.