



Apprendre à lire : pas si simple

Les carences du système éducatif français en matière d'apprentissage de la lecture sont réelles. Elles reviennent comme les feuilles d'automne à chaque évaluation CEDRE ou PISA, à chaque journée Défense et citoyenneté qui évalue les compétences en lecture des jeunes Français. Faut-il se résoudre à cette fatalité insupportable quand l'acte de lire prend de plus en plus d'importance dans la vie quotidienne ? Face au discours simpliste d'un ministre qui fait croire que tout se joue au CP, il est parfois nécessaire de réintroduire un peu de complexité.

Pleins feux sur le CP pour la première année d'exercice du nouveau ministre de l'Éducation nationale. Jean-Michel Blanquer voit dans le cours préparatoire la pierre d'achoppement du parcours de l'écolier français et dans l'apprentissage de la lecture à la fin de cette classe, un indicateur prédictif infaillible de la réussite scolaire. « *Je vise 100 % de réussite à la fin du CP* », claironne-t-il devant les médias dans le but mal dissimulé d'enrôler l'opinion publique dans son combat contre l'échec scolaire pour imposer des méthodes « *qui marchent* ». Il pourfend le spectre d'une méthode globale pourtant révolue, s'appuyant sur son interprétation des neurosciences. Et multiplie les mesures et les déclarations hâtives et mal ficelées : CP dédoublés insuffisamment financés dans les REP+, évaluations CP décalées et inadap-

tées, mise en cause des enseignants utilisant des méthodes supposées archaïques et inefficaces...

Mais comme le disait Lénine, les faits sont têtus. Les faits, ce sont des enseignants qui réfléchissent, inventent, progressent au jour le jour dans leurs classes en adaptant leurs pratiques à la réalité des élèves (voir p.21). Les faits, ce sont des chercheurs comme Roland Goigoux (voir pages 18-19) qui conduisent des enquêtes approfondies sur le terrain pour essayer de dégager des pistes pédagogiques et didactiques favorisant la réussite de tous les élèves. Les faits, ce sont de nouveaux programmes scolaires qui rappellent l'importance de construire l'apprentissage de la lecture de la maternelle au CM2, et même après, en menant de concert le travail sur la phonologie et celui sur la compréhension.



ROLAND GOIGOUX

Roland Goigoux est professeur des universités en sciences de l'éducation à l'université Clermont-Auvergne. Il enseigne à l'École supérieure du professorat et de l'éducation. Membre du laboratoire ACTÉ (Activité, Connaissance, Transmission, éducation) il a notamment dirigé un rapport de recherche sur l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. Un rapport disponible sur le site de l'IFÉ : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecire>

« Nous avons constaté qu'il y avait très peu d'enseignement de la compréhension au CP »

Vous êtes à l'origine d'une vaste étude sur l'enseignement de la lecture, en quoi est-elle originale ?

RG. La première originalité c'est son ampleur, 131 classes et plus de 3 000 élèves y ont participé. On a pu évaluer individuellement une cohorte de 2 500 élèves au début et en fin de CP puis en fin de CE1. Cette étude longitudinale a permis d'observer chacune des classes de CP pendant trois semaines. 420 semaines d'observations ont été codées à la minute près. Notre description des pratiques n'a donc pas d'équivalent à l'échelle de la francophonie. C'est aussi la seule étude qui identifie des relations causales entre les pratiques pédagogiques ordinaires et les progrès des élèves, notre objectif étant d'identifier les caractéristiques des pratiques efficaces. Les professeurs observés sont très divers mais tous sont expérimentés au cours préparatoire. Cela nous permet d'évaluer des choix didactiques contrastés mais assumés

par les enseignants. Les enquêteurs ont été formés à l'observation et nous avons réalisé des modélisations statistiques pour calculer l'effet-maître en mettant en relation les pratiques avec les progrès des élèves. Les autres variables telles que l'origine sociale des élèves, la langue parlée, ou l'âge ont été contrôlées, tout comme le niveau de performance initial des élèves.

Quels sont les principaux enseignements que vous en avez tirés de votre recherche ?

RG. Le premier concerne la planification de l'étude du code et le choix des supports. Les maîtres qui étudient trop peu, trop lentement ou trop tardivement les correspondances graphèmes-phonèmes pénalisent leurs élèves. Cet enseignement doit débiter sans tarder au CP pour mettre en route la mécanique du déchiffrage. L'idée intuitive selon laquelle il faudrait aller plus lentement lorsque les

élèves sont initialement faibles est une erreur. Ces élèves sont d'autant plus en difficulté que le maître ralentit. L'impact est positif lorsque 14 correspondances graphèmes-

« Les maîtres qui étudient trop peu, trop lentement ou trop tardivement les correspondances graphèmes-phonèmes pénalisent leurs élèves ».

phonèmes sont étudiées au cours des 9 premières semaines. L'ordre d'étude des correspondances en revanche ne pose pas de problème. La majorité des enseignants fait des choix judicieux et étudie les correspondances les plus fréquentes, celles qui génèrent le plus de pouvoir de déchiffrage. Par exemple, au début de l'année, les consonnes « r, t, l, s » et les sons voyelles. Certains enseignants étudient des correspondances très rares en français et cela n'est guère pertinent.

On a aussi observé que les textes choisis par les maîtres et proposés à la lecture des élèves sont inégalement déchiffrables. Si l'on calcule la proportion de graphèmes

étudiés avant la lecture d'un texte, on constate que le choix d'un texte trop peu déchiffrable pénalise les élèves initialement faibles.

Nous savons que

les maîtres utilisent deux critères pour choisir leur support de lecture : celui de la déchiffrabilité et celui de l'intérêt sémantique du texte. Le compromis entre ces deux critères est donc l'une des clés de la réussite. Pour aider les maîtres à choisir leurs supports, on a conçu un logiciel gratuit en ligne « Anagraph » qui permet d'indiquer les graphèmes et les mots entiers étudiés par les élèves. Le logiciel calcule la déchiffrabilité et fait apparaître ce qui a été étudié



dans le texte par un code couleur. L'enseignant a aussitôt une photo de l'expérience intellectuelle qu'il offre à ses élèves et peut ainsi mieux réfléchir à sa pratique.

Le deuxième ensemble de résultats significatifs est le rôle fondamental des activités d'encodage. Les maîtres qui consacrent le plus de temps à faire écrire aux élèves ce qu'ils entendent (activités de dictée ou d'essais d'écriture) sont les plus efficaces pour l'acquisition du décodage. Deux activités qui apparaissent modestes, la calligraphie et la copie sont également très importantes. Elles permettent à l'enfant d'automatiser le geste graphique et d'apprendre à segmenter les mots écrits, donc de libérer de l'espace cognitif pour mémoriser l'orthographe. Les maîtres font beaucoup copier leurs élèves mais nombreux sont ceux qui n'enseignent pas explicitement la copie, notamment à l'aide des tâches de copie différée. Pour que les élèves soient bons en dictée il faut qu'ils soient bons en calligraphie et en copie. C'est donc un apprentissage de la lecture-écriture qu'il faut viser et pas seulement de la lecture.

Et sur la compréhension ?

RG. Nous avons constaté qu'il y avait très peu d'enseignement de la compréhension au CP et, dans le même temps, une très forte reproduction sociale des inégalités dans ce domaine. Il serait bon d'accroître le temps passé à un travail sur la compréhension mais pas nécessairement sur les mêmes textes que ceux utilisés pour l'étude du code et du décodage en contexte. En d'autres termes, n'ayons aucun scrupule à étudier le code pour lui-même à partir de mots ou de phrases spécifiques. Et construisons une pédagogie explicite de l'enseignement de la compréhension de textes entendus, c'est-à-dire lus à haute voix par le maître, par exemple des albums de littérature de jeunesse plus longs et plus intéressants sur le plan culturel, affectif et symbolique. Cet enseignement hebdomadaire pourrait

s'inspirer des scénarios *Narramus* que nous avons élaborés sous la direction de Sylvie Cèbe pour l'école maternelle. Il faut accepter de dissocier les différentes dimensions de l'enseignement de la lecture. Quand on essaye de tout faire en même temps, on risque de tout faire mal.

Cela n'est-il pas en contradiction avec les chercheurs en neurosciences qui insistent sur la phonologie ?

RG. Non, il n'y a pas de contradiction scientifique, l'usage politique qui en est fait est une autre question. Jusqu'à présent les neurosciences ont surtout validé les modèles de la psychologie cognitive. Leurs résultats permettent de soutenir l'idée consensuelle qu'il faut un enseignement explicite des correspondances graphèmes-phonèmes, à la fois en encodage et en décodage. Cet enseignement joue un rôle majeur et c'est la priorité du CP. Pour autant, il ne faut pas différer le travail sur la compréhension au CE1 et, au contraire, poursuivre celui engagé en maternelle. Cette affirmation cohérente avec les programmes 2015 est

« Avec deux fois moins d'élèves on leur parle deux fois plus souvent ».

consensuelle. Au moins une heure par semaine devrait être consacrée à cet enseignement explicite de la compréhension.

Faut-il étudier les correspondances graphèmes-phonèmes, dès la maternelle ?

RG. En maternelle on commence à travailler la partie orale du code, les compétences phonologiques, avant d'introduire quelques correspondances lettres-sons (notam-

« Construisons une pédagogie explicite de l'enseignement de la compréhension de textes entendus ».

ment voyelles) afin que les enfants découvrent le principe alphabétique. Ce sont donc les activités d'encodage qui sont privilégiées. On sait que les habiletés phonologiques, la connaissance du nom des lettres, les habiletés graphiques vont faciliter l'apprentissage de la lecture mais le CP reste la classe de l'étude systématique des correspondances graphophonémiques.

Le cycle 2 dure trois années. Mais tout se joue-t-il au CP ?

RG. Non bien sûr, tout ne se joue pas au CP. La question serait plutôt : quels sont les indicateurs dont ont besoin les enseignants pour établir un seuil d'alerte au cours de l'année du CP ? Doivent-ils disposer d'évaluations standardisées pour déceler les difficultés importantes ? Si oui, pour quelles compétences ? Il ne faut pas attendre Pâques pour s'inquiéter et réagir. Des évaluations au mois de novembre pourraient permettre aux maîtres de construire des dispositifs d'alerte et de remédiation. Cela amènerait aussi à réviser le rôle des RASED et la conception des aides personnalisées. Certains élèves auraient besoin de plus de temps d'apprentissage hebdomadaire et d'un enseignement très différencié. La logique des cycles est un bon principe mais sans refuser une vigilance accrue et plus précoce.

La polémique sur les méthodes de lecture a été relancée à la rentrée...

RG. La communauté des chercheurs a tout fait pour qu'elle ne le soit pas et a su minimiser les

maladresses de communication du ministre. Aucune circulaire, aucune consigne n'a été rédigée par la DGESCO et c'est heureux. Le ministre a dit qu'il fallait privilégier un enseignement de « type syllabique » ce qui signifie un enseignement explicite des correspondances entre les lettres et les sons. Sur ce point, tout le monde est d'accord et, en plus, tous les maîtres le font. Ce qui serait inacceptable c'est l'imposition d'une méthode unique.

Les CP à 12 sont-ils une réponse à la difficulté d'enseigner la lecture ?

RG. C'est une réponse partielle parce que généralement ça améliore le climat de la classe et le niveau d'engagement des élèves dans les tâches scolaires. Le nombre de feedbacks du maître vers les élèves augmente, c'est aussi pourquoi il y a « mécaniquement » un effet CP dédoublé, souvent modeste. Avec deux fois moins d'élèves on leur parle deux fois plus souvent. Mais si on veut provoquer un effet fort, il faut l'accompagner d'une modification des pratiques. D'autres types de pédagogies avec des différenciations plus poussées, des temps individuels, un accroissement plus ciblé des feedbacks immédiats pour les élèves les plus fragiles, des moments de validation-invalidité de la part du maître doivent se mettre en place. En plus, si on utilise la dynamique collective du « plus de maîtres que de classes » rendue possible avec deux maîtres pour 24 élèves, on doit pouvoir obtenir des résultats intéressants. Ainsi on pourra à certains moments être en co-intervention avec les 24 élèves, et parfois 6 d'un côté et 18 de l'autre...

Tout se joue au CP ?

Si pour certains, tout se joue avant six ans, c'est sur le cours préparatoire que Jean-Michel Blanquer semble se focaliser, voyant dans le CP une année cruciale et déterminante pour la suite de la scolarité. Une fixation que le ministre a traduite dès le début de l'année par un certain nombre de mesures et de préconisations qui vont parfois à l'encontre de la logique de cycles réaffirmée par les nouveaux programmes et les réalités du terrain.

Les CP à 12 imposés aux forceps

100 % de réussite au CP : l'objectif affiché par le ministre passe par une mesure emblématique mise en place dès la rentrée 2017. Le dédoublement de 2500 CP limités à 12 élèves dans l'éducation prioritaire renforcée (REP+). Une disposition qui ne peut qu'être accueillie favorablement par des enseignants qui savent l'impact des effectifs de classe sur les conditions d'apprentissage. Si le ministre bénéficie pour cette première année des créations de poste décidées par le précédent gouvernement, elles sont loin d'être suffisantes pour financer la mesure et il a dû recourir à un véritable détournement de moyens. Ainsi, le dispositif « Plus de maîtres que de classes » a été détricoté par endroit, alors même qu'il s'installe progressivement dans l'éducation prioritaire avec des premiers effets mesurables sur le travail en équipe et les apprentissages des élèves. Les CP à 12 se construisent également aux dépens de la reconstitution des RASED, de la création de postes de titulaires remplaçants, de l'allègement des effectifs dans l'ensemble des classes qui comptent également des élèves en difficulté. L'an prochain, le ministre a annoncé que le dédoublement serait étendu aux CP de REP, absorbant 3400 des 3881 postes supplémentaires prévus.

Des évaluations contestables

Annoncées tardivement, concoctées dans la précipitation et sans aucune concertation, les évaluations passées courant septembre ont déjà fait couler beaucoup d'encre. Mais c'est armés le plus souvent d'un crayon à papier que les élèves de tous les CP du territoire ont sacrifié à cet exercice obligé, très souvent adapté et remanié par leurs enseignants tant il était éloigné de



la réalité d'un enfant sortant tout juste de la maternelle. Au-delà de la présentation inadaptée, de la difficulté des items choisis et du choix des compétences évaluées souvent en décalage complet avec les contenus des nouveaux programmes de maternelle, c'est désormais la question de l'exploitation des résultats qui se pose. Le SNUipp-FSU a exprimé ses inquiétudes sur ce plan, s'interrogeant sur les finalités de ces évaluations. Qui évalue-t-on ? Le système, les élèves ou les enseignants ? Il a pointé la rupture avec la politique des cycles et les évaluations positives en maternelle ainsi que le danger de peser sur le contenu de l'école maternelle et de favoriser un contrôle accru de la hiérarchie sur le travail des enseignants

L'épouvantail de la méthode globale

« Pour la lecture, on s'appuiera sur les découvertes des neurosciences, donc sur une pédagogie explicite, de type syllabique et non pas sur la méthode globale, dont tout le monde admet

aujourd'hui qu'elle a eu des résultats tout sauf probants. » Par une déclaration dans l'*Obs* du 28 août, Jean-Michel Blanquer fait d'une pierre deux coups. D'une part, il exhume à nouveau une méthode globale fantasmée, désignée comme responsable de la déliquescence de l'orthographe et des 15 % d'élèves non-lecteurs à l'entrée au collège, alors même qu'elle n'a jamais été utilisée significativement et a quasi-complètement disparu des pratiques des enseignants de CP. D'autre part, il martèle sa référence quasi-exclusive à des neurosciences réinterprétées comme réponse définitive à l'échec scolaire. S'il fait son chemin dans l'opinion publique, et c'est sans doute le but, le discours du ministre ne convaincra pas les enseignants de CP et les autres, immergés quotidiennement dans une réalité plus complexe, soucieux de diversifier les modes d'apprentissage et d'appuyer leur réflexion et leurs pratiques sur l'ensemble des travaux de recherche (comme celui de Roland Goigoux, voir pages 18-19) dont les neurosciences ne sont qu'un élément.



REPORTAGE EN CP À HAGÉTAUBIN (64)



Lecture : explorer tous les chemins

Décodage, reconnaissance globale, mémorisation de l'ordre des mots dans la phrase, illustrations, viennent structurer les séances de découverte de textes courts en lecture des CP d'Hagétaubin. Une lecture collective qui s'appuie sur l'expertise du maître, sans doute plus que sur la méthode choisie.

Déchiffrer le code, entrer dans la compréhension d'un texte, avoir un projet de lecture, reconnaître certains éléments de manière globale, avec Gaël il n'y a pas à choisir. Enseignant dans une classe GS-CP de l'école du Hêtre blanc à Hagétaubin, une école rurale des Pyrénées-Atlantiques, avec ses 11 CP il mène tout de front, séance après séance, les sollicitant à travers différentes stratégies. « Comment as-tu fait pour trouver le mot volerais ? » demande-t-il à Calie qui vient de faire glisser l'étiquette du mot sur le TBI pour reconstituer la phrase « Si j'étais une libellule, je volerais jusqu'à la lune ». « J'ai regardé comment il s'écrivait sur mon livre. » « Il commence comme vendredi », commente Flora qui a usé d'une autre stratégie. Le maître acquiesce et enchaîne en faisant relire l'ensemble des mots précédemment écrits pour vérifier que le sens est cohérent. Sur d'autres mots, c'est en faisant « chanter les lettres » que les enfants trouveront ce qui est écrit.

Lire, une démarche complexe

Ce procédé, mot par mot, pour reconstituer une phrase de deux lignes, peut sembler fastidieux, mais la lecture se met en place grâce à un ensemble de procédures. C'est cette variété d'approches que Gaël apprécie parti-

culièrement. Comme à ses débuts, l'enseignant continue de s'appuyer sur la méthode *Ribambelle*, mais il l'a grandement enrichie depuis. « Je ne garde surtout pas le nez collé sur le livre du maître, confie-t-il. J'ai acquis suffisamment d'expérience pour pouvoir m'en détacher ». Ainsi, Gaël fait usage du TBI, il sélectionne les exercices qui l'intéressent, en propose d'autres qu'il crée lui-même ou qu'il emprunte à d'autres méthodes, adapte sa pratique aux besoins de chaque élève, les plus en difficulté notamment. Il s'agit pour lui de rester au plus près des besoins des élèves, d'être à leur écoute et non pas de suivre une page de fichier au jour le jour.

Du coup, la séance prend tout son sens. « Chaque enfant se saisit du canal qu'il maîtrise le mieux et en même temps, il est sollicité sur d'autres stratégies possibles. Cela lui apprend ainsi à réguler sa première lecture. », précise Gaël. Ainsi, la lecture va se construire à la fois sur des prises d'indice liées à la sonorité des lettres mais aussi grâce au sens, à une reconnaissance globale, ou encore à un contexte suggéré par l'illustration du texte. La syntaxe aussi est sollicitée par le « s » du pluriel ou la majuscule en début de phrase. Gaël précise aussi l'importance pour lui de répéter une procédure, de proposer des exercices similaires. Lire, c'est une démarche complexe qui nécessite une régularité pour être assimilée, une régularité qui « rassure les enfants ». Gaël confie volontiers que le petit effectif de sa classe permet un climat favorable à ces moments d'interactions entre le maître et les élèves. Lors de la relecture de la phrase, Paul « lit » sans regarder le TBI, ni son album. Le maître demande s'il a lu ou récité de mémoire. Marie, une autre élève, lui précise alors que « pour lire, il faut reconnaître chaque mot de la phrase. » C'est ce que, collectivement, les élèves de la classe ont réussi à faire, accompagnés pas à pas par les gestes professionnels de l'enseignant, au delà d'une méthode simplement appliquée.

Ce qu'en disent les programmes

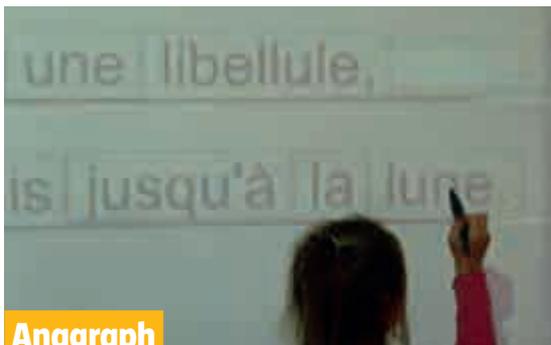
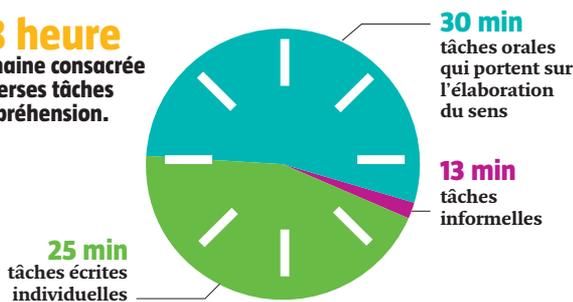
Le cycle 2 regroupe les CP, CE1 et CE2. C'est donc au terme de trois années que les élèves devront avoir acquis leur première autonomie dans la lecture. L'étude de la langue doit être pensée transversalement avec l'ensemble des disciplines. Cet apprentissage constitue l'objet d'apprentissage central dont l'enseignement de la lecture fait partie avec deux dimensions principales : la maîtrise du fonctionnement du code et la compréhension des textes, à la fois narratifs et documentaires. Ces apprentissages se construisent de manière simultanée en lecture et en écriture. En français, les enseignements se construisent autour de quatre domaines : comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, dire et comprendre le fonctionnement de la langue. Plus précisément en lecture, il va s'agir d'identifier des mots avec une association régulière de l'encodage et du décodage. Mais aussi de comprendre un texte, de réguler cette compréhension, de pratiquer diverses formes de lecture ou encore de lire à voix haute.

Recherche lire-écrire au CP : quelques résultats

LA COMPRÉHENSION AU SECOND PLAN

Selon l'étude de l'équipe Goigoux, la plus grande partie des tâches se passe avant la lecture, très peu pendant et après la découverte collective. Peu de temps reste donc disponible à la lecture et à la compréhension de textes lus par l'enseignant dont les élèves ne peuvent avoir une lecture autonome.

1,08 heure par semaine consacrée aux diverses tâches de compréhension.



Anagrah ce texte est-il lisible par mes élèves ?

► Plateforme en ligne entièrement gratuite et disponible sur le site de l'IFÉ, « Anagrah » permet d'entrer les correspondances grapho-phonémiques qui ont été explicitement étudiées et les mots entièrement mémorisés pour ensuite analyser le texte. Elle offre une vision du contenu linguistique du texte, avec l'ensemble des graphèmes qui le composent. Elle permet de savoir si le texte choisi est peu ou au contraire très déchiffrable et s'il est adapté aux enseignements conduits. C'est une aide à la planification de l'étude du code et à la différenciation.

L'outil permet d'obtenir un texte en couleur mettant en valeur les graphèmes en rouge, les mots étudiés en vert avec la possibilité de faire apparaître les lettres muettes. Après analyse du texte, il y a possibilité d'effectuer des tests en cochant ou en décochant des graphèmes pour en observer les conséquences sur la part déchiffrable.

D'OÙ VIENNENT LES PERFORMANCES FINALES ?

L'étude a cherché à connaître les ressorts liés à la progression des élèves de CP en lecture à partir de deux évaluations réalisées en début et en fin d'année scolaire.

Selon l'étude, l'évolution des performances constatée en fin d'année est due pour :

53%

aux performances initiales de l'élève en début d'année

34%
indéfinissable

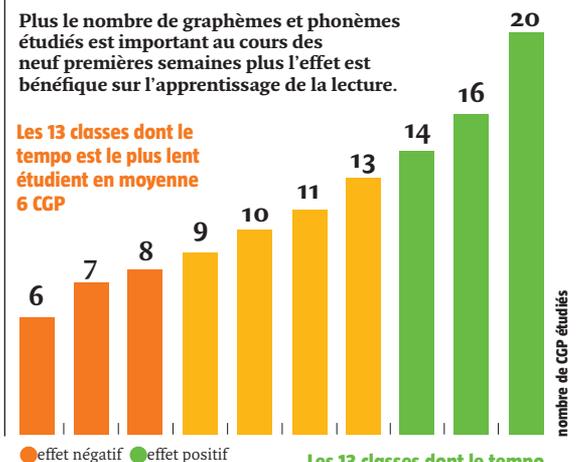
8,1%
à l'effet classe (méthodes et supports utilisés par le maître)

5%
aux caractéristiques socio-démographiques

GRAPHO-PHONÉTIQUE : PARTIR VITE

Plus le nombre de graphèmes et phonèmes étudiés est important au cours des neuf premières semaines plus l'effet est bénéfique sur l'apprentissage de la lecture.

Les 13 classes dont le temps est le plus lent étudient en moyenne 6 CGP



Les 13 classes dont le temps est le plus rapide étudient en moyenne 20 CGP