



**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'IFE : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

« 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 déchiffrement. 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 déchiffrement. 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 déchiffrible 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-invalidation 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...