

Mais qu'est-ce qu'apprendre à lire ?

Paul Devin, inspecteur de l'Éducation nationale
Médiapart, 8 juillet 2018

Agir pour l'École assure que ses programmes intègrent le travail de la compréhension mais de quelle compréhension s'agit-il ?

Dans les débats qui opposent diverses conceptions d'apprentissage de la lecture, nous ne posons sans doute pas suffisamment la question de la finalité de cet apprentissage.

Comprendre

L'affirmation par les programmes de 2015 de la nécessité de construire simultanément le sens et l'automatisation se fonde sur un large consensus tant chez les chercheurs que chez les praticiens mais encore faut-il que nous puissions partager la même acception de la compréhension.

Dans les méthodes qui privilégient de commencer l'apprentissage par un entraînement intensif aux relations graphophonologiques puis à la fluence, la compréhension se centre essentiellement sur ses aspects lexicaux. Elle présume que l'essentiel du travail de compréhension se résoudra par la compréhension des mots.

Cette restriction produit une insuffisance de compétence de l'élève puisque la compréhension lexicale est loin d'être la seule condition de compréhension d'un énoncé. Mais elle construit aussi, chez l'élève, une représentation pernicieuse de la nature de l'activité intellectuelle qui est nécessaire pour comprendre. Ce sera d'autant plus vrai que les énoncés choisis pour évaluer la compréhension seront construits artificiellement pour que le sens ne résulte que de la connaissance lexicale et

donc que l'évaluation produise une illusion de réussite.

Bien d'autres activités intellectuelles que la compréhension lexicale sont indispensables à la compréhension du sens d'un texte, qu'il s'agisse de construire une représentation globalement cohérente de ce texte pour en comprendre les enjeux, d'adapter sa stratégie en fonction de ces enjeux (par exemple l'identification des personnages dans un texte narratif), de comprendre les effets sémantiques d'une construction syntaxique, de produire des inférences ou de pouvoir mobiliser des connaissances extratextuelles.

Des niveaux multiples de traitement de l'information sont nécessaires. Bien des chercheurs ont rappelé qu'ils ne procèdent pas d'étapes successives mais que « *ces apprentissages peuvent être abordés très tôt, dès l'école maternelle, avant que les enfants sachent lire et avant que les difficultés de compréhension en lecture apparaissent*¹. »

Or nous constatons que dans des classes qui utilisent des programmes intensifs du type « *du son à la lettre* » ou *PARLER*, le temps consacré aux entraînements centrés sur les relations graphophonologiques ou la fluence ne permet pas que des activités centrées sur un enseignement explicite du sens puisse avoir lieu.

¹ Maryse BIANCO, *Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C2, C3 et C4*, CSP, octobre 2014

Construire une culture de l'écrit

Mais il y a un autre enjeu fondamental que ces programmes intensifs d'apprentissage ignorent, celui de l'acculturation à l'écrit.

Les liens sont évidents entre l'origine sociale et la maîtrise de la langue écrite. Pour beaucoup d'enfants de milieux populaires, l'écrit est étranger aux pratiques culturelles usuelles. Du fait d'une culture scolaire très fortement marquée par l'écrit, les malentendus sont donc fréquents entre les élèves et les attentes de l'école.

C'est pourquoi notre école, dont le projet est la démocratisation des savoirs et de la culture commune, ne peut donc faire l'économie de la construction de cette culture commune : En matière d'écrit, cela suppose une fréquentation régulière des textes qui permettra une expérience progressive de la manière avec laquelle l'écrit est un outil singulier de découverte du monde et d'élaboration de la pensée. Cela ne relève pas d'un simple « bain » culturel mais d'une construction didactique qui doit permettre aux élèves de s'approprier les usages de l'écrit, de les rendre suffisamment familiers pour qu'ils puissent les intégrer dans leurs usages culturels. Cette « familiarité » emprunte des voies multiples qui relèvent de savoirs linguistiques mais aussi du partage d'une culture commune et des plaisirs qu'elle permet.

Là encore, nous voyons dans les classes qui pratiquent l'entraînement intensif des programmes, qu'il ne reste que très peu de temps pour faire autre chose et que, de fait, ce travail d'acculturation à l'écrit est désormais exclu des pratiques de classe.

Former les enseignants

Entendons-nous bien. Construire une culture de l'écrit ne peut se contenter de quelques récits lus par l'enseignant ou de la présence d'un coin-livres dans la classe. La construction de situations didactiques est

nécessaire. On peut craindre que, faute d'être formés à cette compétence professionnelle, bien des enseignants soient sécurisés dans un premier temps par la mise en œuvre de situations d'entraînement livrées clé en main.

C'est désormais un leitmotiv de bien des écrits sur la situation de notre école que de répéter que la clé de son amélioration qualitative est la formation des enseignants. Hélas la formulation répétée de cette demande amène le ministère à mettre en valeur le peu qui existe plutôt qu'à s'engager dans une réforme ambitieuse. Contrainte budgétaire oblige.

Pourtant, à moins de rabaisser nos ambitions au déchiffrage d'un énoncé élémentaire comme celui d'une fiche prescriptive comportant quelques consignes, comment peut-on imaginer qu'un enjeu d'enseignement aussi complexe que celui de la compréhension de l'écrit puisse s'atteindre sans que les enseignants disposent d'un haut niveau d'expertise en la matière ?

Hélas, il semble que sur le sujet on préfère aujourd'hui se contenter qu'ils soient les répétiteurs d'exercices d'entraînement !