

Pour aller plus loin

Lire, c'est comprendre

Les évaluations internationales PIRLS sont sans ambiguïté : les élèves français sont en difficulté sur les processus les plus complexes « Interpréter et Apprécier », pas sur les compétences de base. PIRLS indique que les enseignants français sont moins nombreux que leurs collègues européens à proposer à leurs élèves des activités régulières susceptibles de développer leurs stratégies et leurs compétences en compréhension de l'écrit. Il faut également rappeler que les programmes de 2008, qui sont ceux que les élèves évalués ont connus, étaient centrés sur les « fondamentaux » (pour mémoire, Jean-Michel Blanquer était DGESCO, directeur général de l'enseignement scolaire, pendant la mise en œuvre de ces programmes).

Par ailleurs, la dernière recherche d'envergure sur la lecture, « Lire et Ecrire au CP », dirigée par Roland Goigoux en 2016, indique que trop souvent, le travail sur la compréhension est différé après la maîtrise du code. Or, dès le début du CP, compréhension et déchiffrement se renforcent mutuellement, particulièrement quand l'engagement actif des élèves est sollicité, à partir de supports variés.

Pourtant, dans le guide CP est répété qu'il faut « *un enseignement explicite, structuré et systématique des correspondances grapho-phonémiques, **seules en mesure de permettre aux élèves d'accéder à la signification des mots*** » (p.22). « *Lire, c'est d'abord décoder, et **le décodage est bien la condition de la compréhension [...]. Il n'y a pas d'autre voie pour accéder au sens des mots*** » (p.51). En ce sens, ce guide n'est pas un point d'appui pour développer les compétences de compréhension diversifiées nécessaires à la lutte contre les inégalités scolaires.

On y trouve cependant quelques éléments sur la voie directe, la conscience orthographique et l'entrée dans la culture écrite :

« *L'approche par famille de mots permet un enrichissement orthographique (on n'oublie pas le doublement des deux « r » dans terrier, terrien ou terrestre, si on peut associer ces trois mots à la famille de terre), comme un enrichissement lexical (un mot a d'autant plus de sens qu'il est attaché à d'autres mots)* » (p.83).

« *Plusieurs types d'activités peuvent être envisagées pour attirer l'attention des élèves sur ces lettres donnant des informations grammaticales (les morphogrammes grammaticaux souvent non audibles) en genre et en nombre (la fleur bleue/les chats/les gâteaux), ou marques de personne pour les verbes (tu danses/ils jouent), et l'approche de la grammaire au CP se manifeste alors explicitement comme une réponse aux problèmes de compréhension et de rédaction* » (p.84).

Mais d'une part, au lieu d'utiliser les familles de mots (ou les marques grammaticales) pour comprendre un texte « réel », cette activité est transformée en exercice aride par le fait qu'il est déconnecté des supports de lecture.

D'autre part, la focalisation du guide CP sur la méthode syllabique, les très fortes préconisations sur les progressions autour de cette méthode, écrasent littéralement tous les autres éléments donnés pour construire les compétences de lecteur. Pourtant, on pourra se référer utilement à cette citation de Maryse Bianco, à la page 45 : « *Les recherches sur l'apprentissage initial de la lecture ont insisté sur la nécessité d'apprendre et d'automatiser les mécanismes sous-jacents à l'identification des mots écrits. De ce fait et dans l'enseignement, cette notion d'automatisme est, la plupart du temps, réservée au déchiffrement. Or, la compréhension des phrases et des textes repose aussi sur l'exercice de nombreux automatismes à chacune des étapes qui conduisent à l'élaboration de la signification.* » *Il s'agit des automatismes touchant toutes les habiletés cognitives qui relèvent du lexique, de la syntaxe, de la grammaire, des connaissances acquises impliquées dans le texte, nécessaires pour guider des comportements réfléchis en mesure d'élaborer la signification.*

Enfin, la question des supports de lecture, liés au projet de lecture de la classe, est déterminante dans la construction des repères qui font la culture écrite. On peut citer Eveline Charmeux : « Journaux, affiches, bandes dessinées, modes d'emplois, cartes routières, poèmes, romans, contes, albums... Bien sûr, ces supports ont aussi l'avantage de présenter des faits de langue et de discours à la fois variés et authentiques, sans aucun trafiquage destiné à faciliter artificiellement la compréhension de l'enfant, comme par exemple, le fait de supprimer les majuscules sous prétexte que ce serait trop difficile : un texte dont on a supprimé les majuscules est un texte que l'on a amputé d'une partie de ses indices, et donc que l'on a rendu plus difficile à comprendre. » (Apprendre à lire : Echec à l'échec, édition Milan, 1998).

Cette indispensable familiarisation à la culture écrite est affirmée dans la recherche « Lire et Ecrire au CP » : « Il apparaît que les classes très acculturantes favorisent la progression des élèves initialement faibles et intermédiaires. » « L'enseignement est plus efficace lorsqu'il articule acculturation aux pratiques sociales de l'écrit et pratiques didactiques du lire-écrire. » Des points d'appui solides pour ne pas limiter la question de la compréhension aux compétences de décodage !