

“Lire et comprendre, un enjeu majeur”

LA COMPRÉHENSION SEMBLE AU CENTRE DES PROGRAMMES SCOLAIRES. MAIS PAS TOUJOURS ?

SYLVIE PLANE: Dans les programmes 2008, auxquels semble vouloir revenir le ministère, la place de la compréhension est assez réduite. En maternelle, elle n'était envisagée que sous deux formes: le vocabulaire et la capacité à identifier la fonction des propos. Ce sont deux éléments importants mais insuffisants: on doit aussi s'intéresser à l'activité cognitive de l'enfant, à la manière dont il procède. En cycle 2, la compréhension était indiquée comme objectif dans le chapitre vocabulaire, mais pas dans le chapitre lecture. Dans ce chapitre, l'accent était mis sur le déchiffrage, le travail sur la compréhension venait ensuite comme une sorte de «surplus», axé surtout sur le vocabulaire. Certes, la connaissance du vocabulaire est indispensable à la compréhension, mais «apprendre des mots» ne suffit pas: il faut aussi apprendre à choisir parmi les sens possibles d'un mot celui qui convient au contexte, à inférer etc.

LES PROGRAMMES DE 2015 NE TOMBENT PAS DANS CE TRAVERS ?

S. P.: Les textes de 2015 donnent une place importante à la compréhension, avec de nombreuses activités proposées pour les textes écoutés puis lus, des indications sur la progressivité. Il y a une triple rupture par rapport aux textes précédents. Tout d'abord dans la hiérarchie des objectifs. Qui est au service de quoi? En 2008 le déchiffrage est premier, la compréhension vient après. En 2015, l'objectif majeur est de comprendre, le déchiffrage est au service de cette finalité première. Ensuite, 2008 s'intéresse aux seuls résultats: un en-

fant sait lire ou non d'après des réponses à un questionnaire par exemple. 2015 au processus de compréhension, aux stratégies des élèves, qui sont diverses et complexes. Le troisième point, c'est la place de l'enseignant. Est-ce qu'il applique un programme fourni en kit, exécute une liste d'actions prescrites dans un certain ordre ou est-ce qu'il est un professionnel qui analyse, prend des décisions, sélectionne les outils qui lui seront utiles?

QUE PENSEZ-VOUS DES AJUSTEMENTS DE SEPTEMBRE ?



“Les tests CP-CE1 ont été conçus pour que peu d'élèves parviennent à les réussir.”

BIO
Sylvie Plane

Professeure émérite de sciences du langage

(Sorbonne université - ESPÉ de Paris). Elle était vice-présidente du CSP lors de l'élaboration des programmes 2015 et a été amenée à quitter cette instance en janvier 2018. Ses travaux de recherche portent sur l'activité langagière des élèves et sur la formation des enseignants.

S. P.: Pour l'instant, ils n'ont pas changé grand-chose, sauf en grammaire. La grammaire devient un «en-soi» séparé, une discipline en elle-même et non une aide à la compréhension du fonctionnement de la langue et à l'écriture. Elle redevient une épreuve d'étiquetage des mots (COD, COI, CC), comme dans les années 50, sans que cela soit porteur de sens. Cela fait plaisir aux grand-mères! Les linguistes et le monde francophone sont très surpris de ce qui se passe en France, que les politiques prennent position sur des questions aussi techniques. On n'imagine pas que la reine d'Angleterre intervienne sur le participe passé! C'est surtout le guide orange de CP qui en préconisant des pratiques se substitue aux programmes. La partie consacrée à la compréhension intervient à la fin. Elle est intéressante mais conçue de façon séparée des autres apprentissages. Il faut d'abord déchiffrer puis apprendre à comprendre. Enfin les tests de CP et CE1 constituent une réorientation, ils vont induire une révision des programmes de maternelle.

QUELLE EST VOTRE LECTURE DES TESTS CP-CE1 ?

S. P.: Ils accordent peu de place à la compréhension et mettent les élèves dans des situations très difficiles. Ces tests sont conçus pour que peu d'élèves parviennent à les réussir, justifiant ainsi des changements de programmes de cycle 2 et de maternelle. Quand j'ai vu le texte à lire sur le sommeil, j'ai cru à un faux! Il est extrêmement clivant. Dans certaines familles, les enfants auront le bagage les aidant à réussir mais pour la plupart, ce sera très difficile. Ensuite, la majeure partie des tests en français portent sur du déchiffrage, des lettres, des syllabes, sans que ça ait du sens, ça ne donne pas une bonne image de la lecture aux enfants. Ces tests n'ont pas que





CHRISTINE, «LA GRAMMAIRE À PARTIR DE LA LITTÉRATURE»

Depuis trente ans qu'elle enseigne, Christine en a vu passer des programmes. Elle les lit donc avec autant d'attention que de recul, « *J'y trouve toujours justification à ce que je fais* », commente-t-elle. Ainsi, son travail de grammaire en

CM2 s'appuie sur des passages littéraires. Après un échange à l'oral sur l'origine du passage, ce que les élèves comprennent, ressentent, elle cible sur une notion clé comme la phrase complexe « *Je ne vois pas pourquoi on s'interdirait de mettre les mots exacts car les élèves comprennent très bien* ». Par exemple que dans la phrase « *Le vieil*

homme se maria avec une nouvelle femme qui avait deux filles » du conte *Babayaga la sorcière*, les élèves saisissent « *la logique de la phrase, le découpage en deux propositions* » et à qui se réfère « *qui* ». De même, elle préfère parler de compléments, puis COD, COI et ne s'est pas appropriée le fameux « *prédicat* » passé à la trappe des ajustements.



ALEXANDRA, «DONNER DU SENS»

Dans son CE2 parisien, Alexandra a opté pour une « *méthode circulaire* » c'est-à-dire une liaison étroite entre situations d'écriture et le travail d'orthographe, grammaire, conjugaison « *pour systématiser et donner du sens* ». En cela, les programmes de 2015 lui correspondent et les ajustements ne devraient pas modifier sa pratique. « *On se rend compte quand on travaille une notion de façon décrochée que les élèves peuvent réussir les exercices mais ne réinvestissent pas une fois qu'ils écrivent* ». Pour éviter cet écueil, elle part donc d'une dictée quotidienne qui reprend les notions du moment. Par exemple « *Tu joues de la guitare et du piano* » pour le travail sur le son [g] et les homonymes est/et. « *Ensuite on liste au tableau toutes les façons dont ils ont écrit un mot : et, ai, est... Et on discute, les élèves expliquent leur choix, l'argumentent puis on vérifie dans nos outils, le dictionnaire étant le juge arbitre* » Cette phase orale justifie la graphie de « *joues* » par exemple et imprime les esprits « *bien plus qu'une conjugaison qu'ils vont réciter mais sans vraiment saisir le lien* ».



les objectifs affichés. Ceux qui ont élaboré ces tests disposeront de données nationales qu'ils pourront exploiter. Comme ils montreront que les élèves ont du mal, on dira que les programmes actuels ne sont pas bons, qu'il faut les changer. Enfin, on s'en servira pour rétribuer les enseignants au mérite. S'il s'agit seulement d'évaluer, il existe une banque d'outils d'évaluation du décodage et de la compréhension, avec des exercices calibrés, parmi lesquels les enseignants peuvent choisir, les faire passer à leurs élèves et utiliser les résultats. Les remontées ne sont pas utiles, elles ne servent qu'à l'administration, pas aux classes. C'est un outil de surveillance.

COMMENT S'EN SORTIR POUR QUE SES ÉLÈVES APPRENNENT À DÉCODER ET COMPRENDRE ?

S. P. : Les enquêtes internationales montrent que ce n'est pas en décodage que le bât blesse mais en compréhension. Les écoliers français n'y sont pas suffisamment entraînés. La réponse actuelle du ministère est donc inadaptée car idéologique. Ce qu'il faut, c'est un travail conjoint déchiffrement/compréhension et des séances où les élèves expliquent comment ils ont procédé, pourquoi ils ne sont pas arrivés à la même réponse. En s'exprimant l'élève montre « *ce qui était dans sa tête* », il clarifie ses processus pour lui et les camarades. Cette phase demande beaucoup de doigté de la part de l'enseignant qui ne peut pas se contenter de donner l'ordre de comprendre, il doit repérer

“Est-ce que l'enseignant applique un programme fourni en kit, exécutant une liste d'actions prescrites dans un certain ordre ou est-ce qu'il est un professionnel qui analyse, prend des décisions ?”

SYLVIE PLANE

les stratégies des élèves, alors qu'elles ne sont pas toujours conscientes, identifier les sources de méprise. Lorsque la classe arrive à des textes littéraires complexes, surtout en cycle 3, des interprétations divergentes sont recevables, il est intéressant de les confronter. Il s'agit là d'un travail de fond qui devra se poursuivre au collège.

PROPOS RECUEILLIS PAR LAURENCE GAIFFE