

Choix de méthodes et de manuels, et liberté pédagogique

Enseigner, c'est exercer un métier de concepteur

*Dans ce 4-pages,
le SNUipp-FSU
vous propose
quelques
contributions
ou pistes pour
continuer à
travailler en
professionnels
de la pédagogie.
Le SNUipp-FSU
souhaite
être l'outil
de la «dispute
professionnelle»
de tou-tes les
collègues :
ce qui compte
n'est pas
que nous soyons
tou-tes d'accord,
mais bien de nous
renforcer grâce
à nos échanges,
pour être des
concepteurs, et non
des exécutants !*

Les programmes sont le cadre national qui s'impose à tou-tes : ils sont votés en Conseil supérieur de l'Education, et ont force de loi. Les enseignant-es disposent de la liberté pédagogique pour les mettre en œuvre.

De nombreux collègues nous interpellent en ce moment sur l'obligation ou non de choisir telle ou telle méthode, tel ou tel manuel, particulièrement en cycle 2. Il faudrait se recentrer sur les «fondamentaux», accorder une place plus importante au déchiffrage, à la correspondance entre les lettres et les sons...

Pour l'apprentissage de la lecture, on peut rappeler quelques éléments de réflexion importants :

Les programmes de 2015

Ils se développent autour de certains axes essentiels, par exemple «Au cycle 2, le sens et l'automatisation se construisent simultanément.» Ou encore, dans la partie Lecture et compréhension de l'écrit : « Lecture et écriture sont deux activités intimement liées dont une pratique bien articulée consolide l'efficacité.» Méthodes pédagogiques, démarches didactiques, type de médiations : ce qui est important, pour exercer notre liberté pédagogique et notre spécificité professionnelle, c'est de pouvoir construire nos propres démarches, en nous appuyant sur les programmes nationaux. De cette manière, nous pouvons également informer sereinement de nos démarches aussi bien l'IEN que les parents d'élèves.

Les évaluations internationales

Pirls est une enquête internationale, réalisée tous les 5 ans depuis 2001, qui évalue le niveau de lecture des élèves de 9-10 ans (CM1). La dernière enquête est celle de 2016, dont les résultats ont été rendus publics en décembre 2017 : la France, dont les résultats sont en chute, est devancée par tous les pays développés comparables à l'exception de la Belgique francophone. 2 enseignements sont importants : La baisse résulte d'une augmentation des élèves faibles. La chute ne porte pas sur le décodage mais sur la compréhension : les élèves français sont en difficulté sur les processus les plus complexes « Interpréter et Apprécier ». PIRLS précise 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 est utile de rappeler que les programmes de 2008, qui sont ceux que les élèves évalués ont connus, étaient déjà centrés sur les « fondamentaux ».

Que trouve-t-on dans la recherche «Lire et Ecrire au CP», coordonnée par Roland Goigoux ?

Choix des manuels :

La variable «Manuel» ne permet pas d'expliquer les différences de performance des classes engagées dans la recherche, probablement parce que l'usage que font les maîtres expérimentés d'un même manuel est très différent.

Enseignement de la compréhension :

Le temps alloué à la compréhension est nettement moins important que celui accordé à l'étude du code ou à l'écriture. 8 min par semaine sont consacrées à rendre explicite une information implicite contenue dans le texte.

On observe un effet significatif du temps accordé à l'étude de la langue : c'est l'étude de la morphologie qui influence positivement les résultats en compréhension autonome.

On observe que le nombre de livres lus en classe a une influence positive en compréhension de textes entendus. On peut en déduire que la reformulation par l'enseignant (correction/enrichissement) des propos des élèves expliquant ce qu'ils ont compris d'un texte fait progresser ceux-ci, particulièrement les élèves en difficulté. Cela confirme le rôle important de l'enseignant.

Les classes qualifiées de très acculturantes se caractérisent à la fois par un usage important du texte, un souci de varier les types d'écrits, un usage important et diversifié de l'album, et une offre culturelle visant une appropriation personnelle par l'élève.

Il apparaît que les classes très acculturantes favorisent la progression des élèves initialement faibles et intermédiaires.

Travailler avec de « vrais écrits »

Emilie, enseignante en Seine-Saint-Denis, a cherché à construire une démarche d'entrée dans la lecture qui vise d'emblée les compétences de « lecteur expert ». Avec plusieurs collègues, elle est partie à la fois des difficultés de ses élèves qui lisaient « ils chant[an]t, elles cour[an]t », mais aussi de ce qui caractérise la langue française écrite et qui n'existe pas à l'oral. Ses points d'appui ? La « voie directe » des programmes de 2002, mais aussi des auteurs comme Éveline Charmeux, pour qui « lire, c'est se servir de l'orthographe pour comprendre. » Manuels, albums : avec quels supports travaille-t-elle ?

1) Quels supports as-tu utilisé pour développer ta démarche ?

En tant qu'adulte, j'aime la littérature de jeunesse. J'aime les albums dans lesquels le texte ne raconte pas la même chose que l'illustration. Quand l'illustration apporte des informations complémentaires ou même contradictoires, le récit du narrateur est bousculé, on découvre son « point de vue ». Je souhaitais faire partager cela à mes élèves. J'ai utilisé différents albums tels que « Sylvain note tout » (Tord Nygren), « Le A » (Claude Ponti), « Sur le chantier » (Byron Barton), « Bon appétit Monsieur Lapin » (Claude Boujon)...

A chaque étude d'album j'ai essayé d'élargir, de mettre en réseau des écrits différents et de proposer des lectures de textes documentaires, adaptés à l'âge des élèves, en rapport avec le thème de l'album. « Sylvain note tout » était l'occasion de constituer le dictionnaire des fournitures scolaires, à partir du cahier et du stylo de Sylvain. Avec « Bon appétit Monsieur Lapin », on peut utiliser des imagiers pour transformer les phrases de l'album avec d'autres animaux...

Les manuels d'apprentissage de lecture m'ennuient, je ne souhaitais donc pas les proposer aux élèves. Je choisissais un album et construisais tous les exercices qui en permettaient son étude. Les fichiers Ribambelle, méthode qui se base sur des albums, m'ont été assez utiles pour définir des typologies d'exercices.

2) Qu'est-ce que ces supports apportent aux élèves ?

Utiliser de vrais albums de littérature de jeunesse apporte une grande fierté aux élèves. Tout au long de l'étude de l'album, les élèves apportent le livre chez eux le soir et se mettent en situation de lecteur.

Ces supports leur permettent d'accéder tout de suite au sens, de développer un plaisir de lire. Il vaut mieux pour cela choisir de « vrais textes » : certains auteurs produisent des textes très courts mais de grande qualité.

Ces supports facilitent une entrée visuelle dans la lecture : il est souvent facile de construire des exercices sur les familles de mots, où l'on repère des unités de sens avec les yeux avant de déchiffrer. On peut faire de la grammaire d'une manière qui aide à lire et à comprendre, sans commencer par des leçons : dans « Sur le chantier », la série des verbes d'action permet un travail riche.

Le fait d'utiliser des albums permet d'étudier le code avec un bagage de mots déjà vus par les élèves. Pour chaque son étudié on utilise les mots de l'album et ceux vus depuis le début de l'année. Tout cela fait sens pour les élèves, c'est à partir des mots vus en classe que l'on peut élaborer les règles du code grapho-phonologique. Et pas l'inverse.

3) *Les textes choisis ne sont-ils pas trop éloignés de ce qui est «déchiffrable» pour les élèves ?*

Les supports choisis sont toujours adaptés à l'âge des élèves. Certains mots sont accessibles par déchiffrement, d'autres par similitudes avec des mots déjà vus en classe (morceaux de mots identiques) : avec l'approche visuelle, on repère d'abord «une» dans «aucune» avant de déchiffrer. Mais aussi «bras» dans «embrasser», «dos» dans «adossé»... Dans les premières dictées, les élèves écrivent «décolle» ou «recolle» à partir de «colle» qui est donné... En ce qui concerne les mots pour lesquels nous n'avons pas d'indice le contexte aide parfois à les lire. Il faut des va-et-vient dans les phrases, les textes, pour apprendre à lire. Les supports peuvent être intéressants ET très abordables.

De plus, les élèves aiment rencontrer des mots «compliqués», c'est d'ailleurs souvent les mots qu'ils retiennent le mieux. Quand on travaille sur un texte qui fait sens pour les élèves alors le déchiffrement n'est pas un problème. Certains mots sont parfois lus par l'enseignante mais pourront servir ensuite pour en lire de nouveaux.

Eveline Charmeux
Apprendre à lire :
Echec à l'échec
(Ed. Milan, 1998)

«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.»



«L'amiral rame sur la mare.» Les élèves aussi ! (témoignage)

par carabouille dans «Moments de classe» le 1er Décembre 2017 à 12:45

Mes élèves de CP ont commencé l'année avec la méthode de lecture «Je lis, j'écris» (syllabique stricte estampillée Dehaene).

Je ne suis absolument pas convaincue par cette méthode, les élèves ne me semblent pas progresser et ils s'ennuient manifestement. (Pour être totalement honnête, j'étais sceptique dès le début, je n'ai pas réellement choisi cet outil, je l'ai juste accepté par lâcheté, mais j'ai voulu jouer le jeu et tester objectivement.)

Suite au visionnage de la conférence de Roland Goigoux et à un atelier sur la Méthode Naturelle de Lecture et d'Écriture lors d'un stage ICEM (encore merci Stéphanie et Magali), je décide de tenter réellement la MNLE.

Après la visite dans notre école de fauconniers, je demande donc à mes CP d'écrire une ou plusieurs phrases au sujet de cette animation. En dictée à l'adulte pour la plupart d'entre eux, puisqu'ils ne sont pour le moment pas capables d'encoder (...).

Les volontaires lisent ensuite leur production à la classe et les élèves votent pour la phrase qu'ils ont

envie de travailler en lecture par la suite. La phrase retenue est «On nous a montré les yeux du hibou».

Le soir, en APC, je décide de travailler cette phrase avec mes 5 loulous, pour qu'ils soient plus à l'aise dans le travail à venir.

Nous comptons les mots, nous observons la majuscule et le point, nous relevons tous les graphèmes/phonèmes qui ont été étudiés auparavant, nous manipulons les étiquettes, ... Et ça patine. Ils n'y arrivent pas. Ils n'y sont pas du tout.

Je commence par me demander si ça s'explique par le fait qu'on leur recolle 1h d'école de plus, de 17h à 18h, après 6h de classe, alors qu'ils devraient être chez eux en train de s'amuser. Oui, manifestement, ça joue. Mais je sens qu'il y a autre chose.

J'envisage qu'ils soient perdus par cette nouvelle forme de travail, eux qui ne faisaient que des fiches de syllabique jusqu'à présent. Possible. Mais j'ai toujours l'impression qu'il y a autre chose.

Finalement, je leur demande ce que veut dire cette phrase «On nous a montré les yeux du hibou.»



«Ça veut dire que le hibou a les yeux orange.

- Le hibou avait bien les yeux orange, mais ce n'est pas ce que dit la phrase.

- Elle dit que c'est des rapaces.

- On nous a bien expliqué tout à l'heure que les hiboux sont des rapaces, mais cette phrase ne dit pas ça.

- Les hiboux vivent la nuit.

...

Je finis par comprendre qu'ils ne savent absolument pas qui est ce «on», ni ce «nous». Ils ne comprennent donc pas la phrase et bottent en touche.

Mea culpa, j'aurais évidemment dû vérifier la compréhension dès le début. Comme la phrase avait été produite par un élève, qu'elle avait été choisie par la classe, qu'elle se référait à quelque chose qu'on avait fait l'après-midi et qu'elle me semblait simple et explicite, je ne l'ai pas fait. Elle n'était en fait pour ces 5 enfants-là ni simple ni explicite.

Par la suite, la phrase expliquée et comprise, ils se sont beaucoup plus investis et le travail a été fluide.

Pour ma part, j'ai repensé à la méthode «Je lis j'écris». Et aux phrases qu'elle donne à lire :

«Léo a salé la sole.»

«Une nuit la lune a lui sur la rue.»

« La sirène a sonné à l'arsenal.»

«Une sole séchée a alléché la souris.»

«L'amiral rame sur la mare.»

«Parti à la mare, Paco court sur le pourtour et rit tout le tour.»

J'arrête là, tout le manuel est de cet acabit. Et il restera dans le cagibi. (Oui, moi aussi je sais produire des assonances.)

Je fais partie de ceux qui lisent les guides pédagogiques de méthodes. Je sais que le parti pris est d'apporter du lexique aux élèves. Intention louable. Mais tout ce qui est proposé est tellement étranger à la vie des élèves, tellement parachuté, tellement vide de sens qu'on n'y travaille finalement correctement :

- ni la compréhension et le lexique (Compréhension de quoi ? Ça ne veut rien dire ! Quel lexique ? Des mots balancés de l'espace sans autre logique que les phonèmes qu'ils contiennent...)

- ni la lecture (totalement parasitée par le fait que les enfants ne connaissent pas les mots qu'ils lisent et ne peuvent donc pas auto-corriger leur déchiffrage).

C'est dommage, hein, j'aurais vraiment préféré que ça soit efficace, parce que suivre un manuel et faire des exercices dans le fichier me demanderait infiniment moins de travail que de construire des supports et des exercices au fur et à mesure au gré des productions des enfants. Malheureusement, avec le public accueilli dans mon école en tout cas, ça ne marche pas.

Travail collectif :

Tous les collègues de CP en REP dans la même école, et de CP et de CE1 en REP+ (dans la même école), doivent-ils suivre la même progression ?

Bien sûr que non ! C'est une possibilité, en aucun cas une obligation.

Le SNUipp-FSU a toujours défendu la dimension collective du travail, de la réflexion pédagogique. Mais c'est une chose de réfléchir ensemble, d'échanger sur ses pratiques et ses questionnements... c'est autre chose de se caler pour suivre des progressions communes, d'adopter des méthodes et des supports communs. S'engager dans des progressions communes ne peut résulter que d'un choix de chacun des membres de l'équipe concernée. Cela ne peut en aucun cas être imposé.

En cas de difficulté ou de pression, n'hésitez pas à contacter le SNUipp-FSU 66.

A lire aussi :

Le 4-pages du SNUipp-FSU « Lecture : mais que disent vraiment les neurosciences ? »