

II. Le manuel et les méthodes de lectures, aujourd'hui et demain

Le groupe de travail Manuels et pédagogie du Csen a réalisé un travail de synthèse visant à dresser un bilan des recherches déjà conduites quant aux caractéristiques des manuels et à leur usage effectif par les enseignants et les élèves à l'école primaire. Il s'est appuyé pour cela sur des enquêtes réalisées (par l'ONL ou le Cnesco par exemple) et sur des rapports rédigés (par l'inspection générale notamment). Les (rares) publications internationales ont également été consultées.

Que sait-on de l'utilisation des manuels scolaires en France ?

Il existe aujourd'hui en France une extraordinaire pluralité de manuels : plus de 35 manuels et méthodes de lecture sont commercialisés. Ils varient considérablement dans leur forme comme dans leur conception.

Les documents disponibles (Leroy, 2012 ; ONL, 2007) ainsi que la consultation des chercheurs qui ont étudié les manuels et leur utilisation s'accordent pour souligner que les manuels disponibles dans les écoles sont souvent relativement anciens (remontant parfois jusqu'à 2001) et décalés par rapport aux programmes en cours. En effet, les municipalités ne les renouvellent que partiellement, sans doute en raison de leur coût. En conséquence, les enseignants ne choisissent pas toujours leur manuel. Il est rare qu'ils disposent de crédits pour en acheter.

Dans une même école, les manuels changent d'une classe à une autre, parfois en étant conçus par des auteurs différents, ce qui nuit à la cohérence conceptuelle et formelle au cours de la scolarité, par exemple lors du passage du CP au CE1. Les documents d'accompagnement (livres du maître, fiches, etc.) sont assez peu consultés et suivis. En conséquence, les enseignants adaptent considérablement les activités et les exercices issus des manuels, au point que les fondements théoriques ou les intentions initiales de leurs auteurs se trouvent parfois perdus.

Les élèves eux-mêmes travaillent souvent sur des fiches. Quant aux parents, la plupart des manuels n'ont pas été envisagés comme pouvant leur être en partie destinés, par exemple pour suivre le déroulement des apprentissages ou pour les consolider. Globalement, on a donc affaire à des documents onéreux, assez souvent obsolètes, peu consultés et dont l'adéquation aux missions qui pourraient leur correspondre est faible.

Plus précisément, en ce qui concerne les manuels dédiés à l'apprentissage de la lecture, le rapport issu de la recherche « Lire et écrire au CP » fait état d'une grande diversité de choix des manuels pour l'apprentissage de la lecture, et signale que 30 % des enseignants observés n'utilisent aucun manuel particulier (Goigoux, 2016a). Une autre étude (Deauvieu et al., 2015) souligne également que les choix des enseignants sont variés et ne s'orientent pas nécessairement vers les méthodes fondées sur les principes énoncés dans le présent document.

En l'état des observations et données disponibles, les manuels, quelle que soit la discipline ou le domaine ciblés restent une composante parmi d'autres de l'enseignement et des apprentissages. La formation des enseignants est insuffisante sur leur intérêt, leur existence, leur choix et leur utilisation. Tout en rappelant que ce n'est pas le manuel qui enseigne, mais bien l'enseignant, on peut craindre qu'un manuel mal conçu puisse induire, notamment chez les enseignants débutants, des pratiques peu efficaces.

Que sait-on de l'impact actuel des manuels sur l'apprentissage de la lecture ?

Les données internationales sur les stratégies d'enseignement de la lecture dans des écritures alphabétiques sont convergentes, et ce depuis de nombreuses années (Castles et al., 2018 ; Ehri et al,

2001 ; Morais et al., 1998 ; Sprenger-Charolles et al., 2018). En conformité avec l'analyse scientifique qui précède, ces données indiquent que l'apprentissage rapide et systématique des correspondances graphème-phonème, par une méthode dite « phonique », garantit les meilleurs résultats, aussi bien en lecture orale qu'en compréhension, même en anglais, où ces correspondances sont moins transparentes qu'en français, (Landerl, 2000). La recherche montre que les correspondances graphème-phonème gagnent à être enseignées rapidement (Goigoux, 2016a ; Riou & Fontanieu, 2016) et dans un ordre rationnel, fondé sur leur fréquence et leur régularité dans la langue (Graaff et al., 2009).

Parmi les méthodes phoniques, un léger avantage est observé en faveur des méthodes synthétiques (où l'enfant apprend à assembler les graphèmes pour former des syllabes et des mots) par rapport aux méthodes analytiques (où l'enfant apprend à décomposer les mots en lettres), mais les données expérimentales sur ce point ne permettent pas de recommandations fermes (Castles et al., 2018), et les deux activités sont liées et indispensables.

L'insistance sur les correspondances graphème-phonème ne signifie en aucun cas que les autres composantes de la lecture doivent être négligées. Ainsi, la recherche montre qu'avant même le CP, la phonologie et la compréhension orale peuvent faire l'objet d'entraînements spécifiques, avec des effets distincts et complémentaires sur la lecture un an plus tard (Bianco et al., 2012).

Si la recherche sur les pédagogies est convergente, la question distincte de l'impact des manuels eux-mêmes sur les activités pédagogiques est peu étudiée. L'usage de certains manuels assure-t-il une meilleure réussite aux apprentissages ? Nous ne disposons pas aujourd'hui de données probantes qui autoriseraient une réponse scientifique ferme. En France, seules deux études, toutes deux corrélationnelles et portant sur des populations limitées (Goigoux, 2016b ; Deauvieu, 2013) apportent cependant des observations importantes qui convergent avec les données disponibles sur les techniques ou pratiques les plus efficaces pour aider les élèves dans cet apprentissage.

Le rapport « Lire et écrire au CP » (Goigoux, 2016b) examine l'enseignement de la lecture dans 131 classes. Chez des enseignants expérimentés, il ne parvient pas à détecter un effet significatif du manuel de lecture utilisé⁷. En confrontant les manuels utilisés dans les 15 classes les plus performantes et les 15 classes les moins performantes, le rapport constate une distribution similaire des manuels. Des enseignants utilisant des manuels différents parviennent à des résultats similaires, et des enseignants utilisant les mêmes manuels obtiennent des résultats variables. La dimension la plus importante n'est donc pas le manuel mais l'enseignement dispensé, et l'expertise de celui qui le dispense. En conformité avec la littérature, les éléments qui favorisent l'apprentissage sont le tempo de l'introduction des correspondances graphème-phonème en début d'année (de 12 à 14 correspondances étudiées pendant les 6 premières semaines), l'utilisation de textes suffisamment décodables (ainsi définis comme comprenant 60 % ou plus de correspondances déjà enseignées), la pratique de la lecture à haute voix, et les activités d'encodage (i.e. de production écrite) parallèles aux activités de décodage.

⁷ Le rapport détaillé (Goigoux, 2016b) rapporte cependant en page 371 : « Nous avons cependant identifié un effet positif, mais seulement en compréhension, pour les classes qui utilisent un manuel centré sur le code, par comparaison avec les classes qui utilisent un manuel dont l'approche est intégrative ($p = 0,019$). Cet effet porte sur la population d'élèves dans son ensemble et, plus spécifiquement, sur les élèves de niveau initial intermédiaire en compréhension ($p = 0,010$) ».

La seconde étude disponible (Deauvieu, 2013) s'est focalisée sur l'efficacité comparée de deux types de manuels de lecture. Elle a sélectionné des classes de CP accueillant des enfants issus de familles peu favorisées et utilisant soit une approche mixte⁸ (6 classes pour chacun des deux manuels étudiés) soit une approche syllabique (5 et 6 classes utilisant un des deux manuels répondant à cette approche). Les performances des élèves en fin d'année scolaire en fluence de lecture de texte et en compréhension sont les meilleures pour un des manuels syllabiques, les moins bonnes pour un manuel mixte, et intermédiaires pour les deux derniers manuels (un mixte et un syllabique). Ces résultats laissent penser que l'approche syllabique est plus efficace. Certaines critiques peuvent néanmoins être adressées à ce travail, qu'il serait utile de prolonger. Premièrement, il n'a pas été vérifié dans quelle mesure les maîtres ont suivi les préconisations des manuels pour enseigner. Deuxièmement, le niveau initial des élèves en début de cours préparatoire n'a pas été évalué – bien que tous appartenaient à un réseau d'éducation prioritaire, au recrutement social homogène, et que la catégorie socioprofessionnelle des parents ait été contrôlée par régression dans les analyses. Enfin, corrélation n'est pas causalité, et un effet maître peut aussi intervenir dans ces résultats.

En conclusion, les données disponibles ne permettent guère de conclure à l'efficacité de tel ou tel manuel pour aider les enseignants à enseigner la lecture et l'écriture à leurs élèves. En l'état de nos connaissances, cet impact pourrait dépendre surtout de l'utilisateur, donc de l'expertise de l'enseignant.

Comment envisager le manuel de lecture aujourd'hui et demain ?

Si le rôle spécifique du manuel est difficile à séparer de l'effet maître, les données scientifiques suggèrent indubitablement que certaines stratégies d'enseignement de la lecture gagnent à être adoptées plus systématiquement, et qu'elles le sont d'ailleurs par les enseignants expérimentés. Il doit donc être possible d'élaborer des critères précis pour concevoir et choisir les manuels, ainsi que pour former les enseignants à leur utilisation, en particulier afin de mieux guider les enseignants débutants.

Les contributeurs comme les membres du Csen s'accordent sur les points généraux suivants :

- **Un manuel est utile**, particulièrement chez les enseignants moins expérimentés, pour permettre d'organiser de façon progressive et rationnelle l'acquisition et l'approfondissement de la lecture tout au long de l'enseignement primaire et pour faire le lien entre les familles et l'école.
- Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse devrait **mieux préciser les attentes** sur le déroulement de l'introduction des notions et des savoir-faire tout au long de la scolarité élémentaire, voire dès l'école maternelle⁹. L'adoption d'une progression plus précise en lecture permettrait un meilleur suivi d'année en année, au sein d'un même établissement comme entre établissements. Les relations avec les programmes et, surtout

⁸ Définies par Deauvieu (2013) comme des méthodes « *qui combinent la reconnaissance visuelle des mots (...); la lecture devinette (...)* et un apprentissage du code grapho-phonologique qui se fait ici le plus souvent, à la différence de la méthode syllabique, sous la forme de « *leçons de sons* » au cours desquelles l'élève est invité à apprendre en même temps toutes les différentes transcriptions graphiques d'un même son. »

⁹ La France pourrait s'inspirer du *National curriculum in England* qui spécifie en détail ce qui doit être appris, année par année.

Voir <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>, et particulièrement pour la lecture : <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study>.

avec les objectifs d'apprentissage définis par le MEN et déterminant l'élaboration des évaluations (les savoirs et les savoir-faire attendus à tel et tel niveau), devraient également être précisées. Par exemple, s'il est indispensable que l'enseignement des relations entre graphèmes et phonèmes (et réciproquement) soit mené de manière intense et systématique au début du CP, les activités relatives à la compréhension et à l'enrichissement du lexique ne peuvent être délaissées et doivent donc conduire à des enseignements menés parallèlement.

- Trois publics sont concernés par les manuels : les élèves, les enseignants et les parents. Des **formats différents et modulables**, rendus possibles par les opportunités offertes par l'informatique, pourraient être envisagés : un format réduit, très lisible, et relativement stable pourrait comporter les points essentiels des apprentissages et des exemples destinés aux élèves et aux parents ; des activités et des exercices en accès sur Internet seraient élaborés pour les enseignants, accompagnés d'explications et d'éléments d'évaluation de leur impact attendu. Par exemple, les pratiques de décodage (lecture) devraient s'accompagner d'activités d'encodage (production) visant à la consolidation des apprentissages. L'intérêt d'une telle organisation tiendrait à la diversité et à la possible expansion continue des activités (par ajouts des praticiens et des chercheurs, ce qui soulève la question de la recevabilité des propositions) ainsi qu'à l'adaptation aux différences interindividuelles, notamment en cas de handicap.
- La **formation initiale et continue** des enseignants devrait comporter une information relative aux manuels disponibles (offre éditoriale), aux conceptions qui les sous-tendent, et une initiation à l'analyse des manuels et aux propositions pédagogiques en fonction de leurs caractéristiques conceptuelles et formelles. Plus important encore, elle devrait comporter une formation approfondie à la psychologie de l'enfant et des apprentissages, aux spécificités de la langue française et de son orthographe, en vue d'adapter les activités quotidiennes en classe aux capacités des enfants et de repérer leurs difficultés à telle ou telle étape pour soutenir leur apprentissage. Nous espérons que le présent document puisse, au moins en partie, remplir ce rôle.