

L'appropriation d'une méthode syllabique d'apprentissage de la lecture par des enseignants de CP : leviers et freins à l'utilisation d'un nouveau manuel

V. LECLERCQ, S. BELLOCCHI, N. BLANC, G. BROCC

RÉSUMÉ : L'appropriation d'une méthode syllabique d'apprentissage de la lecture par des enseignants de CP : leviers et freins à l'utilisation d'un nouveau manuel

L'apprentissage de la lecture est un enjeu sociétal de premier plan. Divers manuels sont à disposition des enseignants pour leur permettre d'accompagner l'apprentissage de la lecture en classe et il est important d'étudier les facteurs qui vont en moduler l'appropriation. Cette étude a consisté à interroger 131 enseignants de CP en situation de mise en œuvre d'un nouveau manuel d'apprentissage de la lecture. Les résultats ont mis en évidence des freins et leviers à l'appropriation du manuel.

Mots clés : Méthode lecture – Appropriation – Évaluation.

SUMMARY: The appropriation of a syllabic method of learning to read by teachers: levers and obstacles to the use of a new textbook

Due to societal challenges, learning and teaching reading are crucial issues. A variety of methods are available to teachers to provide reading instruction in the classroom. Before evaluating their effectiveness, it is important to study the factors that impact their appropriation. This study, therefore, interviewed 131 Grade 1 teachers. The results highlighted obstacles and levers to the use of a new textbook.

Key words: Reading instruction method – Appropriation – Assessment.

RESUMEN: La apropiación de un método silábico de aprendizaje de la lectura por los profesores de CP: palancas y obstáculos para el uso de un nuevo libro de texto

Debido a los retos sociales, el aprendizaje y la enseñanza de la lectura son cuestiones cruciales. Los profesores disponen de varios métodos para impartir la enseñanza de la lectura. Antes de evaluar su eficacia, es importante estudiar los factores que influyen en su apropiación. Por lo tanto, en este estudio se entrevistó a 131 profesores de primer curso. Los resultados demarcan los obstáculos y las palancas para la utilización de un nuevo manual de capacitación.

Palabras clave: Método de enseñanza de la lectura – Apropiación – Evaluación.

Université Paul Valéry Montpellier 3, Université Montpellier, EPSYLON EA 4556, F34000 Montpellier, France.

Auteur de correspondance

Virginie Leclercq
virginie.leclercq@univ-montp3.fr

.....
Conflicts of interests : les auteurs déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts.

Pour citer cet article : Leclercq, V., Bellocchi, S., Blanc, N., & Broc, G. (2024). L'appropriation d'une méthode syllabique d'apprentissage de la lecture par des enseignants de CP : leviers et freins à l'utilisation d'un nouveau manuel. A.N.A.E., 189, 00-000.

Introduction

La lecture est une compétence primordiale que tout enfant doit apprendre à maîtriser à l'école primaire. Cependant, selon Daussin et collaborateurs (2011), 24,1 % des enfants français rencontrent des difficultés à lire des mots lorsqu'ils entrent en classe de 6^e, et moins de la moitié des élèves de 6^e a un niveau satisfaisant en fluence (Andreu et al., 2021). De plus, ces difficultés persistent tout au long de la scolarité. Ainsi, 9,5 % des jeunes âgés de 16 à 18-25 ans soumis aux évaluations de la lecture lors de la « Journée Défense et Citoyenneté » ont des difficultés en lecture (Chabanon, 2020). Pourtant, les compétences en lecture constituent des bases importantes pour la réussite scolaire, l'intégration sociale et la qualité de vie. Par conséquent, savoir comment la lecture doit être enseignée à l'école reste un enjeu sociétal important.

Les données des recherches internationales sur les stratégies efficaces d'enseignement de la lecture

Afin de comprendre comment l'apprentissage de la lecture opère chez les jeunes lecteurs, de nombreuses recherches ont été menées pour étudier les processus, notamment cognitifs, qui sous-tendent cette acquisition (*National Reading Panel - NRP, 2000 ; the Rose Review, 2006*). Les résultats de ces études ont conduit à un consensus sur l'importance d'un enseignement explicite et systématique des correspondances graphèmes-phonèmes (CGP) plutôt qu'une approche plus globale (Castles, Rastle & Nation, 2018). L'étude du NRP (2000), par exemple, a rapporté que l'enseignement systématique des CGP avait un impact positif sur les performances en décodage et en compréhension de lecture, en particulier dans les premières étapes de l'apprentissage de la lecture, comparativement à un enseignement non systématique (voir également, Machin, MacNally & Viarengo, 2016). Aussi, des résultats de recherches indiquent un avantage lorsque les CGP sont présentées rapidement (au moins 2 par semaine, Goigoux, 2016) et dans un ordre lié à leur fréquence d'apparition et leur régularité dans la langue écrite apprise (Graaff et al., 2009). Enfin, les résultats de ces études mettent en évidence l'importance dans l'apprentissage de la lecture de la déchiffrabilité des textes à proposer à lire aux élèves : selon Goigoux (2016), des textes présentant un taux de déchiffrabilité

supérieur à 57 % se révèlent plus efficaces, particulièrement avec des élèves initialement faibles en décodage.

D'après Castles et collaborateurs (2018), les résultats de ces recherches mettent du temps à s'imposer dans les politiques publiques, et bien que certains progrès aient été réalisés récemment, il existe toujours un écart important entre l'état des connaissances de la recherche sur l'apprentissage de la lecture et l'application de ces résultats dans les systèmes éducatifs. En France, depuis 2002, le programme académique du ministère de l'Éducation nationale promeut un enseignement explicite et systématique des CGP. Cependant, le débat sur la méthode à utiliser en classe pour favoriser l'apprentissage de la lecture, même s'il tend à s'apaiser, persiste depuis des décennies. Les partisans de l'enseignement des CGP promeuvent son efficacité et les détracteurs insistent sur son côté ennuyeux et dénué de sens pour les élèves.

L'enseignement de la lecture en France

Pour apprendre à lire aux élèves, environ 70 % des enseignants de CP utilisent des manuels conçus par différents éditeurs (Goigoux, 2016). À l'heure actuelle, ces manuels sont souvent classés en deux catégories selon le type de méthode pédagogique développée : les manuels basés sur la « méthode mixte » et les manuels basés sur la « méthode syllabique ». Cette distinction est proche de celle qui distingue les méthodes analytique et synthétique. Dans la méthode analytique, l'enseignement commence par la présentation de mots entiers et les CGP sont enseignées en décomposant les mots en petites unités. Dans la méthode synthétique, chaque CGP est enseignée individuellement dans un ordre précis, et les élèves apprennent à mélanger les phonèmes pour former des mots. Ainsi, les deux types de manuels proposent aux élèves un enseignement des CGP, mais les manuels qui se basent sur une méthode mixte peuvent proposer l'utilisation de différentes stratégies pour identifier les mots écrits : le décodage, mais aussi les inférences *via* le contexte (par exemple, la phrase), *via* des images, ou encore *via* une partie du mot. Dans ce cas, les textes que les élèves doivent lire comprennent des parties non décodables (c'est-à-dire non décodables directement *via* la connaissance des CGP que les enfants maîtrisent). Au contraire, les manuels qui se basent sur une méthode syllabique ne proposent souvent qu'une seule stra-

tégie pour identifier les mots écrits : le décodage. Ainsi, les textes que les enfants doivent lire sont généralement hautement décodables puisque les enfants ne sont pas censés faire des inférences pour décoder notamment dans les premières étapes de l'apprentissage de la lecture. Concernant la présentation de mots à apprendre par cœur, comme le souligne Castles et collaborateurs (2018), l'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes devrait fournir aux enfants le principal moyen de passer de la forme imprimée d'un mot à sa forme parlée. Cependant, en langue anglaise, compte tenu de la complexité de l'orthographe de certains mots fréquents, la présentation de mots à apprendre par cœur, via notamment la méthode des « *flash cards* » (Castles et al., 2018), peut également s'avérer utile. Sur cette base, la présentation de mots à apprendre par cœur devrait être limitée à des mots fréquents, qui ne peuvent pas encore être déchiffrés à l'aide des correspondances graphèmes-phonèmes, ou qui sont irréguliers. Toutefois, en langue française, moins opaque que l'anglais, aucune étude à notre connaissance n'a été menée pour étudier l'impact de l'introduction des mots à apprendre par cœur. Enfin, soulignons que la distinction entre les méthodes mixte et syllabique est assez théorique : elle ne rend pas compte à elle seule de la diversité des méthodes et les ouvrages dans une même catégorie peuvent également différer entre eux. Des premiers résultats de l'étude Formalect de Deauvieu et Gioia, menée en 2021 et présentés par Terrail (2022), indiquent qu'environ 83 % des enseignants utiliseraient une méthode syllabique dans laquelle l'enseignement des CGP serait associé à un apprentissage de mots à apprendre par cœur pouvant être assez important (plus de 10 sur la période septembre-décembre).

Cependant, si les manuels utilisant une méthode syllabique ont des prescriptions qui seraient davantage en accord avec les résultats de la recherche sur l'apprentissage de la lecture (présentation rapide des CGP, textes suffisamment décodables, peu de mots à apprendre par cœur...), une analyse menée par le Conseil scientifique de l'Éducation nationale (2018-2019) indique que les enseignants adapteraient en fonction de leur pratique les activités et les exercices des manuels, « au point que les fondements théoriques ou les intentions initiales de leurs auteurs se trouvent parfois perdus » (p. 12). Ainsi, même si un manuel reprend les recommandations issues des résultats de la recherche, celles-ci peuvent ne pas être suivies fidèlement par les enseignants qui adaptent la méthode. Cette adaptation d'une méthode est d'ailleurs une

pratique naturelle et entre dans le cadre de l'appropriation d'un outil.

Qu'est-ce que l'appropriation ?

Selon Penneman et collaborateurs (2016), l'appropriation est un processus complexe d'intégration partielle ou totale d'un objet dans la culture propre de l'acteur. Elle n'est donc pas le résultat de l'application mécanique et directe des prescriptions d'un manuel. Au contraire, l'appropriation est un processus qui se déroule progressivement au cours duquel l'enseignant interprète et transforme l'outil, mais aussi modifie ses perceptions et ses pratiques pédagogiques (Duthoit & Metz, 2012 ; Penneman et al., 2016). D'après cette définition, l'appropriation d'une méthode, d'un outil, est classique et normale, voire nécessaire, pour permettre sa prise en main et son adaptation aux spécificités d'un contexte. Toutefois, ces arrangements doivent être encadrés au risque d'un mésusage de l'outil et d'une compromission de sa validité.

Afin de favoriser l'application des résultats de la recherche sur le terrain, l'objectif de cette étude est d'identifier les freins et leviers à la mise en œuvre d'une méthode syllabique présentée dans un manuel d'enseignement de la lecture auprès d'élèves de CP telle qu'elle est préconisée, c'est-à-dire au plus près des recommandations fournies. Les résultats de cette étude devraient permettre de proposer un cadre conceptuel de l'ensemble de facteurs à considérer dans l'appropriation d'une nouvelle méthode.

Méthode

L'étude a été conduite auprès d'un échantillon d'enseignants volontaires de CP pour expérimenter un nouveau manuel d'apprentissage syllabique de la lecture déployé par le ministère de l'Éducation nationale. Afin d'investiguer les freins et les leviers dans l'appropriation de cette méthode, une enquête adoptant une méthode qualitative par questionnaires et entretiens semi-directifs a été menée. Les normes COREQ (*Consolidated criteria for Reporting Qualitative research* ; Tong, Sainsbury & Craig, 2007) pour la transparence et la reproductibilité des résultats de la recherche qualitative ont été respectées pour la rédaction de cette publication.

Participants

Le manuel d'apprentissage de la lecture a été proposé à 222 écoles réparties sur 8 départements français différents. Au total,

116 enseignants ont rempli le questionnaire et 15 ont participé à un entretien semi-directif. Les caractéristiques des enseignants participants à l'étude sont résumées dans le *tableau 1*.

Tableau 1. Caractéristiques des enseignants.

	Questionnaire (N=116)	Entretien (N=15)
Genre (%) Femme / Homme	84,5 % / 15,5 %	93 % / 7 %
Âge Moyenne (ET) - [min-max]	44,1 (7,23) - [23-61]	-
Temps de travail 100 % / 80 % / 50 %	89,8 % / 8,2 % / 2,0 %	87 % / 13 % / 0 %
Niveau des classes (%) CP / Multi-niveaux	66,4 % / 33,6 %	67 % / 33 %
REP-REP+ / non-REP-REP+ (%) HPEN / non HPEN	40,5 % / 59,5 %	40 % / 60 %
Années d'expérience dans l'enseignement primaire Moyenne (ET) - [min-max]	17,4 (8,1) - [2-40]	18,4 (7,8) - [10-40]
Années d'expérience en classe de CP Moyenne (ET) - [min-max]	9,1 (7,5) - [1-36]	9,9 (5,9) - [3-20]

REP = Réseau d'Éducation Prioritaire

Matériel

Le manuel d'apprentissage de la lecture

Le manuel proposé aux enseignants est un manuel d'apprentissage de la lecture et de l'écriture basé sur la méthode syllabique. Il propose un apprentissage explicite et rapide des CGP (2 par semaine). Les textes sont 100 % déchiffrables avec peu de mots outils proposés (2 pour la période septembre-décembre : « un » et « est »). Aussi, les séances sont ritualisées afin que l'élève entre rapidement dans les apprentissages. Au niveau des supports, l'enseignant dispose d'un livret du professeur, les élèves d'un livre présentant les leçons, d'un cahier d'exercices et d'outils annexe (cahier d'écriture, syllabogramme). Les supports des élèves sont épurés afin de limiter la distraction que peuvent engendrer des illustrations. Le manuel n'est pas destiné au travail de la compréhension, mais uniquement à l'acquisition des bases de la reconnaissance des mots, autrement dit à l'acquisition des correspondances graphèmes-phonèmes.

Le questionnaire et le guide d'entretien

Les questions proposées dans l'enquête en ligne ainsi que dans le guide d'entretien semi-structuré étaient réparties en cinq sections et avaient pour objectif d'étudier :

1. le contexte d'enseignement (4 questions),
2. la mise en place de la méthode d'enseignement de la lecture (les attentes, les obstacles et les moyens de mise en œuvre par les équipes enseignantes) : section de 11 questions avec des réponses de type oui/non, ouverte ou avec échelle de Likert, par

exemple : *Connaissez-vous les fondements théoriques de la méthode ? Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées dans l'utilisation de la méthode ? Avez-vous utilisé une autre méthode en même temps ?*

3. l'appropriation de la méthode/du manuel (contextes d'utilisation, aménagements possibles) : section de 23 questions avec des réponses de type oui/non, ouverte ou avec échelle de Likert, par exemple : *Avez-vous lu le livre du professeur ? Avez-vous appliqué les recommandations pour les correspondances graphophonologiques ?*

4. L'efficacité perçue de la méthode par les enseignants pour favoriser l'apprentissage de la lecture chez les élèves (perception, implication, bénéfices perçus) : section de 8 questions avec des réponses sur une échelle de Likert, par exemple : *La méthode a-t-elle permis aux élèves de faire des progrès dans l'apprentissage de la lecture ?*

5. l'enseignant : section de 7 questions permettant de recueillir des informations sur les participants.

Un pré-test du questionnaire et du guide d'entretien a été réalisé auprès des premiers participants puis discuté lors d'une première réunion de débriefing avec l'équipe de recherche sans qu'aucun changement ne soit apporté.

Procédure

L'étude s'est déroulée entre les mois d'avril et mai 2021. Les directeurs des écoles participantes ont été contactés afin de promouvoir notre étude auprès des enseignants de CP qui utilisaient la méthode dans leur école. L'enquête en ligne a été réalisée sur *Qualtrics* (Provo, UT, 2020).

Le questionnaire en ligne comprenait une lettre d'information et de consentement à l'étude. Les participants étaient avertis de l'anonymisation des résultats et de l'usage qui serait fait de leurs réponses. Les questions de chaque section étaient proposées une par une aux participants et le temps estimé pour compléter le questionnaire était de 20 minutes. Les participants avaient la possibilité de compléter le questionnaire en plusieurs fois.

Les entretiens ont été réalisés par téléphone ou vidéoconférence compte tenu de la situation sanitaire (pandémie de COVID-19) et du caractère multicentrique de l'étude. Une ingénieure d'étude (IE) experte de cette technique a mené les entretiens. Des notes de terrain ont été prises pendant les entretiens afin de faciliter les échanges, ainsi que directement après l'entretien pour retranscrire

le contexte et rendre compte des observations du chercheur. L'ensemble des entretiens a été enregistré et les *verbatim* ont été retranscrits.

Analyse des données qualitatives

Les données textuelles ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Braun & Clarke, 2006). Le logiciel *QDA Miner Lite* (*ProvalisResearch*) a notamment été utilisé pour faciliter le codage des segments de textes en unités de sens et les organiser en catégories et sous-catégories de thèmes selon une approche réflexive. Des arbres thématiques ont été construits via un logiciel de *mind-mapping* et offraient une représentation visuelle de l'arbre de codages. Enfin, une dernière étape de raffinement a consisté en l'élaboration d'un modèle logique du problème, une représentation schématique couramment utilisée dans la planification des programmes pour organiser les informations issues de l'analyse de contenu selon un système (opérationnel, théorique, séquentiel selon les données) propice à l'établissement de recommandations (Eldredge et al., 2016). Trois personnes étaient responsables du codage. Seules les catégories principales (barrières, leviers, recommandations) ont été prévues à l'avance pour structurer le tableau de codage. La démarche a été principalement inductive et les thèmes ont été développés à partir des données.

Procédures de validité

Plusieurs procédures ont été suivies pour s'assurer de la validité de la méthode qualitative (voir Lincoln & Guba, 1985 ; Rohleder & Lyons, 2014). Tout d'abord, la méthode de triangulation (Denzin & Lincoln, 2000) a permis de mettre en évidence les résultats convergents entre les différentes sources de données (questionnaire et entretiens), augmentant ainsi à la fois le niveau de preuve et la cohérence des résultats. Un groupe de discussion réunissant un panel d'enseignants a été organisé pour attester l'authenticité et la crédibilité de nos résultats/conclusions. De plus, la saturation du contenu a été recherchée et obtenue y compris dans les sous-thèmes du fait d'une exploration persistante et approfondie du sujet (les entretiens ont duré une heure en moyenne). L'atteinte de la saturation a été discutée afin de garantir une validité interne suffisante à nos observations. L'intégration de cas particuliers – deux enseignants ayant abandonné l'utilisation de la méthode en cours d'année – contribue également à une certaine exhaustivité des

points de vue. La fiabilité du codage effectué par les trois personnes a été assurée par des échanges réguliers au sein d'un comité de recherche (réunions de *débriefing*) composé d'experts dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et en méthodologie des études qualitatives. À cette occasion, les codes problématiques ont été examinés et les décisions ont été prises après mûre réflexion. L'IE a également tenu un journal de bord et utilisé des notes pour retracer l'évolution des décisions et des orientations prises pour la recherche (fidélité de la recherche qualitative).

Résultats

Nous avons réalisé des tableaux thématiques qui représentent de manière exhaustive toutes les idées exprimées lors de l'enquête qualitative.

Les réponses des enseignants relatives aux leviers et aux freins sur l'appropriation de la méthode de lecture s'organisent autour du contenu du manuel, de sa mise en pratique en classe et des supports disponibles dans le manuel.

Pour ces 3 angles d'approche, nous rapporterons ci-dessous les points qui font consensus pour la majorité des enseignants ainsi que ceux qui peuvent faire débat.

Les leviers et freins relatifs au contenu du manuel

Les leviers

Une progression claire des apprentissages à faire par les élèves est mise en avant comme point positif dans l'appropriation. Aussi, la régularité requise dans l'apprentissage induit un rythme rapide d'apprentissage apprécié. Une majorité d'enseignants a également apprécié que le contenu de la méthode corresponde à la demande institutionnelle : 100 % syllabique, 100 % de déchiffrabilité, entrée graphémique, encodage. Enfin, la partie famille présente dans le manuel de l'élève qui donne aux parents des pistes pour aider les enfants dans leurs apprentissages est appréciée par les enseignants qui considèrent que cela permet d'intégrer de façon officielle et systématique le lien école-famille dans l'apprentissage. Enfin, les enseignants sont dans l'ensemble satisfaits de la méthode développée dans le manuel et perçoivent ses effets sur les progrès des élèves en lecture, même chez ceux qui rencontrent des difficultés dans l'acquisition de la lecture.

Les freins

Les enseignants ont indiqué comme frein la nécessité de compléter les ressources proposées dans le manuel avec de nouvelles. Certains expriment que l'appropriation serait facilitée si la méthode était davantage clé en main. Un des enseignants a cité ce frein comme un élément qui l'a amené à abandonner l'utilisation du manuel dans sa classe.

Les points de débat

Certains éléments du contenu ont été perçus différemment par les enseignants. C'est le cas du vocabulaire : si des enseignants ont considéré comme positif le haut niveau de vocabulaire utilisé dans le manuel, d'autres y ont vu un frein à l'accessibilité au contenu pour les élèves. Aussi, dans le manuel, très peu de mots à apprendre par cœur étaient présentés afin d'éviter la mise en place d'un apprentissage global des mots et les élèves étaient invités à lire des phrases 100 % décodables. Le manuel présentait des séances ritualisées avec des séries d'exercices se succédant régulièrement de séance en séance. Or, si certains enseignants ont considéré ces caractéristiques comme positives et propices à l'apprentissage de la lecture, d'autres, au contraire, auraient préféré davantage de mots outils, auraient voulu donner à lire des phrases avec davantage de sens et ont considéré la ritualisation comme une possible source d'ennui. Par ailleurs, dans le manuel, très peu d'illustrations étaient présentées. Des enseignants ont mis cette particularité en avant pour la concentration des élèves, mais d'autres ont indiqué que cette absence d'illustrations rendait le matériel austère, ce qui pouvait diminuer la motivation des élèves, et ont recommandé de le rendre plus attrayant. Ces points qui ne font pas consensus sont à analyser au regard des réponses à la question sur la compréhension des prescriptions de la méthode. En effet, la faible présence de mots à apprendre par cœur, la présence de phrases décodables, l'absence d'illustrations et la ritualisation importante des séances sont des choix pédagogiques qui constituent, pour les enseignants, des points de discussion qu'ils connaissent ou non les principes de la méthode. En effet, une majorité des enseignants qui a répondu au questionnaire estime connaître les soubassements théoriques de la méthode (78,1 %). Parmi ceux qui ont répondu à la question concernant la formation sur l'apprentissage de la lecture, 61,9 % ont indiqué avoir suivi au moins une formation (N = 60) dans les 5 dernières années. Une analyse

des réponses met en évidence que le fait de considérer comme problématique les différents points mentionnés précédemment se retrouve aussi bien chez des enseignants qui ont dit connaître les soubassements théoriques, que chez ceux indiquant ne pas les connaître.

Les leviers et freins relatifs aux supports mis à disposition dans le manuel

Les enseignants trouvent que le « livret du professeur » est un outil important et 97,1 % des répondants indiquent l'avoir lu. Ils apprécient dans cet outil la vision d'ensemble sur la progression, mais beaucoup regrettent qu'il soit trop dense et complexe avec un manque de consignes et d'explications. Les enseignants ont également apprécié la présence du cahier d'écriture pour un travail en autonomie des élèves.

Les leviers et freins dans la mise en place de la méthode en classe

Échanges, collaborations, formations

Un des leviers les plus importants évoqués par la grande majorité de ceux qui ont pu en profiter réside dans le maillage professionnel notamment au travers des échanges, des collaborations et les formations. Pour certains enseignants, la collaboration commençait à l'intérieur de l'école lorsqu'ils étaient plusieurs à expérimenter la nouvelle méthode. Dans certaines académies, des forums pour échanger des ressources et des conseils se sont mis en place au fil des mois. Les enseignants y ont vu un soutien et un gain de temps précieux. Concernant les formations à la méthode développée dans le manuel, celles-ci n'étaient pas systématiques : 40 % des répondants au questionnaire ont indiqué qu'ils en avaient reçu une et 32,7 % ont indiqué qu'ils avaient bénéficié d'un soutien tout au long de l'année scolaire. Les enseignants qui n'ont pas bénéficié de ces échanges, collaborations ou formation, l'ont regretté et ont souligné que le fait de prendre en main une méthode de lecture seul demande du temps.

Expérience et outils précédemment utilisés

Au niveau des leviers, les enseignants ont également fait remonter que l'expérience dans l'enseignement et notamment en CP, ainsi que le fait d'utiliser précédemment une

méthode syllabique étaient facilitateurs. Les enseignants ayant le moins d'expérience ont rapporté plus de difficultés à prendre en main la méthode et à compléter les activités manquantes. Concernant le manuel utilisé précédemment : 21 répondants au questionnaire et 5 aux entretiens ont déclaré ne pas avoir utilisé de manuel auparavant. Pour les autres, une diversité de manuels a été citée, certains considérés comme mixtes (ex. : Ribambelle) et d'autres comme syllabiques (ex. : Léo Léa), avec une majorité de manuels mixtes. Les enseignants qui avaient auparavant utilisé une méthode proche de la méthode syllabique (par exemple : « Je lis, j'écris » ou « Agir pour l'école ») ont indiqué que cela leur avait permis de s'approprier plus facilement le nouveau manuel.

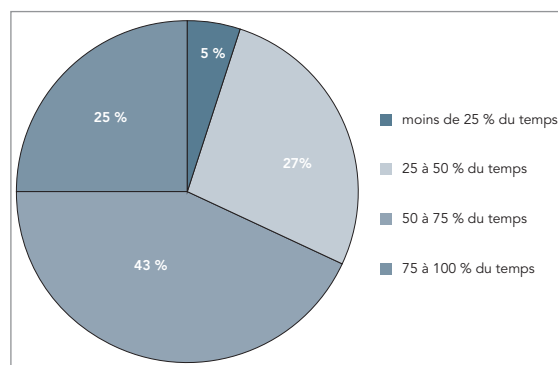
La différenciation

Les répondants ont également mis en avant l'intérêt des propositions de différenciation incluses dans le manuel. Aussi, les enseignants qui avaient des demi-groupes d'élèves (classe dédoublée de CP) estimaient que le faible effectif était un avantage pour les mettre en place alors que les professeurs de classes à niveaux multiples ont indiqué une difficulté dans leur mise en place, du fait d'un manque de matériel et la nécessité de le construire, ce qui pour des enseignants ayant déjà une multiplicité de supports à élaborer est problématique.

Temps d'utilisation et ajouts d'outils

Un résultat important est que les enseignants ne consacrent pas tous le même temps à l'utilisation du manuel en classe (figure 1). Par exemple, seulement 25 % des enseignants ont déclaré l'utiliser plus de 75 % du temps consacré à l'enseignement de la lecture.

Figure 1. Répartition des enseignants selon le temps déclaré d'utilisation de la méthode en classe.



De plus, 49 % des participants ont indiqué qu'ils utilisaient d'autres manuels ou res-

sources, plutôt que celui fourni. Ces ressources n'étaient pas nécessairement liées à la méthode de lecture fournie, mais elles leur permettaient de compléter les activités présentées dans la méthode (textes et albums, fiches exercice, étiquettes, mots-croisés, mots-outils, etc.). Aussi, certains enseignants ont ressenti le besoin de compléter la méthode avec une autre méthode d'apprentissage de la lecture (« les Alphas », les gestes Borel-Maisonny, etc.). Par conséquent, la méthode de lecture développée dans le manuel fourni aux enseignants n'a jamais été appliquée à 100 % mais a toujours été combinée avec d'autres outils, ou a été adaptée pour une meilleure intégration dans les pratiques ou la classe.

Analyses complémentaires

Dans le panel des enseignants qui ont participé à cette étude, certains étaient en réseau d'éducation prioritaire (REP ou REP+), d'autres non.

L'enquête qualitative dans son entièreté tend à montrer que certains thèmes sont plus fréquemment ou plus rarement évoqués dans le discours des enseignants selon qu'ils interviennent ou non en contexte d'éducation prioritaire. Ainsi, les enseignants en EP seraient moins nombreux à déplorer le manque d'outils. Ils évoqueraient plus souvent les difficultés liées au manque de signification et d'application du vocabulaire. Les enseignants en EP mettraient également plus en avant dans le discours le bénéfice « systémique » de la méthode. Ces enseignants insisteraient davantage sur le fait de rendre plus ludique la méthode.

Il serait intéressant de poursuivre cette comparaison, notre étude ne comptant que quarante-sept participants au questionnaire (soit 40,5 % de l'échantillon) et six enseignants en REP ou REP+ rencontrés en entretiens individuels.

Discussion

Les résultats de notre étude mettent en évidence une hétérogénéité dans l'appropriation de la méthode syllabique présentée dans le manuel. Ils indiquent également qu'un manuel, même s'il est accompagné d'un livret du professeur qui explicite les sous-bassements théoriques, n'est pas nécessairement utilisé comme prévu initialement par les concepteurs. Dans ce contexte, nos résultats ont permis de dégager des éléments qui

favoriseraient l'appropriation efficace d'une méthode présente dans un manuel de l'apprentissage de la lecture. Ces éléments ont été relevés via un manuel particulier, mais il est possible d'en généraliser un certain nombre à des situations similaires où les enseignants doivent s'approprier une nouvelle méthode d'enseignement de la lecture. Ces éléments peuvent être organisés en 4 catégories de facteurs :

1. le profil de l'enseignant et le contexte organisationnel,
2. les conditions d'implémentation,
3. la formation et l'accompagnement,
4. l'appropriation cognitive de la méthode.

Nous avons organisé ces 4 catégories de facteurs dans un schéma empirique (figure 2) qui part du « contenu » de la méthode et arrive à ses « effets ». Les catégories de ce schéma sont en cohérence avec ce que l'on retrouve dans des modèles portant sur l'appropriation d'outils par les enseignants, comme celui proposé par Penneman et collaborateurs (2016), ce qui conforte la validité de nos observations sur le terrain. L'avantage d'un tel cadre conceptuel est de permettre d'organiser les facteurs selon une logique opérationnelle et d'adresser des recommandations ciblées à destination des professionnels du monde éducatif.

Section « Effets »

La section « effets » du modèle décrit les effets de l'utilisation du manuel basé sur

la méthode syllabique. Il serait possible de penser que les caractéristiques du manuel permettent à elles seules d'obtenir les résultats qui seront observés. Cependant, comme mis en évidence dans notre étude, il n'y a pas eu de consensus entre les enseignants sur différents points. Par conséquent, des variables modératrices comme les conditions d'implémentation, la formation et l'accompagnement et le contexte, et médiatrices comme l'appropriation cognitive des enseignants, entrent en jeu et sont décrites dans le modèle (figure 2).

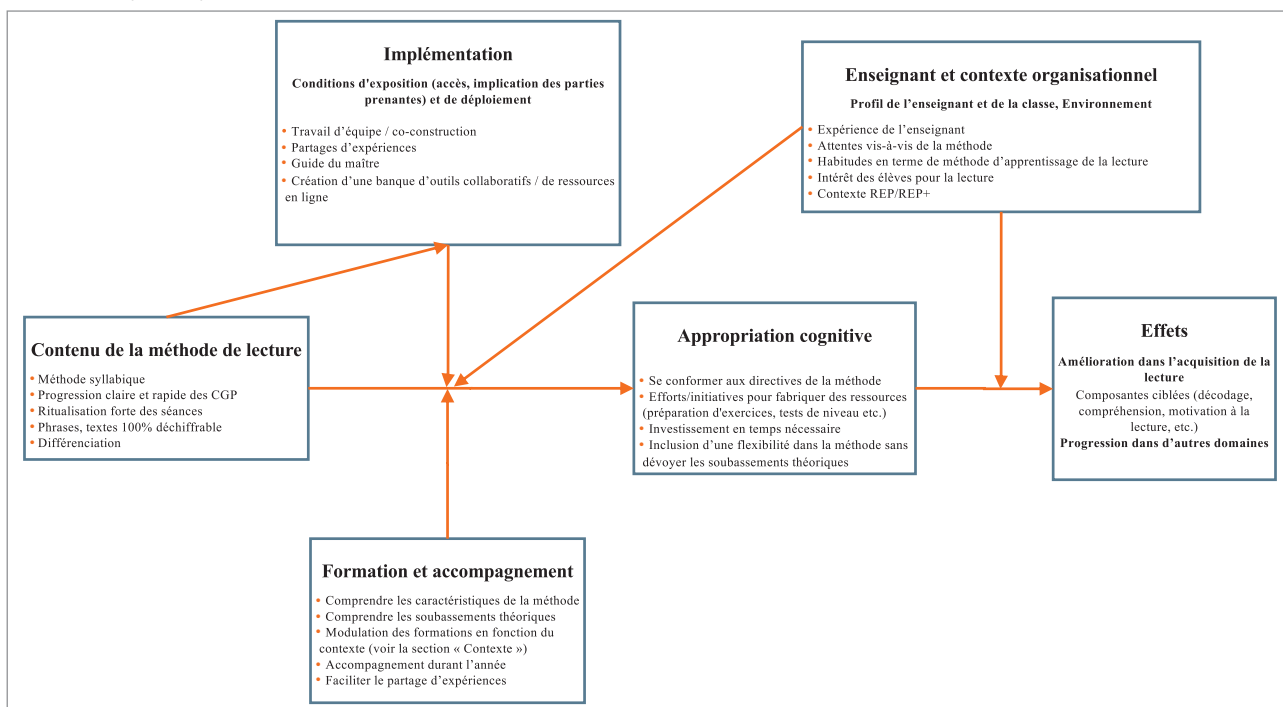
Section « Enseignant et contexte organisationnel »

En accord avec de précédentes recherches sur l'appropriation d'outils pédagogiques (Grossman et al., 1999 ; Longhurst et al., 2022), nos résultats mettent en évidence une influence du contexte sur le déploiement de la méthode, et donc son impact sur les enseignants et les élèves : le nombre d'années d'expérience, le manuel de lecture précédemment utilisé, l'effectif de la classe, le fait d'enseigner en classe multi-niveaux, d'être en REP/REP+ seraient autant d'éléments à prendre en considération.

Section « Implémentation »

L'implémentation de la méthode en classe semble avoir été mieux perçue par les enseignants lorsqu'ils pouvaient bénéficier d'un

Figure 2. Représentation schématique et empirique des éléments importants concernant l'appropriation d'une méthode d'enseignement de la lecture par les professeurs des écoles de CP.



partage de connaissances entre collègues, de travail en équipe. Ce résultat est en accord avec la littérature indiquant qu'un système de soutien collaboratif et positif avec les collègues peut favoriser l'intégration de nouveaux apprentissages dans la pratique quotidienne des enseignants (Longhurst et al., 2022). Cela ne garantit pas l'application des prescriptions de la méthode syllabique, mais pourrait favoriser l'engagement des enseignants (Longhurst et al., 2022). Le soutien collaboratif et positif entre collègues passe notamment par la constitution et le partage de matériel et de ressources pour développer les activités en classe avec les élèves. Toutefois, il est intéressant de noter que l'absence de ressources « clé en main » permet une adaptation des propositions pédagogiques au plus près des besoins des élèves, comme le rapporte une minorité d'enseignants. Ainsi, si un besoin de ressources pour permettre une meilleure gestion du temps est mis en avant, il reste qu'une liberté sur le choix des activités à proposer est aussi un atout qui peut permettre d'augmenter le sentiment d'efficacité de l'enseignant, nous reviendrons sur ce point dans la section « appropriation cognitive ».

Section « Formation et supervision »

Les enseignants ayant reçu une formation initiale ont unanimement indiqué qu'il s'agissait d'un aspect favorisant l'appropriation des prescriptions de la méthode développée dans le manuel. Les enseignants qui n'ont pas reçu cette formation ont indiqué qu'il s'agissait d'une réelle limite à l'appropriation de la méthode pédagogique. Cependant, le manque de supervision après la formation a été regretté. Pour certains enseignants, cela leur aurait été utile pour aider les équipes à passer de la théorie à la pratique, et les soutenir dans le déploiement de la méthode.

Ainsi, même si la méthode comprend un livret du professeur qui est relativement bien accueilli par l'ensemble des professeurs, il apparaît qu'une présentation de la méthode de façon plus interactive, par un pair, est bénéfique. En ce sens, dans la littérature scientifique des résultats de recherche mettent en évidence le bénéfice d'une présentation d'un contenu par les pairs (Chi & Wylie, 2014). Aussi, des recherches indiquent que si les formations sont importantes dans l'appropriation par les enseignants de nouveaux outils, ces formations doivent respecter certaines caractéristiques et se doter d'un accompagnement dans la durée (cf. Penne- man, 2020).

Section « Appropriation cognitive »

La prise en main de la méthode, son appropriation cognitive, se réfère à la façon dont l'enseignant comprend et utilise la méthode. Les résultats de notre étude mettent en avant que l'appropriation cognitive demande du temps, d'une part pour permettre une réflexion et une intégration des concepts et, d'autre part, pour permettre l'application des nouvelles pratiques en classe qui peuvent nécessiter plusieurs tentatives (Longhurst et al., 2022). De plus, l'appropriation cognitive doit se faire en respectant les prescriptions de la méthode sans quoi il devient difficile *a priori* d'en prédire les effets, et *a posteriori* d'en établir l'efficacité. Sur cet aspect, nos résultats indiquent que penser connaître les prescriptions d'une méthode ne semble pas suffire, et qu'une pratique supervisée doit être recommandée pour s'assurer d'un usage approprié de l'outil. Dans le même temps, une marge de flexibilité est à prévoir car il n'est pas possible d'envisager à l'avance tous les *scenarii* possibles en termes d'utilisateurs (profils enseignants) et de contextes d'utilisation (singularité des élèves, spécificités des établissements). Au-delà de coconstruire les méthodes avec les acteurs de terrain, il faut leur laisser une marge de manœuvre suffisante et faire aussi confiance à leur expertise de terrain pour prendre en main et faire bon usage des outils dans leur écosystème qu'ils connaissent assurément mieux par définition que les concepteurs. Reste à définir, et c'est bien là toute la complexité et la richesse d'une telle démarche, la part systématique et la part flexible de tels outils.

Conclusion

Les résultats de notre étude confirment que les enseignants n'appliquent pas nécessairement les prescriptions d'un manuel telles qu'elles sont délivrées. Ce résultat a des implications sur l'évaluation de l'efficacité des méthodes sur le terrain. En effet, les résultats des recherches comparant l'efficacité de manuels proposant une méthode mixte *versus* syllabique peuvent diverger ou être peu concluants (Castles et al., 2018 ; Ehri et al., 2001 ; Goigoux, 2016 ; mais voir aussi Deauvieu et al., 2013). Une explication possible à cela réside dans la façon dont les acteurs du terrain s'approprient la méthode en question. Au regard de la présente étude, tester préalablement l'appropriation d'une méthode et s'assurer du suivi des prescriptions du manuel constituent des prérequis indispensables, sans lesquels des effets de

la méthode pourraient être observés sur les apprentissages sans qu'il ne soit possible d'en attribuer la cause. En somme, les constats de cette étude rejoignent les recommandations de Michie *et al.* (2017) en méthodologie de la recherche interventionnelle. D'une part, le contenu d'une intervention (*i.e.*, ses composantes) doit être théoriquement et empiriquement fondée (*i.e.*, *evidence-based*) afin de garantir sa pertinence, de fonder ses avantages avec des arguments scientifiques permettant aux enseignants de se forger une idée précise des mécanismes à l'œuvre dans la méthode. D'autre part, le contexte du déploiement (conditions d'appropriation et d'implantation d'une nouvelle méthode) doit être considéré afin d'ancrer plus encore l'intervention dans la réalité des pratiques.

FINANCEMENT

Cette recherche a été financée par le Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

REMERCIEMENTS

Nous remercions tous les enseignants qui ont participé à cette recherche.

RÉFÉRENCES

- Andreu, S., Ben Ali, L., Bret, A., Dos Santos, R., Durand de Monestrol, H., Lambert, K., M'Bafoumou, A., Paillet, V., Rocher, T., & Vourc'h, R. (2021a). 800 000 élèves évalués en début de sixième en 2020 : des performances en hausse, mais toujours contrastées selon les caractéristiques des élèves et des établissements. *Note d'information*, n°21.03. Depp, France.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp0630a.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- Chabanon, L. (2020). Journée défense et citoyenneté 2019 : plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture. *Note d'information*, n°20.20. Depp, France.
- Chi, M. T., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49, 219-243.
- Conseil Scientifique de l'Éducation nationale - CSEN (2018-2019). *Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?* Analyse menée en 2018-2019 par le groupe de travail Pédagogie et manuels scolaires du Conseil scientifique de l'éducation nationale, en collaboration avec l'académie de Paris. <https://www.reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale.html>
- Daussin, J. M., Keskaik, S., & Rocher, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années. *France, portrait social - Insee Références*, 137-152.
- Deauvieu, J., Espinoza, O., & Bruno, A. M. (2013). *Lecture au CP : un effet-manuel considérable*. Rapport de Recherche. France : Université de Versailles St-Quentin-En-Yvelines.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-32). Thousand Oaks: Sage.
- Duthoit, E., & Metz, S. (2012). Analyse de l'appropriation d'un parcours pédagogique numérique par un formateur : le cas du dispositif Pairformance. *Activité*, 1, 106-126.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research* 71(3), 393-447.
- Eldredge, L. K. B., Markham, C. M., Ruiter, R. A. C., Fernández, M. E., Kok, G., & Parcel, G. S. (2016). *Planning Health Promotion Programs: An Intervention Mapping Approach* (4th ed). John Wiley & Sons.
- Goigoux, R. (2016). Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire : Enseignements d'une recherche collective. *Revue française de pédagogie*, 196(3), 5-6.
- Graaff, S. de, Bosman, A. M. T., Hasselman, F., & Verhoeven, L. (2009). Benefits of Systematic Phonics Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13(4), 318-333.
- Grossman, P. L., Smagorinsky, P., & Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching english: A theoretical framework for research on learning to teach. *American journal of education*, 108(1), 1-29. doi:10.1086/444230
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park CA: Sage Publications.
- Longhurst, M. L., Jones, S. H., & Campbell, T. (2022). Mediating influences in professional learning: Factors that lead to appropriation & principled adaptation. *Professional development in education*, 48(3), 506-522.
- Machin, S., McNally, S., & Viarengo, M. (2016). "Teaching to teach" literacy. Available at SSRN 2786039.
- Michie, S., Thomas, J., Johnston, M. *et al.* (2017). The Human Behaviour-Change Project: harnessing the power of artificial intelligence and machine learning for evidence synthesis and interpretation. *Implementation Science*, 12(1), 1-12. doi:10.1186/s13012-017-0641-5
- Ministère de l'Éducation nationale (2019). *Pédagogie et manuels pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?* <https://www.reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale.html>.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). National Institute of Child Health & Development. Retrieved from <https://www1.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>Health.
- Penneman, J. (2020). Entre formation et accompagnement des enseignants : conditions d'appropriation des savoirs didactiques et effets sur les acteurs. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 26, 127-159.
- Penneman, J., de Croix, S., Dellisse, S., Dufays, J. L., Dumay, X., Dupriez, V., & Wyns, M. (2016). Outils didactiques et changement pédagogique : analyse longitudinale de l'appropriation de l'outil *Lirecrire* par des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 4(197), 79-98.
- Qualtrics X. M., Qualtrics: Provo, UT, USA. (2005). Available online: <https://www.qualtrics.com>. accessed on 2020.
- Rohleder, P., & Lyons, A. (2014). *Qualitative research in clinical and health psychology*. Londres, Royaume-Uni: Palgrave Macmillan.
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading final report*. U.K. Department for Education and Skills. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/5551/2/report.pdf>
- Terrail, J. P. (2022). *Diffusion et efficacité des manuels de lecture : une grande première ! Démocratisation Scolaire*. <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article341>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-57.
- Torgerson, C., Brooks, G., & Hall, J. (2006). *A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling (Research Report RR711)*. Nottingham: DFES Publications.