

## CR « enrichi » de l'atelier « **Le choix des supports et des dispositifs : qu'implique le corpus d'un manuel ? Comment en sortir ?** »

Joëlle Thébault, formatrice, rédactrice de manuels scolaires au primaire

\*

L'intervention qui suit ne constitue qu'un témoignage d'enseignante, de formatrice, d'auteur de manuels scolaires. Il ne se réfère que ponctuellement à des recherches universitaires, et vise principalement à formuler des interrogations sur l'usage que l'on peut faire des manuels.

Pour une réflexion plus approfondie, on peut se référer au FA n°194<sup>1</sup>, septembre 2016, *Les manuels dans la classe de français*, ou au n°82 de la revue *Pratiques*<sup>2</sup>, parue en juin 1994.

\*

### **Pourquoi les réticences de bien des enseignants vis-à-vis des manuels ?**

- Dans le 2<sup>nd</sup> degré, même sans remonter au Lagarde & Michard, beaucoup de manuels (en tout cas ceux de jadis), **appauvrissent le corpus par la façon dont il est encadré.**

Il est beaucoup plus intéressant de découvrir un texte sans a priori :

- sur sa valeur (cf intérêt de la lecture de premiers romans, proposée par certains prix vs admiration obligatoire envers ce qui est présenté comme un chef d'œuvre) ;
- sur l'époque, le genre auquel on peut le rattacher (cf activité de « dégustation à l'aveugle » d'extraits, non référencés dans un premier temps, à apparier dans un 2<sup>e</sup> temps avec diverses références) ;
- sur les thèmes, les problématiques qu'il permettra de traiter.

Solliciter ainsi le regard de l'élève sur un texte, c'est lui permettre de proposer un jugement de goût (par exemple juger de sa littéarité), d'adopter un point de vue personnel, d'interpréter, bref d'investir véritablement le texte qu'on lui propose de lire.

Certains manuels récents le permettent parfois, néanmoins, comme *Fleurs d'encre* 3<sup>e3</sup> p. 65. Le dessin de presse de Brouck<sup>4</sup> est accompagné d'une seule question très ouverte, même si la réflexion est guidée par le titre du chapitre « Sommes-nous des moutons de Panurge ? ».

- Dans le 1er degré, découvrir un texte nu, sans illustration, permet une approche du texte particulièrement formatrice, surtout s'il est lu à haute voix par l'enseignant : étayage, investissement subjectif, création d'images mentales...

**Conclusion partielle** : Le défaut de nombreux manuels (et d'enseignants, même quand ils n'utilisent pas de manuels) est souvent de répondre à des questions que l'élève ne se pose pas ! (Cf. *Lire dans la gueule du loup*<sup>5</sup>, Hélène Merlin-Kajman, Gallimard 2016).

---

<sup>1</sup> <http://www.afef.org/blog/post-les-manuels-dans-la-classe-de-français-ny-19r-du-français-aujourd-hui-p1776-c11.html>

<sup>2</sup> <http://www.pratiques-cresef.com/intro082.pdf>

<sup>3</sup> Dir. Chantal Bertagna et Françoise Carrier-Nayrolles, Hachette 2016.

<sup>4</sup> <http://www.iconovox.com/base/dessin-brouck-0002-0254.html>

<sup>5</sup> <http://www.gallimard.fr/Catalogue/GALLIMARD/NRF-Essais/Lire-dans-la-gueule-du-loup>

## Pourquoi adopter un manuel dans le 1<sup>er</sup> degré, en particulier au cycle 2 ?

Après une époque (à présent un peu éloignée) où bien des formateurs prônaient un apprentissage de la lecture construit entièrement à partir d'ouvrages authentiques de littérature jeunesse, il est apparu que **les enseignants ne peuvent/savent pas tout faire seuls**. Ainsi, l'apparition d'un enseignement de littérature dans les programmes de 2002 en a troublé plus d'un.

Depuis, deux conférences de consensus sur l'apprentissage du lire-écrire<sup>6</sup> ont souligné la **multiplicité des domaines de compétence** impliqués, au-delà du code qui focalise l'attention de beaucoup, qu'il s'agisse de l'oral ou de la compréhension, sans oublier l'étude de la langue et l'entrée dans la culture des écrits.

L'enquête menée sous la direction de Roland Goigoux<sup>7</sup> ne met en évidence **aucun lien direct entre l'utilisation de telle ou telle méthode de lecture** (y compris celles cuisinées par les enseignants eux-mêmes) **et le degré de réussite de l'apprentissage**, celui-ci reposant essentiellement sur les manières de faire de l'enseignant.

Reste qu'un **manuel décharge l'enseignant** de bien des tâches très lourdes :

- Le choix des textes qui serviront de supports exige un énorme **travail d'exploration** et de réflexion sur les critères de choix pour trouver la perle rare, qui conjuguera accessibilité et véritable intérêt pour les élèves... Les enseignants n'ont pas le temps ni les moyens de le faire, d'où parfois la pauvreté des supports proposés aux élèves, ou au contraire l'utilisation de textes dont la difficulté n'a pas été anticipée. (cf *Un beau livre*, de Claude Boujon, Ecole des loisirs, au CE1)
- La **rédaction de versions simplifiées** (ou la délimitation du texte qui sera lu par les élèves), comme ceux que plusieurs manuels proposent, apparaît de plus en plus clairement comme une nécessité, pour que les élèves ne soient pas mis en position de deviner au lieu de lire (cf conférence de consensus et enquête Goigoux). Or, cette élaboration est difficile, même pour des enseignants expérimentés. Le logiciel en cours d'élaboration pour déterminer la part déchiffable d'un texte le permettra un jour plus facilement.
- La **démarche** et le **questionnement proposés** (questions ouvertes peu nombreuses vs questionnaire) peuvent aussi avoir un impact sur la construction d'un véritable sujet lecteur, nous en avons la conviction.

## A propos de *Chut... Je lis !*<sup>8</sup> témoignage sur le rapport auteur/éditeur : la tension concernant les valeurs

Cette collection de manuels propose (comme d'autres, mais pas toutes) de faire entendre puis lire par les élèves des ouvrages de littérature de jeunesse repris intégralement, ce corpus devant constituer un « moteur d'apprentissage de la lecture ».

Dans l'esprit des auteurs, il s'agissait aussi de mettre dans les mains des élèves des histoires qui toutes (à divers titres et divers degrés) participeraient de la **formation** de leur

---

<sup>6</sup> <http://www.afef.org/blog/post-confyrence-de-consensus-lecture-synthese-et-recommandations-p1667-c26.html>

<sup>7</sup> <http://www.afef.org/blog/post-lire-ycrire-au-cp-vidyos-du-colloque-de-l-ife-25-septembre-2r15-p1581-c26.html>

<sup>8</sup> *Chut... Je lis ! CP* Hachette 2009, refonte en 2016 ; *Chut... Je lis ! CE1*, Hachette 2012.

personnalité, de leur rapport au monde, de leur jugement, de leur culture, et pas seulement de leurs capacités de lecteur au sens premier du terme.

Ces ambitions de heurtent à un certain nombre de réalités.

- Pour un éditeur, le souci premier est de vendre, ce qui implique de **plaire / ne pas déplaire** à des enseignants, acheteurs potentiels, et de ne pas tomber sous le coup de groupes de pression qui risqueraient de condamner l'ouvrage à cause d'un choix de texte ou d'une formulation. Cela rend difficile à l'auteur de faire accepter des textes qui soulèvent « des questions qui fâchent ». On craint qu'ils attirent la réprobation de certains groupes de pression, et/ou mettent certains enseignants mal à l'aise (Ex *Chut... Je lis ! CP* : écriture de l'adaptation d'Andersen, **Le vilain petit canard** et question du handicap, puis du rejet de la différence ; choix de **L'arbre à grands-pères** et question du métissage ; CE1 : choix de **La petite rapporteuse de mots**, question du vieillissement et de la perte de mémoire ; choix d'**Avalanche le terrible**, satire de l'armée et de l'esprit de conquête).
- Pour un auteur visant des classes de l'école primaire, le choix des textes est dicté par plusieurs préoccupations cumulées :
  - Rattachement du texte à une **table des matières thématique**, difficile à respecter quand elle a été préétablie (dans le respect des habitudes des enseignants), plus facile dans le cas des manuels suivants (quand on a élu un livre, on peut lui trouver un thème de rattachement).
  - Souci de **l'intérêt / la lisibilité** du texte pour des élèves de cet âge : ils ne doivent pas être trop conventionnels, ni trop originaux ou problématiques.
  - Accessibilité des textes **en librairie**, les enseignants désirant pouvoir mettre le livre entre les mains des élèves, mais aussi du **rachat de droits** par l'éditeur du manuel auprès de l'éditeur d'origine. C'est un point d'achoppement important pour des textes authentiques reproduits intégralement. Ex : refus par Syros pour **Le bœuf et l'oiseau**, par respect pour le lien texte/image ; refus de la **scolarisation des livres** (Ecole des loisirs). Mais souvent, le problème est plutôt économique, cf craintes /version numérique, l'éditeur redoutant peut-être de « perdre la main » sur l'œuvre, ou bien de risquer la banalisation ou la surexploitation (cf *Le loup conteur* sur internet).

**Par conséquent, les manuels contiennent peu de textes qui fâchent** : ce sont des **textes assez stéréotypés**, d'où la question de la représentation du monde qui y est donnée.

- **représentation d'autres cultures** (exemple : représentation de la Chine dans **Ti Tsing**, cf article<sup>9</sup> de Marie N'gom Brillant, *Des albums de jeunesse contemporains au service d'une approche interculturelle de l'Afrique ?*)

- **place des sexes** dans la société et dans la littérature de jeunesse, que reflètent involontairement les supports retenus pour les manuels (question quantitative et qualitative des personnages féminins, cf article<sup>10</sup> de Anne-Marie Dionne, *La féminité dans les livres en série en littérature de jeunesse : des modèles d'émancipation pour tous les âges*).

Si l'on conjugue l'effet de pressions exercées par les éditeurs, qui s'apparentent à de la censure, et l'effet « mécanique » de ce qu'est la littérature de jeunesse, les élèves, en

---

<sup>9</sup> *Ecrire, prescrire, interdire : les professionnels face à la littérature de jeunesse aujourd'hui*, C. Mongenot et S. Ahr ed., p 85-95.

<sup>10</sup> Idem p.69-84.

particulier les plus jeunes, ont toutes les chances de ne se voir présentée, à travers les textes, qu'une vision du monde affadie, loin des réalités auxquelles ils sont confrontés.

#### **Quelques exemples de manuels abordant des « questions vives » sans fâcher :**

- Litteo CE1<sup>11</sup>, p.93-97, **Alice sourit** (le handicap)
- A l'école des albums CP<sup>12</sup>, **Madassa** (guerre, mort du frère et de la sœur / force des contes, et mots pour dire les émotions)

Mais n'est-ce pas une présentation « édifiante » ? Plus perturbant peut-être, la reprise dans *A l'école des livres CE1*<sup>13</sup> du conte traditionnel **L'ogre Babborco**, fin immorale puisque le mensonge réussit au héros, qui est d'ailleurs approuvé par sa mère. Il y a des enseignants à qui cette lecture paraît choquante.

#### **Reste qu'il est bon d'oser d'autres supports et d'autres démarches :**

- Etablir un **lien avec l'EMC**. Ex *Fleurs d'encre 6e*<sup>14</sup> : à travers les échanges oraux suggérés, **la Belle et la bête** p. 39 : « Il y a bien des hommes qui sont plus monstres que vous » Comment comprenez-vous ce propos de la Belle ? Etes-vous d'accord ?
- Susciter une interrogation autonome et active : on peut partir d'un texte volontairement tronqué, en oblitérant plusieurs mots ou bien un aspect essentiel du texte (ex Boudet **Cœur de lion**, paragraphe final). On met ainsi en évidence le caractère problématique de la construction du sens.

---

<sup>11</sup> Dir. Brigitte Louichon & Pierre Sémidor, Magnard 2007.

<sup>12</sup> Dir. Agnès Perrin, Retz 2007.

<sup>13</sup> Dir. Agnès Perrin, Retz 2009.

<sup>14</sup> Dir. Chantal Bertagna et Françoise Carrier-Nayrolles, Hachette 2016.