

Comment choisir mon manuel de lecture ?

Guide pour analyser les manuels de lecture de première année primaire (cours préparatoire)

Elodie Houssin
Marc Demeuse



Comment choisir mon manuel de lecture ?

Guide pour analyser les manuels de lecture de première année primaire (cours préparatoire)

Elodie Houssin,

Assistante de recherche, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire
Contact : elodie.houssin@umons.ac.be

Marc Demeuse,

Professeur ordinaire, PhD, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire
Contact : marc.demeuse@umons.ac.be

1^{re} édition, version du 10 août 2019

Résumé

Ce guide propose des pistes pour aider les enseignants de première année primaire à choisir leur manuel de lecture en repérant les aspects « matériels », « techniques » et « pédagogiques ». La grille d'analyse proposée a été construite à partir de plusieurs travaux de recherche dans le domaine de la conception de manuels scolaires (Gérard & Roegiers, 2009), mais aussi dans celui de l'enseignement/apprentissage de la lecture. Les critères retenus ont été répertoriés selon plusieurs grandes catégories : les aspects communs à tous les manuels scolaires, les éléments propres à l'apprentissage de la lecture et le respect de certains critères nécessaires pour obtenir l'agrément d'un manuel en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ils sont illustrés à partir d'extraits de manuels existants (et agréés), par de bons... et de moins bons exemples. Les fiches concernant les différents manuels évoqués sont disponibles en ligne (<http://umons.ac.be/inaspub2>). Elles sont amenées à évoluer et les contributions des collègues et enseignants sont naturellement bienvenues.

Table des matières

1.	Introduction	4
2.	Présentation de la grille d'évaluation.....	6
2.1.	Les différents éléments d'évaluation d'un manuel selon Gérard et Roegiers (2009)	6
2.1.1.	Fiche signalétique.....	6
2.1.2.	Présentation matérielle du manuel	6
2.1.3.	Structure du manuel.....	7
2.1.4.	La lisibilité	8
a.	La lisibilité linguistique.....	8
b.	La lisibilité typographique	9
c.	La mise en page.....	10
2.1.5.	Les facilitateurs.....	11
a.	Les facilitateurs techniques	11
b.	Les facilitateurs pédagogiques	12
2.1.6.	Les illustrations.....	13
2.1.7.	L'exactitude du contenu.....	15
2.2.	L'évaluation de la méthodologie d'un manuel de lecture	16
2.2.1.	La mémoire didactique.....	16
2.2.2.	La phonologie et la graphie	17
2.2.3.	La lecture.....	18
2.2.4.	L'étude de la langue	19
2.2.5.	La production d'écrit.....	20
2.2.6.	La compréhension	21
2.2.7.	La méthode de lecture préconisée.....	22
2.3.	Les stratégies de remédiation	23
2.4.	Le respect de l'égalité et de la non-discrimination.....	23
3.	Conclusion.....	24
4.	Références	25
	Annexe – Liste des manuels de lecture analysés.....	28
	Annexe – Grille d'analyse des manuels.....	29

1. Introduction

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le Gouvernement propose un curriculum basé sur des référentiels de compétences (Maroy, 2002). Ceux-ci fixent donc les compétences à atteindre à la fin de chaque cycle d'enseignement (décret « missions », 1997). Il incombe ensuite aux pouvoirs organisateurs de rédiger leurs propres programmes en se basant sur ces référentiels et en y ajoutant leurs orientations méthodologiques. Cela amène toutefois une grande diversité de programmes pour le même niveau d'enseignement. Différentes recherches (notamment, Mangez, 2004 ; Soetewey, Duroisin & Demeuse, 2011 ; Bocquillon & Derobertmasure, 2014 ; Houssin, 2019¹) s'y sont d'ailleurs déjà intéressées.

D'autres études (Bissonnette, 2008 ; Hattie, 2012 ; Goigoux, 2016 ; Bocquillon, Derobertmasure & Demeuse, 2018) se sont davantage attachées aux enseignants, à leurs pratiques et à leurs gestes professionnels. Cependant, comme l'indique Bonnéry (2015), les supports pédagogiques – et notamment les manuels scolaires – sont encore fréquemment négligés par la recherche. Ces outils peuvent pourtant influencer la façon dont le contenu des programmes est transmis dans les classes. Les manuels scolaires ont d'ailleurs évolué ces dernières décennies et permettent aussi d'implanter de nouvelles pratiques qui, lorsqu'elles sont étayées par la recherche, peuvent avoir un impact positif sur les résultats des élèves (Gérard & Roegiers, 2009).

Toutefois, les manuels scolaires sont couramment critiqués par le monde scolaire (Gérard, 2010). Considérés comme trop contraignants d'un point de vue méthodologique, ils emprisonneraient les enseignants – et leurs élèves – dans des situations préconçues, éloignées de la vie de la classe (Dubois & Carette, 2010). Souhaitant être revalorisés dans leur fonction, certains enseignants pensent d'ailleurs pouvoir s'en passer. Paradoxalement, même s'ils ne les emploient plus autant avec leurs élèves, il arrive fréquemment qu'ils les photocopient sans trop de scrupule pour créer leurs « propres » supports de cours (Gérard, 2010).

Convaincu par l'utilité des manuels scolaires, trop peu utilisés (Monseur & Demeuse, 2000), le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles s'attache depuis 2005 à valoriser leur utilisation. Cette volonté a d'abord été mise en évidence dans le Contrat pour l'Ecole (2005) : pour améliorer les performances des élèves, celui-ci souhaite, entre autres, « doter les élèves et les enseignants des outils du savoir » (Contrat pour l'Ecole, 2005, priorité 6, p.34). Cela a amené la promulgation du décret relatif à l'agrément et à la diffusion des manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire (2006). Tout établissement scolaire peut dès lors « solliciter une fois par année civile l'intervention du Programme budgétaire spécial pour l'acquisition de manuels scolaires ayant reçu l'agrément indicatif de conformité » (décret 2006, art.11, §5, p.5). Cet agrément est toutefois octroyé aux manuels qui répondent à différents critères : respect du principe d'égalité et de non-discrimination, conformité avec les référentiels de compétences et conformité aux missions prioritaires énoncées dans le décret « missions » (1997) dont la « présence de stratégies de remédiation » (décret 2006, art.12, p.5).

En 2019, un nouveau décret a vu le jour. Il s'agit du décret relatif à l'acquisition de manuels scolaires, de ressources numériques, d'outils pédagogiques et de livres de littérature, au sein des établissements scolaires (2019). Tout en souhaitant simplifier les tâches administratives qu'engendre la procédure d'agrément, celui-ci engage les maisons d'éditions à respecter les principes d'égalité, d'égalité de genre et de non-discrimination dans l'ensemble des manuels, des

¹ Houssin (2019) consacre en particulier son mémoire de Master à une analyse détaillée de tous les programmes relatifs à l'apprentissage de la lecture en Communauté française de Belgique.

outils pédagogiques et des autres ressources qu'elles souhaitent labelliser. Le décret (2019) veille également à labelliser des outils numériques (manuels, logiciels, plateformes pédagogiques en ligne, outils numériques).

Ce présent document, intitulé « Guide pour analyser les manuels de lecture », a pris en considération l'ensemble des manuels destinés à l'apprentissage de la lecture en première année primaire/cours préparatoire dont l'agrément était en vigueur en novembre 2018, selon la procédure prévue par le décret (2006)².

Les manuels de lecture sont sur les bancs d'école au moins depuis le XIXe siècle (Chartier, 2015) : l'apprentissage de la lecture est en effet au cœur des préoccupations des pédagogues depuis longtemps. Plus qu'un besoin, savoir lire est d'ailleurs devenu de nos jours une nécessité. Selon Garcia et Oller (2015, p.15), maîtriser l'écrit, qui implique « *la capacité technique de lire, même si elle ne s'y réduit pas, est une condition d'accès à une grande partie des savoirs intellectuels que l'on cherche à transmettre aux élèves durant leur scolarité* ». Ce n'est pas étonnant que le Fédération Wallonie-Bruxelles considère la lecture comme l'une des compétences de base nécessaires « *à l'insertion sociale et à la poursuite des études* » (décret « missions », 1997, art.5, p.3) et en fasse l'une de ses priorités (décret « missions », 1997, art.16, §3). Les résultats aux enquêtes internationales telles que PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, 2016) ne font d'ailleurs que confirmer l'importance d'y accorder une attention particulière. Cette enquête « *évalue les performances en lecture des élèves de 4^e année de scolarisation obligatoire* » (Rémond, 2007, p.54) et mesure ainsi la « *reading literacy* », c'est-à-dire « *la capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu* » (Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009, in Schillings, Hindryckx, Dupont, Matoul & Lafontaine, 2012, p.2). Ce programme révèle un faible degré de maîtrise du savoir lire en Belgique francophone. Bien qu'elle aille au-delà de l'évaluation du déchiffrement et s'attache davantage à la compréhension, l'enquête PIRLS (2016) met tout de même en lumière la nécessité de réfléchir à la façon d'enseigner la lecture (Schillings, Dupont, Géron & Matoul, 2016) et cela, bien avant la quatrième année de l'enseignement primaire, année pendant laquelle se déroule le test.

Dans ce guide, il ne sera pas question d'entrer dans les différents débats autour des méthodes de lecture. Toutefois, choisir un manuel de lecture revient souvent à choisir une méthode de lecture avec les différentes tâches pédagogiques qui la sous-tendent. Le manuel de lecture (et le manuel scolaire, en règle générale) est à présent devenu un véritable produit commercial³. Les éditeurs en ont bien compris l'enjeu économique et proposent dès lors divers ouvrages destinés au milieu scolaire mais aussi parfois au milieu familial. Concernant la Fédération Wallonie-Bruxelles (qui a une petite superficie), la Commission de Pilotage avait tout de même accepté, en novembre 2018, l'agrément de 24 manuels de lecture différents, dont certains comprenaient deux tomes.

Cependant, comme l'indique l'analyse menée pour le groupe de travail « Pédagogie et manuels scolaires » du Conseil scientifique de l'éducation nationale (Csen, 2019, p.12), les enseignants n'ont pas toujours conscience de l'intérêt d'employer un manuel avec leurs élèves et ne connaissent pas l'ensemble des manuels qu'ils pourraient utiliser. Ils ne sont pas suffisamment formés pour choisir un manuel de qualité parmi l'ensemble des propositions des éditeurs et pour les utiliser convenablement : un même manuel peut être utilisé différemment selon l'enseignant qui l'a entre les mains (Goigoux, 2016 ; Deauvieu, Espinoza & Bruno ; 2013). Une meilleure connaissance des

² La liste de ces manuels est fournie en annexe de ce texte.

³ Les procédures d'agrément des manuels établies par les décrets de 2006 et 2019 sont initiées par les éditeurs et non par des équipes pédagogiques et rien n'est prévu pour favoriser à ce niveau l'émergence de productions non commerciales émanant d'équipes ou de collectifs d'enseignants... ou de chercheurs.

manuels de lecture aussi bien d'un point de vue « pédagogique » que « technique » et « matériel » peut encourager les enseignants à employer les ouvrages avec leurs élèves, peut les guider dans leur choix et peut améliorer leurs pratiques, en documentant les débats au sein des équipes pédagogiques et en facilitant les discussions avec les parents à propos de tel ou tel choix.

L'analyse des manuels de lecture a été réalisée à l'aide d'une grille d'évaluation. Créée à partir des informations fournies par la littérature scientifique, cette grille évalue, dans une première partie, les différents aspects communs à tous les manuels scolaires. Elle envisage ensuite les différentes tâches qui peuvent être proposées dans un manuel destiné à l'apprentissage de la lecture. Les stratégies de remédiation et le respect de l'égalité et de la non-discrimination font également l'objet d'une rubrique dans la grille puisque les deux décrets successifs relatifs à l'agrément et la labélisation des manuels en Belgique francophone y font référence.

2. Présentation de la grille d'évaluation

2.1. Les différents éléments d'évaluation d'un manuel selon Gérard et Roegiers (2009)

Une première partie de la grille d'analyse des manuels de lecture a été conçue à partir des indications fournies par Gérard et Roegiers (2009). Conçu comme un outil pour concevoir et pour évaluer les manuels scolaires, cet ouvrage est destiné à l'ensemble des manuels scolaires et non, spécifiquement aux manuels de lecture. En plus de proposer un cadre théorique, Gérard et Roegiers (2009) mettent à disposition des lecteurs des fiches pratiques pour considérer chaque aspect important lors de la conception et/ou lors de l'évaluation des manuels.

2.1.1. Fiche signalétique

La grille d'évaluation propose premièrement une fiche signalétique du manuel reprenant le titre, la maison d'éditions, sa période d'agrément, l'année scolaire concernée et la fonction générale du manuel⁴. La fonction principale des manuels de lecture est généralement le développement de capacités et de compétences. Toutefois, selon Gérard et Roegiers (2009), d'autres fonctions peuvent être remplies par les manuels : transmission des connaissances, fonction de référence, consolidation/évaluation des acquis, aide à l'intégration des acquis, etc. Les manuels peuvent également avoir une fonction différente selon la personne qui l'utilise : un manuel peut conduire un élève à acquérir des compétences mais il peut aussi aider l'enseignant à améliorer ses pratiques (Gérard & Roegiers, 2009 ; Dehon *et al.*, 2010).

2.1.2. Présentation matérielle du manuel

La deuxième partie de la grille consiste à évaluer les différents aspects de la présentation matérielle du manuel. Il s'agit dès lors d'apprécier sa couverture selon sa solidité, son attractivité et la nature du contenu qu'elle fait ressortir. Le format, le volume, le papier utilisé, le poids et la reliure sont également des éléments qui peuvent influencer le choix pour l'un ou pour l'autre manuel (Gérard & Roegiers, 2009).

Une enquête réalisée auprès d'enseignants (Braun, 2010) met en évidence, à titre uniquement exploratoire, que la présentation matérielle est l'un des critères évoqués par les enseignants (à 25%) lorsqu'ils choisissent un manuel. Braun (2010) associe ces aspects matériels au prix de l'ouvrage. Puisque tous les manuels évalués sont agréés, le prix n'a pas été repris dans l'évaluation. Il semble

⁴ L'ensemble des fiches est disponible en ligne via l'adresse <http://www.umons.ac.be/inaspub2>. La grille elle-même est disponible en annexe.

toutefois utile de souligner que certaines méthodes de lecture comprennent non seulement le manuel de l'élève, mais aussi un ou plusieurs cahier(s) d'exercices, un cahier d'écriture, un guide méthodologique, du matériel de manipulation, etc. Cela peut dès lors représenter un coût élevé et un volume/un poids non négligeable, sachant que seul le coût du manuel est pris en charge par la subvention.

Les recherches de Leroyer (2010 ; 2013) s'intéressent notamment aux facteurs qui amènent un enseignant à utiliser des supports d'enseignement édités. Pour déterminer les raisons du choix de certaines ressources pédagogiques par rapport à d'autres, Leroyer (2010) a soumis un questionnaire à des enseignants de l'enseignement fondamental travaillant à temps plein dans l'Académie de Caen (261 questionnaires ont été complétés et retournés). Parmi les critères de sélection qui entrent le plus en compte, figurent la conformité aux programmes, la présence d'éléments intéressants pour élaborer les séances d'apprentissage mais aussi la possibilité de consulter un spécimen, la lisibilité des documents, les recherches personnelles et l'avis d'un pair. Cela met donc en évidence l'idée que la méthodologie prônée dans l'ouvrage n'est pas le seul critère qui détermine le choix d'un manuel : les aspects matériels de l'outil sont aussi à prendre en considération.

2.1.3. Structure du manuel

La grille attire ensuite l'attention sur la façon dont le contenu des apprentissages est structuré dans le manuel. Etudier cette structure permet d'apprécier les différentes décisions lors de la conception du manuel. Les « contenus-matières » (Gérard & Roegiers, 2009, p.147) peuvent être découpés et agencés de différentes manières. Certains manuels sont par exemple découpés en chapitres dans lesquels figurent plusieurs séquences d'apprentissage. C'est d'ailleurs souvent le cas des manuels préconisant une méthode centrée sur la lecture d'albums jeunesse (figure 1). Ceux-ci sont étudiés à travers un chapitre de l'ouvrage. La lecture est alors fractionnée en plusieurs unités d'apprentissage : chacune d'elles aborde généralement une ou plusieurs correspondance(s) graphophonologique(s). Chaque unité peut aussi proposer des exercices d'application, d'intégration ou d'évaluation.



Figure 1 : Extrait d'un manuel qui débute des séquences d'apprentissage par la découverte d'une partie d'un album de littérature jeunesse (Attard-Legrand, MP, Château-Larue, F., Chaulet, P., Drévilion, V., & Larue, JP. (2014). *Litournelle*. [Extrait du manuel 2 de l'élève], p.19. Paris : Bordas.)

Selon Gérard & Roegiers (2009, p.150), les auteurs du manuel se doivent de penser à la « *progression pédagogique* » des apprentissages car certaines notions sont des prérequis pour d'autres. Généralement, les séquences d'apprentissage contenues dans les manuels de lecture sont construites selon une progression linéaire : les apprentissages précédents sont réinvestis dans les séquences suivantes et il est difficile de ne pas suivre la progression imaginée par l'ouvrage. Toutefois, des manuels scolaires destinés à d'autres matières peuvent permettre une progression avec des aller-retours entre les différentes unités d'apprentissage.

La « *progression chronologique* » (Gérard & Roegiers, 2009, p.150) doit être également considérée tant au niveau de la durée nécessaire pour assimiler le contenu d'apprentissage qu'au niveau du moment de l'année durant lequel il est préférable d'aborder la notion.

2.1.4. La lisibilité

Définie par Gérard et Roegiers (2009, p.244) comme « *la mesure dans laquelle le lecteur peut recevoir de manière aisée le message de l'auteur* », la lisibilité dépend du texte (autant au niveau du fond que de la forme) et du destinataire (maturité, aptitudes, connaissances, etc.). Elle se décline aussi selon plusieurs aspects.

a. La lisibilité linguistique

La lisibilité linguistique dépend essentiellement du langage et du vocabulaire utilisés dans le manuel. Gérard et Roegiers (2009) soulignent notamment l'importance de s'adapter à l'âge des élèves, d'utiliser un vocabulaire précis et usuel, de limiter les mots nouveaux et de préférer des structures de phrase simples.

L'analyse des manuels de lecture agréés révèle quelques manquements à ces principes. Il arrive que des mots de vocabulaire inconnus soient trop présents dans les textes (figure 2).

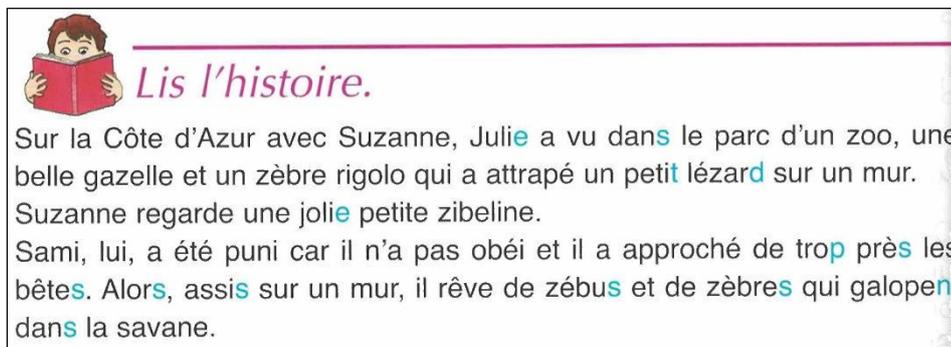


Figure 2 : Extrait du texte du manuel proposé pour l'unité d'apprentissage sur Z (Flahaut-Lamorère, G. & Ceconello, A. (2014). *J'apprends à lire avec Sami et Julie* [Extrait du manuel de l'élève], p.40. Paris : Hachette Education.)

Les phrases construites dans les manuels peuvent aussi être longues et difficiles à comprendre pour des apprentis-lecteurs (figure 3).

Mardi, dans la matinée, elle passera ses commandes chez le pâtissier et chez le charcutier, puis dans l'après-midi, elle ira choisir sa robe de mariée dans une boutique située rue des Rosiers. Il y a tant de choses à préparer qu'elle

Figure 3 : Extrait du texte du manuel proposé pour l'unité d'apprentissage sur « er », « ier », « ez » et « et » (Flahaut-Lamorère, G. & Cecconello, A. (2014). *J'apprends à lire avec Sami et Julie* [Extrait du manuel de l'élève], p.60. Paris : Hachette Education.)

b. La lisibilité typographique

Selon Gérard et Roegiers (2009), la lisibilité d'un manuel dépend également de la typographie. Evaluer la lisibilité typographique consiste à observer les différents caractères utilisés dans les textes en fonction de leur police, de leur taille, de leur espacement, etc.

Toutes les polices de caractère ne favorisent pas la lisibilité d'un contenu. Les polices fantaisistes sont par exemple à éviter car elles peuvent gêner la lecture (figure 4). Généralement, les manuels de lecture utilisent deux styles de police différents (une police d'écriture cursive et une police d'écriture imprimée). Au niveau des polices d'écriture imprimées, Gérard et Roegiers (2009) préfèrent des polices (comme « Times New Roman ») avec empattement, c'est-à-dire avec un « *trait horizontal ou vertical plus ou moins épais au pied et à la tête des jambages de la lettre* » (Gérard & Roegiers, 2009, p.259). Toutefois, en s'appuyant sur d'autres travaux (Zorzi et al., 2012 in Csen, 2019, p.16 ; Hakvoort et al., 2017 in Csen, 2019, p.16), le Csen (2019) contredit cette information et préfère les polices d'écriture sans empattement (comme « Arial »).



Figure 4 : Extrait d'un texte du manuel (Di Fabrizio, A. & Collette, P. (2016). *7 à Lire : J'apprends à lire et à écrire à partir d'albums jeunesse (1^{re} année)* [Extrait du manuel de l'élève], p.170. Mont-Saint-Guibert : Van In.)

L'espacement et la taille des caractères ont également une importance pour l'élève qui apprend à lire. De ce fait, en plus d'écarter davantage les lettres les unes des autres (Csen, 2019), il est préférable d'avoir une taille de police de caractère entre 14 et 18 points (Tinker, 1965 in Gérard & Roegiers, 2009, p.262).

Il importe par ailleurs que le manuel respecte une certaine cohérence typographique au sein de l'unité d'apprentissage et entre les différentes unités.

c. La mise en page

La manière dont sont agencés les textes et les illustrations joue également un rôle sur la lisibilité du manuel. Selon Gérard et Roegiers (2009, p.257), la clarté et l'efficacité d'une mise en page sont particulièrement influencées par « le blanc » car « l'absence de texte et d'illustration » va aérer la page, lui apporter un certain rythme et la rendre attrayante (figure 5).



Figure 5 : Extrait du manuel qui présente un extrait d'un album jeunesse (Charbonnier, M., Garnier, J., & Petiot, V. (2012). *Je lis avec Mona et ses amis* CP [Extrait du manuel de l'élève], p.27. Paris : Magnard.)

Les couleurs utilisées contribuent également à la clarté de la mise en page et donc, à la lisibilité du manuel. Il est préférable de choisir un manuel qui utilise une palette de couleurs limitée et cohérente du début à la fin de l'ouvrage. Les textes écrits sur des fonds colorés sont d'ailleurs moins lisibles (figure 6). Les couleurs intenses, brillantes et/ou contrastées peuvent être gênantes pour la lecture.

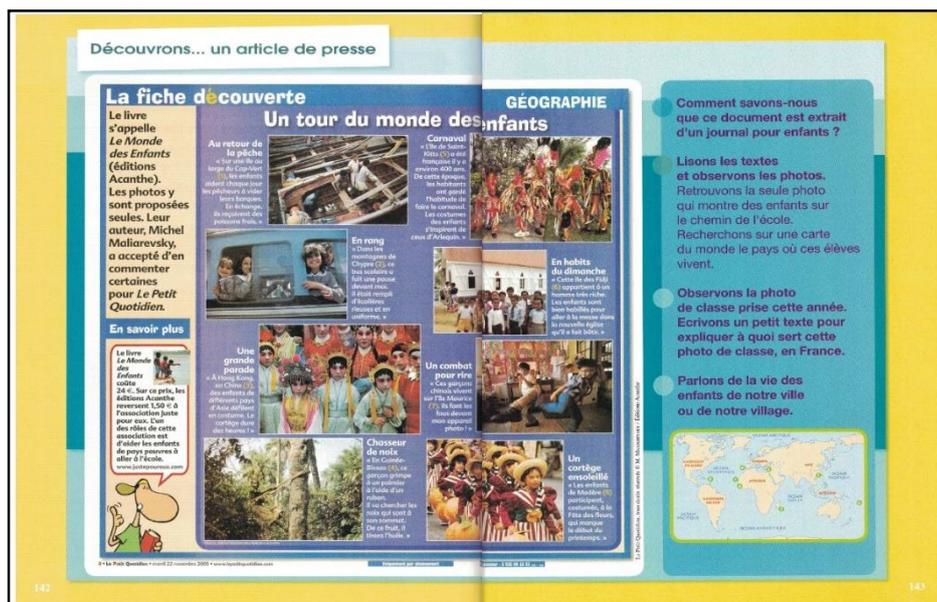


Figure 6 : Double-page du manuel présentant un article de presse (Bruat, F., & El Adrhah, A. (2009). *Mots d'école CP [Extrait du manuel de l'élève]*, pp.142-143. Les Mureaux : Sed.)

2.1.5. Les facilitateurs

Le « *manuel n'est pas un roman qui se lit de la première page à la dernière* » (Gérard & Roegiers, 2009, p.233). Chaque manuel offre à son utilisateur des moyens, des outils pour accéder aisément aux informations : c'est ce qu'on appelle des « facilitateurs ». Les facilitateurs peuvent être d'ordre « technique » ou « pédagogique ». Il n'existe cependant pas de délimitation bien distinctes entre les deux catégories : certains facilitateurs peuvent être techniques et pédagogiques.

a. Les facilitateurs techniques

Les facilitateurs techniques aident le lecteur à utiliser le manuel (Gérard & Roegiers, 2009). La préface, l'avant-propos, l'introduction peuvent donner un aperçu global du manuel. La table des matières et le sommaire sont d'autres facilitateurs techniques : ils permettent d'avoir un aperçu du découpage du manuel, de la progression proposée. La pagination, les titres et les sous-titres ont alors toute leur importance pour se repérer facilement. Certains manuels contiennent d'ailleurs aussi une table de répartition dans le temps ou une page reprenant les différentes notions abordées : celles-ci peuvent être présentées sous forme d'un parcours à suivre pendant l'année (figure 7). Il est aussi possible de rencontrer d'autres facilitateurs techniques comme un mode d'emploi du manuel, une bibliographie, un index, des petites icônes qui indiquent le degré de difficulté, etc.

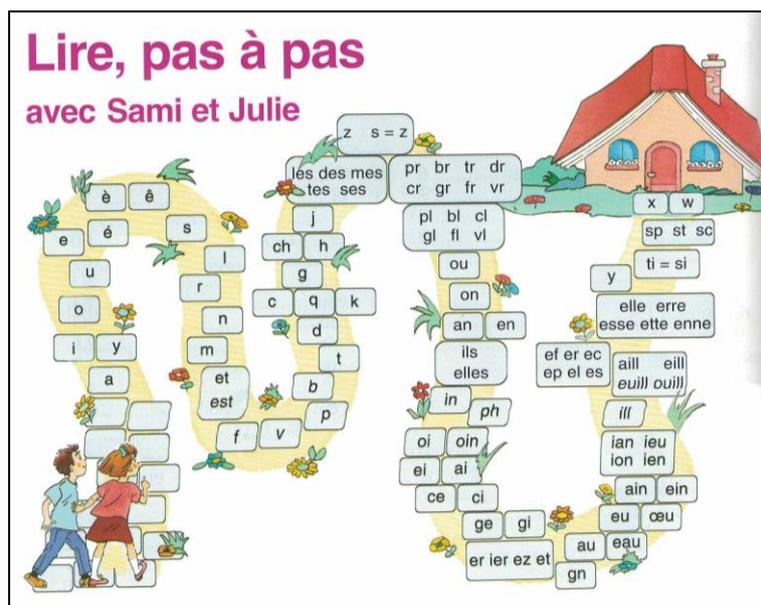


Figure 7 : Illustration d'une progression de l'apprentissage proposée dans un manuel de lecture (Flahaut-Lamorère, G. & Ceconello, A. (2014). *J'apprends à lire avec Sami et Julie* [Extrait du manuel de l'élève], p.53. Paris : Hachette Education.)

b. Les facilitateurs pédagogiques

Les facilitateurs pédagogiques aident à l'apprentissage. Ils peuvent préciser les objectifs pour l'année, pour chaque chapitre, pour chaque séquence d'apprentissage. Ces objectifs figurent parfois au début du manuel dans la table des matières ou dans un avant-propos. Rappeler les prérequis, résumer les informations essentielles, proposer des révisions (figure 8), fournir des annexes et inclure le corrigé des exercices sont d'autres exemples de facilitateurs pédagogiques.



Figure 8 : Extrait d'une page de révisions (Hervé, F., & Leroy, F. (2007). *Tom, Zoé et leurs amis* [Extrait du manuel de l'élève], p. 14. Mont-Saint-Guibert : Van In.)

2.1.6. Les illustrations

Comme l'indiquent Gérard et Roegiers (2009), les illustrations – au sens large du terme : dessin, photographie, schéma, graphique, carte, etc. – occupent une place importante dans le manuel. Destinés à des apprentis-lecteurs, les manuels de lecture contiennent des illustrations. Insérer des illustrations rend effectivement le manuel attrayant mais elles ne peuvent toutefois pas détourner l'attention de l'élève ni le détourner de l'objectif principal du manuel : apprendre à lire. Il est de ce fait essentiel de s'interroger sur le rôle que ces illustrations occupent et, donc, ce qu'elles apportent d'un point de vue pédagogique. Dans les manuels, certaines illustrations peuvent être redondantes par rapport aux informations déjà fournies, mais d'autres sont nécessaires car elles ajoutent des informations et doivent être exploitées lors des apprentissages.

Bonnéry (2015) a d'ailleurs analysé les illustrations contenues dans les albums de la littérature jeunesse. Comme il l'indique, les livres actuels contiennent des illustrations qui proposent des indices que le texte ne livre pas explicitement. Il s'agit toutefois d'une difficulté supplémentaire pour les enfants qui n'ont pas l'habitude d'être exposés à des textes contenant des informations implicites. Même si tous ne sont pas égaux face à cela, Bonnéry (2015) souligne l'importance de proposer ce type de texte, mais en accompagnant les élèves dans la compréhension de l'implicite. Certains manuels de lecture se basent sur la lecture intégrale ou partielle d'albums de littérature jeunesse. Ces albums contiennent couramment des informations implicites. La figure 9 illustre cela : le texte ne mentionne jamais le fait que le loup essaie de s'en prendre au cochon.

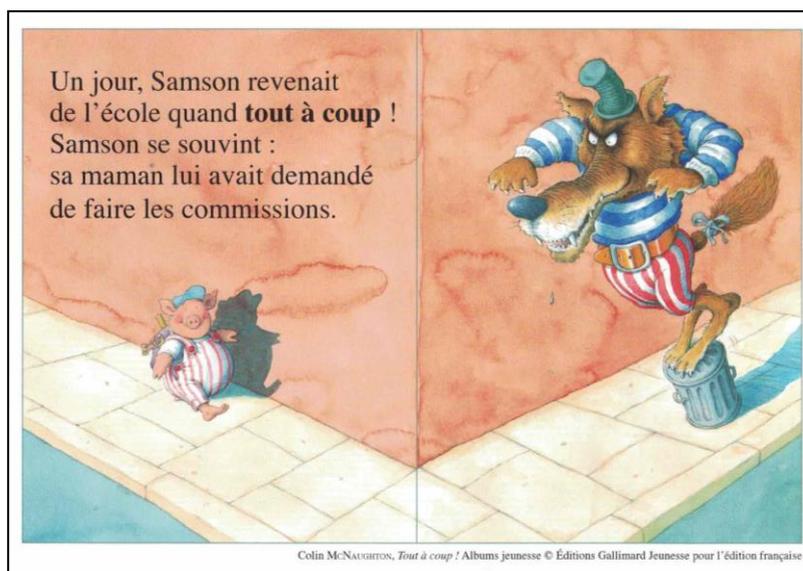


Figure 9 : Extrait d'un texte contenant des informations implicites que seule l'illustration fournit (Bruat, F., & El Adrham, A. (2009). *Mots d'école* [Extrait du manuel de l'élève], p.36. Les Mureaux : Sed.)

Certains manuels de lecture débutent leurs séquences d'apprentissage par une illustration. Celle-ci contient un nombre élevé d'éléments relatifs au son/au phonème qui sera abordé. Toutefois, cela amène le manuel à proposer des illustrations surchargées d'éléments qui, placés ensemble, apportent un caractère improbable à la situation car certains éléments qu'elles contiennent sont

rarement mêlés dans la vie réelle : il est par exemple rare de trouver une guitare électrique, une table avec un gâteau et des marguerites contre le mur d'une prison (figure 10) .



Figure 10 : Extrait du manuel qui présente une illustration dans laquelle figurent certains éléments contenant le phonème étudié (Attard-Légrand, MP, Château-Larue, F., Chaulet, P., Drévilion, V., & Larue, JP. (2014). *Litournelle*. [Extrait du manuel 2 de l'élève], p.64. Paris : Bordas.)

Quelques manuels de lecture agréés sont commercialisés depuis plusieurs années voire quelques décennies. Leurs illustrations (figure 11) peuvent parfois comprendre des objets désuets ou peuvent avoir une qualité visuelle moindre par rapport à celles contenues dans les manuels plus récents.



Figure 11 : Extrait d'une page de manuel dont les illustrations n'ont pas été réactualisées lors des nouvelles impressions (Bolduc, N., Cloutier, C., Roiseux, M., & Sol, C. (2014). *Capsule 1B* [Extrait du manuel de l'élève], p.10. Mont-Saint-Guibert : Van In.)

Enfin, il est nécessaire que le manuel propose des illustrations pertinentes et univoques pour que l'apprenti-lecteur ne puisse avoir de doute sur le mot à retrouver. L'illustration (figure 12) mise en évidence à titre d'exemple peut correspondre à d'autres termes que celui de « directeur ».



Figure 12 : Extrait d'un manuel demandant à l'élève de compléter par une syllabe le mot illustré (Assuied, R., & Ragot, AM. (2015). *Coccinelle CP* [Extrait du manuel de l'élève], p.9. Paris : Hatier.)

2.1.7. L'exactitude du contenu

L'exactitude du contenu est indubitablement un point sur lequel il faut s'attarder même si, selon la plupart des personnes (parents, enfants, enseignants, etc.), le manuel scolaire est un outil qui ne peut présenter d'erreur. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas.

Même s'il est souvent plus aisé de relever les erreurs présentes dans un manuel en le testant dans une classe, l'analyse effectuée a mis en évidence la présence de quelques coquilles. Dans l'un des manuels de lecture agréés, un exercice de lecture (figure 13) pourrait prêter à confusion. Celui-ci demande à l'élève de découper les mots en syllabes. Des syllabes comprenant le son étudié (ici, le son /o/ s'écrivant « au » ou « eau ») sont mises en évidence et sont illustrées par un exemple. Dans cet exercice, la syllabe « seau » est illustrée par le mot « oiseau » dans lequel « seau » se prononce /zo/. Cet exemple peut cependant susciter le questionnement et engendrer la venue d'un nouvel apprentissage (« s » peut aussi se prononcer /z/) mais le manuel ne le mentionne à aucun moment.



Figure 13. Extrait d'un exercice présentant des mots contenant une syllabe à savoir lire (Di Fabrizio, A. & Collette, P. (2016). *7 à Lire : J'apprends à lire et à écrire à partir d'albums jeunesse, 1ère année primaire* [Extrait du manuel de l'élève], p.64. Mont-Saint-Guibert : Van In.)

2.2. L'évaluation de la méthodologie d'un manuel de lecture

La méthodologie propre à l'apprentissage de la lecture a été analysée. Cette partie de la grille d'évaluation des manuels de lecture a été conçue à partir de la recherche dans le domaine. C'est principalement la recherche « Lire et Ecrire » (Goigoux, 2016) qui a été choisie comme référence. Cette étude met en évidence les pratiques didactiques qui influencent positivement les performances des élèves en lecture et en écriture. Elle s'intéresse d'ailleurs particulièrement aux élèves qui sont « *socialement les moins favorisés, ceux dont les premiers apprentissages sont les plus dépendants de l'intervention pédagogique* » (Goigoux, 2016, p.11). Des groupes de recherche ont été créés pour étudier différentes thématiques et sont allés investiguer sur le terrain, dans des classes de CP et de CE1 (première et deuxième années de l'enseignement primaire) sans qu'un dispositif expérimental n'ait modifié les pratiques habituelles de la classe. Chaque thématique a été évaluée grâce à une liste de critères, assimilable à une typologie des tâches pour enseigner la lecture/écriture.

C'est à partir de la plupart de ces critères que cette partie de la grille d'analyse des manuels de lecture a été conçue. A cela se sont ajoutés des éléments repérés dans l'étude de Deauvieu, Espinoza et Bruno (2013). Les quatre processus de compréhension de la lecture évalués par l'enquête internationale PIRLS (2016) ont également été pris en considération : « *retrouver et prélever des informations explicites ; faire des inférences simples ; interpréter et intégrer des idées et des informations et enfin examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels* » (Schillings, Dupont, Geron & Matoul, 2016, p.3).

2.2.1. La mémoire didactique

Comme l'indique la recherche « Lire et Ecrire » (Goigoux, 2016), la mémoire didactique consiste à faire en sorte que les élèves se remémorent un apprentissage déjà abordé. Une règle grammaticale, des correspondances entre unités de la langue orale et celles de la langue écrite ou une démarche intellectuelle peuvent notamment faire l'objet d'un rappel au début d'une nouvelle séquence d'apprentissage.

Il est également possible qu'un manuel de lecture propose de récapituler de nouvelles notions en cours d'apprentissage ou à la fin de celui-ci. Certains manuels présentent par exemple des tableaux mettant en évidence les découvertes déjà effectuées dans la séquence (figure 14). A noter toutefois que, comme l'indique le Csen (2019), l'enseignement de l'alphabet phonétique ne devrait pas être utilisé dans les manuels de lecture : c'est un obstacle pour l'élève qui apprend à lire.



Figure 14 : Tableau récapitulatif de différentes graphies correspondant à un même son (Charbonnier, M., Garnier, J., & Petiot, V. (2012). *Je lis avec Mona et ses amis* [Extrait du manuel de l'élève], p.49. Paris : Magnard.)

2.2.2. La phonologie et la graphie

Le deuxième aspect évalué dans les manuels au niveau de l'apprentissage de la lecture est la phonologie et la graphie. Pour apprendre à lire, l'enfant va en effet devoir prendre conscience des structures du langage parlé, apprendre à détecter les unités sonores élémentaires (phonèmes) dans la parole pour ensuite les faire correspondre aux lettres (ou aux groupes de lettres) de la langue écrite (Dehaene, 2007).

La grille d'analyse évalue donc les activités relatives à l'étude des phonèmes, des syllabes orales, des lettres, des correspondances graphèmes-phonèmes et de la combinatoire. La plupart des manuels proposent ce genre d'activités. Les élèves sont amenés à repérer un phonème dans un mot (figure 15), dans une syllabe, de lire des lettres, d'associer des graphèmes pour lire des syllabes, etc. Généralement, le manuel formule une consigne pour chaque exercice. Le Csen (2019) conseille aux éditeurs de supprimer les consignes évidentes (comme lire des syllabes) pour éviter de surcharger la page. Il est aussi préférable qu'aucun élément inutile ou prêtant à confusion (par exemple, des flèches pour indiquer à l'élève de combiner deux lettres et ainsi former une syllabe) ne soit présent sur les pages (Csen, 2019).



Figure 15 : Extrait d'une double-page proposant des activités centrées sur l'apprentissage du code alphabétique (Attard-Legend, MP, Château-Larue, F., Chaulet, P., Drévilion, V., & Larue, JP. (2014). *Litournelle* [Extrait du manuel de l'élève], p.66. Paris : Bordas.)

La place accordée aux activités phonologiques et graphiques est toutefois différente d'un manuel à l'autre. Alors que certains se centrent principalement sur l'étude du code, d'autres vont en effet l'aborder d'une manière plus succincte et proposer d'autres activités : travail sur les textes, sur la compréhension à la lecture, sur l'étude de la langue, sur la production d'écrit.

La progression pédagogique de l'étude des correspondances graphophonologiques a également été prise en compte dans l'analyse. Sprenger-Charolles (2017) a étudié la fréquence d'apparition des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes et a mis en évidence celles qui étaient statistiquement les plus fréquentes et les plus consistantes. A partir de cela, Sprenger-Charolles (2017) a proposé un exemple de progression pédagogique de l'étude des correspondances entre l'oral et l'écrit. Cet exemple a été pris comme référence pour analyser les progressions proposées dans les manuels de lecture.

Même s'il ne s'agit que d'un exemple et qu'il est possible de moduler quelque peu cette progression, peu de manuels la suivent. Certains manuels proposés par les maisons d'éditions françaises n'hésitent pas à faire découvrir très rapidement des correspondances (le son /on/ par exemple)

que Sprenger-Charolles (2017) n'envisage que dans la troisième séquence de correspondances. Le son /ou/, considéré comme une voyelle orale à aborder dans les premières séquences de correspondances selon Sprenger-Charolles (2017), est par contre parfois découvert très tardivement dans les manuels. Les manuels proposés par les éditeurs belges envisagent souvent la découverte d'une grande partie des voyelles avant de découvrir la plupart des consonnes. Parfois, les graphèmes contenant deux ou trois lettres sont associés à leurs phonèmes seulement après.

2.2.3. La lecture

La grille d'analyse s'attarde ensuite sur la lecture de mots, de phrases et de textes. Même si des mots déchiffrables sont souvent proposés, les enfants peuvent être aussi confrontés de temps en temps à des mots irréguliers mais usuels à mémoriser globalement pour être capables de lire des textes qui ont du sens. On peut toutefois s'interroger sur l'utilité de faire mémoriser des expressions de plusieurs mots, des phrases entières (figure 15), surtout à la fin du manuel car les élèves sont capables de déchiffrer la plupart des mots.



Figure 16 : Extrait du manuel qui demande à l'enfant de mémoriser des mots et des phrases (Di Fabrizio, A. & Collette, P. (2016). *7 à Lire : J'apprends à lire et à écrire à partir d'albums jeunesse 1ère année primaire* [Extrait du manuel de l'élève], p.115. Mont-Saint-Guibert : Van In.)

Les manuels proposent d'ailleurs fréquemment de déchiffrer des mots. Seulement, il arrive que certains d'entre eux aient fait le choix d'illustrer ces mots (figure 16). Il est de ce fait probable que les élèves s'appuient sur l'illustration pour lire – voire deviner – le mot.



Figure 17 : Extrait d'un manuel demandant à l'élève de lire des mots illustrés (Assuied, R., & Ragot, AM. (2015). *Coccinelle CP* [Extrait du manuel de l'élève], p.31. Paris : Hatier.)

Certains textes contenus dans les manuels ne doivent pas être lus par les élèves mais par l'enseignant (ou les parents). Cette information est alors mentionnée par une petite illustration ou par un code couleur (figure 18). Toutefois, cela n'est pas toujours indiqué de manière explicite et peut donc nuire à la clarté du contenu à maîtriser par l'élève.

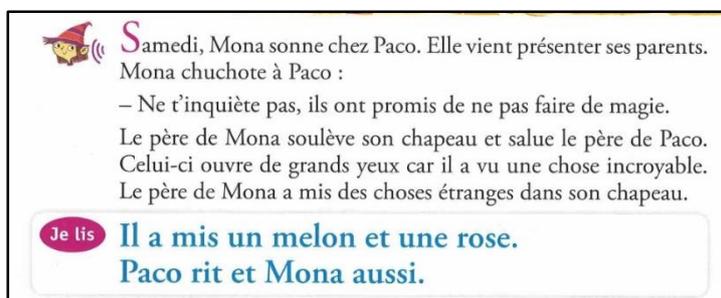


Figure 18 : Extrait d'un manuel demandant à l'élève de lire des mots illustrés (Charbonnier, M., Garnier, J., & Petiot, V. (2012). *Je lis avec Mona et ses amis CP* [Extrait du manuel de l'élève], p.24. Paris : Magnard.)

2.2.4. L'étude de la langue

Certains manuels de lecture proposent des activités liées à l'étude de la langue. Fréquemment, ces activités sont en lien avec un texte proposé dans la séquence d'apprentissage.

Des exercices peuvent privilégier le sens des mots et leur construction. Ces activités lexicales demandent notamment à l'élève d'expliquer le sens d'un mot, de mimer un mot, de réaliser des regroupements lexicaux, de réinvestir des mots nouveaux dans de nouvelles situations, de construire une liste de mots pour décrire un personnage (figure 19), etc. Ces activités sont toutefois généralement très concises et ne proposent qu'une première approche de la notion. Pour rendre compte de l'ensemble des activités proposées, il serait de ce fait important d'évaluer les cahiers d'exercices non agréés par la Commission de Pilotage.



Figure 19 : Extrait d'une activité du manuel proposant des mots pour décrire un personnage (Monier-Roland, F., & Barou-Fret, C. (2013). *Tu vois, je lis !* [Extrait du manuel de l'élève], p.91. Toulouse : Sedrap.)

Certains manuels analysés proposent aussi d'autres activités relatives à l'étude de la langue. Il peut s'agir alors d'une première approche de la syntaxe, de l'orthographe des mots, des accords et des désinences verbales. L'élève est amené à découvrir la notion de phrase, de nom, de verbe (figure 20), à repérer les différents signes de ponctuation, à repérer les marques grammaticales d'un mot ou les marques de temps, de nombre et/ou dans les verbes, etc.



Figure 20 : Extrait du manuel qui propose de découvrir la notion de verbe (Lurse, J., & Montardre, H. (2017). *Lecture tout terrain* [Extrait du manuel de l'élève], p.93. Paris : Bordas.)

2.2.5. La production d'écrit

La lecture et l'écriture appartiennent au langage écrit et sont donc des compétences qui entretiennent un lien étroit : le scripteur transmet des informations que le destinataire lit et comprend. Les conclusions de la recherche « Lire et Ecrire » (Goigoux, 2016) indiquent d'ailleurs que proposer des activités d'écriture aux élèves leur permet de consolider leurs compétences en lecture (notamment, pour l'étude du code et pour la compréhension). Toutefois, les tâches d'écriture demandant aux élèves de construire des phrases à partir de mots déjà écrits sur des étiquettes ont un « effet global négatif sur les performances finales en écriture de tous les élèves (faibles, intermédiaires et forts) » (Goigoux, 2016, p.360). Il est donc conseillé de proposer des tâches pendant lesquelles l'enfant produira des mots, des écrits de manière autonome (tâches d'encodage). La recherche « Lire et Ecrire » (Goigoux, 2016) encourage par ailleurs les activités de dictée et les moments pendant lesquels les élèves planifient leur projet d'écriture et ceux pendant lesquels ils peuvent revoir et corriger leur texte.

Quelques manuels de lecture proposent des activités de production d'écrit. Certaines d'entre elles se limitent à la construction des phrases à partir d'une série de mots déjà écrits (il est alors souvent demandé à l'élève de choisir des mots de la liste et d'en ajouter d'autres pour créer une phrase correcte). D'autres tâches d'écriture demandent à l'élève davantage d'investissement dans la tâche d'écriture : le manuel peut par exemple lui demander d'écrire un texte en rapport avec une illustration (figure 21). L'analyse des manuels n'a pas mis en évidence d'activités de planification ni de retour sur l'écrit pour l'améliorer. Toutefois, les ouvrages faisaient régulièrement référence à des activités de production écrite figurant dans les cahiers d'exercices non agréés.

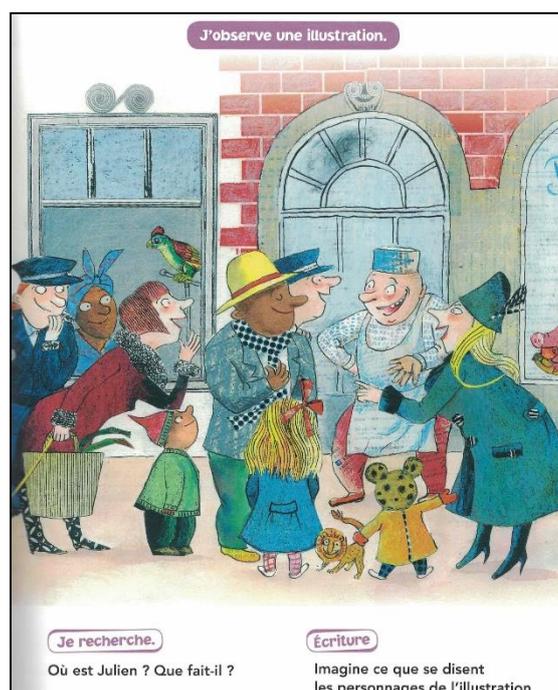


Figure 21 : Tâche d'écriture demandant à l'élève d'écrire un dialogue à partir d'une illustration (Perrin, A., Gros, K., Warnet, S., Girard, S., Bouvard, F., Dib, M., & Hermon Duc, B. (2016). *A l'école des albums* [extrait du manuel de l'élève, manuel jaune], p.105. Paris : Retz.)

2.2.6. La compréhension

Comprendre, accéder au sens d'un message écrit nécessite la mobilisation de différentes aptitudes. La capacité d'identifier, de décoder des mots écrits entre bien évidemment en compte dans la compréhension d'un texte. Toutefois, comme le soulignent la recherche « Lire et Ecrire » (Goigoux, 2016) et le Csen (2019), les compétences langagières sont également des facteurs qui influencent l'accès au sens d'un message écrit. En effet, pour construire le sens de ce qu'il lit, il est essentiel que l'enfant soit capable de traiter les unités sémantiques et syntaxiques de la langue orale et donc, comprendre le sens du vocabulaire contenu dans les phrases et de percevoir les règles grammaticales que ces phrases suggèrent.

La recherche « Lire et Ecrire » (2016) et le CSen (2019) soulignent de ce fait l'importance de développer les aptitudes en compréhension avec des textes entendus (lus par un adulte ou par un pair plus expérimenté). Lire des textes aux enfants (et cela, le plus tôt possible) est donc une activité indispensable pour que ceux-ci accèdent plus facilement et de manière autonome au sens d'un écrit. Il est par ailleurs peu recommandé de proposer essentiellement à l'enfant des exercices de compréhension à réaliser en toute autonomie. Les stratégies de compréhension doivent être enseignées de manière explicite. Expliciter l'intention de l'auteur, anticiper, émettre des hypothèses, commenter une illustration, reformuler un passage du texte, recourir à un rappel de récit (figure 22), identifier des informations implicites, discuter d'une interprétation, donner son avis sur un texte, évaluer le contenu sont donc des tâches importantes à réaliser pour permettre à chaque élève d'accéder au sens du texte. Certaines de ces stratégies font d'ailleurs partie des processus de compréhension évalués par l'enquête PIRLS (2016).

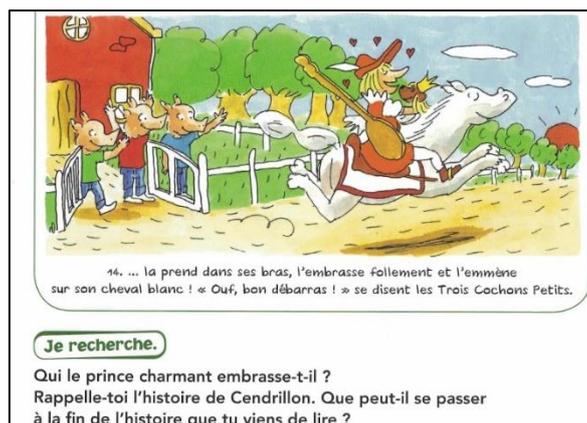


Figure 22 : Activité de compréhension demandant notamment à l'élève d'effectuer à un rappel de récit (Perrin, A., Gros, K., Warnet, S., Girard, S., Bouvard, F., Dib, M., & Hermon Duc, B. (2017). *A l'école des albums* [extrait du manuel de l'élève, manuel bleu], p.128. Paris : Retz.)

Tous les manuels de lecture ne proposent pas de développer la compréhension. D'autres s'en tiennent à travailler sur les informations qui figurent explicitement dans le texte. Seuls quelques-uns s'attachent à varier les activités et à proposer d'utiliser différentes démarches pour comprendre l'écrit.

2.2.7. *La méthode de lecture préconisée*

Les différentes thématiques analysées précédemment au niveau de l'apprentissage de la lecture permettent de déterminer la méthode de lecture que le manuel préconise. La recherche « Lire et Ecrire » (Goigoux, 2016) a repéré dans les classes trente manuels différents, regroupés selon l'approche qu'ils privilégient. Trois groupes ont donc été constitués : la méthode syllabique, la méthode phonique et la méthode intégrative.

Selon Goigoux (2016), les manuels proposant une approche syllabique se centrent sur l'enseignement systématique des correspondances graphèmes-phonèmes, avec une entrée par l'écrit (donc, par les graphèmes). La mémorisation de mots entiers est exclue. Généralement, ces ouvrages proposent des textes entièrement déchiffrables, ce qui n'est pas toujours le cas selon les chercheurs.

D'autres manuels préconisent une approche phonique qui se base également sur l'enseignement explicite du code alphabétique mais qui privilégie l'entrée par l'oral, c'est-à-dire par les phonèmes. Cette approche peut demander à l'élève de mémoriser certains mots globalement. Généralement, les textes proposés dans ces manuels n'ont pas d'ambition littéraire, mais ouvrent quelquefois à différents types d'écrit (Goigoux, 2016).

La dernière approche, dite « intégrative », s'oriente vers les textes. Ces manuels proposent tout de même un enseignement systématique des correspondances entre l'oral et l'écrit et présentent aussi des mots à reconnaître globalement. Ils combinent toutefois ces activités à des tâches de production de textes et de compréhension. S'attachant également à la construction d'un univers culturel et à l'acculturation à l'écrit, ces ouvrages intègrent – partiellement ou intégralement – des albums issus de la littérature de jeunesse et d'autres types de texte (Goigoux 2016).

Deauvieu, Espinoza et Bruno (2013) distinguent, quant à eux, deux approches différentes proposées dans les manuels : approche syllabique ou approche mixte. Alors que la première

approche correspond à la description de la recherche « Lire et Ecrire » (Goigoux, 2016), la seconde combine l'apprentissage des correspondances graphophonologiques, la mémorisation visuelle de mots et la « lecture devinette » qui consiste à faire des hypothèses en fonction du contexte et des lettres contenues dans le mot.

2.3. Les stratégies de remédiation

Comme le prévoient le décret relatif à l'agrément des manuels scolaires (2006) et le décret relatif à la labellisation de ceux-ci (2019), chaque ouvrage doit répondre à différents critères et doit notamment proposer des stratégies de remédiation (décret 2006, art.12).

Développer des stratégies de remédiation est en lien étroit avec l'évaluation formative. C'est en décelant les difficultés des élèves qu'il est ensuite possible de proposer des pistes de remédiation. Il importe ensuite que ces pistes soient pertinentes par rapport à ce qui est enseigné et en adéquation avec le niveau intellectuel de l'élève (Gérard & Roegiers, 2009).

Les manuels analysés laissent peu de traces de stratégies de remédiation. Il est toutefois possible que celles-ci se trouvent dans le guide méthodologique et dans les cahiers d'exercices qui complètent la méthode proposée par le manuel.

2.4. Le respect de l'égalité et de la non-discrimination

Selon Lebrun (2007, p.2), le manuel scolaire est un « *objet culturel* » car, en plus de rendre assimilable le contenu d'un apprentissage, il est imprégné de références sociales et culturelles liées à une époque. Pour Gérard et Roegiers (2009), certaines valeurs sont transmises implicitement dans les situations proposées par les manuels. Différentes études (Fontanini, 2007 ; Wagner & Tisserant, 2010 ; Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012) ont d'ailleurs mis en évidence les stéréotypes présents dans les manuels. Ces recherches mènent à des conclusions similaires au niveau de la place des filles et des femmes : elles sont régulièrement moins représentées et occupent généralement des fonctions différentes de celles des hommes. Pourtant, cette valeur de genre est « *fondatrice de la construction de l'identité de l'élève* » (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012, p.6). Wagner et Tisserant (2010) concluent également que certains autres groupes d'individus restent sous-représentés dans les manuels comme les seniors, les personnes en situation de handicap et les minorités visibles.

La volonté de respecter les principes d'égalité et de non-discrimination se perçoit dans certains manuels de lecture agréés (généralement, les plus récents). Ces manuels mettent en scène des personnages féminins, des personnes issues de différentes ethnies et quelques fois, des personnes en situation de handicap (figure 23).



Figure 23 : Extrait d'un manuel présentant une classe multiculturelle avec un élève en situation de handicap (Assuied, R., & Ragot, AM. (2015). *Coccinelle CP* [Extrait du manuel de l'élève], p.15. Paris : Hatier.)

Cependant, il arrive encore très – trop – fréquemment de rencontrer dans les manuels de lecture des situations qui véhiculent des stéréotypes au niveau du genre. Comme l'indiquait déjà le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2012), les filles restent encore souvent habillées en rose tandis que les garçons sont en bleu. Les filles sont présentées comme des personnes peureuses et sages alors que les garçons sont comme des « gros durs » (figure 24). Les loisirs, les fonctions et les métiers diffèrent encore en fonction du genre. Des groupes d'individus sont encore sous-représentés dans certains manuels.



Figure 24 : Extrait d'une page de manuel qui présente un garçon en position de caïd (Bentolila, A., Rousseau, JP, Rémond, G., & Descouens, M. (2013). *Super Gafi CP* [Extrait du manuel], p.22. Paris : Nathan.)

3. Conclusion

Depuis l'accélération de leur production, les manuels scolaires se multiplient et offrent à présent un large choix aux professionnels de l'éducation. Les manuels présentent des parcours méthodologiques diversifiés et influencent donc la manière d'enseigner les contenus pédagogiques aux élèves.

Ce guide a pour principal objectif d'informer les formateurs, les enseignants et les chercheurs sur les différents aspects – techniques et pédagogiques – à prendre en considération pour analyser et pour choisir un manuel de lecture. La grille d'évaluation a été utilisée sur les manuels de lecture agréés pour la première année primaire (cours préparation) : ces documents sont annexés à ce guide.

Nous n'avons pas voulu proposer ici une sorte de « maître achat », mais soutenir la réflexion des équipes pédagogiques qui décident de choisir un manuel. Cela suppose de prendre le temps d'un examen attentif, sur la base des connaissances en matière d'apprentissage de la lecture. Considérant que les manuels sont amenés à évoluer, il semblait plus utile de proposer un outil destiné à soutenir la réflexion (plutôt qu'un classement définitif), laissant ainsi le dernier mot (et donc la responsabilité) aux professionnels de l'enseignement, dans un système éducatif construit autour de la liberté constitutionnelle de choisir leurs méthodes et donc aussi leur manuel.

4. Références

Bissonnette, S. (2008). *Réforme éducative et stratégies d'enseignement : synthèse de recherches sur l'efficacité de l'enseignement et des écoles* (thèse de doctorat). [En ligne]. Page consultée le 9 août 2019. URL : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/19958>

Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2014). Etude comparative des programmes de français des réseaux catholiques et de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour le premier degré de l'enseignement secondaire. *Education comparée*, 11, 217-238.

Bocquillon, M., Derobertmeasure, A. & Demeuse, M. (2018). Comment tirer le meilleur parti de la double casquette « chercheur » et « formateur » dans le cadre de l'évolution d'un dispositif de formation d'enseignants ? *Phronesis*, 7(1), 8-23.

Bonnéry, S. (2015). Introduction. In S. Bonnéry (Ed.), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires* (pp.7-24). Paris : La Dispute.

Braun, A. (2010). Introduction : les manuels... du grain à moudre pour la recherche en éducation. *Education & Formation : Manuels scolaires et matériel didactique*, e-292, 7-11. [En ligne] Consulté le 2 août 2019. URL : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=8&page=3>

Chartier, AM. (2015). *L'école et la lecture obligatoire* (2^e éd.). Paris : Retz.

Conseil scientifique de l'éducation nationale (France). (2019). *Pédagogie et manuel pour l'apprentissage de la lecture : comment choisir ?* [En ligne] Consulté le 2 août 2019. URL : https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conference_role_experimentation_domaine_educatif/MANUELS_CSEN_VDEF.pdf

Deauvieu, J., Espinoza, O., & Bruno, A. (2013). *Lecture au CP : un effet manuel considérable*. Rapport de recherche. [En ligne] Consulté le 7 août 2019. URL : http://www.sciences-sociales.ens.fr/IMG/pdf/rapport_enquete_lecture_deauvieu.pdf

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob

Dehon, A., Demeuse, M., Demierbe, C., Derobertmeasure, A., Malaise, S., & Vallée, A. (2010). L'utilisation des manuels scolaires au service de l'enseignement par compétences. Approche intégrée d'un outil d'éveil-initiation scientifique. *Education & Formation*, e-292, 69-81.

Dubois, A., & Carette, V. (2010). Le retour des manuels scolaires : pour quelles utilisations ? *Education & Formation : Manuels scolaires et matériel didactique*, e-292, 25-34. [En ligne] Consulté le 1^{er} août 2019. URL : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=8&page=3>

- Fontanini, C. (2007). *Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ?* Communication présentée au Congrès de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg. [En ligne] Consulté le 2 août 2019. URL : http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Christine_FONTANINI_108.pdf
- Garcia, S. & Oller, AC. (2015). *Réapprendre à lire. De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Paris : Editions du Seuil.
- Gérard, FM. (2010). Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié. *Education & Formation : Manuels scolaires et matériel didactique*, e-292, 13-24. [En ligne] Consulté le 1^{er} août 2019. URL : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=8&page=3>
- Gérard, FM., & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Goigoux, R. (2016). Lire et écrire. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. *Rapport de recherche*. [En ligne] Consulté le 2 août 2019. URL : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Gouvernement de la Communauté française. (2005). *Contrat pour l'école*. [En ligne] Consulté le 1^{er} août 2019. URL : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=8087&do_check
- Hattie, J.A. (2012). *Visible Learning For Teachers. Maximizing Impact on Learning*. New York : Routledge.
- Houssin, E. (2019). Analyse des indications méthodologiques fournies par les programmes belges francophones au niveau de l'apprentissage de la lecture (mémoire). Université de Mons, Mons.
- Lebrun, M. (2007). Avant-propos. In M. Lebrun (Ed.). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain* (pp.1-9). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leroyer, L. (2010). Supports d'enseignement et préparation de classe. *Education & Formation : Manuels scolaires et matériel didactique*, e-292, 83-96. [En ligne] Consulté le 28 mars 2019. URL : <https://urlz.fr/9kRY>
- Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Education et didactique*, 7(1), 147-164. DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1608>
- Mangez, E. (2004). La production des programmes de cours par les agents intermédiaires : Transfert de savoirs et relations de pouvoir. *Revue française de Pédagogie*, 146, 65-77.
- Maroy, C. (2002). Quelle autonomie professionnelle pour les enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 30, 41-50. DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1869>
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. [En ligne] Consulté le 1^{er} août 2019. URL : https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_043.pdf
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2006). *Décret relatif à l'agrément et à la diffusion des manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire*. [En ligne] Consulté le 1^{er} août 2019. URL : <http://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/001210196>
- Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2012). *Sexes & Manuels : Promouvoir l'égalité dans les manuels scolaires*. [En ligne] Consulté le 7 août 2019. URL : http://www.egalite.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=7808fe4e708637e56ca6c08c849ea0c9da437042&file=uploads/tx_cfwbitemsdec/Sexes et manuels Publication 2 pages.pdf

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). *Décret relatif à l'acquisition de manuels scolaires, de ressources scolaires, d'outils pédagogiques et de livres de littérature, au sein des établissements d'enseignement obligatoire*. [En ligne] Consulté le 1^{er} août 2019. URL : <http://www.pfwb.be/le-travail-du-parlement/doc-et-pub/documents-parlementaires-et-decrets/documents/001210196>

Monseur, C., & Demeuse, M. (2000). Politique et usage des manuels scolaires en mathématique et en sciences, *Les cahiers du Service de pédagogie expérimentale (Université de Liège)*, 3-4, 177-183.

Rémond, M. (2007). Que nous apprend PIRLS sur la compréhension des élèves français de 10 ans. *Repères : recherches sur la didactique du français langue maternelle*. 53-72. [En ligne] Consulté le 5 août 2019. URL : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2007_num_35_1_2748

Schillings, P., Dupont, V., Géron, S., & Matoul, A. (2016). Pirls 2016. Progress in International Reading Literacy Study. *Note de synthèse*. [En ligne] Consulté le 5 août 2019. URL : http://www.aspe.ulg.ac.be/Files/pirls2016_note_de_synthese.pdf

Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2012). Pirls 2011. Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4^e année primaire. *Note de synthèse*. [En ligne] Consulté le 5 août 2019. URL : <https://orbi.uliege.be/handle/2268/207706>

Soetewey, S., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2011). Le curriculum oublié : Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 123-134. <https://doi.org/10.4000/ries.1067>

Sprenger-Charolles, L. (2017). Une progression pédagogique construite à partir de statistiques sur l'orthographe du français (d'après Manules-Morpho) : pour les lecteurs débutants et atypiques. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, 148, 247-256. [En ligne] Consulté le 7 août 2019. URL : http://grapholearn.fr/wp-content/uploads/2017/12/ANAE_SPRENGER_148.pdf

Annexe – Liste des manuels de lecture analysés⁵

- Assuied, R., & Ragot, AM. (2015). *Coccinelle CP* [Manuel de l'élève]. Paris : Hatier.
- Attard-Legrand, MP, Château-Larue, F., Chaulet, P., Drévilion, V., & Larue, JP. (2014). *Litournelle CP*. [Manuel de l'élève]. Paris : Bordas.
- Baguette, M., Carrières, A., Dupont, C., Hoeben, ST, & Specht, J. (2007). *Astuce 1* [Manuel de l'élève]. Namur : Averbode.
- Bentolila, A., Rousseau, JP, Rémond, G., & Descouens, M. (2013). *Super Gafi CP* [Manuel de l'élève]. Paris : Nathan.
- Bolduc, N., Cloutier, C., Roiseux, M., & Sol, C. (2014). *Capsule 1* [Manuel de l'élève]. Mont-Saint-Guibert : Van In.
- Bonazzola, M., Di Nolfo, L., Moreau, AM., & Lefebvre, L. (2014). *Graffiti 1* [Manuel de l'élève]. Mont-Saint-Guibert : Van In.
- Bruat, F., & El Adhram, A. (2009). *Mots d'école CP* [Manuel de l'élève]. Les Mureaux : Sed.
- Charbonnier, M., Garnier, J., & Petiot, V. (2012). *Je lis avec Mona et ses amis CP* [Manuel de l'élève], p.27. Paris : Magnard.
- de Santi-Gaud, C., Meyjonade, I., & Usséglio, M. (2011). *Fabulire 1* [Manuel de l'élève]. Paris : Retz.
- Di Fabrizio, A. & Collette, P. (2016). *7 à Lire (1^{re} année) : J'apprends à lire et à écrire à partir d'albums jeunesse* [Manuel de l'élève]. Mont-Saint-Guibert : Van In.
- Flahaut-Lamorère, G. & Cecconello, A. (2014). *J'apprends à lire avec Sami et Julie* [manuel de l'élève]. Paris : Hachette Education.
- Gombert, JE. (dir.). (2010). *Croque Lignes CP* [Manuel de l'élève]. Paris : Nathan.
- Guion, J., & Guion, J. (1994). *Ratus et ses amis CP* [Manuel de l'élève]. Paris : Hatier.
- Herman, F. (dir.) (2012). *Abracadabra. J'apprends à lire et à écrire avec Mira.* [Manuel de l'élève]. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Hervé, F., & Leroy, F. (2007). *Tom, Zoé et leurs amis* [Manuel de l'élève]. Mont-Saint-Guibert : Van In.
- Lurse, J., & Montardre, H. (2017). *Lecture tout terrain* [Manuel de l'élève]. Paris : Bordas.
- Monier-Roland, F., & Barou-Fret, C. (2013). *Tu vois, je lis !* [Manuel de l'élève]. Toulouse : Sedrap.
- Perrin, A., Girard, S., Gros, K., & Warnet, S. (2017). *A l'école des albums* [Manuel bleu de l'élève]. Paris : Retz.
- Perrin, A., Girard, S., Gros, K., & Warnet, S. (2016). *A l'école des albums* [Manuel jaune de l'élève]. Paris : Retz.
- Piret, D., & Sèpul, F. (2015). *J'apprends à lire avec Sacha 1* [Manuel de l'élève]. Braine-l'Alleud : Plantyn.
- Tendron, D. (2013), *Pilotis* [Manuel de l'élève]. Paris : Hachette Education.
- Tihon, M., & Cantillo, C. (2017). *Tous des as ! 1* [Manuel de l'élève]. Mont-Saint-Guibert : Van In.
- Urvoy, D. (2017). *Ma méthode de lecture Montessori* [Manuel de l'élève]. Paris : Larousse.
- Vinot, A., David, J., de Oliveira, V., & Thébault, J. (2016). *Chut... Je lis !* [Manuel de l'élève]. Paris : Hachette Education.

⁵ L'ensemble des fiches est disponible en ligne via l'adresse <http://www.umons.ac.be/inaspub2>.

Annexe – Grille d'analyse des manuels

Grille d'évaluation pour les manuels scolaires dédiés à l'apprentissage de la lecture, agréés et subsidiés par la Commission de Pilotage

Cette grille a été élaborée à partir de l'ouvrage de Gerard et Roegiers (2009)⁶ mais également à partir des indicateurs utilisés par la recherche « Lire et Ecrire » dirigée par Goigoux (2016)⁷, de « l'exemple de progression possible pour les premières étapes de l'apprentissage » de la lecture de Sprenger-Charolles⁸, des stratégies de lecture évaluées dans l'enquête internationale PIRLS (2016) et présentées par Schillings, Dupont, Géron, Matoul & Lafontaine (2016)⁹.

Titre du manuel :	Photo de la couverture
Maison d'éditions : Choisissez un élément.	
Période d'agrément : du 01/01/2010 au 01/01/2018	
Année(s) scolaire(s) concernée(s) : Choisissez un élément.	
Fonctions poursuivies : Choisissez un élément.	
1. Présentation matérielle	
1.1. La couverture	
<input type="checkbox"/> La couverture fait ressortir la nature du contenu. <input type="checkbox"/> La couverture est assez solide pour résister aux conditions d'utilisation. <input type="checkbox"/> La couverture est attrayante.	
1.2. Le format, le volume, le poids	
<input type="checkbox"/> Le manuel permet une utilisation aisée par l'élève. <input type="checkbox"/> Le manuel est facilement transportable. <input type="checkbox"/> Le volume est adapté à l'âge des élèves.	
1.3. Le papier	
<input type="checkbox"/> Le papier permet une bonne lisibilité. <input type="checkbox"/> Le papier est bien choisi en fonction des conditions d'utilisation.	
1.4. La reliure	
<input type="checkbox"/> La reliure est résistante. <input type="checkbox"/> La reliure permet une manipulation aisée.	
1.5. La pagination	
<input type="checkbox"/> La pagination est lisible. <input type="checkbox"/> La pagination est facilement compréhensible par l'élève.	

⁶ Gerard, F.M. & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

⁷ Goigoux, R. (2016). Lire et écrire. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages. *Rapport de recherche*.

⁸ Sprenger-Charolles, L. (2017). Une progression pédagogique construite à partir de statistiques sur l'orthographe du français (d'après Manules-Morpho) : pour les lecteurs débutants et atypiques. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)*, 148, 247-256.

⁹ Schillings, P., Dupont, V., Géron, S., Matoul, A. & Lafontaine, D. (2016). Pirls 2016. Progress in International Reading Literacy Study. *Note de synthèse*.

2. Structure	
2.1. Le manuel est structuré :	
<input type="checkbox"/> en parties.	Nombre : 0
<input type="checkbox"/> en chapitres.	Nombre : 0
<input type="checkbox"/> en dossiers.	Nombre : 0
<input type="checkbox"/> en leçons.	Nombre : 0
<input type="checkbox"/> en unités d'apprentissage	Nombre : 0
2.2. Le découpage du manuel :	
<input type="checkbox"/> facilite l'utilisation de celui-ci.	
<input type="checkbox"/> obéit à une logique d'apprentissage.	
2.3. La progression des apprentissages	
<input type="checkbox"/> Les séquences d'apprentissage sont construites selon une progression linéaire.	
<input type="checkbox"/> Le manuel permet une progression avec des aller-retours entre les différentes unités d'apprentissage.	
2.4. Les séquences d'apprentissages proposent :	
<input type="checkbox"/> des situations mobilisatrices.	
<input type="checkbox"/> des exercices d'application.	
<input type="checkbox"/> des exercices d'évaluation.	
<input type="checkbox"/> des exercices d'intégration.	
2.5. Commentaires	
3. Lisibilité	
3.1. Lisibilité linguistique du texte	
<input type="checkbox"/> Le langage est adapté à l'âge de l'élève.	
<input type="checkbox"/> Le vocabulaire est adapté à l'âge de l'élève.	
<input type="checkbox"/> Le vocabulaire est suffisamment précis.	
<input type="checkbox"/> Le vocabulaire nouveau est mis en évidence.	
<input type="checkbox"/> La simplicité des structures de phrase facilite la compréhension.	

3.2. Lisibilité typographique

- La taille des caractères correspond à l'âge des élèves (14 à 18 pour les élèves de 1^{ère} primaire).
- Les polices de caractère utilisées permettent une lecture aisée.

Les variations de caractère (polices, tailles, styles de police, espacements) sont :

- ⇒ pertinentes par rapport à l'apprentissage :
 - Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement
- ⇒ cohérentes à l'intérieur de l'unité d'apprentissage
 - Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement
- ⇒ cohérentes entre les différentes unités d'apprentissage
 - Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement

3.3. Lisibilité de la mise en page

La page est aérée :

- Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement

Les variations de mise en page (justification, colonnes, interlignage, marges) sont :

- ⇒ cohérentes à l'intérieur de l'unité d'apprentissage :
 - Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement
- ⇒ cohérentes entre les différentes unités d'apprentissage :
 - Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement
- ⇒ favorisent la lisibilité :
 - Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement

3.4. Les couleurs

- Les couleurs utilisées dans le manuel sont limitées pour proposer une mise en page aérée.

Les couleurs :

- ⇒ sont cohérentes à l'intérieur de l'unité d'apprentissage :
 - Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement
- ⇒ sont cohérentes entre les différentes unités d'apprentissage :
 - Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement
- ⇒ favorisent la lisibilité :
 - Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement

3.5. Commentaires

4. Facilitateurs techniques (aide à l'utilisation)

4.1. La préface, l'avant-propos et l'introduction

- Le manuel possède une préface.
- Le manuel possède un avant-propos.
- Le manuel possède une introduction.

S'il y a une préface, un avant-propos et/ou une introduction :

- ⇒ Cela donne un aperçu global du manuel :
 - Pas du tout
 - Faiblement
 - Moyennement
 - Fortement
 - Parfaitement
- ⇒ Cela présente la méthodologie d'utilisation du manuel :
 - Pas du tout
 - Faiblement
 - Moyennement
 - Fortement
 - Parfaitement
- ⇒ Cela suggère la manière d'utiliser le manuel compte tenu de la conception de l'auteur :
 - Pas du tout
 - Faiblement
 - Moyennement
 - Fortement
 - Parfaitement

4.2. La table des matières et le sommaire

- Le manuel possède une table des matières.
- Le manuel possède un sommaire.

S'il y a une table des matières ou un sommaire :

- Elle/Il fait ressortir clairement le découpage des contenus.
- Elle/Il présente clairement la progression.
- Elle/Il comprend une pagination.
- La pagination renvoie bien aux pages du manuel.

4.3. La table de répartition dans le temps

- Le manuel propose une table de répartition dans le temps.

Si c'est le cas :

- ⇒ Cela permet à l'utilisateur de planifier les apprentissages.
 - Pas du tout
 - Faiblement
 - Moyennement
 - Fortement
 - Parfaitement

4.4. Les titres et les sous-titres

- Le manuel présente des titres hiérarchisés.
- Le manuel présente une constance des titres :
 - dans leur formulation.
 - dans leur présentation.

<p>4.5. Autres facilitateurs techniques</p> <p><input type="checkbox"/> Le manuel possède un mode d'emploi pour l'élève.</p> <p><input type="checkbox"/> Le manuel possède un mode d'emploi pour le maître.</p> <p><input type="checkbox"/> Le manuel possède une bibliographie.</p> <p><input type="checkbox"/> Le manuel possède un index.</p> <p><input type="checkbox"/> Le manuel présente un petit logo lorsque les exercices sont de difficulté différente.</p>
<p>4.6. Commentaires</p>
<p>5. Facilitateurs pédagogiques (aide à l'apprentissage)</p>
<p>5.1. Les objectifs ou le chemin qui sera suivi</p> <p><input type="checkbox"/> Les objectifs de l'année sont précisés.</p> <p><input type="checkbox"/> Les objectifs sont précisés par chapitre.</p> <p><input type="checkbox"/> Les objectifs sont précisés par séquence d'apprentissage.</p> <p><input type="checkbox"/> Les étapes qui balisent l'apprentissage sont indiquées.</p>
<p>5.2. Le rappel des prérequis</p> <p><input type="checkbox"/> Le manuel présente un rappel des prérequis avant d'aborder un nouvel apprentissage.</p>
<p>5.3. Le résumé, les révisions</p> <p><input type="checkbox"/> Le manuel présente un ou plusieurs résumés.</p> <p><input type="checkbox"/> Le manuel propose à l'élève de revoir plusieurs notions déjà apprises.</p>
<p>5.4. Le glossaire (ou lexique)</p> <p><input type="checkbox"/> Le manuel possède un glossaire.</p> <p><input type="checkbox"/> Le glossaire contient les mots plus compliqués utilisés dans le manuel.</p>
<p>5.5. Les annexes et le corrigé des exercices</p> <p><input type="checkbox"/> Le manuel possède des annexes.</p> <p><input type="checkbox"/> Le manuel propose un corrigé des exercices.</p>
<p>5.6. Commentaires</p>
<p>6. Illustrations</p>

<p>6.1. Type</p> <p><input type="checkbox"/> Le manuel contient des illustrations.</p> <p><i>Si c'est le cas, ces illustrations sont :</i></p> <p><input type="checkbox"/> des dessins ; <input type="checkbox"/> des graphiques ; <input type="checkbox"/> des cartes ;</p> <p><input type="checkbox"/> des photographies ; <input type="checkbox"/> des schémas ; <input type="checkbox"/> autres. A préciser :</p> <p>Type d'illustrations privilégié : Choisissez un élément.</p> <p><input type="checkbox"/> Les illustrations sont accompagnées d'une légende.</p>
<p>6.2. Qualité</p> <p>Les illustrations sont de bonne qualité sur le plan de :</p> <p>⇒ l'expression :</p> <p><input type="checkbox"/> Pas du tout <input type="checkbox"/> Faiblement <input type="checkbox"/> Moyennement <input type="checkbox"/> Fortement <input type="checkbox"/> Parfaitement</p> <p>⇒ l'impression :</p> <p><input type="checkbox"/> Pas du tout <input type="checkbox"/> Faiblement <input type="checkbox"/> Moyennement <input type="checkbox"/> Fortement <input type="checkbox"/> Parfaitement</p> <p>⇒ l'esthétique :</p> <p><input type="checkbox"/> Pas du tout <input type="checkbox"/> Faiblement <input type="checkbox"/> Moyennement <input type="checkbox"/> Fortement <input type="checkbox"/> Parfaitement</p>
<p>6.3. Rapport illustration/texte</p> <p><input type="checkbox"/> La proportion moyenne occupée par l'illustration dans le manuel est de minimum 20 %, conformément aux normes en matière d'équilibre entre l'approche des notions à travers l'écrit et les illustrations.</p> <p><input type="checkbox"/> Les illustrations sont placées de sorte à ce qu'elles ne coupent pas le texte.</p>
<p>6.4. Rôle</p> <p>Les illustrations :</p> <p><input type="checkbox"/> explicitent l'information à faire passer.</p> <p><input type="checkbox"/> induisent l'information à faire passer.</p> <p><input type="checkbox"/> sont en lien avec le texte.</p>
<p>6.5. Commentaires</p>
<p>7. Contenu</p>

7.1. Le contenu

⇒ Le contenu du manuel est en adéquation avec le niveau intellectuel de l'élève :

Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement

⇒ Le contenu du manuel est exact.

Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement

⇒ Le contenu du manuel est actuel.

Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement

7.2. Les situations d'apprentissage

⇒ Le contenu du manuel fait référence à des situations de l'environnement de l'enfant.

Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement

⇒ Le contenu du manuel fait référence à des situations de la vie quotidienne.

Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement

⇒ Il y a un équilibre entre les situations proposées.

Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement

7.3. Commentaires**8. Méthodologie propre à l'apprentissage de la lecture****Typologie des tâches qui peuvent être effectuées pour enseigner la lecture à des apprentis-lecteurs****8.1. Mémoire didactique****A. Le manuel propose des rappels ou des révisions d'un apprentissage antérieur :**

- Il permet de se remémorer une règle d'orthographe (ex. « ç » devant a, u et o).
- Il propose d'énumérer les diverses transcriptions (graphèmes) d'un son (phonème).
- Il propose de se remémorer une démarche ou une procédure (ex. lire une syllabe en repérant chaque graphème qui la compose et en associant chacun d'eux à leur phonème.)

B. Le manuel propose de récapituler un nouvel apprentissage.

- Il demande de répéter les nouveaux mots de vocabulaire étudiés dont il faudra se souvenir.
- Il demande d'énoncer le rôle d'une marque de ponctuation.

Commentaires

8.2. Phonologie - graphie**A. Le manuel propose d'étudier les phonèmes (sans écrit).**

Il propose des activités qui demandent :

- de discriminer des phonèmes dans un mot (j'entends/je n'entends pas).
- d'identifier un phonème qui se répète dans un texte.
- de proposer des mots comportant un phonème donné.
- de localiser un phonème dans un mot/une syllabe.
- de segmenter un mot/une syllabe en phonèmes.
- de comparer des mots en fonction des phonèmes.
- d'ajouter, de supprimer, de permuter ou de remplacer un phonème dans un mot/une syllabe.
- de combiner des phonèmes.

B. Le manuel propose d'étudier les syllabes orales ou d'autres unités de taille supérieure au phonème (sans écrit).

Il propose des activités qui demandent :

- de discriminer des syllabes dans un mot oral (j'entends/je n'entends pas).
- de localiser une syllabe dans un mot oral.
- de frapper des mains en segmentant un mot oral en syllabes.
- de proposer des mots comportant la syllabe donnée.
- de représenter par des arcs de cercle (ou autres) les syllabes d'un mot illustré par une image.
- de proposer des mots qui riment.
- de proposer des mots qui commencent par la même « attaque ».
- de comparer des mots en fonction des syllabes orales.
- d'ajouter, de supprimer, de permuter ou de remplacer une syllabe orale, une rime ou une « attaque ».

C. Le manuel propose d'étudier les lettres (sans valeur sonore).

Il propose des activités qui demandent :

- de mémoriser le nom des lettres.
- de reconnaître les lettres écrites sous leurs différents systèmes d'écriture.
- de rassembler des mots qui débutent par la même lettre.
- d'énoncer la lettre qui précède ou qui suit une lettre donnée.
- de classer des mots selon l'ordre alphabétique.

D. Le manuel propose d'étudier les correspondances graphophonologiques (du phonème vers le graphème ou du graphème vers le phonème).

Il propose des activités qui demandent :

- d'étudier la/ les valeur(s) sonore(s) d'un graphème.
- d'étudier les différents phonèmes qui correspondent à un graphème.
- d'étudier un graphème muet.
- de repérer des syllabes écrites qui comportent le graphème recherché.
- de proposer un mot comportant un graphème donné.
- de répertorier les différentes graphies d'un phonème.
- de repérer, dans des mots, les graphèmes qui correspondent au phonème étudié.
- de classer des mots en fonction des correspondances graphophonologiques qu'ils comprennent.
- de traduire un graphème en valeur(s) sonore(s) à l'aide de l'alphabet phonétique ou d'un archiphonème (écriture prototypique du phonème : ex. le O pour [o]).

E. Le manuel propose d'étudier la combinatoire.

Il propose des activités qui demandent :

- d'associer des lettres entre elles pour constituer des syllabes ou des mots.
- de fusionner des phonèmes pour former des syllabes.
- de combiner des syllabes pour former des mots.
- de mémoriser la valeur sonore de syllabes écrites sans passer par leur décomposition graphémique.

Commentaires

8.3. Lecture

A. Le manuel propose de reconnaître un mot entier.

Il propose des activités qui demandent :

- de lire un mot connu, rapidement sans le déchiffrer.
- de reconnaître visuellement un mot dans une ou plusieurs écritures.
- de revoir des mots entiers fréquents, appris globalement.

B. Le manuel propose de déchiffrer un mot.

Il propose des activités qui demandent :

- de décomposer des mots en syllabes ou en graphèmes.
- de traduire les graphèmes d'un mot en phonèmes.
- d'associer plusieurs phonèmes pour énoncer la valeur sonore d'une syllabe/d'un mot.
- d'oraliser un mot écrit.

C. Le manuel propose de lire un écrit.

Il propose des activités qui demandent :

- de repérer les mots connus dans une phrase/un paragraphe pour tenter de les lire.
- de lire de manière autonome un mot, une liste de mots, une phrase ou un texte.
- de lire silencieusement une consigne écrite.
- de travailler sur la fluidité de la lecture orale.
- de suivre des yeux et du doigt une lecture oralisée.
- de lire oralement un texte que les autres n'ont pas sous les yeux.

D. Le manuel propose d'écouter un texte lu à voix haute.

Il propose des activités qui demandent :

- d'écouter une personne lire une phrase.
- d'écouter une personne lire un texte.

Commentaires

8.4. Etude de la langue**A. Le manuel propose de travailler le sens et la construction des mots (lexique).**

Il propose des activités qui demandent :

- d'expliquer le sens d'un mot dans un contexte précis.
- d'expliquer un mot à partir d'une illustration.
- de trouver un mot à partir d'une définition.
- de mimer le sens d'un mot.
- d'associer un mot à son contraire.
- de faire des collections de mots et de trouver le « mot-étiquette » de cette collection.
- de trouver un mot intrus en fonction du sens.
- de lister les différents termes qui peuvent être utilisés pour décrire/parler de quelque chose.
- de réutiliser des mots déjà rencontrés.

B. Le manuel propose de travailler la syntaxe.

Il propose des activités qui demandent :

- de repérer les mots dans une phrase, les groupes de mots dans une phrase, les phrases d'un texte.
- de différencier ligne et phrase.
- de mettre en ordre les mots d'une phrase.
- de construire une phrase correcte d'un point de vue syntaxique à partir d'une liste de mots.
- de repérer les phrases correctes d'un point de vue syntaxique.
- de remplacer des mots dans une phrase, d'en ajouter ou d'en supprimer et d'évaluer l'acceptabilité de cette phrase.
- de repérer les signes de ponctuation.
- de classer les mots d'une phrase : mots-outils, verbes, etc.

C. Le manuel propose de travailler l'orthographe des mots, les accords et les désinences verbales.

Il propose des activités qui demandent :

- de mémoriser l'orthographe de mots fréquents déjà rencontrés.
- d'écrire les marques grammaticales d'un mot en fonction du genre et/ou du nombre.
- de repérer les marques du temps, du genre et du nombre dans les verbes.
- de s'interroger sur l'orthographe des mots qui contiennent une lettre muette lexicale.
- de formuler une régularité grammaticale après observation.

Commentaires

8.5. Ecriture**A. Le manuel propose de calligraphier.**

Il propose des activités qui demandent :

- d'écrire régulièrement les lettres minuscules en cursive.
- d'écrire régulièrement les lettres majuscules en cursive.

B. Le manuel propose de copier avec un modèle.

Il propose des activités qui demandent :

- de copier une syllabe ou un mot en se référant à un modèle.
- de compléter un mot écrit par la ou les syllabes proposées.
- d'écrire une phrase en recopiant les mots donnés sur des étiquettes.
- de recopier un texte en ayant un modèle.

C. Le manuel propose de copier après disparation du modèle (copier en différé).

Il propose des activités qui demandent :

- de copier une lettre, une syllabe, un mot après avoir retiré le modèle.
- de copier une phrase après avoir observé et mémorisé l'orthographe des mots et après avoir retiré le modèle.
- de copier une syllabe ou un mot après avoir retiré le modèle.

C. Le manuel propose d'écrire sous la dictée.

Il propose des activités qui demandent :

- d'écrire une syllabe, un mot, une phrase sous la dictée.

D. Le manuel propose de produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées.

Il propose des activités qui demandent :

- d'assembler des syllabes écrites pour créer des mots.
- de créer des phrases en assemblant des mots-étiquettes.

E. Le manuel propose de produire en dictant à autrui.

Il propose des activités qui demandent :

- de dicter un texte à autrui.

F. Le manuel propose de produire en encodant soi-même.

Il propose des activités qui demandent :

- de compléter un mot en y ajoutant la bonne syllabe.
- d'écrire un mot.
- d'écrire une phrase.
- d'écrire un texte (différents types de texte).

G. Le manuel propose de définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture.

Il propose des activités qui demandent :

- de proposer le type d'écrit qui correspond à la situation de communication.
- de lister les différents éléments à aborder dans le texte.

H. Le manuel propose de revenir sur l'écrit produit pour l'améliorer.

Il propose des activités qui demandent :

- de comparer sa production avec le modèle ou un autre écrit.
- d'évaluer son écrit grâce à une grille d'évaluation.

Commentaires**8.6. Compréhension****A. Le manuel propose de définir et/ou d'expliciter un intention de lecture.**

Il propose des activités qui demandent :

- d'expliquer le but de l'activité avant de commencer.
- d'évoquer et de revenir sur le but de l'activité en cours de lecture.
- d'adopter une lecture intégrale ou sélective selon le type de texte.

B. Le manuel propose d'anticiper, de formuler et/ou de vérifier ses hypothèses.

Il propose des activités qui demandent :

- d'anticiper le contenu d'un texte en s'appuyant sur les éléments qui constituent l'écrit et sur les connaissances des élèves.
- d'émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire et de les vérifier par la suite.
- de comparer ses hypothèses de départ avec ce qui a été lu.
- d'évoquer des connaissances (sur le monde) lors des lectures.
- d'évoquer des lectures précédentes ou des expériences personnelles lors des lectures.

C. Le manuel propose de décrire ou de commenter une illustration.

Il propose des activités qui demandent :

- de décrire une illustration avant, pendant et après la lecture.
- de comparer l'illustration avec le texte selon sa redondance, son apport d'informations, ses informations contradictoires..
- de créer une illustration pour un extrait du texte lu.

D. Le manuel propose d'expliquer ou de reformuler le sens d'un texte.

Il propose des activités qui demandent :

- de répondre à des questions portant sur des informations explicites du texte lu.
- de reformuler une phrase ou un texte.
- d'apporter des explications sur un élément du texte.
- de rapprocher un texte d'un autre pour mobiliser des connaissances déjà acquises et mieux comprendre le texte.

E. Le manuel propose de produire un rappel de récit.

Il propose des activités qui demandent :

- de rappeler le début d'un texte.
- de raconter le texte qui a été lu précédemment.
- de rappeler toutes les connaissances apprises sur un élément du récit.
- de produire une fiche signalétique sur un élément du récit.
- de jouer l'histoire, de la mimer, de la présenter sous forme de marionnettes.

F. Le manuel propose de rendre explicite une information implicite.

Il propose des activités qui demandent :

- de rechercher des indices dans un texte.
- de rapprocher des éléments disjoints pour mettre en évidence des informations implicitement évoquées.

G. Le manuel propose de débattre sur une interprétation.

Il propose des activités qui demandent :

- de discuter des différentes interprétations possibles d'un passage du texte.
- d'intégrer les éléments du texte pour en fournir une interprétation.
- de justifier une interprétation en tenant compte des éléments du texte.

H. Le manuel propose de réaliser une tâche écrite qui implique la compréhension.

Il propose des activités qui demandent :

- d'indiquer si des affirmations en rapport avec le texte lu sont vraies ou fausses.
- de répondre par écrit à des questions de compréhension sur un texte lu.
- de compléter un texte lacunaire.
- de sélectionner la bonne illustration.
- d'illustrer un extrait du texte.
- d'ordonner des illustrations ou des extraits du texte selon la chronologie du texte lu.

I. Le manuel propose de corriger une tâche écrite portant sur la compréhension.

Il propose des activités qui demandent :

- d'apporter une justification à une réponse en recourant à ses connaissances ou au texte.
- de modifier une réponse écrite.

J. Le manuel propose d'évaluer le contenu d'un texte.

Il propose des activités qui demandent :

- de donner un avis sur un texte en fonction de son vécu personnel.
- d'exprimer une préférence après avoir lu un texte.
- de justifier son point de vue.

Commentaires

8.7. La méthode d'apprentissage préconisée

Le manuel préconise une approche :

- syllabique
- phonique
- mixte
- globale
- intégrative ou interactive

car il :

- propose un enseignement explicite des correspondances graphophonologiques
 - avec une entrée par l'écrit (par les graphèmes ou les syllabes écrites).
 - avec une entrée par l'oral (par les phonèmes ou les syllabes orales).
- propose de mémoriser et de reconnaître visuellement la forme écrite de mots entiers.
- repose exclusivement sur la mémorisation et la reconnaissance visuelle de mots entiers.
- propose des textes déchiffrables entièrement.
- propose des textes qui contiennent des graphèmes/phonèmes non connus.
- autorise la « lecture devinette » : faire des hypothèses en fonction du contexte et des lettres connues.
- propose des activités liées à la compréhension d'un texte.
- propose des albums issus de la littérature de jeunesse.
- propose de lire entièrement des textes littéraires.
- propose différents types de texte.
- propose des activités d'écriture et de production de textes.

Commentaires

9. Stratégies de remédiation

Le manuel propose des « stratégies de remédiation »¹⁰.

Si c'est le cas,

⇒ Les stratégies de remédiation sont en adéquation avec le niveau intellectuel de l'élève :

Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement

⇒ Les stratégies de remédiation sont pertinentes par rapport à ce qui est enseigné :

Pas du tout Faiblement Moyennement Fortement Parfaitement

⇒ Les stratégies de remédiation comprennent :

- des situations mobilisatrices ;
- des observations d'un document de départ ;
- des observations d'un objet, d'une situation ;
- la lecture d'un texte ;
- des recherches demandées à l'élève ;
- la communication des objectifs ;
- le rappel des prérequis ;
- des exercices supplémentaires ;
- des explications supplémentaires ;
- des exemples supplémentaires ;
- des annotations supplémentaires ;
- des outils supplémentaires ;
- autres (à préciser) :

Commentaires

¹⁰ Conformément au décret relatif à l'agrément et à la diffusion des manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire (2006)

10. Respect de l'égalité et de la non-discrimination

- Le manuel respecte les principes d'égalité et de non-discrimination
- Le manuel présente certains stéréotypes au niveau :
 - de la nationalité, prétendue race, couleur de peau, ascendance ou origine nationale ou ethnique
 - de l'âge
 - du sexe et des critères apparentés
 - du handicap
 - de la fortune, de l'origine sociale
 - autres : à préciser

Commentaires