

[http://crdp-pupitre.ac-clermont.fr/upload/\\_19\\_16\\_2014-02-06\\_11-21-34\\_.pdf](http://crdp-pupitre.ac-clermont.fr/upload/_19_16_2014-02-06_11-21-34_.pdf)

**Étude de manuels de lecture du CP**  
**Grille d'analyse et application**

Collection nationale du réseau SCÉRÉN pilotée par le CRDP de Bourgogne.  
Directeur de collection : Jean-Michel Lecomte.

ISBN : 978-2-240-03236-2

ISSN : 1159-6538

SCÉRÉN-CNDP, 2011

(établissement public à caractère administratif)

Téléport 1 @ 4 – BP 80158

86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le code de la propriété intellectuelle, n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part que « les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite. » Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du code pénal.

DOCUMENTS  

---

ACTES ET RAPPORTS  

---

POUR L'ÉDUCATION

**Étude de manuels  
de lecture du CP  
Grille d'analyse et application**

Ouvrage dirigé par Bruno Germain

Cet ouvrage collectif a été réalisé avec la collaboration du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, de l'Observatoire national de la lecture (ONL) et du réseau SCÉRÉN-CNDP.

### **Auteurs**

Bruno GERMAIN, chargé de mission à l'ONL.

Marie-Élisabeth DELPIERRE-SAHUC, maître de conférences en sciences du langage, formatrice à l'Institut supérieur de formation de l'Enseignement catholique de Bretagne.

Luc MAISONNEUVE, maître de conférences en langue et littérature françaises à l'IUFM de Bretagne, école interne de l'université de Bretagne occidentale – CREAD-3875.

Valérie NEVEU, PEMF, directrice d'école d'application à Paris.

Isabelle MAZEL, secrétaire générale de l'ONL.

# Avertissement

Ce document est le résultat d'un travail de l'Observatoire national de la lecture qui s'inscrit dans le prolongement des travaux initiés en 2003 dans *Le manuel de lecture au CP*, *Lectures en jeu*, SCÉRÉN/Savoir Livre.

Il a pour vocation de présenter une nouvelle grille d'analyse des manuels et documents d'accompagnement de l'apprentissage de la lecture<sup>1</sup>, sous forme papier ou numérique, qui doivent aider les enseignants au quotidien lors de la mise en enseignement de la lecture.

La grille d'analyse, simplifiée par rapport à la première publication, se décline en cinq domaines qui, chacun, éclairent l'apprentissage engagé, selon une composante ou une direction de travail pédagogique :

- L'identification des mots
- La compréhension
- La production d'écrits
- Les aspects culturels des textes
- Les évaluations et activités différenciées.

La grille a été testée sur des manuels publiés entre 2004 et 2007. Le système éducatif français n'impose pas aux enseignants de choisir un manuel labellisé et les éditeurs ont donc toute latitude pour répondre aux contenus des programmes ou non. Tout au plus, les manuels présentés ici sont donc conformes aux programmes de 2002, mais ils ne peuvent pas se référer à ceux de 2008.

Le but de cette présentation comparée est de montrer que la grille est opérationnelle, en s'appuyant sur des manuels qui ont eu le temps d'être présents dans les classes.

---

1. Voir notes p. 6.

L'Observatoire national de la lecture engagera prochainement son analyse sur des manuels dont l'édition est postérieure à la publication des programmes de 2008, afin de fournir aux enseignants<sup>2</sup>, aux écoles et à l'encadrement pédagogique des informations sur les outils les plus récents.

La grille ayant vocation à être exploitée par les acteurs de terrain, chaque école ou circonscription pourra également l'utiliser directement sur de nouveaux outils.

#### NOTES

1. Extrapolée du rapport *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP*, ONL, mars 2007.
2. Sur son site Internet <http://onl.inrp.fr>, rubrique *Manuels de lecture au CP*.

# Présentation de l'ouvrage

Les programmes d'enseignement de l'école primaire de 2008<sup>1</sup>, dans le chapitre consacré au cycle des apprentissages fondamentaux, précisent que « l'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat ».

Cette formulation est d'ailleurs quasi identique à celle exposée dans les programmes de 2002<sup>2</sup> : « L'appui sur un manuel scolaire de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat, en particulier pour les enseignants débutants dans ce cycle. »

La continuité de la recommandation de l'usage de manuels de lecture est récente, mais elle semble de plus en plus significative et manifeste une volonté institutionnelle formalisée. Ainsi, la réserve de l'utilisation des manuels aux seuls enseignants les plus novices, présente en 2002, est désormais exclue et l'assertion s'applique à tous.

L'apprentissage de la lecture nécessite un enseignement dont chacun reconnaît qu'il est « délicat ». Il se réalise dans la continuité, commençant dès la maternelle pour ne pas être définitivement terminé en CM2. En effet, il mérite de faire l'objet d'une réelle attention au collègue encore, dans les différentes disciplines : « Il semble que l'apprentissage de la lecture ne soit pas réservé à l'école primaire, mais qu'il doit se poursuivre en début de collège, et même largement au-delà<sup>3</sup>. » Néanmoins, il est admis que la classe de cours préparatoire primaire est un moment central de l'apprentissage de la lecture, la maîtrise de la langue orale puis écrite y étant une priorité absolue rarement contestée.

En ce qui concerne les supports de l'apprentissage, les programmes pour le CP mettent l'accent sur deux points.

– Les manuels sont des outils essentiels d'accompagnement de l'apprentissage, mis à la disposition des professeur(e)s. Ils sont un « gage de succès ». Il est donc légitime que les enseignants s'en emparent s'ils le souhaitent. En effet, on ne reproche pas à un jardinier d'utiliser un râteau lorsqu'il en manifeste le besoin, et on ne lui demande pas de le réinventer chaque automne. De la même façon, on reconnaît à l'enseignant le droit de s'appuyer sur des outils, livres, manuels, matériels, utiles à la mise en œuvre de l'apprentissage de la lecture en classe, afin d'aider les élèves dans les meilleures conditions de réussite.

---

1. Voir notes p. 9.

– Il est préférable d'exploiter un manuel « de qualité ». Qui en disconvierait ? Cependant, cette précision renvoie plus ou moins vers un débat qui n'est pas éteint sur la prédominance ou l'exclusivité de ce qui est souvent appelé « l'effet maître ».

Il n'est pas question en fait de réduire la place centrale de l'enseignant dans l'acte d'enseignement. Au contraire, les programmes rappellent sans ambiguïté la liberté pédagogique des professeurs. Cette marge de manœuvre, revendiquée et reconnue, induit d'ailleurs en contrepartie la responsabilité du résultat. L'ambition de « favoriser la réussite des élèves » est directement liée à l'obligation de réussite assignée aux enseignants dans leur mission. Tout ce qui peut concourir à la meilleure efficacité est donc valorisé : la compétence des enseignants d'un point de vue pédagogique, cela va de soi, mais également leurs capacités à exploiter dans les conditions les plus favorables les outils et supports les plus performants et utiles.

L'Observatoire national de la lecture, dès 1998, s'est intéressé aux manuels d'apprentissage de la lecture, afin de chercher à mieux les connaître. Non seulement du point de vue de leurs contenus et des méthodes qu'ils mettaient en œuvre, mais également pour saisir quels apprentissages ils généraient, à travers leurs progressions et les activités proposées. Cette étude a donné lieu à l'édition d'un ouvrage, *Les manuels de lecture au CP*, en 2003<sup>4</sup>. Ce document permettait de montrer qu'il était possible d'analyser les manuels à partir de critères précis, définis à partir des travaux de l'ONL sur le développement de l'apprentissage de la lecture. Après avoir rappelé la teneur de ces composantes, l'ouvrage proposait une grille complète d'étude, la définissait précisément et l'appliquait aux manuels les plus présents dans les classes, avant de conclure sur quelques recommandations.

Ce document a généré une réflexion manifestée par des publications<sup>5</sup>, de nombreux groupes de travaux académiques, d'IUFM<sup>6</sup>, d'équipes de circonscription, de projets d'écoles ou de cycle 2, et des recherches<sup>7</sup>.

Ce document a, par ailleurs, participé à la réflexion des auteurs et éditeurs de manuels, infléchissant certaines productions récentes. Ces manuels font alors référence, explicitement, aux travaux de l'ONL dans la présentation de la publication.

L'étude objective des manuels est devenue naturelle, elle s'est banalisée. Chacun reconnaît maintenant qu'un enseignant éclairé sur les publications disponibles, connaissant mieux les spécificités de l'apprentissage qu'elles proposent et leurs caractéristiques réelles, peut les utiliser de manière plus efficace auprès des élèves en fonction de leurs besoins. De plus, le professeur peut effectuer si nécessaire, lors d'un achat, un choix plus pertinent et construit, sur des critères liés directement à l'apprentissage à développer plutôt qu'au simple agrément de la présentation.

Étudier les manuels reste un exercice délicat nécessitant des précautions, afin de proposer des conclusions sérieuses, fondées sur l'observation des activités présentées, et de rester au plus près d'une objectivité indispensable. Analyser de nombreux manuels permet la comparaison, et l'ONL n'effectue jamais de palmarès.

### **Que peut-on dire des méthodes de lecture ?**

Depuis quelques années, les querelles sur les méthodes de lecture, après avoir pris une tournure tout autant institutionnelle que médiatique, semblent s'apaiser. Le consensus est fort pour définir les domaines qui doivent nécessairement être étudiés

en classe et les discussions les plus récentes ne portent plus que sur des nuances, dont seuls les spécialistes saisissent exactement les contours et la nécessité. La question aujourd'hui est moins de choisir une méthode de lecture que de déterminer comment la mettre en œuvre de la manière la plus équilibrée. C'est sur l'identification des mots écrits que se jouent les variantes les plus significatives de l'apprentissage, et d'aucuns s'accordent à reconnaître qu'elles ne peuvent être vraiment comprises que par les professionnels de l'enseignement. Les enseignants doivent donc pouvoir les choisir ou les réaliser avec pertinence. Ce qui importe en définitive, c'est que les professeurs connaissent au mieux les composantes essentielles de l'apprentissage de la lecture, les développent dans les meilleures conditions de manière équilibrée et utilisent également des outils bien choisis chaque fois que c'est opportun.

### NOTES

1. BO n° 3 du 19 juin 2008, Lecture, écriture, p. 17.
2. BO n° 1 du 14 février 2002, Lecture, p. 43.
3. Observatoire national de la lecture (2007), La lecture au début du collège, MEN, p. 9.
4. Germain B., Le Guay I., Robert N., ONL (2003), Le manuel de lecture au CP, CNDP/Savoir Livre.
5. Maisonneuve L. (2002), Apprentissage de la lecture, méthodes et manuels, L'Harmattan.
6. Sous la direction de Neveu V. (2004), Lecture au CP ; guide pour choisir un manuel, SCÉRÉN-CRDP de Paris.
7. Delpierre-Sahuc M.E. (2008), De l'apprenti lecteur au producteur habile : méthode de lecture et orthographe, quels liens ? Thèse sous la direction de Manesse D. et Gombert J.E.



# L'apprentissage de la lecture et de l'écriture

Les mécanismes de la lecture sont l'objet de nombreux travaux de recherche dans diverses disciplines depuis plus de vingt ans. Les connaissances autour de l'apprentissage de l'écrit s'en sont trouvées démultipliées et des consensus sur le développement de la lecture-écriture à l'école ont pu émerger, s'inscrire dans les programmes et leurs révisions successives. L'Observatoire national de la lecture a fortement participé aux débats, et publié des ouvrages de référence sur les composantes de la lecture et les grandes orientations de son acquisition. Une synthèse de ces travaux apparaît dans le rapport au ministre écrit conjointement avec l'Inspection générale en mars 2007<sup>1</sup>.

Il ressort qu'apprendre à lire, c'est développer principalement des habiletés dans deux domaines : *l'identification des mots écrits* et le *traitement du sens* pour la compréhension des textes lus. L'objectif, à la fin de l'école primaire, est de garantir la lecture autonome et la compréhension de tout type de texte.

Il est rappelé qu'apprendre à lire nécessite des efforts et s'inscrit dans la durée de l'enseignement du premier degré, depuis la maternelle (qui favorise le développement d'habiletés préparant l'entrée dans l'écrit) vers le cycle 2 (qui formalise l'apprentissage), et jusqu'au cycle 3 (qui favorise sa maîtrise et son exploitation au quotidien).

On notera enfin que l'entrée dans l'écrit du français est d'autant plus facilitée que l'apprenant maîtrise la pratique orale de la langue.

Lorsqu'ils arrivent au cours préparatoire, les enfants disposent déjà de connaissances relatives à la langue orale et écrite, mais de manière souvent hétérogène. Certains ont pu développer leur conscience phonologique par un travail d'analyse de la parole, s'exercer au graphisme des lettres, commencer à s'interroger sur des éléments simples de codage approximatif (phonologiquement acceptables même s'ils sont non conformes à la norme), et ils se sont exercés à la compréhension de textes écrits entendus, à la recherche du sens et du plaisir des histoires. Certains même ont saisi les enjeux de la lecture et ont construit le projet très clair de vouloir lire pour l'appliquer de manière très pragmatique à leur vie quotidienne. Mais tout cela a été abordé de manières très variées et les acquisitions préalables sont très diverses. Le CP va permettre de formaliser et structurer l'apprentissage.

---

1. Voir notes p. 16.

## L'identification des mots écrits

L'identification des mots écrits est inhérente et spécifique à l'activité de lecture. Elle doit être apprise, maîtrisée, puis automatisée. Son apprentissage n'est ni inné, ni facile, ni immédiat ; il exige des efforts et de la récurrence. Il passe par la découverte du principe alphabétique, la connaissance du code du français écrit et la mémorisation des formes orthographiques les plus fréquentes. Une lecture habile repose, à terme, sur l'identification rapide et exacte des mots devenus familiers et le déchiffrement de tout nouveau mot.

La découverte du principe alphabétique, pour une langue comme le français, est fondatrice de l'entrée dans le code. C'est un préalable efficace à l'acquisition du code graphophonologique, à la manipulation de la fusion (des unités constitutives de l'oral) et de la combinatoire (des unités constitutives de l'écrit). Il ne s'agit pas seulement de connaître le nom des lettres, mais de saisir les relations de correspondance graphèmes-phonèmes qui existent entre l'écrit (avec ses graphèmes, par exemple les graphies « t », « ou », « ph », etc.) et l'oral (avec ses phonèmes, unités abstraites formalisées par des sons de la langue quand on parle, et qui différencient des mots proches comme *car/bar/par*). Changer un phonème suffit en effet pour changer de mot et donc de sens associé ([ra]/[ri]/[ru], par exemple). Le plus souvent, l'enfant n'a pas conscience de ces variations phonologiques à travers sa seule pratique de l'oral. Il faut donc l'y sensibiliser très tôt, par divers jeux de sonorités et d'oral. L'enfant doit saisir ensuite qu'aux phonies correspondent des graphies plus ou moins régulières – et vice versa. Lorsqu'il a compris le principe, il pourra expérimenter et générer à son tour les combinaisons acceptables avec de nouveaux éléments de codes et de correspondances. À terme, il fera le tour de toutes les combinaisons possibles du français, grâce à une progression construite et réfléchie par le professeur tenant compte autant que possible de la fréquence et même de la régularité des phonies, des graphies et de leurs correspondances. C'est la connaissance du code, dont l'objectif est de disposer, en fin d'année de CP ou de CE1, de l'éventail des unités et de leurs combinaisons.

On sera attentif au fait que la découverte du principe alphabétique et l'entrée dans le code ne suffisent pas pour maîtriser l'écrit en français. En effet, de nombreux mots ne se prononcent pas comme on les écrit, et inversement (*sept, fils, femme, monsieur*, etc.). Pour lire et écrire sans hésitation ces mots, il faut en mémoriser la forme orthographique, notamment pour les plus fréquents (surtout les mots grammaticaux).

De la même façon, il peut être difficile d'écrire [so]. Est-ce *seau/saut/sot*... ? Il faudra acquérir d'autres connaissances, liées à la morphologie et aux relations sémantiques, pour faire le bon choix au moment de l'écriture. Par exemple : « Je suis... sot/seau/saut ? » Il faut pour cela multiplier les occasions de rencontrer ces mots en contexte signifiant, et faire un travail de réflexion sur la forme et le sens.

## **La compréhension des textes écrits**

La compréhension n'est pas exclusive ni spécifique à la lecture, elle s'applique à tous les champs de la vie quotidienne et scolaire. Des lacunes ou des insuffisances de compréhension peuvent donc être à l'origine d'un échec scolaire.

Appliquée aux textes écrits, la compréhension n'est pas spontanée, elle doit faire l'objet d'un apprentissage précis, et demande l'acquisition de connaissances et de savoir-faire particuliers.

La compréhension des textes est l'objectif même de la lecture ; elle est donc une composante fondamentale, mais non exclusive, de son apprentissage.

Parce qu'elle n'est pas seulement liée à la faculté de lire du texte de manière autonome (l'identification des mots), la compréhension de textes écrits peut faire l'objet d'un apprentissage à partir de textes lus oralement aux élèves puis discutés. Elle peut ainsi être engagée très tôt, dès la maternelle, avant l'entrée formelle dans l'écrit en CP.

L'apprentissage de la compréhension de textes écrits passe par un travail régulier, réalisé lors de moments qui lui sont spécifiquement consacrés. Il est également engagé de manière plus transversale chaque fois qu'un texte sert de support pour apprendre, ou lors de lectures de livres ou d'œuvres.

L'apprentissage de la compréhension impose d'explorer les textes en les questionnant et en s'interrogeant. Le travail d'extension du lexique, de construction syntaxique et sémantique ne doit pas être négligé. On pourra rechercher le sens local dans une phrase ou un paragraphe, étudier l'expression de la référence, le repérage des personnages, l'enchaînement des actions, explorer le sens littéral et construire les inférences, permettant de restituer la cohésion et la cohérence du texte lu. À tout moment, on cherchera à saisir les propos de l'auteur au plus près en les respectant, à construire une représentation progressive du texte, tout en faisant appel à ses connaissances et à son expérience personnelle pour l'approprier et se l'approprier.

Tout ce travail peut être abordé de manière empirique et peu formalisée dès le CP, ou même avant ; il n'est nul besoin de différer pour explorer les inférences, par exemple, dans la mesure où elles sont déjà activées dans les textes et albums pour les plus jeunes.

Le travail sur la compréhension d'écrits ainsi que les propositions de lecture de textes de littérature de jeunesse doivent faire l'objet de progressions, de programmations réfléchies et de choix appropriés à la classe.

Les textes ne sont pas tous de construction identique, ils se classent souvent en divers types auxquels des caractéristiques particulières sont attachées (linguistiques, structurelles, littéraires). Il est intéressant de développer la polyvalence en abordant, de manière informelle mais sans attendre, des textes variés (narratifs, mais également poétiques, descriptifs, injonctifs, etc.).

Les activités réalisées en classe doivent permettre d'apprendre – à tous – à interroger un texte et à engager des stratégies de lecture pour en saisir le sens ; elles ne doivent pas se limiter à poser des questions qui vérifient la compréhension de ceux qui ont compris.

La découverte de la littérature de jeunesse est exposée dans les programmes, où elle est liée à la compréhension. La lecture est fortement associée à la connaissance du monde, à l'extension de sa représentation par chacun et aux aspects patrimoniaux et culturels véhiculés. L'apprentissage de la compréhension passe par la rencontre fréquente avec les textes et les livres, au sein de la classe mais également dans l'environnement social et familial.

Tout au long de la scolarité du premier degré, l'apprentissage de la compréhension et celui de l'identification des textes écrits doivent être menés de concert, sans négliger l'une ou l'autre de ces composantes essentielles.

### **La relation nécessaire entre l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture en CP**

Pour mettre en œuvre un apprentissage équilibré de l'identification des mots écrits, en particulier du code, et de la compréhension de la langue écrite, il est important de proposer parallèlement et dès le début de l'année de CP :

- des activités *d'analyse*, favorisant la découverte, l'observation et l'exploitation du matériau écrit,
- des activités *de synthèse*, permettant la manipulation et la maîtrise de la combinatoire, le tâtonnement en production de mots, de phrases, puis de textes.

Apprentissage de la lecture (écrit en réception) et apprentissage de l'écriture (écrit en production) se renforcent mutuellement.

On retiendra que la méthode appliquée pour l'enseignement de la lecture-écriture ne doit négliger aucune des composantes essentielles de l'apprentissage de la lecture. L'enseignement de la lecture amène également à savoir choisir et exploiter correctement les outils produits pour l'accompagner dans les meilleures conditions. C'est l'objectif de cet ouvrage.

### **L'étude comparative des manuels de lecture de l'ONL**

Les publications de manuels restent très abondantes. Aux anciennes, dont certaines sont toujours très présentes dans les classes, s'ajoutent des générations plus récentes ou très récentes. Bruno Germain montre dans cet ouvrage l'intérêt d'étudier l'évolution de ces manuels. Celle-ci est tout à fait perceptible et invite à choisir dans l'ensemble des ouvrages dont l'édition est postérieure à 2002.

Dans son précédent ouvrage, l'ONL présentait une grille de critères, complète et détaillée, pour analyser et comparer les manuels existants les plus présents dans les classes. La mise en application d'une étude de manuels à partir des indicateurs proposés nécessitait une lente appropriation de cette grille. Nous avons donc choisi d'en proposer une nouvelle version. Cette nouvelle grille repose toujours sur les travaux de l'ONL et ceux de la recherche<sup>2</sup>. Simplifiée, elle reformule les anciennes entrées et en propose également de nouvelles.

Cet ouvrage prolonge donc en l'actualisant le travail publié auparavant<sup>3</sup>. Les critères ont été réorganisés en cinq aspects essentiels, complétant ce qui n'avait pas été approfondi jusque-là, comme la culture de l'écrit dans les manuels ou la description des évaluations.

Chaque domaine d'étude fait l'objet d'une grille d'analyse. L'ensemble est présenté en annexe de cet ouvrage. Le site Internet de l'ONL<sup>4</sup> propose l'observation précise de manuels de lecture dont l'édition est postérieure à 2004 (exception faite d'*Abracadalire*, fruit d'une précédente sélection) à partir de l'exploitation de ces grilles.

Cet ouvrage prolonge et approfondit ces analyses.

### Trois grilles quantitatives

Les grilles quantitatives concernent l'identification des mots, la compréhension et la production d'écrits, développées et prises en charge ici plus spécifiquement par Bruno Germain et Marie-Élisabeth Delpierre-Sahuc.

Chaque page de manuel fait l'objet d'un traitement qui permet de relever et de préciser les activités de découverte, d'usage et d'exercices d'application qui développent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Ainsi sont écartées des activités qui ne seraient pas consacrées à la lecture et à l'écriture dans le manuel.

Les activités recensées sont classées selon les critères de la grille et quantifiées, page par page, puis regroupées en cinq périodes d'apprentissage (partageant l'année entre les grandes périodes de vacances scolaires). De cette manière, l'ONL recueille des informations sur le contenu de l'apprentissage réel du manuel (ce qu'il propose et ses progressions).

Cette procédure permet de mettre en évidence les activités récurrentes. Par ailleurs, un même exercice, introduisant de multiples aspects de l'apprentissage ou de multiples procédures de traitement, fait l'objet d'un multiple codage. Il n'y a donc pas de relation systématique entre le nombre d'exercices ou de travaux demandés et le nombre d'activités que l'ONL recense. Par exemple, un exercice complexe, même court, pourrait générer des codages plus nombreux que deux exercices plus simples.

Les activités recensées font ensuite l'objet d'une étude commune par les membres de l'équipe de travail, car certains codages sont délicats : il est parfois difficile de repérer ce qu'un exercice développe en termes d'apprentissage de la lecture-écriture et de savoir où le classer.

### Deux grilles qualitatives

Les grilles qualitatives concernent l'observation des évaluations et l'étude des aspects culturels portés par les textes.

Il est apparu qu'il était nécessaire d'étudier ce que le manuel proposait en termes d'évaluation de l'apprentissage et de prolongement différencié d'activités. En effet, l'évaluation des progrès est aujourd'hui nécessaire pour suivre au plus près chaque

apprenant et percevoir très vite l'émergence éventuelle de difficultés. Les manuels récents s'intéressent à cette option pédagogique, il faut donc observer la pertinence de ce qui est proposé. Une analyse mêlant information qualitative et quantitative permet de ne pas trahir la richesse d'un manuel. Valérie Neveu a particulièrement exploré cet aspect.

Les manuels de lecture sont également porteurs d'écrits liés à l'univers culturel de la langue et des textes. Il est intéressant de voir leur positionnement et l'environnement culturel dans lequel les élèves vont naviguer au cours de l'apprentissage de la lecture. C'est une étude précise et qualitative. Nous nous sommes efforcés d'en tirer des remarques qui éclairent les enseignants dans leur choix et leur usage des outils. Luc Maisonneuve a développé plus précisément cet aspect.

#### NOTES

1. L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP, ONL, mars 2007.
2. L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP, ONL, mars 2007.
3. Germain B., Le Guay I., Robert N., ONL (2003), Le manuel de lecture au CP, CNDP/Savoir Livre.
4. [Http://onl.inrp.fr](http://onl.inrp.fr).

# L'évolution des manuels de lecture

Depuis plus d'un siècle, les manuels évoluent pour diverses raisons, principalement liées aux changements de programmes, à la proposition par l'institution de nouvelles orientations méthodologiques de travail en classe ou à la prise en compte de nouvelles connaissances mises à disposition par la recherche.

Ces dix dernières années, on a constaté une certaine évolution des manuels de lecture. Cette fois, les modifications intervenues sont dues à la fois au débat institutionnel qui a eu lieu sur les méthodes de lecture, aux progrès de la recherche sur l'apprentissage de la lecture – notamment avec l'introduction assez récente de données issues de travaux en neurosciences – et à la publication des programmes de 2002 et de 2008.

Même si les éditeurs, en France, restent libres de faire de nouvelles propositions sans contraintes ni cahier des charges imposés par l'institution, même si la liberté pédagogique de choix par les enseignants est affirmée, même s'il n'existe pas de label ministériel, les auteurs ont choisi de suivre significativement les programmes et les recommandations diverses pour la création des générations récentes de manuels. Il reste à étudier plus en détail ces nouveautés afin de voir si ces produits apportent une vraie innovation (par rapport à des manuels analysés plus anciens comme *Lecture en fête*, Hachette, 1993) ou s'ils proposent un « nouveau costume » pour un même fond.

La réorganisation en 2007 des grilles réalisées par l'ONL pour l'analyse des manuels d'apprentissage de la lecture du CP et leur application à certaines publications de la dernière génération permettent de faire un état des lieux de leur évolution au cours de la décennie passée. Onze ans séparent la publication de l'ouvrage le plus ancien de l'ouvrage le plus récent de cette sélection : *Abracadalire* (1996) et *Lecture tout terr@in* (2007). Mais l'ONL en a analysé d'autres également. Voici ce que nous pouvons dire de l'évolution des manuels de lecture ces dernières années.

## L'évolution de la forme et des éléments constitutifs des publications

Point de révolution numérique pour l'instant : les manuels restent des outils essentiellement papier. Le produit se décline néanmoins de plus en plus, augmenté de périphériques ou d'éléments d'approfondissement. Le livre de l'élève, les cahiers

d'exercices et le guide du maître – éléments centraux du manuel – sont accompagnés, par exemple, de fichiers photocopiables, d'affiches, d'albums de littérature, suivant en cela une tendance déjà présente dans les démarches des années 1990-2000. Les manuels plus anciens ont ajouté cette dimension à la publication existante lors de rééditions successives. Puis sont venus les sites Internet associés et les CD et DVD. La plus récente nouveauté repose sur des livrets de différenciation et de renforcement, qui cherchent à développer un apprentissage adapté aux divers besoins des élèves.

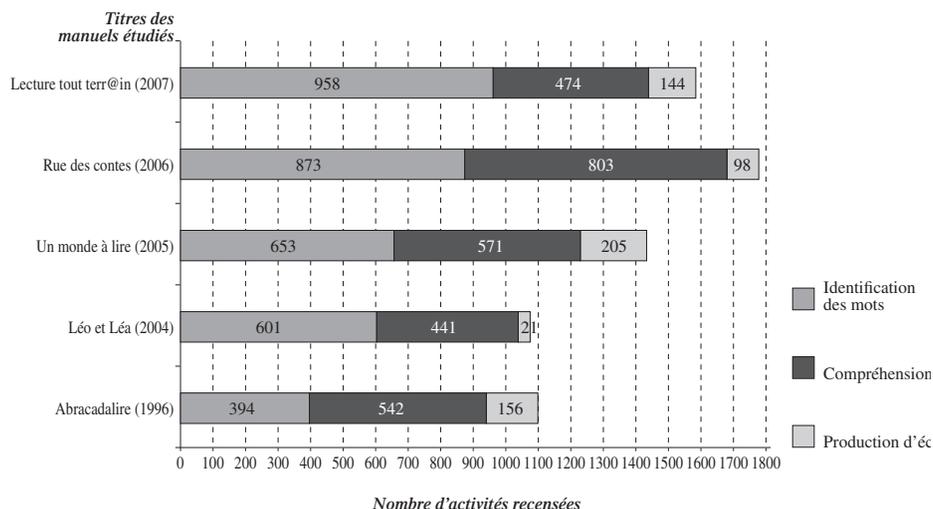
En ce qui concerne la forme, c'est-à-dire la présentation des outils papier et l'organisation des leçons, rien de nouveau. Il semble même que le retour à des présentations traditionnelles d'unités très répétitives et structurées en pages et doubles pages soit de mise, peut-être pour mieux visualiser les progressions et leçons proposées.

#### L'évolution des contenus d'apprentissage des manuels

Depuis les interrogations sur la maîtrise de la lecture à l'école primaire et les dernières recommandations des spécialistes, on observe une évolution d'ensemble des contenus dans les manuels. On remarque principalement un rééquilibrage du travail sur les diverses composantes nécessaires à une appropriation efficace, alors qu'auparavant certains manuels préconisaient et assumaient des impasses significatives. Actuellement, ils développent tous l'apprentissage de la compréhension et la découverte du code – dans des proportions très variables, il est vrai. Parfois, dans une réédition actualisée, le cahier d'exercices a été entièrement remanié pour offrir plus d'activités dans un domaine précédemment moins développé. C'est le cas, par exemple, du manuel *Léo et Léa* en ce qui concerne la compréhension.

C'est cette variation d'importance accordée à chacune des composantes de la lecture qui devient le meilleur indicateur du type d'apprentissage développé dans un manuel.

Figure 1 : Évolution de l'importance accordée aux composantes de l'apprentissage de la lecture dans cinq manuels récents



*Ce comparatif montre l'intérêt porté par ces manuels davantage à l'identification des mots et à la compréhension, moins au travail sur l'écriture. Certains manuels favorisent plutôt une dimension ou l'autre, mais tous les abordent.*

## Une évolution de l'apprentissage de l'identification des mots ?

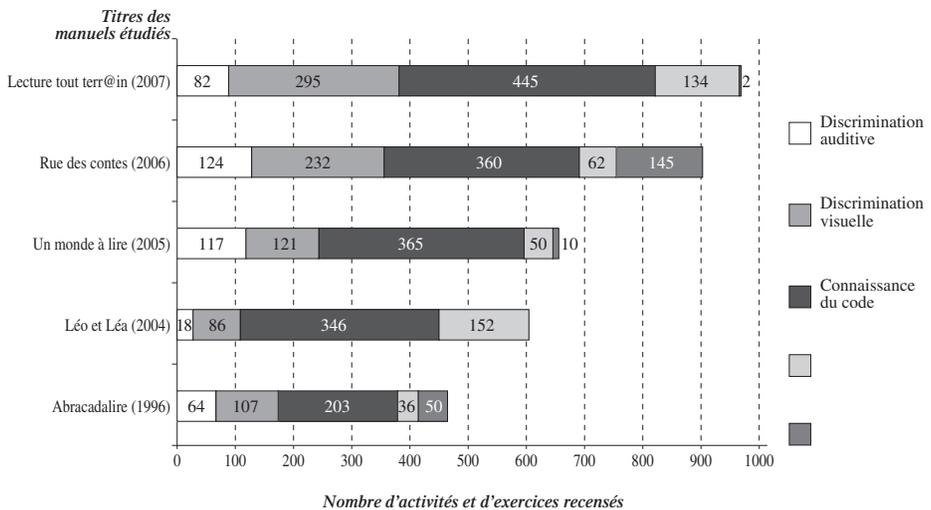
Tous les manuels développent aujourd'hui cette composante de l'apprentissage de la lecture, ce qui n'était pas nécessairement le cas auparavant.

L'identification des mots est abordée dans des proportions variées. La logique des contenus d'exercices proposés permet d'affirmer telle ou telle orientation méthodologique de l'apprentissage de la lecture, même si ce n'est pas clairement annoncé par les auteurs.

Ainsi, certains manuels ont « ajouté » cette dimension assez artificiellement, plus pour répondre aux attentes institutionnelles que par conviction théorique. On découvre, par exemple, que les activités proposées viennent en appui du travail sur la compréhension. L'approche du code, formalisée pour la circonstance, peut alors manquer de cohérence ou d'une progression personnalisée et satisfaisante.

D'autres manuels, au contraire, restent fidèles à une entrée fortement ancrée dans le code. La compréhension est alors parfois introduite « parallèlement » ou en appui du travail de décodage.

Figure 2 : Comparaison des activités portant sur l'identification des mots développées dans cinq manuels récents



La figure 2 montre que les manuels sont de plus en plus inflationnistes dans le nombre d'activités proposées pour développer l'identification des mots. Certains ouvrages multiplient les occasions de travailler le déchiffrage ou d'y être sensibilisé, d'autres proposent des activités de plus en plus complexes, engageant simultanément divers aspects de l'apprentissage. L'élève est soumis chaque fois à davantage de concentration pour l'analyse et la réflexion. Il faut être attentif à ce que cela signifie en termes de temps d'enseignement pour l'enseignant et de difficulté de réalisation pour l'élève.

On constate que certains manuels poursuivent une approche introduisant, encore aujourd'hui, un apprentissage idéovisuel ou « mixte » significatif (par exemple, *Rue des contes*, 2006, avec 145 activités dédiées).

D'autres manuels recherchent un équilibre dans les divers aspects de l'apprentissage, en adoptant une orientation de type syllabique ou graphophonologique (par exemple, *Un monde à lire*, 2005).

Finalement, la principale évolution dans le domaine de l'apprentissage de l'identification des mots apparaît dans le fait même de son introduction systématique dans les manuels. Mais il faudra redoubler de vigilance pour déterminer si elle fait partie intégrante de la méthode, avec des progressions cohérentes, ou si elle est introduite artificiellement et sans optimisation de l'apprentissage.

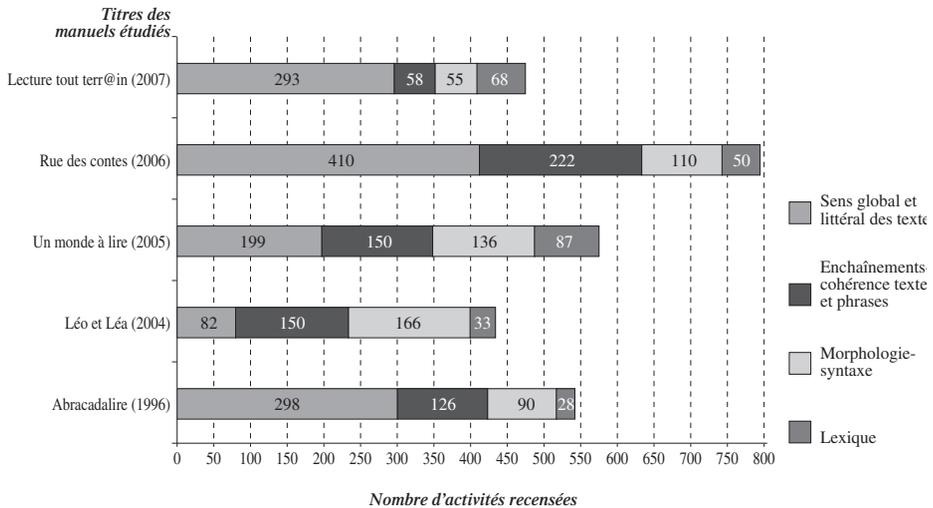
Une évolution de l'apprentissage de la compréhension ?

Le travail de l'ONL a beaucoup insisté ces dernières années sur l'importance d'« apprendre à comprendre ». Certains manuels récemment publiés essaient visiblement d'aller dans ce sens, en construisant des activités programmées, répétitives ou variées, afin d'induire des stratégies de compréhension de l'écrit. D'autres continuent néanmoins de proposer des questions de texte qui vérifient seulement ce que le lecteur a compris, sans développer l'apprentissage de nouvelles compétences. Ces questions mettent trop peu l'élève en situation de tâtonnement, d'interrogation sur le sens, et lui procurent peu d'outils pour approfondir ses démarches de compréhension.

Les unités de langue écrite utilisées pour servir de support à l'apprentissage de la compréhension donnent quelques indications sur les intentions du manuel. On constate que la plupart des auteurs se focalisent sur le texte (fragmentaire ou entier). Parmi les manuels récents étudiés, seul *Un monde à lire* (2005) propose de travailler simultanément sur le texte, la phrase et, dans une moindre mesure, le mot. De son côté, *Léo et Léa* (2004) est le seul à privilégier significativement la phrase ; ceci est lié à la méthode d'apprentissage de l'identification des mots qui est mise en œuvre.

Les habiletés liées à la compréhension du texte écrit sont, elles aussi, diversement développées.

Figure 3 : Évolution des types d'activités portant sur la compréhension développées dans cinq manuels récents



La figure 3 montre que le manuel *Un monde à lire* (2005) aborde de manière assez équilibrée sur l'année les divers aspects de la compréhension. À l'exception de *Léo et Léa*, les autres ont tendance à limiter la réflexion à la compréhension générale ou littérale, y compris au travers de l'écrit lu oralement à la classe. Dans le détail, il est difficile de voir une évolution significative d'une génération de manuels à l'autre. Les variations observées dépendent sans doute de la spécialité des auteurs, de leurs objectifs ou de la relation construite entre le domaine de l'identification des mots et l'écrit associé. Ainsi, le plus ancien (1996) et le plus récent (2007) des manuels de notre sélection ont des profils proches, mais avec des intentions différentes : en effet, *Abracadalire* (2004) focalise essentiellement sur la compréhension tandis que *Lecture tout terr@in* (2007) privilégie l'identification des mots, comme nous l'avons vu précédemment.

Finalement, depuis une vingtaine d'années, on ne peut pas parler d'évolution fondamentale de l'apprentissage de la compréhension de la lecture dans les manuels. La seule orientation nouvelle est la tendance marquée à s'inscrire dans la culture de l'écrit (aspect que nous développons par ailleurs), avec des textes diversifiés ou liés à des thématiques culturelles ou disciplinaires choisies. Des propositions d'activités portant sur des découvertes culturelles d'exploration du monde, épisodiques ou décalées, font également leur apparition dans le guide du maître ou le livre de l'élève. Il s'agit souvent de développer la polyvalence de la lecture par la découverte de divers types, genres et longueurs de textes. Parfois, il s'agit plutôt d'un mouvement vers la formulation d'un manuel « unique » qui déborde le cadre de l'apprentissage de la lecture.

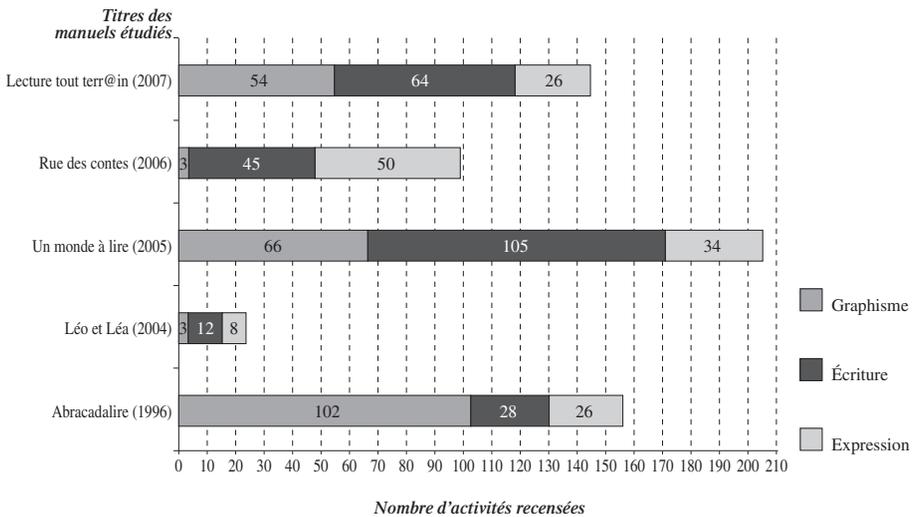
## Apprendre à lire et/ou à écrire ?

L'apprentissage de l'écriture est étroitement lié à celui de la lecture. On apprend à lire et à écrire en même temps, afin de mettre en relation l'oral et l'écrit de la langue. Une interaction est donc souhaitable lors de l'apprentissage.

Cependant, les manuels récents traitent peu l'écriture, comme nous l'avons remarqué dans la figure 1. Il semble qu'on y considère l'apprentissage du lire-écrire d'une manière chronologique du lire vers l'écrire : on apprendrait à lire puis on produirait de l'écrit, comme si le transfert de la réception d'écrit vers sa production était naturel. On peut convenir que les manuels de notre sélection apprennent surtout à lire et bien moins à écrire.

Par ailleurs, la production d'écrits, même réduite à la portion congrue, peut se décliner diversement. Là encore, des différences apparaissent d'un manuel à l'autre pour les quelques activités proposées, comme le montre la figure 4.

Figure 4 : Évolution des types d'activités de la production d'écrits dans cinq manuels récents



On se rappellera d'abord qu'aucun manuel de notre sélection n'aborde de manière suffisamment importante et satisfaisante l'écrit en production : c'est une tendance générale depuis dix ans, et l'effort consenti par quelques publications reste trop limité.

Des variations notables apparaissent pourtant en ce qui concerne la répartition des quelques activités proposées sur les divers aspects de la production d'écrits, sans pour autant qu'une évolution significative puisse être affirmée depuis une dizaine d'années.

Le travail *d'écriture* semble prendre de l'importante, proportionnellement, depuis 2005. Mais il s'agit encore souvent d'un « outil pour... » : une écriture pour réaliser une autre activité.

Finalement, en production d'écrits, les propositions restent en deçà des attentes, et il n'y a pas de changements notables ces dernières années.

## Les autres tendances actuelles

Les orientations actuelles sont moins de proposer de nouvelles générations d'activités pour mieux apprendre la lecture que d'étoffer les publications par une surabondance d'activités, tout en multipliant les périphériques au livre de l'élève. Nous avons retenu trois tendances.

– *Première tendance : la proposition d'activités de prolongement ou de renforcement.* Elle confirme la volonté du document papier de permettre un apprentissage, sinon différencié, en tout cas flexible.

Le manuel voudrait pouvoir répondre aux besoins de tous les élèves. Or c'est au maître de la classe que revient, prioritairement, le travail d'analyse de ces besoins, la gestion de classe et la remédiation. Les manuels cherchent donc à proposer de l'aide et tâtonnent dans la meilleure façon d'y parvenir. Dans les publications étudiées, des pistes existent mais les objectifs sont insuffisamment définis, les activités incomplètes, parfois simplement suggérées ou encore inadéquates. On en verra le détail dans le chapitre consacré à l'évaluation et la différenciation.

– *Deuxième tendance : l'évaluation des progrès.* Certains manuels récents essaient de proposer plus d'évaluations ponctuelles sous la forme d'exercices de révision, de conseils pédagogiques d'évaluation débouchant vers des remédiations ou des aides. En général, ces aides s'avèrent alors décalées par rapport aux besoins réels évalués, ou inadaptées en ne revenant pas d'une manière pertinente sur les compétences antérieures non acquises. On remarque que la plupart des bilans-évaluations ne traitent pas efficacement les progrès des élèves et ne pointent pas avec suffisamment de précision les difficultés rencontrées. La culture de l'évaluation, très valorisée actuellement par l'institution, n'est pas encore maîtrisée dans les manuels de lecture. Le diagnostic reste ainsi un apanage du professeur.

– *Troisième tendance : l'inflation des périphériques papier et numérique, liés au livre et au cahier de l'élève.* Ces périphériques sont présentés par les auteurs comme indispensables. Si l'enseignant n'en dispose pas en nombre suffisant, les élèves passent à côté d'une partie de l'apprentissage.

D'autre part, les caractéristiques des supports numériques sont régulièrement peu ou mal exploitées (le son, les animations, l'interactivité, l'autonomie, etc.) et n'apportent tout compte fait pas grand-chose à l'élève ou au professeur (par exemple, un Cd-rom proposant des exercices parodiant les versions papier).

## Le positionnement des manuels les plus récents

Nous nous interrogeons pour savoir si les manuels les plus récents sont des ouvrages de transition ou des produits définitivement aboutis. En effet, il semble que certains manuels se cherchent encore, oscillant entre le respect des textes officiels et le

développement d'options théoriques et didactiques spécifiques. Les ouvrages actuels progressent en général par rapport à la génération précédente : ils diversifient leurs approches et intègrent des aspects utiles à l'apprentissage, comme nous le verrons dans le détail des chapitres suivants. Mais ne se complexifient-ils pas de plus en plus, au risque de perdre une certaine lisibilité auprès des enseignants qui, de fait, prennent en compte, en fonction de l'abondance de l'offre, tout ou partie du manuel ? De plus, certains se présentent dans une forme intermédiaire entre contraintes dues au support papier et potentiels numériques.

La piste que représentent des propositions de différenciation, de renforcement et de prolongement, avec une évaluation claire et utile, exploitant les avantages réels du numérique, est-elle suffisamment défrichée ? De ce point de vue, l'outil « moderne » marquant une nouvelle génération de manuels de lecture n'est-il pas encore à venir ?

## **Conclusion**

Plus qu'auparavant, les nouvelles publications nous invitent à choisir un manuel avec attention, à en exploiter les forces et à compenser ses faiblesses. Avec les nouveaux programmes, on peut s'interroger sur l'identité d'un manuel d'apprentissage de la lecture, ses limites, et la place à réserver à d'autres outils qui accompagnent l'entrée dans l'écrit et sa culture.

Cet ouvrage présente une analyse précise de quelques publications en proposant une grille adaptée, mais également, et surtout, c'est une invitation et une aide à mettre en œuvre la même démarche sur d'autres manuels et supports.

# L'identification des mots dans les manuels de lecture

L'identification des mots est indissociable de l'activité de lecture et de son apprentissage. Elle est abordée en maternelle, développée et finalisée au cycle 2. Chez un lecteur expert, elle donne le sentiment d'être immédiate, spontanée et facile. Il n'en est rien chez l'apprenti lecteur. « L'identification des mots repose sur l'apprentissage systématique du décodage, son automatisation, et sur la mémorisation des formes orthographiques rencontrées<sup>1</sup>. » L'élève novice en lecture doit donc apprendre à déchiffrer les mots nouveaux, qui sont nombreux pour lui, puis/et commencer à identifier de plus en plus rapidement les mots devenus familiers. L'apprentissage de la lecture réclame un travail régulier, des efforts constants et de la pratique courante. Puisque l'identification des mots en est une composante essentielle, on peut s'attendre à la voir développée dans les manuels. Qu'en est-il ? Tous procèdent-ils de la même façon ?

Les caractéristiques de l'apprentissage de l'identification des mots écrits dans les manuels de lecture du CP

Depuis une dizaine d'années, la recherche a considérablement publié sur l'apprentissage de l'identification des mots écrits, et de nombreuses recommandations institutionnelles ont été formulées. Les éditeurs scolaires en ont tenu compte. Les cinq manuels étudiés ici en sont donc plus ou moins le reflet en ce qui concerne particulièrement la découverte du principe alphabétique, l'appropriation du code et son automatisation.

Tableau 1 : Nombre d'activités recensées autour de l'identification des mots écrits dans cinq manuels récents

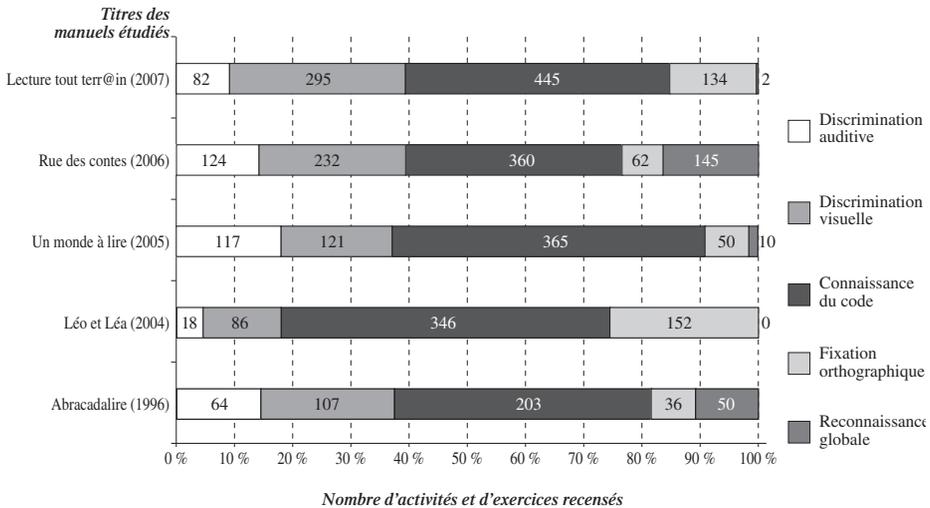
	NOMBRE D'ACTIVITÉS TRAVAILLANT L'IDENTIFICATION DES MOTS ÉCRITS
<i>Abracadalire</i> (1996)	450
<i>Léo et Léa</i> (2004)	623
<i>Un monde à lire</i> (2005)	653
<i>Rue des contes</i> (2006)	893
<i>Lecture tout terr@in</i> (2007)	958

---

1. Voir notes p. 33.

On note une très significative inflation des activités autour du décodage dans les manuels de lecture au cours des dix dernières années. Cette tendance est générale. *Abracadalire* proposait en 1996 un travail plus approfondi sur la compréhension (542 activités) que sur l'identification des mots (450 activités). C'est le seul de notre sélection. Depuis cette date, l'identification des mots est l'activité prépondérante, même si, comme nous le verrons plus loin, cet intérêt est parfois artificiel. Il apparaît que l'attention portée par les auteurs à l'identification des mots est donc en partie due aux données récentes de la recherche et aux inflexions préconisées par l'institution.

Figure 1 : Proportion des activités recensées pour développer les aspects de l'identification des mots dans cinq manuels récents



L'observation de la figure 1 permet de constater qu'à peu de chose près les profils suivent les mêmes tendances, en particulier en ce qui concerne la discrimination des unités orales et écrites de la langue, la connaissance du code et son automatiser. Les différences viennent plutôt de l'accent plus ou moins porté à certains aspects davantage qu'à d'autres.

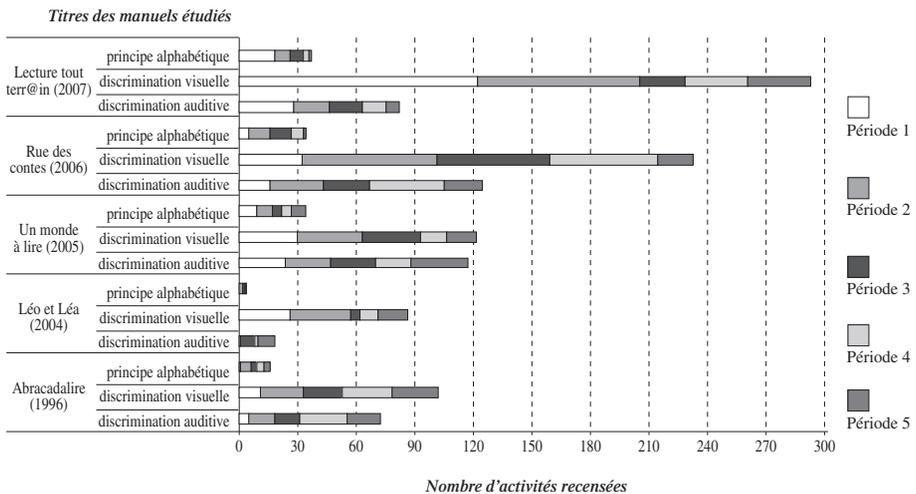
L'opposition polémique entre méthode globale et méthode syllabique n'est plus d'actualité. Néanmoins, nous constatons que la part de la reconnaissance globale de mots – qui consiste en général à demander à l'apprenant de mémoriser les formes visuelles des mots pour permettre leur reconnaissance ou qui le soumet à un travail sur des textes non décodables – reste l'une des rares vraies différences. Pour la plupart, les manuels récents l'évitent complètement, d'autres l'introduisent plus ou moins explicitement. Il s'agit là d'un choix méthodologique. *Abracadalire* et *Rue des contes* accentuent leurs activités autour de la compréhension dès le début d'année sur des textes non décodables et/ou demandent d'apprendre des mots par cœur sans connaître le code : ce sont les prototypes d'approche de type « mixte ». Les trois autres manuels, plus représentatifs du panel des publications, rejettent cette approche et choisissent une démarche de type syllabique ou graphophonologique. C'est

là une divergence fondamentale, mais c'est la seule que la comparaison des profils permette d'avancer. Il est vrai que les activités autour de la discrimination auditive et de la fixation orthographique montrent également de fortes différences, que nous étudierons plus loin en détail.

## La compréhension du principe alphabétique

La perception du principe alphabétique, pour permettre la découverte du code dans de bonnes conditions, se fait à travers des activités qui sont relativement identiques entre les manuels, notamment dans les manuels les plus récents. Cela reflète assez justement le consensus atteint dans les années 2000<sup>2</sup>. Néanmoins, l'outil papier ne se prête pas facilement à certaines pratiques, notamment en ce qui concerne la manipulation des variations phonologiques. Voyons ce que les manuels développent réellement.

Figure 2 : Comparaison des activités proposées pour développer la compréhension du principe alphabétique dans cinq manuels récents<sup>3</sup>



La figure 2 représente les variations entre les manuels mais aussi ce qui les rassemble. Nous avons étudié, pour chaque manuel retenu, le nombre et la qualité des activités liées à la discrimination auditive des sons de la langue française et à la discrimination visuelle des graphies, et les activités permettant la compréhension du principe alphabétique. La discrimination visuelle des graphies de la langue est le type d'activité dominant dans la plupart des manuels. Ici, l'un des outils propose un nombre équilibré d'activités pour la discrimination visuelle et la discrimination auditive. Ceci semble propice à la préparation de la compréhension du principe alphabétique. En général, le nombre d'activités portant sur les graphies est largement

supérieur à celui portant sur les phonies (dans une proportion qui peut aller du simple au triple). Il est vrai que le support papier s'y prête mieux. Bien qu'étant le manuel le plus ancien de notre sélection, *Abracadalire* formalise clairement la relation de correspondance phonies-graphies. Il a d'ailleurs, sur ce point, un profil assez proche d'*Un monde à lire*, plus récent.

Pour la plupart, les manuels focalisent donc plus sur les graphèmes que sur les phonèmes et les syllabes orales. La faiblesse du travail sur le principe alphabétique, notamment en début d'année, nuit alors à la compréhension du principe de correspondance entre les unités orales et écrites de la langue.

La figure 2 montre également les progressions au fil des périodes de l'année. Elles sont souvent assez peu cohérentes. En effet, lors de l'apprentissage, une relation existe entre les discriminations auditive et visuelle, en relation avec la mise en correspondance des graphèmes et des phonèmes pour faire comprendre le principe alphabétique. Or, l'organisation des activités dans les manuels ne reflète pas toujours ces relations étroites, tant quantitativement que dans les progressions choisies ; par exemple :

- la discrimination auditive augmente en cours d'année dans *Rue des contes*, tandis que la discrimination visuelle diminue. Cette inversion de tendance se justifie difficilement.
- la discrimination visuelle est trop importante dans *Lecture tout terr@in*, au détriment du reste. La diminution du nombre d'activités liées à la compréhension du principe alphabétique en cours d'année est, elle, légitime.
- le manuel *Léo et Léa* s'intéresse quasi exclusivement aux graphies, sans travailler le principe alphabétique.
- le manuel *Un monde à lire*, dont les proportions sont plus équilibrées, présente néanmoins des variations inattendues, notamment avec la recrudescence du travail sur la discrimination auditive et le principe alphabétique en fin d'année. C'est tout aussi vrai dans *Abracadalire*. Il aurait mieux valu accentuer le travail en début d'année.

Nous retenons que la mise en place de la compréhension du principe alphabétique reste souvent confusément orchestrée. Le déséquilibre entre discrimination auditive et écrite, et le manque d'activités autour du principe de correspondance entre unités de l'oral et unités de l'écrit est flagrant dans les publications étudiées. De ce point de vue, les progressions ne sont pas encore suffisamment maîtrisées.

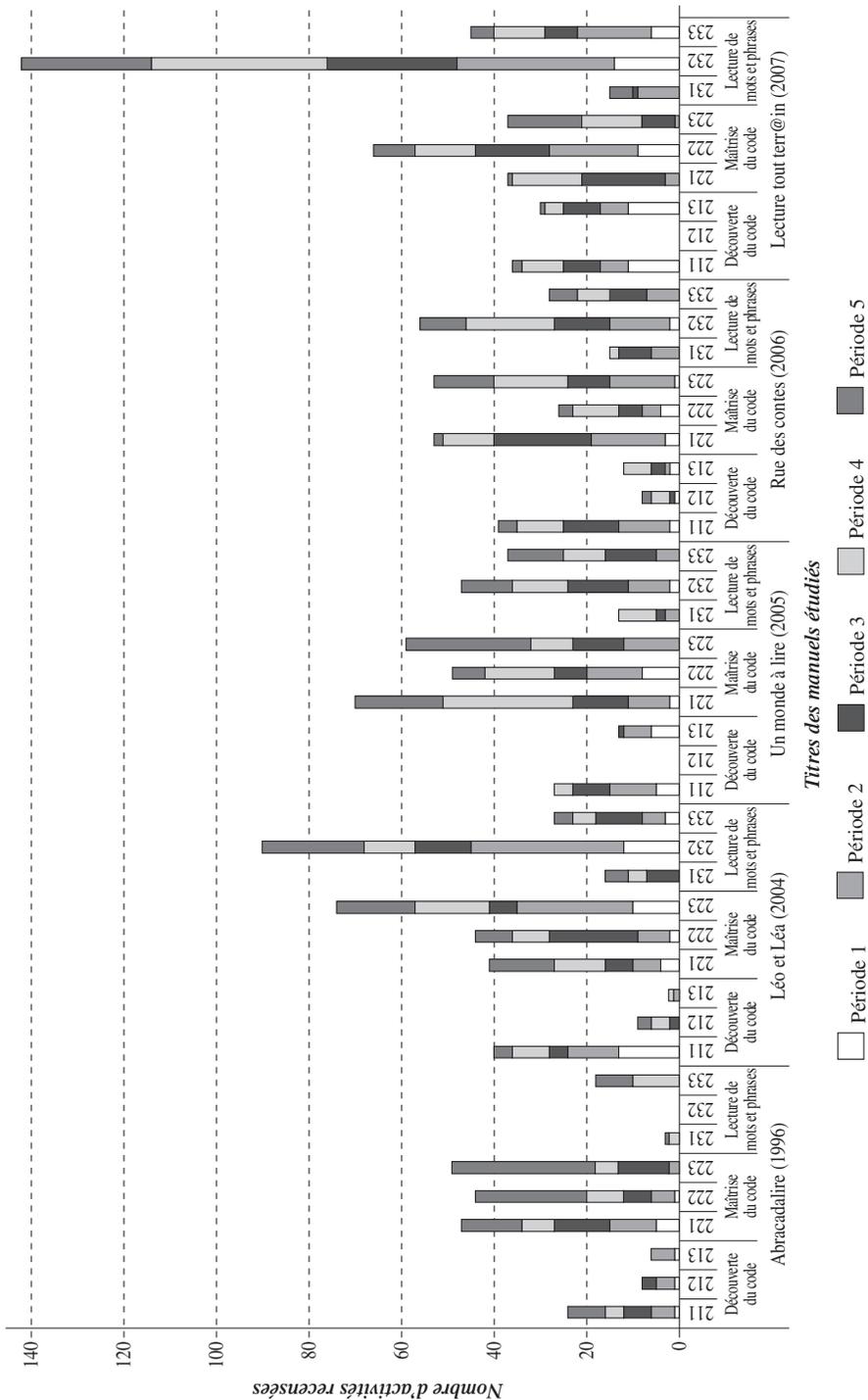
La découverte et la connaissance du code

L'apprentissage du code est impératif pour permettre l'identification autonome des mots.

Dans cette partie, nous allons proposer une observation particulièrement détaillée, puisqu'il s'agit de comparer les résultats obtenus dans certains items. Nous voulons montrer qu'une étude fine, en critères représentant des activités de lecture, est utile et éclaire l'apprentissage du code engagé par les manuels sélectionnés.

Le travail sur le déchiffrage concerne les activités qui vont de la découverte du code<sup>4</sup> vers sa maîtrise<sup>5</sup> et son application tâtonnante à la lecture et l'écriture de mots ou de phrases<sup>6</sup>. Il y a donc une progression de la difficulté dans les groupes de critères.

Figure 3 : Comparaison des activités d'apprentissage du code dans cinq manuels récents



Cette représentation complexe propose plusieurs lectures possibles :

- la visualisation des neuf critères pour chaque manuel, afin de voir s'il y a une progression pertinente entre les critères et une évolution annuelle pour chacun ;
- la comparaison par critère ou par bloc de critères dans les manuels étudiés, ainsi que la comparaison de leurs progressions.

La figure 3 nous montre sur quoi les manuels mettent l'accent au moment d'apprendre le déchiffrage. Nous avons visualisé la quantification systématique des neuf types d'activités (critères 211 à 233). La figure 3 fait immédiatement ressortir de grandes disparités. Un type d'activité peut être très fortement engagé dans un manuel et être absent ailleurs (item 232 absent dans *Abracadalire* et pléthorique dans *Léo et Léa*, item 212 absent dans *Un monde à lire* et *Lecture tout terr@in* et présent ailleurs, etc.). Les activités toujours programmées se développent en quantité très variable et selon des progressions dans l'année également différentes. Les stratégies d'apprentissage du déchiffrage sont donc diverses selon les manuels.

Dans ce domaine de l'apprentissage, le profil le plus attendu consisterait à voir de nombreuses activités de découverte du code dans les premières périodes de l'année (critères 211, 212 et 213), puis une augmentation des activités de maîtrise du code (critères 221, 222 et 223), plus complexes, pour développer plus systématiquement les activités de maîtrise de la combinatoire et de lecture de mots ou phrases déchiffrables en fin d'année (critères 231, 232 et 233). Bien entendu, on peut assister à divers types de recouvrements successifs, chacun des aspects de l'apprentissage continuant d'être en acquisition tandis que d'autres sont déjà engagés. Dans les manuels étudiés, ce n'est pas souvent le cas.

Par exemple, *Abracadalire* semble focaliser sur les activités liées à la reconnaissance des graphies d'un phonème, à leur segmentation et à leur prononciation. L'ouvrage s'attarde moins sur la segmentation en syllabes et sur la lecture de mots et de phrases décodables.

En découverte du code, le critère 211, qui consiste à prononcer des syllabes écrites simples, est toujours bien développé. La variation entre les manuels vient du fait que cette activité est diversement programmée : dans certains elle est fortement présente en début d'année, ce qui apparaît légitime, dans d'autres elle augmente en deuxième partie d'année, ce qui est plus inattendu pour des activités de première découverte.

Les activités de production de syllabes ou de complément de mot avec des syllabes proposées font l'objet de véritables variations entre les manuels. Le profil d'apprentissage des manuels s'en trouve personnalisé ; par exemple :

- *Lecture tout terr@in* lie les activités de prononciation et de production de syllabes, notamment en début d'année, en faisant l'impasse sur l'unité lettre.
- *Un monde à lire* focalise sur la syllabe et ne travaille pas assez sur l'unité lettre.
- *Abracadalire* travaille à partir de la Toussaint sur la prononciation des syllabes et, dans une moindre mesure, sur les compléments de mots avec des lettres ou des syllabes.

La maîtrise de la combinatoire, avec la lecture de mots et phrases décodables, fait également l'objet de variations notables ; par exemple :

- Le critère 231, qui consiste à prononcer des syllabes complexes, devrait se situer plus ou moins en prolongement du 211 (la même chose avec les syllabes simples). Selon les manuels, ce n'est pas le cas, et l'évolution dans l'année ne montre pas

alors une vraie continuité. C'est néanmoins le cas dans *Léo et Léa* et *Un monde à lire* : ces deux manuels ont donc établi une progression plus visible sur ce point.

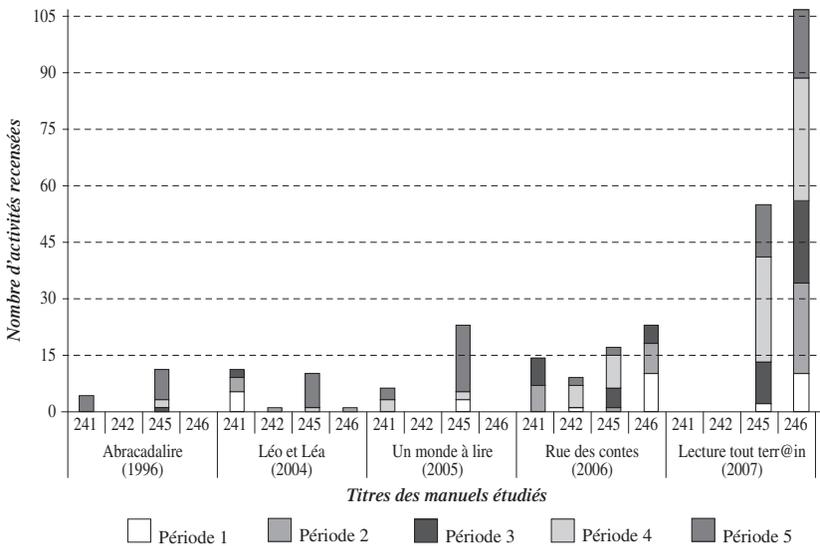
– La lecture systématique de mots décodables est absente du manuel *Abracadalire* mais extrêmement présente dans *Lecture tout terr@in*.

Le recours à l'étude approfondie des profils de manuels au niveau le plus fin de notre grille d'analyse s'avère donc parfois très utile pour repérer les différences dans des domaines où tout semble, à première vue, assez identique.

La maîtrise du code et son automatisation

L'automatisation du décodage est l'objectif de l'apprentissage de l'identification des mots.

Figure 4 : Comparaison des activités favorisant le développement de l'automatisation du décodage et la constitution d'un lexique orthographique dans cinq manuels récents



Les items 241 et 242 regroupent les activités autour de la mémorisation et l'exploitation des mots déchiffrables. L'item 245 rassemble le travail sur les graphies irrégulières nécessitant une mémorisation et une rencontre répétées, par exemple « femme, monsieur... ». L'item 246 rassemble le travail sur certains mots-outils à apprendre à « reconnaître ».

La figure 4 fait apparaître quelques observations.

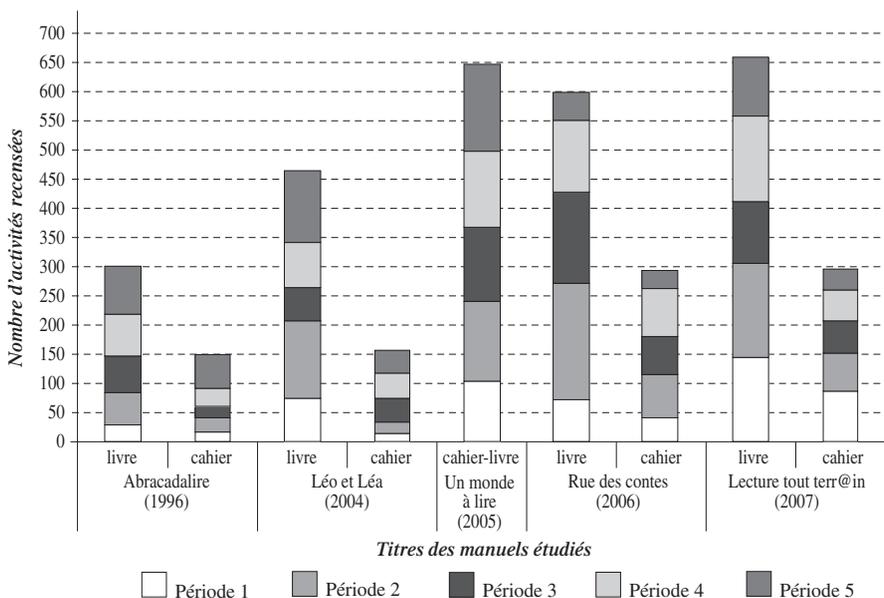
- Les deux manuels les plus récents, *Rue des contes* et *Lecture tout terr@in*, semblent chercher à développer cette automatisation ; elle n'apparaît significative que dans *Lecture tout terr@in*.
- *Un monde à lire* ne met l'accent que sur la mémorisation des graphies irrégulières, et seulement vers la fin d'année.
- *Rue des contes* cherche à mettre en œuvre la fixation orthographique en proposant des activités de mémorisation de mots déchiffrables et de mots-outils non déchiffrables en première moitié d'année, pour les exploiter ensuite.

- *Lecture tout terr@in* exclut le travail de développement de la fixation orthographique des mots déchiffrables. En fait, l'automatisation n'est pas vraiment travaillée : elle ne repose pratiquement que sur la mémorisation de mots-outils souvent non décodables. Le manuel, en revanche, est très récurrent en ce qui concerne la connaissance des graphies complexes, très tôt dans l'année.
- L'automatisation du décodage et la constitution d'un lexique orthographique ne sont pas bien développées dans les manuels de lecture. Or il s'agit là d'une compétence nécessaire pour permettre l'autonomie de la lecture en fin de CP.

La variation de l'exploitation pédagogique des livres de l'élève et des cahiers d'exercices

Le livre de l'élève est traditionnellement le lieu des découvertes des notions et l'objet fréquent d'un travail plutôt collectif, tandis que les cahiers d'activités sont souvent exploités en production et en recherche individuelle. Qu'en est-il en identification des mots ?

Figure 5 : Comparaison des progressions du nombre d'activités réalisées dans le cahier et le livre de cinq manuels récents



Nous remarquons qu'un manuel, *Un monde à lire*, se démarque puisqu'il propose un cahier-livre en deux tomes, fusionnant les caractéristiques de ces deux supports. Pour l'identification des mots, son contenu, quantitativement assez stable dans le temps, n'est pas plus lourd que les manuels qui le précèdent dans le temps, mais il s'avère plus léger que ceux qui le suivent.

Dans l'ensemble, les manuels proposent plus d'activités dans le livre que dans le cahier : le code s'y apprend plus qu'il ne s'y exerce. Il y a davantage de travail de découverte que de travail de manipulation.

*Abracadalire* propose des activités en nombre croissant sur les deux supports, c'est la seule progression cohérente dans notre panel.

Les autres manuels ont des progressions quantitatives assez inégales au sein de chaque support, et parfois difficilement cohérentes dans la relation entre le livre et le cahier.

Il faut préciser que les progressions quantitatives sont souvent liées à la progression des notions proposées pour l'apprentissage, du point de vue du code notamment (choix de la progression des graphies, des phonies, des irrégularités, etc.). Par exemple, l'introduction des graphies complexes modifie parfois le type d'exercices proposés et leur nombre. S'intéresser à la quantité des activités sur la langue réalisées par les enfants n'est donc que l'un des indicateurs pertinents concernant l'étude des manuels.

L'identification des mots est la composante la plus spécifique de l'apprentissage de la lecture. C'est sur cet aspect que porte l'essentiel des divergences de fond des manuels. Néanmoins, ils adoptent pratiquement tous aujourd'hui une approche plus ou moins syllabique ou graphophonologique.

Certains manuels ont introduit le travail sur l'identification des mots sans que ce soit leur priorité théorique. Dans ce cas, les activités apparaissent souvent décalées, ponctuelles ou répétitives, et leurs progressions restent artificielles.

## **Conclusion**

On remarque deux tendances.

Tout d'abord, les manuels présentent certaines faiblesses communes, concernant par exemple la compréhension du principe alphabétique ou l'automatisation du décodage.

Ensuite, au-delà des diverses présentations ou organisations d'ouvrages, et derrière l'illusion d'une forte ressemblance des contenus, existent pourtant des différences quantitatives et qualitatives de pratiques et d'activités. Elles sont trop importantes pour ne pas influencer l'apprentissage chez un élève dont le professeur suivrait scrupuleusement la progression du manuel, par ailleurs souvent erratique.

Il faudra donc être très vigilant et combler les lacunes d'un manuel, tout en exploitant au mieux les activités efficaces et variées qu'il propose.

## **NOTES**

1. L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP, ONL, mars 2007.
2. Conférence de consensus, PIREF, décembre 2003.
3. Les activités de discrimination auditive permettent de développer la conscience phonologique et de distinguer les sons de la langue entre eux. Les activités de discrimination visuelle permettent de reconnaître les formes des lettres afin de distinguer les graphies de la langue écrite. Les activités autour du principe alphabétique permettent de visualiser les ponts qui existent entre les unités de la langue orale et celles de la langue écrite en montrant les correspondances régulières qui peuvent être établies entre elles.

4. Les critères 211, 212 et 213 définissent les activités portant sur la découverte et la manipulation des lettres et des syllabes.
5. Les critères 221, 222 et 223 définissent les activités de correspondances régulières entre phonèmes et graphèmes, ainsi que la segmentation des mots.
6. Les critères 231, 232 et 233 définissent la connaissance des graphies complexes ou irrégulières, la lecture et la reconstitution de mots ou de phrases déchiffrables.

# La compréhension de l'écrit dans les manuels de lecture

La compréhension est la finalité de la lecture, c'est donc l'une des composantes essentielles de son apprentissage. Chez le lecteur, elle se manifeste par l'appropriation des propos de l'auteur du texte, la construction d'une représentation d'un monde, d'une histoire ; l'émergence d'un sentiment esthétique ; l'apparition d'une satisfaction, d'un plaisir ; le débat autour de diverses interprétations... Or, comprendre de l'écrit (des phrases, des textes...), quels qu'en soient le genre et le type, nécessite un apprentissage : ce n'est pas une démarche naturelle.

De nombreuses activités doivent converger tout au long de l'enseignement primaire pour mettre en œuvre les démarches de compréhension de l'écrit, la connaissance de ses structures spécifiques et la familiarisation avec les différents types d'organisation des textes. Il s'agit de générer à terme des stratégies de lecture et de compréhension sur tous les supports et en toute occasion.

Les manuels de lecture, dès le CP, consacrent donc légitimement une place importante à l'étude du sens des phrases et des textes. Or, tous ne développent pas de la même façon les aspects de la compréhension et les habiletés à mettre en œuvre. Les variations sont suffisamment significatives pour induire chez les élèves des stratégies de compréhension différentes. Mieux connaître ce que les manuels font dans ce domaine est ainsi utile à l'enseignant pour percevoir comment les élèves construisent du sens avec ces supports.

## **Sur quelles unités de langue les manuels de lecture focalisent-ils l'apprentissage de la compréhension ?**

Lorsqu'il arrive en cours préparatoire, l'élève s'est déjà construit une certaine représentation de l'écrit, souvent développée au cours de la scolarité en maternelle et au sein de son environnement. Dès le début de la première année d'élémentaire, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture l'invite à se confronter, d'une manière formalisée et régulière, aux diverses unités de langue écrite : le mot, la phrase, le texte.

Or, les manuels exploitent ces unités avec des objectifs et selon des schémas qui manifestent, de manière sous-jacente, la démarche engagée.

Il est donc intéressant de savoir si tous les manuels abordent de la même façon la découverte du sens sur les divers segments d'écrits, dans quelle proportion et de quelle manière : y a-t-il des convergences entre les manuels, des divergences ?

Tableau 1 : Nombre d'activités recensées autour de la compréhension dans cinq manuels récents

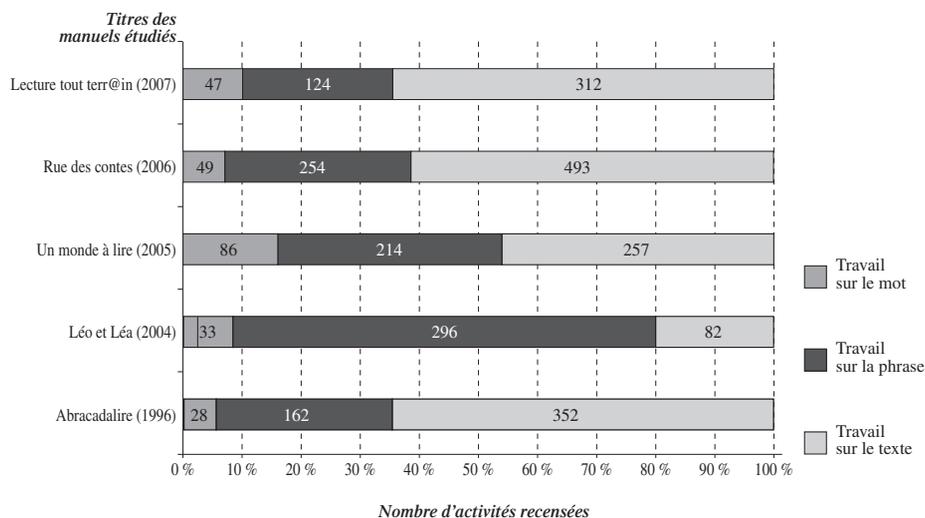
	NOMBRE D'ACTIVITÉS TRAVAILLANT LA COMPRÉHENSION
<i>Abracadalire</i> (1996)	542
<i>Léo et Léa</i> (2004)	441
<i>Un monde à lire</i> (2005)	571
<i>Rue des contes</i> (2006)	803
<i>Lecture tout terr@in</i> (2007)	474

Deux manuels proposent à peu près le même nombre d'activités en compréhension : *Abracadalire* (542 activités recensées) et *Un monde à lire* (571 activités recensées). Néanmoins, on n'en tirera pas la conclusion qu'ils se ressemblent : c'est, pour le premier, l'essentiel de son activité (il focalise sur la compréhension du texte), et pour le second une composante parmi les autres (il travaille autant l'identification des mots et n'exclut pas le lexique).

*Léo et Léa* (441 activités recensées) et *Lecture tout terr@in* (474 activités recensées) sont également assez proches. Cependant, on constatera un peu plus loin que la quantité de travail sur la phrase ou le texte est inversée dans ces manuels. Le projet n'est donc pas le même.

*Rue des contes* propose plus de 800 activités recensées en compréhension, à comparer aux 441 de *Léo et Léa* : la charge de travail annuelle n'est certainement pas la même dans ce domaine.

Figure 1 : Proportion des activités recensées sur les unités de la langue écrite dans cinq manuels récents



La figure 1 est une représentation proportionnelle des activités recensées dans cinq manuels de lecture. On constate que ces manuels travaillent de façon inégale sur, et avec, les mêmes unités de la langue écrite. Certains mettent l'accent sur les textes, d'autres présentent majoritairement des phrases, la plupart négligent l'unité mot.

En fait, il existe une corrélation entre les manuels qui proposent beaucoup de textes pour développer particulièrement un travail sur la compréhension générale, et ceux qui proposent surtout des phrases pour se centrer sur l'apprentissage de l'identification des mots, de la morphologie et de la syntaxe.

Trois manuels semblent dessiner un profil voisin bien que dix années les séparent : *Abracadalire*, *Rue des contes* et *Lecture tout terr@in*. Tous trois privilégient le travail sur le texte. La compréhension de phrases et le travail sur la syntaxe y sont moins présents, tandis que le mot n'est pas un objet d'étude systématique.

Ainsi, la tendance la plus marquée dans les manuels consiste à privilégier la compréhension de textes de plus en plus longs et fréquents.

*Léo et Léa* déroge à cette orientation et focalise moins sur la compréhension. Le travail sur la phrase est prépondérant et permet de limiter les écrits proposés à des mots décodables, afin de favoriser la découverte du code, l'autonomie de lecture et la fixation orthographique. Les phrases présentées sont assez simples, parfois à la limite d'un énoncé probable ; par exemple : « Oh ! dit le coucou tout roux qui tremble, je sens le roussi ! »

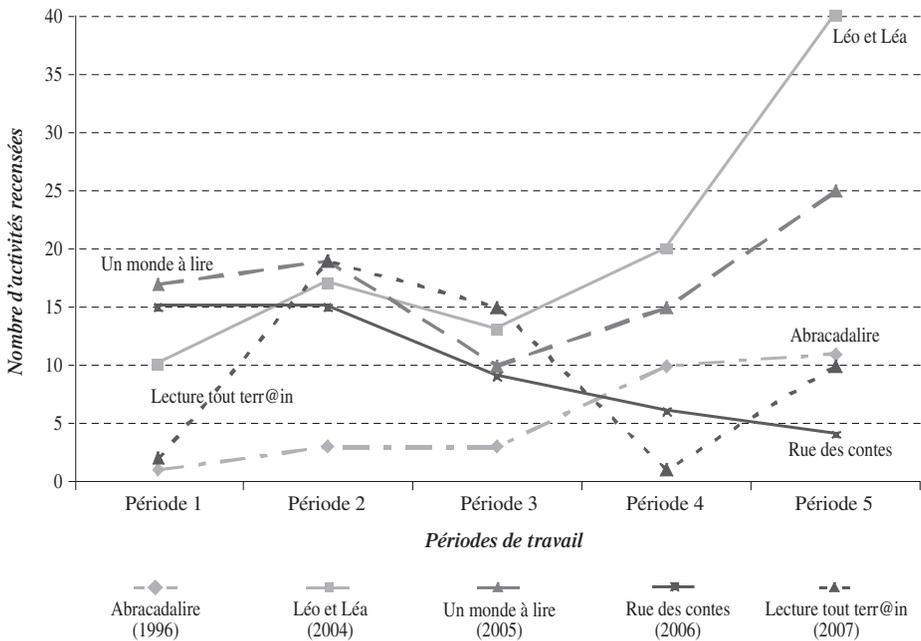
*Un monde à lire*, quant à lui, recherche systématiquement des équilibres dans l'apprentissage. Il travaille l'étude de phrases et l'étude de textes à parts égales, ou presque.

On constate que l'intérêt porté au mot et au vocabulaire est souvent trop faible : il faudrait rechercher les causes de cette relative constante actuelle.

La figure 1 montre que les manuels n'accordent pas le même intérêt aux unités de langue sur lesquelles ils travaillent, sans qu'on soit assuré qu'il s'agit d'une volonté délibérée de la part de tous les auteurs. Notre étude met simplement ce fait en lumière en analysant les composantes de l'apprentissage développées dans l'outil. Afin d'affiner cette analyse, nous présentons l'évolution de l'étude des mots, des phrases ou des textes au cours de l'année.

## Travail sur les mots

Figure 2 : L'évolution du travail sur les mots au cours de l'année dans cinq manuels récents



Les profils de progression obtenus peuvent paraître trompeurs : le nombre d'activités est en fait presque négligeable au cours de l'année (rarement plus de vingt par période).

Ainsi, lorsqu'on constate une croissance, celle-ci repose sur des quantités d'activités trop faibles pour être définitivement significatives, mais qui restent représentatives d'une tendance. Souvent, les profils sont erratiques : ils montrent que les auteurs n'ont pas accordé une attention véritable au mot au cours de l'apprentissage engagé. Le seul manuel qui paraîtrait programmé dans ce domaine, *Léo et Léa*, ne doit probablement cette croissance qu'au travail centré sur le décodage des mots : plus l'année passe, plus le code se développe, plus les élèves sont invités à exploiter l'unité mot, sans intention affichée de travailler sur le lexique.

## **Le travail sur les mots et le développement du vocabulaire**

Dans les programmes de 2008, un paragraphe complet (p. 17, n° 3) s'intéresse à la question du vocabulaire pour le cycle des apprentissages fondamentaux. Il y est rappelé que cet apprentissage se fait tantôt grâce à des activités spécifiques, dont on pourrait normalement trouver des traces dans les manuels, tantôt avec d'autres activités plus transversales (dans toutes les disciplines, à chaque moment de la classe). Intégré par l'enfant et réutilisé au quotidien, le vocabulaire favorise la maîtrise de la langue orale et écrite. Il permet d'exprimer la pensée au plus près, en production, et de respecter au mieux les propos de l'auteur, en réception. Le mot porteur de sens est pourtant l'unité la moins travaillée pour elle-même dans les manuels de lecture que nous avons étudiés.

Certes, l'unité mot est exposée dans les manuels récents, mais le plus souvent avec la volonté délibérée de travailler l'identification des mots, la connaissance du code. Le vocabulaire est rarement l'objet d'un apprentissage construit, progressif et articulé autour de la compréhension. Il est plutôt exploité et découvert au hasard des textes étudiés. Lorsqu'il est travaillé, il est abordé d'un point de vue sémantique (les synonymes, les contraires, les familles de mots, etc.) et/ou sous un angle morphologique (les dérivés, le genre, etc.). Avoir le souci d'étendre le vocabulaire et d'en stimuler la mémorisation n'est pas une pratique fréquente.

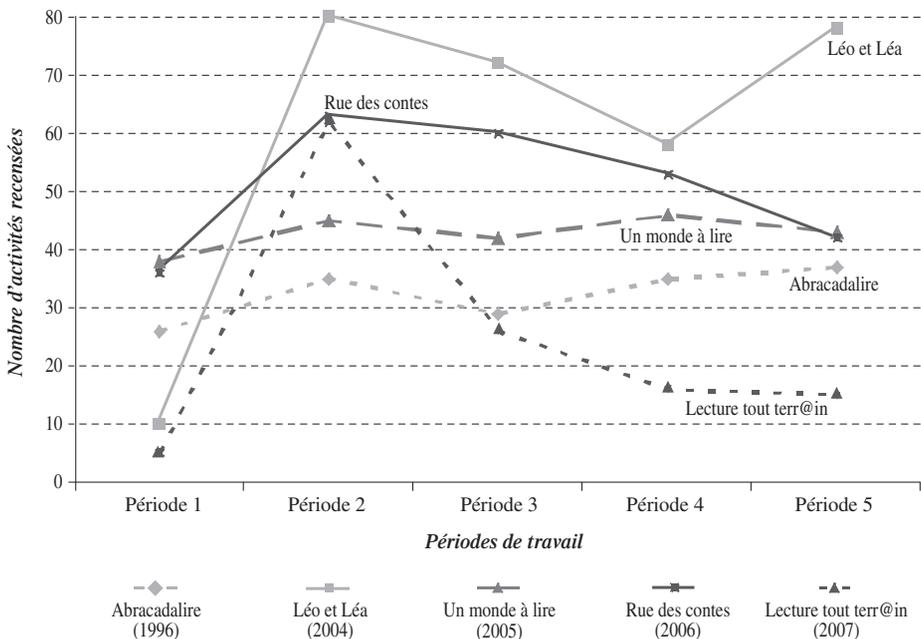
Il est probable que le vocabulaire est peu développé dans des activités spécifiques et identifiées comme telles dans le cycle des apprentissages fondamentaux pour deux raisons :

- il est beaucoup plus l'objet d'attention au cycle des approfondissements ;
- il donne l'impression d'être partout, puisque tous les textes et toutes les phrases sont composés de mots. Donnés en masse, on a l'illusion que leur maîtrise est forcément naturelle et n'impose pas de vrai travail spécifique en CP.

## **Travail sur les phrases**

Le travail sur les phrases est fréquent dans les manuels. Il permet de développer le déchiffrement ou la compréhension de segments courts d'écrits. Selon la démarche adoptée par les auteurs, l'usage des phrases est donc limité à la première partie de l'année, le temps que l'élève soit prêt à exploiter des enchaînements plus longs, ou bien dure toute l'année, pour explorer le domaine de la syntaxe ou de la morphologie. Étudier l'évolution de l'utilisation des unités phrases renseigne sur la démarche et les objectifs du manuel dans ce domaine.

Figure 3 : L'évolution du travail sur la phrase au cours de l'année, dans cinq manuels récents



Les profils présentés dans la figure 3 montrent des réalités différentes d'un manuel à l'autre.

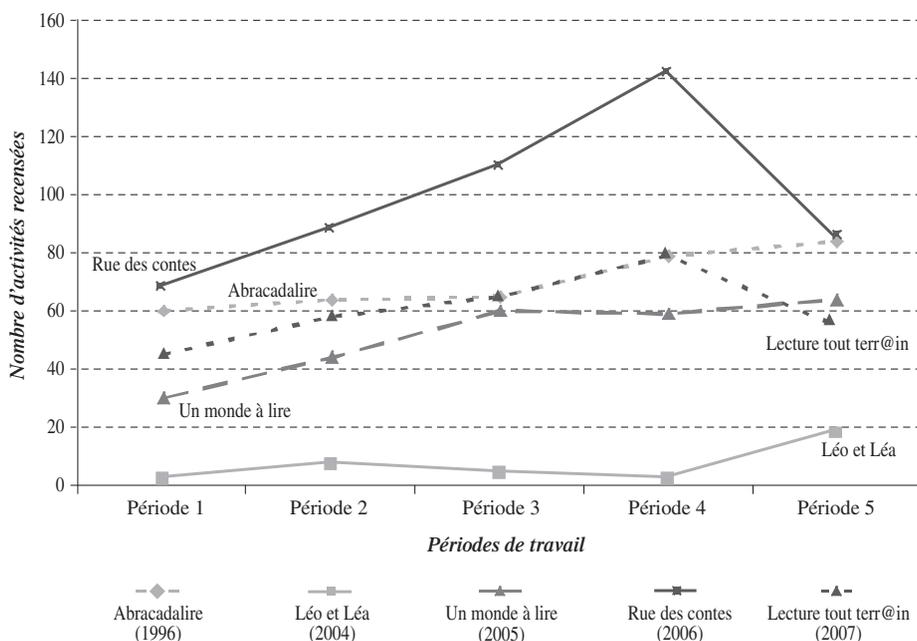
L'exploitation des phrases augmente parfois rapidement en début d'année pour diminuer ensuite avec le temps. Corrélaté aux autres graphiques, cela signifie qu'en tout début d'année ce type de manuel utilise surtout des mots, pour une première approche du code, puis exploite des phrases ou des ensembles de mots décodables, pour aller vers les textes (souvent présentés sans être encore totalement décodables).

Pour les manuels que nous avons étudiés :

- *Rue des contes* donne immédiatement la priorité à la compréhension de l'écrit sur des textes partiellement ou non décodables.
- *Lecture tout terr@in* reprend le même type de progression d'une façon plus accentuée. La finalité est là prioritairement le développement de l'apprentissage de l'identification des mots. La phrase y est l'unité la plus exploitée dans un premier temps, mais elle est ensuite beaucoup moins sollicitée car le texte prend le relais.
- *Un monde à lire* montre une autre orientation. La phrase y est développée tout au long de l'année parce qu'elle est aussi un objet régulier d'étude syntaxique.
- *Léo et Léa*, au profil moins significatif, utilise la phrase comme support principal de l'apprentissage du déchiffrement, enchainant des phrases décodables (sans véritables liens parfois) ; par exemple, *Brice et la mère de Léo bavardent. Il emportera des cèpes séchés.*

## Le travail sur les textes

Figure 4 : L'évolution du travail sur le texte au cours de l'année, dans cinq manuels récents<sup>1</sup>



Le travail sur les textes, qui stimule la compréhension et permet une immersion dans la culture écrite, s'est aujourd'hui imposé comme l'une des composantes essentielles de l'apprentissage de la lecture. Ainsi, les programmes de 2008<sup>2</sup> confirment l'importance de la compréhension et de l'exposition aux textes du patrimoine et de la littérature de jeunesse, particulièrement au cycle des approfondissements.

Certains manuels de lecture ont choisi de multiplier les possibilités de rencontre avec les textes, soit dans le livre de l'élève, comme dans *Rue des contes* ou *Abracadalire*, soit dans des livrets ou des albums associés, comme dans *À l'école des albums* ou *Un monde à lire*. Privilégier l'unité texte relève d'une approche méthodologique significativement tournée vers la compréhension. Les auteurs précisent d'ailleurs souvent leur choix didactique : on apprend à lire sur et avec du texte. Peu de manuels de ce type arrivent à contrôler une progression de l'apprentissage de l'identification des mots appliquée aux textes proposés : la plupart des textes restent longtemps quasi indécodables de manière autonome. Ils nécessitent une lecture guidée, accompagnée. Les manuels *Un monde à lire* et *Léo et Léa* ont particulièrement étudié les textes proposés pour qu'ils restent sans cesse décodables. Ce n'est pas une démarche généralisée.

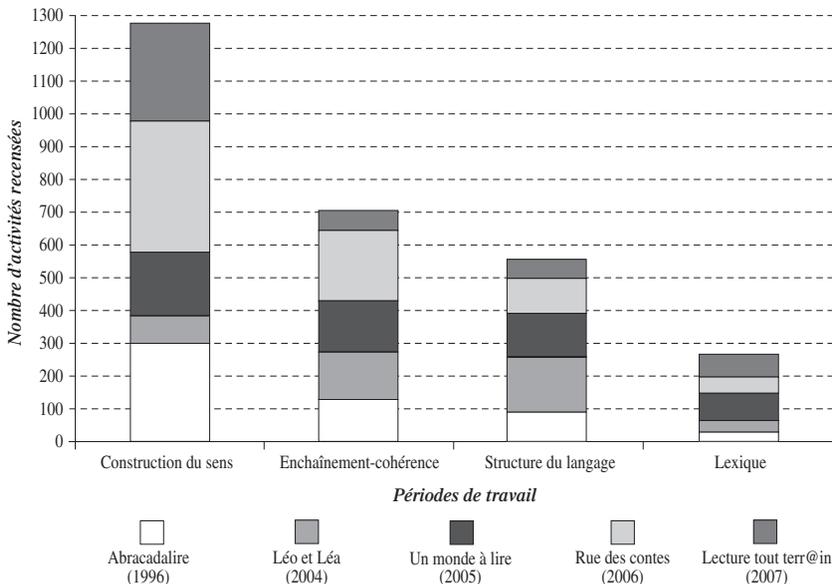
1. Voir notes p. 52

## Quel est le profil des manuels de lecture pour l'apprentissage de la compréhension ?

Les manuels de lecture sont toujours un reflet de l'orientation de l'apprentissage dont ils représentent un archétype à un moment donné. La mise en œuvre de méthodes, à travers les activités proposées, est un révélateur de la représentation de la lecture et de l'écriture développée chez une génération d'élèves. Le travail sur la compréhension de l'écrit dans ces publications mérite donc d'être observé, afin de nous éclairer sur les stratégies de compréhension générées lors de l'apprentissage en CP.

### Les domaines de la compréhension développés dans les manuels de lecture

Figure 5 : Comparaison des catégories d'activités développées pour favoriser l'apprentissage de la compréhension dans cinq manuels récents



L'intérêt porté aux diverses catégories d'activités permettant de développer l'apprentissage de la compréhension est clairement visible dans la figure 5, qui est caractéristique des orientations actuelles des publications. La tendance moyenne, tous manuels confondus, est de s'intéresser plutôt à la compréhension générale des textes et moins à la compréhension plus fine et plus précise (en focalisant sur les mots, les phrases et leurs enchaînements, la structure de la langue). Bien sûr, on notera toujours des variations d'un ouvrage à l'autre.

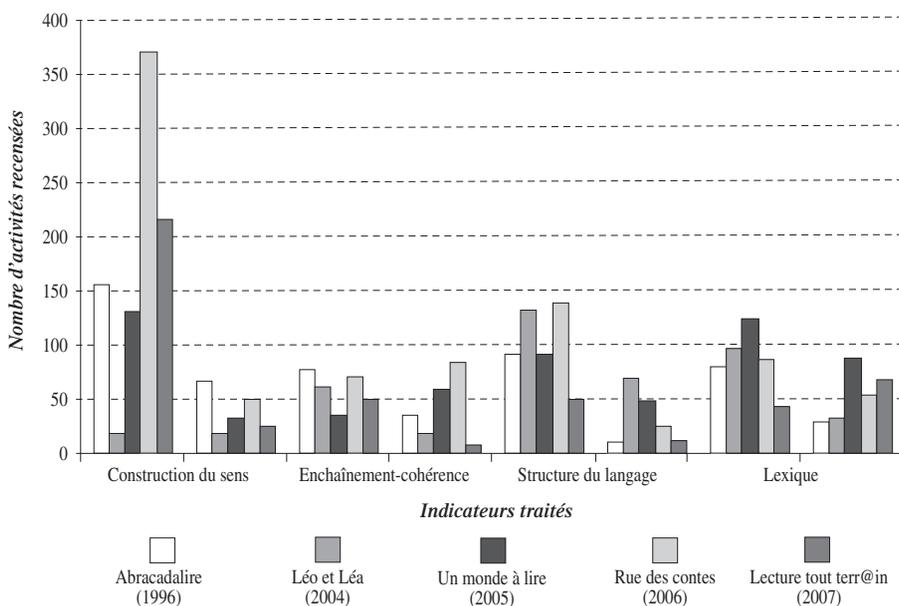
Ainsi, l'attention portée à la « construction du sens » (étude du sens global du texte dans notre grille d'analyse) est dans l'ensemble la principale préoccupation des auteurs. Elle est visible ici dans trois manuels sur cinq : *Abracadalire*, *Rue des contes* et *Lecture tout terr@in*. *Un monde à lire* s'y intéresse mais n'en fait pas sa seule priorité. *Léo et Léa* au contraire s'y attarde peu.

Certains manuels, moins nombreux, cherchent à développer des compétences de compréhension en travaillant tantôt sur des points précis (« Enchaînement-cohérence » dans notre grille d'analyse), tantôt le réinvestissement dans le cadre de textes construits ou d'albums de littérature de jeunesse.

D'autres manuels, enfin, travaillent avec régularité sur les phrases et présentent des activités grammaticales décrochées (« structure du langage » dans notre grille d'analyse).

### Les divers aspects de la compréhension développés dans les manuels de lecture

Figure 6 : Comparaison de certains critères permettant de juger de l'exploitation ou de l'apprentissage de la compréhension de textes, de phrases et de mots dans cinq manuels récents



Nous constatons que certains critères de la compréhension sont régulièrement développés (ou peu exploités) dans des proportions assez voisines, et ce dans tous les manuels étudiés.

C'est le cas de la « construction du sens général du texte et son interprétation », fortement présente, et étudiée le plus souvent à travers des questions ouvertes et répétitives. Elle ne cherche pas à développer au plus près l'apprentissage de stratégies de compréhension, mais permet seulement de vérifier que le texte est compris dans son ensemble.

C'est le cas également de « l'endurance de lecture » : chaque manuel propose de plus en plus d'écrits à lire, que ce soit sous la forme de textes de plus en plus longs ou d'une abondance accrue de phrases.

Le travail de compréhension de phrases et de syntaxe est présent partout (même dans les manuels qui privilégient par ailleurs le travail sur le texte).

En revanche, certains types d'activités font vraiment l'objet de différences. La « polyvalence », engagée grâce au travail sur des textes de types variés, dépend des manuels. Certains exploitent principalement des textes narratifs, d'autres proposent une exposition à des types et formes de textes plus variés.

Le travail sur la « compréhension fine » est, de même, l'objet de variations, par exemple en ce qui concerne l'exploitation des pronoms, des substituts anaphoriques, des groupes de sens, des enchaînements entre phrases et actions, de la chronologie, du repérage des personnages... Or, tous ces éléments sont également importants et peuvent être abordés dès le CP.

La « morphologie » est de même traitée de manière variable selon les manuels. Certains l'abordent très peu, d'autres plus. Or cet aspect de l'apprentissage de la lecture-écriture est fortement lié à l'orthographe, avec les informations que celle-ci apporte au sens en réception comme en production.

Enfin, la figure 6 confirme que le lexique est encore trop peu un objet d'attention et de progression pédagogique maîtrisée.

Enfin, la figure 6 peut laisser croire que tous les manuels abordent un peu de tout, peu ou prou. En fait, il n'en est rien. Nous allons affiner l'analyse pour montrer que certains critères, pourtant importants, sont totalement laissés de côté ou, à l'inverse, surexploités.

## **Quelles sont les convergences et les divergences observées dans les manuels pour l'apprentissage de la compréhension ?**

Les convergences et les divergences des manuels sont révélatrices. Elles nous informent sur le profil de l'apprentissage de la lecture dans ces outils.

*Les convergences* des manuels se manifestent à travers des critères qui sont développés par tous, avec un nombre d'activités suffisant. Elles rassemblent également les critères ou types d'activités jamais réalisés, ou trop peu. Ce qui apparaît dans tous les manuels formalise le minimum standard de l'apprentissage de la lecture tel qu'il se développe dans les classes qui exploitent les manuels.

*Les divergences* des manuels existent également. Elles se manifestent lorsque certains outils développent de manière suffisamment significative un critère inexploré par les autres. Les « plus » proposés par un manuel deviennent ses points saillants, ce qui le distingue des autres.

Bien entendu, ce repérage ne préfigure en rien les pratiques réelles des enseignants et ce qu'ils font des activités proposées.

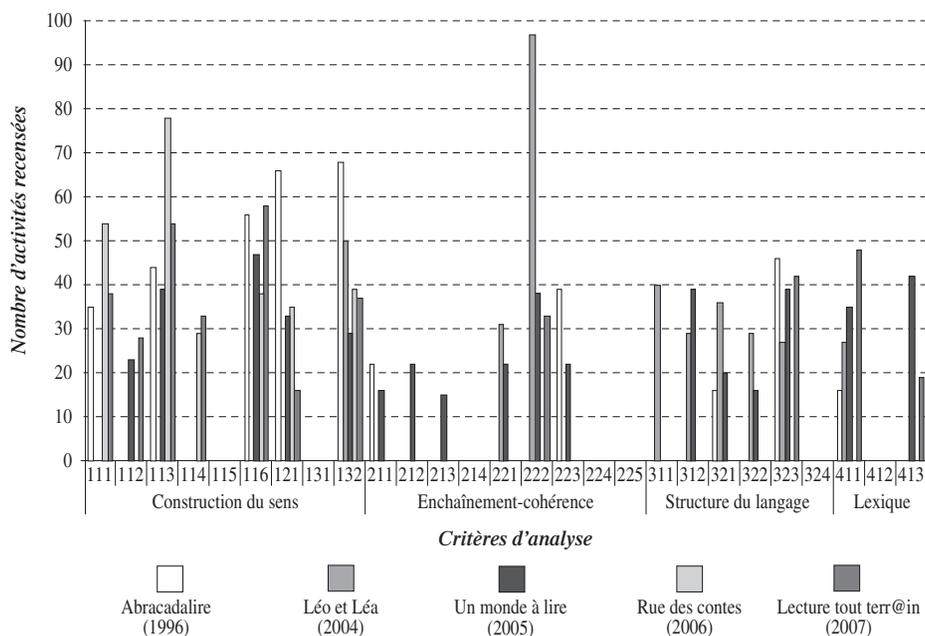
Rappelons que tous les contenus des critères proposés dans la grille de l'ONL sont considérés comme utiles à l'apprentissage. Ainsi, ceux qui ne sont pas développés par un manuel peuvent manquer si la publication est appliquée à la lettre.

### **Détail des activités travaillées pour développer la compréhension**

Pour réaliser notre comparaison, nous avons retenu très précisément chacun des critères les plus développés dans les manuels étudiés. Nous avons considéré que pour

une imprégnation représentative au moins quinze occurrences étaient nécessaires au cours de l'année. C'est-à-dire que l'enfant travaille ou utilise au moins quinze fois, de manière plus ou moins variée et sur des supports écrits plus ou moins divers, cette habileté au cours de l'apprentissage. Ce nombre, bien qu'assez artificiel, est significatif dans les manuels : soit le manuel insiste sur un point de connaissance et propose tout au long de l'année son approfondissement par un nombre d'activités supérieur ou égal à quinze fois, soit il l'aborde ponctuellement, ou pas du tout, pour un nombre d'activités faible, de l'ordre de quelques unités éparpillées. Comme on le verra, les auteurs focalisent le plus souvent sur quelques caractéristiques de la compréhension tout au long de l'année : les activités qu'ils proposent ont alors un véritable impact sur l'apprentissage par la répétition, l'approfondissement ou la multiplicité des éclairages.

Figure 7 : Comparaison des critères développés dans cinq manuels récents



L'histogramme présente le numéro des critères de la grille d'analyse<sup>3</sup> de la compréhension avec l'indication du nombre d'activités recensées pour chaque manuel lorsque la quantité annuelle est égale ou supérieure à quinze occurrences. Lorsque le critère est laissé vide, cela signifie qu'il n'est pas fait ou peu (moins de quinze occurrences).

Présenté ainsi, en « radicalisant » les tendances des manuels de lecture, les divergences et les convergences sont tout à fait saillantes.

### Les convergences

Nous retenons deux types de convergences.

### Les critères toujours travaillés

Au niveau du texte entier :

- La construction générale du sens, avec des questions autour du repérage d'informations explicitement fournies par le texte (critère 113), le manuel *Léo et Léa* excepté.
- La construction de représentations autour du texte, par des interrogations sur l'anticipation, le prolongement du texte, le renvoi à l'expérience personnelle (critère 116).
- La demande de relecture de textes déjà lus ou nouveaux (critère 132), au cours des séances, ce qui favorise l'endurance naissante de la lecture ou la fixation orthographique.

En syntaxe :

Deux aspects sont plus particulièrement travaillés par la plupart des manuels, mais dans des proportions très variables (du simple au triple).

- Les différents types et formes de phrases (critère 321), le plus souvent d'une manière implicite (écrits comportant des dialogues, des interrogations, des exclamations, voire du discours rapporté).
- La manipulation de la catégorisation des mots, presque toujours de manière implicite (par exemple, dans des listes de mots, les noms sont accompagnés d'un déterminant, les verbes sont conjugués avec un pronom, etc.). Enfin, le vocabulaire est traité par la présentation de mots ou de listes de mots (critère 411), parfois organisés en thèmes ou liés à des images. Mais cette approche est très désordonnée et sans vraie progression.

Rien d'autre n'est systématiquement travaillé. Ceci nous conduit donc à considérer que l'approche de la compréhension de l'écrit repose essentiellement sur :

- la perception globale du sens des textes et de quelques informations explicites éparpillées,
- la sensibilisation implicite aux types et formes de phrases dans le texte, des relectures,
- la rencontre aléatoire avec des mots nouveaux.

On se rend compte qu'il s'agit plus d'un travail de vérification de ce qui est compris que d'un apprentissage pour mieux comprendre.

### Les critères toujours absents ou presque

Ils sont plus nombreux puisque nous en avons dénombré au moins huit.

Les manuels de notre sélection ne s'intéressent pas suffisamment à la manipulation de l'expression du temps et de l'espace dans l'écrit (critère 115) ou à la relecture systématique d'unités courtes de la langue, les phrases (critère 131), notamment en début d'année.

Seul *Un monde à lire* propose des questionnements qui développent la manipulation des anaphores entre phrases (critère 213) – nécessaire à la construction de la continuité textuelle du sens. Les manuels de notre sélection ne semblent pas s'intéresser assez fortement aux enchaînements des actions et aux mots pour les dire (critère 214) ni aux anaphores intraphrastiques (critère 225) – utiles à la compréhension du développement d'une histoire, notamment – ni même à la variation du sens local, par substitution lexicale. La manipulation des verbes (critère 311) est pratiquement

oubliée par tous, sauf *Léo et Léa*. Enfin, la découverte de la ponctuation et de l'usage des majuscules (critère 324), autrement que d'une manière implicite, reste largement inexploitée, tout comme le travail de dérivation lexicale autour des mots (critère 412).

On constate ici que les manuels ne favorisent pas dans l'apprentissage certains aspects pourtant nécessaires à la construction du sens dans une phrase ou un texte : il y a un manque de travail de précision sur les outils de la langue. Les auteurs pensent peut-être que c'est inutile ou prématuré en CP.

Les convergences, on le voit, reposent plus encore sur les manques systématiques que sur ce qui est réellement développé (le sens général approximatif au détriment du sens précis, seul capable de respecter au plus près les propos de l'auteur).

Les élèves sont plus invités à se faire une idée du texte qu'à s'en approprier la signification. C'est une stratégie qui conduit au survol.

### Les divergences

Les manuels ont aussi des divergences. Chacun développe, en effet, des aspects de la compréhension ignorés plus ou moins par les autres. C'est ce qui fait que chaque manuel a un profil particulier reconnaissable et qu'il développe la compréhension d'une manière spécifique.

Nous retenons deux types de divergences.

#### Les faibles divergences

Elles se présentent essentiellement sous deux formes.

- Certains critères sont développés par tous (par exemple 121 et 411<sup>4</sup>), mais dans des proportions en revanche extrêmement variables (du simple au quintuple) : on passe ainsi d'un quasi-manque dans un manuel à un développement peut être exagéré dans un autre.
- Certains critères (par exemple 111 et 323) sont développés par la majorité des manuels, d'une manière assez voisine, tandis qu'ils sont absents chez les autres.

Nous avons relevé quatre faibles divergences.

- La réflexion sur le sens global d'un texte lu oralement par l'enseignant, en début d'année, est fréquente, mais dans des proportions variables, dans la majorité des manuels. Ceci ajoute à ce qui a été dit précédemment sur la compréhension approximative de l'écrit, lu de manière autonome par l'élève, qui sera favorisée ensuite.
- La même variation concerne la catégorisation implicite des mots, qui ne fait pas l'objet d'une formalisation en CP.
- Les manuels qui proposent des textes variés, pour développer la sensibilisation à la polyvalence, présentent leurs activités de manière très hétérogène d'un outil à l'autre. Pour certains, on y perçoit plus l'appel à l'intuition qu'un apprentissage organisé.
- La même diversité se retrouve pour le travail sur le vocabulaire, plus ou moins sous-exploité (inconsistant dans *Abracadalire*, trois fois plus marqué dans *Lecture tout terr@in*, quasi absent dans *Rue des contes*).

Les faibles divergences sont difficilement visibles lors d'une observation superficielle des manuels ; elles restent sans doute peu concluantes pour les distinguer.

### **Les fortes divergences**

Dix critères sont l'objet de divergences très visibles (112, 114, 211, 212, 221, 222, 223, 312, 322 et 413 dans notre sélection<sup>5</sup>). Ces critères sont absents dans certains manuels et très, voire exagérément, présents dans d'autres. Nous présentons ici la singularité de chaque manuel étudié.

*Abracadalire* : ce manuel se distingue par l'effort qu'il consent à présenter des textes divers à la lecture, mais surtout pour mettre l'accent sur la chronologie des actions dans la narration et l'explication du sens des unités phrases. Il propose un travail intuitif sur les classes de mots mais peu sur leur sens.

*Léo et Léa* : ce manuel travaille beaucoup sur la phrase. Il le confirme en étant celui qui propose le plus d'activités de reconstitution de phrases avec des mots en général connus et décodables, des formes verbales, une manipulation des accords et flexions, etc. C'est une approche très syntaxique par l'usage et le déplacement de mots dans la phrase. Cette focalisation se complète d'une approche régulière des types de phrases et de leur relecture. Il est probable que ce travail vient plus à l'appui de l'identification des mots et de leur fixation orthographique que d'un souci réel de travail sur le sens.

*Un monde à lire* : c'est l'un des manuels qui est le plus présent dans tous les aspects de l'apprentissage de la lecture, avec néanmoins des faiblesses précises. C'est l'un des rares à mettre l'accent sur le sens précis des textes et des phrases, à aborder systématiquement, même implicitement, des éléments de syntaxe et à approcher l'extension du vocabulaire. Dans le domaine de la compréhension, c'est l'un des plus complets. Il est néanmoins absent sur certaines composantes (critères 111, 114, 115, 131, 214, 224, 225, 311 et 412), où l'on retrouve pourtant ponctuellement d'autres manuels.

*Rue des contes* : axé sur le texte, c'est l'un des rares manuels qui, travaillant sur la recherche d'informations explicites, ne néglige pas les inférences. Il est également le seul de la sélection à proposer un travail sur la variation du sens de la phrase par modification de mots ou groupes de mots. En revanche, son approche du vocabulaire et de la catégorisation des mots est pauvre.

*Lecture tout terr@in* : tout comme *Un monde à lire*, ce manuel travaille plus finement sur le texte, notamment sur les inférences et la construction de la représentation. Il est également présent sur les reconstitutions de phrases. Son travail sur les mots et leur sens est l'un des plus développés (critères 323, 411 et 413).

Si nous avons beaucoup développé cette partie, c'est que la perception des convergences et des divergences entre manuels est un véritable enjeu de leur analyse et de l'aide qu'elle apporte aux enseignants.

Nous avons vu que les manuels mettent alternativement l'accent sur l'un ou l'autre des aspects de l'apprentissage de la lecture, alors que chacun est nécessaire.

Il en découle que tous les manuels abordent la compréhension dans sa globalité. Chacun focalise par ailleurs ici et là sur quelques composantes spécifiques

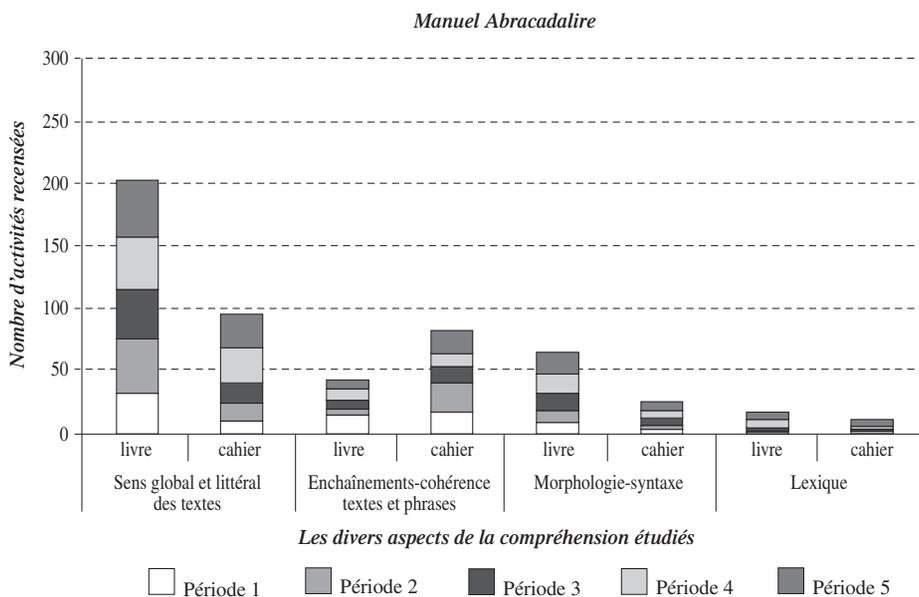
Nous concluons que la plupart des manuels survolent la compréhension et n'en vérifient que les contours, sans engager son apprentissage avec suffisamment de profondeur.

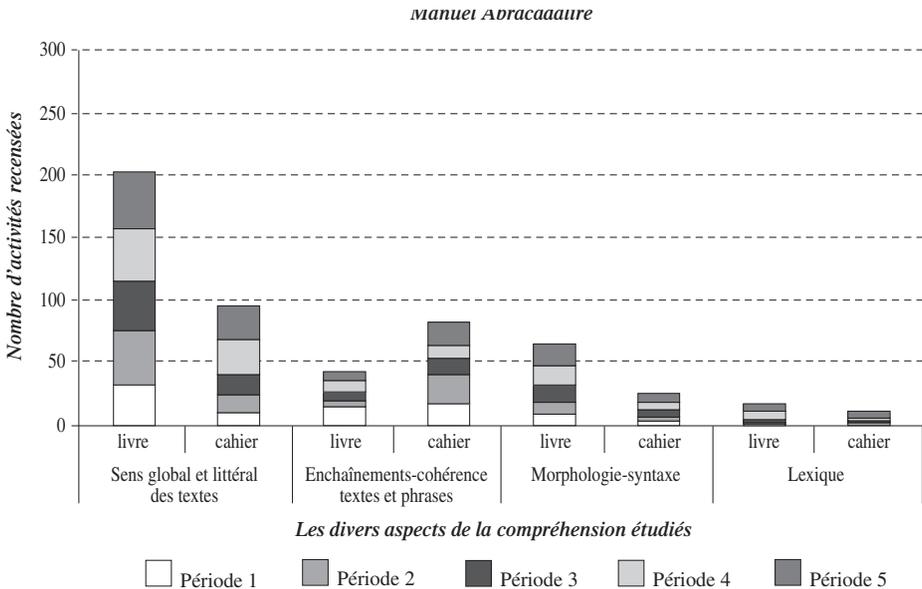
## La relation cahier(s) d'activités/livre(s) de l'élève dans les manuels est-elle significative ?

Présenter le profil de chaque manuel serait fastidieux pour une conclusion assez évidente : une extrême hétérogénéité règne dans la relation livre/cahier d'exercices. La seule caractéristique qui rassemble les manuels, c'est que les aspects de l'apprentissage sont rarement traités de manière équilibrée entre livres et cahiers. L'accent est presque toujours mis sur l'un ou l'autre des outils. Cela dépend sans doute des objectifs des auteurs ou de leur manière d'envisager l'apprentissage. En effet, le livre de l'élève est un outil réutilisable, il expose les contenus et propose un travail plutôt collectif de recherche ou d'application. Le cahier d'exercices est souvent un consommable : l'élève produit d'une manière plus autonome et laisse une trace indélébile qui peut pédagogiquement faire ensuite l'objet d'un retour collectif. L'un des outils favorise la réception, l'autre la production. *Un monde à lire* est l'un des rares manuels à fusionner les deux, ce qui est intéressant d'un point de vue pédagogique mais sans doute plus coûteux d'un point de vue économique.

À titre d'exemple, nous proposons ici le profil de deux manuels, afin d'en constater les différences.

Figure 8 : Deux profils de manuels présentant la répartition des activités des divers aspects de la compréhension apparaissant dans les cahiers d'exercices et le livre de l'élève





Ces deux manuels nous permettent de mettre en relief quelques remarques.

Les deux publications adoptent des profils assez proches en ce qui concerne la compréhension générale et la compréhension plus fine : c'est dans le livre que le sens général du texte est découvert pour l'essentiel. D'autres activités sont également proposées en appui dans le cahier, en moins forte proportion. Et cela va toujours croissant au cours de l'année.

La compréhension plus fine, avec son travail sur les enchaînements et la cohérence, bien que moins élaborée dans *Abracadalire*, est principalement reportée dans le cahier. Elle est moins développée dans le livre : un partage des tâches, mais également un parti pris. La découverte globale du texte se fait en collectif, le travail de précision et de production est plutôt réalisé individuellement.

Il n'en va pas de même de la syntaxe et du vocabulaire, puisque les proportions sont inversées dans ces manuels. *Rue des contes* fait moins découvrir la syntaxe et la morphologie dans le livre mais les propose plus en production dans le cahier, tandis qu'*Abracadalire* travaille plus ces dimensions collectivement mais les fait moins produire en autonomie. Pour le vocabulaire, *Abracadalire* fait rencontrer des mots en diverses situations mais y travaille peu, au contraire de *Rue des contes*, qui aborde cette composante essentielle principalement dans le cahier d'exercices. Cela induit des approches méthodologiques et pédagogiques différentes.

Ainsi, des proportions inversées intéressent non seulement l'enseignant, qui pratiquera différemment au quotidien l'approche de la langue écrite, mais également l'élève, qui se fera une représentation différente de la compréhension : en réception et en production. Le professeur doit être vigilant à connaître ces proportions qui influencent la démarche d'entrée dans l'écrit de l'élève.

Les cahiers et les livres sont généralement conçus pour être complémentaires : il n'est pas possible de ne pas les utiliser conjointement, et il est périlleux d'utiliser le livre d'une publication et le cahier d'une autre, au risque d'engager des contradictions. Il faut compléter chaque fois que nécessaire.

## **Que dire des progressions sur la compréhension dans les manuels de lecture ?**

Nous avons réalisé une étude approfondie des progressions en ce qui concerne les diverses composantes de la compréhension des écrits dans de nombreux manuels.

Il en ressort à nouveau une grande hétérogénéité, qui ne permet pas vraiment cette fois les comparaisons. Néanmoins, cela mérite d'être évoqué. Ces variations ont probablement diverses origines :

- sur certains points, les programmes sur lesquels les manuels se sont appuyés (1995, 2002) n'étaient peut-être pas assez précis sur la mise en application des objectifs assignés ;
- certains manuels ne cherchent pas à suivre les programmes mais ont leur logique pédagogique propre, ne tenant pas compte de toutes les composantes de l'apprentissage ;
- la recherche n'a peut-être pas assez fait connaître ses travaux sur l'apprentissage de la compréhension et sa progression tant cognitive que linguistique ;
- certains auteurs considèrent que la compréhension n'est pas une préoccupation prioritaire au CP, lors de l'apprentissage de la lecture.

## **Conclusion**

Tout d'abord, nous remarquons que la plupart des manuels, même récents, proposent des activités qui permettent principalement la vérification approximative du sens général des textes. Ils favorisent moins l'apprentissage de la compréhension et la construction, même modeste, de stratégies de lecture.

Ensuite, nous constatons une très grande hétérogénéité de l'approche de la compréhension dans les manuels, ce qui entraîne sans doute le développement de représentations très diverses chez les élèves qui les utilisent. Dans ces conditions, il est difficile de retrouver en CE1 des élèves issus de divers CP ayant des approches et des habiletés homogènes.

Les convergences entre les manuels nous donnent une idée du prototype de l'entrée dans la compréhension des textes. Cette démarche génère l'habitude d'un survol du sens et d'une exigence réduite à la perception générale de l'histoire ou des informations données. On n'apprend pas vraiment à respecter au plus près les propos de l'écrit, quel que soit le genre de texte. Dans les manuels, cette rigueur est ramenée aux quelques éléments que les uns ou les autres développent plus particulièrement. C'est donc un enseignement parcellaire, quel que soit le manuel de CP.

Les enseignants peuvent construire un apprentissage de la compréhension qui s'appuie sur les propositions des manuels sans se limiter à la simple exploitation de leurs activités, encore trop éclectiques, empiriques et incomplètes.

#### NOTES

1. La division en cinq périodes de travail sur l'année n'étant pas nécessairement le découpage retenu par tous les manuels, notre segmentation a pu, artificiellement parfois, réduire physiquement la durée de la dernière période. Le nombre d'activités réalisées s'en trouve réduit. Dans ces manuels, une faiblesse en fin d'année n'est donc pas forcément le reflet d'un brusque désintérêt. Dans la plupart des cas, c'est plutôt significatif de la présence en fin d'année de textes plus longs et moins nombreux.
2. Bulletin officiel, p. 21, 2008.
3. Voir la grille d'analyse de l'apprentissage de la compréhension en annexe.
4. Voir la définition des critères en annexe.
5. Idem.

# La production d'écrits dans les manuels de lecture

## Introduction

Au cours préparatoire, la place accordée à la *lecture* est prépondérante. Ainsi l'espace que les manuels réservent à l'activité de *production d'écrits* est-il très inférieur à celui qu'ils consacrent aux activités de lecture. Il est en général question d'« apprendre à lire » plutôt que d'« apprendre à écrire », et l'on parle bien de « méthodes de lecture » plus que de « méthodes d'écriture ».

Il est probable que cette disproportion des entraînements à lire au détriment des entraînements à rédiger trouve son origine dans la connaissance encore incomplète que nous pouvons avoir des procédures communes à ces deux activités psycholinguistiques. Des influences s'opèrent de l'une sur l'autre, mais les systèmes cognitifs qui les régissent sont encore assez mal définis. À cela s'ajoute le fait qu'en règle générale, en pratique, l'enseignement de la lecture précède celui de la production d'écrits. Or, il est admis à ce jour que la production d'écrits favorise également l'apprentissage de la lecture. Dans ce chapitre, nous analysons spécifiquement le contenu didactique des activités d'apprentissage et des exercices de production proposés par les manuels, afin d'en étudier la place et le contour dans une perspective ouverte de l'enseignement de la lecture.

## Quelle est la place de la production d'écrits ans un manuel d'apprentissage de la lecture<sup>1</sup> ?

Le plus souvent, les exercices proposés par les manuels visent d'abord à développer les capacités à déchiffrer, puis à lire à voix haute de façon fluide. Comme la lecture est favorisée d'emblée, l'entraînement à la fusion est généralement fréquent et les élèves ne sont conduits à produire un écrit qu'en conséquence de cette première approche.

Le graphique de la figure 1 illustre les tendances de la répartition annuelle des activités proposées par un manuel récent. Cette analyse, bien que spécifique au manuel *Lecture tout terr@in*, conduit néanmoins à noter plus généralement :

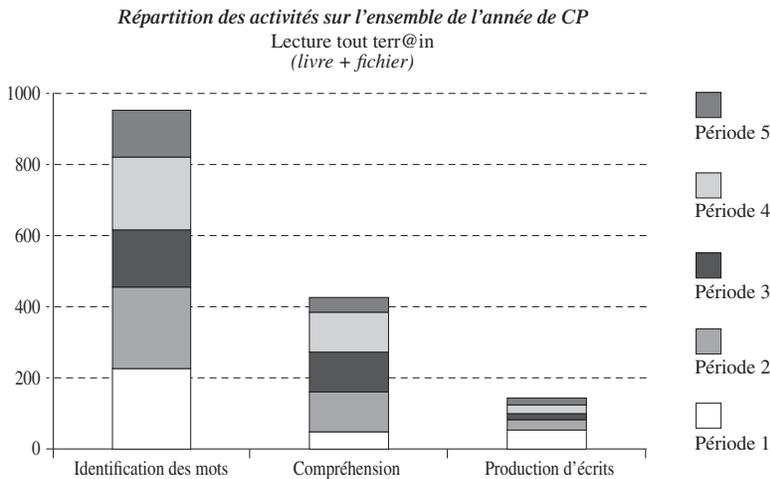
---

1. Voir notes p. 66.

- l'importance souvent donnée aux entraînements d'identification des mots au détriment de la production d'écrits ;
- le manque d'évolution et de progression des activités de production d'écrits tout au long de l'année.

En conséquence, il apparaît que la production d'écrits n'est pas suffisamment considérée comme une composante de l'apprentissage de la lecture.

Figure 1 : Comparaison du nombre d'activités consacrées à la production d'écrits avec les autres domaines



Ce graphique repose sur le cumul du nombre d'activités du fichier et du livre de l'élève.

Lecture et écriture sont traitées séparément. L'apprentissage de l'écrit n'est perçu ni tout à fait comme une conséquence de l'apprentissage de la lecture, ni comme son soutien. Autrement dit, l'élève apprend à lire et il va devoir lire pour apprendre, mais il n'apprend pas véritablement à écrire alors qu'il va devoir également écrire pour apprendre.

## Les activités de production d'écrits dans les manuels

En production d'écrits, nous avons distingué trois domaines : la *graphisme*, l'*écriture* et l'*expression écrite*. Nous avons effectué les analyses sans tenir compte des indications pédagogiques de mise en œuvre qui figurent dans le guide du maître.

Les domaines observés en production d'écrits :

La production d'écrits est une activité linguistique complexe pouvant aller, par exemple, du simple tracé de crayon au roman littéraire. Il est donc essentiel de délimiter des champs et de les définir.

- Le graphisme recouvre tous les tracés opérés par les élèves, ayant pour seul objectif d'assurer la maîtrise du geste et la précision du tracé. Il s'agit d'exercices

qui conduisent les élèves à la maîtrise des différents outils pour écrire les lettres, les mots et les phrases sur divers supports, dans le respect de normes, d'espaces et d'espaces plus ou moins délimités.

- L'écriture correspond aux activités qui demandent à l'élève de copier ou de produire sous la dictée des phrases et des textes. Le principal objectif est de l'entraîner à la mémorisation orthographique et au respect des normes syntaxiques.
- L'expression écrite comprend toutes les activités qui conduisent l'élève à s'exprimer par écrit, au moyen de mots, de phrases et de textes pour nommer, décrire, raconter ou préserver en mémoire des événements vécus, des activités réalisées collectivement ou des récits imaginés.

Le tableau de la figure 2 illustre le fait que les manuels, pour la plupart, négligent la production d'écrits. C'est le cas, par exemple, de *Léo et Léa*, dont les activités de production d'écrits ne représentent que 2 % de l'ensemble du manuel.

D'autres, comme *Un monde à lire* (14 % des activités du manuel) ou *Abracadalire* (14 % également), manifestent une prise en compte de cet apprentissage, mais celle-ci reste très discrète.

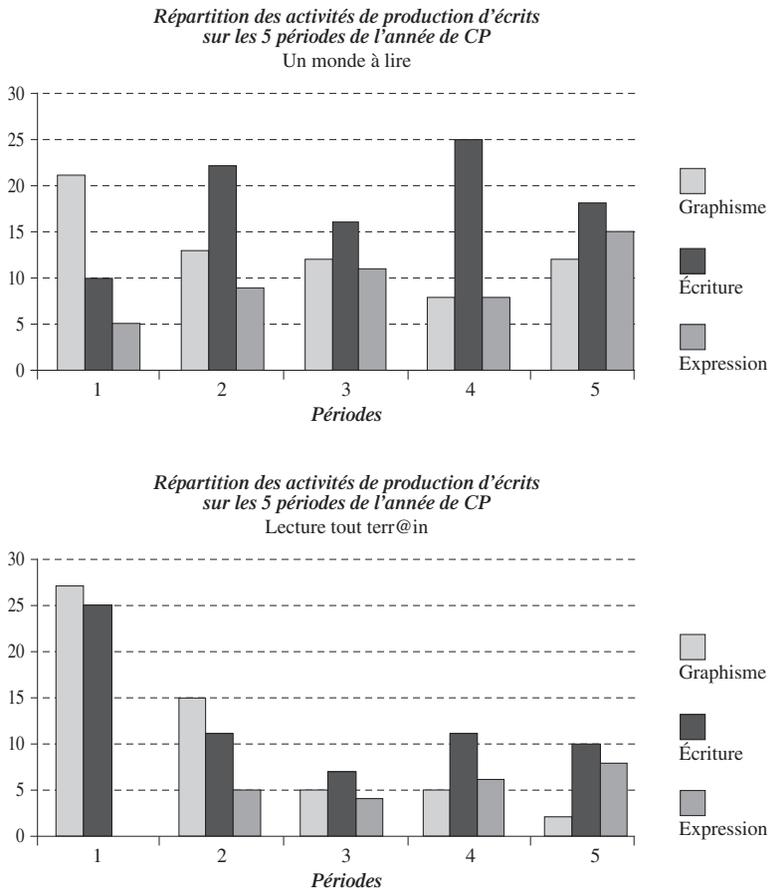
Figure 2 : Répartition des activités de production d'écrits dans cinq manuels récents

MANUELS	OBSERVATION DES CRITÈRES EN PRODUCTION D'ÉCRITS			
	GRAPHISME	ÉCRITURE	EXPRES- SION	PROPORTION DES ACTIVITÉS DE PRODUCTION D'ÉCRITS DANS LES MANUELS <sup>2</sup>
<i>Abracadalire</i> (1996)	102	18	36	14 %
<i>Léo et Léa</i> (2004)	3	5	4	2 %
<i>Un monde à lire</i> (2005)	66	91	48	14 %
<i>Rue des contes</i> (2006)	3	45	50	6 %
<i>Lecture tout terr@in</i> (2007)	54	64	26	9 %

Certains manuels cherchent une forme d'équilibre entre les trois composantes de la production (*Lecture tout terr@in*), tandis que d'autres focalisent sur un point particulier (pour *Abracadalire*, le graphisme, pour *Un monde à lire*, l'écriture). Dans *Abracadalire*, certains exercices, tels que « compléter un mot tronqué par la lettre ou la syllabe étudiée », accompagnent l'écriture de l'élève par l'ajout de lignes-guides. Bien que l'activité vise alors principalement à développer l'identification des mots, le guidage par la présence de ces lignes montre que la précision de la calligraphie est une habileté également générée.

À regarder l'ensemble des profils des manuels observés<sup>3</sup>, on constate que certaines formes d'entraînements sont très récurrentes (par exemple, écrire une phrase avec un mot donné) et d'autres quasi absentes (par exemple, attacher deux lettres complexes en écriture cursive attachée : « v + r = vr »).

Figure 3 : Exemples de répartition des activités de production d'écrits sur l'année de CP



Les deux graphiques de la figure 3 illustrent une progression possible de l'apprentissage de l'écrit. Ces deux manuels ont été sélectionnés parce qu'ils proposent un nombre d'activités de production d'écrits suffisamment significatif. Nous constatons :

- une diminution des activités de graphisme au profit des activités d'expression ;
- une proportion toujours plus forte des activités d'écriture comparativement aux activités d'expression.

### **Le graphisme**

Nous avons distingué cinq critères pour le graphisme (voir grille d'analyse en annexe) :

- Tracer dans l'espace
- Suivre un tracé avec ou sans guidage
- Reproduire des lettres isolées en différentes graphies

- Calligraphier des lettres, des groupes de lettres, des mots
- Calligraphier une phrase ou un texte

Certains exercices analysés sont codés dans plusieurs items. En effet, les auteurs proposent régulièrement d'entraîner deux procédures différentes dans un même exercice. Par exemple, mémoriser des correspondances graphies-phonies en demandant une copie de lettres ou de mots les contenant. Dans ce cas, l'accompagnement par le geste graphique est repérable soit par la consigne, soit par la présence de lignes qui délimitent les espaces et les empan des lettres.

### **Le graphisme**

L'écriture cursive en tant que geste graphique est au cœur de l'apprentissage de la lecture. Elle soutient l'apprentissage des lettres et demande qu'on lui consacre du temps. Elle permet notamment de développer la tonicité fine, et d'assurer la clarté et la lisibilité des rédactions futures. Il serait regrettable de la cantonner à la seule mémorisation par le geste de la relation graphies-phonies, procédure dominante en CP. L'écriture cursive ne s'invente pas, elle s'apprend. Elle nécessite un enseignement soigné, de l'attention, de la rigueur et de la patience.

Les manuels proposent, pour la plupart, des activités de graphisme tout au long de l'année. Le livre de l'élève associe le plus souvent l'apprentissage de l'écriture de la lettre à l'apprentissage du graphophonème travaillé. Parfois, un cahier d'exercices réunit les activités de graphisme et l'apprentissage des lettres. En règle générale, ces activités sont abondantes en première période d'année et vont diminuant. Néanmoins, certains manuels de notre sélection ne mettent pas l'accent sur cet apprentissage : c'est le cas de *Léo et Léa* ou de *Rue des contes*.

*Tracer dans l'espace* est une forme d'activité peu présente dans les manuels observés. *Abracadalire* est le seul à en proposer une vingtaine.

*Suivre des tracés avec ou sans guidage* n'est pas non plus très demandé en CP. En effet, ce travail de calligraphie, de coloriage ou de suivi de tracé est davantage développé en maternelle. Cependant, il est très proposé en début d'année dans *Lecture tout terr@in*. Ce manuel exploite également les activités de reproduction de lettres isolées, délaissées par les autres ouvrages de la sélection.

Parce que l'écriture des lettres vient souvent soutenir l'enseignement des graphies-phonies, certains manuels, qui développent particulièrement l'identification des mots, proposent de nombreuses activités qui se réfèrent à la *calligraphie des lettres ou groupes de lettres*. Elles offrent de reproduire des mots qui contiennent les lettres enseignées à ce moment-là ou d'isoler deux ou trois lettres qui, lorsqu'il s'agit de les attacher les unes aux autres, présentent quelques difficultés : par exemple, attacher le « b » au « r », ou le « v » au « u ». Certaines lettres demandent, en effet, quelques transformations lorsqu'on les associe à d'autres. *Abracadalire* et *Un monde à lire* multiplient ce type d'exercice (plus de soixante activités dans chacun de ces manuels).

Néanmoins, les manuels qui développent aussi l'identification des mots, mais d'une manière moins organisée, ne montrent pas ce lien construit entre l'apprentissage des lettres et la correspondance graphophonétique.

Les activités pour *calligraphier une phrase ou un texte* entraînent à l'automatisation et à l'endurance d'écriture par l'allongement et la complexification des tâches demandées. Elles sont pourtant très rares dans les cahiers et les livres de l'élève. Elles sont parfois regroupées dans des fichiers annexes, en fin d'année.

Dans l'ensemble, les manuels semblent se partager entre deux conceptions de l'apprentissage de la calligraphie :

- n apprendissage de la calligraphie pour elle-même et pour soutenir l'apprentissage de l'identification des mots,
- des activités dont la visée est utilitaire, pour écrire à d'autres fins.

On remarque également, et c'est surprenant, que l'on attend souvent des élèves qu'ils écrivent des mots contenant des lettres qui n'ont pas encore été enseignées, ou des suites de lettres que l'élève n'a pas encore été entraîné à relier, ce qui peut générer des déformations, voire des inventions.

L'apprentissage de la forme des lettres est important et nous pouvons nous demander si, aujourd'hui, la place nécessaire qui lui est consacrée est suffisante. En effet, une recherche portant sur les corrélations qui existent entre l'apprentissage de la lecture et celui de la production d'écrits met en évidence des phénomènes de dégradation des écritures, observés dès le CE2<sup>4</sup>, qui pourraient en être une conséquence.

## L'écriture

L'*écriture* rassemble les activités réalisées en situation de *production* ou de *reproduction* de mots, de phrases ou de textes. Observer la récurrence de ces entraînements permet de repérer la place qu'un manuel accorde plus particulièrement aux mécanismes de l'écrit davantage liés à l'orthographe.

Nous distinguons deux types d'activités d'écriture :

- *la copie*, c'est de la reproduction,
- *la dictée, de mots* (avec un travail de mémorisation du lexique) ou *de phrases* (avec un travail lexical et syntaxique).

Ces activités ont deux objectifs :

- favoriser la constitution d'un lexique mental permettant à l'élève une lecture plus fluide,
- installer l'orthographe morpholexicale et morphosyntaxique.

La copie est l'activité la plus caractéristique des tâches scolaires pour la mise en mémoire d'un lexique abondant ; elle entraîne les élèves à appliquer, transférer et retenir les règles de l'orthographe. Les dictées de mots permettent une vérification de la fixation orthographique et de la mémorisation du lexique.

Figure 5 : Proportion des types d'activités d'écriture (copie et dictée) proposées par cinq manuels récents

ÉCRITURE	TOTAL DES ACTIVITÉS D'ÉCRITURE	ACTIVITÉS DE COPIE	ACTIVITÉS DE DICTÉE
<i>Abracadalire</i>	18	28 %	72 %
<i>Léo et Léa</i>	5	-	-
<i>Un monde à lire</i>	91	42 %	58 %
<i>Rue des contes</i>	45	91 %	9 %
<i>Lecture tout terr@in</i>	64	66 %	44 %

Les activités d'écriture sont assez nombreuses et représentent souvent la moitié de la totalité de la production d'écrits dans les manuels.

Le plus souvent, les activités proposées ne sont pas équilibrées, on remarque plus d'activités de copie ou plus de dictées. Cela dénote une démarche pédagogique différente : le manuel *Abracadalire* propose plus de dictées de mots que de copies ; il consacre donc plus de temps à la vérification de l'installation du lexique mental qu'à son apprentissage. À l'inverse, le manuel *Rue des contes* propose de nombreux entraînements à la mémorisation orthographique et semble ne vérifier que de temps en temps son acquisition. On remarquera un certain équilibre dans la répartition des activités d'écriture dans le manuel *Un monde à lire* (le manuel *Léo et Léa* propose une quantité trop négligeable d'activités de production pour en extraire une conséquence didactique).

Pour observer l'évolution des activités d'écriture, de copie, puis de dictée, nous proposons de nous référer aux figures 6 et 7. Elles présentent trois manuels, que nous avons sélectionnés parce que le nombre des activités d'écriture y est relativement représentatif.

### Évolution des activités de copie dans les manuels

La copie a été classée selon deux types d'activités :

- copier des mots ou groupes de mots déjà vus ;
- copier une phrase ou un texte composé de mots déjà vus.

La fréquence de l'exposition à l'écrit contribue au stockage des représentations orthographiques.

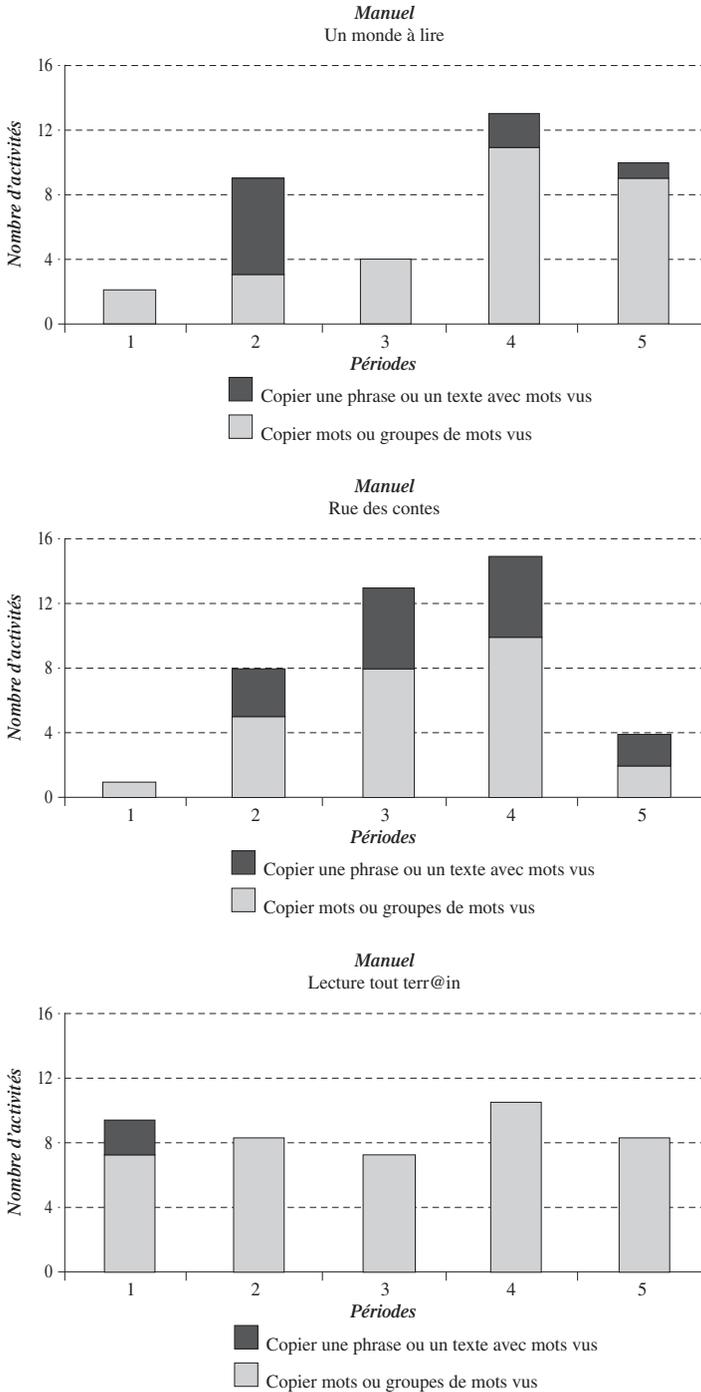
Les exercices qui invitent à *copier des mots* peuvent avoir pour objectifs principaux :

- d'entraîner au code graphophonologique ;
- d'entraîner à la fixation orthographique.

Enfin, la dictée de phrases engage une compréhension des liens syntaxiques qui ne seront véritablement abordés qu'au CE1.

La *copie de phrases* ajoute d'autres dimensions : elle permet une sensibilisation à la structure des énoncés, à la linéarité des chaînes de mots, et elle favorise le repérage de liens syntaxiques. Ainsi, elle contribue à l'automatisation des codes qui régissent l'écrit. Ces apprentissages étant implicites, ils doivent être fréquents et tenir une place significative dans les activités quotidiennes de la classe.

Figure 6 : Évolution des activités de copie sur l'année. Les activités du livre et du cahier et/ou fichier sont cumulées



La figure 6 montre divers types de progression.

*Un monde à lire* montre une courbe ascendante pour la copie de mots, mais la copie de phrases apparaît plus erratique, absente en périodes 1 et 3. La mémorisation du mot et son écriture paraissent corrélées à l'enseignement du code, alors que les occasions de copier des phrases semblent plus aléatoires.

*Rue des contes* montre une courbe ascendante relativement plus régulière. Les élèves qui utilisent ce manuel copient de plus en plus de mots au cours de l'année. Ils ne copient des phrases qu'à partir de la deuxième période de l'année. Nous constatons une volonté de progressivité pour l'activité de copie.

*Lecture tout terr@in* ne propose pas de stratégie particulière corrélant l'activité de copie et l'apprentissage des graphies-phonies. Les élèves copient des mots toute l'année à la cadence d'une dizaine d'activités par période et la copie de phrase n'est pas prise en compte.

### Évolution des activités de dictée dans les manuels

Les dictées proposées par les manuels ont été classées selon deux catégories :

- écrire des mots isolés,
- écrire des phrases.

La pratique régulière de la dictée (préparée ou non) de mots puis de phrases contribue à :

- prolonger l'apprentissage du codage phonie-graphie ;
- constituer un lexique mental ;
- développer la perception implicite de la syntaxe de l'écrit.

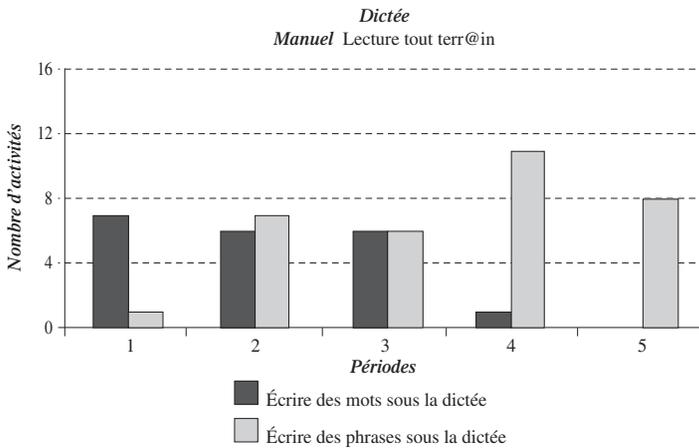
Nous savons que la dictée de mots ou de syllabes est très liée à l'apprentissage des correspondances phonies-graphies. De ce fait, son rôle est plus ou moins prégnant dans les manuels puisqu'elle vient appuyer l'apprentissage de la lecture.

La dictée préparée stimule la mobilisation d'un lexique préalablement constitué et disponible. La dictée non préparée s'appuie davantage sur des acquisitions phonologiques, puisqu'il faut composer des mots nouveaux qui n'ont pas été rencontrés.

Les dictées de phrases non préparées supposent une analyse syntaxique à laquelle les élèves de CP ne sont pas encore formés. Dans les manuels observés, ces dictées sont donc rares, à l'exception d'*Un monde à lire*.

Notre étude des manuels montre que l'évolution des activités de dictée dans les manuels étudiés manifeste une grande hétérogénéité. Quasi inexistantes dans *Rue des contes*, elles sont épisodiques dans la première période de *Lecture tout terr@in*. Une progression est en revanche repérable dans *Un monde à lire*, qui propose des dictées de mots allant décroissant de la première à la cinquième période, tandis que les dictées de phrases prennent le relais.

Figure 7 : Évolution des activités de dictée de mots et de phrases dans Un monde à lire



On aurait par trop tendance à favoriser la constitution d'un lexique mental par la réception d'écrits<sup>5</sup> et à oublier que la production d'écrits favorise également la mémorisation orthographique. En effet, on compte dans les manuels trop peu d'activités de production propres à favoriser le stockage de mots.

### De la graphie au stockage de mots

Dans un manuel d'apprentissage de la lecture, nous devrions pouvoir observer un glissement des activités de graphisme des lettres vers la mémorisation de l'orthographe. En fait, cette progressivité des entraînements est difficilement repérable dans les manuels étudiés.

Nous remarquons néanmoins que les activités qui consistent à écrire les lettres diminuent au cours de l'année alors que les copies augmentent. En revanche, les dictées ne semblent pas souligner de relation avec les deux autres activités. Nous pouvons nous interroger sur le rôle didactique que l'on attribue à l'activité de dictée : est-elle considérée par les auteurs des manuels comme un entraînement à restituer une orthographe enseignée ou est-elle un entraînement qui stimule et favorise les automatismes d'écriture ?

L'intérêt porté par certains manuels de CP à l'apprentissage des correspondances graphophonologiques, associés à la constitution d'un lexique disponible, montre leur volonté de rapprocher l'apprentissage de la lecture de celui de l'orthographe. On regrettera toutefois, pour de nombreux manuels, l'insuffisance des activités propres à favoriser le stockage de mots, mais également un manque de corrélation entre les entraînements qui favorisent la mémorisation de l'orthographe des mots (la copie) et la vérification de la constitution d'un lexique disponible (la dictée).

### L'expression écrite

L'expression écrite correspond à l'activité finale de l'enseignement de l'écrit que l'école primaire est chargée de développer. Elle n'est donc pas maîtrisée à la fin du

CP. C'est une activité très complexe, qui réclame l'acquisition de multiples compétences et un bagage suffisant de connaissances transférables.

Trois ensembles de compétences sont engagés dans la rédaction d'un texte.

1. **Les compétences linguistiques** : liées à la maîtrise des codes graphophonologiques et orthographiques, de la syntaxe, et à l'étendue du lexique.
2. **Les compétences sémantiques** : liées aux connaissances, à la capacité à inférer et à conceptualiser.
3. **Les compétences méthodologiques** : liées aux capacités à entrer dans un contrat didactique, à autoréguler les stratégies de traitement, à autocontrôler les acquisitions, à accéder à des procédures de jugement métacognitif.

L'installation des procédures de traitement indispensables « pour rédiger » est concomitante à l'installation des procédures de traitement indispensables « pour lire ».

La récurrence des activités qui invitent à écrire conduit à l'automatisation des règles de l'écrit. C'est pourquoi se mettre en situation de produire un texte écrit est une activité qui a toute son importance, et cela dès le CP. La difficulté pour les maîtres d'accompagner une activité d'« expression écrite », et pour les élèves de l'élaborer, trouve notamment son origine dans la complexité des règles de l'écriture et des procédures cognitives en jeu, ainsi que dans l'interaction des mécanismes mis en œuvre.

Dans les activités d'expression écrite, nous distinguons :

- celles qui invitent à produire une phrase ou un texte avec accompagnement, c'est-à-dire au moyen d'un support qui vient soutenir soit la forme, soit les idées ;
- celles qui invitent à écrire des phrases ou des textes en autonomie : ce sont les activités d'écriture tâtonnée, de rédaction de phrases ou encore de mise en projets de rédaction de textes plus longs.

### **L'expression écrite**

#### ***Qu'est-ce qu'une expression écrite ?***

Construire un écrit oblige à formuler une pensée appelée à être différée. C'est une activité cognitive qui porte en elle-même sa structure, sa propre symbolique, et qui impose ses règles.

L'élève qui écrit doit traiter simultanément l'objet de sa pensée et sa forme écrite. Avec le temps, celle-ci doit s'automatiser pour laisser place au contenu du message lui-même. Or, chez l'apprenti lecteur, les automatismes de l'écrit sont en cours de structuration.

#### ***Quelques aspects essentiels***

La rédaction est le lieu explicite d'un enseignement de l'écrit. C'est par cette activité que s'opère la synthèse des sous-systèmes que sont l'orthographe, la syntaxe, la conjugaison, le vocabulaire, le lexique, la structure textuelle... La complexité de cette activité nécessite une pratique de la rédaction fréquente et quotidienne. En classe, la rédaction ne doit pas devenir l'évaluation systématique du niveau de l'orthographe, bien qu'elle soit source de renseignements précieux sur les compétences de l'élève.

Il est indispensable d'accompagner *l'apprenti écrivain* dans la démarche de construction de sa production. En voici quelques étapes utiles :

- une planification (conception d'un cadre, organisation, recadrage) ;
- des outils pour baliser la forme (opérations de mise en texte, de révision) ;
- des reprises dans la gestion des tâches (méthodologie) ;
- des modèles permettant une analyse des conceptions, des approches et des pratiques d'écriture ;
- des expérimentations qui conduisent à la formulation d'hypothèses implicites qui peuvent conduire à la réécriture ;
- des exercices systématiques d'écriture pour automatiser ou activer certains processus.

Figure 9 : Répartition des activités d'expression écrite dans cinq manuels récents. Comparaison des activités qui invitent à rédiger des phrases ou des textes

EXPRESSION ÉCRITE	TOTAL ACTIVITÉS D'EXPRESSION ÉCRITE	PRODUIRE DES ÉCRITS « AVEC ACCOMPAGNEMENT »		PRODUIRE DES ÉCRITS « EN AUTONOMIE »	
		PHRASE	TEXTE	PHRASE	TEXTE
<i>Abracadalire</i>	36	8,5 %	19,5 %	5,5 %	66,5 %
<i>Léo et Léa</i>	--	--	--	--	--
<i>Un monde à lire</i>	48	25 %	4,2 %	62,5 %	8,3 %
<i>Rue des contes</i>	50	34 %	18 %	32 %	16 %
<i>Lecture tout terr@in</i>	23	4,5 %	--	69,5 %	26 %

Le tableau de la figure 9 montre une très grande diversité dans la répartition des activités d'expression écrite. Nous remarquons que ces dernières restent quantitativement insuffisantes pour l'ensemble des manuels. Toutefois, le nombre relevé ne traduit pas forcément le temps qui leur est réellement consacré. En effet, certaines tâches d'expression écrite se réalisent en une seule séance, d'autres demandent à être reprises et nécessitent une programmation sur la semaine entière, voire au-delà. Ce sont donc parfois des activités longues ; par exemple :

- lorsque la rédaction appelle une mise en projet d'écriture : ce travail est alors envisagé sur deux semaines alors que la consigne n'apparaît qu'une seule fois dans le livre ou le fichier. Dans ce cas, nous comptabilisons une seule activité ;
- lorsque les activités se déclinent en plusieurs tâches qui se succèdent : c'est le choix du manuel *Abracadalire* qui réserve, en fin de chaque période, deux pages complètes d'exercices. Les auteurs manifestent la volonté particulière d'une « mise en projet d'écriture ». Ils insistent sur les compétences nécessaires pour parvenir à rédiger un texte et la méthodologie indispensable pour le construire. Dans ce cas, nous l'avons codé plusieurs fois.

Le tableau de la figure 9 dégage deux champs d'observation : une dimension linguistique, lorsque le manuel favorise soit l'écriture de phrases soit l'écriture de textes, et une dimension pédagogique, lorsque les activités sont accompagnées ou au contraire organisées en autonomie.

**Écriture de phrases ou écriture de textes :** proposer de rédiger des phrases ne stimule pas les mêmes connaissances et les mêmes procédures que rédiger davantage de textes.

Rédiger des phrases permet la mise en mémoire d'une banque de mots et favorise une imprégnation de la syntaxe.

Rédiger des textes est une activité plus complexe puisque à ces deux premiers aspects liés à la phrase s'ajoutent la cohérence textuelle et la cohésion interphrastique.

La plupart des manuels observés invitent majoritairement à composer des phrases. Si l'on additionne les deux colonnes *phrases* de la figure 9, nous obtenons pour *Un monde à lire*, 88,5 %, pour *Rue des contes*, 66 % et pour *Lecture tout terr@in*, 74 %. Ainsi, la figure 9 suggère un enseignement progressif de la phrase vers le texte, à l'exception d'*Abracadalire* (phrases 14 % et textes 86 %) pour lequel les proportions sont fortement inversées, manifestant un projet d'écriture spécifique.

**Écriture accompagnée ou écriture autonome :** la figure 9 ne montre que deux profils de manuels assez distincts. Soit l'accent est mis sur l'apprentissage de l'expression écrite avec un nombre d'activités d'écriture accompagnée majoritaire (*Rue des contes* 66 % et *Lecture tout terr@in* 74 %) ; soit l'accent est mis sur l'écriture libre, avec un nombre d'activités d'écriture autonome majoritaire (*Abracadalire* 72 % et *Rue des contes* 70,8 %).

Pour les manuels, « produire des textes » correspond à une activité individuelle. Les manuels observés ne proposent pas d'activités de rédaction collective, un entraînement pourtant très formateur à la fois sur un plan linguistique (passer de la forme orale à la forme écrite), mais également sur le plan social<sup>6</sup>.

L'utilisation d'un fichier d'activités d'expression écrite séparé est parfois proposée lorsque le livre de l'élève se concentre sur la lecture. Appelé « cahier d'expression », il regroupe alors toutes ces activités de production. C'est le cas de manuels tels que *Ratus* et *Lecture tout terr@in*.

Composer un texte, de la planification des tâches à sa forme finale, quel qu'en soit le type, est une activité complexe qui demande du temps et de la méthode. C'est la raison pour laquelle un projet d'écriture demande à être décliné en activités programmées. Certains manuels accompagnent cette démarche, mais ils sont peu nombreux. Ainsi, *Rue des contes* propose des « projets d'écriture » et met l'élève en situation de construire des textes selon des types d'écrits variés, en lui donnant les moyens de la faire grâce à des modèles et des supports.

Pour les maîtres, la rédaction est un exercice difficile à mettre en place sur un plan didactique et méthodologique. Sans doute plus encore pour la production que pour les autres domaines de l'apprentissage de l'écrit, il est indispensable de se référer au guide du maître. L'insuffisance de certaines activités dans certains manuels, voire leur absence pure et simple, peut être liée à la complexité des situations d'écriture à organiser et au temps que le travail de réécriture réclame.

## En conclusion

Ce chapitre souligne l'une des priorités de l'enseignement de l'écrit dès le CP. Les procédures de traitement nécessaires pour lire et les procédures de traitement pour produire un écrit s'autoalimentent et s'automatisent notamment par la fréquence des stimulations et leur interaction. L'usage de l'écrit en production est bénéfique pour l'installation des procédures de traitement de l'écrit en réception.

Dans les manuels de CP, l'apprentissage de la langue est mal considéré dans sa dimension de production d'écriture. C'est le principal aspect mis en évidence dans cette analyse. Il se vérifie, par exemple, pour un manuel qui ne propose pas cette dimension de l'écrit alors qu'il propose un intitulé ainsi formulé : « Je lis, j'écris. » C'est donc, dans ce cas, un simple effet d'annonce puisque les activités de la production d'écrits n'y occupent pas la place qui garantirait une véritable entrée dans l'écrit.

Les avancées de la recherche issues des travaux des dernières décennies offrent des indications importantes sur les facteurs essentiels à l'installation de la *lecture*, mais l'apprentissage de *l'écrit* et sa programmation sont un terrain de recherche encore insuffisamment exploré. De plus, les acteurs du système éducatif sont davantage formés à enseigner la *réception d'écrits* que sa *production*.

L'étude des manuels confirme qu'on apprend à lire à l'école, mais qu'on n'apprend pas corrélativement à écrire avec la même détermination. La production d'écrits est encore trop peu enseignée alors qu'elle mérite des activités spécifiques. Dès le CP, elle se cantonne à un rôle d'outil scolaire, de support des apprentissages et de vérification des acquis individuels consécutifs à un enseignement collectif.

Le professeur ne doit pas négliger cet aspect de l'apprentissage ; il sera donc attentif à la place réservée aux activités de production d'écrits dans le manuel exploité et il complétera par des activités qu'il proposera par ailleurs, chaque fois que possible.

## NOTES

1. *La démarche qui consiste à aborder l'apprentissage de la lecture par la production d'écrits est plus spécifique des « méthodes actives », correspond peu à l'usage régulier d'un manuel et ne sera pas traitée ici.*
2. *Nous avons comptabilisé des activités qui, bien que repérées dans des exercices destinés à entraîner d'autres composantes, comme l'identification des mots ou la compréhension, signalent une volonté d'entraîner l'écriture. En revanche, nous ne prenons jamais en compte les exercices d'écriture supplémentaires prévus pour occuper les élèves les plus rapides, tester les compétences ou remédier à certaines difficultés, ils sont analysés dans le chapitre portant sur l'évaluation.*
3. Site Internet de l'ONL, <http://onl.inrp.fr>.
4. Delpierre-Sahuc M.E. (2008), De l'apprenti lecteur au producteur habile : méthode de lecture et orthographe, quels liens ? Thèse sous la direction de Manesse D. et Gombert J.E.
5. Se référer au chapitre « Identification des mots ».
6. Voir les capacités du palier 6 du socle commun.

# L'évaluation et la différenciation dans les manuels de lecture

## Introduction

L'évaluation tient une place de plus en plus centrale dans les dispositifs éducatifs pour juger et réguler les acquis des élèves (classe, classe d'âge, population scolaire), attester une formation ou encore apprécier l'efficacité des enseignements. Elle recouvre de multiples organisations qui relèvent de logiques différentes dont nous ne cernerons pas, ici, toutes les facettes. Dans le contexte d'un manuel, le recours à l'évaluation marque la volonté de faire retour sur l'apprentissage engagé et d'envisager des ajustements.

### Une évolution de la pratique de l'évaluation

En 1977, le terme « évaluation » apparaît pour la première fois dans les programmes nationaux<sup>1</sup>. Les responsables ministériels souhaitent se donner les moyens d'établir un constat rigoureux des connaissances des élèves à différentes étapes de leur cursus scolaire.

De 1979 à 1987, les services statistiques ministériels organisent ainsi des évaluations dans un grand nombre de disciplines, du cycle préparatoire de l'école élémentaire à la classe de terminale du lycée. Le dispositif repose sur un échantillon construit pour être représentatif au seul plan national. Bien que les résultats soient appréciés à l'aune des performances des élèves, il s'agit uniquement d'évaluer le système éducatif dans sa globalité<sup>2</sup>. L'évaluation de 1987, pratiquée en fin de CM2, se recentre sur le français et les mathématiques, jugés déterminants pour une bonne scolarité au collège, et prend désormais en compte l'ensemble des acquisitions de l'école primaire.

À partir de 1989, la loi d'orientation sur l'éducation<sup>3</sup> place l'élève au centre du projet éducatif et demande un suivi scolaire personnalisé, entraînant, de fait, des modifications dans les évaluations déjà pratiquées. Organisées en début de CE2 et de sixième, elles doivent désormais aider les enseignants à mieux cerner les acquis et lacunes des élèves en début de cycle. L'évaluation prend valeur de diagnostic à partir duquel des actions d'ajustement, aussi bien en amont qu'en aval, seront organisées afin de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques adaptées

---

1. Voir notes p. 82.

à chaque élève (« enseignement différencié »). Elle devient un outil mis à la disposition des enseignants pour déceler, de façon précise et dès le début de l'année scolaire, les difficultés des élèves et permettre, dans toute la mesure du possible, d'y apporter rapidement une réponse<sup>4</sup>.

En septembre 2001, parallèlement à ce dispositif national et académique, des outils d'évaluation<sup>5</sup>, accessibles en ligne, sont proposés aux enseignants. Un premier ensemble d'outils d'évaluation pour la grande section de maternelle et le cours préparatoire est proposé et les enseignants sont invités à s'y référer<sup>6</sup>.

En 2004, un nouveau type de protocole est proposé sur l'apprentissage de la lecture en CE1 : passé en novembre, il doit permettre de repérer les élèves les plus en difficulté (première partie du test), puis d'identifier la nature des problèmes qu'ils rencontrent (seconde partie), afin de tenter d'y remédier en fin de cycle 2. La banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique se développe avec l'aide des académies et doit, à terme, toucher tous les niveaux et toutes les disciplines.

En 2005, le socle commun de connaissances et de compétences<sup>7</sup>, institué par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, marque un nouveau tournant dans les prescriptions institutionnelles relatives à la question de l'évaluation. Il s'accompagne, en effet, de l'obligation de mettre en œuvre un livret personnel de l'élève<sup>8</sup>, destiné à suivre l'acquisition progressive de compétences<sup>9</sup>. Les programmes d'enseignement de l'école primaire<sup>10</sup> prennent en compte les exigences du socle commun de connaissances et de compétences, et proposent des repères annuels prioritaires pour organiser progressivement les apprentissages.

En 2008, les programmes d'enseignement de l'école primaire rappellent « l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves ». L'évaluation, désormais conçue comme un dispositif pédagogique pour ajuster au mieux l'enseignement à chaque élève, participe aux choix et aux démarches des enseignants. Ceux-ci apportent leur contribution, leur savoir-faire, pour répondre efficacement aux missions de l'école. Ainsi, progressivement, ils collaborent non seulement à l'évaluation du système éducatif mais également à son pilotage dans la classe.

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux activités d'évaluation et de différenciation des manuels de cours préparatoire<sup>11</sup>. Nous analysons ici les activités conçues par les auteurs de manuels, regroupées dans une rubrique clairement annoncée et directement accessible aux élèves. Les remarques, conseils, propositions d'activités, fiches types à destination de l'enseignant, également dignes d'intérêt mais nécessitant un travail de préparation et de présentation, ne font pas l'objet d'une analyse puisque leur mise en œuvre relève de la liberté pédagogique et de la responsabilité de l'enseignant.

L'observation des manuels a permis de dresser une liste non exhaustive d'activités d'évaluation et de différenciation ainsi que des propositions d'organisation pédagogique.

**Les activités d'évaluation** sont généralement des bilans de connaissances qui se présentent sous trois formes :

- le bilan seul ;
- le bilan précédé d'une révision dans le livre et/ou le fichier/cahier de l'élève ;
- le bilan associé à une action de remédiation (conseils, avertissements et pistes d'activités ou encore fiches de consolidation, de renforcement, d'approfondissement).

Les activités d'évaluation sont souvent regroupées dans les guides pédagogiques ou dans un fichier supplémentaire et font rarement l'objet de fiches de préparation détaillées. Néanmoins, les compétences et capacités et/ou les domaines évalués peuvent être annoncés.

Les passations sont collectives et tributaires des unités d'apprentissage du manuel. Elles peuvent faire l'objet d'un étayage préparatoire avant la passation individuelle.

Les résultats sont mesurés diversement (comptage de points, pourcentage, terminologie en vigueur « acquis, non-acquis... », aucun codage, etc.). Une fiche de synthèse incluant l'appréciation de l'enseignant est parfois proposée. Dans certains manuels, les élèves participent à l'analyse des résultats.

**Les activités de différenciation** contribuent à gérer l'hétérogénéité d'une classe et s'organisent généralement selon trois modalités, assez difficilement repérables dans un premier temps dans les manuels :

- une organisation de classe : programmation et planification des activités, suggestion d'activités... ;
- des activités ponctuelles dans le manuel : lectures supplémentaires et/ou à plusieurs niveaux de difficulté, recherche et copie de mots étudiés, production écrite... ;
- un fichier spécifique, photocopiable : remédiation, différenciation...

Le recours aux activités différenciées n'est pas systématique. Lorsqu'elles existent, les auteurs les destinent soit aux élèves « rapides » ou « avancés », soit aux élèves « en difficulté ».

Elles font rarement l'objet de fiches de préparation détaillées. Leurs objectifs, les compétences et connaissances qu'elles sollicitent, les difficultés auxquelles elles doivent remédier sont rarement énoncés.

Elles s'éloignent peu, dans la forme et le contenu, des activités de découverte et d'imprégnation des leçons.

Figure 1 : Nombre d'activités d'évaluation et de différenciation dans cinq manuels récents

	<i>Abracadalire</i> (1996)	<i>Léo et Léa</i> (2004)	<i>Un monde à lire</i> (2005)	<i>Rue des contes</i> (2006)	<i>Lecture tout terr@in</i> (2007)
ÉVALUATION	83	104	113	281	181
DIFFÉREN- CIATION	229	-	-	-	570

Le tableau de la figure 1 atteste la présence régulière d'activités d'évaluation dans les manuels observés, et l'absence fréquente d'activités de différenciation dans un espace réservé et directement accessible aux élèves. Seuls deux manuels optent pour les deux types d'activités. Le manuel *Abracadalire* propose, à la suite des évaluations,

des exercices de remédiation-consolidation et ajoute, pour les élèves les plus rapides, vingt-cinq textes de lecture thématique, huit fiches de lecture silencieuse ainsi que des activités d'écriture de mots, de phrases, de courtes histoires. Le manuel *Lecture tout terr@in* propose, dans un fichier photocopiable, des activités de renforcement pour les élèves rencontrant des difficultés et des activités d'approfondissement pour les plus avancés.

Nous décrivons, tout d'abord, les activités d'évaluation des manuels observés, puis les activités de différenciation, en apportant quelques éléments de réflexion nécessaires à leur compréhension et leur analyse. En conclusion, nous évoquons quelques points importants pour l'utilisation des outils d'évaluation et de différenciation en classe.

## Les activités d'évaluation

Au cours d'une année scolaire, les élèves rencontrent différentes évaluations, à l'initiative de l'institution scolaire, de l'inspection de circonscription, de l'équipe pédagogique de l'école et de leur enseignant. Elles n'interviennent pas toutes au même moment de l'apprentissage, et varient dans leurs objectifs, leurs contenus, leurs modalités de passation, leur niveau d'exigence et leurs critères d'appréciation.

### Les formes de l'évaluation

L'évaluation consiste à fournir des informations utiles pour éclairer une prise de décision.

Trois types d'évaluation peuvent être pratiqués par les enseignants et se retrouver dans les manuels.

- L'évaluation diagnostique : elle permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves avant l'entrée dans une unité d'apprentissage. Elle entraîne l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves et, éventuellement, la mise en place d'un soutien, d'une remédiation pour certains.
- L'évaluation formative : partie intégrante de l'enseignement, elle est fréquente et continue pour permettre à l'élève de corriger rapidement ses erreurs, de repérer ses lacunes et d'y remédier.
- L'évaluation sommative : elle intervient lors des bilans, au terme d'un processus d'apprentissage. Elle situe les élèves en fonction de critères définis par l'enseignant en relation avec les programmes et les progressions de la classe. Elle établit le degré d'acquisition des enseignements reçus.

L'évaluation aujourd'hui se réfère au socle commun de connaissances et de compétences<sup>12</sup> qui donne le cadre général des acquis indispensables à la scolarité obligatoire, en fonction des paliers de fin de cycle (CE1, CM2, troisième), ce qui lui confère également un aspect normatif. Chaque compétence du socle se décline en connaissances fondamentales, en capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées et en attitudes à développer.

On restera vigilant avec ce terme de « compétence » qui, malgré un usage désormais courant en éducation, est différemment employé.

De nombreuses définitions existent. On se référera, pour approfondir cette notion, à des auteurs spécialisés sur l'évaluation<sup>13</sup>.

Dans la pratique scolaire, on peut confondre :

- l'expression d'une compétence générale avec l'une ou l'autre de ses composantes,
- la formulation de la compétence à développer avec l'objectif de l'apprentissage assigné.

On remarque que les programmes sont organisés en termes de compétences, que les paliers de fin de cycle<sup>14</sup> sont annoncés, mais que les étapes intermédiaires et la progression des apprentissages relèvent de la seule responsabilité des équipes pédagogiques. On sera attentif aux compétences retenues pour l'évaluation, aux tâches proposées aux élèves, ainsi qu'aux critères de réussite.

### Les manuels observés proposent-ils des activités d'évaluation ?

Les manuels observés proposent généralement des évaluations en fin de chaque période d'apprentissage.

Elles peuvent être regroupées dans :

- le guide pédagogique (*Un monde à lire, Rue des contes, Lecture tout terr@in*) ;
- un fichier spécifique (*Abracadalire, Ribambelle, Grand Large*) ;
- les fichiers/cahiers des élèves (*Léo et Léa, À l'école des albums*) ;
- un CD-rom (*Lecture tout terr@in, À l'école des albums*).

Elles diffèrent par :

- le rythme de passation : entre cinq (*Abracadalire, Lecture tout terr@in*) et huit évaluations annuelles (*Un monde à lire, Léo et Léa, Rue des contes*) ;
- l'importance accordée aux domaines évalués : l'évaluation porte principalement sur l'identification des mots et la compréhension, plus rarement sur la production d'écrits ;
- le nombre d'exercices : entre cinq et dix-sept par évaluation, sur une ou deux pages de format sensiblement équivalent ;
- l'organisation des exercices : soit ils évoluent du phonème-graphème au texte (lecture-écriture), soit ils sont traités en domaine « compréhension », « code », « production d'écrits », etc. ;
- les consignes de travail (longueur, redondance, consignes multiples, pictogrammes, illustrations).

Certains auteurs, attentifs à l'importance que revêt l'évaluation, proposent :

- des révisions sur une ou deux pages qui synthétisent les connaissances d'une période pour faire le point sur les acquis, avant d'évaluer ;
- un cadre volontairement rassurant :
  - en s'appuyant sur des types d'exercices bien connus des élèves ;
  - en ayant systématiquement recours aux mots des textes déjà étudiés et à leur contexte ;
  - en simplifiant les consignes ;
  - en sollicitant ponctuellement l'aide de l'enseignant ;
  - en organisant les évaluations sur plusieurs séances.

On pourra s'interroger sur l'emplacement des activités d'évaluation. En effet, cela peut avoir un impact sur leur statut.

- Dans le fichier de l'élève, elle est matériellement associée au processus d'apprentissage et s'apparente à l'évaluation formative. Plusieurs manuels préfèrent dissocier les activités d'entraînement des activités d'évaluation afin d'éviter une préparation préalable qui pourrait invalider les résultats.
- Dans le guide pédagogique, elle dresse le bilan des acquis des élèves à un moment donné des apprentissages et s'apparente à l'évaluation sommative. En la réservant aux enseignants, les auteurs souhaitent ainsi garantir la fiabilité des résultats et offrir une certaine souplesse d'utilisation.
- Dans un fichier spécifique, l'évaluation est indirectement associée au manuel. L'enseignant devra faire la démarche de commander le fichier ou de construire ses propres évaluations.

En fonction de la présentation et du contenu des exercices proposés aux élèves, la passation peut varier en complexité et solliciter différemment les compétences et connaissances.

Dans les manuels, ce qui est appelé « évaluation » se présente comme un ensemble d'activités qui varient du contrôle des connaissances à une observation des degrés de capacité ou attitudes de l'élève à transférer ces connaissances ou à mettre en œuvre des procédures. Par exemple, les exercices qui exploitent systématiquement les mots et contextes étudiés ne demandent pas les mêmes types d'efforts que ceux qui font appel à des mots nouveaux. Certaines consignes complexes contiennent plusieurs injonctions et peuvent être à l'origine de confusions et de malentendus pour l'élève, ou produire une imprécision dans la lecture des résultats pour l'enseignant. Ainsi, la consigne « relire le texte et entourer ce qui convient pour compléter plusieurs phrases » est susceptible de générer des oublis, tout comme « relire le texte et répondre aux questions en faisant des phrases », qui évalue l'endurance de lecture, la compréhension (repérer des informations explicitement formulées dans le texte, faire des inférences, se référer à ses connaissances) et la production d'écrits.

D'autres points peuvent retenir l'attention des enseignants : la récurrence des consignes, la stabilité, la prise en compte des acquis réels des élèves, leurs progrès et performances et leur degré d'autonomie en lecture-écriture.

Il est également important d'amener les élèves à confronter leurs acquis dans des situations qui ne sont pas exclusivement une restitution à l'identique des connaissances apprises.

Enfin, les révisions permettent de prendre le temps de revenir sur les apprentissages, de faire le point, mais aussi de clarifier les attentes de l'enseignant à un moment donné. C'est un exercice de mémoire et de retour sur des acquis récents qui n'est pas à négliger.

### **À quels types d'évaluation les manuels ont-ils recours ?**

Les évaluations des manuels sont généralement présentées, brièvement, dans les guides pédagogiques et font rarement l'objet de fiches de préparation.

Deux types d'évaluation sont annoncés et définis par les auteurs.

- L'évaluation sommative (*Abracadalire*, *Un monde à lire* et *À l'école des albums*) pour mesurer le niveau d'acquisition des élèves, repérer et aider ceux qui sont en difficulté.
- L'évaluation diagnostique, qui témoigne de la continuité des apprentissages entre l'école maternelle et l'école élémentaire. Son objectif est de vérifier les acquisitions de grande section (*À l'école des albums*, *Un monde à lire*, *Ribambelle* et *Grand Large*). Il s'agit souvent de propositions d'activités à organiser par l'enseignant.

L'évaluation formative n'est pas explicitement nommée, à l'exception du manuel *Un monde à lire* qui regroupe les activités des fichiers/cahiers sous ce terme. Sans doute faut-il en déduire que ce sont les situations d'enseignement proposées quotidiennement dans ces manuels qui permettent une évaluation continue pendant et pour l'apprentissage.

Lorsque les compétences évaluées sont annoncées, elles sont inscrites dans les guides pédagogiques et/ou les fichiers/cahiers de l'élève, ou encore dans les fiches de synthèse des résultats individuels (*Abracadalire*, *Rue des contes* et *Lecture tout terr@in*). Elles sont parfois associées aux consignes (« Je lis des mots » associée à « Relie chaque dessin à son nom. Attention, il y a des intrus ! » *Rue des contes*).

On remarque encore des différences :

- dans le nombre des compétences évaluées : entre cinq et quinze (*Abracadalire*, *Rue des contes* et *Lecture tout terr@in*),
- dans leur intitulé (coder ou décoder des syllabes/reconnaitre des syllabes, effectuer la correspondance entre l'écriture scripte et l'écriture cursive/reconnaitre des lettres, identifier des mots dictés/lire des mots...),
- dans la permanence de leur évaluation au cours de l'année (certaines compétences peuvent disparaître pour de nouvelles).

Les auteurs des manuels souhaitent évaluer les acquis des élèves en s'assurant de la progression de chacun, mais ne s'engagent pas réellement dans une évaluation formative. Les temps de découverte, de mise en œuvre et d'entraînement, fortement majoritaires, s'appuient sur des exercices répétitifs qui servent aussi d'évaluation sommative.

On observe un manque de cohérence et de précision dans la présentation des compétences retenues. Elles prennent, dans un souci de communication, la forme de procédures relativement standardisées et stéréotypées ; par exemple, « savoir écrire une lettre ». Souvent, elles se confondent avec l'intitulé d'une consigne. Le recours au référentiel de compétences du socle commun, aux grilles de références des sept grandes compétences et aux progressions des programmes 2008 devrait faciliter la conception des évaluations.

L'évaluation des compétences requiert un important travail de choix des tâches à exécuter et de la rigueur. Les épreuves peuvent s'organiser selon trois modalités.

1. Accomplir une tâche complexe de manière autonome. L'élève trouve seul ce qui doit être activé pour atteindre l'objectif assigné.
2. Accomplir une tâche complexe mais décomposée en étapes. L'élève est guidé pour réaliser les actions demandées dans un ordre imposé.
3. Accomplir une ou plusieurs tâches simples non contextualisées. L'élève est invité à reproduire ce qu'il a appris à l'identique ; par exemple, « écrire des mots ».

Les manuels et les enseignants optent majoritairement pour la troisième modalité sans traiter l'ensemble de la compétence évaluée.

### Quelles sont les activités évaluées dans les manuels ?

Nous avons étudié les activités proposées dans les évaluations en nous appuyant sur les trois composantes « identification des mots », « compréhension » et « production d'écrits », par ailleurs analysées dans cet ouvrage.

La figure 2 présente la part réservée à chacune des composantes dans les activités d'évaluation, sachant que le nombre des activités reste modeste en comparaison des activités d'apprentissage des livres et fichiers des élèves. Il est néanmoins intéressant de garder en mémoire les tendances déjà observées dans les différents domaines d'apprentissage (figure 3).

Figure 2 : Répartition des activités d'évaluation (en %) dans les manuels observés

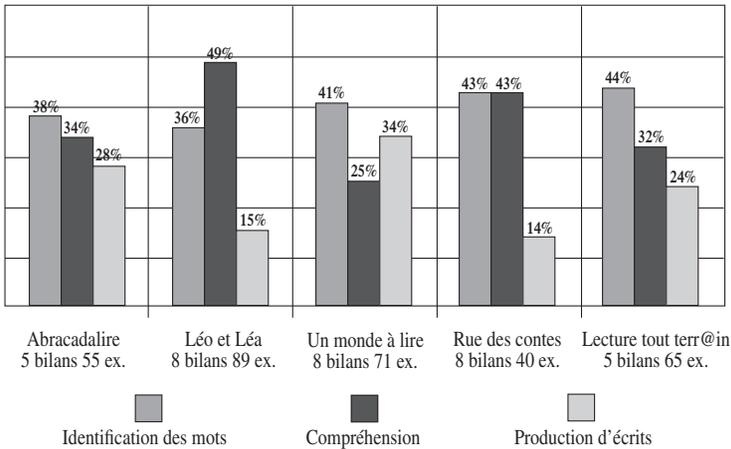
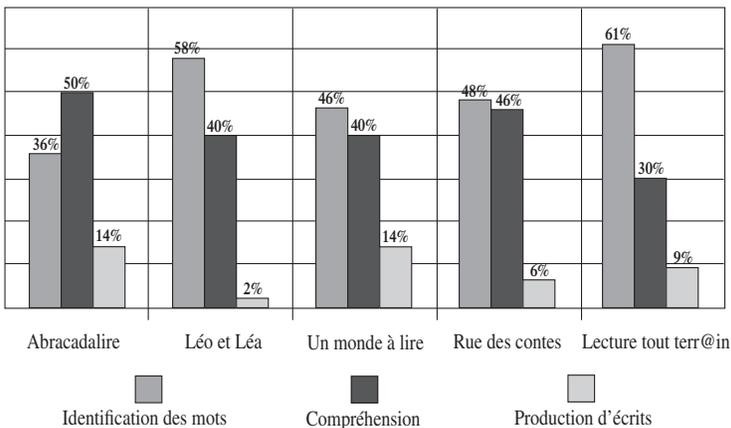


Figure 3 : Répartition des activités d'apprentissage (en %) dans cinq manuels récents



On observe que la place accordée aux activités d'identification des mots et de compréhension dans l'apprentissage se retrouve dans les activités d'évaluation. En revanche, la composante « production d'écrits » (entre 14 % et 34 %) est davantage sollicitée lors des activités d'évaluation. Ceci ne signifie pas nécessairement qu'il s'agit d'une volonté des auteurs d'évaluer les acquis de cet apprentissage, mais plutôt qu'ils utilisent l'écriture pour évaluer des compétences de lecteur (par exemple, la copie : « écrire des mots à partir de syllabes proposées », « retrouver un mot et le copier », « retrouver une phrase et la copier » ou encore « répondre à des questions par des phrases »).

La composante « identification des mots » reste le domaine privilégié (entre 38 % et 44 % des activités) lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences de lecture.

La composante « compréhension » connaît des variations sensibles d'un manuel à l'autre (de 25 % à 49 %).

Chaque composante sollicite certaines activités plus que d'autres.

- L'identification des mots est évaluée majoritairement lors d'activités portant sur l'acquisition du code alphabétique. Les activités portant sur l'acquisition, la maîtrise du code et la lecture combinatoire se ressemblent d'un manuel à l'autre. La fixation orthographique (memoriser, retrouver des mots déchiffrables, etc.) est faiblement évaluée. Les discriminations auditive et visuelle ne sont pas, ou peu, évaluées (dans ce cas, ce sont majoritairement des activités de discrimination visuelle). La reconnaissance globale de mots est évaluée uniquement dans les évaluations de début d'année.
- La compréhension est évaluée lors d'activités plus diversifiées avec, cependant, une priorité accordée à la compréhension au niveau du texte (*Abracadalire*, Rue des contes et Lecture tout terr@in) ou de la phrase (*Léo et Léa* et *Un monde à lire*). Peu d'activités évaluent les acquisitions faites au niveau de la langue écrite (morphologie et syntaxe-lexique), sans doute parce que ces connaissances font plus rarement l'objet d'activités spécifiques au cours préparatoire.
- L'évaluation de la production d'écrits regroupe peu – voire pas – d'activités de graphisme (quasi inexistantes) et rarement d'expression écrite. Elle s'attache principalement à des activités d'écriture, dans des tâches de reproduction et de copie, d'écriture de mots isolés, de phrases ou de textes « avec accompagnement ».

En conclusion :

Les manuels semblent privilégier l'évaluation de l'identification des mots, puis de la compréhension, au détriment de la production d'écrits. Pourtant, l'interaction entre l'écriture et la lecture est constante puisque les deux composantes se soutiennent et s'enrichissent mutuellement, comme le rappellent régulièrement les programmes<sup>15</sup>.

Une évaluation tenant compte des trois composantes permettrait un aperçu global des acquisitions et participerait à la prévention et à la remédiation de certaines difficultés annoncées en début de cours élémentaire 1, lorsque les enseignants constatent que des élèves « ne savent pas lire », « ne comprennent pas » ou « écrivent mal ».

Les acquis des élèves sont souvent évalués à partir d'activités proches, qui sollicitent les mêmes habiletés et capacités d'une composante. Par exemple, le manuel *Léo et Léa* s'appuie sur la même consigne, « construire ou compléter des phrases », pour évaluer la compréhension des élèves. Se limiter à une consigne risque de fournir des informations insuffisantes pour juger des acquis réels des élèves.

La faible représentativité de la composante « production d'écrits » est à l'image de son enseignement. Elle est néanmoins plus présente en situation d'évaluation qu'en entraînement, ce qui manifeste qu'elle est en fait cantonnée à un rôle d'outil « pour » réaliser une autre tâche.

Comment les résultats des élèves sont-ils mesurés ?

- Les auteurs des manuels s'intéressent peu à la question de la mesure. Il est rarement proposé une notation chiffrée (sur 10 ou 20, par exemple), ou alors sous la forme d'un comptage de points dont le total peut différer d'un exercice à l'autre. Il est généralement proposé la terminologie en vigueur (par exemple, « acquis », « en cours d'acquisition », « non acquis »), sans préciser exactement les critères de réussite. En ce domaine, les enseignants conservent une grande liberté.
- Les auteurs des manuels peinent à mesurer avec précision et rigueur les compétences évaluées alors que l'évaluation demande des critères explicites et qu'une meilleure transparence de ceux-ci permettrait de préciser et de communiquer aux élèves les attentes de leur enseignant. La transmission des résultats reste d'ailleurs très informelle et relève de la responsabilité de l'enseignant de chaque classe.
- l'échec à un bilan ne fait pas systématiquement l'objet d'un travail de remédiation, plutôt réservé aux activités quotidiennes de la classe. Si une action de remédiation est engagée, il s'agit surtout d'un entraînement supplémentaire de consolidation (*Abracadalire* et *Grand Large*). Dans une même démarche, les guides pédagogiques peuvent solliciter l'organisation de groupes de besoin<sup>16</sup>.
- Peu d'activités de remédiation sont également proposées. Il est vrai que les difficultés de lecture-écriture varient d'un élève à l'autre et que le fonctionnement cognitif de chacun est à ce point spécifique qu'il n'y a pas d'approche unique. Cela exige une certaine souplesse, une importante réactivité et des réponses personnalisées qui s'adaptent difficilement à la structure d'un manuel et à la régularité des bilans. Les typologies des difficultés de lecture<sup>17</sup> et les documents d'accompagnement des programmes 2002 tels que *Lire au CP, 1 et 2*<sup>18</sup> sont à cet égard des outils de travail intéressants tant il est essentiel de prendre le temps d'analyser et de comprendre les difficultés, afin de dépasser « une vision simpliste en tunnel où le constat d'un symptôme entraîne aussitôt une série d'exercices visant à l'éliminer<sup>19</sup> ».
- Les résultats font rarement l'objet d'une synthèse personnalisée en direction des familles. Il existe néanmoins des tentatives de présentation individuelle des résultats, sous la forme d'un tableau renseigné par l'élève (par comptage de points) ou par l'enseignant, qui attribue le niveau de maîtrise des compétences et rédige une appréciation générale (*Lecture tout terr@in* et *Rue des contes*). Il arrive aussi qu'il soit conseillé à l'enseignant de se doter d'un outil de pilotage collectif, sous la forme d'un tableau (*Un monde à lire* et *À l'école des albums*).

L'exemple du manuel *Abracadalire*Figure 4 : Répartition des activités d'évaluation et de remédiation du manuel *Abracadalire*.

<i>ABRACADALIRE</i>	ÉVALUATION – 55 EXEMPLAIRES	REMÉDIATION – 55 EXEMPLAIRES
Identification des mots	38 %	41 %
Compréhension	34 %	43 %
Production d'écrits	28 %	16 %

On observe un certain déséquilibre entre les activités d'évaluation et les activités de remédiation, principalement en production d'écrits mais également en compréhension, alors même que le manuel souhaite apporter une réponse adaptée à chaque activité d'évaluation échouée. Les réponses sont parfois insuffisantes parce que les activités :

- s'éloignent de la compétence visée en sollicitant de nouvelles ;
- complexifient la nouvelle activité ;
- travaillent de façon confuse la difficulté observée. Par exemple, si un élève a échoué à l'écriture d'un texte à partir d'images séquentielles, il lui est proposé de transformer un nouveau texte en changeant uniquement des groupes de mots soulignés. Ou encore, s'il a peiné à reconnaître globalement quatre mots, il lui est proposé de lire une liste de mots plus longue dans laquelle les mots chutés ne sont pas tous repris.

On voit ici la difficulté de mettre en œuvre une démarche construite d'évaluation et de remédiation dans les manuels.

## Les activités de différenciation

La prise en compte de la diversité des élèves demande aux enseignants d'adapter leurs pratiques pédagogiques. La pédagogie différenciée – ou différenciation pédagogique – est une réponse à cette préoccupation et vise, en priorité, les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de développement. Elle est devenue un impératif pédagogique et l'on voit progressivement apparaître dans les manuels, malgré la difficulté d'une adaptation au support papier, des activités dont la fonction est d'offrir une palette de ressources répondant aux besoins des élèves. Les manuels cherchent alors à respecter une démarche collective d'enseignement des compétences et des connaissances exigées, tout en proposant un cadre suffisamment souple afin que les élèves puissent travailler en fonction de leur propre rythme d'apprentissage.

« La pédagogie différenciée permet l'adaptabilité de l'enseignement à la diversité des élèves<sup>20</sup>. Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité. Être en quête d'une médiation toujours plus efficace entre l'élève et le savoir [...]. C'est pourquoi il ne faut pas parler de la "pédagogie différenciée" comme d'un nouveau système pédagogique, mais bien plutôt comme d'une dynamique à insuffler à tout acte pédagogique... un moment nécessaire dans tout enseignement [...] celui où s'insinue la personne dans le système<sup>21</sup> [...] »

L'enseignant qui s'inscrit dans des pratiques de pédagogie différenciée prend appui sur les évaluations formative et sommative qu'il met en œuvre pour élaborer un diagnostic régulier de sa classe. L'hétérogénéité des niveaux constatés rend compte de l'hétérogénéité des processus d'apprentissage des élèves (motivation, âge, rythmes, fonctionnement cognitif, modes de communication et d'expression, prérequis, etc.) et pointe aussi les incidences de l'hétérogénéité du cadre de vie (appartenance socioéconomique, origine socioculturelle, stratégies familiales envers l'école).

La différenciation peut agir sur :

- les modes de présentation du savoir (montrer, expliquer, faire rechercher, faire trouver/expérimenter...);
- les circonstances (les types de tâches, les supports, les formes de groupement, les rythmes, les modalités d'évaluation, les modalités de remédiation...);
- les types de relation/les modes de communication avec l'élève.

Elle peut s'organiser en :

- différenciation successive compte tenu des informations fournies par l'évaluation instrumentée ou intuitive sur l'ensemble du groupe-classe ;
- différenciation simultanée :
  - présentation de la tâche sous des formes variées, comportant des étayages plus ou moins importants, au choix de l'élève ;
  - ateliers en fonction de groupes de besoin (remédiation et renforcement), contrats individualisés à partir des résultats de l'évaluation formative ;
- aides individualisées, immédiates, au cours des travaux, aide méthodologique, incitation à la métacognition.

Si la pédagogie différenciée prend en compte la singularité des élèves, l'enseignant doit être attentif aux acquisitions des compétences nécessaires à tous. Il ne s'agit pas de baisser le niveau d'exigence mais bien de mettre en œuvre des moyens différents pour permettre à chacun d'acquérir les compétences et les connaissances fixées dans le socle commun.

Lors de la présentation des choix pédagogiques, les auteurs des manuels observés abordent la question de la différenciation et annoncent généralement qu'elle est nécessaire pour :

- prendre en compte les rythmes (vitesse d'exécution, d'acquisition, d'attention) ;
- mieux servir les objectifs complexes du savoir-lire ;
- gérer l'hétérogénéité des élèves avec des activités de renforcement pour les élèves rencontrant des difficultés et des activités d'approfondissement pour les plus avancés.

Les auteurs s'intéressent à l'accompagnement de l'enseignant (s'informer, anticiper, organiser, repérer, corriger...), aux modes d'organisation (groupe-classe, ateliers, approche personnalisée, tutorat...) et aux activités (consolidation, approfondissement...).

– Ils informent les enseignants des difficultés possibles. Ils les conseillent et leur présentent des fiches méthodologiques. Les difficultés décrites dans les guides pédagogiques, au fil des leçons, peuvent faire l'objet d'aides méthodologiques ciblées qui consistent à faire refaire l'exercice ou à le simplifier. (Le manuel *Rue des contes*

propose d'utiliser la gestuelle Borel-Maisonny, de surligner pour un meilleur repérage dans la page, de lire à la place de l'élève, de reformuler oralement ce qui a été lu, de développer la mémoire par un travail de répétition systématique...).

- Ils suggèrent des activités, des pistes de travail, des organisations de groupes de besoin ;
- Ils proposent des lectures « à plusieurs niveaux » (mots et phrases en caractère gras, résumés ou listes de mots classés par ordre de difficulté, à l'exemple des manuels *Un monde à lire*, *Justine et Compagnie* ou encore *Mika*) ou des textes supplémentaires, des fiches de lecture silencieuse pour les élèves avancés (le manuel *Abracadalire* réserve des activités, en bas de page des fichiers, aux élèves rapides : écrire des mots, construire des phrases et écrire de courtes histoires après avoir fait un dessin) ;
- Ils associent au manuel un fichier d'activités de différenciation pour renforcer et approfondir les compétences travaillées lors des leçons par l'intermédiaire de fiches photocopiables (*Lecture tout terr@in*) ou d'une banque d'exercices (CD-rom, par exemple) dans laquelle l'enseignant trouve l'aide nécessaire pour organiser sa classe en groupes de besoin (*À l'école des albums* et *Lecture tout terr@in*). Les auteurs s'adressent, alors, aux élèves en difficulté et aux plus avancés. Deux domaines d'activités sont privilégiés : la compréhension et l'identification des mots.

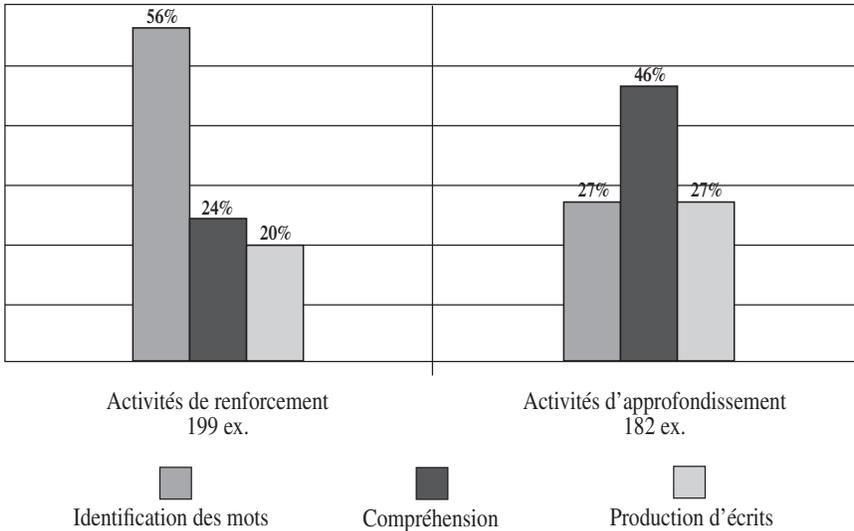
Cependant, si le recours à la différenciation est généralement recommandé, cela se traduit peu en actions et les activités restent difficilement repérables, à l'exception des fichiers spécialisés.

Sur les cinq manuels observés :

- Trois (*Abracadalire*, *Rue des contes* et *Lecture tout terr@in*) proposent, dans les guides pédagogiques, un accompagnement régulier de l'enseignant pour les élèves en difficulté (préalables aux leçons, conseils, ajustement des consignes, méthodologie adaptée, synthèse des acquis, observation formative, mise en place d'ateliers, pistes d'activités...), répondant en cela à la vocation première de la pédagogie différenciée.
- Deux (*Abracadalire* et *Lecture tout terr@in*) proposent également des exercices adaptés aux élèves avancés, et si possible à tous les élèves, pour optimiser les situations d'apprentissage.

Le fichier de différenciation du manuel *Lecture tout terr@in* offre un exemple de dispositif d'aide et différenciation à la disposition immédiate des élèves. Il propose, pour chaque leçon du livre de l'élève, une fiche de renforcement pour les élèves en difficulté (199 exercices qui représentent 300 activités réalisées) et une fiche d'approfondissement pour les élèves avancés (182 exercices qui représentent 270 activités réalisées).

Figure 5 : Répartition des activités de renforcement et d'approfondissement du manuel Lecture tout terr@in



La figure 5 permet de pointer les orientations de travail pour différencier l'activité des élèves.

- Les fiches de renforcement privilégient l'identification des mots (dans la continuité des activités d'apprentissage et de révision). Le travail de compréhension, moins sollicité, s'appuie sur une relecture systématique du texte de la leçon, et plus rarement sur un nouveau texte (dans ce cas, c'est un texte de trois lignes utilisant soit les mots du phonème étudié, soit ceux du texte de la leçon), ce qui est moins fréquent dans les fiches d'approfondissement. Un travail de discrimination visuelle et auditive est proposé alors qu'il disparaît progressivement dans les fiches d'approfondissement. Les activités de production d'écrits, bien que modestes, relèvent majoritairement d'un travail de graphisme, un peu d'un travail d'écriture et rarement d'un travail d'expression écrite.
- Les fiches d'approfondissement développent de manière significative les activités de compréhension. Il peut s'agir de relire le texte de la leçon et de répondre à des questions, de lire un nouveau texte pour le compléter ou répondre à des questions, de compléter des phrases... Les activités de production d'écrits proposent d'écrire des mots, des phrases ou un court texte à partir d'un support d'idées.

De fait, il n'y a pas d'approche universelle qui puisse résoudre tous les problèmes des lecteurs et les activités de différenciation des manuels n'ont certes pas la prétention d'apporter toutes les réponses. Néanmoins, leurs auteurs peuvent s'appuyer sur différents constats de chercheurs. Les difficultés d'apprentissage de la lecture<sup>22</sup> concernent aussi bien le déchiffrage que la compréhension. Une caractéristique du lecteur en difficulté est précisément sa tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situa-

tion de lecture alors même qu'on peut dénombrer plusieurs catégories de stratégies de lecture. À titre d'exemple, six profils types<sup>23</sup> de lecteurs en difficulté ont pu être définis ; chacun demande des entraînements spécifiques et non exclusivement une simple réplique ou une compilation de tâches échouées.

La question du sens et de la valeur à accorder au travail réservé aux élèves avancés mérite également réflexion. S'agit-il de les occuper pour que l'enseignant travaille avec les élèves en difficulté, de les aider à développer des automatismes pour développer une lecture experte, de les diriger vers des tâches plus complexes, d'enrichir leur culture littéraire, de développer l'autonomie et le sens des responsabilités ? Si, comme l'écrit Philippe Perrenoud, la pédagogie différenciée est une quête d'activité optimale de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui, alors les élèves qui répondent sans difficulté aux objectifs attendus méritent également des activités constructives.

## **Conclusion**

L'évaluation s'affirme comme un outil de pilotage à part entière, et la différenciation, une réponse à la gestion des rythmes d'apprentissage. Ces deux domaines méritent d'être débattus au sein des équipes pédagogiques.

Ce qui peut être retenu de nos observations sur l'évaluation :

- elle est présente dans tous les manuels ;
- elle est là pour accompagner ou éclairer le jugement des enseignants sur les acquis des élèves ;
- elle traite de problématiques différentes selon qu'elle assure une fonction diagnostique, sommative ou formative ;
- elle est parfois précédée d'activités formalisées de révision dans le livre et/ou le cahier de l'élève.

Ce qui peut être retenu de nos observations sur la différenciation :

- elle est abordée de diverses manières dans les manuels. Tantôt elle accompagne l'apprentissage en cours, tantôt elle poursuit l'évaluation comme remédiation. Parfois les deux formes sont combinées. Parfois, elle est simplement absente ;
- elle a des objectifs très diversifiés. Les tâches, les modalités de travail et les activités proposées sont également variées et hétérogènes. Tantôt la différenciation permet une adaptation au rythme d'apprentissage, tantôt elle favorise une aide spécifique des élèves présentant certaines difficultés. Souvent, elle se limite à occuper certains élèves rapides.

Les activités d'évaluation et de différenciation dans les manuels restent floues ou sous-représentées. Les professeurs sont rarement aidés à prendre conscience des choix qui sont faits, de leurs implications, des critères et des indicateurs qui permettent de juger des progrès.

Les enseignants devront être attentifs :

- à la clarté des objectifs annoncés,
- à la cohérence des tâches proposées pour évaluer chaque compétence,

- au choix des critères de réussite proposés ou sous-jacents aux évaluations,
- l'existence d'activités de remédiation et à la justesse de leur lien avec l'analyse des résultats des évaluations,
- à la pertinence des activités de différenciation qui accompagnent l'apprentissage,
- à la fréquence d'activités de révision qui favorisent la mémorisation des connaissances.

Au quotidien, les enseignants doivent s'appuyer sur les propositions des manuels, les approfondir et les compléter pour s'engager dans une véritable démarche d'accompagnement personnalisé de chaque élève.

### NOTES

1. *Contenus de formation à l'école élémentaire, cycle préparatoire*, MEN, CNDP, 1977.
2. Une première évaluation est organisée au cycle préparatoire en 1979, qui « a pour but d'apprécier, au niveau national, la réalisation des objectifs pédagogiques fixés au cycle préparatoire et de décrire les pédagogies mises en œuvre par les maîtres ». Évaluation de l'enseignement à l'école primaire, année 1979, cycle préparatoire, Études et documents 80-83, MEN, SIES, 1980.
3. Loi d'orientation sur l'éducation, n° 89-486 du 10 juillet 1989.
4. Lire à ce sujet l'introduction de la brochure de publication des résultats Éducation et Formations, hors série, février 1990.
5. Sites à consulter : le portail de l'évaluation (<http://educ-eval.education.fr/>) et la banque d'outils d'aide à l'évaluation (<http://www.banqoutils.education.gouv.fr/>).
6. Évaluation et aide aux apprentissages en grande section de maternelle et en cours préparatoire : identification des compétences et repérage des difficultés des élèves, circulaire n° 2001-148 du 27 juillet 2001, BO n° 31 du 30 août 2001.
37. Socle commun de connaissances et de compétences, décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, JO du 12 juillet 2006.
8. Mise en œuvre du livret scolaire à l'école, circulaire n° 2008-155 du 24 novembre 2008, BO n° 45 du 27 novembre 2008.
9. Le référentiel de compétences du socle commun présente sept grandes compétences décomposées chacune en connaissances, capacités et attitudes. Mais cette définition des compétences n'est pas la seule possible, en fonction des cultures nationales, linguistiques, ou des différentes approches des chercheurs, qui soulignent le flou conceptuel fréquent qui entoure l'idée de compétences en éducation et donc la difficulté de s'engager dans une définition consensuelle.
10. Programmes 2008, BO, hors série n° 3 du 19 juin 2008.
11. Dans cette étude qualitative, nous faisons référence à divers manuels de lecture présents dans les classes.
12. Socle commun des connaissances et des compétences, décret du 11 juillet 2006. Nous nous référons à cette définition dans le cadre de ce chapitre.

13. Par exemple trois regards :  
Meirieu Ph. (1987), *Apprendre... oui, mais comment*, ESF éditeur.  
Perrenoud Ph., « Évaluer des compétences », *L'Éducateur*, numéro spécial « La note en pleine évaluation », mars 2004, p. 8-11.  
B. Rey, V. Carette, A. Defrance, S. Kahn (2006), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, De Boeck.
14. Cycle des apprentissages fondamentaux, progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année, p. 31 —in ? Les programmes et les horaires de l'école primaire, hors-série n° 3 du 19 juin 2008.
15. [1995-2008] : « L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification [...]). » : Programmes 2008.
16. Le manuel Rue des contes définit quatre profils de difficultés : les élèves qui ont besoin de consolider leur connaissance du code, qui ont des difficultés méthodologiques, des difficultés de compréhension ou qui peinent à produire des phrases à l'écrit.
17. Lire à ce sujet : Van Grunderbeeck N. (1994), *Les difficultés en lecture, Diagnostics et pistes d'intervention*, Gaëtan Morin ; Charmeux E., *Apprendre à lire : échec à l'échec*, Milan éducation 1987 ; Chauveau G. (1997), *Comment l'enfant devient lecteur, pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*, RETZ.
18. Documents d'accompagnement des programmes 2002 : Lire au CP, repérer les difficultés pour mieux agir —in ? Lire au CP [2], enseigner la lecture et prévenir les difficultés, CNDP 2004.
19. N. Van Grunderbeeck, (1994), *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*, Gaëtan Morin.
20. Zakhartchouk J.-M. (2001), *Au risque de la pédagogie différenciée*, INRP.
21. Meirieu Ph., « Différencier la pédagogie », introduction dans les Cahiers Pédagogiques, numéro spécial 1987.
22. N. Van Grunderbeeck (1994), *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*, Gaëtan Morin.
23. Les six profils de lecteurs d'après N. Van Grunderbeeck : 1. Le lecteur centré exclusivement sur le code qui ne cherche pas le sens. 2. Le lecteur centré exclusivement sur le sens qui devine beaucoup et s'appuie peu sur les indices graphiques. 3. Le lecteur centré sur la reconnaissance lexicale, qui dit des mots mais ne cherche pas de liens entre eux. 4. Le lecteur centré en priorité sur le code, qui déchiffre le début des mots et devine la fin de ceux-ci, sans se soucier du sens du texte. 5. Le lecteur centré soit sur le code, soit sur le sens, sans faire interagir ceux-ci. 6. Le lecteur combinant le code avec une partie du contexte sans faire de vérification.



# Aspects culturels

## Introduction

Par environnement culturel, nous entendons l'ensemble des connaissances sur le monde ou sur la langue nécessaires à la compréhension des textes qui, au-delà de leur décodage, vont conduire à la signification. En lecture, connaissances sur le monde et connaissances sur la langue sont liées. Il en est ainsi, par exemple, du « bagage » lexical de chaque lecteur : connaître un mot, c'est au moins pouvoir le référer à un ou plusieurs ensembles de connaissances, pouvoir le situer dans ces ensembles, pouvoir enfin l'utiliser (réception et production) dans des contextes pertinents. La maîtrise lexicale, et donc la production de significations, ne peut être séparée des connaissances sur le monde, et cela même si la lecture permet précisément d'enrichir ces connaissances et, *de facto*, le lexique y afférent. Ainsi, pour être compris, un texte doit partager un minimum de significations et/ou de références communes avec son lecteur. Le seuil d'incompréhension peut d'ailleurs être très rapidement atteint en ce qui concerne la maîtrise lexicale. Certaines recherches montrent en effet que deux ou trois pour cent de mots incompréhensibles dans un texte peuvent perturber très sérieusement la compréhension de ce dernier, voire la rendre impossible<sup>1</sup>.

C'est pourquoi nous avons voulu essayer de mesurer la prise en compte de l'environnement culturel dans les manuels d'apprentissage de la lecture de CP, non seulement à travers les divers textes servant de supports à cet apprentissage, mais aussi à travers l'examen des très nombreuses illustrations qui accompagnent ces textes. Celles-ci, comme nous le verrons, participent très largement à la compréhension des textes proposés par les manuels. Pour effectuer ce travail, nous avons analysé à la fois les modalités de présentation de ces supports et les représentations du monde que ces modalités de présentations entraînent, suggèrent ou mobilisent. C'est ainsi qu'au terme de nos investigations nous avons été amenés à interroger les références et les valeurs que portent ces ensembles de textes et d'illustrations.

Nous allons nous attacher dans un premier temps à présenter et expliquer les différents paramètres que nous avons retenus. Nous examinerons d'abord les modalités de présentation des textes et des illustrations dans les manuels de CP observés. Ensuite, nous retiendrons les principales références et représentations du monde convoquées

---

1. Voir notes p. 104.

par ces textes et ces illustrations. Enfin, à partir d'un relevé des principaux motifs dominants, nous proposerons un premier repérage des systèmes de valeurs véhiculés dans les manuels.

On gardera à l'esprit que notre étude reste une approche expérimentale et nous verrons que nos propositions sont destinées à être un objet d'interrogation.

## Quelles modalités de présentation des textes et des illustrations ont-elles été retenues ?

### Classification des textes selon leur fonction et leur importance

Trois catégories de textes : **texte planète**, **texte satellite** et **texte météore**.

Deux formes de présentation : **texte indépendant** ou **texte filé**.

Deux modalités d'exposition au texte : **texte à lire** et **texte à écouter**.

Nous nous sommes aperçus de l'inégale importance accordée aux différents textes supports de l'apprentissage de la lecture. Certains ont pour fonction d'en être le support prépondérant. Ces textes, à partir desquels les apprentissages sont initialement construits, apparaissent en début de leçon ou de séquence. Nous avons décidé de les appeler « textes planètes » parce qu'ils servent de référence. D'autres textes les accompagnent ou les prolongent. Ils se présentent dans un rapport direct (« textes satellites ») ou indirect (« textes météores ») avec eux, avec des objectifs divers.

Ceci permet une classification des textes en trois catégories :

- Les **textes planètes** : ce sont les textes principaux, support initial des apprentissages.
- Les **textes satellites** : ce sont les textes de reprise, d'approfondissement ou de complément en lien immédiat, thématique et/ou didactique avec les textes planètes.
- Les **textes météores** : ce sont les textes qui n'ont pas de lien apparent avec les textes planètes ou satellites. Ils sont le support d'activités relevant souvent des arts visuels ou de la découverte du monde.

Par ailleurs, nous avons voulu mesurer le volume accordé à chacune des trois catégories dans chaque manuel considéré. Pour ce faire, nous avons choisi de compter le nombre de mots de chaque catégorie<sup>2</sup>.

Les résultats montrent des types de fonctionnement très divers. Par exemple, le manuel *Ratus* ne propose aucun texte *météore* ; *Léo et Léa* fonctionne essentiellement à l'aide de textes *satellites* ; *Abracadalire* présente les trois catégories. Le volume des catégories varie fortement d'un manuel à l'autre. Souvent, l'absence de telle ou telle catégorie est compensée par la présence plus grande de telle ou telle autre.

Les textes planètes se déclinent selon deux formes : **textes indépendants** ou **textes filés**. Les textes indépendants se présentent en dispositifs offrant des histoires complètes (de cinq à huit, le plus souvent) sans lien thématique les unes avec les autres (par exemple, dans le manuel *Abracadalire*, mais aussi *Mika*, *Ribambelle*, *Que d'histoires*, etc.). Les textes filés se présentent comme des histoires en série. Ils se caractérisent par la présence de quelques personnages récurrents (*Ratus*, *Léo et Léa*, *Gafi*, *Le nouveau fil des mots*, etc.) et la permanence du monde représenté.

Au plan thématique, les textes satellites reprennent une ou plusieurs informations du texte *planète*, qu'ils développent le plus souvent de manière assez artificielle. L'objectif de ces textes est essentiellement de proposer des manipulations des relations graphophonologiques étudiées dans la leçon.

Les textes « météores » sont, en général, sans relation thématique directe avec le texte « planète » de la leçon. Lorsque le manuel propose de tels textes, c'est, avant tout, dans un objectif culturel (*Abracadalire, Un monde à lire*, etc.).

Les trois catégories de textes proposés dans les manuels se présentent sous forme de **textes à écouter** et/ou de **textes à lire**. Les textes à écouter sont des textes lus soit par le maître, soit par des comédiens ou des enfants (un CD audio est alors fourni avec le manuel). Les textes à lire sont proposés aux élèves pour une lecture plus ou moins autonome<sup>3</sup>. Les auteurs justifient ce choix en expliquant qu'il est ainsi possible de commencer très rapidement un travail de compréhension ou de production de textes (dictée à l'adulte dans un premier temps, par exemple) à partir de lectures suffisamment complexes et motivantes.

La quantité des textes « à écouter » diminue au cours de l'année sans pour autant disparaître, à mesure que la quantité de textes « à lire » augmente. Les manuels *Abracadalire, Pas à pages* et *Lecture tout terr@in*, par exemple, illustrent bien cette manière de procéder et conservent une activité conséquente d'écoute jusqu'à la fin de l'année.

En général, quels que soient le manuel et l'organisation retenue, les textes supports de lecture sont de plus en plus longs au fur et à mesure du déroulement de l'année scolaire. Quoique développant les capacités d'endurance, les textes longs n'en sont pas forcément plus riches ou plus complexes (d'un point de vue culturel, lexical, syntaxique, etc.) pour autant<sup>4</sup>. En effet, la complexité des textes proposés au cours de l'année ne semble pas être l'objet systématique d'une progression significative et organisée.

## Types de textes

Quatre types de textes : **narratif, descriptif, injonctif** et **esthétique**.

Nous avons distingué quatre types de textes. D'une part, parce qu'ils sont avérés dans les manuels et, d'autre part, parce qu'ils sont très facilement identifiables. Bien entendu, d'autres formes de classement sont possibles.

Les critères retenus pour différencier nos quatre types de textes sont les suivants.

**Narratif** : les textes qui racontent une histoire (récits, contes, bandes dessinées, etc.).

**Descriptif** : les textes qui donnent à voir un paysage ou un portrait de personnage. Pour ce type de texte, nous n'avons retenu que des textes autonomes. Lorsqu'ils apparaissent dans un ensemble textuel plus large, c'est le type de l'ensemble textuel considéré qui l'emporte. C'est ainsi qu'un texte descriptif inclus dans un récit n'a pas été comptabilisé comme descriptif. Par ailleurs, nous n'avons pas fait de différence entre les textes descriptifs à dominance narrative (présence d'un narrateur) et les

textes descriptifs à dominance explicative (absence de narrateur). Dans les manuels, les textes de cette dernière catégorie appartiennent essentiellement au genre documentaire.

**Injonctif** : les textes qui d'une manière ou d'une autre donnent des ordres. Les principaux genres de textes de ce type rencontrés dans les manuels sont des consignes de travail, des recettes de cuisine, des fiches de montage et des modes d'emploi.

**Esthétique (ou à visée esthétique)** : tous les textes qui n'ont pas comme visée première de raconter, décrire ou donner des instructions. Les principaux textes de ce type relevés sont des poèmes et des chansons.

Pour classer les différents textes, nous avons donc décidé de privilégier une analyse typologique globale ; par exemple, nous considérons qu'un **texte narratif** est un texte « globalement » narratif (présence d'un narrateur, personnage(s), déroulement d'actions...), même si une analyse plus fine du texte considéré pourrait en souligner des aspects multiples mélangeant du descriptif, de l'explicatif, de l'injonctif et une éventuelle visée esthétique.

Si nous croisons maintenant les textes répartis selon leur type principal et leur appartenance aux catégories **planète**, **satellite** ou **météore** présentées ci-dessus, nous avons pu observer que :

- les textes appartenant à la catégorie **planète** sont presque tous de type **narratif** ;
- ceux de la catégorie **satellite** de type majoritairement **descriptif** et, secondairement, de type **narratif** ;
- ceux de la catégorie **météore** de type **esthétique** ou **descriptif**.

Ceci permet de mettre en évidence certaines spécificités dont voici quelques exemples :

- tous les textes **planètes** de début d'année du manuel *Ratus* sont de type **descriptif** alors qu'ils sont de type **narratif** dans le manuel *Abracadalire* ;
- presque tous les textes **satellites** du manuel *Léo et Léa* sont de type **descriptif**, ce qui n'est le cas ni du manuel *Ratus*, ni du manuel *Abracadalire* ;
- les manuels *Léo et Léa* et *Ratus*, qui ne proposent pas de textes **météores**, n'offrent pas ou très peu (quelques textes **planètes**) de textes de type **esthétique** alors que le manuel *Abracadalire*, par exemple, consacre de nombreuses pages à ce type de texte.

### Remarques sur les types de textes rencontrés

La pertinence du choix des types de textes qui servent de support à l'apprentissage est difficile à justifier en l'absence de l'argumentation d'une progression définie. Nous constatons que la diversité est de mise. L'apparition de tel ou tel type de texte au cours du manuel paraît le plus souvent aléatoire, les auteurs justifiant plutôt dans l'ensemble la sensibilisation à la diversité des textes. Nous sommes là en présence d'*a priori* théoriques et/ou pratiques qui relèvent davantage de routines empiriques, voire de choix éditoriaux, que d'une réflexion approfondie sur ce qu'il serait souhaitable de proposer comme type de texte pour favoriser certains aspects de l'apprentissage de la lecture.

## Types d'illustrations

Nous trouvons dans les manuels deux grands types d'illustrations : les photographies et les dessins. Les dessins sont très largement majoritaires. Ils envahissent parfois même l'espace de la page, donnant au manuel l'aspect d'un album, voire d'une bande dessinée. Ils accompagnent toutes les catégories de textes (planète, satellite ou météore). La photographie est plutôt réservée aux aspects documentaires (type descriptif : connaissance du monde ou sur le monde – forêts, lacs, animaux... –, publicités...) ou esthétiques (tableaux connus, paysages...). On la trouve donc essentiellement en accompagnement des textes météores. De fait, quand il n'y a pas de textes météores, il n'y a pas de photographies.

## Traitement des illustrations

Trois types de relations entre le texte et l'image : relation de redondance, relation de complémentarité, relation en contrepoint

Selon la relation considérée, les rapports textes-illustrations sont explicites et/ou implicites

Il ne s'agit pas ici de l'analyse des illustrations en termes de lecture d'image, mais du rôle qu'elles tiennent par rapport aux textes qu'elles accompagnent. En effet, nous ne sommes pas en présence d'albums de littérature de jeunesse mais de manuels d'apprentissage de la lecture. Cette configuration devrait concourir de près ou de plus loin à cet apprentissage. Le rôle voulu de l'illustration est donc plus de servir le texte. Afin de guider notre travail, nous avons volontairement restreint notre analyse à trois relations entre le texte et l'image : la **relation de redondance** (le texte et l'illustration « disent » la même chose, ils peuvent être « lus » séparément sans que la signification du message en soit altérée), la **relation de complémentarité** (le texte et l'illustration doivent être « lus » et compris ensemble pour que l'illustration soit complète) et la **relation de contrepoint** (si, comme dans le cas de la complémentarité, le texte et l'illustration doivent être « lus » et compris ensemble pour que le message soit complet, celui-ci ne réside ni dans le texte, ni dans le message mais dans l'entre-deux ménagé par le contrepoint). Ceci nous donne les quatre possibilités suivantes :

– **relation de redondance** (textes + illustrations redondantes) : le rapport est direct entre le texte et l'illustration, et la relation est **explicite** ; par exemple, le texte *Ratus va à la pêche* nous montre sur l'illustration *Ratus* en train de pêcher<sup>5</sup> ;

– **relation de complémentarité** (textes + illustrations complémentaires) : le rapport est direct entre le texte et l'illustration, mais la relation peut être cette fois soit **explicite**, soit **implicite** :

**explicite**, par exemple : *Un clown à l'école* (manuel *Gafi*) où la seule lecture du texte ne permet pas de comprendre l'ensemble du message, c'est-à-dire qu'un ami fantôme est bien utile. C'est grâce à l'illustration, qui montre le rôle joué par le personnage de Gafi, que l'on comprend pourquoi avoir un ami fantôme est bien utile<sup>6</sup> ;

**implicite**, ce sont essentiellement les cas de complémentarité de type culturel, par exemple un poème accompagné d'un tableau qui reprend ou prolonge l'un des

thèmes traités par le poème ou bien illustre la période de temps considérée, une école artistique, etc.

- **relation de contrepoint** (textes + illustrations en contrepoint) : le rapport est indirect entre le texte et l'illustration, et la relation est toujours **implicite**. Par exemple, le récit *Au bord du lac* (manuel *Gafi*) : le texte peut laisser penser que le personnage d'Arthur se noie alors que l'illustration nous le montre assis dans quelques centimètres d'eau<sup>7</sup> ; de tragique, le texte devient alors humoristique.

Il y a aussi, mais plus rarement, des textes présentés sans illustration.

Enfin, pour les trois catégories qui mêlent textes et illustrations, nous n'avons retenu que la relation dominante. Ainsi, lorsqu'il y a un rapport direct entre le texte et l'illustration, cette dernière n'est en effet jamais ni strictement redondante, ni strictement complémentaire.

Les manuels que nous avons analysés présentent tous une grande quantité d'illustrations. Certaines n'ont aucun rapport avec les textes présentés. Elles n'ont pas pour objectif l'apprentissage de la lecture mais une fonction décorative. Bien sûr, on peut arguer que la présence de ces illustrations, en rendant plus agréable la lecture du manuel, rend par conséquent l'apprentissage de la lecture lui aussi plus attrayant. Malgré tout, cette abondance d'illustrations ne risque-t-elle pas de déconcentrer l'apprenti lecteur ?

### **Conclusion : modalités de présentation des textes et des illustrations retenues**

Au terme de ce premier examen, s'il apparaît des similitudes entre les textes et les illustrations des manuels qui servent de support ou d'accompagnement à l'apprentissage de la lecture, c'est la disparité des choix qui l'emporte. Ces choix sont assez rarement justifiés par les auteurs. On peut toutefois dégager quelques tendances générales. Par exemple :

- une surreprésentation des textes de type narratif (plus de 90 % des textes environ). Peut-être les auteurs considèrent-ils que c'est le type de texte le plus important, ou le plus fréquent, ou le mieux connu empiriquement par les enfants, ou le plus plaisant, ou celui sur lequel l'apprentissage de la lecture est le plus pertinent ;
- peu de textes de type météore, peu en rapport avec la progression des apprentissages ou les textes « planète ». Il peut s'agir d'une volonté de montrer une focalisation sur la lecture en tant qu'objet de l'apprentissage ou d'une difficulté à mettre en réseau des textes avec des caractéristiques linguistiques diverses pour un apprentissage homogène de la lecture. Il reste sans doute quelque chose à inventer pour proposer un travail de polyvalence en lecture à partir de confrontations de textes de divers types avec une mise en perspective culturelle ;
- une inflation de plus en plus importante d'illustrations dans les manuels les plus récents sans que celles-ci servent directement les apprentissages visés. Il est même utile de s'interroger sur leur possible effet de distraction par rapport à la lecture du texte.

## Quelles sont les principales références et représentations du monde convoquées par les textes et les illustrations ?

### Les principales références convoquées par les textes et les illustrations

Trois ensembles de références : les références à l'environnement familial, les références au savoir scolaire et les références culturelles.

Deux « mondes » de référence : le monde imaginaire et le monde réel.

Par références, nous entendons l'ensemble des savoirs auxquels renvoient nécessairement les textes. Nous nous intéressons ici aux savoirs de type contextuels, c'est-à-dire les connaissances sur le monde, que celles-ci soient imaginaires ou réelles. Il nous paraît important en effet de distinguer deux aspects : ce qui relève du monde réel et ce qui appartient au monde de l'imaginaire.

Nous proposons d'organiser les observations selon les trois grands ensembles suivants : les références à l'environnement familial, les références au savoir scolaire et les références culturelles, qu'elles s'ancrent dans l'imaginaire ou dans le réel.

**Les références à l'environnement familial** concernent ce que les élèves côtoient au quotidien dans l'univers de la famille, de l'école ou des loisirs : ce dont ils ont une expérience directe, non liée au savoir scolaire proprement dit.

**Les références au savoir scolaire** concernent ce qui appartient directement aux savoirs scolaires disciplinaires des élèves (découverte du monde, pratiques artistiques et histoire des arts...) tels qu'ils sont identifiés dans les programmes officiels.

**Les références culturelles** concernent les autres connaissances, liées aux diverses cultures, à l'expérience particulière, se situant à la fois hors de l'environnement familial partagé des élèves et des contenus imposés des programmes scolaires en vigueur.

Une telle classification ne cherche pas à établir un cloisonnement étanche, le positionnement des références variant en fonction de l'appartenance sociale de chaque enfant<sup>8</sup>. Néanmoins, dans les manuels, les auteurs présentent des univers de textes qui font appel significativement à certaines références plutôt qu'à d'autres, ce que nous avons pu remarquer et formaliser.

### Remarques sur les principales références convoquées par les textes et les illustrations

Les textes des manuels observés font essentiellement référence à l'environnement familial des élèves. Mis à part certains manuels, tout particulièrement *Un monde à lire* (mais également et dans une moindre mesure *Valentin*, *Dagobert*, etc.), très peu font référence au savoir scolaire. Ce constat semble indiquer que, dans ces manuels, l'apprenti lecteur ne lit pas pour apprendre un savoir nouveau sur le monde mais pour apprendre à lire. L'intérêt de sa lecture réside alors davantage dans l'apprentissage et l'usage d'une forme de plus en plus grande d'autonomie au regard de la lecture elle-même que dans la découverte d'une intrigue originale ou d'une connaissance sur le monde jusqu'alors ignorée. Ces choix pourraient surprendre tant est peu commune l'expérience de l'environnement familial et grande l'hétérogénéité des univers privés des élèves, comparée à la relative homogénéité des savoirs scolaires.



MANUEL <i>RATUS</i> (ORGANISATION : UN TEXTE « PLANÈ- TE » = UNE LEÇON)	RÉFÉRENCES À L'ENVIRONNEMENT FAMILIER			RÉFÉRENCES AU SAVOIR SCO- LAIRE			RÉFÉRENCES CULTURELLES		
	TEXTE « PLA- NÈTE »	TEXTE « SATEL- LITE »	TEXTE « MÉ- TÉORE »	TEXTE « PLA- NÈTE »	TEXTE « SATEL- LITE »	TEXTE « MÉ- TÉORE »	TEXTE « PLA- NÈTE »	TEXTE « SATEL- LITE »	TEXTE « MÉ- TÉORE »
Monde imagi- naire	4	1							
Monde réel	33	23							
Monde imagi- naire	1								
Monde réel	15	6							
Monde imagi- naire									
Monde réel		1							
Monde de l'imagi- naire									
Monde réel									
Type narratif									
Type descrip- tif									
Type injonctif									
Type esthéti- que									

Dans ces tableaux apparaît le nombre de textes de chaque catégorie relevé dans le livre de l'élève (attention : l'organisation des deux manuels n'est pas la même).

Nous avons réalisé le même protocole d'étude et de synthèse pour d'autres manuels. À chaque fois, nous visualisons le profil spécifique de chacun. Le tableau obtenu est un indicateur intéressant de l'univers culturel et littéraire dans lequel le manuel évolue et une photographie des logiques qu'il établit entre les textes. Par ailleurs, la comparaison des tableaux permet de constater la variété des possibles.

## Peut-on spécifier le monde représenté par les textes et les illustrations ?

Trois paramètres : les **lieux**, le **temps** et les **personnages**.

Quatre espaces : le **milieu proche**, la **campagne**, la **ville** et l'**étranger**.

Nous analysons le monde tel qu'il est habituellement représenté dans les manuels d'apprentissage de la lecture à partir des trois paramètres suivants : les **lieux**, le **temps** et les **personnages**. Le choix de ces paramètres tient essentiellement au fait que la plupart des textes des manuels d'apprentissage de la lecture sont de type narratif. Or, un texte narratif peut, peu ou prou, se résumer comme l'histoire – déroulement d'une intrigue (**temps**) – d'un ou de plusieurs personnages (**personnages**) dans un ou plusieurs lieux (**lieux**).

– Les **lieux** peuvent être classés en quatre grands espaces : le **milieu proche**, la **campagne**, la **ville** et l'**étranger**. Nous appelons **milieu proche** le domicile familial (maison ou appartement) et l'école ; la **campagne**, une description ou une représentation d'un monde rural ; la **ville**, une description ou une représentation d'un monde urbain ; l'**étranger**, une description ou une représentation d'un autre pays que la France métropolitaine, celle-ci pouvant être ou rurale ou urbaine.

Les textes des manuels observés ont essentiellement pour cadre le **milieu proche**, avec une prédilection pour le domicile familial. Celui-ci a plutôt tendance à se situer à la **campagne**, dans une campagne toutefois très « civilisée ». *Ratus* est assez exemplaire de ces lieux mal définis. Dans ce manuel, tout est archétypal : une petite église est souvent dessinée en arrière-plan, une mairie apparaît ici ou là, les chemins sont bien tracés, l'ordre et la propreté règnent partout, tout est net et bien délimité. Par ailleurs, il faut souligner que les lieux ne sont jamais décrits par le texte mais par l'illustration.

Tous les manuels prennent ou reprennent ces principes. Le monde représenté n'offre pas de surprise et les rares incursions à l'**étranger** ne font que répéter, dans un autre lieu, la même description (*Grindelire*, *Léo et Léa*, etc.).

– **Le temps** se divise en deux parties : la *météorologie* et l'*époque*. En ce qui concerne la *météorologie*, les manuels sont presque unanimes : soit il fait beau, le plus souvent, soit les conditions météorologiques illustrent des événements bien circonscrits – une tempête, une averse, une pluie d'automne, la neige, etc. Ces événements ne sont jamais inquiétants, bien au contraire, ils sont bienveillants et protecteurs puisque chaque fois un grenier, un « bon » feu ou un chocolat chaud sont là pour reconforter les personnages s'il en était besoin. Là encore, tout est donc attendu. L'*époque* représentée dans les manuels est presque exclusivement l'époque contemporaine pour autant que l'on puisse en juger. Les quelques textes qui s'aventurent dans d'autres époques, essentiellement le passé avec une préférence pour le Moyen Âge, le font avec un point de vue contemporain (*Alerte au Mâchefer* dans *Abracadalire*, *Au temps des hommes préhistoriques* dans *Gafi*, etc.). La dimension historique est ainsi presque totalement gommée et le traitement du temps laisse une impression globale d'intemporalité, voire d'immobilité. Les saisons ne passent pas, les jours se confondent, les personnages ne vieillissent pas, rien ne s'use.

– **Les personnages principaux** sont tous des enfants ou des personnages ayant des comportements enfantins. Lorsqu'ils sont anthropomorphes, comme dans le ma-

nel *Ratus*, ou lorsqu'il s'agit d'animaux, ils conservent ces comportements. Dans les manuels observés jusqu'à présent, la description physique des personnages n'est jamais prise en compte par le texte mais par l'illustration. Les « gentils » ont tous alors un aspect plus ou moins rond (Belo, Marou ou Mina dans *Ratus*, Charlotte de *Charlotte et les carottes* dans *Abracadalire*, etc.) et les « méchants », un aspect plus angulaire (*Ratus* dans *Ratus*, Arthur dans *Gafi*). Si les « gentils » ne montrent aucune agressivité, les « méchants » ne sont jamais que des méchants de pacotille. Leur méchanceté se résume le plus souvent à des séries de bêtises ou de maladresses (*Ratus* ou Boub des *Bêtises de Boub* dans *Abracadalire*). Et lorsque les actions visent à s'emparer d'un objet convoité, la manière même de s'y prendre invalide toute forme de méchanceté. Nous sommes finalement en présence de personnages assez inconsistants qui n'ont pas d'autres buts que d'être, comme l'écrit le manuel *Gafi* : « à la fois cocasses, sympathiques, sécurisants et dynamisants<sup>9</sup> ».

Le monde représenté dans les manuels d'apprentissage de la lecture est par conséquent un monde conformiste où tout, ou presque, relève du cliché. La familiarité des références est imprégnée de l'univers des dessins animés et des bandes dessinées. Le réel est bien là, mais perçu comme amorti à travers un filtre qui le transfigure et qui, finalement, nous le restitue « ouaté », distant. Faire la différence entre les textes qui font plutôt référence au monde réel et ceux qui font plutôt référence au monde imaginaire n'est donc pas sans poser problème. Les manuels jouent autour de la frontière entre ces deux mondes comme ils jouent de la frontière entre les références à l'environnement familier, voire familial, et les références au savoir scolaire. Ceci confère aux textes proposés le statut très ambigu d'être simultanément des textes pour apprendre et des textes pour jouer, avec, nous allons le voir ci-dessous, une préférence implicite et croissante pour tout ce qui a trait au ludique.

Revenons sur deux éléments abordés rapidement ci-dessus :

- la distinction entre textes pour apprendre et textes pour jouer ;
- le rôle dévolu aux illustrations dans les manuels.

La distinction entre textes pour apprendre et textes pour jouer ne permet pas de classer les textes en deux ensembles distincts. Ce sont en effet les mêmes textes qui servent tantôt à l'un, tantôt à l'autre. Cette confusion génère une difficulté dans la mesure où l'élève n'est pas toujours capable de percevoir l'apprentissage derrière le jeu.

Ceci nous fait penser à la distinction qu'opérait Donald Woods Winnicott (1971, 2002<sup>10</sup>) entre *game* et *play*, le « jeu *game* » étant un jeu à règles et le « jeu *play* » étant un jeu sans règles.

La tension entre liberté d'action (*play*) et règles strictes (*game*) est primordiale dans l'intérêt que suscite un jeu. Un joueur ayant une totale liberté d'action, qui n'a aucune règle à éprouver, se sentira perdu, ne sachant quels sont les buts à atteindre ni les moyens qui lui sont donnés pour y parvenir. À l'inverse, une profusion de règles le frustrera. Il sera débordé par le grand nombre de paramètres à prendre en compte pour jouer, la structure ne laissant que peu de place à l'expression de son jeu<sup>11</sup>.

Autrement dit, le « jeu *game* » impose des règles et, dans une certaine mesure, empêche l'enfant de déployer sa créativité, tandis que le « jeu *play* » concerne un espace potentiel qui permet aux ressources créatives du sujet d'être adressées vers le

monde. Nous pensons que les textes proposés par les manuels, en masquant partiellement l'objet d'apprentissage, favorisent une attention tournée vers le *play* (histoires amusantes, identification du lecteur, confusion avec les histoires des albums de la littérature de jeunesse, appel à l'interprétation, etc.). Ainsi, ils n'aident pas, voire empêchent, le lecteur débutant de se situer dans une posture adéquate aux objectifs poursuivis, qui restent tout de même d'apprendre à lire, c'est-à-dire un *game*, un jeu « à règles » selon l'acception de Winnicott.

L'utilisation des illustrations dans les manuels, en privilégiant le *play*, présuppose que celles-ci sont immédiatement perçues et comprises sans qu'il soit besoin d'aucun apprentissage de règles préétablies. Or, le fonctionnement récurrent des leçons de lecture dans les manuels, illustration dans un premier temps, texte dans un second<sup>12</sup>, interdit toute autonomie à ce dernier. Toute illustration contraint en effet inévitablement la lecture du texte qu'elle illustre. D'une certaine manière, elle « oblige à dire, à dire avant et, trop souvent, à la place du texte<sup>13</sup> ». L'apprenti lecteur n'éprouverait plus alors le besoin de lire et de faire l'effort d'apprendre les règles de la lecture. L'illustration aurait par avance « vidé » le texte, forcément « pauvre », des débuts de l'apprentissage de la lecture de toute information originale.

### **Conclusion : les principales références et représentations du monde convoquées par les textes et les illustrations**

Le monde représenté dans les manuels d'apprentissage de la lecture est un monde qui emprunte essentiellement ses thèmes à l'environnement familial des élèves, que celui-ci fasse référence au monde réel ou au monde imaginaire. La ville, cadre majoritaire des manuels des années 1980, a presque disparu pour une sorte de décor sans ancrage souvent très difficile à situer. Les historiettes aux personnages récurrents ont été le plus souvent remplacées par une suite de récits indépendants dont les personnages sont renouvelés à chaque fois. Le peu de références scolaires ou culturelles dans ces récits rend les textes sans surprise : le lecteur n'y apprend rien qu'il ne sache déjà pour l'avoir croisé dans son expérience quotidienne. Les frontières s'estompent donc entre cette quotidienneté, ce déjà-vu, et la nouveauté de l'apprentissage. Par ailleurs, les manuels les plus récents, en privilégiant systématiquement les aspects ludiques, tendent à gommer tout effort et donc toute identification du nécessaire travail d'apprentissage. Il reste alors l'impression d'un monde relativement lisse où se confondent réflexion (*game*) et spontanéité (*play*), au privilège de cette dernière. Le rôle dévolu à l'illustration contribue pour une part importante à cette confusion.

Si les relations de continuité entre l'illustration et le texte sont la norme, elles se sont déplacées d'une relation qui était largement de type redondant dans les anciens manuels (avant les années 1990) pour une relation désormais de type complémentaire. Or ceci ne va pas sans poser quelques problèmes. Cette complémentarité est en effet très déséquilibrée. L'illustration a de plus en plus tendance à « manger » le texte et, de ce fait, à se substituer à lui : l'illustrateur devient un coauteur autonome. C'est ainsi que dans l'ensemble constitué du texte et de l'illustration, cette dernière prend entièrement en charge non seulement les aspects descriptifs mais de nombreux aspects narratifs, même si cela tend à diminuer au cours de l'année dans les manuels

observés jusqu'à présent. Or, comme la plupart des « leçons » de lecture prévoient toujours une séance initiale de lecture d'image portant sur l'illustration avant la découverte du texte lui-même, plus l'illustration présentera d'informations, moins le texte aura de pertinence informative. Ainsi, non seulement l'illustration empêche le nécessaire travail d'apprentissage des règles de la lecture (*game*) en laissant accroire qu'il est possible de contourner ces règles, mais, en contraignant la lecture du texte qu'elle illustre, elle restreint la liberté du lecteur (*play*).

## Quels sont les systèmes de valeurs véhiculés dans les manuels ?

Quatre ensembles prédominants de savoirs : **le savoir-faire, le savoir-dire, le savoir-vivre et le savoir-ressentir.**

Six mises en scène dominantes : **la quiétude, le jeu, l'enfance, le lieu commun, la simplicité et l'anthropomorphisme.**

Pour analyser les systèmes de valeurs véhiculés par les manuels d'apprentissage de la lecture, nous avons croisé deux indicateurs reposant, l'un sur les savoirs dont parlent les textes et les illustrations, l'autre sur la mise en scène de ces savoirs dans ces textes et ces illustrations.

**Les ensembles prédominants de savoirs.** Parmi les savoirs convoqués par les textes et les illustrations des manuels observés jusqu'à présent, nous avons privilégié quatre domaines d'expériences ou de rapports au monde. Ces quatre domaines recouvrent les champs d'expériences et les rapports au monde dominants des manuels de notre corpus. Ils sont les suivants.

- **Le savoir-faire** est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage des objets, des métiers et des lieux. Il s'agit de l'analyse de(s) rapport(s) des textes et des illustrations aux objets (outils, vêtements, habitations...), aux métiers et/ou aux lieux (régions, villes et villages, pays...) qu'ils évoquent.
- **Le savoir-dire** est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage de la langue. Il s'agit de l'analyse de(s) rapport(s) des textes et des illustrations à la langue (signes, jeux linguistiques, registres, réflexion métalinguistique...) qu'ils utilisent.
- **Le savoir-vivre** est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage « citoyen » du monde représenté. Il s'agit de l'analyse de(s) rapport(s) des textes et des illustrations aux lois (normes, codes, règlements...) et/ou aux conventions (coutumes, habitudes...) qu'ils mettent en scène.
- **Le savoir-ressentir** est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage des sens. Il s'agit de l'analyse de(s) rapport(s) des textes et des illustrations à l'esthétique (clichés, stéréotypes, canons esthétiques...) et/ou à la perception (sensations, médiations, expressions...) qu'ils véhiculent.

**Les mises en scène dominantes.** Une mise en scène, telle que nous la définissons, est la manière dont les textes et les illustrations présentent les savoirs : ce qu'ils en disent et comment ils le disent. Une mise en scène est ainsi constituée d'un ensemble de thèmes et/ou de valeurs ayant pour point commun la même manière de présenter les savoirs (monde représenté, personnages, actions et événements...). Chaque texte, et par conséquent chaque manuel, peut bien entendu intégrer de très

nombreuses mises en scène. Nous n'avons donc retenu que les mises en scène prépondérantes de chacun d'entre eux. C'est ainsi que l'examen de notre corpus nous a permis de repérer les six mises en scène dominantes qui suivent. De nouvelles mises en scène pourront éventuellement apparaître à l'examen d'autres manuels.

- a. La quiétude** : présentation liée aux idées de tolérance, d'entraide, d'empathie et de sympathie (personnages et monde représenté...).
- b. Le jeu** : présentation ludique des savoirs et du monde représenté (résolution magique des problèmes, absence de travail, univers du jeu...).
- c. La simplicité** : présentation simplifiée des situations de problème rencontrées et de leurs résolutions (conformité à la loi, aux habitudes...).
- d. L'enfance** : présentation liée à l'enfance (comportement enfantin et caractère immature des différents personnages...).
- e. Le lieu commun** : présentation conventionnelle des savoirs et du monde représenté (stéréotypie, clichés, situations, personnages et intrigues attendus, sinon convenus...).
- f. L'anthropomorphisme** : présentation de tous les êtres vivants ou animés comme ayant des traits, des comportements, des opinions ou des sentiments humains (animaux domestiques ou sauvages, personnages animés...).

**Croisement des deux indicateurs.** Si nous croisons maintenant ces six mises en scène dominantes avec les quatre domaines de savoirs précédemment définis, nous obtenons une grille d'observation qui, en l'état de nos observations des manuels d'apprentissage de la lecture, présente la répartition suivante.

Figure 2 (voir p. 97) : Les systèmes de valeurs véhiculés dans les manuels de lecture du CP, essai de catégorisation

Les exemples sont des propositions qui n'épuisent pas toutes les relations possibles.

La grille de la figure 2 n'a pas vocation à être intégralement renseignée quel que soit le manuel considéré (voir plus bas l'examen d'*Abracadalire* et de *Ratus*). Seules les relations dominantes ou divergentes (originalité, singularité remarquable...) seront prises en compte. Enfin, il ne faut pas oublier que la grille présentée étant la synthèse des observations réalisées jusqu'à présent, elle est donc susceptible d'évoluer. En effet, toute utilisation de celle-ci engage un double processus : l'évaluation du nouveau manuel observé selon les critères retenus jusqu'alors et, simultanément, une reconfiguration plus ou moins importante de ces mêmes critères. Cette reconfiguration a pour conséquence le réexamen permanent de l'ensemble du corpus. Nous pouvons donc, à tout moment, estimer :

- le système de valeurs d'un manuel par rapport aux autres manuels observés jusqu'alors ;
- le ou les systèmes de valeurs d'un corpus de manuels arrêté.

SAVOIRS ► MISES EN SCÈNE DOMINANTES ▼	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-DIRE	SAVOIR-VIVRE	SAVOIR-RESSENTIR
La quiétude	par ex. : lieux immaculés, nets/monde douillet...	par ex. : champ lexical de la joie, du bonheur, de l'insouciance...	par ex. : nature bienveillante, météorologie clémente (ciel bleu, soleil...)...	par ex. : apaisement, absence de conflit, aspect « cosy » des illustrations, couleurs chaudes...
Le jeu	par ex. : la maladresse/ objets détournés de leur fonction...	par ex. : jeux de langue, jeux de mots...	par ex. : jeu comme principale modalité d'expression/travail absent...	par ex. : le rire ou l'expression de la joie essentiellement...
La simplicité	par ex. : voya- ges instantanés/ objets fonctionnant simplexment...	par ex. : registre de langue courant...	par ex. : situations fami- lières/méchants et gentils archétypaux...	par ex. : représentations proches du vécu des élèves (l'école, la maison...)...
L'enfance	par ex. : animisme/rela- tion souvent « magique » aux objets...	par ex. : champ lexical de type enfantin...	par ex. : comportement des personnages/fautes et châtiements enfantins...	par ex. : vision et interprétation « enfantines » des choses et des événements...
Le lieu commun	par ex. : objets, lieux, métiers connus des enfants...	par ex. : peu d'inventions, vocabulaire attendu...	par ex. : les méchants sont punis/respect des conventions...	par ex. : stéréotypes, monde sans nuance...
L'anthropomorphisme	par ex. : lieux, objets, métiers font référence à l'homme...	par ex. : présence de l'homme (forêts aménagées, chemins ballisés...)...	par ex. : « l'homme est la mesure de toute chose »...	par ex. : ressentis humains, quel que soit le personnage (homme ou animal)...

## Exemples de systèmes de valeurs véhiculés dans deux manuels

Afin de ne pas disperser nos exemples, nous présentons ci-dessous les résultats de nos observations pour les manuels *Abracadalire* et *Ratus*.

Figure 3 (voir p. 99) : Analyse du système de valeurs dans le manuel *Abracadalire*. Les cases grisées présentent les valeurs dominantes

Le manuel *Abracadalire* est caractérisé par un système de valeurs très « enfantin ». Les situations problèmes présentées dans les cinq récits sont toujours simples et résolues très facilement selon un point de vue enfantin. Le temps est suspendu. Le rire est omniprésent. Les formes rondes et les couleurs chaudes des illustrations renforcent ce sentiment de bonheur quiet. Les rares personnages d'adultes ont un comportement toujours rassurant et très souvent infantile.

Figure 4 (voir p. 100) : Analyse du système de valeurs dans le manuel *Ratus*. Les cases grisées présentent les valeurs dominantes

Le manuel *Ratus* est caractérisé par une forte relation aux savoir-faire, notamment à travers les nombreux déboires du personnage éponyme. Le système de valeurs est dans ce manuel très conformiste. Les situations problèmes présentées sont simples et résolues selon un rapport à la loi sans nuance : Ratus fait une bêtise ou commet un larcin, il doit donc être puni. Cette punition, qui est infligée sans verdict, résulte le plus souvent de sa propre maladresse ou incapacité. Le temps est ici totalement arrêté (soleil perpétuel, chaleur, couleurs identiques...). L'anthropomorphisme est général (personnages, situations, décors...).

## Conclusion : les systèmes de valeurs véhiculés dans les manuels

Les savoir-faire sont assez peu présents dans les manuels observés, *Ratus* et *Un monde à lire* exceptés. C'est sans aucun doute une surprise. Les élèves de cours préparatoire ont pourtant une prédilection à la manipulation d'objets et de lieux. Malgré le peu d'observations réalisées pour le moment, nous avons pu constater que la relation à ces objets relevait essentiellement :

- soit de l'expérience maladroite : *Les bêtises de Boub*, récit du manuel *Abracadalire*, est exemplaire du traitement de cette relation ;
- soit de l'expérience ludique : les tentatives toutes plus ou moins ratées du personnage de Ratus dans le manuel *Ratus* présentent un personnage qui, quoi qu'il essaie, échoue de manière plus ou moins comique.

Les savoir-dire ne sont guère mieux représentés que les précédents. Ainsi, par exemple, alors que les jeux de lettres ou de langage pourraient être un support de l'apprentissage de la lecture, la langue et/ou les signes linguistiques sont totalement transparents. Les auteurs semblent préjuger une adéquation totale des mots et des choses. Ils font ainsi l'impasse sur les contenus implicites de toute forme d'échanges langagiers. L'apprenti lecteur est donc confronté à un usage primaire du langage

SAVOIRS ► MISES EN SCÈNE DOMINANTES ▼	SAVOIR-FAIRE			SAVOIR-DIRE		SAVOIR-VIVRE		SAVOIR-RESSENTIR	
	La quiétude	lieux immaculés, nets/ monde douillet...	lieux immaculés, nets/ monde douillet...	par ex. : champ lexical de la joie, du bonheur, de l'insouciance...	nature bienveillante, mé- téorologie clémente (ciel bleu, soleil...)	par ex. : apaisement, absence de conflit, aspect « cosy » des illustrations, couleurs chaudes...	Le jeu	la maladresse/objets dé- tournés de leur fonction...	jeu comme principale modalité d'expression/ travail absent...
La simplicité	voyages instantanés/ob- jets fonctionnant simple- ment...	voyages instantanés/ob- jets fonctionnant simple- ment...	registre de langue cou- rant...	situations familiaires/mé- chants et gentils archéty- paux...	représentations pro- ches du vécu des élèves (l'école, la maison...)	L'enfance	animisme/relation sou- vent « magique » aux objets...	comportement des personnages/fautes et châ- timents enfantins...	vision et interprétation « enfantines » des choses et des événements...
Le lieu commun	objets, lieux, métiers connus des enfants...	objets, lieux, métiers connus des enfants...	peu d'inventions, vocabu- laire attendu...	les méchants sont punis/ respect des conventions...	stéréotypes, monde sans nuance...	L'anthropomorphisme	lieux, objets, métiers font référence à l'homme...	« l'homme est la mesure de toute chose »...	ressentis humains, quel que soit le personnage (homme ou animal)...

SAVOIRS ► MISES EN SCÈNE DOMINANTES ▼	SAVOIR-FAIRE		SAVOIR-DIRE		SAVOIR-VIVRE		SAVOIR-RESENTIR																		
	La quiétude	lieux immaculés, nets/ monde douillet...	par ex. : champ lexical de la joie, du bonheur, de l'insouciance...	nature bienveillante, mé- térologie clémente (ciel bleu, soleil...)	par ex. : apaisement, absence de conflit, aspect « cosy » des illustrations, couleurs chaudes...	Le jeu	la maladresse/objets dé- tournés de leur fonction...	jeu comme principale modalité d'expression/ travail absent...	le rire ou l'expression de la joie essentiellement...	La simplicité	voyages instantanés/ob- jets fonctionnant simple- ment...	situations familiaires/mé- chants et gentils archéty- paux...	représentations pro- ches du vécu des élèves (l'école, la maison...)	L'enfance	animisme/relation sou- vent « magique » aux objets...	comportement des personnages/fautes et châ- timents enfantins...	vision et interprétation « enfantines » des choses et des événements...	Le lieu commun	objets, lieux, métiers connus des enfants...	les méchants sont punis/ respect des conventions...	stéréotypes, monde sans nuance...	L'anthropomorphisme	lieux, objets, métiers font référence à l'homme...	présence de l'homme (fo- rêts aménagées, chemins balisés...)	« l'homme est la mesure de toute chose »...

qui privilégie l'univocité à la polysémie, l'évidence au doute, l'explicite à l'implicite, le simple au complexe, etc. La pauvreté de la langue utilisée, pauvreté qui peut se justifier par le fait qu'un apprenti lecteur doit tout d'abord se concentrer sur le décodage de cette langue, est donc redoublée par une cécité quasi totale de toute fonction langagière autre qu'utilitaire. Il suffit par conséquent de savoir décoder pour avoir compris. Il ne faut pas oublier que les évaluations de la compréhension des textes ne portent au mieux que sur les informations explicites de ceux-ci ou des illustrations les accompagnant<sup>14</sup>. Paradoxalement donc, alors qu'il s'agit là d'apprendre à lire, les savoir-dire ne sont pas un domaine dans lequel les manuels d'apprentissage de la lecture investissent. N'étant pas investi, il n'est porteur de fait d'aucune valeur significative.

Les savoir-vivre sont mieux représentés que les deux précédents dans la mesure où les personnages des différents récits sont souvent confrontés à des choix relevant au moins indirectement de la loi ou des conventions. Les « méchants », très rares, sont punis et les « gentils » récompensés. Le personnage principal, en l'occurrence toujours un « gentil », n'éprouve pas le besoin de faire appel à une autorité : il résout seul les problèmes qu'il rencontre. Son respect de la loi est donc avant tout l'expression de son individualité, de ses capacités. Respecter la loi relève pour lui de l'inné. Il est d'ailleurs le plus souvent doué pour cela d'un pouvoir magique et/ou d'une intelligence faite de ruse et de débrouillardise. Lorsque parfois il arrive que ce personnage principal ne soit pas exactement conforme au modèle attendu, le dénouement du récit fait en sorte de racheter les entorses faites à ce modèle. Le personnage de Ratus du manuel *Ratus* est encore une fois emblématique de cet état de choses. Tout au long du manuel, Ratus, qui est un rat vert assez laid, est décrit comme un personnage asocial, et cela malgré les nombreux efforts d'intégration qu'il déploie, hélas maladroitement, envers les autres personnages. Son rachat a néanmoins lieu dans le dernier texte du manuel quand, enfin, renonçant à sa différence, les autres personnages acceptent qu'il prenne place sur la photo de famille.

Les savoir-ressentir, assez peu représentés en tant que modalité dans les manuels (voir ci-dessus la première partie : les textes de type météore), se trouvent ici surreprésentés. Tout texte ou illustration suscite en effet peu ou prou une émotion. Cette émotion relève toujours d'une esthétique, fût-elle implicite (forme utilisée et contenus exprimés). Celle-ci est par ailleurs dans les manuels jusqu'alors observés extrêmement conventionnelle : pas de surprise, pas de découverte. Nous sommes dans un monde de l'attendu, du convenu et du cliché. Les différents textes ne font le plus souvent que reprendre les stéréotypes de notre société. Les rapports entre les hommes et les femmes en sont une illustration : relation privilégiée des personnages masculins aux rares objets technologiques et des personnages féminins aux objets esthétiques, à l'éducation et aux enfants en général. La sous-représentation des personnages d'hommes adultes par rapport au nombre de personnages de femmes adultes confirme, s'il en était besoin, la valorisation dans ces manuels de l'univers familial et maternel. Enfin, et sans forcer le trait, la représentation de cet univers familial et maternel est très conventionnelle, pour ne pas dire conformiste.

## Conclusion sur les aspects culturels

Au terme de cette courte présentation, nous aimerions rappeler que notre projet est ici de faire le point sur l'environnement culturel des manuels d'apprentissage de la lecture, c'est-à-dire sur les connaissances et les valeurs sur le monde et sur la langue portées par ces manuels. Notre étude nous a conduits à étudier les références convoquées, les représentations du monde proposées et les valeurs liées à ces références et représentations. Le sujet étant vaste, nous avons essayé de le circonscrire à l'analyse de quelques faits saillants du fonctionnement des manuels.

C'est ainsi que nous avons pu observer que les manuels privilégient les textes narratifs, l'environnement familier des élèves, le monde imaginaire et les valeurs conformistes. Nous avons également souligné la place de plus en plus importante occupée par l'illustration dans les manuels et l'augmentation des relations de complémentarité entre le texte et l'illustration, relations de type album ou bande dessinée, au détriment des relations de redondance. Nous avons pu constater la prégnance de plus en plus grande d'un environnement ludique sur le monde du travail.

Au regard de ces quelques résultats, nous pouvons regretter que les auteurs des manuels observés n'aient pas davantage explicité aux enseignants, par exemple dans les guides du maître, leur position ou simplement l'importance des aspects culturels portés par les textes, notamment lorsqu'il s'agit de travailler sur leur compréhension. Comprendre ce que l'on est en train de lire, donner du sens à ses lectures, ne relève pas seulement du décodage, comme nous le rappelons par ailleurs. Une étude des aspects culturels véhiculés dans les manuels de lecture peut s'avérer un exercice tout à fait pertinent pour une équipe pédagogique qui s'intéresse aux supports de cet apprentissage.

## NOTES

1. Voir sur le sujet : Carver R. P. (1994), « Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: implications for instruction », *Journal of reading behaviour*, 26, p. 413-437, in ONL (2000), *Maîtriser la lecture*, Odile Jacob, ou encore les nombreux travaux de M. Fayol.
2. Nous avons utilisé le logiciel Word, malgré son degré d'erreurs possibles. Il suffit ici pour dégager des tendances significatives.
3. Pour plus de précision, voir le chapitre sur l'identification des mots.
4. Nous étudions la progression de l'apprentissage de la compréhension et ses difficultés par ailleurs.
5. Ratus (1987), *Livre de l'élève*, Hatier, p. 18.
6. Gafi (1992), *Livre de l'élève 1*, Nathan, p. 56.
7. *Ibid.*, p. 52.
8. Voir sur ce sujet les travaux du groupe ESCOL (E. Bautier, J.-Y. Rocheix, C. Baudelot, R. Estabiet ou Y. Careil).
9. Gafi (1992), *Guide pédagogique*, Nathan, p. 14.
10. Winnicott D.W. (2002, 1<sup>re</sup> éd. 1971), *Jeu et réalité*, Gallimard, Folio Essais.

11. Azambuja M. de (2001), « Rêver la vie », *Psychiatrie française*, Vol. XXXI 4/00, Utopies, février 2001.
12. Maisonneuve L. (2002), *Apprentissage de la lecture, méthodes et manuels*, L'Harmattan, tome II, p. 210-242 (« Quelques "leçons" de lecture »).
13. *Ibid.*, p. 321.
14. Voir Maisonneuve L. (2002), *op. cit.*, tome II, p. 139-175.



## Conclusion et recommandations

Étudier les manuels est souvent une occasion de s'interroger sur l'apprentissage à mettre en œuvre, de s'assurer qu'on en maîtrise les objectifs et les constituants. C'est le cas pour la lecture. Pour bien enseigner la lecture, c'est-à-dire pour imaginer et adapter au mieux les activités proposées, il faut en connaître autant que possible les bases théoriques et les divers aspects de son apprentissage. Sur ce point, les recherches des dix dernières années ont fortement progressé et éclairent les enseignants dans leurs orientations et dans leurs choix, en respectant la liberté pédagogique d'agir au mieux des élèves.

On l'a vu, les manuels se ressemblent sur divers points, ce qui montre parfois la voie des consensus, mais marquent également de fortes différences issues des personnalités professionnelles de leurs auteurs, du dynamisme des recherches pédagogiques, mais également d'errements divers parfois malencontreux. Un enseignant doit donc toujours être vigilant lorsqu'il utilise un manuel quel qu'il soit.

Tous les manuels étudiés présentent des qualités et des défauts, à chaque enseignant de choisir celui qui convient le mieux à sa classe et à ses propres compétences.

### Quelques recommandations générales

Autant que possible, choisir un manuel collectivement au sein de l'école. L'apprentissage se fait dans la continuité : il est souhaitable, pour les élèves les plus fragiles notamment, que toute l'équipe assume le travail réalisé en CP, afin de le poursuivre de manière cohérente.

S'assurer de ce que fait le manuel et l'employer pour ses qualités, compléter le reste en l'adaptant aux besoins des élèves. Utiliser un manuel avec lequel on se sent à l'aise, s'assurer qu'on en reconnaît les soubassements théoriques et qu'on en comprend aisément les activités proposées.

Engager un apprentissage de l'écrit en réception et en production, l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture s'enrichissant mutuellement. Cela implique un travail de production d'écrits – graphisme, écriture et expression – dès le début d'année.

Travailler les composantes essentielles de la lecture de manière équilibrée et en réfléchissant à la progression des activités. Les manuels peuvent faire des propositions très diverses de ce point de vue.

S'assurer que le manuel propose des activités permettant dès le début d'année de questionner l'écrit et sa compréhension. Si le manuel semble ne pas assez approfondir, ajouter des activités régulières dans ce sens.

Observer l'approche de l'identification des mots, s'assurer qu'elle est cohérente, qu'elle est conçue comme une composante à part entière et développée comme telle. Elle ne doit pas être seulement un prétexte à entrer dans la compréhension. Développer les points les plus faibles dans les manuels actuels, notamment la compréhension du principe alphabétique en début d'année et l'automatisation du décodage ensuite.

Réfléchir aux évaluations continues de la lecture en cours d'année, afin de déterminer au plus vite d'éventuelles lacunes et de proposer des activités adaptées : de ce point de vue, observer ce que les manuels les plus récents proposent.

Choisir un manuel de lecture pour ses qualités ou sa réponse aux besoins des élèves en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit. Ce qu'il propose en complément ou en découverte du monde est moins essentiel.

Sans en faire un facteur déterminant de choix, observer les aspects culturels liés aux textes et écrits proposés dans l'ouvrage, afin d'en saisir les contours et de faire en complément des choix éclairés d'autres textes et livres.

Les manuels de lecture sont des outils d'accompagnement de l'apprentissage de la lecture, il y en a d'autres qu'il faut également savoir exploiter.

Les manuels peuvent aider l'enseignant. Mais aucun manuel n'est parfait. Il s'agit donc de choisir au mieux celui ou ceux qui sont exploités, en fonction de leurs qualités et des besoins des élèves. En aucun cas, la préparation de leçon de l'enseignant ne peut s'appuyer exclusivement et linéairement sur le manuel détenu par les élèves. Les manuels doivent ainsi faire l'objet d'un choix volontaire et d'une exploitation raisonnée.

## Annexes

# Les grilles d'analyse des manuels de l'ONL

### Annexe I. L'identification des mots

#### Les discriminations

##### La discrimination auditive des sons de la langue (les phonèmes)

###### *Segmenter un mot en syllabes*

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de couper un mot oralement en morceaux de mots, unités de souffle ; par exemple, le mot « picotin » sera découpé – segmenté – en « pi/co/tin », c'est-à-dire en trois syllabes. Ce découpage permet de familiariser l'élève à la structure syllabique qu'il rencontrera à l'écrit.

###### *Repérer une rime commune*

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de détecter auditivement une voyelle commune à plusieurs mots ; par exemple, la rime commune aux mots « tortue, méduse, flute, purée, tu » (prononcer « u »). Il s'agit de reconnaître un phonème-voyelle, c'est-à-dire un son de la langue, et non une lettre. La substitution du « u » par un autre son voyelle suffirait à changer le sens du mot, par exemple le /y/ remplacé par un /a/ et « tu » devient « ta ». Ce type d'exercice se fait à l'oral, sans support écrit (ou à partir de dessins), sinon l'élève recherchera visuellement la lettre qui transcrit ce phonème, et il s'agit alors d'une autre activité dépendant de la discrimination visuelle ou du principe alphabétique

###### *Repérer et localiser un phonème*

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de détecter auditivement une consonne commune à plusieurs mots, et de la localiser dans ces mots ; par exemple, le phonème commun aux mots « deux, modèle, samedi » est /d/ ; ce phonème est placé au début du mot « deux », au milieu du mot « modèle », vers la fin du mot « samedi ». Dans ces exercices, la détection de ce phonème se fait à l'oral, mais sa localisation pour chaque mot se présente à l'écrit sous forme de petites cases avec une consigne du type « mets une croix dans la case où tu entends le son /d/ ». Parfois, l'exercice consiste à faire repérer deux consonnes proches, par exemple sourde/sonore, « d »/« t » ou « b »/« p » dans « boule », « poule »...

### **Décomposer un mot en phonèmes**

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de décomposer oralement un mot en phonèmes, de façon linéaire ; par exemple, le mot « tortue » sera décomposé en /t/ + /o/ + /r/ + /t/ + /y/, où chaque phonème a une position particulière.

### **Repérer, dans des mots, un groupe de consonnes identiques**

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de trouver, dans différents mots dits oralement, un groupe identique de consonnes ; par exemple, il devra repérer, de différentes manières, les sons /kr/ dans « crapaud, accrocher, craie » ou bien opposer /kr/ à /tr/, etc.

### **La discrimination visuelle des graphies de l'écrit (les graphèmes)**

#### **Repérer ou discriminer visuellement des mots ou pseudo-mots**

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de retrouver un mot cible dans un ensemble de mots proposés ; par exemple, entourer le mot « appelle » dans la suite « apporte, arrive, appelle », ou « oiseau » dans la suite « moineau, oiseau, poireau, oiseaux » ou « miaula » dans « vers midi, Minou miaula mollement, il avait faim ! ».

#### **Repérer ou discriminer visuellement des syllabes dans un mot**

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de retrouver une syllabe donnée en modèle, à travers plusieurs mots ; par exemple, entourer « mi » dans « domino », « midi », « amie »... ou « ta » dans « ta, fa, TA, la, da, to, ta, fo ».

#### **Repérer ou discriminer visuellement une ou plusieurs lettres isolées ou dans un mot**

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de repérer une lettre dans une suite de lettres ou dans des mots. Par exemple, la lettre « m » dans les mots proposés « malade, ami, tomate », ou de discriminer « m » dans la suite « A n m u M v N m W n ».

#### **Discriminer une lettre ou un mot dans différentes écritures (cursive, script, capitale, etc.) sans dessin**

Ce sont les activités ou exercices qui poussent l'élève à lire indifféremment un même mot écrit en différentes polices de caractère : chapeau, CHAPEAU, *chapeau*, en script et en cursive, minuscule ou majuscule. On peut lui demander d'entourer le mot « chapeau » chaque fois qu'il apparaît dans une liste donnée : « *chapeau*, château, *chapeau*, CHAPEAU, RATEAU, *chapeau* ». Le même exercice est parfois proposé avec des syllabes ou des lettres.

### **Du principe alphabétique à la fixation orthographique**

#### **Découverte du principe alphabétique**

*Relation phonème-graphème : production, comparaison et mise en correspondance d'énoncés oraux et écrits.*

Ce sont toutes les activités qui mettent en lumière ou qui font expérimenter plus empiriquement le lien entre phonèmes et graphèmes, « j'entends – je vois », pour favoriser la compréhension du principe de correspondance entre ces unités. Par exemple, la prononciation d'une lettre et le lien entre l'oralisation de /p/ + /a/ = /pa/ vs /ap/ vs /pi/ = /p/ + /i/ , avec les graphies correspondantes. Ce sont aussi les activités qui montrent les relations entre phonies et graphies par des tableaux, des schémas, des flèches, etc. Ce sont enfin les exercices qui font manipuler/permuter phonèmes et graphèmes ensemble, à partir de l'exploitation de la conscience phonémique.

## **Vers la connaissance du code**

### ***Prononcer une syllabe***

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de lire silencieusement ou oralement plusieurs lettres en une seule émission de voix, avec une structure syllabique simple associant une consonne et une voyelle : t + i > ti, ou a + l > al, k + ou > kou.

### ***Compléter un mot avec une lettre (avec dessin)***

Ce sont les activités qui manifestent des oppositions comme « le port/la mort » ou les exercices qui demandent de compléter à l'écrit un mot avec une lettre proposée ou choisie parmi plusieurs ; par exemple, écrire « f » ou « j » dans « le \_our », « le \_our »

### ***Compléter un mot avec une syllabe simple (avec dessin)***

Ce sont les activités qui montrent – par l'observation ou le repérage – la combinatoire, la construction écrite de syllabes, et les exercices qui demandent à l'élève de compléter un mot avec une syllabe. Par exemple, compléter avec « ro » ou « or » les mots suivants (avec dessin d'aide ou non) : « un \_\_binet », « \_\_dinaire »...

## **Vers la maîtrise du code de l'écrit**

### ***Reconnaître les graphies les plus simples d'un phonème***

Ce sont les activités de découverte de nouvelles graphies, ou les exercices qui conduisent l'élève à lire – observer, distinguer – et exploiter les diverses graphies possibles d'un même phonème ; par exemple, « è », « ai », « ei » pour le son / / dans un exercice où il faut compléter des mots « bal\_\_ne », « f\_\_re »...

### ***Maîtriser la segmentation écrite***

Ce sont les activités qui mettent en relief certaines syllabes nouvelles – isolées ou dans des mots – lors de la découverte d'une nouvelle graphie, ou les exercices qui demandent à l'élève de segmenter correctement un mot écrit en syllabes : « maison » > « mai » + « son » ; ou les demandes de segmentation de mots dans une chaîne graphique de mots écrits liés : « jaiununiformeunique », « mamamanmange ».

### ***Discerner les différentes prononciations d'une lettre***

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de lire silencieusement ou en oralisant une lettre dont la prononciation change selon l'environnement. Par exemple, « s » n'aura pas la même valeur phonique – ne se prononcera pas de la même façon – dans les mots « maison, chanson, temps ». De même « t » pour « position et potiron ». Nous intégrons ici la mise en valeur ou la manipulation des lettres muettes, dont le « e », le « s », le « x » ou les « nt » en finale de mots – pour des raisons notamment morphologiques.

### **Vers la lecture combinatoire**

#### ***Lire des syllabes complexes***

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de lire des suites de lettres groupées, constituées d'une structure syllabique du type consonne + consonne + voyelle, par exemple « tri », ou consonne + consonne + voyelle + consonne, par exemple « troc », etc.

#### ***Lire des mots ou des phrases déchiffrables sans dessin***

Ce sont les activités ou exercices qui invitent l'élève à effectuer – sans aide – la lecture de mots ou de phrases grâce aux connaissances accumulées au fil des leçons. Souvent, ces mots et phrases contiennent une nouvelle graphie étudiée dans la dernière leçon.

#### ***Reconstituer des mots (à partir de mots tronqués, de nuages de lettres, de syllabes, etc.)***

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève d'utiliser ses connaissances, ou d'appliquer une nouvelle découverte de graphie, à la reconstitution ou au complément de mots tronqués. Il utilise alors les matériaux qui lui sont fournis – un nuage de lettres, des syllabes mélangées – ou bien il complète sans support et sans aide.

### **Vers la fixation orthographique**

#### ***Mémoriser des mots déchiffrables***

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de se rappeler, en les mémorisant de manière explicite, par exemple avec la consigne « retiens », ou en les rencontrant fréquemment de manière implicite (dans divers exercices d'application), les mots qu'il sait déjà déchiffrer, de façon à ce qu'ils deviennent suffisamment familiers pour être reconnus immédiatement par la voie directe ; ce sont des activités susceptibles de favoriser la fixation orthographique.

#### ***Retrouver des mots déchiffrables***

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de montrer ou de dire dans un texte tous les mots qu'il sait déjà lire, même s'il ne les a pas encore rencontrés ailleurs. Certaines activités conduisent ainsi les élèves à distinguer diversement les mots déjà décodables et les mots qui ne le sont pas encore ; c'est une prise de conscience.

### ***Copier des mots ou des phrases déchiffrables, de calligraphie scripte à cursive***

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de recopier en écriture attachée cursive des mots et des phrases présentés en script.

### ***Lire des graphies irrégulières***

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de lire ou d'apprendre des graphies qui, par leur particularité, ne sont pas déchiffrables en suivant les règles habituelles, comme [ã] dans « temps, faon, « taon », ou bien [a] dans « femme » et [ə] dans « monsieur ». Nous avons placé également dans cet item la découverte puis l'usage des lettres doubles, dites gémellaires, comme « belle » et des mots difficiles à prononcer, tels « taxi/exutoire/excuse », pour diverses raisons spécifiques, par exemple parce qu'ils sont d'origine étrangère ou régionale comme « watt, wagon, wapiti, W.-C. ». Cela fait partie également de la fixation orthographique.

### ***Mémoriser des mots-outils non déchiffrables***

Certains mots font très tôt dans l'année l'objet d'une demande de mémorisation. On les retrouve dans des activités du type « boîte à outils, je retiens ». Ils sont extrêmement fréquents mais ne seront décodables que plus tardivement, du fait de leur complexité graphique ; par exemple, « mais, un, donc, je ». Il est néanmoins nécessaire de les exploiter sans attendre pour lire des phrases courtes. Cette mémorisation précoce est purement opérationnelle et fera un peu plus tard l'objet d'une fixation « orthographique » réelle.

### ***La reconnaissance globale des mots***

La grille permet de faire apparaître l'existence de ce type d'approche sans chercher à la valoriser. Elle pourrait disparaître d'un cahier des charges, par exemple, mais reste un critère d'évaluation de l'existant.

### ***Mémoriser des mots non déchiffrables mis en relief, sans classement***

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de se familiariser avec la reconnaissance globale d'un mot de vocabulaire, par exemple en devant l'apprendre par cœur. Or, ce mot est, à ce moment de l'année, impossible à déchiffrer. Pour qu'il soit toutefois reconnu, le manuel ou le cahier d'exercices le présente dans un contexte précis, celui de la leçon étudiée en classe, avec éventuellement un dessin d'accompagnement ; ces mots sont représentatifs du vocabulaire de la leçon, mais sans être regroupés en catégories sémantiques ou grammaticales, et sans être particulièrement fréquents ou légitimes.

### ***Mémoriser des mots non déchiffrables, avec classement***

Identiques au critère 3.1.1., ces activités ou exercices présentent de plus un classement en noms communs, en verbes, en adjectifs, etc. Néanmoins, leur apparition est toujours aussi aléatoire et artificielle. Nous excluons ici les mots-outils du critère 2.4.6.

### ***Mémoriser en les copiant des mots non déchiffrables, script/cursive***

Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève d'écrire en caractères cursifs, c'est-à-dire attachés, des mots proposés en script, c'est-à-dire en caractères d'imprimerie. Ces mots sont non déchiffrables et sont donc reproduits à partir de leur forme, afin de les fixer en mémoire pour une lecture ultérieure.

### ***Manipuler, mémoriser des silhouettes, des formes de mots non déchiffrables***

Ce sont les activités et exercices qui soumettent les élèves à des mots non déchiffrables, présentés sous une forme approximative de silhouette. Ainsi les mots « belle » et « telle » présentent-ils la même silhouette générale, tout comme « balle » et « bille », et feront l'objet d'une devinette au repérage.

## **Annexe II. La compréhension**

L'observation des activités favorisant l'apprentissage de la compréhension est réalisée à partir d'indicateurs orientés selon deux axes : le type d'unité linguistique lié à l'apprentissage (texte/phrase/mot) et les aspects de la compréhension étudiés (sens littéral et inférentiel, sens local et textuel, signification et lexique ).

### **Le texte**

#### **Le sens général et le sens littéral du texte**

*Cet indicateur s'intéresse au travail de compréhension sur l'ensemble du texte. Les items permettent d'étudier ce qui relève de la construction du sens sur l'ensemble du texte, à partir d'une lecture d'écrits faite par l'adulte ou de manière autonome par l'élève. Les items portent sur le développement des idées, le repérage temporel et spatial dans le texte, mais également la construction des inférences et de la représentation. C'est dans cette partie également qu'on évoque les questions de polyvalence et d'endurance de lecture.*

#### **La construction du sens**

Le premier critère rassemble des activités conduites sur du texte lu par l'enseignant. Tous les autres portent sur du texte lu par les élèves de manière autonome.

*Étudier globalement la compréhension d'une phrase ou d'un texte écrit « lu oralement par l'enseignant à la classe » et son interprétation*

Ce critère permet d'établir si des activités de compréhension (le plus souvent la compréhension globale de l'histoire) sont engagées à partir de la lecture « orale entendue » d'un texte écrit présenté dans le livre de l'élève. Ces activités, quand elles existent, demandent des informations sur un texte non décodable : la lecture orale par l'adulte précède nécessairement le moment d'interrogation sur le sens.

*Donner le sens d'un texte, l'expliquer, en synthétiser tout ou partie*

Ce critère réunit toutes les activités qui favorisent l'expression de la compréhension du texte par l'enfant, et toutes celles qui le conduisent à s'interroger sur le sens de l'écrit proposé. On retrouve, par exemple, les exercices qui demandent un résumé

du texte, un choix de titre, ou qui visent à extraire, sous une forme ou une autre, l'information essentielle ou les informations les plus pertinentes. On range également ici les activités de choix parmi plusieurs propositions d'une phrase ou d'un paragraphe qui *reformule* le texte original et les activités invitant l'élève à *raconter* en le paraphrasant le texte ou à en poursuivre le début. Ou encore les activités invitant à utiliser des phrases ou des textes reformulés (reprise d'un texte lu précédemment), à destination d'une autre action sur le texte, ou celles qui proposent *d'expliquer* ou de montrer le sens général ou partiel du texte en mettant en relation l'écrit et l'image, ce qui nécessite une double interprétation sémiologique et sémantique (parfois, l'exercice demande de relier une image avec le texte adéquat, parmi plusieurs propositions, ou bien de compléter l'image par une phrase descriptive).

*Repérer des informations explicitement formulées dans le texte (ou une image)*

Ce critère rassemble ce qui intéresse le sens littéral (repérage d'un mot, d'un groupe de mots dans le texte) et ce qui appartient à l'étude locale du texte (le sens d'un paragraphe, d'une phrase...). Dans les manuels, il s'agit de rechercher des informations explicites dans un texte, d'une manière ou d'une autre ; par exemple, les activités de repérage lexical (le plus souvent un mot). Elles prennent la forme de questions fermées, ou QCM, du type : comment s'appelle le chat ? Ratus mange : un fromage/ un fruit/son stylo (entoure la bonne réponse) ? Ou bien des activités réclamant une « forme d'interprétation » pour chercher un mot littéralement indiqué dans le texte. Exemple : l'histoire parle d'un chat qui s'appelle Minou. On demande alors le nom du « personnage principal » (et non pas le nom du « chat »). Il faut donc que le lecteur opère une translation sémantique pour rechercher correctement le nom du chat.

*Construire les inférences (internes au texte), et faire appel aux références culturelles et personnelles (externes au texte)*

Ce critère concerne la compréhension de la globalité du texte. Il s'agit d'activités d'intégration qui imposent de mettre en relation des informations parfois éloignées dans le texte pour en éclairer le sens. Parfois, l'enfant doit faire appel à ses connaissances personnelles ou à celles issues d'autres textes. Par ailleurs, nous ajoutons à ce critère l'usage des présupposés et de l'implicite qu'il faut gérer dans le texte. Exemple d'inférence comptabilisée : *Il fut blessé au pied [...]. Il partit en boitant*. Il faut ici rapprocher la première information de la seconde pour justifier la causalité. Or, celles-ci peuvent être éloignées dans le texte. La place relative des informations les unes par rapport aux autres peut être significative de la facilité de compréhension que le lecteur en aura. Ou bien : *Pressé, Étienne monta rapidement dans sa Renault et eut un accident*. Il faut comprendre que c'est un accident de voiture, et faire une hypothèse sur le pourquoi.

*Reconnaître ou manipuler les aspects (et variations) temporels et spatiaux*

Ce critère rassemble les activités de perception ou de recherche empirique des indices linguistiques montrant la présence de la temporalité dans le texte (souvent des informations sur le temps chronique ; par exemple, une précision de date peut aider le lecteur à organiser une représentation du monde de l'histoire par rapport à une époque). Il réunit également les activités de perception ou de recherche des indices indiquant l'orientation spatiale, sous la forme de référence absolue ou de déictiques (là, ici...), avec un signalement de l'orientation (qui est devant ou derrière quoi ?).

Ces informations doivent permettre de construire une représentation de l'environnement dans lequel l'action se déroule.

*Favoriser la construction de représentations ; créer une image mentale, faire anticiper, faire appel à l'expérience personnelle...*

Ce sont les activités qui proposent de réfléchir ou d'imaginer le monde, à partir de la lecture d'une phrase, d'un texte ou d'un document (y compris une image). C'est une manière de générer ou d'enrichir de nouveaux univers de représentation, de construire des attentes ou de référer à l'expérience personnelle du lecteur.

*La polyvalence des textes : travailler sur les différents genres et les divers types de textes et leurs caractéristiques*

Ce critère regroupe les activités qui tendent à la découverte, puis la fréquentation des caractéristiques des divers *genres* (conte, album, reportage, rapport...) ou *types* de textes (narratif, descriptif, explicatif). Le contact régulier avec une organisation textuelle, par exemple narrative, ainsi qu'un travail explicite sur ses formes et ses caractéristiques permettent d'augmenter sensiblement sa compréhension. Par exemple, l'activité propose de trouver dans la reproduction d'une publicité le nom du produit, son image, la légende ou le slogan, etc.

*L'endurance de lecture : lire des écrits (relire des phrases, des textes connus ou en lire de nouveaux)*

Ce critère rapproche les activités qui invitent à lire des phrases ou des textes inconnus, sans autre but que développer la curiosité ou la pratique (par exemple : *Voici d'autres bêtises de Paul* – à la suite d'écrits lus précédemment), et celles qui imposent de lire un ou plusieurs écrits avant d'opérer une action sur ceux-ci ou à partir de ceux-ci (par exemple : *Lis ces phrases puis...*).

### ***Les composantes du sens des textes et l'enchaînement des phrases***

*Saisir la continuité d'une histoire, sa chronologie. Organiser l'ordre des actions dans un texte ou un groupe d'images*

Ce critère réunit les activités qui favorisent la hiérarchisation chronologique des informations et portent sur les enchaînements des actions, ainsi que sur le repérage d'éléments permettant la cohérence du texte dans son ensemble (par exemple, la mise en ordre d'images, de fragments de textes ou de phrases par rapport à un texte lu, et comportant souvent des reformulations, un usage de la chronologie temporelle, etc.), les activités de segmentation du texte en paragraphes ou en phrases (du point de vue du sens) et de travail sur l'unité paragraphe et ses caractéristiques, ainsi que les activités qui font travailler implicitement l'enchaînement d'actions grâce à la perception de liaisons sémantiques ou logiques.

*Identifier les personnages dans un texte*

Ce sont les activités qui portent sur l'identification des personnages et des objets dans l'ensemble du texte, par chaîne de substitution pronominale ou lexicale (usage d'hyperonymes, etc.). Exemple : la continuité d'un même personnage diversement appelé tout au long du texte « le chat », « Minou », « il », « lui », « le félin », « le carnassier », ou « Matthieu », « le frère de Yannick », « il », « le père de... » ; de même, les formulations qui focalisent sur un personnage pour le nommer, par exemple : *C'est Kimamila... c'est son ami...*

### *Repérer les anaphores entre phrases*

Ce sont les activités de repérage ou de manipulation des anaphores pronominales : particulièrement l'étude des pronoms de reprise (*le, il, lui...*) d'un référent (*le poisson, Alain, etc.*) dans le texte. Ceci favorise la continuité des personnages tout au long de l'histoire ; par exemple : *Pierre bat Paul. Il lui fait mal* (qui souffre ? qui est il ?) *Pierre bat Paul. Celui-ci a mal* (qui a mal ?).

### *Étudier l'enchaînement explicite des actions*

Ce sont les activités qui proposent une étude des connecteurs (mots de liaison causale, etc.) entre paragraphes, permettant l'enchaînement et la progression des actions.

## **La phrase**

### **Le sens des phrases**

#### ***Reconstituer des phrases avec des mots ou des groupes de mots donnés***

Ce sont les activités qui proposent des mots ou des groupes de mots pour (re) constituer une phrase connue ou inconnue, avec ou sans le support d'une image.

Construire ou compléter des phrases, avec ou sans mots imposés, avec ou sans image support, à partir ou non d'un texte connu

- Les exercices qui imposent le choix de mots ou de groupes de mots, afin de construire ou d'inventer des phrases réécrites par l'élève. Les mots peuvent être, par exemple, groupés en catégories (noms communs, adjectifs, etc.) ou selon un paradigme (une position dans la phrase).
- Les activités de (re)construction ou de complément de phrase à partir d'un texte lu auparavant.

#### ***Expliquer le sens d'une phrase***

Deux types d'activités :

- Répondre à des questions ouvertes ou fermées : réfléchir pour produire ou permettre l'interprétation personnelle, mais aussi répondre à une question littérale sur le texte, par exemple en complétant une phrase à trous (la réponse est dans une phrase ou un texte lu auparavant).
- Faire le lien phrase-image : les activités d'illustration globale du sens d'une phrase par une image ou bien de choix d'une phrase décrivant une image (notamment les actions qui y sont manifestées), ou bien encore des questions précises sur une image, qui nécessitent non seulement son étude détaillée mais aussi une mise en mots ou le choix d'une phrase appropriée.

#### ***Faire varier le sens localement dans la phrase (en ajoutant ou choisissant un mot ou un groupe de mots)***

Il s'agit des activités qui poussent le lecteur à choisir un mot pertinent et à le placer dans la phrase, à réfléchir sur les compléments (ajouts), les groupes de sens, les expansions, les énumérations dans la phrase et le travail sur la phrase minimale. Ce sont des activités d'ajout, de suppression ou de choix dans des phrases ou des textes à trous.

**Travailler sur l'enchaînement des actions et l'usage des anaphores dans la phrase**

Le travail s'effectue la plupart du temps sur des phrases complexes, voire deux phrases simples enchaînées. Il s'agit de focaliser l'observation sur la structure des phrases et ce que cela apporte au sens. C'est un travail qui rejoint syntaxe et sens.

- Étudier la continuité de la référence dans la phrase – les activités liées au repérage et au travail sur les pronoms de reprise d'un référent (personnage ou objet) dans une phrase. Par exemple, l'élève choisit le pronom adéquat en genre ou en nombre, il identifie le référent d'un pronom. Il peut aussi être amené à choisir un mot dans une liste pour construire une anaphore lexicale de substitution logique dans une phrase, par rapport à un référent indiqué dans la phrase précédente (*Aurélien a perdu sa gomme. Amélie le/la/les retrouve*).
- Étudier la continuité et l'ordre des actions – les activités qui proposent de choisir un connecteur logique permettant d'enchaîner des actions (causalité, successivité, etc.) ou de choisir la terminaison verbale qui permet de construire une progression temporelle à l'intérieur d'une phrase.

**La structure de la langue****Morphologie****3.1.1 - Manipuler les verbes et leurs terminaisons (flexions, etc.)**

Ce sont les activités qui s'intéressent aux flexions des verbes, en fonction du temps ou des personnes (par exemple, des choix ou des changements de terminaison), à la connaissance et l'usage des pronoms et à la construction de la négation (y compris l'observation de fragments d'écrits mis en relief).

**3.1.2 - Accorder les mots ou groupes de mots (accords GS-GV, accords en genre ou en nombre dans le GN, repérage du genre et du nombre)**

Plusieurs types d'activités sont ici regroupés :

- les activités qui portent sur l'observation ou la manipulation des accords entre groupe sujet et groupe verbal, soit par complément (ajout de la terminaison, etc.), soit par choix multiple. Tantôt l'activité focalise sur le GS (le GV étant donné), tantôt l'inverse, tantôt sur un choix dans les deux groupes (par exemple, en recomposant des phrases connues) ;
- les activités qui concernent les accords en genre et en nombre à l'intérieur du GN (l'ensemble des mots qui le constituent). Ce sont des activités de substitution (remplacer un mot par un autre avec choix du genre ou du nombre), de transformation (transformer tout au pluriel ou au singulier) ou de complément ;
- les activités qui consistent à distinguer les diverses formes de réalisation du masculin et du féminin à l'intérieur d'une même catégorie (mettre au féminin des noms de métiers, d'animaux, etc.), étudier les diverses formes morphologiques des pronoms, déterminants, etc. ;
- les activités qui consistent à distinguer les diverses formes de réalisation du singulier et du pluriel, à l'intérieur d'une même catégorie (mettre au pluriel des noms en « al », etc.), à étudier les diverses formes morphologiques des pronoms, déterminants, etc.

## La syntaxe

### 3.2.1 – Observer ou être familiarisé avec les différents types et formes de phrases

Les activités réunies ici portent à la fois sur le statut et la forme des phrases, leur catégorisation ou leur transformation (phrase simple, complexe, interrogative, etc.) et sur la mise en valeur de l'information (focalisation, etc.) :

- les activités qui proposent des transformations d'une forme vers une autre (impérative, déclarative, exclamative et interrogative), qui demandent ou suggèrent simplement le repérage des caractéristiques de ces formes ou qui invitent à recomposer ces phrases à partir de mots ou groupes de mots ;
- les activités qui font faire des classements et des transformations de formes affirmatives et négatives (repérage des composants de la négation, par exemple) ;
- les activités explicites de repérage ou de transformation des types de discours (discours direct, rapporté, dialogue). Certaines activités formelles font plutôt manipuler les discours de manière implicite en CP ;
- les activités qui invitent à observer des transcriptions d'oral à l'écrit pour en saisir les caractéristiques voisines ou divergentes.

### 3.2.2 - Étudier la position des mots et groupes de mots dans la phrase

Plusieurs types d'activités sont regroupés ici.

- Segmenter la phrase en mots : les activités qui proposent de fragmenter des phrases en séparant ou listant les mots qui les constituent.
- Étudier la position paradigmaticque : les activités qui proposent d'effectuer des substitutions d'unités de même catégorie ; par exemple : « le/ce/mon/notre... appartement est situé à Paris ». Le but semble autant de montrer des remplacements possibles d'unités, de manière structurale, que de légitimer empiriquement les intuitions sémantiques qui y sont attachées. Également, les activités de reconstitution de phrases connues à partir de choix multiples ; par exemple : ajouter systématiquement le mot « sujet » qui convient (parce qu'il est déjà connu à travers un texte lu précédemment) dans des phrases à trous.
- Explorer les composants du groupe nominal : les activités systématiques de reconnaissance et de manipulation des unités qui composent le groupe nominal, quelle que soit leur position fonctionnelle. Le plus souvent, ces activités se traduisent par des extensions (choix multiples) ou des réductions du GN.
- Travailler sur les propositions de la phrase : les activités qui proposent, le plus souvent de manière implicite, de travailler sur les grands constituants de la phrase complexe, les propositions.

### 3.2.3 – Manipuler la catégorisation des mots, même implicitement

D'une manière générale, toutes les activités qui soumettent l'enfant à des catégories implicites (verbes, noms communs, adverbes, etc.) ou qui lui demandent de manipuler des mots appartenant à une même classe (mots fonctionnels, etc.) :

- les activités qui soumettent le lecteur à des catégorisations formalisées mais implicites (mots en colonnes). C'est une forme de grammaire implicite et intuitive. L'enfant réfléchit sur les mots « qui vont ensemble » ;

- les activités qui proposent de reconnaître ou de construire, par comparaison, imprégnation, imitation ou simple présentation, des listes de mots de même catégorie. Souvent, les catégories sont présentées comme telles de manière implicite : *le chien/aboyer/je mange/il parle/le plat/multicolore/venir...* où le mot d'accompagnement (pronom, déterminant, etc.) permet un classement par récurrence des formes.

### 3.2.4 - Travailler sur la ponctuation et les majuscules

Toutes les activités qui invitent l'élève à réfléchir à la ponctuation de la phrase (les virgules ou les parenthèses), à la segmentation entre phrases ou à un choix plus sémantique (point d'exclamation, d'interrogation, etc.) et les activités autour des majuscules liées à la phrase.

## Le mot

### Le lexique

#### 4.1.1 - Enrichir le vocabulaire

Les activités qui permettent d'étendre ou d'utiliser le vocabulaire imposent parfois l'apprentissage par cœur de mots, par liste ou individuellement, avec ou sans support image. Ces listes peuvent s'organiser à travers une approche disciplinaire ou thématique. Jeux de mots croisés, de définitions, de confrontation de sens, jeux de mots, mots tordus, polysémie, etc.

#### 4.1.2 - Travailler sur les bases de mots et leurs dérivés

- Les activités portant sur les racines dans les mots, implicitement tournées vers les étymologies, les éléments communs dans des mots, etc. Ce critère concerne aussi la connaissance des radicaux verbaux, mais pas leurs flexions.
- Les activités centrées sur la générativité de dérivés par association ou bien une réflexion sur les régularités et exceptions : *relier/lier/délier – refroidir/« froir dir »/« défroidir »*.

#### 4.1.3 - Travailler sur les champs sémantiques

- D'une part, les activités portant sur la constitution de familles de mots (les bases, les radicaux et leurs dérivés). Le plus souvent, c'est un travail d'observation des formes, de leur régularité, de leur fréquence... ; par exemple, chasser les intrus entre des mots du type : *froid – refroidir – fraîcheur – réfrigérateur – fromage...* ou bien organiser une liste : *couper, découper, coupe...* (champs lexicaux).
- D'autre part, l'étude des mots qui peuvent être rassemblés parce qu'ils permettent d'évoquer un monde, un univers particulier ; par exemple, l'étude des mots pour évoquer ou décrire la montagne, les animaux ou la maison (*toit, murs, fenêtres*, etc.) ; on s'interroge sur les liens de parenté entre mots ; ou bien les mots qui parlent des vacances (*montagne, ski, glisser, ensoleillé*, etc.), qui sont des éléments de cohérence textuelle ; ou bien encore les mots qui peuvent être classés en liste sous un titre englobant (hypéronymes), par exemple : *les chats sont des félins qui*

*sont des mammifères*, etc. ; ou bien enfin l'observation des mots dans leur rapport à d'autres mots : par exemple, *père* par rapport à *mère* ou *fille* ; *mère* par rapport à *maison mère* ou *mère supérieure* (champs notionnels).

### **Annexe III. La production d'écrits**

Les items ont été définis pour permettre d'identifier et de comptabiliser, au sein des exercices proposés par les manuels, les activités susceptibles de développer chez l'élève diverses habiletés liées à la production d'écrits. Ils se répartissent en trois critères d'analyse.

*Le graphisme* : il regroupe toutes les activités qui entraînent la précision du geste et la motricité fine.

*L'écriture* : elle rassemble toutes les activités de copie, mais aussi les activités qui génèrent une pratique d'écriture.

*L'expression écrite* : elle délimite les activités qui stimulent la production, guidée ou autonome.

Les activités comptabilisées proposent un travail collectif à tous les élèves. Par conséquent, celles qui sont destinées à occuper les élèves les plus rapides ou à différencier l'apprentissage sont exclues.

#### **Graphisme - motricité fine**

Les activités recensées conduisent les élèves vers la maîtrise des outils de l'écriture dans ses dimensions gestuelles et spatiales. Elles visent l'apprentissage normatif et conventionnel de la forme des lettres et de leur association les unes aux autres. Elles invitent à écrire lettres, mots et phrases selon les normes de l'écriture, dans un espace plus ou moins délimité.

#### **Tracer dans l'espace**

Ce sont les activités qui, d'une part, consistent à « gestuer », en l'air ou au sol, la forme d'une lettre, avec le doigt ou la main, à l'exemple du maître ou de mémoire et, d'autre part, les activités qui invitent à tracer une lettre ou un mot sur un support de grande dimension (panneau, peinture, tableau) ou sur un support particulier (ardoise, sable, etc.).

#### **Suivre un tracé, avec ou sans guidage**

Ce sont les activités qui invitent à écrire des formes sur un support de petit format, vierge ou délimité, avec ou sans contrainte de lignes, dans un espace libre ou dans le respect d'un espace donné. Il peut s'agir de graphisme décoratif ou de formes préliminaires de l'écriture des lettres. L'élève peut les reproduire par copie, repasser sur un tracé de pointillés prévu ou les tracer sur (ou entre) des lignes.

### **Reproduire des lettres isolées en différentes graphies, avec ou sans guidage**

Ce sont les activités qui demandent aux élèves d'écrire des lettres une à une sur un support vierge ou avec des guide-lignes, dans le respect d'un espace défini ou sans contrainte particulière. Il peut s'agir d'écrire ou de reproduire des lettres minuscules ou des lettres majuscules, pour en respecter la forme, la taille et les emplacements.

### **Calligraphier des lettres, des groupes de lettres, des mots**

Ce sont les activités qui conduisent les élèves à passer d'une graphie à une autre. Les scripteurs doivent alors adapter la reconnaissance des diverses graphies d'une lettre autour de ses formes canoniques et en automatiser les correspondances. De même, cet item comptabilise les activités qui isolent deux ou trois lettres dont l'association présente une difficulté particulière, par exemple une déformation, comme le « v » ou le « b » lorsqu'il faut les attacher au « r », au « e » ou au « u ».

### **Calligraphier une phrase, un texte**

Ce sont les activités qui entraînent l'élève à effectuer un effort d'écriture dans la durée, pour l'habituer à écrire longtemps sans fatigue du poignet. Elles invitent à adapter la tonicité des doigts, de la main et du bras à la longueur des mots puis des phrases à écrire, tout en respectant la forme des lettres et la lisibilité. C'est un travail d'endurance d'écriture. De plus, écrire des phrases permet de segmenter les unités mots de la langue écrite.

## **Écriture**

Les activités recensées associent la dextérité du geste graphique et l'observation des unités du code écrit dans un contexte de production ou de reproduction de mots, de phrases ou de textes. Elles favorisent souvent simultanément le développement des habiletés de composition graphophonémiques liées au principe alphabétique et la mémorisation orthographique qui vise la constitution d'un lexique mental abondant. Elles permettent à la fois de fluidifier la lecture et d'installer les automatismes de l'orthographe lexicale. Ce critère prend en compte les activités qui proposent un support à l'écriture, un accompagnement, un modèle ou un guide : le processus de traitement sous-jacent repose donc sur la copie, pleinement ou en partie. L'analyse distingue trois types d'activités d'écriture.

*La copie* : ce sont les activités qui invitent à reproduire, la calligraphie des lettres venant soutenir l'apprentissage des graphies-phonies, la copie entraînant les élèves à retenir l'orthographe.

*L'écriture de mots* : ce sont les activités qui invitent à écrire des mots isolés pour une mémorisation du lexique. Les dictées de mots permettent une vérification de la fixation orthographique et de la mémorisation du lexique.

*L'écriture des phrases* : ce sont les activités qui invitent à écrire des phrases entières et qui engagent une compréhension des liens syntaxiques, comme les dictées de phrases, et toutes autres activités qui visent la constitution d'un lexique abondant et la structuration de la syntaxe.

## Reproduire des mots, phrases et textes

### *Copier des mots ou groupes de mots nouveaux ou déjà vus*

Ces activités invitent les élèves à copier en lettres cursives des mots déchiffrables écrits en script, en développant simultanément la fixation orthographique et en associant un sens à un mot en l'écrivant. Elles favorisent la construction d'un dictionnaire mental, en liant forme orthographique, forme des lettres et sens du mot. Par exemple, il est demandé de recopier des mots contenant des graphies simples ou complexes et de les classer dans des colonnes (*Écris dans la bonne colonne : ceinture, pharmacien...* Deux colonnes sont proposées : l'une avec « ein » et l'autre avec « ien »).

### **Copier une phrase ou un texte avec des mots nouveaux ou déjà vus**

C'est une production d'écrits qui ne stimule pas la création d'un message et n'implique pas toujours sa compréhension. Toutefois, c'est une activité qui doit développer la maîtrise du geste graphique en même temps que la prise de conscience de l'espace feuille. Copier de l'écrit de plus en plus long est également utile pour la mémorisation. L'élève se familiarise de plus avec le texte en respectant les codes de mise en page. On ne copie pas de la même façon un récit, une poésie ou une recette.

Nous réunissons dans cet item :

- les copies de petits textes qui demandent un soin particulier dans la présentation,
- les copies qui sont nécessaires pour la conservation d'idées, de souvenirs, etc.

Par exemple : fabriquer des panneaux ou des dossiers, copier une poésie pour l'apprendre ensuite, copier une recette pour la conserver, copier une définition du dictionnaire...

Nous relevons également les copies de phrases déchiffrables de script à cursive, qui renforcent la perception orthographique des mots qui les composent.

## Écrire des mots

### *Écrire sous la dictée des graphies simples et complexes*

Ces activités demandent à l'élève d'écrire un phonème quelle que soit sa graphie : par exemple, écrire le phonème /o/ dans les mots « micro », « chapeau », « préau »... Nous comptabilisons également les dictées de syllabes simples ou complexes sans sens (les syllabes qui ont un sens sont des mots monosyllabiques, pris en charge dans un autre critère).

### *Écrire sous la dictée des mots monosyllabiques*

Ces activités permettent à l'élève de produire du code. Nous ne relevons ici que les dictées de mots monosyllabiques porteurs de sens : *il, elle, bol, va, toi, sac*, etc.

### *Écrire sous la dictée des mots polysyllabiques*

Ces activités invitent l'élève à écrire des mots polysyllabiques sous la dictée, à les écrire de mémoire ou en proposant un codage raisonné. Cet entraînement permet notamment de se familiariser avec l'orthographe des mots en les écrivant et favorise la fixation orthographique.

### ***Écrire des mots librement choisis sans modèle***

Ce sont les activités d'écriture de mots sans modèle, connus de l'élève et emmagasinés dans sa mémoire ou écrits de manière tâtonnée. Puisant des patrons orthographiques de mots dans sa mémoire, l'élève s'entraîne ainsi à la fixation orthographique.

### **Écrire des phrases**

#### ***Écrire, sous la dictée ou de mémoire, des phrases ou des groupes de mots préparés***

L'élève s'entraîne à écrire une succession de mots ou des phrases, en segmentant les mots au bon endroit. Tous les mots ont déjà été rencontrés ou travaillés auparavant.

#### ***Écrire, sous la dictée, des groupes de mots ou des phrases non préparés***

L'élève s'entraîne à écrire des groupes de mots en parvenant à les scinder au bon endroit (segmentation de la chaîne parlée). Les groupes de mots (seuls ou constituant une ou plusieurs phrases, voire un petit texte) sont énoncés par l'adulte et l'élève doit les reconnaître, les isoler, puis passer de la chaîne orale à la transcription écrite, en respectant les codes de l'écrit.

### **Expression écrite**

Ce sont toutes les activités qui conduisent l'élève à se mettre en projet d'écriture pour produire un message. C'est l'activité finale de l'enseignement de l'écrit. Activité très complexe, elle réclame l'acquisition de multiples compétences, une maîtrise des codes qui régissent l'écrit et un bagage suffisant de connaissances transférables. L'expression écrite correspond à l'expression de la pensée et nécessite la structuration des idées, voire un certain plaisir de création littéraire.

L'analyse distingue :

- les activités de production de phrases et textes avec accompagnement, qui offrent un support venant soutenir à la fois la forme et les idées ;
- les activités d'écriture de phrases en autonomie ;
- les activités d'écriture de textes en autonomie avec un projet de rédaction qui en accompagne l'écriture.

### **Produire des textes avec accompagnement**

#### ***Poursuivre du texte (continuer à partir d'un modèle...)***

Ces activités invitent à terminer librement à partir d'un modèle une phrase ou un texte commencé. L'élève doit produire un message et donner du sens à un écrit en ajoutant librement les idées de son choix et en utilisant les mots qu'il sait coder. Le cadre d'écriture est limité et contraint, en général dans le prolongement d'un élément lié à l'apprentissage de la combinatoire. Il ne s'agit pas véritablement d'expression écrite mais plutôt de l'exploitation de mots connus ou codables, en production d'écrits et en contexte.

Ainsi, nous ne relevons pas les activités qui demandent de terminer un texte à partir d'un choix de mots (ou d'idées) proposés et dont toutes les propositions ne sont pas justes. Ces entraînements-là développent la compréhension de lecture autonome et sont donc pris en charge dans la compréhension.

***Écrire selon un modèle des phrases et différents types ou genres de textes : « à la manière de... »***

Il s'agit d'activités qui sollicitent une production de phrases ou de texte, selon un modèle ou bien « à la manière de... ». Par exemple :

- l'élève doit décrire, avec ses mots, un personnage et ses actions ;
- l'élève doit imiter – pour s'en imprégner – un type de texte étudié : réécrire une recette, écrire une lettre, un mode d'emploi, une poésie, etc.

Il s'agit essentiellement d'exercices d'entraînement.

**Produire des phrases « en autonomie »**

***Produire des phrases en écriture tâtonnée***

Ces activités invitent l'élève à créer des phrases porteuses de sens à partir d'un lexique utilisé ou proposé en cours de leçon, avec ou sans classement implicite grammatical en **noms, verbes, adjectifs...** Cette **banque de mots référents** est disponible dans la classe, **dans le manuel**, dans le fichier, un livre, sur une affiche, etc. L'élève est conduit, par la création de récit, à utiliser les éléments de la langue et à structurer ses phrases dans le respect des normes syntaxiques.

***Produire des phrases à partir d'un support d'idées (un texte lu, des images, des photos, mais sans mots proposés)***

Ces activités proposent de poursuivre une phrase pour lui donner une fin, de créer un récit tout en gardant le fil conducteur inspiré par le début d'un texte donné. Le support d'idées génère un vrai travail de production libre, lié à la seule construction du sens et non en prolongement d'un apprentissage visant l'identification des mots.

**Produire des textes « en autonomie »**

***Préparer un projet d'écriture***

Ces activités préparent à une expression écrite en accompagnant le choix des éléments, en aidant à structurer la forme du récit, à organiser un texte, à planifier ses tâches. Par exemple : « Choisis ton personnage », « Fais des recherches », « Organise la chronologie d'évènements »...

***Écrire un texte à partir d'un support d'idées (image, débat de classe...)***

L'élève est invité à écrire un texte en s'inspirant d'un dessin, d'une photo, d'une situation vécue... Il lui est demandé de décrire ce qu'il voit ou de raconter un événement passé. Il doit ainsi produire un texte en respectant plus ou moins l'idée présentée dans le support de la consigne.

***Rédiger différents types ou genres de textes sans modèle (lettre, demande, mode d'emploi, instructions de montage, recette, règlement, compte rendu...)***

Le but de ces activités est de permettre de produire des textes pour maîtriser l'ensemble des codes qui régissent l'écrit. L'élève s'exerce à manipuler des formes différentes de textes, en fonction de leur finalité, et en respectant leurs différentes caractéristiques syntaxiques et grammaticales. C'est aussi dans cet item que sont répertoriés les exercices qui entraînent les élèves à rédiger des textes libres, sans autre motivation que « l'envie de dire ».

***Écrire un texte sur un sujet donné***

Ce sont les activités qui invitent à produire des textes sans aucune exigence, hormis la consigne thématique. Ces exercices correspondent à ce que l'on appelle « la rédaction » ou « la composition de texte ».

***Réécrire son texte pour le corriger (révision de texte)***

Ces activités conduisent à améliorer la production, en corrigeant la forme du récit. Par exemple : « Vérifie que le titre correspond bien à ton récit... », « Relis ton texte et souligne le sujet et le verbe de chaque phrase... », « Compte les phrases et vérifie les majuscules... »

Ces exercices de révision de texte permettent à l'apprenti scripteur de prendre conscience du fait qu'un « premier jet » n'est qu'une ébauche imparfaite à reprendre.

## **Annexe IV. Les bilans et les prolongements**

Cette grille d'analyse présente les pistes de travail retenues pour observer les activités d'évaluation et de différenciation proposées par les manuels de lecture.

### **L'aspect quantitatif**

L'analyse des bilans et des prolongements repose dans un premier temps sur l'utilisation des trois grilles portant sur les domaines qui doivent être abordés en classe :

- l'identification des mots écrits,
- la compréhension de l'écrit,
- la production d'écrits.

Nous avons comptabilisé les activités des livres et des fichiers-élèves, complétées des fichiers photocopiables dédiés à la différenciation et à l'évaluation. Nous nous sommes également intéressés aux activités proposées dans les guides pédagogiques, en comptabilisant les activités construites et à construire.

Deux types d'activités sont analysés.

- Les activités d'évaluation, qui regroupent les bilans et les révisions associées aux évaluations. Lorsque des activités de remédiation sont associées aux évaluations, elles sont prises en compte.
- Les activités de différenciation, qui regroupent les activités adaptées aux rythmes et aux besoins des élèves.

Cette grille d'analyse quantitative exploite donc la synthèse des trois grilles concernant l'identification des mots, la compréhension et la production d'écrits. Nous renvoyons à ces grilles présentées en annexe.

### **L'aspect qualitatif**

En complément du recensement quantitatif, nous avons jugé utile d'apporter quelques éléments d'information sur la forme que ces activités peuvent prendre.

– Les activités d'évaluation :

Leur présence ou leur absence

La notification d'un référentiel de compétences

La spécification de critères de réussite

Leur fonction et leur statut

Leur rythme et leurs conditions de passation

Leur localisation et leur forme

Le nombre d'exercices et la nature des tâches

La présence de révisions et de remédiations

La continuité et la cohérence avec les activités d'apprentissage

L'éventuelle information faite aux familles

Etc.

– Les activités de différenciation :

Leur présence ou leur absence

Leur fonction et mode d'organisation

Leur rythme et le dispositif proposé

Leur localisation et leur forme

Le nombre d'exercices et la nature des tâches

La continuité et la cohérence avec les activités d'apprentissage

La marge d'autonomie de l'élève dans le processus

Le rôle de l'enseignant

Etc.

Ces pistes d'observation qualitative permettent de ne pas écarter des spécificités ou des caractéristiques parfois singulières à un outil et non présentes dans les autres. De telles listes sont indicatives. Elles accompagnent la découverte d'un manuel et peuvent en faire émerger la richesse ou le caractère innovant.

Elles ne permettent pas de comparer terme à terme les manuels mais d'étoffer une étude quantitative qui, seule, serait trop minimaliste ou factuelle.

Pourtant, ces pistes peuvent également faire la différence et permettre le choix volontaire d'un outil plutôt qu'un autre.

### **Annexe V. Les aspects culturels**

Cette grille d'analyse propose divers points de vue d'observation des textes présentés dans les manuels d'apprentissage de la lecture en ce qui concerne la connaissance des aspects culturels qu'ils véhiculent.

## Les textes exploités

### La catégorisation des textes

Le statut des textes qui servent à l'apprentissage de la lecture est variable selon les manuels. Mieux le percevoir, c'est mieux les exploiter.

Les *textes planètes* : ce sont les textes qui servent effectivement de support principal à la mise en œuvre des apprentissages.

Les *textes satellites* : ce sont les textes de reprise, d'approfondissement ou de complément en lien immédiat, thématique et/ou didactique avec les textes planètes.

Les *textes météores* : ce sont les textes qui n'ont pas de lien apparent avec les textes planètes ou satellites. Ils servent de support à des activités relevant des arts visuels ou de la découverte du monde.

### Les formes de présentation des textes

Les *textes indépendants* : ce sont des textes offrant des histoires complètes (de cinq à huit histoires, le plus souvent) sans lien thématique les unes avec les autres.

Les *textes filés* : ce sont des textes qui se présentent comme des histoires en série. Ils se caractérisent par la présence de quelques personnages récurrents et la permanence du monde représenté.

### Les modalités d'exposition du texte

Les *textes à écouter* : ce sont des textes lus soit par le maître, soit par des comédiens ou des enfants (un CD audio est parfois fourni avec le manuel).

Les *textes à lire* : ce sont des textes qui sont proposés aux élèves pour une lecture plus ou moins autonome.

### Les types de textes

Les *textes narratifs* : ils racontent une histoire (récits, contes, bandes dessinées, etc.).

Les *textes descriptifs* : ils donnent à voir un paysage ou un portrait de personnage. Pour les textes mélangeant plusieurs types, par exemple un récit comportant des descriptions, c'est le type dominant qui l'emporte. Nous ne faisons pas de différence entre les textes descriptifs à dominance narrative (présence d'un narrateur) et les textes descriptifs à dominance explicative (absence de narrateur, textes documentaires...).

Les *textes injonctifs* : d'une manière ou d'une autre, ils donnent ou présentent des ordres. Les principaux genres de textes de ce type rencontrés dans les manuels sont des consignes de travail, des recettes de cuisine, des fiches de montage et des modes d'emploi.

Les *textes esthétiques (ou à visée esthétique)* : ils n'ont pas comme visées premières de raconter, décrire ou donner des instructions. Les principaux textes de ce type relevés dans les manuels sont des poèmes et des chansons.

### Les relations entre le texte et l'image

Les textes présentés dans les manuels sont souvent, mais pas toujours, accompagnés d'illustrations. La relation qu'ils entretiennent n'est pas neutre.

La *relation de redondance* : le rapport est direct entre le texte et l'illustration, et la relation entre les deux est *explicite*.

La *relation de complémentarité* : le rapport est direct entre le texte et l'illustration mais la relation peut être cette fois soit *explicite*, soit *implicite*.

Si elle est *explicite*, la seule lecture du texte ne permet pas de comprendre l'ensemble du message. C'est grâce à l'illustration que l'on comprend le sens du texte.

Si elle est *implicite*, l'illustration reprend ou prolonge l'un des thèmes traités par le poème, ou bien illustre la période de temps considérée, une école artistique, etc. C'est particulièrement le cas lors de complémentarité de type culturel, par exemple un poème accompagné d'un tableau.

La *relation de contrepoint* : le rapport est indirect entre le texte et l'illustration et la relation est toujours *implicite*. L'illustration contredit plus ou moins le texte, qui doit alors être réinterprété. L'effet recherché est le plus souvent de nature humoristique.

## La référence culturelle et les représentations du monde

Chaque texte, chaque illustration, véhicule ou suggère des références qui participent à la construction de la représentation.

### Les textes

*Les références à l'environnement familial* concernent ce que les élèves côtoient au quotidien dans l'univers de la famille, de l'école ou des loisirs : ce dont ils ont une expérience directe, non liée au savoir scolaire proprement dit.

*Les références au savoir scolaire* concernent ce qui appartient directement aux savoirs scolaires disciplinaires des élèves (découverte du monde, pratiques artistiques et histoire des arts...), tels qu'ils sont identifiés dans les programmes officiels.

*Les références culturelles* concernent les autres connaissances, liées aux diverses cultures, à l'expérience particulière, se situant à la fois hors de l'environnement familial partagé des élèves et hors des contenus imposés des programmes scolaires en vigueur.

*Les « mondes » des références* : tantôt les références renvoient au *monde imaginaire* et à son évocation, tantôt elles permettent de reconstituer le monde réel.

### Les illustrations

Les illustrations se situent dans l'espace et le temps, elles favorisent donc la construction de la représentation en s'ancrant dans des références spatiales et temporelles.

Les *lieux* peuvent être classés en quatre grands espaces :

- le *milieu proche* : le domicile familial (maison ou appartement) et l'école ;
- la *campagne* : une description ou une représentation d'un monde rural ;
- la *ville* : une description ou une représentation d'un monde urbain ;
- *l'étranger* : une description ou une représentation d'un autre pays que la France métropolitaine, celle-ci pouvant être rurale ou urbaine.

Le temps se divise en deux aspects : la *météorologie* et l'époque.

### **Les personnages**

Les personnages principaux dont les textes présentent les histoires permettent également de déterminer le monde et son organisation. Par exemple, dans certains manuels les personnages sont principalement des enfants ou des personnes ayant des comportements enfantins. Le monde adulte est absent.

### **Les systèmes de valeurs**

Les textes véhiculent des valeurs à travers les savoirs qu'ils présentent, ou auxquels ils font référence, et leur manière de les mettre en scène.

### **Les savoirs véhiculés**

*Le savoir-faire* est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage des objets, des métiers et des lieux. Il s'agit du rapport des textes et des illustrations aux objets, aux métiers et/ou aux lieux qu'ils évoquent.

*Le savoir-dire* est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage de la langue. Il s'agit plutôt de la mise en œuvre de la langue qu'ils proposent.

*Le savoir-vivre* est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage « citoyen » du monde représenté, les lois et/ou les conventions qu'ils mettent en scène.

*Le savoir-ressentir* est caractérisé par l'ensemble des savoirs relevant de l'usage des sens. Il s'agit de percevoir l'expression esthétique et/ou affective véhiculée dans les textes.

### **Les mises en scène dominantes**

Une mise en scène est la manière dont les textes et les illustrations présentent les savoirs : ce qu'ils en disent et comment ils le disent. Une mise en scène est ainsi constituée d'un ensemble de thèmes et/ou de valeurs ayant pour point commun la même manière de présenter les savoirs. Nous avons retenu quelques typologies non exhaustives de mises en scène.

- *La quiétude* : présentation liée aux idées de tolérance, d'entraide, d'empathie et de sympathie.
- *Le jeu* : présentation ludique des savoirs et du monde représenté.
- *La simplicité* : présentation simplifiée des situations de problème rencontrées et de leurs résolutions.
- *L'enfance* : présentation liée à l'enfance.
- *Le lieu commun* : présentation conventionnelle des savoirs et du monde représenté.
- *L'anthropomorphisme* : présentation de tous les êtres vivants ou animés comme ayant des traits, des comportements, des opinions ou des sentiments humains.

## **Le secrétariat général de l'ONL**

Isabelle Mazel, secrétaire générale  
Bruno Germain, chargé de mission  
Marie-Rose Leduc-Cornillière, secrétaire  
Tél. : 01 55 55 96 36 / Fax : 01 55 55 97 37  
Courriel : [observatoire.lecture@education.gouv.fr](mailto:observatoire.lecture@education.gouv.fr)  
Site Internet : <http://onl.inrp.fr>

## **Publications de l'ONL**

### **Collection CNDP/Odile Jacob**

Les socles de l'ONL pour l'apprentissage de la lecture

#### **Apprendre à lire**

(1998)

Cet ouvrage expose les compétences majeures que l'enfant doit maîtriser pour entrer dans la lecture. Il insiste particulièrement sur la nécessité de combiner en classe la maîtrise du décodage graphophonologique avec le travail sur la construction du sens. Il présente en détail les phases de reconnaissance et d'identification des mots, activité cognitive capitale et complexe, qui est aussi la cause principale des difficultés pour certains élèves.

La découverte du principe alphabétique, fondement de notre système d'écriture, est une étape incontournable : il s'agit de connaître les correspondances graphèmes-phonèmes régulières. Le décodage graphophonologique et son automatisation demeurent la procédure dominante dans l'identification des mots en fin de cycle 2.

Cet ouvrage propose dix-sept recommandations pour favoriser la pratique de l'apprentissage de la lecture. Ce ne sont pas des démarches d'enseignement, mais elles peuvent les orienter.

#### **Maîtriser la lecture**

(2000)

Cet ouvrage explique qu'il faut créer les conditions pour conduire des activités diversifiées concourant à un objectif primordial pour l'élève : apprendre à comprendre la diversité des textes qu'il rencontre dans les différentes disciplines en fonction des diverses consignes qui lui sont soumises.

Lire est par essence un processus dynamique qui nécessite le traitement simultané de plusieurs dimensions impliquées dans la construction de l'interprétation des textes : extension et exploitation du lexique, de la syntaxe et de l'organisation rhétorique. Chacune de ces dimensions doit à la fois faire l'objet d'un enseignement spécifique et être intégré à l'activité de lecture.

Cet ouvrage propose six recommandations pour orienter la poursuite de l'apprentissage de la lecture, en mettant notamment l'accent sur la compréhension en vue de former des lecteurs autonomes.

**Collection « Lectures en jeu » SCÉRÉN/Savoir Livre**

**Lecture et technologies numériques**

2006, diffusion Hachette

Cet ouvrage se destine aux professeurs du primaire, mais aussi aux formateurs et aux publics intéressés par un état des lieux sur les connaissances concernant la lecture sur écran appliquée à l'enseignement. L'ouvrage présente, par ailleurs, une grille d'analyse pédagogique et ergonomique des didacticiels d'apprentissage de la lecture. Cette grille est appliquée à plusieurs logiciels disponibles actuellement.

**Nouveaux regards sur la lecture**

2004, diffusion Hachette

Cet ouvrage est destiné aux professeurs des écoles et aux étudiants en formation initiale. Il rassemble les points de vue des spécialistes, membres de l'ONL, et les apports de différentes disciplines sur la question de la lecture et de son apprentissage. Il permet de réfléchir et de porter de « nouveaux regards » sur l'enseignement, la pratique et l'évaluation de la lecture-écriture, ainsi que sur les programmes de 2002.

**Le manuel de lecture au CP**

2003, diffusion Hatier

Cet ouvrage est destiné aux formateurs et enseignants du cours préparatoire, afin de les aider à mieux choisir un nouvel outil ou mieux utiliser les manuels de lecture dont ils disposent.

**Livres et apprentissages à l'école**

2003, diffusion Hachette

Cet ouvrage propose des repères pour l'enseignant du primaire, dans le foisonnement de la littérature de jeunesse et son exploitation en classe.

**Diffusion de l'ONL**

**Rapports au ministre**

**L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP**

2007

Rapport de l'ONL à la demande du ministre. Il présente trois documents à la destination des enseignants : une synthèse sur l'apprentissage de la lecture, un guide d'observation des manuels de lecture de CP et un texte pour les parents.

**L'apprentissage de la lecture à l'école primaire**

2005

Rapport de l'ONL et de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, rendu au ministre à sa demande. Il présente les fondamentaux de l'apprentissage de la lecture en primaire et à l'entrée au collège.

**Collection « Les actes des journées de l'ONL »**

**La lecture au début du collège**

2007

Synthèse des connaissances et réflexions sur l'apprentissage et la mise en œuvre de l'enseignement de deux champs disciplinaires étroitement liés à la lecture et à la production de l'écrit : l'orthographe et la grammaire.

**Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir**

2007

Réflexion sur la production d'écrits tout au long du primaire et à l'entrée au collège. Les points de vue divers des spécialistes sont croisés avec ceux des écrivains.

**Enseigner la lecture : orthographe et grammaire**

2006

Synthèse des connaissances et réflexions sur l'apprentissage et la mise en œuvre de l'enseignement de deux champs disciplinaires étroitement liés à la lecture et à la production de l'écrit : l'orthographe et la grammaire.

**Les troubles de l'apprentissage de la lecture**

2005

Synthèse sur la connaissance de la dyslexie, et débat sur la détection de ce handicap et la prise en charge des enfants.

**L'évolution de l'enseignement de la lecture depuis dix ans**

2004

Synthèse sur les grandes articulations de l'apprentissage de la lecture et l'évolution de son enseignement. Réflexion sur l'impact des travaux de l'ONL.

**Continuité de l'apprentissage de la lecture : du CM2 au collège**

2003

Réflexion sur les enjeux, les difficultés et les interrogations soulevées par l'enseignement continué de la lecture à l'entrée au collège. Repositionnement de la place et des pratiques de la littérature de jeunesse dans la classe, à travers les programmes.

**La formation à l'apprentissage de la lecture**

2002

Ensemble de pistes de réflexion sur la formation des enseignants à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en IUFM.

**La lecture de 8 à 11 ans**

2001

Étude de l'apprentissage de la compréhension en lecture au cycle 3, et son évaluation. Présentation de dispositifs ou de pistes concrètes de travail.

## **La lecture dans les trois cycles du primaire**

2000

Rappel précis des priorités de l'apprentissage dans chacun des cycles du primaire, sous forme de communications et de débats.

### ***Ouvrages épuisés***

*Livres et apprentissages à l'école* (première édition 1999)

*Communication et découverte de l'écrit à l'école maternelle* (1997)

*Lecture, informatique et nouveaux médias* (1997)

*Regards sur la lecture et ses apprentissages* (1996)

<http://onl.inrp.fr>

Le site Internet de l'ONL est un espace de ressources et d'information sur l'ensemble de la question de la lecture et de son apprentissage. Les ouvrages de la collection « Actes de l'ONL » et les documents y sont téléchargeables gratuitement.

# Table des matières

<b>Avertissement</b> .....	5
<b>Présentation de l'ouvrage</b> .....	7
<b>L'apprentissage de la lecture et de l'écriture</b> .....	11
L'identification des mots écrits.....	12
La compréhension des textes écrits.....	13
La relation nécessaire entre l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture en CP .....	14
L'étude comparative des manuels de lecture de l'ONL.....	14
Trois grilles quantitatives .....	15
Deux grilles qualitatives .....	15
<b>L'évolution des manuels de lecture</b> .....	17
L'évolution de la forme et des éléments constitutifs des publications .....	17
Une évolution de l'apprentissage de l'identification des mots ? .....	19
Apprendre à lire et/ou à écrire ? .....	22
Les autres tendances actuelles .....	23
Le positionnement des manuels les plus récents .....	24
Conclusion.....	24
<b>L'identification des mots dans les manuels de lecture</b> .....	25
La compréhension du principe alphabétique .....	27
Conclusion.....	33
<b>La compréhension de l'écrit dans les manuels de lecture</b> .....	35
Sur quelles unités de langue les manuels de lecture focalisent-ils l'apprentissage de la compréhension ? .....	35
Travail sur les mots .....	38
Travail sur les phrases.....	39
Le travail sur les textes .....	41
Quel est le profil des manuels de lecture pour l'apprentissage de la compréhension ? .....	42

Quelles sont les convergences et les divergences observées dans les manuels pour l'apprentissage de la compréhension ? .....	44
La relation cahier(s) d'activités/livre(s) de l'élève dans les manuels est-elle significative ? .....	49
Que dire des progressions sur la compréhension dans les manuels de lecture ? .....	51
Conclusion.....	51
<b>La production d'écrits dans les manuels de lecture</b> .....	53
Introduction.....	53
Quelle est la place de la production d'écrits dans un manuel d'apprentissage de la lecture ? .....	53
Les activités de production d'écrits dans les manuels.....	54
En conclusion .....	66
<b>L'évaluation et la différenciation dans les manuels de lecture</b> .....	67
Introduction .....	67
Les activités d'évaluation .....	70
Les activités de différenciation .....	77
Conclusion.....	81
<b>Aspects culturels</b> .....	85
Introduction.....	85
Quelles modalités de présentation des textes et des illustrations ont-elles été retenues ?.....	86
Quels sont les systèmes de valeurs véhiculés dans les manuels ?.....	97
<b>Conclusion et recommandations</b> .....	105
Quelques recommandations générales.....	105
<b>Annexes. Les grilles d'analyse des manuels de l'ONL</b> .....	109
Annexe I. L'identification des mots.....	109
Annexe II. La compréhension.....	114
Annexe III. La production d'écrits.....	121
Annexe IV. Les bilans et les prolongements .....	126
Annexe V. Les aspects culturels .....	127
Le secrétariat général de l'ONL.....	131
Publications de l'ONL.....	131
Diffusion de l'ONL.....	132