
**Des manuels scolaires pour apprendre,
Concevoir, évaluer, utiliser**
F.-M. Gérard & X. Roegiers.
Bruxelles, De Boeck Université,
Pédagogies en développement, 2003, 422 p.

Marie-Laure Elalouf
IUFM de Versailles / Université Paris X – Nanterre

Publié dans une première version sous le de manuels et directeurs de collections qui suivent, au sein du Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation, de nombreux projets de développement éducatif. Il s'adresse à des personnes susceptibles d'écrire de tels ouvrages dans des contextes politiques et sociaux très différents : pays industrialisés ou en développement, manuel unique ou non, officiel ou non. Il intéresse aussi des éditeurs ou décideurs soucieux d'évaluer les manuels. Il cherche à faire des enseignants de tout niveau et de toute discipline des utilisateurs avertis. Comment répond-il aux attentes de destinataires si divers ?

1. Organisation

L'ouvrage est composé de trois parties de taille différente. La première pose le cadre conceptuel. La seconde se présente sous forme d'une succession de fiches destinées à la conception des manuels. La dernière détermine les objectifs, les critères et les stratégies d'évaluation.

La première partie compte 7 chapitres, des acteurs intervenant dans l'élaboration d'un manuel à son évaluation, chapitre qui n'est pas redondant avec la dernière partie, car il permet de poser d'emblée l'évaluation comme un principe de régulation dans la conception et l'écriture d'un manuel. La seconde partie comporte 24 fiches, assorties d'exemples. Plus courte, la dernière partie définit les étapes de l'évaluation avant de proposer 4 fiches spécifiques.

Suivent des annexes plus techniques : une liste de verbes d'action permettant de formuler un objectif opérationnel, des formules de calcul de la lisibilité, une liste des mots les plus fréquents du français ; un code de correction typographique et des exemples de grilles d'évaluation des manuels.

Pour faciliter la consultation, les auteurs ont prolongé le sommaire initial par une table des matières plus détaillée en fin d'ouvrage, précédée de la liste récapitulative organisée des 150 suggestions faites au fil des fiches, d'un index et d'une bibliographie qui reprend et complète les références données en notes. Le plan de chaque partie ou chapitre est annoncé en page de titre, tandis qu'un résumé permet des relectures non linéaires.

2. Cadre théorique

Le cadre conceptuel est posé dans la première partie est double. D'une part, les auteurs proposent une modélisation du processus d'élaboration d'un manuel. À un schéma de communication intransitif partant de l'auteur pour aller vers les élèves et l'enseignant, ils substituent un processus circulaire articulé autour de la fonction d'édition, avec laquelle interagissent les fonctions de conception, d'utilisation et d'évaluation. Présentées de façon plus linéaire, mais en insistant sur le nécessaire aller-retour entre conception et évaluation, les 22 étapes d'élaboration d'un manuel scolaire sont réparties en trois phases : délimitation du projet, écriture et fabrication.

D'autre part, les auteurs empruntent aux sciences de l'éducation une conception transversale du savoir qui distingue

- des objets d'apprentissages : des particuliers, des classes, des relations et des systèmes ;
- des activités : des savoir-reproduire, proche du message initial, des savoir-faire qui nécessitent sa transformation et des savoir-être qui traduisent son appropriation.
- des domaines du savoir, pris au sens large : le cognitif, le sensori-psycho-affectif et le socio-affectif.

En croisant ces différentes composantes, les auteurs identifient des catégories d'apprentissage qu'ils mettent en relation avec des compétences. Après avoir passé en revue les différentes acceptions du terme dans la littérature pédagogique, ils retiennent la définition suivante : *la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes* (Rogiers, 2000). Si la notion de *famille de situations* est rapidement définie et illustrée par un exemple (réparer une panne simple sur un moteur à essence), celle de situation-problème ne l'est qu'indirectement, à travers la notion d'*objectif terminal d'intégration* : « Un OTI (d'objectif terminal d'intégration) est une macrocompétence qui recouvre l'ensemble des compétences d'une année ou d'un cycle. Il intègre donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels de l'année ou du cycle. Comme une compétence, l'OTI se définit à travers une famille de situation problèmes. Ces situations-problèmes sont relativement complexes puisqu'elles recouvrent l'essentiel des acquis d'une année dans une discipline donnée ».

Le propos des auteurs est de montrer qu'un manuel gagne à faire alterner des apprentissages ponctuels et des activités d'intégration, ce qui apparaît dans le chapitre 4 où sont dégagées les étapes de l'apprentissage qui rythment un manuel : la présentation, le développement, l'application et l'intégration.

Toutefois, l'aide à l'intégration de l'acquis n'est pas la seule fonction d'un manuel scolaire. Elle peut être plus ou moins affirmée, à côté des fonctions de transmission de connaissances, de développement des capacités et compétences, de consolidation et d'évaluation de l'acquis, de référence et d'éducation sociale et culturelle. Un livre d'exercices sera orienté vers la consolidation de l'acquis tandis qu'une grammaire sera considérée comme un ouvrage de référence. À ces fonctions envisagées du point de vue de l'élève s'en ajoutent d'autres lorsqu'on se place du point de vue de l'enseignant. Les auteurs considèrent en effet la distinction entre manuel de l'élève et manuel du maître inopérante, dans la mesure le double point de vue de l'élève ou du maître doit être pris en considération pour la conception de l'un et de l'autre. Les fonctions relatives à l'enseignant dépendent beaucoup des contextes de formation et des modes

d'élaboration des manuels. Par-delà ces différences, les auteurs considèrent que les fonctions d'information scientifique, de formation pédagogique, d'aide aux apprentissages et à la gestion des cours et d'aide à l'évaluation des acquis se manifestent à des degrés divers.

La modélisation présentée de la conception et des fonctions du manuel scolaire présuppose qu'il existe des invariants, indépendamment des contextes historiques, sociaux et culturels dans lesquels sont élaborés les manuels, des disciplines et des niveaux de la scolarité. Connaître ces invariants est utile pour rédiger un manuel, mais ne dispense pas d'une réflexion sur la prise en compte de cette variété de contextes, ce que le cadre conceptuel ne permet pas.

Par ailleurs, on peut regretter que l'apprentissage soit présenté selon un modèle unique, sans discuter de la pertinence d'autres modèles, antérieurs ou concurrents, qui permettraient de comprendre les différences constatées entre manuels. Enfin, en posant une théorie du savoir indépendante des contenus, les auteurs ne laissent guère de place à la dimension didactique. En fait, le référent implicite est l'enseignement primaire dans des contextes où le manuel est quasiment le seul livre disponible et peut devenir l'instrument d'une politique éducative.

3. Outils de conception

Les fiches sont conçues pour répondre aux différentes fonctions d'un manuel scolaire, envisagé du point de vue de l'élève. Chacune est introduite par une carte des fonctions dans laquelle sont cochées celles visées par la fiche en question. Par exemple, l'insertion d'activités d'intégration dans le manuel (fiche 8) concerne à la fois la transmission de connaissances, le développement de capacités et de compétences, la consolidation de l'acquis, l'intégration des acquis et l'éducation sociale et culturelle. Seule la fonction de référence n'est pas concernée ici.

Ce mode de présentation permet de ne pas dissocier les conseils du second chapitre des principes posés dans le premier. Il donne lieu à un certain nombre de suggestions d'ordre très divers. Mais on passe à un discours prescriptif, sans que des explications soient toujours suffisantes. Les auteurs proposent par exemple, dans la même fiche 8, la suggestion 36 : *clôturer une séquence par une situation d'intégration*. Mais ils ne précisent pas l'amplitude d'une séquence, ni n'expliquent pourquoi la position finale doit être privilégiée ou comment les activités d'intégration terminales peuvent s'articuler avec des situations-problèmes posées en début de séquence ou des activités intermédiaires. Enfin, alors que la fonction d'intégration est présentée comme une interface entre la vie quotidienne et professionnelle, les exemples proposés relèvent de la sphère scolaire. On peut alors se demander s'ils vérifient effectivement l'acquisition de la compétence visée. Comme dans l'exemple page 198 de situation d'intégration dans le cadre d'un manuel de morale dans lequel les séquences 1 à 5 ont porté sur les formules de politesse :

« *Compétence visée*

Une situation étant donnée, l'élève devra pouvoir déterminer la formule de politesse qui convient à la situation donnée.

Situation d'intégration

L'élève doit pouvoir replacer au bon endroit les 4 formules de politesse qui manquent, en choisissant parmi les formules données. »

Certaines suggestions sensibilisent à des défauts récurrents des manuels, comme la suggestion 50 : « utiliser un même terme dans le même sens tout au long d'un manuel, et au sein d'une série de manuels ». On attendrait un développement : qu'entend-on par *terme* ? pourquoi, dans certaines disciplines, un terme, en principe univoque, peut-il avoir plusieurs sens (par exemple *pronom* en grammaire française), que faire quand la concurrence entre l'acception courante du mot et le sens du terme dans un vocabulaire spécialisé peuvent être source de malentendus ?

Lorsque ce type de développement est présent, les tableaux opposant les formulations à éviter et celles à préférer en apparaissent comme le prolongement. La suggestion 134 par exemple, « Au début d'une séquence d'apprentissage, présenter les objectifs que l'élève devra maîtriser », est suivie d'une référence à des recherches l'effet de la communication des objectifs dans l'apprentissage, qui conduit à préconiser cette communication initiale pour tout apprenant, mais à attirer l'attention sur la nécessité que ces objectifs soient compris de jeunes enfants. Le tableau qui suit oppose une formulation qui pourrait figurer dans le programme ou le livre du professeur, à une autre plus adaptée à un jeune élève :

À éviter	À préférer
L'élève sera capable de construire et de définir en extension et en compréhension les ensembles par la découverte d'une propriété (mathématique ou non) vérifiées pour chaque élément de ces ensembles.	Tu dois pouvoir <ol style="list-style-type: none"> 1. définir une collection <ul style="list-style-type: none"> • en citant individuellement chaque élément ; • en citant une qualité commune à tous els éléments ; 2. construire des collections à partir d'une définition.

Mais en l'absence de ce type développement, certains tableaux opposant les formulations à éviter et celles à préférer peuvent sembler, discutables. Pourquoi préférer « convertis en prenant le mètre comme unité » à « convertir en prenant le mètre comme unité » ?. Selon les usages sociaux et scolaires, l'utilisation du manuel de façon autonome ou collective, l'âge des élèves, l'une ou l'autre formulation sera préférée sans que les effets sur la compréhension de la consigne puissent être isolés de façon fiable. Par ailleurs, s'il est utile de présenter des tests mathématiques, il est nécessaire d'en présenter les principes et les limites. Or, il est suggéré de recourir aux tests de facilité et d'intérêt humain de Flesch, qui datent de 1943, sans réflexion sur la notion de lisibilité ni précaution d'emploi. La seconde échelle de Flesch va de *passionnant* pour la fiction à *monotone* pour les textes scientifiques. Cela signifie-t-il qu'il faille dramatiser le discours des manuels de sciences pour retenir l'intérêt des élèves ? mais au prix de quelles approximations qui peuvent elles aussi nuire aux apprentissages ? Ces questions pourraient être posées.

4. Outils d'évaluation

L'importance que les auteurs accordent au rôle régulateur d'une évaluation interne et les exigences sociales d'une évaluation externe conduisent à proposer des outils aux fonctions différentes : le cahier des charges, qui a valeur contractuelle, l'adéquation aux curriculums, outil de régulation interne pour le concepteur et externe pour le

prescripteur, la grille d'évaluation qui recense les critères d'appréciation et le rapport d'évaluation, exposé raisonné d'un avis, éventuellement assorti de demandes d'amélioration. La fiche la plus développée concerne la construction d'une grille d'évaluation d'un manuel scolaire. Trois paramètres sont distingués et ordonnés : le degré de finition du manuel, le lien avec les étapes de l'apprentissage et le lien avec les objets d'apprentissage.

Paramètre 1 : degré de finition du manuel			
A évaluer au terme du façonnage de	Peut être évalué en fin de phase de composition	Peut déjà être évalué au terme de la phase de conception (à la remise du manuscrit)	
Présentation matérielle	Illustrations Mise en page Lisibilité typographique Cohérence formelle	Paramètre 2 : lien avec les étapes d'un apprentissage	
		Relatif aux étapes d'un apprentissage	Indépendant des étapes d'un apprentissage
		Paramètre 3 : lien avec les objets d'apprentissage	
		Relatif aux objets d'apprentissage	Indépendant des objets d'apprentissage
		Situations d'apprentissage Consolidation des acquis Evaluation des acquis Intégration des acquis	Adéquation au programme Adéquation au niveau des élèves Valeur scientifique des contenus Cohérence dans la présentation des contenus Répartition des contenus (thèmes, chapitres...) Valeurs socioculturelles véhiculées
			Lisibilité linguistique Facilitateurs techniques Facilitateurs pédagogiques

Toute grille nécessite d'isoler différents critères, mais doit aussi permettre de penser leur interaction. Or, l'ordre dans lequel sont abordé les paramètres suscite des questions. Sous le paramètre *degré de finition du manuel* figurent les illustrations. Peuvent-elles être évaluées indépendamment de l'objet d'apprentissage, sauf à n'avoir qu'un rôle décoratif ? Peut-on porter un jugement sur les étapes d'un apprentissage indépendamment des objets mêmes d'apprentissage ? Ce que les auteurs appellent la « lisibilité linguistique » est-il un critère résiduel, au même titre que les facilitateurs techniques tels les index, ou les choix langagiers sont-ils consubstantiels à la construction des savoirs ? On aurait préféré un schéma interactif, comme celui présenté pour l'élaboration d'un manuel. Par ailleurs, on peut s'interroger sur

l'utilisation par des décideurs de grilles qui appellent des réponses par oui ou par non, avec le risque que soient additionnées des réponses d'ordre très différent.

5. Avis

Le principal intérêt de ce manuel est de synthétiser une expérience acquise dans l'élaboration et l'évaluation de manuels nombreux de pays d'au moins trois continents (Europe, Afrique, Asie). Il fournit un guide pour rédiger des ouvrages scolaires pour un enseignement de base et attire l'attention des concepteurs et rédacteurs sur des règles d'autant plus impératives que la formation des maîtres est faible et l'usage du livre peu répandue. Mais s'il souligne les écueils à éviter et indique une marche à suivre, l'ouvrage souffre de son degré de généralité et d'un certain monolithisme. S'il est illusoire de répondre aux questions que se pose le rédacteur d'un manuel pour une discipline donnée, dans un contexte singulier, à un niveau précis, on aurait pu attendre, pour des sujets difficiles, un éventail de réponses issues d'un dialogue entre la pédagogie générale, les didactiques et la sociologie.