

Le défi de l'auteur de manuel scolaire d'aujourd'hui¹

François-Marie GERARD²

Depuis la fin des années 1980, les manuels scolaires ont relativement mauvaise presse dans les milieux pédagogiques, ce qui constitue un premier paradoxe : c'est dans leur propre univers de référence, à savoir le monde scolaire, qu'ils ne parviennent plus à trouver leur place. Cette perte de statut du manuel scolaire en tant qu'outil didactique correspond à une volonté de revalorisation, ou plutôt de responsabilisation, des acteurs du processus didactique, à savoir les enseignants. La « professionnalisation » de ceux-ci et leur transformation en « praticiens réflexifs » ont conduit à estimer qu'ils pouvaient – qu'ils devaient – se passer des manuels scolaires pour être les véritables « maîtres » du processus d'enseignement-apprentissage. Le discours pédagogique officiel consistait dès lors à dire qu'un bon enseignant était celui qui était capable de se passer des manuels scolaires, perçus comme des outils emprisonnant tant les enseignants que les élèves dans un dispositif préconçu et décontextualisé. L'avènement de plus en plus poussé des moyens de reprographie favorisa le mouvement : les enseignants pouvaient photocopier sans difficulté et créer ainsi leurs propres outils didactiques. On sait que cela ne fit pas disparaître pour autant des mains des élèves de nombreuses pages de manuels scolaires : simplement, celles-ci se retrouvaient dans les classeurs, en noir et blanc, sous forme de feuilles dispersées, voisinant ou non des feuilles originales préparées par l'enseignant. Il semble malheureusement que souvent la photocopie ait ainsi conduit à un photoco-pillage, véritable vol du travail des auteurs, permettant certes à l'enseignant de créer – apparemment en toute impunité – son « propre » parcours pédagogique, mais à propos duquel on peut légitimement se poser certaines questions en termes de structuration et de cohérence des apprentissages des élèves. Ce débat n'entre cependant pas dans mon propos.

1. Revalorisation du manuel scolaire, mais dévalorisation des auteurs ?

À la suite de cette perte de statut du manuel scolaire et face aux conclusions de certaines études ou analyses spécifiques comme celles de Marie VAN DER REST (1997), de Christian MONSEUR et Marc DEMEUSE (2000), ou de Vincent CARETTE (2001), conjuguées aux résultats alarmants des études internationales de type TIMMS et PISA, est née progressivement une volonté de revaloriser le manuel scolaire, affirmée notamment dans l'avis 87 de mars 2004 du Conseil de l'Éducation et de la Formation

¹ GERARD, F.-M. (2005). *Le défi de l'auteur de manuel scolaire d'aujourd'hui*, Communication à la rencontre-débat des auteurs de manuels scolaires « Le défi du manuel scolaire : parole aux auteurs », Assucopie, Centre La Marlagne, 4 mai 2005.

² Coauteur de l'ouvrage *Des manuels scolaires pour apprendre – Concevoir, évaluer, utiliser* Administrateur d'Assucopie

(CEF) et bien sûr dans le projet de Contrat stratégique pour l'Éducation proposé en janvier 2005 par le Gouvernement de la Communauté française.

Ce document, soumis à consultation, propose en sa page 26, de *créer une commission d'agrément des manuels scolaires et des outils pédagogiques chargée d'en agréer la conformité avec le prescrit du Décret « Missions » et les référentiels pédagogiques.*

Il est bien sûr trop tôt pour savoir ce que sera exactement cette commission d'agrément, quels seront ses objectifs, sa composition, ses modalités de travail, ses critères d'agrément et ses effets sur le marché du manuel scolaire. Je tiens à souligner ici que j'estime préférable de laisser sa chance à une telle commission de démontrer son intérêt et son efficacité plutôt que de la condamner à l'avance.

Néanmoins, force m'est de relever un nouveau paradoxe dans l'histoire du manuel scolaire belge : au moment où on veut revaloriser celui-ci, on risque bien également de voir s'accélérer – si on n'y prend pas garde – l'extinction d'une espèce en voie de disparition, à savoir les auteurs de manuels scolaires !

En effet, alors que le travail d'auteur de manuel scolaire présente de hautes exigences de disponibilité, de créativité et de rigueur, exigences que les droits d'auteur dans notre « petit » marché belge francophone récompensent souvent bien mal, il existe le risque que la labellisation décourage certains auteurs – *pourquoi perdre son temps et son énergie à créer un outil qui risque de ne pas être agréé ?* – ou ne reconnaisse pas le travail de ceux qui auront pourtant réalisé un investissement important.

2. Création et validation, des processus en déplacement

Il est d'ailleurs intéressant de constater, dans l'histoire du manuel scolaire en Belgique, le déplacement du processus de création.

En 1938, Maurice GREVISSE confiait directement à un imprimeur l'impression d'un manuscrit qui allait devenir, pour des décennies, « la » grammaire française de référence pour des milliers d'élèves, d'étudiants et d'enseignants. À cette époque, l'initiative et la réalisation du manuel scolaire appartenaient quasi intégralement à son auteur. Petit à petit, les maisons d'édition spécialisées ont pris en charge la réalisation du manuel, mais l'initiative restait dans les mains des auteurs. Ceux-ci, souvent des inspecteurs, écrivaient leur manuscrit et venaient ensuite le proposer aux éditeurs. Progressivement, ce sont ces derniers qui ont pris l'initiative : analysant les besoins tant du terrain que de leur catalogue, ils se sont mis à la recherche d'auteurs, ou plutôt d'équipes d'auteurs, susceptibles de combler une « niche du marché ». Aujourd'hui, le projet de manuel scolaire est dès lors le plus souvent construit conjointement par l'éditeur et l'équipe d'auteurs. La mise en œuvre d'une commission d'agrément pourrait entraîner un nouveau déplacement de l'initiative de la création des manuels scolaires : au bout du compte, comme cela se fait d'ailleurs dans de nombreux pays, la création

d'un nouveau manuel pourrait n'être qu'une réponse à un appel d'offres ou à un cahier de charges édicté par les pouvoirs publics. Le travail d'auteur consisterait alors à satisfaire les exigences exprimées dans ce cahier de charges, dans un espace créatif plus ou moins limité. Mon objectif en mettant en évidence ce déplacement de l'initiative de création du manuel scolaire – depuis l'auteur jusqu'aux pouvoirs publics en passant par l'éditeur – n'est pas de condamner ou d'approuver un tel mouvement, mais de l'analyser pour aider à en cerner les conséquences, notamment en termes de motivation ou de responsabilisation des auteurs.

Il faut d'ailleurs relever que la mise en place d'une commission d'agrément ne ferait qu'entériner le déplacement d'un autre processus, celui de la validation des manuels scolaires. En effet, même dans un cadre tout à fait libéral du marché du manuel scolaire, il existe de facto une « labellisation », décernée par les enseignants eux-mêmes. Dans ce cadre, les seuls manuels qui peuvent survivre sont ceux qui répondent aux besoins des enseignants qui eux-mêmes répondent aux exigences exprimées dans les programmes. Ainsi, un manuel non conforme aux référentiels pédagogiques n'a que peu de chance d'avoir une viabilité économique et disparaîtra de par la régulation du marché exercée par les enseignants. Les éditeurs le savent évidemment très bien, et c'est pourquoi ils ont créé leur propre dispositif de validation à travers des comités de lecture. La labellisation pourrait n'être donc que le déplacement de cette régulation du marché, passant des enseignants à la commission d'agrément, après un passage par les éditeurs. À nouveau, le déplacement du processus de validation, à la suite de celui du processus de création, va dans le sens d'un accroissement du rôle des pouvoirs publics, au détriment de celui des utilisateurs que sont les enseignants. Travaillant fréquemment dans des pays moins favorisés, je constate que ce mouvement va exactement dans le sens inverse de celui que ces pays essaient de développer. Néanmoins, pas plus que pour le processus de création, je ne souhaite ici me prononcer pour ou contre ce déplacement du processus de validation. J'estime seulement qu'il est important d'en avoir conscience et de l'analyser pour en saisir les conséquences.

3. Quels types de manuels valider ?

Un enjeu important dans ce processus d'agrément est de savoir quels types de manuels seront reconnus et promus. Cette problématique fut d'ailleurs abordée par plusieurs intervenants lors du Colloque « Le manuel scolaire, un outil au service des apprentissages de base » organisé le 19 janvier 2005 à Frameries par le Ministère de la Communauté française.

Plusieurs classifications des manuels scolaires peuvent être utilisées à ce niveau (GERARD & ROEGIERS, 2003, Conseil de l'Éducation et de la Formation, 2004), mais, par souci de simplicité, je reprendrai celle proposée lors du colloque par l'Échevin de l'Instruction publique de la Ville de Liège, M. Jules JASSELETTE. Celui-ci identifie 4 types de manuels de l'élève :

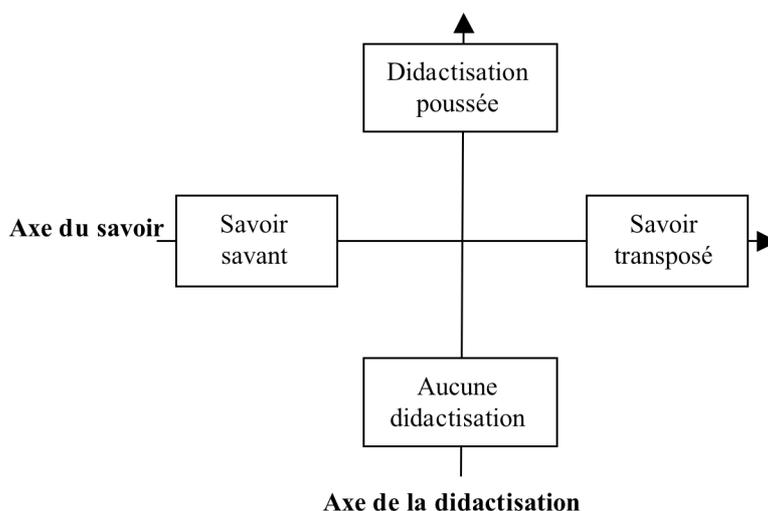
- les manuels de référence, ou manuels-outils : atlas, dictionnaire, encyclopédie... ;

- les manuels synthétisant les connaissances et structurant les acquis, qui deviennent ainsi une référence ;
- les manuels intégrant la démarche pédagogique ;
- les manuels d'exercices.

M. JASSELETTE affirme dans son intervention, rejoignant ainsi l'avis dominant des autres intervenants, que *les deux premiers types de manuels ne sont pas l'objet d'un débat : un large consensus se dégage pour insister sur la nécessité de ces outils indispensables, pour les premiers, dans la phase de recherche, de construction des savoirs et compétences, pour les seconds, dans la structuration des savoirs*. Dans la conversation que j'ai eue avec lui lors de la pause-café, M. JASSELETTE – qui gère les commandes pour toutes les écoles de la Ville de Liège – m'a confié que les manuels d'exercices étaient ceux qui étaient les plus demandés par les enseignants. Il déclarait par contre dans son intervention que *le débat concerne davantage le troisième type de manuels, ceux qui proposent une démarche pédagogique, car ces manuels qui cherchent à rencontrer les objectifs de la pédagogie d'aujourd'hui, peuvent apparaître, à tort ou à raison, en opposition précisément à ces objectifs en prenant le risque de brimer la créativité, diminuant la capacité d'adaptation du déroulement de la leçon au vécu des élèves, en se privant de l'aspect fonctionnel de l'acte d'apprentissage*.

Avant et afin d'apporter quelques éléments de réflexion dans ce débat, je voudrais tenter de modéliser quelque peu la classification très pragmatique qu'a proposée Jules JASSELETTE.

On pourrait en effet positionner ces différents types de manuels selon deux axes en interaction, en référence aux concepts de la didactique.



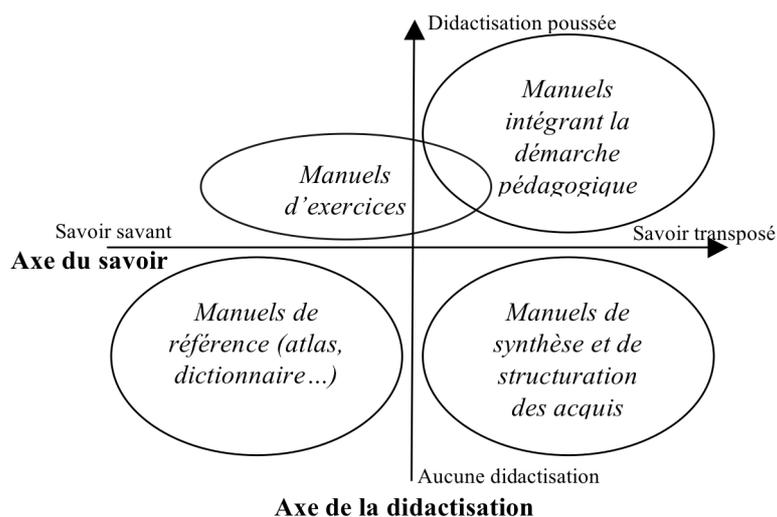
Le premier axe concerne le savoir : le manuel peut présenter celui-ci sous forme de *savoir savant*, c'est-à-dire le savoir tel qu'il existe dans les sphères scientifiques, ou, à l'autre extrémité de l'axe, sous forme de *savoir transposé ou enseigné*, c'est-à-dire un savoir ayant subi une transformation – la transposition didactique – lui permettant d'être

assimilé par les élèves eu égard à leur niveau de développement et leur niveau de connaissances.

Le deuxième axe concerne le dispositif didactique, ou la didactisation : à une extrémité de l'axe, le manuel ne proposera aucun dispositif didactique alors qu'à l'autre extrême, il développera une démarche poussée, avec un appareil pédagogique complet.

Ces axes étant posés, on peut essayer de placer les différents types de manuels :

- les manuels de référence présentent le savoir savant, tel qu'il est, sans aucune didactisation ;
- les manuels de synthèse et de structuration des acquis – appelés parfois des précis, ou encore des manuels de fixation – ne proposent pas de dispositif pédagogique (ils viennent quand l'apprentissage est terminé), mais ils présentent le savoir sous une forme transposée, permettant à l'élève d'en faire une synthèse ;
- les manuels intégrant la démarche pédagogique³ proposent de ce fait un dispositif pédagogique et pour cela font subir une transposition plus ou moins prononcée au savoir ;
- les manuels d'exercices, enfin, contiennent une certaine didactisation puisqu'ils proposent des séries progressives d'exercices. Dans cette progression, le savoir travaillé est parfois le savoir savant – quand par exemple l'élève doit solutionner l'exercice $15 \times 27\,383$ – et parfois un savoir transposé – quand les exercices ne touchent qu'à une partie du savoir sous une forme simplifiée.



Au-delà de l'intérêt et du plaisir intellectuels d'une telle modélisation, il me semble qu'elle permet de mieux cerner ce qui est derrière la promotion de l'un ou l'autre des types de manuels⁴ :

- privilégier avant tout les **manuels de référence** revient à renforcer la **créativité des enseignants**, puisqu'ils devront construire la démarche pédagogique permettant à leurs élèves d'utiliser le savoir brut pour développer leurs compétences ;
- la **créativité des élèves** sera renforcée par l'utilisation des **manuels de synthèse et de structuration des acquis**. En effet, avant d'accéder à ce savoir structuré, l'élève devra, avec l'aide de l'enseignant, développer une démarche lui permettant de construire son apprentissage avant de le synthétiser ;

³ Ces manuels sont ceux qui sont traditionnellement développés. Dans de nombreux pays, notamment les pays en voie de développement, il s'agit quasiment des seuls manuels disponibles.

⁴ L'analyse réalisée ici est générale et devrait plus que vraisemblablement être affinée et différenciée selon les disciplines et les niveaux scolaires.

- les **manuels intégrant la démarche pédagogique** privilégie avant tout la **créativité des auteurs**. C'est sans doute une de leurs qualités principales, à laquelle je suis particulièrement sensible, mais aussi une de leurs limites. C'est à ce niveau que se situe le grand défi pour les auteurs de manuels scolaires d'aujourd'hui : comment élaborer des outils qui leur permettent de donner libre cours à leur créativité pédagogique tout en ne brimant pas celle des élèves et des enseignants ? Il ne s'agit pas selon moi de brider la créativité des auteurs, bien au contraire, mais celle-ci doit laisser et même provoquer un espace de liberté et de créativité pour les élèves et les enseignants ;
- en termes de créativité, il me semble pouvoir affirmer que les manuels d'exercices ne privilégient ni celle des élèves, ni celle des enseignants, ni celles des auteurs. Par contre, ces **manuels d'exercices**, en plus d'être vraisemblablement les plus directement rentables pour les éditeurs, favorisent certainement l'indispensable **activité de l'élève**, même s'il ne s'agit pas d'une activité « créatrice », tout en offrant à l'enseignant, il faut bien l'avouer, un certain repos pédagogique ;
- ce n'est pas le cas des **manuels de référence et de synthèse** : ceux-ci nécessitent une **activité** importante de la part **de l'enseignant**, qui va devoir mettre en place tout l'appareil pédagogique permettant le développement des compétences des élèves à partir d'un matériel brut.

4. Les manuels à démarche pédagogique : le défi de l'ouverture

Qu'en est-il des manuels intégrant la démarche pédagogique ? On a vu que ceux-ci sont souvent considérés comme des carcans, et vraisemblablement le sont-ils parfois.

En 1991 déjà, Jean-Louis JADOULE titrait dans un dossier Manuels scolaires de la revue *Échec à l'échec* « Tout dépend de l'usage qu'on en fait ». Un outil, quel qu'il soit, n'a jamais enfermé son utilisateur : celui-ci est toujours libre de l'utiliser comme il le veut. Néanmoins, il est vrai que plus l'outil est sophistiqué, plus cette liberté de l'utilisateur est limitée ou difficile à exercer. Je pense ainsi aux différentes évolutions d'un outil aujourd'hui largement diffusé : MS Word. À chaque nouvelle version, on constate que de nouvelles procédures automatiques y sont incorporées, consistant à décider à la place de l'utilisateur de la manière dont il doit mettre en page, voire écrire, son document. Il est bien sûr possible de débrancher un certain nombre de ces options, voire de les contourner, mais il faut bien constater que cela devient parfois de plus en plus difficile et qu'il faut vraiment le vouloir !

Il en est de même pour les manuels scolaires. Si les enseignants veulent se sentir libres de les utiliser comme ils le souhaitent, même en s'en détachant fortement, ils pourront toujours le faire. Mais il faut que cet espace de liberté soit favorisé par les auteurs.

Pour cela, il convient d'élaborer des manuels ouverts, c'est-à-dire des manuels où l'on peut facilement — encore plus facilement que dans Word — connecter ou déconnecter l'une ou l'autre option. Ces manuels ouverts proposeront certes une démarche

pédagogique, mais – de manière explicite – le feront en ouvrant plus de portes qu'en en fermant (GERARD, 2003). Ces manuels proposeront plusieurs situations de départ, plusieurs cheminements possibles, plusieurs documents de référence, plusieurs types d'exercices, plusieurs outils d'apprentissage ou d'évaluation, etc. L'enseignant devra – parmi toutes ces propositions – choisir celles qui sont le plus appropriées à sa démarche, à sa classe, à ses besoins... ou encore élaborer lui-même une autre piste plus adaptée.

Je suis convaincu qu'il s'agit là du défi principal pour les auteurs des manuels scolaires d'aujourd'hui. J'ai conscience qu'il ne s'agit pas d'un défi facile à relever, d'autant plus qu'il y a sans doute un problème économique : élaborer un manuel scolaire ouvert est par définition élaborer un outil à géométrie variable, et donc un outil dont certains pans ne seront pas ou peu utilisés. Comment alors justifier l'achat d'un outil qui ne serait utilisé qu'à moitié ? Il s'agira pour les auteurs comme pour les éditeurs d'être créatifs à cet égard, par exemple en utilisant de manière appropriée et dynamique les possibilités offertes par les nouvelles technologies.

Il est vraisemblable que les pédagogues universitaires et ceux chargés de l'encadrement des enseignants privilégieront toujours les manuels de référence ainsi que ceux de synthèse et de structuration des acquis des élèves, car ce sont ces outils qui nécessairement exigeront un travail actif de la part tant des enseignants que des élèves.

Il est vraisemblable aussi que les enseignants du terrain continueront à accorder beaucoup d'importance aux manuels d'exercices, car ils savent combien ceux-ci sont essentiels pour affermir l'apprentissage.

Il revient aux auteurs de manuels scolaires de prouver que les manuels qui font le plus appel à leur créativité, à savoir ceux qui proposent une démarche pédagogique, ont aussi leur place dans l'arsenal didactique, en étant des outils ouverts et dynamiques. Tel est le défi qui se pose aujourd'hui aux auteurs de manuels scolaires.

Bibliographie

- CARETTE, V. (2001). Le manuel scolaire : outil pour l'élève ?, in LENOIR, Y., REY, B., ROY, G.-R. & LEBRUN, J. (dir.). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*, Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Conseil de l'Éducation et de la Formation (2004). *Problématique de l'usage des Manuels Scolaires*, Avis n°87, Conseil du 26 mars 2004.
- GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre – Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles : De Boeck Université.
- GERARD, F.-M. (2003). Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage, *Option*, n°4, 27-28.
- Gouvernement de la Communauté Française (2005). *Projet de Contrat stratégique de l'Éducation*, Communauté Wallonie Bruxelles, Communauté française de Belgique.

-
- JADOULE, J.-L. (1991). Tout dépend de l'usage qu'on en fait, *Échec à l'échec - Dossier Manuels scolaires*, Bruxelles : CGE, n°82.
- JASSELETTE, J. (2005). *Manuels scolaires*. Communication proposée au Colloque « Le manuel scolaire, un outil au service des apprentissages de base » organisé le 19 janvier 2005 à Frameries par le Ministère de la Communauté française.
- MONSEUR, C. & DEMEUSE, M. (2000). Politique et usage des manuels scolaires en mathématique et en sciences, *Les cahiers du Service de pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 3-4, 2000.
- VAN DER REST, M. (1997). Les manuels scolaires dans l'enseignement secondaire en questions, *Informations Pédagogiques* n° 33, Ministère de la Communauté française, pp. 8-25.