



ÉLABORER ET ÉVALUER DES MANUELS SCOLAIRES

Module de formation
Philippe Jonnaert, Ph. D.



Élaborer et évaluer des manuels scolaires

Module de formation

Philippe Jonnaert, Ph. D.



Bureau d'appui curriculaire aux systèmes éducatifs

Tout droit réservé : © BACSE international, Orford, Québec, Canada, avril 2020.
Document en ligne: <http://bacseinternational.com>



206 chemin Bice
Orford (Québec) J1X 6X4 – Canada
Téléphone : (+) 1 514 4510013
info@bacseinternational.com
<http://bacseinternational.com>



Table des matières

Élaborer et évaluer des manuels scolaires	2
Liste des sigles utilisés.....	5
1. Introduction	6
1.1 Présentation générale	6
1.2. Objectif.....	6
1.3. Repérages.....	6
2. Le manuel scolaire dans le contexte contemporain des réformes curriculaires	8
3. Principales caractéristiques d'un ensemble didactique ou d'un manuel scolaire.....	11
Tableau 1 : Caractéristiques d'un MS/ED	12
4. Quelques fonctions des manuels scolaires et des ensembles didactiques	13
Tableau 2 : Pondération des fonctions des composantes d'un ensemble didactique	14
5. Quatre repérages pour l'évaluation et l'élaboration des manuels scolaires et des ensembles didactiques.....	15
5.1 Premier repérage : ancrage du MS/ED dans les prescrits du curriculum et ceux du programme éducatif visé.	15
5.2 APC et PPO quelles différences?	15
5.2.1 Extrait de : Jonnaert, Ph. (2007) :	15
5.2.2 APC versus PPO.....	16
Tableau 3 : APC versus PPO	17
5.3 Second repérage : ancrage du MS/ED dans les réalités sociales, culturelles, historiques et économiques des élèves.	17
5.3.1 Situations et contextes de vie de l'élève	17
5.3.2 Conditions pour que les situations soient signifiantes pour l'élève	18
Tableau 4 : Sept conditions pour qu'une situation soit intéressante pour l'élève	19
5.4 Troisième repérage : les qualités matérielles du MS/ED	19
5.5 Quatrième repérage : lorsque le curriculum s'inscrit dans cette perspective, quels sont les repérages à retenir par rapport à une logique de compétences pour les MS/ED?.....	19
5.5.1 Questions de clarification à propos du concept de compétence	19
5.5.2 Impact sur les MS/ED	21
5.5.3 Agir avec compétence	21
6. Conclusions et perspectives.....	22
7. Annexes : Un ensemble de quatre grilles	24
7.1 Grille d'analyse de la <i>qualité pédagogique</i> et du <i>contenu</i> des manuels scolaires lorsque le curriculum prescrit une orientation des activités vers le développement de compétences par les élèves.	24
Tableau 5 : Analyse des contenus des MS/ED	25
7.2 Grille d'appréciation <i>des situations</i> proposées dans les manuels scolaires lorsque le curriculum prescrit une orientation des activités vers le développement de compétences par les élèves.....	25
Tableau 6: Grille d'appréciation des situations	27
7.3 Grille d'appréciation <i>du contenu</i> des situations.....	27
Tableau 7 : Seconde grille d'appréciation du contenu des situations	28
7.4 Grille d'appréciation des aspects formels	29
Tableau 8 : Aspects formels.....	29

Liste des sigles utilisés

[Liste non exhaustive]

APC :	Approche par les compétences
APS :	Approche par les situations
BACSE International :	Bureau d'appui curriculaire
CEPEC International :	Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil International
CUDC :	Chaire Unesco de Développement curriculaire (jusqu'en 2017)
MS/ED :	Manuel scolaire/Ensemble didactique
OIF :	Organisation internationale de la Francophonie
PPO :	Pédagogie par objectifs
UQAM :	Université du Québec à Montréal

1. Introduction

1.1 Présentation générale

Ce texte propose un ensemble d'éléments utiles pour la construction d'outils d'élaboration et d'évaluation de manuels scolaires et d'ensembles didactiques. Ce document émane du travail collaboratif effectué avec les participants aux séminaires organisés par l'*Organisation Internationale de la Francophonie* (OIF) à Paris en septembre 2006, à Lyon au *Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil International* en septembre 2007, à Montréal à la *Chaire UNESCO de Développement Curriculaire* de l'*Université du Québec à Montréal* en décembre 2007, à Paris à l'OIF en juillet 2008 et à Yaoundé en octobre 2008. Ces séminaires ont été animés conjointement par des chercheurs et des formateurs de la CUDC/UQAM et du CEPEC International de Lyon, sous la direction de Ph. Jonnaert. Ces rencontres ont été réalisés à l'initiative de l'OIF. Le présent document se veut un reflet des activités réalisées, il n'en présente cependant que les résultats et ne décrit pas in extenso la totalité des expériences vécues au cours de ces rencontres riches et variées. Les réflexions développées au cours de ces séminaires doivent être repositionnées à leur place, comme n'étant qu'un des maillons de la chaîne éditoriale synthétisée en annexe.

Ce texte s'appuie sur un premier document¹ rédigé conjointement par Ph. Jonnaert et Ch. Delorme en 2008, et sur une série de grilles construites au cours des différents ateliers et séminaires. Il a été remis au goût du jour par le Bureau d'appui curriculaire aux systèmes éducatifs, (BACSE International) dont Philippe Jonnaert est le président.

1.2. Objectif

Ce document poursuit l'objectif de poser une série de *principes de base* pour la construction de grilles d'appui à l'élaboration et à l'évaluation de manuels scolaires et d'ensembles didactiques.

1.3. Repérages

Les *repérages* présentés dans ce document s'inscrivent dans une perspective de pérennisation du manuel scolaire, support à l'enseignement et à l'apprentissage, sans exclure d'autres outils didactiques. Pour que ces manuels scolaires contribuent à la cohérence des réformes curriculaires actuelles, ces derniers ont avantage à être construits dans le respect des orientations prescrites par le curriculum. En ce sens, bien construit, le manuel scolaire peut devenir un moyen important pour appuyer les démarches d'implantation des nouveaux curriculums. Cependant, il n'appartient pas à ce document d'orienter les manuels scolaires dans le sens d'une approche plutôt que d'une autre. Ces choix relèvent des instances qui, dans les pays ou les régions, ont la responsabilité du système éducatif.

Souvent, le manuel scolaire est un des rares écrits qui rentrent dans les familles. Sa qualité tant dans sa présentation que dans son contenu sont donc d'une importance capitale pour la sensibilisation des jeunes, quelle que soit leur origine, à la lecture. Un manuel scolaire ne devrait plus être rébarbatif. Au contraire, agréable à utiliser, il

¹ Delorme, Ch., Jonnaert, Ph. (2008). *Principes de base pour la construction de grilles d'appui à l'élaboration et à l'évaluation de manuels scolaires et d'ensembles didactiques*. Rapport des ateliers et des séminaires de Paris, Lyon et Montréal en 2007 et 2008. Paris : OIF, (document ronéotypé à diffusion restreinte).

suscitera la curiosité des lecteurs et les invitera à le consulter. Il s'agit donc, par la précision d'un certain nombre de *repérages* dans différents champs, de susciter le développement de nouveaux outils, facilitateurs d'apprentissages et stimulant la lecture. Les axes présentés dans ce document ne sont pas exclusifs à un courant curriculaire particulier, mais sont plutôt ouverts aux différents courants véhiculés aujourd'hui à l'intérieur des systèmes éducatifs, qu'il s'agisse de la pédagogie par objectifs (PPO) ou de la logique de compétences (APC), ou encore de l'approche par les situations (APS). Il faut cependant spécifier que ces *repérages* concernent des ouvrages didactiques spécifiquement conçus pour l'enseignement et l'apprentissage. Il sera toutefois peu pertinent d'appliquer les *repérages* qui suivent à d'autres types de matériels didactiques, tels des logiciels ou des ouvrages de référence comme des dictionnaires ou d'autres référentiels. Cela ne signifie nullement que ce type de matériel didactique soit à exclure des sphères de l'école, que du contraire.

Chacun des repérages évoqués peut générer des ensembles de critères constitutifs de grilles d'analyse ou d'élaboration de manuels scolaires en fonction des spécificités de chacune des régions confrontées à la problématique de l'élaboration, de l'évaluation ou de l'adaptation de manuels scolaires afin de les rendre conformes aux prescrits curriculaires.

Une première section du document repositionne le manuel scolaire dans le mouvement mondial des réformes contemporaines des curriculums, Jonnaert et al, (2020)². Un certain nombre de caractéristiques sont ensuite retenues pour qualifier un ensemble didactique ou un manuel scolaire. Une série de fonctions permettent de préciser les rôles que peuvent jouer certaines composantes d'un ensemble didactique ou d'un manuel scolaire. Quatre repérages essentiels ont ensuite été identifiés, ils permettent d'orienter efficacement l'élaboration et l'évaluation des manuels scolaires et ensembles didactiques (MS/ED). Enfin une conclusion clôture ce document en le repositionnant dans l'ensemble plus vaste et plus complexe de la chaîne éditoriale.

² Jonnaert, Ph., Depover, C. et Malu, R. (2020). *Curriculum et situations*. Bruxelles : De Boeck Université.

2. Le manuel scolaire dans le contexte contemporain des réformes curriculaires

Actuellement, un vaste courant de réformes anime les systèmes éducatifs à travers le monde (Braslavski, 2001; Jonnaert et M'Batika, 2004; Lafortune, Ettayebi et Jonnaert, 2007; Depover et Jonnaert, 2014)³. C'est dans ce contexte de renouvellement des curriculums que s'inscrit nécessairement une réflexion contemporaine sur le manuel scolaire et les ensembles didactiques. Aujourd'hui, et plus seulement dans la perspective nord-américaine (Shulman, 2007)⁴, le curriculum peut être considéré comme étant :

« un ensemble d'éléments qui, articulés efficacement entre eux, permettent d'opérationnaliser un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région, d'une localité ou d'une institution. Un curriculum remplit ainsi des fonctions d'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique, d'orientation des actions à poser et d'adaptation d'un système éducatif à un projet de société donné » (Jonnaert et Ettayebi, 2007 : 26 et 27)⁵.

Un curriculum est donc plus vaste que les *programmes éducatifs*⁶ qu'il inclut et oriente. Le curriculum fournit par là les orientations à donner aux manuels scolaires et aux ensembles didactiques (MS/ED). La littérature la plus récente sur le développement curriculaire est très claire à ce propos : un curriculum se dégage des programmes éducatifs qu'il oriente et articule entre eux d'une part, et les coordonne aux autres composantes du curriculum, comme, par exemple, du matériel didactique, des manuels scolaires, des guides pédagogiques pour les enseignants, des outils d'évaluation, les programmes de formation des enseignants, etc. (Jackson, 1992; Benavot et Braslavsky, 2006; Meyer, 2006; Rosenmund, 2006; Crisan, 2006; Medzo et Ettayebi, 2004; Jonnaert et Ettayebi, 2007).⁷

³ Braslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curriculums*, Bruxelles : Association francophone d'éducation comparée (AFEC).

Jonnaert, Ph., M'Batika, A., (dir.), (2004). *Les réformes curriculaires : regards croisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Lafortune, L., Ettayebi, M., Jonnaert, Ph., (dir.), (2007). *Observer les réformes en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

⁴ Shulman, L.S. (2007). Ceux qui comprennent, le développement de la connaissance dans l'enseignement, *Éducation et Didactique*, 1, 97 – 114.

⁵ Jonnaert, Ph., Ettayebi, M. (2007). Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe, in Lafortune, L., Ettayebi, M. et Jonnaert, Ph. (dir.), *Observer les réformes en éducation*, (15 – 52). Québec : Presses de l'Université du Québec, 26-27.

⁶ Programme éducatif: L'expression 'programme éducatif' est officialisée par la *Classification internationale type de l'Éducation* (CITÉ) de l'UNESCO, pour désigner : « Une succession ou un ensemble cohérent d'activités éducatives conçues et organisées en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage préétablis ou d'accomplir un ensemble spécifique de tâches éducatives pendant une période durable. » Institut de statistiques de l'UNESCO (2013 : 87). Cette expression consacrée est utilisée en ces lignes en remplacement de celle de 'programme scolaire' souvent utilisée dans la littérature curriculaire francophone.

Voir : Institut de statistique de l'UNESCO. (2013). *Classification internationale type de l'Éducation – CITÉ 2011*. Montréal : Institut de statistiques de l'UNESCO (ISU).

Document en ligne, consulté le 27 avril 2020 :

<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscsed-2011-fr.pdf>

⁷ Jackson, P.W. (dir.), (1992). *Handbook on research on curriculum*. New York, NY: Macmillan.

Benavot, A., Braslavsky, C., (eds.), (2006). *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective, changing curricula in Primary and Secondary Education*. Hong Kong : Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

Meyer, J.W. (2006). *World Models, National Curricula, and the Centrality of the Individual*, in Benavot et Braslavsky, op. cit., 259-272.

Rosenmund, M. (2006). *The Current Discourse on Curriculum Change*, in Benavot et Braslavsky, op. cit., 173-194.

Crisan, A. (ed.), (2006). *Current and Futures Challenges in Curriculum Development: Policies, Practices and Networking for Change*. Bucarest : Humanitas Educational.

Jonnaert et Ettayebi, (2007), op. cit.

Dans leur modèle de *l'efficacité scolaire*, Creemers (1994)⁸ et Creemers et Reezigt (1996)⁹ considèrent le curriculum comme une des composantes importantes parmi l'ensemble des critères de qualité. Creemers (2005)¹⁰ invite cependant à ne pas négliger le fait que le curriculum n'est qu'une des dimensions qui permettent d'agir sur la qualité de l'éducation. Il serait vain de ne pas accorder suffisamment d'importance à d'autres aspects, particulièrement ceux relatifs à la formation des enseignants et à l'accès au matériel didactique, dont les manuels scolaires. Ces deux aspects, formation des enseignants et accès à un matériel didactique, contribuent fortement à l'amélioration des pratiques éducatives. Le manuel scolaire et les ensembles didactiques apparaissent alors comme étant des composantes du curriculum qui participent à l'efficacité scolaire :

« *Un enseignement et un apprentissage efficaces exigent que les matériels d'apprentissage soient largement et équitablement disponibles, ce qui, dans de nombreux pays n'est pas le cas. Il faut d'urgence se préoccuper de cette situation, notamment en repensant les politiques de production et de diffusion des manuels et autres matériels d'apprentissage et en formant les enseignants à mieux utiliser ces matériels, conformément à une bonne pratique pédagogique* », UNESCO (2004 : 180)¹¹.

Plusieurs études sur l'efficacité scolaire montrent que la disponibilité de manuels scolaires pertinents par rapport aux prescrits du curriculum, de bonne qualité et à un prix abordable, a une incidence sur les résultats des apprentissages (Banque Mondiale, 2004)¹². Cependant, l'efficacité de ces matériels d'enseignement est essentiellement fonction de la façon dont les enseignants les utilisent, (Fuller et Clarke, 1994; Rosenberg, 1998; Horsley, 2004; Law et Horsley, 2004)¹³. Les manuels scolaires constituent ainsi une des composantes importantes de l'implantation d'un curriculum. Les manuels scolaires ne sont donc pas des entités isolées, ils font partie de ce système qu'est un curriculum à l'efficacité duquel ils contribuent par leur qualité, leur disponibilité, leur faible coût et l'usage pertinent qu'en font les enseignants.

Cependant, Leguéré (2003)¹⁴ démontre que la multiplicité des intérêts en jeu dans la fourniture de manuels peut générer de l'inefficacité plutôt que de contribuer à l'amélioration de la qualité des résultats des apprentissages scolaires. La tendance mondiale est alors à la libéralisation de la production et de la distribution des manuels et à la décentralisation des acquisitions (UNESCO, 2004)¹⁵. Salzano (2002)¹⁶ insiste, dans ce contexte général de libéralisation du marché du manuel scolaire, sur la nécessité de développer des politiques nationales du manuel scolaire. Une telle politique est un préalable indispensable à toute action sur cette dimension du curriculum.

⁸ Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London : Cassell.

⁹ Creemers, B.P.M. et Reezigt, G.J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction, *School Effectiveness and Improvement*, 7, 197-229.

¹⁰ Creemers, B.P.M. (2005). Comment l'amélioration des pratiques éducatives peut conduire à une plus grande efficacité des établissements scolaires ou comment faire le lien entre deux courants de recherche en éducation, in Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M.-H., Nicaise, J. et Matoul, A. (Éds.), *Vers une école juste et efficace, 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*, (pages 43-71). Bruxelles : De Boeck.

¹¹ UNESCO, (2004). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Éducation pour tous, l'exigence de qualité*. Paris : Éditions de l'UNESCO.

¹² Banque Mondiale (2004). *Books, buildings, and learning outcomes: an impact evaluation of World Bank support to basic education in Ghana*. Washington, D.C.: Banque Mondiale, Département de l'évaluation des opérations.

¹³ Fuller, B., Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classrooms, tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, (64)1, 119-157; Rosenberg, D. (dir.), (1998). *Getting books to school pupils in Africa*. Londres: Department for International Development; Horsley, M. (2004). *An expert teacher's use of textbooks in the classroom*. Sydney: University of Sydney; Laws, K., Horsley, M. (2004). *Educational equity? Textbooks in New South Wales secondary schools*. Sydney: University of Sydney.

¹⁴ L'éguéré, J.P. (2003). *Approvisionnement en livres scolaires: vers plus de transparence. Afrique francophone*. Paris: Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO.

¹⁵ UNESCO (2004), op. cit.

¹⁶ Salzano, C. (2002). *Making book coordination work*. Paris: UNESCO.

La réflexion développée dans ce document repositionne le manuel scolaire et les ensembles didactiques dans cette approche systémique du curriculum. Une série de caractéristiques des manuels scolaires ou des ensembles didactiques sont ensuite proposées.

Notes

- . Rédigez une synthèse de la section 2 en quelques lignes.
- . Quel impact, ce contexte peut-il avoir sur le développement des manuels scolaires et des ensembles didactiques? Écrivez ici les éléments de votre réflexion, vous pourrez ensuite les proposer au débat en grand groupe.

3. Principales caractéristiques d'un ensemble didactique ou d'un manuel scolaire

Une série non exhaustive de caractéristiques des manuels scolaires ou des ensembles didactiques est décrite dans les lignes qui suivent. Un tableau les synthétise à la fin du paragraphe.

Le concept d'ensemble didactique a été défini par le *Bureau d'approbation du matériel didactique* au Québec¹⁷ comme étant une série d'instruments ou d'outils, dont un manuel imprimé à l'usage de l'élève et un guide pour l'enseignement, imprimé ou numérique. Un ensemble didactique peut inclure d'autres éléments numériques. Il est spécifiquement conçu pour l'enseignement et l'apprentissage. Il est un moyen de soutien, de médiation ou de référence. Il forme un tout cohérent et couvre un programme d'études disciplinaire donné. Au minimum, un ensemble didactique comprend un manuel pour l'élève et un guide pour l'enseignant. Dans les lignes qui suivent le concept de manuel scolaire pris dans une perspective d'ensemble didactique est repris sous l'acronyme MS/ED.

Le manuel scolaire ou l'ensemble didactique (MS/ED) s'inscrit dans un *ensemble cohérent*, une collection ou un ensemble didactique, qui couvre un programme d'études soit de façon *disciplinaire* (par exemple une collection de manuels et de guides pour l'enseignant en mathématiques pour toute l'école primaire) soit de façon *interdisciplinaire* (par exemple une collection de manuels regroupant plusieurs disciplines appartenant aux sciences de la vie et de la terre). Le MS/ED est ainsi *articulé étroitement au programme* d'études dont il est un des supports essentiels. Il s'agit cependant d'être prudent, le MS/ED ne peut, dans bien des cas, couvrir la totalité des contenus décrits dans les programmes d'études. Ceux-ci présentent souvent des redondances et un même contenu est souvent repris dans différents endroits d'un même programme d'études. Il s'agit alors, pour déterminer le contenu d'un MS/ED, de sélectionner, dans les programmes d'études, les éléments les plus pertinents, les plus fédérateurs et les moins redondants.

Le rédacteur de MS/ED établit ainsi un *choix* des contenus les plus importants du programme d'études : les *incontournables*. Le MS/ED ne peut être surchargé et confondu avec un 'précis' ou un 'traité' dans la discipline abordée, ce n'est pas sa fonction. Le MS/ED couvre donc *les champs les plus importants et les plus fédérateurs* du programme d'études, c'est-à-dire ceux qui permettent d'aborder beaucoup d'aspects du programme. Par ailleurs, il est *simple d'utilisation et agréable* : les pages ne sont pas surchargées et leur organisation est facile à comprendre et répétitive pour tout le volume. Un même volume présente ainsi une structure simple et récurrente.

Le MS/ED est *structuré* et présente une progression logique. Il peut, par exemple s'agir d'une organisation modulaire des contenus. Il offre des *facilitateurs à l'apprentissage* alors qu'un 'précis' ou un 'traité' dans la discipline est simplement descriptif. Ces facilitateurs guident l'élève dans ses démarches. Le contenu est *actuel* et ne présente aucune approximation ou erreur dans la présentation du savoir. Les situations proposées sont contextualisées dans l'environnement des élèves, elles sont porteuses de sens pour les élèves.

¹⁷ Se référer au site du Bureau d'approbation du matériel didactique du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Gouvernement du Québec : <http://www3.mels.gouv.qc.ca/bamd/info.htm>, consulté le 10 décembre 2007. Voir aussi : Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport, Direction des ressources didactiques, Bureau d'approbation du matériel didactique, (2004). *Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation. Enseignement primaire et secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, MELS, doc. 12-8049.

Le MS/ED peut présenter un *caractère ludique*. L'apprentissage doit être agréable et s'écarter de l'austérité de certaines approches; le manuel scolaire ou l'ensemble didactique peut s'autoriser de présenter les contenus de façon agréable, ludique et même humoristique aux élèves. Par exemple, l'usage des principes de la bande dessinée peut facilement intervenir dans certaines sections d'un MS/ED. Un jeune enfant doit pouvoir s'identifier aux personnages présentés dans les situations proposées dans le MS/ED. L'élève devrait toujours être le propriétaire de 'son' manuel' et pouvoir le montrer à sa famille.

Nous ne reprenons ici que les caractéristiques les plus importantes des MS/ED, il en est bien sûr beaucoup d'autres. Ces caractéristiques ont été dégagées lors du séminaire de l'OIF en septembre 2006 à Paris. Les participants au séminaire ont, par là, mis en évidence le fait qu'un MS/ED n'est pas une suite austère d'énoncés théoriques et d'exercices dans une matière scolaire. Il est beaucoup plus que cela et devrait apporter de la 'vie' dans les apprentissages scolaires. Intervenant en appui aux démarches de l'enseignant, le MS/ED peut apporter une série d'éléments que l'enseignant n'a pas le pouvoir d'amener en classe.

Caractéristiques d'un MS/ED	
<i>Ensemble</i> composé de plusieurs éléments	Comprend au minimum un manuel pour l'élève sous forme imprimée et un guide pour l'enseignant sous forme imprimée ou numérique.
<i>Cohérent</i> par rapport aux prescrits curriculaires	Respecte les orientations pédagogiques, didactiques et épistémologiques proposées par le curriculum.
<i>Articulé</i> à un ou plusieurs programmes d'études	Permet de couvrir les contenus les plus fédérateurs décrits dans les programmes d'études.
<i>Structuré</i> selon une certaine logique	Présente une organisation récurrente à travers l'ensemble du MS/ED
<i>Actuel</i>	Offre un contenu mis à jour.
<i>Simple</i> d'utilisation	Est facile à utiliser tant pour l'apprenant que pour l'enseignant.
<i>Agréable</i> à l'utilisation	Présente un ensemble d'éléments (facilitateurs, illustrations, pictogrammes, etc.) qui le rendent agréable à l'utilisation

Tableau 1 : Caractéristiques d'un MS/ED

4. Quelques fonctions des manuels scolaires et des ensembles didactiques

Les MS/ED peuvent remplir un nombre important de fonctions. Ces fonctions sont cependant différentes par rapport au type de support. Si, par exemple, un MS/ED contient un manuel imprimé et un cahier d'exercices pour l'élève et un guide pour l'enseignant, les fonctions suivantes peuvent être rencontrées. Elles se répartissent cependant différemment sur les trois types de supports évoqués. La liste proposée ci-dessous n'est cependant pas exhaustive, d'autres fonctions apparaissent en fonction des composantes du MS/ED et des prescrits du curriculum. Ces fonctions ont été dégagées par les participants au séminaire de l'OIF en novembre 2007 à Lyon.

Description des fonctions :

- Fonction *d'aide à l'implantation* d'un programme d'études.
- Fonction *d'appui à l'acte d'enseignement en coordination avec l'action d'apprentissage* de l'élève : il s'agit là d'une fonction essentielle car elle renforce la pertinence et la 'complicité' du fameux tandem 'enseignement/apprentissage' plutôt que de les isoler dans des logiques séparées.
- Fonction *d'autonomisation/individualisation* de l'apprentissage permettant, au moment propice, à l'élève de travailler seul.
- Fonction *d'exercitation* en proposant à l'élève d'utiliser les savoirs qu'il construit dans une série variée de situations.
- Fonction de *différenciation pédagogique* en permettant à chacun de progresser en fonction de ses acquis et de son cheminement personnel tout en assurant à tous la maîtrise d'un seuil minimum de compétence sans empêcher certains élèves d'aller au-delà de ce seuil minimum.
- Fonction *d'organisation des acquis* (structuration des matières) en présentant des résumés, des synthèses et les 'fondamentaux' à ne pas oublier, etc.
- Fonction de *conservation des traces* en gardant les traces des activités et des réalisations des élèves dans des outils spécifiques tels les portfolios.
- Fonction *d'aide à l'évaluation* en proposant des outils d'évaluation, en conservant des traces, en permettant à l'élève de s'auto-évaluer par certaines activités, etc.
- Fonction *d'aide au suivi*, à l'accompagnement de l'élève.
- Fonction *d'ancrage culturel* en contextualisant les situations dans les réalités locales des élèves.
- Fonction *d'aide à l'apprentissage*, par exemple en proposant des facilitateurs d'apprentissage aux élèves.
- Fonction *d'aide à l'enseignement* par des informations pédagogiques ou sur les contenus d'apprentissage.

Lors du séminaire de l'OIF à Lyon en novembre 2007, ces fonctions ont été distribuées par les participants sur les trois composantes d'un ensemble didactique comprenant un manuel de l'élève, un cahier d'exercice et un guide de l'enseignant en prenant en considération l'importance de leur rôle sur ce support.

Une échelle à quatre degrés a été déterminée : **3** : rôle très important ; **2** : rôle moyen ; **1** : faible rôle ; **0** : n'intervient pas sur ce support.

Fonctions	Guide de l'enseignant	Manuel de l'élève	Cahier d'activités
1. Aide à l'implantation d'un programme d'études	3	3	1
2. Appui à l'acte d'enseignement en coordination avec l'action d'apprentissage de l'élève	3	3	3
3. Autonomisation /individualisation de l'apprentissage	1	2	3
4. Exercisation	0	1	3
5. Différenciation pédagogique	1	2	3
6. Organisation des acquis	0	3	2
7. Conservation des traces	0	0	3
8. Aide à l'évaluation	3	1	3
9. Aide au suivi	1	2	3
10. Ancrage culturel	1	3	2
11. Aide à l'apprentissage	2	3	3
12. Aide à l'enseignement	3	2	2

Tableau 2 : Pondération des fonctions des composantes d'un ensemble didactique

Bien sûr, une série d'autres fonctions sont à aborder. Cette liste n'est donc pas exhaustive, mais permet, avec les participants aux formations, de développer un débat et de construire les *fonctions* qui seront celles des MS/ED à développer dans les régions. Depuis les travaux réalisés à N'Djamena, encore faut-il y ajouter l'importance actuelle des TIC et des outils numériques qui complètent ou se substitue au manuel scolaire strictement limité à la dimension de document papier.

Notes

Reprenez les sections 3 et 4 et rédigez-en une synthèse en établissant un parallélisme entre les caractéristiques et les fonctions d'un MS/ED.

Choisissez un MS/ED et vérifiez dans quelle mesure il répond ou non aux fonctions précisées dans la section 4. Justifiez vos propos au départ de ce que vous observez dans le MS/ED. Vous pourrez ensuite soumettre au débat en grand groupe les éléments de votre réflexion.

5. Quatre repérages pour l'évaluation et l'élaboration des manuels scolaires et des ensembles didactiques

Depuis le premier séminaire de l'OIF à Paris en septembre 2006, quatre repérages sont considérés comme essentiels. Ils ont été progressivement renforcés et validés lors des séminaires de Lyon en novembre 2007, de Montréal en décembre 2007 et de N'Djamena en novembre 2009 et, depuis, validés lors de nombreux séminaires de formation réalisés autant à l'OIF à Paris que dans une série de pays en Afrique Subsaharienne.

5.1 Premier repérage : ancrage du MS/ED dans les prescrits du curriculum et ceux du programme éducatif visé.

Par ce premier repérage, la *cohérence par rapport aux prescrits* du curriculum et des programmes éducatifs peut être vérifiée à travers les réponses aux questions qui suivent :

- La *conception de l'apprentissage* est-elle explicite dans le MS/ED et est-elle cohérente avec le prescrit du curriculum?
- Les *approches pédagogiques et didactiques* facilitent-elles l'apprentissage dans la perspective prescrite par le curriculum?
- Les *activités* proposées par le MS/ED respectent-elles les orientations prônées par le curriculum?
- Les *contenus des apprentissages* respectent-ils bien les éléments prescrits par le programme éducatif ciblé par l'ensemble didactique?
- Le MS/ED couvre-t-il les *éléments essentiels* du programme éducatif visé?
- Les *situations d'apprentissage* proposées permettent-elles bien la construction par les élèves des savoirs et des compétences prescrits dans le programme éducatif?
- Les *situations d'apprentissage* proposées sont-elles pertinentes par rapport aux contenus du programme éducatif visé?

Le repérage par rapport aux prescrits du curriculum peut se réaliser grâce à une analyse préalable de la conception de l'apprentissage qui y est véhiculée.

5.2 APC et PPO quelles différences?

C'est à ce stade qu'intervient, par exemple, la distinction entre pédagogie par objectifs (PPO) et approche par compétences (APC). L'extrait suivant, discuté lors du séminaire de l'OIF à Montréal en décembre 2007, a permis aux participants de poser clairement une telle distinction.

5.2.1 Extrait de : Jonnaert, Ph. (2007)¹⁸ :

« Il ne s'agit certainement pas de dénigrer les apports de la PPO. Il s'agit plutôt de condamner la supercherie qui voudrait assimiler l'APC à la PPO. Ces deux logiques ne se rencontrent pas parce qu'elles portent sur des objets différents : des situations (APC) versus des comportements sur des contenus disciplinaires (PPO). Elles ont des filiations épistémologiques très différentes : la PPO se réfère strictement au comportementalisme alors que l'APC est ouverte à une pluralité de paradigmes épistémologiques. Bien plus, dans le cadre des réformes curriculaires actuelles, l'APC est le plus souvent conjuguée sous le mode du constructivisme, ce qui l'éloigne encore de la PPO. La PPO prescrit des comportements que l'apprenant doit reproduire alors que l'APC ne formule que des

¹⁸ Jonnaert, Ph. (2007). *Le concept de compétence revisité*. Dakar : ÉÉNAS.

hypothèses à propos de traitements compétents que peut réaliser une personne en situation. Adopter l'APC c'est donc nécessairement chercher une nouvelle approche curriculaire qui permet d'introduire un ensemble de situations dans les classes pour que les apprenants développent des compétences. Ces compétences se construisent nécessairement en situation. Les situations étant au cœur du débat sur les compétences, l'inaction devient alors une référence incontournable, plutôt qu'un retour réactionnaire vers la pédagogie par objectifs.

Cependant, si l'APC tourne radicalement le dos à une organisation curriculaire basée sur une hiérarchisation et une séquentialisation des contenus en micro unités et en objectifs comportementaux, une certaine orientation des actions en classe reste d'actualité. Il s'agit dans ce cas de revisiter le concept d'objectif et de l'adapter aux contraintes de l'APC. Si l'enseignant vise le traitement compétent de situations par ses élèves, ce sont ces situations et ces traitements compétents qu'il devient nécessaire de décliner en termes d'objectifs. Mais cette évolution n'est guère évidente et sans doute, la notion d'objectif restera-t-elle longtemps encore teintée de comportementalisme. » Jonnaert, (2007 : 10-11)¹⁹.

5.2.2 APC versus PPO

Paramètres de l'apprentissage	APC	PPO
(1) Entrée	Par les <i>classes de situations</i> et les <i>situations</i> pertinentes par rapport aux formations.	Par les <i>contenus disciplinaires</i> décomposés et hiérarchisés en micros - unités.
(2) Processus	Un <i>traitement compétent</i> des situations basé sur les actions et les expériences de l'apprenant; l'apprenant est <i>actif</i> et construit ses connaissances et ses compétences.	Un <i>comportement observable</i> de l'apprenant basé sur la transmission de contenus disciplinaires par l'enseignant; l'apprenant est <i>passif</i> et reproduit les contenus décontextualisés, transmis par l'enseignant.
(3) Nature des contenus	Une pluralité de <i>ressources contextualisées, interdisciplinaires et significantes</i> pour l'apprenant.	Un <i>contenu mono disciplinaire</i> enseigné pour lui-même et décontextualisé.
(4) Résultats	Des connaissances et des compétences <i>construites</i> par l'apprenant à travers ses propres activités et expériences en situation.	Des contenus disciplinaires transmis par l'enseignant, <i>reproduits et restitués</i> par l'apprenant.
(5) Profil de sortie	Des <i>classes de situations</i> à traiter avec compétence au terme de la formation.	Des <i>contenus mono disciplinaires et décontextualisés</i> à reproduire au terme de la formation.

¹⁹ Jonnaert (2007), op.cit.

(6) Référence épistémologique	Peut référer à <i>différents paradigmes épistémologiques</i> ; dans le cadre des réformes actuelles se réfèrent au <i>constructivisme</i> .	Se réfère exclusivement au <i>comportementalisme</i> .
--------------------------------------	---	--

Tableau 3 : APC versus PPO

Les discussions qui ont suivi la présentation de cet extrait ont permis aux participants au séminaire de l'OIF à Montréal en décembre 2007, de se dégager d'une conception selon laquelle l'APC serait l'unique référence possible actuellement pour les programmes éducatifs. Au contraire, il s'est dégagé des débats que d'autres approches sont possibles, à condition de les utiliser de façon cohérente par rapport aux orientations qu'elles suggèrent. Le tableau 3 a permis aux participants de comprendre combien ces deux approches sont différentes, et qu'il est vain de vouloir les superposer ou de les assimiler l'une à l'autre dans des modèles réducteurs.

5.3 Second repérage : ancrage du MS/ED dans les réalités sociales, culturelles, historiques et économiques des élèves.

5.3.1 Situations et contextes de vie de l'élève

Par ce second repérage, la cohérence du MS/ED proposé par rapport aux *réalités de l'environnement de l'élève* est vérifiée.

- Les *situations proposées* dans le MS/ED font-elles référence aux réalités de l'environnement de l'élève et à son vécu?
- L'élève peut-il reconnaître *le contenu des situations* et le situer dans son propre environnement?
- Les situations sont-elles *signifiantes* pour les élèves?
- Les élèves peuvent-ils *construire du sens* à partir des situations qui leur sont suggérées dans le MS/ED?
- La *signification des situations* entre-t-elle dans le champ des connaissances de l'élève?
- Les situations sont-elles inscrites dans la *culture* de l'élève?
- Les différents *groupes sociaux* et ethniques, minoritaires ou non, sont-ils représentés dans le MS/ED?
- Le MS/ED présente-t-il les personnages dans des *rapports égalitaires* entre les deux sexes, les ethnies, les langues et les religions?

L'ancrage culturel est important. Il permet aux concepteurs des MS/ED de construire des documents spécifiques aux régions sans entrer dans des stéréotypes réducteurs. C'est par cet ancrage que l'enseignant peut chercher à développer chez les élèves une conscience de la richesse de leur propre culture tout en évitant les stéréotypes et les discriminations par une survalorisation de certains aspects sociaux, culturels ou ethniques de cette culture. À ce stade, le concept de situation devient central. Lors du séminaire de Montréal, les conditions pour qu'une situation existe ont été évoquées. Adaptées de Douady (1983)²⁰ dans Jonnaert (1997)²¹ et Jonnaert et al. (2020)²², elles ont été reformulées dans Jonnaert et Vander Borght (2003)²³.

²⁰ Douady, R. (1983). Rapport entre enseignement-apprentissage : dialectique outil-objet, jeux de cadre. *Cahier de didactique des mathématiques*, 7(3), (numéro spécial consacré à ce texte de R. Douady).

5.3.2 Conditions pour que les situations soient significatives pour l'élève

Nous présentons dans les lignes qui suivent 7 conditions pour que des situations proposées à des élèves soient non seulement intéressantes pour eux mais, en outre, suscitent un certain nombre d'activités de leur part.

Conditions pour qu'une situation existe pour l'élève	Questions que l'élève pose face à la situation	Réponses
1. <i>Le sens</i>	« Quelle est la signification de cette situation par rapport à ce que je fais actuellement? »	- La situation doit avoir du sens dans le champ des connaissances de l'élève. - La situation doit s'articuler au projet qui oriente les actions actuelles de l'élève.
2. <i>Le but</i>	« Pour 'quoi' cette situation et quels résultats puis-je espérer au terme de son traitement? »	- L'élève doit rapidement comprendre ce vers quoi le traitement de la situation peut le conduire.
3. <i>Le traitement</i>	« Que dois-je faire pour traiter efficacement cette situation? »	- L'élève doit pouvoir imaginer une stratégie de traitement de la situation. - La stratégie imaginée doit être pertinente par rapport à la situation. - L'élève doit pouvoir établir un lien avec d'autres situations dans lesquelles il pourrait aussi appliquer une telle stratégie.
4. <i>Une situation intéressante</i>	« Comment s'articule tout ce qui est présent dans la situation? »	- La situation s'inscrit dans un réseau de concepts relativement important. - L'élève peut identifier d'autres situations qui font également appel à ce réseau de concepts.
5. <i>Une situation ouverte</i>	« Existe-t-il plusieurs stratégies de traitement de la situation? »	- L'élève doit pouvoir essayer plusieurs stratégies pour traiter la situation et en choisir la plus efficace.
6. <i>Des cadres différents</i>	« Est-ce que je peux traduire cette situation dans un dessin, un schéma ... ? »	- L'élève doit pouvoir traduire la situation dans des langages différents qui font cependant partie de son registre de connaissances. - L'élève doit pouvoir choisir un langage qui correspond le mieux à

²¹ Jonnaert, Ph. (1997, 2^{ème} édition). *L'enfant-géomètre. Une autre approche de la didactique des mathématiques à l'école fondamentale (ou à l'école primaire)*. Bruxelles : Plantyn.

²² Jonnaert, Ph., Depover, C. et Malu, R. (2020) : OP. CIT.

²³ Jonnaert, Ph., Vander Borgh, C. (2003, 2^{ème} édition). *Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

		la situation (un plan, un dessin, un texte, un schéma, une formule, un tableau, ...).
7. <i>L'apprentissage</i>	« À quoi sert ce que j'apprends dans cette situation? »	- L'apprentissage doit permettre la création ou l'adaptation de connaissances qui vont permettre un traitement efficace de la situation.

Tableau 4 : Sept conditions pour qu'une situation soit intéressante pour l'élève

5.4 Troisième repérage : les qualités matérielles du MS/ED

Ce troisième repérage est beaucoup plus technique. Il permet d'aborder un ensemble de questions relatives à la qualité matérielle du MS/ED.

- *Durabilité* de la couverture et de la reliure des manuels de l'élève, qualité du papier, format ne dépassant pas 21,5 cm x 28 cm : la fabrication du manuel doit être de qualité et en permettre non seulement un usage aisé par les élèves, mais aussi une conservation à long terme du livre²⁴;
- La *présentation* du MS/ED au niveau de la structure (table des matières, index divers, pagination, structure logique, etc.) : le MS/ED est présenté de façon complète et claire;
- L'*organisation* du contenu : la logique de l'organisation des contenus (modulaire ou autre) est évidente et facilitatrice des apprentissages;
- La *lisibilité* des textes; les textes sont lisibles (par exemple par le choix et la taille des caractères et des polices) et bien organisés; les pages ont fait l'objet d'un traitement graphique intéressant pour l'apprentissage et cohérent avec le contenu;
- La *clarté des illustrations* : les illustrations, les schémas, les graphiques, les tableaux, etc., sont des éléments qui complètent l'information et appuient la compréhension du texte, ils sont donc clairs et accessibles et ne nécessitent pas un travail supplémentaire et ardu de déchiffrement.

Ces quelques repérages permettent la définition d'une série de critères relatifs à la qualité MS/ED. Ils doivent compléter par une liste quasi exhaustive, déjà définie par des techniciens du manuel scolaire qui ont défini les meilleures caractéristiques techniques d'un manuel scolaire, voir à ce propos la référence suggérée en note 2.

5.5 Quatrième repérage : lorsque le curriculum s'inscrit dans cette perspective, quels sont les repérages à retenir par rapport à une logique de compétences pour les MS/ED?

5.5.1 Questions de clarification à propos du concept de compétence

« (...) nous constatons aujourd'hui que la recherche est insuffisamment stabilisée car par nature jamais terminée quant aux différentes conceptions de la 'compétence'. En travaillant sur ce concept, les chercheurs ont encore de belles années devant eux car il

²⁴ Voir sur le site du Ministère de l'éducation des Loisirs et du Sport du Québec la grille d'évaluation des aspects matériels du matériel didactique, utilisée par le bureau d'approbation des matériels didactique : <http://www.mels.gouv.qc.ca>.

s'agit de s'interroger sur ce que l'on veut apprendre aux élèves mais aussi sur la façon dont ils pourraient apprendre » Delorme²⁵ (2005 : 2).

Depuis, cependant, Jonnaert et al. (2015)²⁶, à la suite d'une recherche exploratoire, recadrent le concept de compétence en 12 points :

(1) Une compétence se développe dans des *situations* et est le résultat du *traitement achevé, réussi et socialement accepté* de ces situations, l'*agir compétent*, par une personne ou un collectif de personnes dans un contexte et à un moment déterminé.

(2) Ce traitement repose sur le *champ des expériences vécues* par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celles qui font l'objet d'un traitement.

(3) Ce traitement s'appuie sur un ensemble de *ressources*, de *contraintes* et d'*obstacles* et sur des *actions*.

(4) La réussite de ce traitement est *fonction de la personne ou du collectif de personnes*, de leurs expériences de vie, de leur compréhension des situations, des situations elles-mêmes et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances des situations, mais aussi des ressources externes aux personnes et aux situations.

(5) La compétence est l'aboutissement de ce *processus complexe, dynamique et dialectique* de traitement ; elle est spécifique aux situations traitées avec succès et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque isomorphes aux situations actuelles et qui appartiennent à la même *famille de situations*.

(6) Une compétence est toujours associée au minimum à une *situation*, à une *famille de situations* ainsi qu'aux *champs d'expériences* d'une personne, ou d'un collectif de personnes.

(7) Les *champs d'expériences* de la personne ou du collectif de personnes impliqués dans le traitement de ces situations sont déterminants pour le développement d'une compétence ; ces champs d'expériences incluent les *connaissances* des personnes ainsi que des *compétences* construites dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celles qu'ils sont amenés à traiter.

(8) Le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou un collectif de personnes, d'un *faisceau de ressources* (Allal, 1999)²⁷ : des ressources propres aux personnes, d'autres ressources spécifiques à certaines circonstances des situations et des ressources externes tant aux personnes qu'aux situations.

(9) Une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un *traitement achevé, réussi et socialement acceptable* des situations ; ce traitement, mis en mot lors d'un retour métacognitif sur le processus, est alors nommé l'*agir compétent* des personnes ayant traité la situation.

(10) Une compétence résulte du *processus dynamique et constructif du traitement des situations* : la compétence n'est pas ce processus, le processus est le traitement des situations par une personne ou par un collectif de personnes ; une personne ou un collectif de personnes sont toujours déclarés compétents *après* les traitements des situations.

²⁵ Delorme, Ch., (2005). *L'approche par les compétences dans la construction des curricula. Essai d'analyse*. Séminaire sur l'adaptation des curricula, Cotonou, décembre 2005, OIF, UNESCO-BREDA et ADEA, document ronéotypé.

²⁶ Jonnaert, Ph., Furtuna, D., Ayotte-Beaudet, J.-Ph., Sambote, J. (2015). Résultats d'une recherche exploratoire sur la notion de compétence. *Assemble, La revue universitaire des sciences de l'Éducation*, Université Félix Houphouët Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire, numéro spécial, décembre 2015, p. 58-87.

²⁷ Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, *Raison Éducative*, (2)1-2, 77-93.

(11) Une compétence n'est *pas prédictible* et ne peut donc être définie a priori; une compétence est nécessairement inscrite dans la complexité; elle est fonction au minimum d'une situation, d'une personne ou d'un collectif de personnes, de leurs propres connaissances et de leurs compétences déjà construites dans des situations semblables, de leur compréhension des situations, des ressources dont elles disposent, des contraintes et des obstacles qu'elles rencontrent dans ces situations, de leurs champs d'expériences.

(12) Une compétence est *évolutive* ; d'une situation à une autre de la même famille de situations, une compétence *s'adapte* aux circonstances des situations, en ce sens, une compétence est rarement achevée.

5.5.2 Impact sur les MS/ED

Sur cette base, même si le concept de compétence n'est pas encore stabilisé, les MS/ED qui devraient respecter cette logique et répondre à plusieurs contraintes. Les quelques points qui suivent permettent un meilleur ancrage des MS/ED dans une telle logique.

- Présence de *situations*²⁸ qui ont du sens pour les élèves et qui font appel à certaines ressources dont l'apprentissage est prescrit par le(s) programme(s) : les contenus des apprentissages à réaliser, présentés dans le MS/ED, sont-ils amenés par des situations qui ont du sens pour les élèves?
- Sollicitation de l'*activité* de l'apprenant : l'activité de l'apprenant est-elle réellement sollicitée?
- Sollicitation de la *réflexion* de l'apprenant sur sa propre action et sur son résultat: l'apprenant est-il amené à réfléchir sur sa propre action, à établir des liens entre son action et ses résultats, à vérifier la pertinence de ces résultats,... ?
- Caractère *interdisciplinaire* des situations : les situations permettent-elles à l'apprenant de coordonner entre elles, des ressources relevant de plusieurs domaines d'apprentissage?
- *Décloisonnement disciplinaire* : la présentation de l'apprentissage des élèves est-elle organisée en domaines de formation qui ne sont pas étanches?
- /.

Bien entendu d'autres repérages sont nécessaires, comme par exemple la possibilité qu'a l'élève d'utiliser d'autres ressources que ses seules connaissances. Le plus important nous semble-t-il cependant est que le manuel scolaire mette rapidement l'élève en action dans des *situations pertinentes* pour lui²⁹.

Il est important de bien comprendre comment un élève ou un étudiant impliqué dans le traitement d'une de ces situations agit avec compétence.

5.5.3 Agir avec compétence

Extrait de : Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M. (2006)³⁰ :

« (...) *Pour agir avec compétence dans une situation, la personne construit son action au départ de sa propre compréhension des buts qu'elle poursuit en agissant dans cette situation. Pour qu'une personne agisse avec compétence dans une situation, elle doit pouvoir s'y retrouver avec tout ce qu'elle est et agir avec ce qu'elle connaît déjà. C'est*

²⁸ Voir le point 4.2

²⁹ Jonnaert, Ph., Barrette, J., Mane, Y., Masciotra, D., Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent*. IBE Working papers on Curriculum Issues, 4, Genève; BIE/IBE-UNESCO.

Jonnaert, Ph. (2007). *Le concept de compétence revisitée*. Dakar : ÉÉNAS.

³⁰ Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M. (2006), op. cit., p. 17.

en s'adaptant et en adaptant ses propres ressources, dont ses connaissances, qu'elle peut construire de nouvelles compétences. Des prescrits curriculaires trop normatifs sont par nature, et paradoxalement, des obstacles à l'apprentissage, puisqu'ils peuvent brimer les propres entrées des personnes dans les situations. Piaget ne cesse de répéter dans ses écrits que la 'connaissance est action'. Il ne s'agit pas seulement d'une activité motrice. Il s'agit plutôt d'une activité cognitive. Et même d'un processus d'adaptation qui accommode, assimile et équilibre les connaissances. Cela se passe dans une dialectique qui se développe sans cesse, entre ce qu'une personne connaît déjà, son déjà-là, son expérience et la situation dans laquelle elle construit de nouvelles connaissances. » Jonnaert et all., (2006 : 17).

Notes

- . Au départ du MS/ED que vous avez déjà utilisé, vérifiez dans quelle mesure ce dernier permet réellement aux élèves de développer des compétences.
- . Rédigez des propositions pour que ce manuel soit réellement un outil pour le développement de compétences par les élèves. Vous pourrez ensuite soumettre au débat en grand groupe les éléments de votre réflexion.

6. Conclusions et perspectives

L'ensemble des éléments, fonctions, caractéristiques, repérages et grilles pour l'élaboration et l'évaluation de manuels scolaires constituent autant de pistes pour la réflexion lors des formations avec des équipes de responsables du matériel didactique dans les régions et les pays. Ce document n'est donc pas exhaustif mais est avant tout un déclencheur de réflexions pour l'élaboration de grilles contextualisées dans les réalités des systèmes éducatifs.

Lors des séminaires à Paris, Lyon ou Montréal, plusieurs grilles ont été abordées. Chacune d'elles entre elles présentent des avantages ou des inconvénients. En annexe, le lecteur trouvera un ensemble de critères. Ceux-ci ne sont pas tous pertinents pour tous les éléments d'un ensemble didactique. Par exemple, un critère pertinent pour le

guide de l'enseignant ne l'est pas nécessairement pour le cahier d'exercices ou le manuel de l'élève. Il est par ailleurs difficile de construire des grilles décontextualisées, chacune d'entre elle doit en effet répondre aux besoins spécifiques en MS/ED d'une région ou d'un pays.

Le travail réalisé au cours de ces séminaires a permis de poser une série de jalons qui, à leur tour, doivent être replacé dans les contextes nationaux et régionaux.

Enfin, d'autres aspects doivent être abordés lorsque que l'on évoque les MS/ED. En effet, une des premières conditions à poser dans tout projet avec des équipes d'auteurs est de préciser clairement le cadre juridique du livre et des droits des auteurs. Par ailleurs également, le travail de ces auteurs ne constitue qu'un des maillons de la vaste et complexe chaîne éditoriale. Un éditeur n'est pas un imprimeur et vice-versa, pas plus qu'un auteur n'est un éditeur, ou un distributeur de MS/ED, ... À chacun son rôle et ses fonctions dans le processus multiple et complexe qui permet d'aboutir, finalement, à ce qu'un élève puisse disposer d'un manuel qu'il apprécie et grâce auquel il améliore les résultats de ses apprentissages.

Pour terminer, précisons encore que ce travail sur les MS/ED nécessite en outre une politique nationale du MS/ED et que ce point est probablement le préalable à toute réflexion sur l'évaluation et l'élaboration des MS/ED.

7. Annexes : Un ensemble de quatre grilles

Sur la base des éléments proposés dans les pages précédentes, plusieurs grilles d'analyse des MS/ED sont suggérées. Elles ont été construites lors de différents ateliers organisés par l'OIF et validées sur le terrain au cours de nombreux ateliers de formation en Afrique subsaharienne.

7.1 Grille d'analyse de la *qualité pédagogique* et du *contenu* des manuels scolaires lorsque le curriculum prescrit une orientation des activités vers le développement de compétences par les élèves.

Critères:

3: dimension totalement et systématiquement présente; 2: dimension largement présente, quelques aspects absents; 1: dimension partiellement présente, beaucoup d'aspects absents; 0: dimension absente

1. Dimensions pédagogiques	0	1	2	3
1.1 Conformité aux orientations pédagogiques du curriculum qui prescrit une approche par compétences (entrée par les situations; orientation des activités vers le traitement efficace des situations; indications quant aux ressources à utiliser; indications quant à l'évaluation; absence totale de référence à la pédagogie par objectifs)				
1.2 Situations (situations contextualisées dans l'environnement socioculturel de l'élève; situations réalistes et réalisables ; situations porteuses de sens pour l'élève ; situations variées ; situations pertinentes par rapport au contenu d'apprentissage)				
1.3 Ressources internes de l'élève (prise en compte des connaissances antérieures de l'élève)				
1.4 Ressources externes (indications du matériel didactique à utiliser comme ressource pour l'activité ; indications quant à l'utilisation d'autres ressources externes par l'élève, par exemple des ressources sociales)				
1.5 Activités d'apprentissage (activités orientées vers l'action, la construction de connaissances et le développement de compétences par l'élève; activités contextualisées dans les situations, décontextualisées et recontextualisées dans de nouvelles situations)				
1.6 Évaluation (présence de moments d'auto-évaluation; présence de bilans)				
1.7 Structuration des séquences (cohérence d'ensemble: progression, pertinence)				
1.8 Structurants postérieurs (présence de synthèses conformes et concises ; organisation des éléments à retenir)				
2. Contenu				
2.1 Conformité aux programmes d'études (programme totalement abordé; progression du programme respectée ; terminologie du programme respectée)				
2.2 Adaptation au niveau des élèves (niveau de langage ; choix des illustrations)				

2.3 Exactitude (absence d'erreur de fond et de forme : contenu scientifique, orthographe, grammaire, syntaxe)				
2.4 Thèmes transversaux (prise en compte des thèmes transversaux prescrits: éducation à la paix, respect de l'environnement, genre, droits de l'enfant, VIH/Sida, ..)				
2.5 Présentation des concepts (clarté ; précision ; exactitude scientifique ; utilisation des signes et des symboles officiels ; respect de la progression ; respect de la logique du domaine d'apprentissage ; liens avec les autres disciplines du domaine d'apprentissage)				
2.6 Actualité du contenu (contenu à jour par rapport à l'évolution de la discipline et du domaine d'apprentissage)				
2.7 Pertinence des illustrations (contenu adapté au niveau et aux réalités socio-culturelles des élèves; absence de stéréotypes)				

Tableau 5 : Analyse des contenus des MS/ED

7.2 Grille d'appréciation *des situations* proposées dans les manuels scolaires lorsque le curriculum prescrit une orientation des activités vers le développement de compétences par les élèves.

Appréciation globale de la situation		
Objectif: Vérifier dans quelle mesure la situation proposée dans le manuel est une situation intéressante pour le développement de compétences et la construction de connaissances par l'élève.		
Conditions	Questions	Indicateurs relatifs à l'adaptation de l'élève à la situation
1. Situation compréhensive pour l'élève	"L'élève peut-il manifester sa compréhension de la situation?"	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève traduit la situation dans des codes différents (dessin, graphique, schéma, mime, ..). - L'élève décrit le fil conducteur de la situation. - L'élève nomme le domaine d'apprentissage auquel se réfère la situation. - L'élève identifie le contenu spécifique (discipline, domaine d'apprentissage) de la situation. - Après avoir décontextualisé le contenu de la situation, l'élève le re-contextualise dans une situation proche.

2. Situation ayant du sens et présentant de l'intérêt pour l'élève	"L'élève se sent-il concerné par cette situation?"	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève est concerné par la situation. - L'élève attribue du sens à la situation en fonction de ses propres connaissances. - La situation s'articule au projet qui oriente les activités actuelles de l'élève.
3. But perceptible	"L'élève perçoit-il ce pour quoi la situation lui est présentée?"	- L'élève comprend la raison pour laquelle la situation lui est présentée.
4. Résultat identifiable	"Quels résultats l'élève peut-il espérer au terme du traitement?"	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève identifie dans la situation un minimum d'informations relatives au résultat attendu. - L'élève formule une hypothèse quant au résultat attendu.
5. Degré d'ouverture suffisant	"La situation présente-t-elle un degré d'ouverture adapté au but et aux compétences de l'élève?"	- L'élève s'investit de façon appropriée dans la situation.
6. Traitement identifiable	"La situation présente-t-elle suffisamment d'informations pour que l'élève puisse y développer un traitement efficace?"	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève identifie dans la situation les ressources utiles à son traitement efficace. - L'élève identifie dans la situation les indices nécessaires pour trouver les ressources manquantes. - L'élève précise une stratégie de traitement de la situation. - L'élève réalise, avec les ressources pertinentes, les actions appropriées pour le traitement de la situation.
7. Résultat adaptable	"D'autres exemples de situations proches sont-elles présentées?"	- L'élève adapte dans de nouvelles situations, ce qu'il a appris dans une première situation.

8. Évaluation intégrant l'auto-évaluation	"La situation présente-t-elle des moments d'évaluation et d'auto-évaluation?"	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève fait régulièrement le point sur ce qu'il a appris. - L'élève vérifie la validité des résultats de ses actions. - L'élève consigne, par exemple dans un portfolio, les traces de ses démarches et des résultats de ses apprentissages.
9. Remarques et suggestions:		

Tableau 6: Grille d'appréciation des situations

7.3 Grille d'appréciation *du contenu* des situations

Appréciation du contenu des situations		
Objectif: Vérifier la pertinence du contenu traité dans la situation autant par rapport à l'élève que par rapport au programme d'études et aux prescrits du curriculum.		
Conditions	Questions	Indicateurs relatifs contenu
2.1 Contenu faisant référence au curriculum et aux programmes éducatifs	"Le contenu est-il en harmonie avec le programme éducatif et les orientations prescrites dans le curriculum".	<ul style="list-style-type: none"> - Le contenu respecte les orientations prescrites dans le curriculum (PPO, APC, APS, ou autres, etc.); - Le contenu est inscrit dans le programme éducatif.
2.2 Exactitude scientifique	"Le contenu respecte-t-il la logique de la discipline ou du domaine d'apprentissage de référence ?"	- Le contenu ne présente aucune erreur.
2.3 Contenu adapté au niveau d'études et au contexte local des élèves.	"Le contenu est-il adapté aux élèves (niveau de développement psychologique, connaissances et compétences déjà construites, niveau de langage, réalités socioculturelles, etc.)"	- Le contenu permet à l'élève de s'investir facilement dans la situation.

2.4 Contenu respectant une certaine logique	"Le contenu respecte-t-il la logique de la progression normale de la discipline ou du domaine d'apprentissage, définie dans le programme d'études?"	- La chronologie des activités respecte la logique de la discipline.
2.5 Contenu se présentant une certaine dimension endogène	"Le contenu fait-elle référence à l'environnement et à la culture de la région de l'enfant?"	- Le contenu fait référence à des éléments culturels locaux.
2.6 Contenu pertinent	"Le contenu est-il pertinent et actuel?"	- Le contenu correspond aux orientations actuelles de la discipline de référence.
2.7 Vocabulaire adapté	"Le vocabulaire est-il adapté à la situation, à la discipline et au domaine d'apprentissage ainsi qu'au niveau des élèves? "	- Le vocabulaire est précis, correct et adapté au niveau des élèves.
2.8 Contenu des illustrations pertinent	"Le contenu des illustrations est-il pertinent par rapport à la situation et aux activités?"	<ul style="list-style-type: none"> - Le contenu des illustrations correspond à la situation. - Le contenu des illustrations est en lien avec les activités. - Le contenu des illustrations fait référence à des dimensions culturelles et éthiques proches de l'élève. - Le contenu des illustrations n'évoque pas de thèmes publicitaires. - Le contenu des illustrations ne présente pas de stéréotypes.
2.9 Contenu des consignes pertinent	"Le contenu des consignes est-il pertinent par rapport aux activités?"	<ul style="list-style-type: none"> - Le contenu des consignes conduit directement l'élève aux activités. - Le contenu des consignes sollicitent autant des activités individuelles et que des interactions avec les pairs.
2.10 Remarques et suggestions:		

Tableau 7 : Seconde grille d'appréciation du contenu des situations

7.4 Grille d'appréciation des aspects formels

Appréciation des aspects formels de la situation		
<u>Objectif:</u> Vérifier différentes dimensions formelles de la présentation de la situation dans le MS/ED.		
Conditions	Questions	Indicateurs relatifs à la forme de la présentation de la situation
3.1 Organisation temporelle réaliste	"La situation et les activités sont-elles organisées temporellement dans le respect de l'horaire prescrit dans le programme d'études?"	- L'organisation de la situation et des activités respecte un timing réaliste et cohérent avec l'horaire prescrit dans le programme d'études.
3.2 Facilitateurs efficaces	"Des facilitateurs permettent-ils à l'élève de circuler avec aisance dans la situation et les activités?"	- Présence d'une variété de facilitateurs utilisés avec pertinence: couleurs, schémas, illustrations, pictogrammes, symboles, etc.
3.3 Organisation claire de la page.	"La page de présentation de la situation est-elle organisée de façon attrayante pour l'élève?"	- La page est aérée, agréable à regarder et facile à utiliser. - L'organisation de la page est adaptée au niveau des élèves.
3.4 Illustrations adaptées	"Les illustrations sont bien présentées?"	- Les illustrations sont adaptées à la situation et sont de qualité? - La présentation des illustrations appuie la compréhension de la situation.
3.5 Consignes claires	"La formulation des consignes est-elle claire?"	- Les consignes sont claires, univoques, indépendantes et conduisent directement les élèves aux activités attendues. - Les consignes sont formulées à la même personne de conjugaison à travers tout le manuel. - La formulation des consignes est adaptée au niveau des élèves.
3.6 Titres et sous-titres	"Les titres et sous-titres structurent clairement les pages?"	- Les pages sont clairement organisées avec des titres et sous-titres pertinents.

Tableau 8 : Aspects formels