



Évaluation de la qualité des manuels scolaires

Bénin, Burundi, Madagascar, Niger,
Sénégal et Togo

Rapport de synthèse

Publié en 2023 par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Et

Le Bureau régional de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest
Dakar, Almadies, Route de la plage de Ngor, BP 3311, Dakar, Sénégal

Et

La Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (Confemen)
898, Av. Cheikh Anta Diop, Dakar, Sénégal

© UNESCO 2023



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr).

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et de la CONFEMEN et n'engagent en aucune façon les organisations.

Création graphique, mise en page et illustrations : Céline Lequeux

Imprimé à Dakar, Sénégal

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières	3
Table des figures	4
Sommaire des tableaux	4
Remerciements	4
Sigles et abréviations	6
Avant-propos du SG de la CONFEMEN	7
Avant-propos du directeur du Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest	9
Résumé exécutif	10
1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉVALUATION	15
2. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION	18
2.1 Objectifs	19
2.2 Pays participants	19
2.3 Niveaux et disciplines scolaires visés	20
2.4 Parties prenantes impliquées	20
2.5 Démarche de l'évaluation	21
2.6 Chronologie de l'évaluation	23
3. Résultats de l'évaluation	24
3.1 Une grille conforme aux standards internationaux et adaptée aux contextes des pays évalués	25
3.2 Une cartographie de la qualité des manuels scolaires des pays participants	26
3.2.1 Dimension éditoriale, technique et ancrage socioculturel	26
3.2.2 Dimension pédagogique	34
3.2.3 Dimension didactique	38
3.2.4 Synthèse	49
Conclusion et recommandations	53
Références	56
ANNEXES	58
Annexe 1 : Grille d'évaluation co-construite	59
1. Dimension éditoriale, technique et encrage socioculturel	59
2. Dimension pédagogique	66
3. Dimension didactique du français	68
4. Dimension didactique des Sciences	72
5. Dimension didactique des Mathématiques	76
Annexe 2 : Document d'orientation pour la rédaction des rapports nationaux d'évaluation des manuels scolaires	79
1. Orientations générales	79
2. Plan du rapport	83
Annexe 3 : La déclaration de Cotonou	84

TABLE DES FIGURES

Figure 1 : Pourcentages d'élèves n'ayant pas atteint le niveau de compétence minimale en maths et en langue aux évaluations PASEC	16
Figure 2 : Composantes du projet Ressources éducatives	17
Figure 3 : Pays participants selon l'aire géographique	19
Figure 4 : Parties prenantes de l'évaluation de la qualité des manuels scolaires	20
Figure 5 : Phases de l'évaluation de la qualité des manuels scolaires	21
Figure 6 : Chronologie de l'évaluation de la qualité des manuels scolaires	23

SOMMAIRE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Structure de la grille d'évaluation co-construite	25
Tableau 2 : Échelle d'appréciation de la qualité des manuels scolaires	49
Tableau 3 : Cartographie de la qualité des manuels scolaires en usage dans les six pays participants	50
Tableau 4 : Propositions d'amélioration des dimensions éditoriale, pédagogique et didactique des manuels scolaires	51
Tableau 5 : Résultats et objectifs de l'évaluation	53

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude envers tous ceux qui ont contribué à la réalisation et à la publication de cette étude sur l'évaluation de la qualité des manuels scolaires. Votre dévouement, votre expertise et votre collaboration ont été essentiels à chaque étape du processus, et nous sommes sincèrement reconnaissants pour votre précieuse contribution.

Tout d'abord, nous remercions chaleureusement les superviseurs généraux de cette étude pour leur leadership et leur soutien :

Docteur Dimitri SANGA, Directeur du Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO à Dakar
Professeur Abdel Rahamane BABA-MOUSSA, Secrétaire général de la CONFEMEN

Nous tenons également à exprimer notre gratitude envers les équipes techniques de la CONFEMEN et de l'UNESCO qui ont travaillé avec dévouement pour assurer le succès de cette publication.

• Équipe CONFEMEN

- Mme Fatimata BA DIALLO, coordinatrice du programme d'appui au changement et à la transformation de l'éducation (PACTE)
- M. Guy-Roger KABA, conseiller technique PASEC, conseiller en politique éducative PACTE, responsable de l'OQE, Chef de la division de l'OQE

- Mme Fatimé BOUKAR ZARA, Conseillère technique au PASEC
- M. Amadou DIALLO, Responsable du service administratif et financier
- M. Youga NDIAYE, Responsable de la cellule de contrôle et suivi évaluation
- M. Ndiaga Mahip DIO, attaché de programme au PACTE
- Abobacar SY, Conseiller spécial en communication et digitalisation

• Équipe UNESCO

- M. Guillaume HUSSON, chef du secteur éducation, UNESCO Dakar
- M. Youssouf OUATTARA, responsable principal projet, UNESCO Dakar
- Mme Léonie MARIN, responsable projet communication, UNESCO Dakar
- Mme Mariama SAGNA, coordonnatrice de projet, UNESCO Dakar
- M. Pierre CHAPELET, programme spécialiste, UNESCO siège

Nous exprimons également notre reconnaissance envers l'équipe technique du Bureau international pour l'éducation et la formation pour leur expertise technique dans la réalisation de cette publication :

Mme Alexia PEYSER, Coordination de l'Équipe
Mme Chantal LÉONARD, Dimension Éditoriale et Technique
M. Mohamed MILED, Didactique du Français
M. Thierry EVRARD, Didactique des Sciences
M. Jean-Baptiste COULAUD, Didactique des Mathématiques
M. François-Marie GÉRARD, Conception et Évaluation des Manuels Scolaires

Enfin, nous remercions les équipes pays pour leur engagement et leur travail acharné dans la coordination des activités sur le terrain :

• Bénin

- o M. Olantoudji Martin ESSOUN, correspondant national de la CONFEMEN
- o M. Comlan Germain Roch AHOKPOSSI, investigateur principal pour le primaire
- o M. Coovi Blaise DJIHOUËSSI, investigateur principal pour le secondaire

• Burundi

- o M. Liboire BIGIRIMANA, correspondant national de la CONFEMEN
- o M. André NDUWIMANA, investigateur principal

• Madagascar

- o Mme Ratsimisetra FALAMBOAHANGY, correspondante nationale de la CONFEMEN
- o Mme Hélikanto RAKOTOVOLOLONA, investigatrice principale
- o Mme Andrianiriana FENO, investigatrice suppléante

• Niger

- o M. Hassan HAMZA, correspondant national de la CONFEMEN et investigateur principal

• Sénégal

- o M. Cheikhna LAM, correspondant national de la CONFEMEN
- o M. Alioune Badara DIOP, investigateur principal

• Togo

- o Mme Tawuim TITORA, correspondante nationale de la CONFEMEN
- o M. Ahiya BARAKPÉTÉ, correspondant national de la CONFEMEN
- o M. Kokou ÉZIH, investigateur principal

Votre contribution exceptionnelle a été cruciale pour la réussite de cette étude et nous sommes profondément reconnaissants de votre dévouement et de votre collaboration. Merci à chacun de vous pour votre précieuse contribution à cette étude.

LISTE DES ACRONYMES

AFD	Agence française de développement
BIEFOR	Bureau international de l'éducation et de la formation
CONFEMEN	Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie
CN	Correspondant national
EIP	Expert investigateur principal
NOS	Nature des objets scientifiques
ODD	Objectif de développement durable
OQE	Observatoire de la qualité de l'éducation de la CONFEMEN
PACTE	Programme d'appui au changement et à la transformation de l'éducation de la CONFEMEN
PASEC	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
PPE	Pôle politiques éducatives de la CONFEMEN
PSE	Plan sectoriel de l'éducation
STIM (STEM)	Sciences, technologies, ingénierie et mathématiques
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance

Avant-propos

En 2015, la communauté internationale s'est fixée de nouveaux objectifs de développement durable à l'horizon 2030. L'éducation tient un rôle central dans cet agenda, à travers le quatrième objectif de développement durable (ODD4) qui se focalise essentiellement sur la qualité de l'éducation, en particulier dans les pays à revenus faibles ou intermédiaires.

L'impératif de l'atteinte des cibles de l'ODD4 à l'horizon 2030 intervient dans un contexte où la pandémie de COVID-19 a pu avoir un impact négatif sur la qualité des apprentissages. Pour mieux accompagner ses membres, la CONFEMEN a donc engagé une réflexion sur l'élaboration de son plan stratégique pour la période 2022-2026, plan adopté lors de la 59e conférence ministérielle des 22-23 février 2022 à Rabat (Maroc).

À travers ce plan stratégique, la CONFEMEN envisage de renouveler et de renforcer sa stratégie d'intervention dans le cadre du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) et de son nouveau programme d'appui au changement et à la transformation de l'éducation (PACTE) avec, en son sein, l'Observatoire de la qualité de l'éducation (OQE). Il s'agit de confirmer l'expertise de l'institution dans l'évaluation, la production et l'analyse de données probantes (qualitatives et quantitatives) pour aider à la prise de décision et à la réalisation d'actions pertinentes de transformation dans les systèmes éducatifs des États et gouvernements membres.

La présente étude revêt de ce fait une importance capitale pour concrétiser cette nouvelle dynamique. En effet, l'amélioration de la qualité des ressources éducatives (et particulièrement des manuels scolaires) constitue un levier important pour l'amélioration des apprentissages et contribue de ce fait à la réalisation de l'ODD4. Les deux principaux résultats, une grille d'évaluation et une cartographie de la qualité des manuels scolaires, ainsi que les recommandations de la présente évaluation serviront certainement de base à l'identification d'interventions de la CONFEMEN dans les pays participants.

C'est l'occasion pour moi de me réjouir de la collaboration exemplaire entre la CONFEMEN et l'UNESCO pour mettre en œuvre cette activité du projet « ressources éducatives ». Cette collaboration qui s'inscrit dans une longue tradition de relations fructueuses entre les deux institutions devrait se poursuivre avec ce projet. Je salue également le travail intense qui a été réalisé par le BIEFOR (Bureau international de l'éducation et de la formation) dont l'expertise en éducation est attestée, et par les équipes d'experts nationaux dont l'implication a été remarquable tout au long du déroulement de l'évaluation.

Pour finir, j'aimerais remercier l'Agence française de développement (AFD), partenaire technique et financier, qui a financé la présente étude et dont le soutien multiforme n'a jamais fait défaut à la CONFEMEN.

Pr Abdel Rahamane BABA-MOUSSA

Secrétaire général de la CONFEMEN

Avant-propos

Le manuel tient une place centrale dans l'éducation scolaire en Afrique subsaharienne. Il est l'intrant pédagogique le plus utilisé par les écoles et les élèves des pays de cette région et, bien souvent, le seul intrant pédagogique et didactique disponible, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants. Les manuels ne sont cependant disponibles ni pour l'ensemble des disciplines enseignées ni pour la totalité des élèves dans de nombreux pays.

L'analyse de la qualité des ressources éducatives disponibles pour les élèves et les écoles, l'appui à la production et à la diffusion de ressources éducatives diversifiées et de qualité constituent des axes clés d'intervention du projet « ressources éducatives » financé par l'Agence française de développement (AFD) et mis en œuvre par l'UNESCO et l'Institut français. La qualité du manuel scolaire se trouve donc au cœur des questionnements sur la qualité des apprentissages et des enseignements, et sur l'acquisition des compétences nécessaires au développement durable. En effet, l'accès à des manuels de qualité contribue à l'atteinte de l'objectif de développement durable n 4 et à l'exécution de nombreux instruments internationaux ratifiés par les gouvernements – tels que la Recommandation de 1974 – afin de garantir la liberté, l'égalité et la non-discrimination.

L'UNESCO appuie fortement les programmes qui soutiennent l'amélioration de la qualité de l'éducation et est convaincue que les manuels scolaires ouvrent la voie au développement durable¹.

Dans le cadre de la mise en œuvre du projet « ressources éducatives », l'UNESCO et la CONFEMEN ont conjugué leurs efforts pour engager l'évaluation des manuels au programme dans six pays d'Afrique subsaharienne francophone (Bénin, Burundi, Madagascar, Niger, Sénégal, Togo). Cela tient compte de la place prépondérante du manuel dans les activités d'enseignement-apprentissage de l'enseignement de base, de son très fort impact dans les pays les plus pauvres où les questions d'allocation d'enseignants de qualité en nombre suffisant sont à l'ordre du jour et où les installations et les ressources sont rares et généralement de mauvaise qualité.

Cette activité d'évaluation de la qualité des manuels intervient dans le prolongement de programmes sous le leadership de la CONFEMEN, notamment le PASEC et l'Observatoire de la qualité de l'éducation. Une approche hautement pertinente qui considère l'évaluation de la qualité des manuels comme une des réponses aux recommandations émises par ces programmes. En outre, le partenariat réalisé contribue à la mobilisation et à la coordination des partenariats mis en œuvre par l'UNESCO pour l'atteinte des objectifs de l'ODD4.

À travers une démarche méthodologique rigoureuse co-construite avec les pays ciblés, cet exercice a permis d'aboutir à des recommandations utiles pour l'amélioration des aspects clés qui le nécessitent, et ce, pour l'ensemble des pays.

Le rapport-synthèse de l'évaluation de la qualité des manuels ainsi obtenu ne répertorie pas uniquement des recommandations pour la conception ou l'amélioration des manuels au programme dans les six pays. Il constitue un dispositif qui permet à la CONFEMEN, aux bureaux régionaux de l'UNESCO en Afrique subsaharienne francophone et aux pays, d'initier un dialogue entre pays et avec les partenaires sur un sujet commun : celui des manuels de qualité dans un contexte de recherche de diversification, de production accrue et d'allocation aux écoles et élèves, mais surtout de coopération pour la production des manuels et des supports pédagogiques.

Je remercie les pays pour leur engagement assidu pour une éducation de qualité, l'AFD pour l'initiation et le financement du projet « ressources éducatives » et la CONFEMEN pour la qualité de la collaboration sur de nombreux chantiers de développement de l'éducation en Afrique francophone

Dimitri SANGA

Directeur du Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest – Sahel

1. Document d'orientation 28, décembre 2016, Rapport mondial de suivi sur l'éducation.

Résumé exécutif

L'activité « évaluation de la qualité des manuels scolaires » menée à travers un partenariat d'exécution avec la CONFEMEN s'inscrit dans le cadre du projet « ressources éducatives » financé par l'Agence française de développement et mis en œuvre par l'UNESCO et l'Institut français. Cette activité a concerné des manuels au programme du primaire (mathématiques et français) et du 1er cycle du secondaire (mathématiques, français et sciences) de six pays : Bénin, Burundi, Madagascar, Niger, Sénégal et Togo. Cette évaluation a eu pour objectif de vérifier si les manuels homologués dans les pays étaient conçus de manière à tenir compte des standards identifiés par la recherche et des attentes des systèmes éducatifs des pays participants. Il s'agissait d'éclairer les décideurs politiques sur les manques ou écarts éventuels, les ressources à développer ou à améliorer et les processus d'évaluation et de conception des manuels scolaires. Pour ce faire, une grille a été élaborée pour synthétiser les critères faisant d'un manuel scolaire un support d'éducation de qualité. Elle se concentre sur trois dimensions principales d'analyse ayant chacune plusieurs critères. La première examine le volet éditorial, technique et l'ancrage socioculturel des manuels scolaires, la deuxième se concentre sur le volet pédagogique et la troisième concerne la didactique. Les différentes dimensions sont appréciées suivant une échelle de type Likert allant de 1 (excellente conformité aux standards identifiés par la recherche et aux attentes des systèmes éducatifs des pays participants) à 5 (niveau de conformité insuffisant par rapport aux standards identifiés par la recherche et aux attentes des systèmes éducatifs des pays participants).

Neuf critères ont été passés en revue pour tenter de rendre compte de façon exhaustive de l'adéquation des manuels en matière éditoriale, technique et d'ancrage socioculturel : 1) collection, 2) éditeur, 3) mentions légales, 4) introduction pédagogique, 5) avant-propos, 6) préface, couverture avant, quatrième de couverture et dos, 7) illustrations et schémas, 8) guide de l'enseignant, 9) cahier d'exercices de l'élève et niveau de français. Il convient d'abord d'observer qu'au regard des conclusions de l'évaluation, une collaboration entre équipes pédagogiques, concepteurs nationaux et éditeurs internationaux est la configuration qui apporte les résultats les plus probants en la matière. Sur ce volet, trois manques principaux ont été relevés : les mentions légales, les premières de couverture, les quatrièmes de couverture et les cahiers d'exercices. En effet, de nombreuses éditions nationales omettent de mentionner l'année des inscriptions centrales comme l'année d'édition et/ou de dépôt légal, le lieu d'édition, l'interdiction de reproduction, l'éditeur responsable, le nom des auteur-ice-s, illustrateur-ice-s et des graphistes, et la direction de l'ouvrage. Sans ces informations, il demeure difficile d'effectuer un travail de diffusion, d'identification et de commercialisation des manuels en les dotant d'un numéro international normalisé. Les couvertures, elles, ne remplissent pas nécessairement leur rôle d'identification de la discipline, du niveau et de la classe concernée. Elles pourraient aussi être exploitées de manière plus ludique pour motiver les élèves et faire passer des messages. Les cahiers d'exercices sont quant à eux absents dans quasiment tous les cas. Pourtant, ils représentent un apport pédagogique non négligeable en présentant aux enfants des situations de découverte à observer individuellement, des exercices supplémentaires et d'auto-évaluation et différents types de situations d'intégration. Les évaluateurs ont néanmoins noté que ce type de support reste optionnel par rapport au manuel et au guide de l'enseignant, et que son édition procède d'un certain engagement et d'un travail d'équilibre entre plusieurs supports. S'il est décidé d'inclure un cahier d'exercices, la réflexion doit alors se porter sur une façon de répartir les enseignements entre ce dernier, le manuel et le guide de l'enseignant, puisque la discontinuité de l'un ou de l'autre de ces outils affecterait l'ensemble de l'apprentissage. En plus de ces points, les évaluateurs ont attiré l'attention sur d'autres aspects comme la collection des manuels, l'introduction pédagogique, l'avant-propos et la préface. D'abord, il a été constaté que l'appartenance d'un manuel à une collection ne préjugait pas de sa qualité. Au contraire, si un défaut se trouve dans un des ouvrages de la collection, il a de fortes chances d'être présent aussi dans les autres. Pourtant, une

collection permet d'apporter une certaine cohérence aux ouvrages en présentant une progression par niveau et par classe et en permettant aux élèves et aux professeurs de se familiariser avec la structure des manuels. Il serait donc profitable d'en tirer parti plus amplement. Quant aux introductions, avant-propos et préfaces, de nombreuses disparités de contenu ont été notées. Elles sont aussi parfois utilisées d'une façon qui ne permet pas d'exploiter pleinement ce qu'elles pourraient permettre : donner une orientation claire aux élèves et aux professeurs en expliquant la structure du manuel, les objectifs et les compétences. Elles pourraient également davantage motiver les enfants et indiquer clairement aux enseignants l'approche pédagogique à adopter.

Pour examiner la dimension pédagogique des manuels scolaires, les évaluations sont faites conformément à cinq critères principaux et à leurs indicateurs correspondants : l'adéquation à l'approche pédagogique du curriculum, les facilitateurs, le développement de l'autonomie de l'élève, l'évaluation des acquis des élèves et la contribution au développement des valeurs. En la matière, le point principal à améliorer est la part donnée à l'autonomie des élèves. La plupart des manuels ne proposent pas réellement d'activités ayant pour objectif de développer l'autonomie et la créativité des apprenants et de poursuivre l'apprentissage seuls. Il est donc primordial d'envisager des activités d'élargissement et de prolongement du travail en classe, en permettant notamment aux élèves de faire de la recherche d'information par eux-mêmes et de faire le lien avec les autres disciplines. En matière d'évaluation des acquis des élèves, les manuels ne sont pas toujours en adéquation avec l'approche curriculaire des systèmes éducatifs des pays. En effet, les évaluations devraient davantage être fondées sur le triptyque suivant : vérifier les prérequis au début d'une unité, concevoir des exercices de consolidation et de remédiation et prévoir une étape d'auto-évaluation. Enfin, la contribution au développement des valeurs pourrait être améliorée, aussi bien au niveau du contenu que de la transmission. Les valeurs de la culture de la paix, de la non-violence, des droits humains, de l'inclusion, fondamentales dans le monde contemporain, sont encore marginales dans les manuels, et les démarches pédagogiques ne sont pas optimales. Pour véhiculer au mieux ces valeurs aux élèves, il convient de les incorporer davantage dans des activités pratiques plutôt que de les circonscrire au discours.

En matière de didactique, les enseignements de français, mathématiques et sciences ont été analysés à la lumière de quatre critères : contenus disciplinaires, démarche et progression des apprentissages, types d'activité (exercices et tâches), supports et exploitation didactique (et nature du savoir scientifique pour les sciences). Pour les manuels de français, le principal problème relevé est le manque de diversité dans les activités proposées aux élèves. Trois aspects principaux ont été pointés : 1- l'insuffisance d'activités autour de mini-projets à la fin d'une unité d'apprentissage et celles qui développent l'interdisciplinarité ainsi que 2- les ponts entre les matières, notamment au secondaire, 3- l'absence d'activités favorisant le passage d'une langue nationale au français. En matière de contenus disciplinaires, il a été observé que certains manuels tendent à se concentrer sur le contexte local au détriment d'une ouverture plus globale au monde, et notamment à la francophonie, qu'ils ne développent pas suffisamment les liens avec les autres disciplines, qu'ils tendent à utiliser un vocabulaire trop complexe dans les explications des notions grammaticales et qu'ils ne prennent pas en compte les spécificités et le statut de chaque langue d'apprentissage (langue maternelle et français). La progression des apprentissages n'est quant à elle pas assez inscrite dans l'approche curriculaire qui prévoit des étapes d'apprentissage ponctuelles des ressources et des étapes d'intégration. Enfin, les supports doivent être davantage variés aussi bien en termes de types (audiovisuels notamment) que de thématiques abordées (inclusion du handicap dans les textes et les illustrations par exemple). En sciences, l'aspect démarche/progression des apprentissages et le choix des types d'activité sont les points principaux à améliorer. En effet, plusieurs rapports mentionnent l'absence de corrigés des situations d'apprentissage proposées, même dans le guide du maître. Les démarches scientifiques présentées ne correspondent pas systématiquement aux recommandations et aux pratiques préconisées par les chercheurs, comme en témoigne la trop grande présence de la méthode OHERIC (observation, hypothèses, expérimentation, résultats, interprétation, conclusion) largement décriée par les experts dans le cadre d'une démarche pédagogique auprès d'un jeune public. Les manuels pourraient, pour aider, présenter des fiches-outils décrivant les différents savoir-faire à développer (« Je rédige un compte rendu d'observation », par exemple). Quant aux types d'activité, les manuels laissent souvent de côté l'aspect débat de la pratique scientifique au profit des

activités d'observation et d'expérimentation, alors qu'il conviendrait d'axer la pratique autour de la triade débat-problématisation-modélisation. Enfin, dans les manuels de mathématiques, le principal problème réside dans la démarche des apprentissages, notamment au niveau de la correction des exercices. Les manuels ne disposent pas de suffisamment de corrigés et n'insistent pas assez sur la méthode de restitution de la résolution des problèmes.

Échelle d'appréciation de la qualité des manuels scolaires

1	Excellente conformité aux standards identifiés par la recherche et aux attentes des systèmes éducatifs des pays participants
2	Très bonne conformité aux standards identifiés par la recherche et aux attentes des systèmes éducatifs des pays participants
3	Bonne conformité par rapport aux standards identifiés par la recherche et aux attentes des systèmes éducatifs des pays participants
4	Niveau de conformité passable par rapport aux standards identifiés par la recherche et aux attentes des systèmes éducatifs des pays participants
5	Niveau de conformité insatisfaisante par rapport aux standards identifiés par la recherche et aux attentes des systèmes éducatifs des pays participants

Vue d'ensemble des six pays participants à la qualité des manuels scolaires en usage

DIMENSIONS		CRITÈRES	APPRÉCIATION
Éditoriale, technique et ancrage socioculturel	Approche éditoriale	Collection	3
		Éditeur	2
		Mentions légales	5
		Introduction pédagogique, avant-propos et préface	3
		Couverture avant, 4 ^e de couverture et dos	5
		Illustrations et schémas	2
		Guide de l'enseignant	2
		Cahier d'exercices de l'élève	5
	Ancrage socioculturel	Niveau de français	1
		Stéréotypes liés aux genres, aux ethnies et aux religions	2
		Référence à l'environnement socio-économique, géographique, urbanistique et naturel des élèves	2
		Référence à la diversité culturelle locale	4
	Indicateurs techniques	Ancrage de la tradition culturelle et linguistique de la francophonie	3
Fabrication		4	
Pédagogique	Mise en page	3	
	Adéquation à l'approche du curriculum	2	
	Facilitateurs	3	
	Développement de l'autonomie de l'élève	5	
	Évaluation des acquis des élèves	3	
	Contribution au développement des valeurs	3	

Didactique	Français	Contenus disciplinaires	3
		Démarche et progression des apprentissages	3
		Types d'activité (exercices et tâches)	5
		Supports et exploitation didactique	3
	Sciences	Contenus disciplinaires	2
		Démarche et progression des apprentissages	4
		Types d'activité (exercices et tâches)	4
		Supports et exploitation didactique	2
		Nature du savoir scientifique (NOS)	2
	Mathématiques	Contenus disciplinaires	3
		Démarche et progression des apprentissages	4
		Activités (tâches, exercices...) et supports	2

À partir des résultats d'analyse obtenus de l'exercice d'évaluation de la qualité des manuels, les principales recommandations formulées par l'ensemble des six pays se résument ci-dessous :

1. Sur le plan institutionnel et curriculaire :

- Organiser une restitution par pays pour expliciter les résultats des évaluations et voir leurs exploitations dans le système éducatif ;
- Prévoir une action par pays en fonction de ses priorités en matière de manuels scolaires ;
- Renforcer la mise en cohérence effective des manuels, par rapport aux orientations du cadre curriculaire du pays ;
- Faire refléter la cohérence pédagogique et didactique dans l'ensemble des manuels choisis ou réalisés.

2. Sur le plan de la formation et des outils correspondants :

- Organiser des formations au bénéfice des évaluateurs et des concepteurs de manuels scolaires dans les trois dimensions en prenant en considération une exploitation des évaluations du présent rapport ;
- Organiser des formations pour les éditeurs, illustrateurs et graphistes sur les spécificités de l'édition scolaire ;
- Mettre en place une formation pour les enseignants et les inspecteurs sur les usages créatifs d'un manuel scolaire ;
- Produire un guide pour l'évaluation et la conception des manuels issus des éléments méthodologiques du présent rapport et des grilles utilisées. Intégrer un module issu de ce guide dans le curriculum de la formation initiale des enseignants-e-s.

3. Sur le plan de la conception des manuels scolaires :

- Renforcer ce qui est susceptible de rendre le manuel plus attrayant, plus structuré et plus lisible ;
- Renforcer l'interdisciplinarité à travers des activités où apparaît la contribution des différentes disciplines pour la réalisation d'une même tâche ;

- Veiller à une articulation étroite entre la rédaction, la réalisation pratique du manuel et les principes didactiques de la discipline ;
- Consolider la réflexion sur les modalités éditoriales, pédagogiques et didactiques de l'intégration des valeurs dans le manuel, surtout celles qui sont en rapport avec des problématiques actuellement émergentes ;
- Concrétiser davantage les compétences de vie, recommandées par différentes instances éducatives.

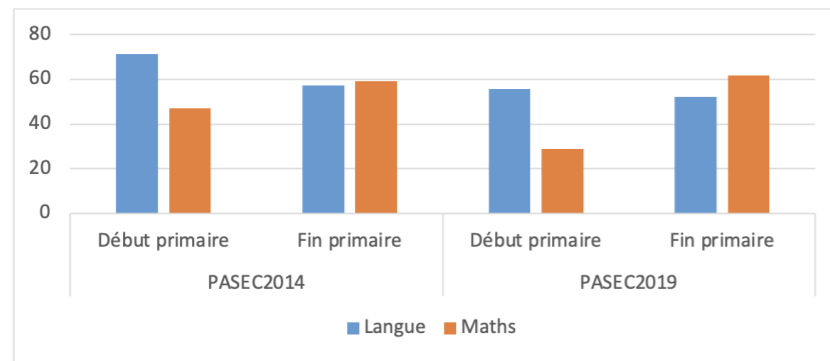
Les analyses réalisées ont permis d'établir une vue d'ensemble de la qualité des manuels scolaires en usage dans les six pays participants, et ainsi d'apporter une compréhension globale sur la question. Elles n'ont probablement pas répondu de manière exhaustive à l'ensemble des questionnements sur les manuels scolaires. En effet, le manuel est un élément central dans la pratique pédagogique. Ainsi, s'il est amélioré, la qualité de l'éducation en sera renforcée. Mais le manuel scolaire n'est pas qu'un outil pédagogique, il est aussi un vecteur essentiel de socialisation, il transmet des valeurs et façonne les interactions des élèves avec leur entourage. C'est pourquoi il faut également combiner les constats des études de qualité avec de bonnes pratiques de conception et d'utilisation et fournir des conseils adaptés afin que les manuels – et globalement les ressources didactiques – deviennent des moyens de promotion de la paix en enseignant la compréhension mutuelle, le respect des droits de l'homme, l'égalité des genres et la défense de la diversité à tous les niveaux de l'apprentissage.

1

CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉVALUATION

Les évaluations internationales PASEC 2014 et PASEC 2019 mettent en lumière une faiblesse des acquis d'apprentissage des élèves du primaire des pays d'Afrique francophone (PASEC, 2015, 2020), et cela malgré des progrès notables sur la période 2014-2019 (cf. figure 1).

Figure 1 : pourcentages d'élèves n'ayant pas atteint le niveau de compétence minimale en maths et en langue aux évaluations PASEC



De telles faiblesses des acquis de l'apprentissage sont de nature à compromettre la réalisation de l'ODD4 du cadre d'action Éducation 2030. Une étude² réalisée par l'Observatoire de la qualité de l'éducation de la CONFEMEN montre d'ailleurs que les pays d'Afrique saharienne pourraient ne pas atteindre la majorité des cibles de l'ODD4 à l'horizon 2030.

Les analyses réalisées dans les rapports internationaux des évaluations PASEC vont dans le sens des conclusions des travaux cités par Read (2015) en mettant en lumière le fait que cette faiblesse des acquis de l'apprentissage découle, entre autres facteurs, de l'insuffisance en quantité et surtout en qualité des ressources éducatives, notamment des manuels scolaires. C'est ainsi que l'amélioration de la qualité des ressources éducatives (y compris des manuels scolaires) figurait déjà parmi les pistes de réflexion prioritaires du rapport international de l'évaluation PASEC 2014. Or, le rapport périodique 2018 de l'Observatoire de la qualité de l'éducation (Observatoire de la qualité de l'éducation, 2019) et une recherche menée par la CONFEMEN (Baba-Moussa et al., 2019) montrent que cette piste de réflexion n'a été que faiblement prise en compte dans les politiques éducatives des pays PASEC. L'amélioration de la qualité de l'éducation dans ces pays ne sera donc possible que si des ressources éducatives de meilleure qualité sont mises à la disposition des élèves.

Le projet « Ressources éducatives » a ainsi été initié par l'Agence française de développement (AFD) et mis en œuvre par l'UNESCO, en partenariat avec l'Institut français, afin de renforcer l'accès des élèves des pays d'Afrique subsaharienne francophone à des ressources éducatives variées, pertinentes, et à un coût efficace. C'est un projet multipays et multipartenarial qui fait du principe de subsidiarité une stratégie d'intervention forte, afin de concentrer ses activités en matière de renforcement de capacités là où les besoins sont les plus élevés et les gains d'efficacité potentiellement les plus importants. Il s'agit de privilégier des activités de renforcement de capacités, de dialogue politique, de partage d'expérience et d'expertise, de renforcement de synergies et complémentarités avec les initiatives apparentées au niveau national et régional, notamment les institutions régionales et internationales.

2. À paraître courant 2022 et qui sera disponible sur le site www.confemen.org

Trois composantes décrites dans la figure 2 structurent ce projet.

Figure 2 : composantes du projet « ressources éducatives »



Par ailleurs, malgré l'émergence des ressources numériques, le manuel scolaire demeure la ressource éducative la plus utilisée par les enseignants et par les élèves, en particulier dans les pays d'Afrique subsaharienne (Gerard & Roegiers, 1993). Ainsi, selon (Benavot & Jere, 2016), les enseignants ont recours aux manuels comme moyen d'enseignement dans 70 % à 95 % du temps de classe. Et ce rôle central ne devrait pas connaître d'évolution notable dans les années à venir en Afrique subsaharienne francophone (Obono Mba & Ngamba Engohang, 2018).

Du fait de cet usage central dans le processus d'enseignement-apprentissage, il est donc raisonnable de s'interroger sur le lien entre la disponibilité des manuels scolaires, leur qualité et les acquis scolaires. Ainsi, plusieurs recherches (Read, 2015) démontrent que malgré une dynamique internationale relayée par des initiatives prises dans les pays, et bien que des progrès notables aient été enregistrés dans plusieurs d'entre eux, l'amélioration de la qualité des manuels scolaires reste un défi pour ces pays.

Ces constatations conduisent à la nécessité de faire un état des lieux de la qualité des manuels scolaires utilisés en classe dans les pays africains. C'est l'ambition de l'activité « évaluation de la qualité des manuels scolaires » qui relève de la composante 2 du projet « ressources éducatives ». Elle vise à fournir des données probantes sur la qualité des manuels scolaires utilisés dans les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne francophone. Les recommandations issues de cette évaluation devront permettre de contribuer au renforcement de la politique du manuel scolaire dans ces pays, à travers la définition de lignes directrices susceptibles d'orienter la conception et l'évaluation des manuels scolaires.

Cette activité a été mise en œuvre par la CONFEMEN, Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie, pour laquelle l'amélioration de la qualité des manuels scolaires est une préoccupation déjà très ancienne. En effet, la CONFEMEN a assuré un accompagnement de ses pays membres d'Afrique subsaharienne dans la conception des manuels scolaires de niveau primaire en mathématiques et en français dans les années 90. Cet accompagnement a par la suite évolué vers un appui à l'élaboration de politiques éducatives susceptibles de conduire vers l'objectif d'un manuel par élève à travers la production de plusieurs documents d'orientation et de réflexion. Cette dynamique de la CONFEMEN est loin d'être isolée, car déjà en 1980, la Banque mondiale a souligné dans plusieurs de ces travaux que la dotation des élèves du primaire et du secondaire d'Afrique francophone en ressources pédagogiques de qualité est le moyen le plus économique d'améliorer les acquis scolaires.

2

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION

2.1 Objectifs

La présente évaluation de la qualité des manuels scolaires visait principalement 5 objectifs :

- 1) Vérifier si les manuels scolaires sont conçus de manière à tenir compte des orientations, des priorités du système éducatif et des profils des élèves et des enseignant-e-s ;
- 2) Vérifier si les manuels scolaires répondent aux normes et standards identifiés par la recherche internationale en éducation, notamment dans l'élaboration des manuels scolaires ;
- 3) S'interroger sur le lien entre la disponibilité des manuels, leur qualité, leur alignement avec les curriculums et les acquis scolaires ;
- 4) Identifier les manques et les écarts éventuels ainsi que les ressources à développer ou à améliorer en fonction des priorités éducatives nationales dans une perspective d'amélioration continue de la qualité des apprentissages scolaires ;
- 5) Éclairer les décideurs sur les processus d'élaboration de manuels tenant compte des différents critères identifiés grâce aux grilles d'évaluation et à la prise en compte d'une orientation pluridimensionnelle dans leurs conceptions (dimensions éditoriale, pédagogique et didactique).

2.2 Pays participants

L'évaluation de la qualité des manuels scolaires est une des activités du projet « ressources éducatives » qui cible les 16 « pays pauvres prioritaires » au sens du gouvernement français : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Comores, Djibouti, Guinée, Madagascar, Mauritanie, Niger, RDC, RCA, Sénégal, Tchad et Togo. Trois de ces pays, le Sénégal, le Togo et le Burkina Faso, sont impliqués dans une autre activité de ce projet³. Ainsi, la participation de ces pays à l'évaluation des manuels a été actée afin de permettre de capitaliser sur les complémentarités et les synergies entre les deux activités. Le Burkina Faso n'a finalement pas été pris en compte du fait du processus de réécriture des manuels scolaires engagé dans ce pays.

Afin d'identifier les 4 autres pays participants (en plus du Sénégal et du Togo), 3 critères ont été pris en compte : 1) le fait de disposer ou non d'une structure pérenne dédiée à l'évaluation des manuels scolaires, 2) la diversité des profils dans l'évaluation des manuels scolaires, 3) la politique du manuel unique ou multiple. La volonté de constituer un échantillon représentatif tenant compte de ces 3 critères ajoutés à la prise en compte des trois aires géographiques des « pays pauvres prioritaires », le choix final a abouti à la liste des pays participants indiquée dans la figure 3.

Figure 3 : pays participants selon l'aire géographique

AFRIQUE DE L'OUEST	AFRIQUE DE L'EST ET DU CENTRE	OCÉAN INDIEN
Bénin, Niger, Sénégal et Togo	Burundi	Madagascar

3. Il s'agit du développement et du pilotage d'une méthodologie diagnostique de la chaîne des ressources éducatives

2.3 Niveaux et disciplines scolaires visés

L'activité « évaluation de la qualité des manuels scolaires » s'inscrit dans une logique de contribution au développement de l'éducation de base élargie en Afrique. Rappelons que l'éducation de base élargie répond à l'*Appel à l'action de Kigali (2007)*⁴ qui s'appuie sur des réformes fondées sur la justice sociale, l'équité et l'inclusion, « [...] il s'oriente principalement vers 3 grandes directions :

1. Étendre l'éducation de base (primaire) de qualité à une durée de 9-10 ans, incluant par conséquent le premier cycle de l'enseignement secondaire ;
2. Envisager ce cycle dans une perspective holistique en veillant à ce qu'il soit ouvert à tous, cohérent et graduel ;
3. Mettre au point un cadre curriculaire intégré axé sur les capacités et les compétences correspondant aux attentes et aux besoins de tous les enfants et adolescents africains, en tant que base pour un apprentissage tout au long de la vie. » (BREDA et al., 2009). Ce principe d'éducation de base élargie avait déjà été mis en exergue dans un document de réflexion et d'orientation par la CONFEMEN au milieu des années 90 (CONFEMEN, 1995).

Les disciplines prises en compte dans cette activité sont les mathématiques et le français pour le primaire, les mathématiques, le français et les sciences (sciences de la vie et de la terre, sciences physiques) au 1^{er} cycle du secondaire. Le choix des mathématiques et du français se justifie par un souci de cohérence avec les évaluations PASEC qui se fondent sur leur caractère d'outil pour les autres disciplines. L'intégration des sciences au 1^{er} cycle du secondaire se justifie par une volonté de s'inscrire dans une logique d'enseignement-apprentissage des STEM⁵ intégrant sciences et mathématiques.

2.4 Parties prenantes impliquées

Trois principaux types de parties prenantes ont été impliqués dans la mise en œuvre de l'évaluation de la qualité des manuels scolaires. Ces types de parties prenantes sont indiqués dans la figure 4.

Figure 4 : parties prenantes de l'évaluation de la qualité des manuels scolaires



4. <http://www.adeanet.org/clearinghouse/fr/appele-c3a0-laction-de-kigali-une-vision-c3a9largie-de-l-c3a9ducation-de-base-pour-lafrique>

5. Le domaine des STIM (mieux connu sous l'acronyme STEM en anglais) est vu comme une perspective importante à partir de laquelle considérer l'enseignement et l'apprentissage intégrés des compétences et des concepts relatifs aux sciences, à la technologie, à l'ingénierie et aux mathématiques.

Une équipe de cinq membres a été constituée au sein de la CONFEMEN dans le but de superviser le déroulement de l'évaluation et d'en assurer la mise en œuvre conformément aux objectifs fixés. Cette équipe a travaillé en étroite collaboration avec une autre, mise en place par l'UNESCO. Afin d'assurer l'indépendance de l'évaluation, un groupe d'experts internationaux, le BIEFOR (Bureau international de l'éducation et de la formation), a été recruté après un appel international à candidatures. À la suite des missions de cadrage technique réalisées par la CONFEMEN, la mise en œuvre de l'activité dans chacun des pays a été réalisée par des investigateurs nationaux sélectionnés sous la supervision de la CONFEMEN. Dans certains pays, la sélection s'est faite sur la base d'un appel à candidatures ouvert, alors que d'autres ont mis à contribution leurs bases de données d'experts en évaluation des manuels scolaires. Chaque équipe a ainsi été constituée de 12 personnes de profils indiqués par une fiche technique mise à disposition par la CONFEMEN :

- 4 personnes pour les mathématiques (2 pour le primaire et 2 pour le 1^{er} cycle du secondaire) ;
- 4 personnes pour le français (2 pour le primaire et 2 pour le 1^{er} cycle du secondaire) ;
- 2 personnes pour la SVT (1^{er} cycle du secondaire uniquement) ;
- 2 personnes pour les sciences physiques (1^{er} cycle du secondaire uniquement).

La coordination du travail de ces experts investigateurs a été placée sous la responsabilité du correspondant national (CN) de la CONFEMEN chargé des aspects logistiques et de la facilitation politique, et de l'expert investigateur principal (EIP) en charge de la coordination technique. Il est important de signaler que Madagascar a adjoint à l'EIP une suppléante et trois assistants à chaque expert. Par ailleurs, le Bénin avait deux EIP désignés l'un par le ministre des Enseignements maternel et primaire, et l'autre par le ministre des Enseignements secondaire, technique et de la Formation professionnelle. En somme, 78 experts (13 par pays) en évaluation et en conception des manuels scolaires ont été impliqués dans l'ensemble des pays pour assurer une mise en œuvre optimale de l'évaluation dans les 6 pays. Ces experts ont travaillé en étroite collaboration avec l'équipe du BIEFOR composée de chercheurs et praticiens internationaux ayant une grande expérience en renforcement des capacités des acteurs des systèmes éducatifs des pays d'Afrique francophone. Le but de cette collaboration était de favoriser une actualisation des compétences des experts investigateurs des pays impliqués à travers des échanges sur les nouvelles pratiques mises en évidence par la recherche en éducation.

2.5 Démarche de l'évaluation

La démarche choisie pour cette évaluation se structure en 5 phases indiquées dans la figure 5.

Figure 5 : phases de l'évaluation de la qualité des manuels scolaires



La phase de co-construction d'une grille d'évaluation a démarré par la proposition par le BIEFOR d'une première version inspirée des travaux de recherche sur les problématiques éditoriales des manuels, l'évaluation des manuels et la didactique des disciplines concernées par l'expertise. Ainsi, la construction de cette première version a mis à contribution :

- Les travaux sur les enjeux de l'évaluation dans les systèmes éducatifs de Baillat et al. (2008), de Gérard (2013 a), de Gérard (2013 b) et de De Ketele (2019) ;
- Les travaux sur la conception et l'évaluation des manuels scolaires de Chatry-Komarek (1994), de Gilbert et al. (2006), de Gerard et al. (2009), de Gerard & Roegiers (1993) ;
- La recherche de De Ketele & Roegiers (1993) sur le recueil d'informations.

Cette version de base a par la suite fait l'objet de nombreuses modifications prenant en compte les différents amendements et observations des experts nationaux visant essentiellement la prise en compte de certaines particularités liées aux contextes des systèmes éducatifs des pays participants. Ce processus participatif, fait d'échanges entre experts nationaux et BIEFOR sous la supervision de la CONFEMEN et de l'UNESCO, a permis de définir un profil de manuel de qualité en tenant compte de ses diverses dimensions : éditoriale, pédagogique et didactique. Une version stabilisée de la grille a ainsi été finalisée pour servir de support à l'évaluation de la qualité des manuels scolaires.

La deuxième phase a consisté à sélectionner les manuels scolaires à évaluer. Cette sélection a été faite par les équipes nationales. Le principal critère de choix retenu par la CONFEMEN, le BIEFOR et les équipes nationales est l'homologation des manuels par les services compétents du ministère de l'Éducation nationale. Ce choix se justifie par le fait que ces manuels sont effectivement utilisés en classe par les élèves et par les enseignants. En effet, l'homologation d'un manuel scolaire certifie sa conformité avec les programmes d'enseignement et toutes les normes en matière d'éducation du pays. Cependant, dans certains cas, du fait de l'absence de manuels homologués, en particulier au 1^{er} cycle du secondaire, d'autres manuels ont été pris en compte. Au final, 138 manuels, soit 15 au Burundi, 13 au Niger, 14 au Sénégal, 28 au Togo, 12 au Bénin et 56 à Madagascar ont été sélectionnés en vue de leur évaluation dans le cadre de cette activité. Ces manuels représentent, selon les experts nationaux, un échantillon suffisamment représentatif de l'ensemble pour que les résultats de l'évaluation puissent être extrapolés à tous les manuels en usage dans les systèmes éducatifs des pays participants.

La troisième phase a été l'évaluation à proprement parler des manuels scolaires par les équipes nationales. Cette évaluation s'est effectuée selon les critères et les axes retenus par la grille co-consolidée. Le travail des équipes nationales s'est organisé par : 1) regroupement selon les deux ordres d'enseignement (primaire et 1^{er} cycle du secondaire), 2) regroupements disciplinaires, 3) mise en commun du travail des différents sous-groupes et prise en charge des aspects transversaux de l'évaluation. Il est à signaler que la grille d'évaluation a subi quelques modifications durant cette phase, afin de tenir compte de certains aspects insuffisamment anticipés durant la phase de construction. Ces aspects concernaient essentiellement la didactique des mathématiques. Durant cette phase, des missions de suivi-évaluation ont été organisées par la CONFEMEN et par l'UNESCO. Elles ont permis de se rendre compte de l'état d'avancement de l'évaluation dans les pays participants et d'échanger avec les équipes nationales sur leurs difficultés.

La quatrième phase a été la rédaction par le BIEFOR d'un document d'orientation pour la rédaction du rapport de chaque pays. Il s'agissait de définir un canevas permettant de faciliter la consolidation de ces rapports en un rapport de synthèse visant à donner un portrait d'ensemble de la qualité des manuels scolaires dans les 6 pays participants. Ce document d'orientation a lui aussi été amendé par les équipes d'experts nationaux avant sa version définitive.

Prenant appui sur ce document, la phase suivante a consisté en la rédaction du rapport de chaque pays par l'équipe nationale. Ce travail de rédaction s'est déroulé dans la majorité des pays au moyen d'un atelier regroupant tous les membres de l'équipe. Cette étape s'est elle aussi déroulée sous

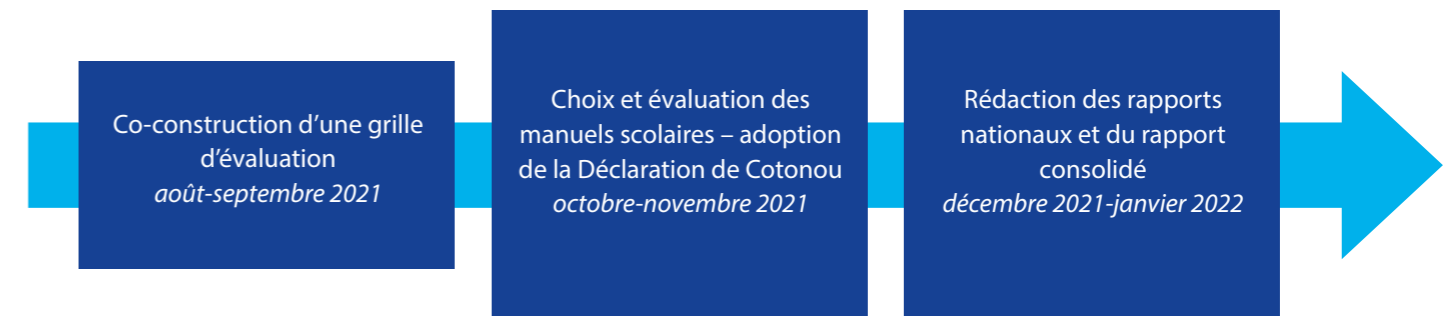
la supervision, à distance, de la CONFEMEN qui assurait le relais avec le BIEFOR pour prendre en compte les demandes spécifiques des équipes nationales. C'est durant cette phase qu'a été adoptée la Déclaration de Cotonou, un engagement des ministres des pays participants à tout mettre en œuvre pour favoriser la prise en compte des recommandations de l'évaluation.

Une fois les 6 rapports nationaux terminés et transmis à la CONFEMEN, le BIEFOR a pu proposer une première version du rapport consolidé, laquelle a été ensuite amendée par les équipes nationales et par la CONFEMEN. Une nouvelle version de ce rapport a été présentée aux différentes parties prenantes lors d'un atelier en vue de sa validation. Les discussions lors de cet atelier ont permis d'enrichir le rapport consolidé à travers plusieurs propositions. Une version finale du rapport consolidé a ensuite été validée par les équipes nationales, par la CONFEMEN et par l'UNESCO.

2.6 Chronologie de l'évaluation

L'évaluation s'est déroulée d'août à décembre 2021 selon le chronogramme indiqué dans la figure 6.

Figure 6 : chronologie de l'évaluation de la qualité des manuels scolaires



La réalisation de ces étapes s'est effectuée sous la supervision de la CONFEMEN et de l'UNESCO à travers : 1) la tenue de réunions à distance avec les équipes pays, 2) des contacts réguliers avec les CN et les EIP (individuellement ou collectivement), notamment à travers la création d'un groupe WhatsApp, 3) l'organisation de missions de cadrage technique au début de l'activité, 4) l'organisation d'une mission de lancement officiel au cours de laquelle la Déclaration de Cotonou a été adoptée par les ministres et par leurs représentants, 5) l'organisation d'une mission de supervision pendant le déroulement de l'activité. Ajoutons que la validation du rapport consolidé des six rapports nationaux s'est faite lors d'un atelier qui s'est tenu à Dakar avec la participation des CN et des EIP de chaque pays participant.

3

RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

3.1 Une grille conforme aux standards internationaux et adaptée aux contextes des pays évalués

Le processus de co-construction décrit dans le chapitre précédent a débouché sur l'élaboration d'une grille d'évaluation dont la structure est présentée dans le tableau 1.

Tableau 1 : structure de la grille d'évaluation co-construite

DIMENSIONS		CRITÈRES
Éditoriale, technique et ancrage socioculturel		Couverture et 1res pages
		Illustrations
		Mise en page
		Impression
Pédagogique		Adéquation à l'approche du curriculum
		Facilitateurs
		Développement de l'autonomie de l'élève
		Évaluation des acquis des élèves
		Contribution au développement des valeurs
Didactique	Français	Contenus disciplinaires
		Démarche et progression des apprentissages
		Types d'activités (exercices et tâches)
		Supports et exploitation didactique
	Sciences	Contenus disciplinaires
		Démarche et progression des apprentissages
		Types d'activité (exercices et tâches)
		Supports et exploitation didactique
		Nature du savoir scientifique (NOS)
	Mathématiques	Contenus disciplinaires
		Démarche et progression des apprentissages
		Activités (tâches, exercices...) et supports

Cette grille s'articule autour de trois approches complémentaires entre elles :

1. Une dimension « éditoriale, technique et un ancrage socioculturel » visant les conditions matérielles de la production de manuels et le travail des différents intervenants ;
2. Une dimension « pédagogique » axée sur l'identification de l'approche curriculaire à l'origine du manuel et la façon dont celle-ci se concrétise dans le manuel.
3. Une dimension « didactique » déclinée par discipline : français, mathématiques et sciences.

Chacune de ces dimensions est déclinée en critères qui comportent un certain nombre d'indicateurs. Chaque indicateur est apprécié soit par une échelle quantitative (graduée de 1 à 5), soit par une question fermée (oui/non), soit par une évaluation qualitative sous la forme de commentaires et de suggestions.

De par sa conformité aux standards définis par la recherche en éducation et par sa prise en compte de certaines particularités en lien avec les pratiques d'évaluation des 6 pays impliqués, cette grille est de nature à permettre une appréciation exhaustive de la qualité des manuels scolaires évalués. De l'avis des experts nationaux, cette grille est novatrice dans le sens où elle constitue une évolution majeure par rapport à la manière classique d'évaluer les manuels scolaires dans les pays participants. Il s'agit donc d'un des produits les plus importants de l'évaluation de la qualité des manuels scolaires qui contribuent à l'objectif 4 (cf. paragraphe 2). En effet, la grille met en évidence l'écart entre les pratiques d'évaluation et de conception actuelles des manuels scolaires et celles qui doivent répondre aux standards internationaux et aux attentes des systèmes éducatifs des pays participants. La grille co-construite pourrait ainsi servir de base à une réflexion sur l'amélioration des pratiques d'évaluation et de conception des manuels scolaires dans les systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne.

3.2 Une cartographie de la qualité des manuels scolaires des pays participants

Cette partie présente les résultats de l'évaluation de la qualité des manuels scolaires dans l'ensemble des 6 pays. Elle se base sur le rapport consolidé des 6 rapports nationaux produit par le BIEFOR intégrant les amendements de la CONFEMEN, de l'UNESCO, et surtout des équipes pays. Les particularités des manuels de chaque pays sont présentées dans le rapport du pays faisant l'objet d'une publication séparée.

3.2.1 Dimension éditoriale, technique et ancrage socioculturel

3.2.1.1 Approche éditoriale

3.2.1.1.1 Collection

CONSTATS	PROPOSITIONS D'AMÉLIORATION
Le fait qu'un manuel appartienne à une collection n'a pas été identifié comme élément qualitatif d'un manuel. Par contre, il semble que les caractéristiques positives, à améliorer ou absentes des manuels se déclinent de façon récurrente dans tous les manuels d'une même collection.	<p>L'analyse ou l'édition d'une collection de manuels permet de prendre du recul par rapport à leurs caractéristiques individuelles. Cela permet d'identifier plus clairement les choix éditoriaux, pédagogiques et techniques qui sont à l'origine du projet. Le manuel qui appartient à une collection fait généralement en sorte que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La progression de la matière d'une année à l'autre a été prise en compte ; • Enseignants et élèves s'habituent au style et à la structure du manuel.

3.2.1.1.2 Éditeur

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>Selon les grilles d'évaluation, les éditeurs nationaux semblent particulièrement attentifs aux références socioculturelles et aux programmes scolaires nationaux. Néanmoins, plusieurs éditeurs nationaux introduisent plutôt des références à la francophonie que des références à leur ancrage national. Leur plus grande difficulté reste d'allier rigueur éditoriale et pédagogique et ancrage local, ainsi que de se positionner clairement entre modernité et tradition. L'éditeur international propose généralement des collections de manuels adaptés au « marché africain en général » même si plusieurs d'entre eux proposent des collections plus ou moins « adaptées » aux divers pays.</p>	<p>Pour un éditeur national, éditer une collection de manuels scolaires implique un travail gigantesque en temps, en investissement humain et technique généralement rentabilisable dans leur seul pays. L'équipe éditoriale est souvent constituée d'acteurs pédagogiques nationaux au fait de l'approche pédagogique que l'on souhaite mettre en œuvre, mais pas ou peu formés aux différents métiers de l'édition, ce que l'on remarque dans de nouveaux points (copyright, choix de fabrication...). Il ressort des grilles que les manuels issus d'une collaboration entre une équipe de concepteurs nationaux, attentifs aux particularités et aux programmes pédagogiques de leur pays, et un éditeur international donnent des résultats probants.</p>

3.2.1.1.3 Mentions légales

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>Leur présence ne porte pas à analyse ou discussion. Elles doivent, par principe, figurer dans les manuels. Pourtant, il en manque très souvent dans le cadre des éditions nationales. La plupart des évaluateurs ont insisté sur l'importance qu'il fallait donner à ces éléments :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'année d'édition et/ou de dépôt légal (en fonction des pays) ; • Le lieu d'édition ; • L'interdiction de reproduction ; • L'éditeur responsable ; • Le nom des auteur-riche-s ; • Le nom des illustrateur-riche-s ; • Le nom du/de la graphiste ; • Sous la direction éditoriale de... 	<p>Une attention toute particulière doit être accordée à ces différents éléments qui permettent de situer le manuel dans son contexte éditorial et son temps, et de reconnaître le travail réalisé par les différents intervenants. Il s'agit en effet d'identifier les personnes qui se sont impliquées dans ce travail ardu. La question du droit d'auteur a été soulevée : « Un manuel édité par le ministère en charge de l'éducation et conçu par des cadres et techniciens de ce ministère prive-t-il ces derniers de leurs droits d'auteur ? »</p> <p>La question du droit d'auteur doit être séparée de la question de la rémunération attachée aux droits d'auteur. En effet, un enseignant qui rédige le manuel pendant ses heures de travail rémunérées par le ministère peut ne pas recevoir de rémunération supplémentaire pour son travail de rédaction. Par contre, il est important d'indiquer officiellement son nom dans le manuel. Le fait d'attribuer à un manuel un ISBN – <i>International Standard Book Number</i> – ou numéro international normalisé du livre, identifie un livre de manière univoque, car il reprend le code du pays, de l'éditeur et du livre. Cela permet la commercialisation du livre, mais également son identification sur le marché mondial.</p>

3.2.1.1.4 Introduction pédagogique, avant-propos et préface

CONSTATS	OBSERVATIONS
L'importance de l'introduction a été mise en évidence dans tous les rapports de pays, même s'il est apparu une disparité importante quant à son contenu.	Très fréquemment rédigée à la fin du travail de rédaction, l'introduction mériterait qu'on s'y attarde en début de processus. Elle donne en effet une orientation claire à tous les intervenants en expliquant la structure du manuel, les objectifs et les compétences que le manuel va permettre de développer tout au long de l'année. L'introduction rassemble les différentes informations que l'on souhaite faire passer aux élèves, aux parents et aux professeurs, et doit également motiver les élèves. Dans une analyse, il était noté que se « référer à une personnalité reconnue par tous crédibilise la qualité du manuel ». L'indication claire de l'approche pédagogique mise en place dans le manuel aidera les enseignants à évaluer et à comprendre la structure des manuels qu'ils ont en main.

3.2.1.1.5 Couverture avant, quatrième de couverture et dos

CONSTATS	OBSERVATIONS
La couverture avant et arrière ainsi que le dos doivent être exploités à des fins utiles, ce qui est loin d'être le cas dans la majorité des manuels analysés.	<p>La couverture est la première chose que les élèves perçoivent du manuel. Il faut donc y être très attentif, car c'est elle qui va leur permettre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● D'identifier : <ul style="list-style-type: none"> ○ La discipline développée dans le manuel (et éventuellement les différentes matières qui seront étudiées cette année-là) ; ○ Le niveau ou la classe concernée. ● De se sentir motivés d'apprendre grâce à ce livre. <p>Que ce soient les illustrations montrant des filles et des garçons actifs, le titre, la phrase d'accroche, le code-barres (en 4e de couverture...), tout doit être mis au service de ces deux missions.</p>

3.2.1.1.6 Illustrations et schémas

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>Qu'elles soient traditionnelles ou numériques, les illustrations doivent faciliter les apprentissages. Les rapports nationaux ont permis de noter qu'une attention toute particulière a été apportée aux illustrations des manuels dont la majorité a été reconnue de bonne qualité et adaptée à l'âge des élèves concernés, même si le format de certaines illustrations ne permettait pas une identification facile des situations ou des objets.</p> <p>La plupart des remarques ont porté sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La problématique des couleurs d'impression attachées aux illustrations. On note la difficulté pour les jeunes élèves d'identifier une flamme verte ou un ananas rose (dans le cas d'une impression 2 couleurs : noir et vert ou rose) ; ● Le fait que les illustrations doivent fournir des informations supplémentaires par rapport à celles données par le texte. Ce qui n'est pas toujours le cas. <p>Tous les rapports ont été sensibles à l'utilisation de pictogrammes dans les manuels, car ils :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Structurent la mise en page ; ● Permettent de doubler les consignes. <p>Il a été noté également qu'il serait judicieux d'intégrer régulièrement dans les illustrations (sans pour autant en faire chaque fois un sujet de leçon) des personnes ayant des besoins spécifiques pour que le manuel devienne petit à petit facteur d'inclusion.</p>	<p>Il est impossible de savoir s'il vaut mieux travailler à partir d'illustrations traditionnelles ou numériques.</p> <p>Difficultés rencontrées avec les illustrations traditionnelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Il faut scanner les illustrations avec un scanner et un ordinateur de qualité afin d'obtenir une définition suffisante de l'image pour les intégrer dans la mise en page ; ● Si les illustrations originales sont de petit format, il est impossible de le modifier. <p>Avantage des illustrations traditionnelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Beaucoup d'illustrateurs sont à l'aise avec les techniques traditionnelles grâce auxquelles ils créent des situations particulièrement vivantes et des rendus en lien avec les traditions artistiques et artisanales du pays. <p>Difficultés rencontrées avec les illustrations numériques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La nécessité d'avoir à disposition un bon ordinateur et une bonne tablette graphique et de maîtriser les logiciels de technique de dessin numérique ; ● La nécessité de maîtriser les gestes du dessin numérique afin d'être capable de créer des situations vivantes ancrées dans les références artistiques et culturelles du pays. <p>Avantages des illustrations numériques :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Si elles sont enregistrées en vectoriel, elles peuvent être agrandies « à l'infini » ou diminuées sans perte de qualité ; ● Elles n'ont pas besoin d'être scannées pour être utilisées. On peut immédiatement les placer dans la mise en page. <p>Il est important de noter que les images que l'on trouve sur internet sont presque toujours soumises à la réglementation internationale sur les droits d'auteur. Elles ne peuvent pas être utilisées telles qu'elles. Il est utile de limiter le nombre de pictos (trop de pictos embrouillent le propos plus qu'ils ne le clarifient) et surtout de proposer en début de manuel un tableau rassemblant les pictos utilisés dans le manuel et leur signification. Ce tableau n'était présent que dans très peu de manuels étudiés.</p>

3.2.1.1.7 Guide de l'enseignant

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>Ce point a été mis en évidence dans tous les rapports nationaux. Quand il est disponible, le guide de l'enseignant propose généralement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des conseils pédagogiques aux enseignants pour la préparation des leçons et la meilleure façon de présenter la matière ; • Éventuellement les corrigés des exercices. <p>Les évaluateurs ont insisté sur l'importance de mettre à disposition des enseignants cet outil-ressource leur fournissant en outre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des textes et documents sources originaux (des affiches de manifestations locales, des cartes, des plans) ; • Des exercices supplémentaires de consolidation et/ou de remédiation ; • Des outils destinés à stimuler la créativité des enseignants afin qu'ils intègrent dans leurs cours des références à l'environnement géographique, naturel et culturel de leurs élèves ; • Des conseils pour l'élaboration de nouvelles situations de découverte, d'intégration, de révision ; • Des conseils pour l'utilisation pédagogique des illustrations et schémas du manuel ; • Du matériel pédagogique simple à construire ou à utiliser ; • Des exemples de fiches à reproduire (facilement), des posters à afficher en classe. 	<p>Le fait de proposer un tel outil aux enseignants semble relever de leur « formation permanente ». Bien pensé, il peut les soutenir dans leur curiosité et les stimuler à toujours améliorer leur enseignement. Néanmoins, le fait d'éditer un guide de l'enseignant donne lieu à une réflexion globale au cours de laquelle on définit en amont les éléments qui seront présents dans le manuel et dans le guide de l'enseignant. Cette répartition doit être précise et clairement identifiable pour les enseignants.</p>

3.2.1.1.8 Cahier d'exercices de l'élève

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>Le cahier de l'élève a donné lieu dans les rapports à de nombreux commentaires. Car si les avantages de ce type de cahier sont indéniables, l'investissement à long terme est conséquent puisque le cahier doit être réimprimé et distribué aux élèves chaque année.</p> <p>Très peu de manuels évalués sont actuellement accompagnés de cahiers d'exercices pour les élèves. Les réponses obtenues correspondent donc plus à ce que les évaluateurs attendraient de ce type de support. Le cahier présenterait :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des situations de découverte à observer individuellement ; • Des exercices repris du manuel ainsi que des exercices supplémentaires puisque les élèves, qui ne doivent écrire que les réponses, ne perdent pas de temps à copier les consignes ; • Des exercices d'auto-évaluation (réponses par exemple à la fin du cahier) ; • Différents types de situations d'intégration (que l'on supprimerait alors du manuel). 	<p>Le fait de proposer un tel outil aux élèves a de nombreux avantages, même s'il semble qu'on se passe plus facilement d'un cahier de l'élève que d'un guide de l'enseignant. Néanmoins, si on décide de l'éditer, il faut être conscient qu'on ne peut pas changer d'avis au cours des années suivantes. En effet, du fait de la répartition des informations dans les trois supports, si un support manque, une partie des informations manquera.</p>

3.2.1.1.9 Niveau de français

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>Le niveau de français (longueur de phrases et de paragraphes) utilisé dans la majorité des manuels évalués semble en adéquation avec celui des élèves. Le vocabulaire est accessible, précis et/ou explicite.</p>	<p>Certains rapports parlent de l'intérêt de proposer des manuels bilingues. Si cette éventualité peut sembler intéressante, il ne faut pas perdre de vue que cela donnerait lieu soit à un manuel deux fois plus gros, soit à moitié moins de texte.</p>

3.2.1.2 Ancrage socioculturel

3.2.1.2.1 Stéréotypes liés au genre, aux ethnies et aux religions

CONSTATS	OBSERVATIONS
La grande majorité des manuels présente un nombre équilibré de filles et de garçons tant dans les illustrations que dans les textes. C'est un sujet qui a été mis en évidence dans tous les rapports nationaux. Il semblerait qu'aucune équipe n'ait décelé de stéréotypes liés aux ethnies et/ou aux religions dans les manuels étudiés. Aucun rapport n'a évoqué à ce niveau les discriminations dont les personnes différentes (physiquement, sexuellement...) subissent régulièrement les conséquences.	Même si le nombre de filles et de garçons est équilibré, une attention toute particulière pourra encore être apportée à une association non genrée des métiers et de certaines situations de responsabilité dans la société. Il est important de pousser plus loin les invitations à la compréhension et à la tolérance les uns envers les autres.

3.2.1.2.2 Référence à l'environnement socio-économique, géographique, urbanistique et naturel des élèves

CONSTATS	OBSERVATIONS
Les manuels édités par un éditeur national font plus souvent référence à des exemples tirés de l'environnement socio-économique, géographique, urbanistique et naturel de l'élève. Les évaluateurs d'une collection de français pour le secondaire, issue d'un éditeur international, ont été jusqu'à donner une cotation de 0/50 pour l'ancrage socioculturel.	Si cet ancrage est fondamental pour stimuler la curiosité de l'enfant, il est important de faire évoluer cette notion progressivement (en fonction de l'âge de l'enfant) afin de l'aider à s'ouvrir au monde. Une sensibilisation à l'écologie prônant une attitude proactive face aux problèmes liés à la pollution ainsi qu'aux défis climatiques et environnementaux doit être mise en place dès le plus jeune âge afin de conscientiser les élèves.

3.2.1.2.3 Référence à la diversité culturelle locale

CONSTATS	OBSERVATIONS
Il n'y a que certains éditeurs nationaux qui font référence au patrimoine culturel de leur pays en proposant par exemple des activités, des objets, des situations en lien avec le vécu des élèves : les tenues, les outils traditionnels d'agriculture, les tresses des filles, les noms des personnages et des localités, les maisons d'habitation. Les manuels publiés par des éditeurs internationaux présentent généralement le drapeau du pays, l'hymne national, une carte du pays.	Un équilibre doit être trouvé, en tenant compte de l'âge des élèves, entre une explicitation de situations familières de l'élève et une initiation à l'abstraction et à la découverte de phénomènes et situations qui leur ouvrent les yeux sur d'autres réalités.

3.2.1.2.4 Ancrage dans la tradition culturelle et linguistique de la francophonie

CONSTATS	OBSERVATIONS
Les manuels édités par un éditeur international s'inscrivent plus souvent dans la tradition culturelle et linguistique de la francophonie. Les manuels édités par un éditeur national sont souvent moins attentifs à cet indicateur.	

3.2.1.3 Indicateurs techniques

3.2.1.3.1 Fabrication

CONSTATS	OBSERVATIONS
Si tous les rapports notent que le format (autour d'un A4), le nombre de pages et le poids des manuels sont conformes à la masse de matière à traiter et à l'usage des écoliers, ils mettent en évidence les problèmes liés à la qualité du papier et à la reliure qui ne permettent pas une utilisation intensive et de longue durée des manuels sous un climat humide et chaud. Le choix d'une impression en quadrichromie apporte un plus que tous les groupes d'évaluateurs ont mis en avant, car elle facilite les apprentissages et la structuration des matières.	Des échantillons peuvent être demandés aux imprimeurs dès qu'on a une idée du format et du nombre moyen de pages prévues du manuel. Cela permet de choisir en connaissance de cause le grammage et le type de papier, le carton de la couverture ainsi que le type de reliure. Il semble établi qu'il faille opter pour une reliure cousue au fil de lin et collée. Peut-être serait-il intéressant de se renseigner sur la possibilité d'opter pour une couverture en plastique souple imprimable qui apporterait solidité et résistance à l'humidité ? La différence de prix induite par une impression en noir et blanc, 2 ou 4 couleurs, est minime actuellement. Cet élément doit être décidé avant de commencer le travail pour que les illustrateurs puissent en tenir compte. Un devis comparatif peut être demandé à l'imprimeur. Si une impression en 4 couleurs n'est pas envisageable, il faut penser qu'il est possible d'intégrer une partie (un cahier) en 4 couleurs dans un manuel en noir et blanc afin d'y placer les différents éléments que l'on souhaite montrer en couleurs. On peut également éditer un manuel de l'élève en noir et blanc et un guide de l'enseignant en 4 couleurs afin que celui-ci puisse montrer les illustrations en couleurs aux élèves.

3.2.1.3.2 Mise en page

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>Sauf en de très rares exceptions, il semble que :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La grille de mise en page qui définit l'espace réservé au texte et celui réservé aux illustrations est cohérente et constante dans tous les manuels ; • Les caractères de typographie et leur taille sont adaptés aux capacités de lecture des élèves ; • Les règles de typographie sont respectées. Le manuel ne présente ni fautes d'orthographe ni coquilles (ou très peu) ; • La numérotation est présente et visible ; • Le nombre de pages permet une répartition adéquate de la matière dans les manuels ; • La table des matières, claire et bien présentée, permet de comprendre facilement l'organisation globale du manuel, de même que l'organisation de chacun des paliers. <p>Par contre, les pages d'intégration bénéficient rarement d'une mise en page particulière favorisant leur mise en évidence, ce qu'il faudrait améliorer.</p>	<p>Chaque élément de la mise en page doit être réfléchi afin qu'il soit au service de l'apprentissage et qu'il favorise une approche ludique et attrayante de la matière.</p>

3.2.2 Dimension pédagogique

Les équipes nationales se sont conformées à la grille relative à la dimension pédagogique selon les 5 critères et leurs indicateurs correspondants. Nous synthétisons cette dimension par critère, en prenant appui sur les rapports nationaux et sur un aperçu des différentes fiches spécifiques aux manuels qui renvoient à la dimension pédagogique dans chacune des disciplines traitées. Nos analyses concernent les deux niveaux (primaire et 1er cycle du secondaire), ils sont différenciés, selon les constats.

3.2.2.1 Adéquation à l'approche pédagogique du curriculum

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>Dans les 6 pays, la majorité des manuels semble se conformer à l'approche pédagogique dont l'entrée curriculaire varie selon les pays (APC, APS, PI au primaire, PPO, à la fin du fondamental et au secondaire, pour la plupart). Certains manuels concrétisent cette adéquation par des « séances d'intégration » figurant à la fin d'une unité d'apprentissage. Les manuels analysés couvrent la totalité du programme (sauf deux manuels pour un pays où la couverture est partielle), ce qui favorise les mêmes niveaux de contenu d'enseignement pour tous les élèves du pays. Des contenus interdisciplinaires sont insérés dans la plupart des manuels, sous forme de thèmes relatifs à l'hygiène, à l'environnement, à la localisation de villes. L'approche pédagogique à pratiquer est décrite avec des degrés de développement variés, plutôt réduits, selon l'approche curriculaire et la discipline. Lorsqu'il s'agit de l'APC au fondamental, la description est limitée, voire uniquement mentionnée. La présentation de la PPO, notamment au secondaire, est peu développée en général, elle n'est pas suffisamment explicitée, voire inexistante.</p> <p>Au 1^{er} cycle du secondaire, les manuels ne répondent pas au curriculum en vigueur selon l'APC. Dans deux pays, la réforme du curriculum selon l'APC a précédé l'élaboration des manuels, ce qui crée un décalage pour certains niveaux qui continuent à opérer selon la PPO. Les activités réellement interdisciplinaires (en lien avec les sciences, l'économie, l'éveil, la géographie, l'histoire...) ne sont pas prévues dans beaucoup de manuels.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orienter davantage les activités selon les fondements relatifs à l'approche curriculaire du système éducatif (par exemple, prévoir des situations d'intégration à des endroits précis du manuel). Arrimer ainsi la progression et le découpage du temps scolaire en rapport avec la pédagogie de l'intégration, si elle est prescrite dans le programme (apprentissages ponctuels, semaines d'intégration et des plages pour l'évaluation). • Améliorer la formulation des compétences, en référence au programme du pays.

3.2.2.2 Facilitateurs

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>L'ensemble des manuels comportent des facilitateurs sous forme d'indications sur le manuel, sur sa conception et sa structuration. Ces indications sont fournies dans un avant-propos, dans une préface ou dans une introduction. Un manuel de maths propose des indications destinées « à l'élève » et « aux parents d'élève ».</p> <p>Les facilitateurs, en annexes, sont présents davantage dans les manuels du secondaire. Ces annexes comportent un complément de supports, comme des tableaux, des tables de conjugaison, un lexique, des tableaux des symboles et des unités de mesure ainsi que des « mots-clés » à faire acquérir par l'apprenant. Mais un seul pays signale la présence de corrigés d'exercices. Pour les autres pays, ils figurent dans le guide de l'enseignant.</p> <p>Toutefois, l'approche pédagogique mentionnée est peu explicitée dans les manuels de la 1^{re} à la 4^e année du fondamental. Cette explicitation est réduite dans les manuels de CM1/CM2. Le fait que les manuels ne contiennent pas de corrigés d'exercices fait l'objet d'une controverse, soulevée dans les analyses, et relayée au cours de l'atelier de Dakar, sur leur opportunité dans le manuel : faut-il les introduire dans le manuel, responsabiliser les élèves et leur fournir des repères pour l'auto-évaluation, ou les réserver à l'enseignant dans le guide ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mieux structurer l'introduction en donnant des indications accessibles sur l'organisation du manuel, l'articulation des leçons, la structure de chaque leçon, ses liens avec l'approche pédagogique du curriculum et ses utilisations. • Fournir des repères simples aux enseignants, aux élèves (notamment à partir de la fin du fondamental), et éventuellement aux parents d'élèves sur la manière d'utiliser le manuel.

3.2.2.3 Développement de l'autonomie de l'élève

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>Deux pays estiment avoir identifié quelques activités de prolongement (enquêtes, jeux, fiches de lecture en CM2), un pays ne le fait pas de façon systématique. Des manuels du secondaire prévoient des exercices d'approfondissement dans des rubriques telles que : « Pour aller plus loin », « Document » permettant à l'élève d'aller seul plus loin dans la compréhension du contenu du chapitre. Des exercices bilan/évaluation des acquis des élèves à la fin de chaque thème sont considérés comme des activités de prolongement. Néanmoins, la plupart des manuels ne développent pas l'autonomie des élèves, encore moins la créativité chez l'apprenant, puisque les activités se présentent toujours de la même manière. D'après les exemples donnés, nous estimons qu'il ne s'agit pas de véritables activités de prolongement. Le manuel n'offre pas d'opportunités à l'apprenant pour poursuivre seul les apprentissages, surtout en ce qui concerne le décodage. La méthode globale n'est pas facile à mettre en œuvre par l'apprenant lorsqu'il est seul. Ce n'est pas non plus facile pour les autres acteurs (parents et autres) de la pratiquer.</p>	<p>Prévoir des activités d'élargissement, de prolongement de l'apprentissage en dehors de la classe, par des travaux de recherches d'informations, de liens avec d'autres disciplines (par exemple : dessins, informations à chercher dans un autre manuel, enquêtes à réaliser, présentations à faire devant la classe...).</p>

3.2.2.4 Évaluation des acquis des élèves

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>L'évaluation dans les manuels semble en adéquation avec l'approche pédagogique du curriculum. Les manuels prévoient des étapes dans l'évaluation : des exercices d'application à la fin de chaque leçon, des exercices bilan/évaluation (exercices de remédiation ou de consolidation, sous forme de révision ou de soutien) à la fin de chaque thème. Deux pays évoquent la conception de « séances d'intégration », dans les nouveaux manuels du fondamental, et cela en conformité avec l'APC/APS/PI. Deux pays ont des manuels qui commencent par la vérification des prérequis. Celle-ci est prise en compte dans la suite de la séance. Un seul pays mentionne la présence de repères pour l'auto-évaluation (« Je m'évalue », à la fin d'un thème). Trois pays prévoient des activités de remédiation/consolidation sous forme d'exercices d'application.</p> <p>Toutefois, l'évaluation des acquis n'est pas toujours en adéquation avec l'approche curriculaire relative au système éducatif du pays, surtout lorsque les manuels sont arrimés à l'APC ; en effet, peu de manuels font figurer des situations d'intégration. Les équipes estiment que la forme des activités se prête beaucoup plus à l'application qu'à la résolution de problèmes. Les moments d'évaluation ne sont effectivement ni présents ni explicites. L'auto-évaluation n'est pas prévue (pour 5/6 pays). La concrétisation de l'évaluation formative est réduite : peu de manuels font une véritable vérification des prérequis ; pas de prise en compte des différents moments de l'évaluation des acquis ; peu d'exercices de consolidation et/ou de remédiation ; pas de corrigés des exercices (pour la majorité des manuels, ils figurent dans le guide de l'enseignant).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer une orientation formative de l'évaluation selon des étapes correspondantes : <ul style="list-style-type: none"> o Vérifier les prérequis au début d'une unité, voire d'une leçon ; o Concevoir des exercices de consolidation et de remédiation ; o Prévoir une étape d'auto-évaluation, à l'aide d'une grille simplifiée proposée à la fin d'une unité. • Élaborer des outils d'évaluation en adéquation avec l'approche pédagogique dans le curriculum ; par exemple, introduire des situations d'intégration (avec des tâches complexes) pour évaluer une compétence, si le curriculum est conçu selon l'APC/APS/PI ou selon toute approche développant des compétences.

3.2.2.5 Contribution au développement des valeurs

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>L'ensemble des pays estiment que les manuels véhiculent, à des degrés variables, des valeurs utiles à la vie sociale de l'élève. Selon le cycle, les valeurs suivantes sont citées, par ordre décroissant de fréquence : le respect de l'environnement, la parenté, l'enracinement dans les valeurs africaines, la tolérance, l'hospitalité, l'esprit critique, l'estime de soi, les droits de l'enfant. Les manuels du secondaire insistent davantage sur l'esprit critique.</p> <p>L'ancrage culturel est pris en compte dans les manuels produits localement ; cet ancrage se manifeste au niveau des thèmes, des textes, des illustrations, du choix des noms propres, et des exercices. Mais, certaines valeurs (tolérance, esprit critique, équité...) qui semblent primordiales ne sont pas suffisamment développées. On les retrouve davantage au niveau des thématiques traitées (textes ou notions) et moins dans les activités et l'évaluation. En effet, les manuels ne proposent pas d'activités précises pour développer l'esprit critique des apprenants, par exemple. Certaines illustrations ne sont pas tout à fait en adéquation avec l'univers socioculturel de l'apprenant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer d'autres valeurs qui ne figurent pas dans le manuel ou qui y figurent de façon marginale : la culture de la paix, de la non-violence, surtout à l'école, les droits humains (en prenant en compte la valeur de l'inclusion). • Améliorer les démarches pédagogiques qui permettent de véhiculer ces valeurs dans le manuel (et pas seulement en tant que discours sur telle ou telle valeur), mais les incorporer dans les diverses activités de l'ensemble des disciplines.

3.2.3 Dimension didactique

3.2.3.1 Français

Les équipes nationales se sont conformées à la grille relative à la dimension didactique du français selon les 4 critères de la grille et de leurs indicateurs correspondants. Nous synthétisons cette dimension par critère en prenant appui sur les rapports nationaux, ainsi que sur un aperçu des différentes fiches spécifiques aux manuels de français renvoyant à la dimension didactique. Nos analyses concernent les deux niveaux (primaire et 1^{er} cycle du secondaire), qui sont différenciés, selon les constats.

3.2.3.1.1 Contenus disciplinaires

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>Les équipes affirment que les manuels analysés se conforment à l'approche didactique prescrite dans le curriculum (la méthode communicative adoptée dans tous les pays, sauf pour un pays où s'y ajoute l'approche actionnelle dans l'enseignement du français). On y prend en compte le décloisonnement des activités (oral, lecture, écriture, production écrite), tel que cela est recommandé en didactique du français. En lecture, la plupart des pays adoptent la démarche mixte avec la méthode globale comme point de départ. Les contenus sont globalement exacts, avec une terminologie plutôt accessible. Au fondamental, les notions grammaticales sont claires (mises en gras, colorées puis expliquées) ; au secondaire, elles utilisent une terminologie accessible et simplifiée.</p> <p>Les contenus et les activités renvoient à l'environnement local dans les premiers apprentissages et, en CM1/CM2, ils se réfèrent aussi à des thèmes liés aux contextes culturels francophones. Au secondaire, ils évoquent des environnements socio-économiques et culturels africains, y compris le choix de textes d'auteurs africains. Des renvois à d'autres disciplines non linguistiques sont évoqués, à travers le traitement de thèmes liés à l'hygiène, à l'environnement, aux activités artistiques...</p> <p>Toutefois, le statut des langues n'a pas été pris en considération (surtout en tant que langue d'enseignement). On a mentionné que l'élève apprend, à travers les manuels, les mêmes contenus et les mêmes thèmes en langue première et en français, sans prendre en compte les spécificités de chaque statut (dans les pays qui ont connu l'introduction des langues nationales dans le système éducatif). Les thèmes abordés et les activités proposées font référence uniquement au contexte local ; on mentionne une référence réduite, voire absente, aux contextes francophones (surtout au fondamental). Les notions grammaticales ou lexicales, jugées difficiles d'accès pour les élèves, ne sont pas suffisamment explicitées à l'aide d'exemples. Les contenus des manuels ne relèvent pas suffisamment des centres d'intérêt des élèves (en CM1 et CM2 concernant un pays où les manuels de ces niveaux sont développés par des éditeurs étrangers).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser à la fois l'ancrage socioculturel national de l'élève et son ouverture au monde, surtout francophone, dans sa diversité. • Développer les liens avec les autres disciplines, non seulement au niveau des thématiques, mais aussi au niveau des contenus linguistiques et discursifs en français mis au service des disciplines non linguistiques. • Procéder à la reformulation/simplification de la terminologie grammaticale. • Prendre en compte le statut du français en tant que langue de scolarisation et véhicule socio-économique, dans la formulation des contenus et dans le choix des supports.

3.2.3.1.2 Démarche et progression des apprentissages

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>Les manuels sont structurés en unités d'apprentissage dont les dénominations sont variables : « unité », « thème », « dossier », « chapitre ». La progression dans les séances est plutôt claire et les étapes de la leçon sont indiquées, avec des appellations variables (ex : « Je découvre », « Je retiens », « Je m'exerce »). Dans trois des pays, les leçons comportent des récapitulatifs pour l'élève.</p> <p>Du point de vue des démarches didactiques adoptées, la plupart des manuels attestent une articulation entre la communication orale, la lecture, l'étude des outils de la langue et la production d'écrits. C'est la méthode syllabique qui semble prédominer dans 4 des 6 pays. Au fondamental, l'enseignement de la grammaire est plutôt implicite dans les débuts des apprentissages. Au secondaire, les manuels inscrivent les séances de grammaire dans une démarche inductive : observation du fait grammatical, manipulation (comparaisons), systématisation-conceptualisation (énoncé de la règle), application (réemploi).</p> <p>Les manuels suscitent l'expression de l'avis de l'élève dans trois pays. Néanmoins, pour la moitié des pays, les manuels rattachés à des curriculums APC ne reproduisent pas une progression des unités insérant des situations d'intégration ou des tâches suffisamment complexes. La démarche réflexive (axée sur la façon de procéder par l'élève dans ses productions) n'est pas très développée, même si 2/6 affirment sa présence dans certains manuels. Les récapitulatifs à la fin d'une séance apparaissent de façon réduite dans les manuels. Au secondaire (2/6), les activités en grammaire ne sont pas variées et ne renvoient ni à des objectifs ni à des compétences formulées. La démarche n'y est pas inductive. Dans certains manuels, la progression des thèmes n'obéit pas à une logique claire. Un seul pays déclare que les manuels prennent en compte les acquis en langue première de l'apprenant sans aucune précision sur la façon de concrétiser cette prise en compte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter la progression des apprentissages à celle qui est préconisée par l'approche curriculaire, en prévoyant des étapes d'apprentissages ponctuels des ressources et une étape d'intégration. • Prendre en compte la L1, surtout que les pays de l'étude ont intégré les LN dans leurs systèmes éducatifs. • Une réelle dimension réflexive gagnerait à être prise en compte (comment faire, comment lire, comment rédiger, comment planifier la production d'un texte...).

3.2.3.1.3 Types d'activité (exercices et tâches)

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>Les activités sont jugées variées. Des activités ludiques (jeux variés, charades, devinettes, mots croisés...) sont introduites surtout dans les manuels du fondamental. On estime que les consignes des activités sont, globalement, correctement formulées. Les notions grammaticales ou lexicales sont explicitées par des exemples, dans la plupart des manuels. Les manuels de deux pays sont les seuls à proposer des projets d'écriture sous forme d'une tâche complexe, mais sans la mention d'une éventuelle orientation interdisciplinaire.</p> <p>Or, certaines activités ne respectent pas le principe d'une progression selon leur degré de complexité (4 pays sur 6). La formulation des objectifs liés aux activités n'est pas toujours adéquate. Les objectifs ne sont pas formulés pour chacune des séances (2/3). Les activités axées sur des projets de lecture ou d'écriture sont plutôt réduites, notamment celles qui pourraient faire travailler les élèves sur plus d'une discipline. Seule une équipe nationale déclare avoir identifié des activités renvoyant à L1 (1/6), en raison, pour deux pays, d'une introduction toute récente des LN dans le système éducatif des pays respectifs.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer des activités autour de mini-projets à la fin d'une unité d'apprentissage. • Au secondaire, il convient de développer des activités orientées vers l'interdisciplinarité (par exemple, la réalisation d'un projet nécessite le recours à d'autres disciplines que le français). • Insérer des activités favorisant le « transfert » de L1 au français pour orienter le manuel vers la mise en œuvre d'un bilinguisme scolaire.

3.2.3.1.4 Supports et exploitation didactique

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>La totalité des manuels analysés semble utiliser des supports variés : images, supports audio, textes écrits, bandes dessinées, des planches pour l'expression orale, des encadrés), mais cette variation est inégale selon les pays et les manuels. Les supports sont exploités en fonction du type d'activité (oral, lecture, écriture pour les classes de CP1 et CP2 ; lecture, grammaire/conjugaison/orthographe, vocabulaire pour les classes du CE1 au CM2).</p> <p>Des supports sont en lien avec d'autres disciplines enseignées en français (sciences et technologies, éducation sociale, éducation physique et sportive, etc.). Au secondaire, seul un pays a des manuels où figurent quelques supports renvoyant à d'autres disciplines récemment introduites dans le curriculum, comme l'entrepreneuriat, les TICE, etc. Toutefois, on nous a fait constater l'absence des supports audiovisuels (CD, par exemple). Pour trois pays, les textes sont au-dessus du niveau des élèves (ils sont longs), dans les premières années du fondamental ; en effet, les premiers textes de lecture ne sont pas faciles d'accès.</p> <p>Pour quatre pays, l'utilisation et l'exploitation didactiques des illustrations sont inadéquates ; certaines d'entre elles n'apportent pas suffisamment d'informations complémentaires pour aider l'élève à réaliser la tâche demandée. Des supports ne sont pas exploités en fonction du type d'activité (oral, grammaire, écriture/rédaction...), en production écrite, par exemple, ils doivent être courts et servent de simples repères ou d'exemples à la rédaction d'un texte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intégrer des supports audiovisuels sous forme de CD ou de DVD accompagnant le manuel, notamment pour l'expression orale et l'évaluation des acquis. • Confectionner un matériel pédagogique simple (étiquettes pour la lecture, fiches pour le lexique, posters...), en complément des supports figurant dans le manuel. • Introduire des illustrations et des textes, présentant des personnes à besoins spécifiques (selon le principe d'une éducation inclusive). • Procéder à un choix des textes, non seulement par regroupement thématique, mais aussi selon les typologies textuelles les plus fréquentes (textes narratifs, descriptifs, informatifs, etc.).

3.2.3.2 Sciences

Les équipes nationales se sont conformées à la grille relative à la dimension didactique des sciences selon les cinq critères et leurs indicateurs correspondants. Leur travail de collecte de données d'analyse et de synthèse a été considérable et de qualité. Nous procédons à une synthèse par critère en prenant appui sur les rapports nationaux, ainsi que sur un aperçu des différentes fiches spécifiques aux manuels qui renvoient à la dimension didactique des sciences (sciences de la vie et de la terre et sciences physiques) au 1^{er} cycle secondaire.

3.2.3.2.1 Contenus disciplinaires

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>La majorité des manuels scolaires analysés est en cohérence avec l'approche didactique préconisée par les programmes officiels. Seuls certains manuels datent et ne sont donc plus entièrement d'actualité d'un point de vue des connaissances scientifiques. En général, les contenus sont adaptés au niveau des élèves. De nombreux manuels renvoient à d'autres disciplines scientifiques. C'est ainsi que régulièrement, la physique renvoie aux mathématiques, par exemple. Nous remarquons également que certains manuels ne couvrent pas l'ensemble du programme.</p>	<p>Nous recommandons d'actualiser les manuels qui datent de nombreuses années et de veiller à ce que chaque manuel couvre bien l'ensemble du programme de l'année. De manière plus précise, nous recommandons de vérifier que la classification du vivant qui s'y trouve soit bien la nouvelle classification phylogénétique. Pour ce faire, il est possible de vérifier que les manuels n'utilisent plus l'ancienne nomenclature qui parlait d'invertébrés. Nous recommandons également de renforcer les liens vers les autres disciplines, comme le français. Cette discipline peut outiller l'élève tant dans le décodage de textes scientifiques que dans leur production. Il nous semble également pertinent d'envisager les sciences en relation avec la technologie. Cela permet une meilleure contextualisation des apprentissages en renforçant les liens avec la société civile qui produit et utilise ces technologies.</p> <p>Nous recommandons de donner plus de place aux écrits intermédiaires à faire produire par les apprenants. Les travaux de Chabanne & Bucheton (2008) ont mis en évidence l'importance de ces écrits pour permettre aux élèves d'accéder à la conceptualisation. La mise en texte et en schéma du déroulement d'une expérience s'avère donc un outil puissant pour conceptualiser. Nous insistons également, lors de la production de ces écrits intermédiaires, pour qu'il soit explicitement demandé de distinguer la description de l'observation d'une expérience de l'interprétation. En effet, ces deux opérations sont souvent confondues par l'élève.</p> <p>Nous invitons chaque pays à se positionner par rapport à l'ancrage des sciences dans le courant STEM⁶. Par exemple, quand en 6^e (1^{er} année du 1^{er} cycle du secondaire) les élèves étudient les besoins des plantes, il est judicieux d'étudier et de pratiquer en même temps les techniques agricoles locales. Cet ancrage permet de donner plus de sens aux apprentissages et ouvre à une formation plus professionnalisante. Cette perspective permet également de développer un esprit d'entreprendre en proposant aux élèves de réaliser et de vivre différents projets à caractère technologique.</p>

6. L'abréviation STEM a été suggérée par la Fondation américaine pour la science en 2001. Elle signifie « science, technologie, ingénierie et mathématiques ». Ces disciplines ont été réunies en un seul terme, reflétant l'approche interdisciplinaire de l'enseignement des STEM.

3.2.3.2.2 Démarche et progression des apprentissages

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>La majorité des manuels sont organisés en unités d'apprentissage qui ont du sens. Les démarches réflexives sont exercées principalement lors d'activités expérimentales. Peu de manuels structurent explicitement les savoir-faire. La majorité des manuels prend en compte les conceptions initiales des élèves, mais l'identification des prérequis n'est pas toujours présente en début de séquence d'apprentissage.</p> <p>Plusieurs rapports mentionnent l'absence de corrigés aux situations d'apprentissage proposées. En ce qui concerne les démarches, si l'ensemble des manuels prônent de pratiquer des démarches expérimentales, nous constatons que les démarches hypothético-déductives ne sont pas systématiquement présentes. De nombreux manuels font référence au modèle OHERIC. Rappelons ici que ce modèle est fortement décrié par la didactique des sciences, car il ne correspond pas aux pratiques des chercheurs (Giordan, 2007). On considère que la plupart des manuels développent l'esprit critique, même si on ignore comment ils procèdent.</p>	<p>Il est indispensable que chaque situation d'apprentissage dispose à tout le moins de corrigés dans le guide du maître. Nous recommandons que les manuels présentent une pluralité de démarches scientifiques basées sur l'histoire des sciences et de l'épistémologie. Nous soulignons le risque que certains manuels qui prônent une démarche de type OHERIC (observation, hypothèses, expérimentation, résultats, interprétation, conclusion) développent une épistémologie empiriste. La démarche OHERIC est une démarche linéaire et idéalisée de la recherche scientifique. Cette démarche est alors présentée comme étant celle des savants. La démarche OHERIC véhicule une conception naïve de l'observation en omettant de l'ancrer dans un cadre théorique. L'expert, qui maîtrise le sujet, sait ce qu'il faut observer et comment l'interpréter, ce qui n'est pas le cas de l'élève. De plus, sa linéarité néglige les multiples allers-retours entre les différentes étapes de la démarche. Cette démarche correspond à une vision EMPIRISTE de la science, dans laquelle les savoirs sont « révélés » aux scientifiques, et non le résultat d'une réponse à un problème donné à un moment donné.</p> <p>Rappelons ici que les historiens des sciences et les épistémologues n'identifient pas une démarche scientifique unique qui permettrait aux sciences de produire des savoirs scientifiques (Feyerabend, 1979). Les sciences recourent à une grande diversité de méthodes et d'instruments pour produire des lois, théories, modèles. Ces interprétations du monde sont produites par des scientifiques et validées par une communauté de scientifiques en référence aux savoirs préalablement établis. Notons également que le postulat méthodologique qui consiste à commencer une leçon par une observation néglige les références interprétatives théoriques différentes de l'enseignant par rapport aux élèves. Parmi la pluralité des démarches possibles, citons les démarches d'investigation, le travail à partir de controverses, la problématisation, l'exposé magistral, etc. La majorité des rapports nationaux mentionne que les conceptions initiales font l'objet d'une récolte chez les apprenants. Cependant, il y a lieu de s'assurer qu'elles permettent l'identification d'un obstacle cognitif auquel les apprenants sont confrontés. Nous recommandons également de développer le concept de critère de scientificité pour démarquer les sciences des autres disciplines et des pseudosciences (Blanquet, 2014 ; Cariou, 2015).</p> <p>Enfin, il nous apparaît primordial d'identifier les savoir-faire spécifiques aux disciplines scientifiques et de proposer des fiches de structuration de ces savoir-faire. Par exemple, des fiches-outils « Je rédige un compte rendu d'observation » et « J'organise les données d'une expérience sous forme d'un tableau de données ». L'item « La démarche d'enseignement</p>

CONSTATS	OBSERVATIONS
	<p>de la science développe l'esprit critique » demande un complément d'explicitation, car il a été interprété différemment par les équipes. Nous nous référons ici aux travaux de la « Fondation la main à la pâte »⁷ qui associent les caractéristiques suivantes au développement de l'esprit critique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● avoir conscience de la différence entre observer et interpréter ; ● décrire de manière rigoureuse ; ● faire appel à des critères d'identification ; ● choisir les bons critères d'identification ; ● outiller l'observation pour la rendre plus objective ; ● multiplier le nombre d'observations pour généraliser ; ● prendre en compte le hasard (et mobiliser les outils statistiques appropriés) ; ● prendre conscience des biais qui nous influencent (et se donner les moyens de les éviter) ; ● avoir recours aux autres pour lutter contre une tendance naturelle à confirmer ses idées ; ● s'interroger sur la réalité d'un phénomène ; ● prendre en compte la nature complexe des relations causales ; ● ne pas confondre cause et corrélation (le recours au protocole expérimental pour isoler la cause) ; ● construire une représentation simplifiée de la réalité ; ● résoudre des problèmes grâce à des connaissances et à une démarche.

7. <https://cqfd-lamap.org/esprit-critique/competences/>

3.2.3.2.3 Types d'activité (exercices et tâches)

CONSTATS	OBSERVATIONS
Si les activités d'observation et d'expérimentation sont bien représentées au sein des manuels analysés, il n'en va pas de même avec la problématisation et la modélisation. Le débat constitue le parent pauvre des pratiques proposées.	Nous recommandons de développer la triade débat-problématisation-modélisation telle que développée par Orange (2017), par exemple. Cet auteur insiste sur la nécessité de débattre à partir de controverses pour construire un problème de recherche.

3.2.3.2.4 Supports et exploitation didactique

CONSTATS	OBSERVATIONS
Dans leur ensemble, les supports sont variés et en adéquation avec les contenus développés. Remarquons cependant que certains supports ne sont pas assez en prise avec la réalité culturelle du pays.	Nous recommandons fortement d'ancrer les supports dans la réalité culturelle du pays et de veiller à proposer une variété d'outils appartenant au langage scientifique : texte argumentatif, dessins, schémas, tableau de données, etc.

3.2.3.2.5 Nature du savoir scientifique (NOS)

CONSTATS	OBSERVATIONS
La plupart des manuels tentent de développer l'aspect historique des savoirs en situant quelques scientifiques célèbres dans leur siècle.	<p>Nous recommandons d'inscrire les sciences dans une perspective bachelardienne (Bachelard, 1993) pour qui « toute connaissance scientifique ne peut se construire qu'en réponse à un questionnement ». L'absence de liens entre savoir scientifique et questionnement contribue à abolir le sens des savoirs scolaires scientifiques (Lhoste, 2017).</p> <p>Nous recommandons de renforcer la dimension historique des concepts scientifiques. À la lecture des rapports reçus, il apparaît que les seuls aspects considérés sont la date de naissance du scientifique et sa contribution principale. Si ces éléments sont bien sûr indispensables, il est nécessaire de situer les découvertes dans la société qui a produit ces savoirs, d'exposer quels étaient les savoirs préexistants, quelles tensions entre les nouveaux savoirs et les anciens prévalaient, de réfléchir sur les raisons qui ont permis d'adopter un nouveau savoir et de réfuter les anciens savoirs. Nous voudrions insister sur la nécessité de permettre aux filles de s'orienter vers les filières scientifiques. L'équité en nombre des représentations des deux genres ne suffit pas. Il faut également que la science soit présentée comme une aide à la construction du bien commun et que la dimension collaborative de la science soit mise en valeur. En termes de NOS, la science doit être présentée de manière non dogmatique, laissant ainsi une place au sujet épistémique.</p>

3.2.3.3 Mathématiques

Les équipes nationales se sont conformées à la grille relative à la dimension didactique des mathématiques selon les trois critères de la grille et de leurs indicateurs correspondants. Nous procédons à une synthèse, par critère, de cette dimension, en prenant appui sur les rapports nationaux ainsi que sur un aperçu des différentes fiches spécifiques aux manuels de mathématiques renvoyant à la dimension didactique. Nos analyses concernent les deux niveaux (primaire et 1^{er} cycle du secondaire), qui sont parfois différenciés, selon les constats. Chaque équipe a généralement entrepris ce travail sur 2 à 6⁸ manuels différents.

3.2.3.3.1 Contenus disciplinaires

CONSTATS	OBSERVATIONS
La conformité des contenus aux programmes nationaux fait quasiment l'unanimité. Un pays tempère un peu par rapport à l'alignement des manuels avec les compétences, et un autre signale que certains manuels sont incomplets, parce qu'ils sont internationaux, etc. Ils sont considérés en général comme fiables et rigoureux ; le dernier pays signale quelques erreurs dans certains manuels (coquilles ou fautes de rigueur ponctuelles), mais ce n'est pas une généralité. Ils restent accessibles aux apprenants par leur clarté, l'adéquation à leur environnement (ce qui est moins vrai pour les manuels d'éditions internationales, tout en respectant un contexte lié à l'Afrique) et leur terminologie adaptée. Parmi les points signalés comme perfectibles, des références et liens avec d'autres disciplines ne sont pas ou peu présents dans plusieurs manuels, sans que ce soit une généralité. En outre, il est fait mention à plusieurs reprises de manque de clarté dans les objectifs poursuivis, par exemple en introduction de chapitre, en termes de contenus disciplinaires, mais également de savoirs, savoir-faire et compétences.	<p>Pour l'aspect interdisciplinaire, il est bien sûr proposé d'augmenter les références à d'autres disciplines. Ajoutons que cette remarque est sans doute plus importante encore dans le secondaire. En effet, durant le fondamental, l'ancrage des notions mathématiques dans des applications de la vie courante peut s'avérer suffisant et tout à fait pertinent. Dans le secondaire, on en vient progressivement à des notions qui sont particulièrement utiles dans les sciences et les applications professionnelles. Le recours à un contexte de la vie courante dans ces cas-là risque souvent d'être artificiel et ne sert pas l'image de la discipline aux yeux des apprenants du secondaire. En outre, la particularité de l'enseignement secondaire est que chaque matière est enseignée par un professeur différent, au contraire du fondamental. Ainsi, si une explicitation claire des liens entre les disciplines n'est pas faite, beaucoup d'apprenants cloisonneront naturellement leurs apprentissages dans ces matières, ce qui leur sera dommageable tant du point de vue de l'énergie accrue qu'ils devront investir (pour mémoriser des contenus par exemple) que du point de vue de la compréhension et de la perception des matières visées.</p> <p>L'ajout d'une description claire et motivante des objectifs de chaque chapitre est également une possibilité d'amélioration proposée par plusieurs lorsque cela fait défaut. En réalité, l'aspect motivant pourrait être lié à des applications concrètes dans différents domaines (arts, sciences, technologies...), ce qui fait un lien avec la remarque précédente. Notons que beaucoup d'indicateurs de qualité d'un manuel peuvent être évalués globalement, sans nécessairement examiner chaque page, mais ce n'est pas le cas de la vérification de la rigueur d'un ouvrage de mathématiques. Or, cet élément est un gage de la confiance qu'un apprenant peut avoir dans le manuel, il faut donc prendre le temps (long en comparaison d'autres critères) de le vérifier pas à pas.</p>

8. Madagascar faisant exception avec 11 manuels pour le fondamental et 9 pour le secondaire.

3.2.3.3.2 Démarche et progression des apprentissages

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>Les démarches relevées dans les manuels semblent généralement inductives, et dans les rares cas où certains ont constaté l'utilisation systématique de démarches déductives (1 pays), ils signalent que ce n'est pas à bon escient, car inadapté aux apprenants visés. La structuration à l'échelle de tout un manuel est jugée pertinente dans la plupart des cas (déroulement et construction logique des savoirs, progression de la difficulté et de la complexité...). L'approche spiralaire semble particulièrement omniprésente. De même, en ce qui concerne la présentation des notions, l'emploi des trois canaux principaux de communication en mathématiques (langage algébrique, langage graphique et langue vernaculaire) est manifeste dans la plupart des manuels des six pays, même si des exceptions ont été repérées. Par exemple, certains nuancent ce propos pour quelques manuels dans lesquels un grand nombre d'expressions symboliques ne sont pas suffisamment illustrées, commentées ou complétées par les deux autres canaux de communication.</p> <p>Au sein d'un chapitre, le déroulement des séquences d'apprentissage est parfois absent (trois pays le signalent à des degrés divers), mais ceci est compensé par des indications détaillées dans le guide de l'enseignant. Bien que cela reste limité, deux pays notent l'absence de moments de récapitulation dans certains manuels, qui permettraient à l'élève de prendre du recul, d'avoir une vue d'ensemble sur ce qui a été fait avant d'aller plus loin. L'absence d'exercices corrigés au sein du manuel est remarquée à plusieurs reprises également. Enfin, il est fait mention de présentations des notions souvent selon une perspective unique dans quelques manuels, sans jamais montrer différents points de vue. Ce type d'approche, qui semble sécurisante à l'apprenant dans un premier temps (elle limite le risque de confusion), le ralentit ensuite pour intégrer profondément une notion et la mobiliser dans différents contextes. Quand cela est associé au fait (rapporté par deux pays) qu'il n'y a pas d'équilibre entre abstraction et ancrage dans le réel, c'est évidemment d'autant plus dommageable.</p>	<p>Concernant l'approche spiralaire, qui semble bien implantée dans la rédaction des manuels, il serait sans doute intéressant (mais c'est un travail assez vaste) de vérifier cela sur des cycles complets voire au-delà, c'est-à-dire que les activités (notamment les problèmes et situations d'intégration) proposées sur une année prennent soin de faire appel à des notions antérieures ne faisant pas explicitement partie du programme de l'année en cours, de façon à ce que celles-ci soient mobilisées à nouveau par l'apprenant (vérification à faire sur une succession de manuels appartenant à une collection par exemple). Bien que cela puisse figurer au sein du critère suivant, la question des exercices et problèmes corrigés est importante à plus d'un titre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'une part, un exercice corrigé présente à l'élève une méthode structurante à suivre pour résoudre un type de question, et lui donne une occasion de s'évaluer ; • d'autre part, il permet implicitement de décrire les attentes rédactionnelles (surtout pour les situations problématiques) en vue des évaluations futures. <p>Comme proposé par un pays, cela ne veut pas dire que l'élève doit disposer d'un corrigé complet de chaque exercice (ce qui pourrait être le cas dans le manuel de l'enseignant). On peut avoir certains exercices types et/ou certains problèmes complètement corrigés pour les raisons évoquées précédemment, mais également des exercices pour lesquels seule la réponse finale est donnée, sans les raisonnements et justifications intermédiaires. Pour des raisons didactiques (et également pour économiser quelques pages), on peut souhaiter laisser un certain nombre d'exercices d'applications directes sans même indiquer la réponse finale à l'élève.</p>

CONSTATS	OBSERVATIONS
	<p>En outre, on peut exploiter les problèmes corrigés en mettant en évidence la manière dont la correction proposée satisfait les critères d'évaluation auxquels l'apprenant sera soumis. Il est par ailleurs important que les exercices et problèmes corrigés proposent différentes résolutions, de façon à mettre en évidence le fait qu'il n'y a pas qu'une seule façon d'arriver à la solution. Enfin, nous sommes d'avis que c'est le lieu pour expliciter que l'élève lui-même doit être capable de communiquer sa résolution suivant les trois modes du triangle des représentations. Sans en faire un dogme, il peut s'avérer utile de l'exiger des élèves pour qu'ils s'habituent à cette gymnastique intellectuelle qui va renforcer progressivement leur aisance. Par exemple, dès le fondamental, on peut demander que l'énoncé d'un problème soit traduit en un petit schéma, et que chaque calcul (ou petit enchaînement de calculs) soit accompagné d'une phrase courte, mais complète (d'explication ou de conclusion). L'explicitation de ces exigences peut être développée plus en détail dans le guide de l'enseignant.</p>

3.2.3.3 Activités (tâches, exercices...) et supports

CONSTATS	OBSERVATIONS
<p>Généralement, la clarté et la précision des consignes ne sont pas remises en cause dans les activités proposées dans les manuels. Il en va de même des niveaux de complexité des tâches proposées, qui sont plutôt bien réparties dans l'ensemble. La moitié des pays explique qu'une certaine variété de types d'activité est présente, ne serait-ce qu'en termes de ressources mobilisées. Nuançons cela en signalant que la variété des activités n'est pas la même d'un manuel à l'autre : certains manuels manifestent cette variété dans le fait d'inclure plusieurs types d'évaluation, d'autres dans la proposition de réaliser des travaux de groupe... On peut donc conclure qu'il y a, dans de nombreux cas, d'une part un effort certain dans ce sens et, d'autre part, une marge de progression tout aussi certaine.</p> <p>En primaire, dans un pays, les supports nécessaires aux manipulations ne sont pas indiqués correctement. Dans le secondaire, l'équivalent est l'absence, dans le guide de l'enseignant, de balises claires et d'un corrigé pour les activités de découvertes (signalé par le même pays). Ces manques peuvent mettre l'enseignant dans l'embarras durant la préparation ou la réalisation de la séquence d'apprentissage correspondante.</p>	<p>Comme un pays y fait référence, il est intéressant de s'appuyer sur le socioconstructivisme (travaux de groupe notamment) dans la démarche de résolution de problèmes, dans la mesure où les membres des groupes de travail s'expriment librement et s'impliquent suffisamment. Proposer au sein d'un manuel de telles activités en en décrivant la structure et la manière de les animer est tout à fait pertinent.</p> <p>À nouveau, dans ce cadre, l'inclusion de travaux pluridisciplinaires est souhaitable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tant dans une activité de découverte, où l'on souhaitera surtout enrichir le concept mathématique d'un contexte, pour aider les apprenants à percevoir une application concrète de celui-ci ; • Que dans une situation problématique, où les compétences d'autres disciplines peuvent alors intervenir. <p>Ce type de ressources peut tout à fait être développé comme support parallèle au manuel. Il peut aussi être développé au sein d'une collection regroupant des manuels dans plusieurs disciplines. Pour le cas du secondaire, comme nous l'avons déjà suggéré au sein des sciences, s'intéresser au développement de projets STEM est une piste à creuser si de vraies collaborations sont possibles et encouragées entre les enseignants concernés.</p> <p>Des activités ou défis ludiques (plus faciles à mettre en œuvre dans le primaire, mais souvent tout aussi pertinents dans le secondaire) sont aussi une façon attrayante de varier les activités. Une proposition est d'exploiter des défis de type « énigmes », qui ne s'appuient pas nécessairement sur des concepts poussés, mais obligent à la créativité et/ou à la mise en œuvre d'une démarche rigoureuse (comme la célèbre énigme d'Einstein par exemple). Ces défis donnent l'occasion aux élèves qui ont du mal à mémoriser les définitions et concepts abstraits, de dissocier leurs aptitudes logiques d'une part, de l'ensemble des connaissances requises en mathématiques pour les mettre en œuvre habituellement, d'autre part. C'est généralement très positif pour l'estime de soi (élément à ne pas sous-estimer dans les démarches d'apprentissage).</p> <p>De manière générale, pour de futures ressources en la matière, il est utile d'énumérer les nombreuses possibilités d'activités (regroupées par thématiques : découverte, entraînement, évaluations, approfondissement, remédiation...) puis de réfléchir à les insérer de manière structurée dans le manuel (il faut préserver une certaine régularité tout au long du manuel), sans chercher nécessairement à ce que tout le panel de possibilités soit couvert, mais en visant à éveiller l'intérêt des apprenants.</p>

3.2.4 Synthèse

Cette synthèse se présente sous la forme d'une cartographie de l'appréciation de la qualité des manuels scolaires effectuée par l'interprétation des constats faits dans l'analyse des dimensions. Cette appréciation s'est faite au prisme de l'échelle qualitative décrite dans le tableau 2.

Tableau 2 : échelle d'appréciation de la qualité des manuels scolaires

1	Très bonne conformité aux standards identifiés par la recherche et aux attentes des systèmes éducatifs des pays participants
2	Niveau conforme aux standards identifiés par la recherche et aux attentes des systèmes éducatifs des pays participants
3	Niveau acceptable par rapport aux standards identifiés par la recherche et aux attentes des systèmes éducatifs des pays participants
4	Niveau légèrement en dessous des standards identifiés par la recherche et des attentes des systèmes éducatifs des pays participants
5	Niveau largement en deçà des standards identifiés par la recherche et des attentes des systèmes éducatifs des pays participants

Le tableau 3 présente la cartographie résultant de cette appréciation de la qualité des manuels scolaires. Précisons que les appréciations faites ici ne consistent pas à porter un jugement sur des personnes (les auteurs du manuel), mais vise à dresser un portrait global de la qualité des manuels scolaires en usage dans les six pays participants. Cette cartographie permet de pointer les aspects à améliorer afin d'aider à la conception de manuels répondant davantage aux standards internationaux et aux attentes des systèmes éducatifs.

Tableau 3 : cartographie de la qualité des manuels scolaires en usage dans les six pays participants

DIMENSIONS		CRITÈRES	APPRÉCIATION
Éditoriale, technique et ancrage socioculturel	Approche éditoriale	Collection	3
		Éditeur	2
		Mentions légales	5
		Introduction pédagogique, avant-propos et préface	3
		Couverture avant, 4 ^e de couverture et dos	5
		Illustrations et schémas	2
		Guide de l'enseignant	2
		Cahier d'exercices de l'élève	5
		Niveau de français	1
	Ancrage socioculturel	Stéréotypes liés aux genres, aux ethnies et aux religions	2
		Référence à l'environnement socio-économique, géographique, urbanistique et naturel des élèves	2
		Référence à la diversité culturelle locale	4
		Ancrage de la tradition culturelle et linguistique de la francophonie	3
Indicateurs techniques	Fabrication	4	
	Mise en page	3	
Pédagogique		Adéquation à l'approche du curriculum	2
		Facilitateurs	3
		Développement de l'autonomie de l'élève	5
		Évaluation des acquis des élèves	3
		Contribution au développement des valeurs	3
Didactique	Français	Contenus disciplinaires	3
		Démarche et progression des apprentissages	3
		Types d'activité (exercices et tâches)	5
		Supports et exploitation didactique	3
	Sciences	Contenus disciplinaires	2
		Démarche et progression des apprentissages	4
		Types d'activités (exercices et tâches)	4
		Supports et exploitation didactique	2
		Nature du savoir scientifique (NOS)	2
	Mathématiques	Contenus disciplinaires	3
		Démarche et progression des apprentissages	4
	Activités (tâches, exercices...) et supports	2	

Pour la dimension éditoriale, trois aspects paraissent être les plus problématiques : 1) l'indication des mentions légales, 2) la couverture avant, la 4^e de couverture et le dos du manuel, 3) le cahier d'exercices de l'élève. Pour la dimension pédagogique, le développement de l'autonomie de l'élève apparaît comme un point faible dans l'ensemble des manuels évalués, alors que l'évaluation des acquis des élèves et la contribution au développement des valeurs gagneraient à être renforcées. Pour les manuels de français, les analyses pointent le manque de diversité dans les types d'activité

proposées aux élèves. En sciences, la démarche/progression des apprentissages et le choix des types d'activité sont les aspects qui paraissent le plus à améliorer. Dans les manuels de mathématiques, la démarche/progression des apprentissages est particulièrement à améliorer. Toutes ces constatations conduisent à émettre les propositions d'amélioration présentées dans le tableau 4.

Tableau 4 : propositions d'amélioration des dimensions éditoriale, pédagogique et didactique des manuels scolaires

DIMENSIONS	PROPOSITIONS D'AMÉLIORATION
Éditoriale, technique et ancrage socioculturel	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagner le manuel d'un guide de l'enseignant et d'un cahier d'exercices pour les élèves et/ou d'autres supports (fiches, posters...). • Rassembler une équipe d'auteur-ice-s et de graphistes qui détermineront ensemble le chemin de fer et les grilles de mise en page sur base des curriculums à disposition, de l'approche pédagogique choisie et de quelques leçons type. • Lister les références socioculturelles et traditionnelles à valoriser dans les textes, les thématiques et les illustrations du manuel.
Pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcer l'interdisciplinarité à travers des activités où apparaît la contribution de différentes disciplines pour la réalisation d'une même tâche. • Assurer une meilleure mise en cohérence pratique du manuel, par rapport aux orientations du cadre curriculaire du pays, à travers la planification des apprentissages et les modalités d'évaluation. • Veiller à une cohérence interne (une progression) des manuels par rapport aux différentes années du cycle. • Renforcer les éléments explicatifs relatifs aux usages du manuel par les différents acteurs (élève, enseignant, parents d'élève).

Didactique	Français	<ul style="list-style-type: none"> • Dans les manuels où cela n'apparaît pas, prendre en compte le statut du français, notamment en tant que médium d'enseignement. • Concrétiser dans les différentes composantes du manuel (structure de l'unité d'apprentissage, démarche, supports...) les principes de la méthode communicative ou actionnelle prescrite dans le programme de français, et assurer une continuité de ce choix méthodologique dans l'ensemble des manuels du cursus. • Introduire dans le manuel des éléments explicatifs, au début élémentaires, sur la façon et la démarche de produire une tâche ou de réaliser un exercice. • Renforcer la réalisation de mini-projets (en lecture, en production écrite), à la fin d'une séquence d'apprentissage ou d'un module dans le manuel (préparation d'une fiche de lecture, d'un dossier thématique...).
	Sciences	<ul style="list-style-type: none"> • Dans les manuels où la vision empiriste de la science prédomine, considérer les fondements épistémologiques de la science pour y remédier. • Ancrer les sciences dans une perspective historique afin de situer la science comme un système de production du savoir à un moment donné dans une société donnée. Ces savoirs étant la meilleure explication que l'on puisse donner des phénomènes scientifiques à cette époque et non de les considérer comme des vérités établies. • Varier les démarches d'enseignement des sciences, en faisant la part belle à la problématisation et aux démarches d'investigation.
	Mathématiques	<ul style="list-style-type: none"> • Varier les approches et les canaux de communication (triangle des représentations), supports, contextes d'application (interdisciplinarité) en restant attentif à ce que cette variété apparaisse de manière suffisamment progressive pour que l'élève ne se sente pas submergé par la quantité et la richesse de ces informations. • Présenter les mathématiques, souvent considérées comme une discipline masculine, d'une manière attrayante pour les apprenantes en faisant référence aux grands noms de mathématiciennes africaines ou du reste du monde.

Conclusion et recommandations

La réalisation de l'évaluation de la qualité des manuels scolaires a été le cadre d'une synergie d'actions entre les différentes parties prenantes : la CONFEMEN, l'UNESCO, le BIEFOR et les équipes d'experts des 6 pays participants. Elle a débouché sur l'élaboration de deux importants produits qui ont permis de réaliser les objectifs fixés au départ (cf. tableau 5) : une grille d'évaluation novatrice et une cartographie de la qualité des manuels scolaires.

Tableau 5: résultats et objectifs de l'évaluation

PRODUITS DE L'ÉVALUATION	OBJECTIFS ATTEINTS
Grille coconstruite	Identifier les manques et les écarts éventuels ainsi que les ressources à développer ou à améliorer en fonction des priorités éducatives nationales dans une perspective continue d'amélioration de la qualité des apprentissages scolaires
Cartographie de la qualité des manuels scolaires	Vérifier si les manuels actuellement homologués dans le pays sont conçus de manière à tenir compte des orientations, des priorités du système éducatif et des profils des élèves et des enseignant-e-s
	Vérifier si les manuels scolaires en usage dans les établissements primaires et secondaires répondent aux normes et standards identifiés par la recherche internationale en éducation, notamment dans l'élaboration des manuels scolaires
	Questionner le lien entre la disponibilité des manuels, leur qualité, leur alignement avec les curriculums et les acquis scolaires
	Éclairer les décideurs sur les processus d'élaboration des manuels tenant compte des différents critères identifiés grâce aux grilles d'évaluation et à la prise en compte d'une orientation pluridimensionnelle dans leurs conceptions (dimensions éditoriale, pédagogique et didactique)

La mise en œuvre de la grille coconstruite a permis d'élaborer une cartographie qui donne un portrait global de la qualité des manuels scolaires dans les six pays participants. Cette cartographie a mis en évidence des forces, mais également un ensemble d'aspects à améliorer. Cela conduit à formuler un ensemble de propositions visant à structurer ces améliorations (cf. tableau 4). Toutes ces analyses permettent de déboucher sur des recommandations communes aux pays, étant entendu que chaque pays peut cibler celles qui le concernent, selon les spécificités, les besoins et les priorités de son système éducatif.

Ces recommandations sont articulées autour des plans : 1) institutionnel et curriculaire, 2) de la formation et des outils correspondants, 3) de la conception des manuels scolaires.

1. Sur le plan institutionnel et curriculaire :

- Organiser un atelier de restitution et de valorisation par pays pour expliciter les résultats des évaluations et comment les exploiter dans le système éducatif.
- Prévoir une action par pays en fonction de ses priorités en matière de manuels scolaires. Si le pays engage actuellement une édition de nouveaux manuels, mettre en place le cadre éditorial, technique et socioculturel décrit dans les conclusions de la démarche éditoriale afin de donner des bases solides au projet.
- Renforcer la mise en cohérence effective des manuels par rapport aux orientations du cadre curriculaire du pays, tant au niveau des modèles prescrits d'enseignement que de ceux d'évaluation.
- Faire refléter la cohérence pédagogique et didactique dans l'ensemble des manuels choisis ou réalisés. Le minimum est que cette cohérence soit au moins assurée cycle par cycle, dans tout le cursus.

2. Sur le plan de la formation et des outils correspondants

- Organiser des formations au bénéfice des évaluateurs et des concepteurs de manuels scolaires dans les trois dimensions en prenant en considération une exploitation des évaluations du présent rapport. Cette formation pourrait concerner un noyau d'évaluateurs et de concepteurs et réunirait des représentants des six pays, comme elle pourrait être envisagée par pays qui le demande, selon ses besoins et en même temps qu'une réécriture des manuels dans ce pays.
- Organiser des formations au bénéfice d'éditeurs, d'illustrateurs, de graphistes afin de les former aux spécificités de l'édition scolaire.
- Mettre en place une formation sur les usages créatifs d'un manuel scolaire afin de réduire une tendance parfois constatée d'une utilisation mécanique chez les enseignants-e-s. Cette formation serait à destination des enseignants-e-s, mais aussi des inspecteurs.
- Produire un guide d'analyse des manuels issus des éléments méthodologiques du présent rapport et des grilles utilisées. Il serait destiné aux évaluateurs, aux concepteurs de manuels et aux formateurs de formateurs.
- Intégrer un module issu de ce guide, dans le curriculum de la formation initiale des enseignants-e-s.

3. Sur le plan de la conception des manuels scolaires

- Renforcer ce qui est susceptible de rendre le manuel plus attrayant, structuré, plus lisible et mieux explicité dans sa configuration générale, ses présupposés, ses orientations et les activités proposées.
- Introduire ou renforcer l'interdisciplinarité à travers des activités où apparaît la contribution des différentes disciplines pour la réalisation d'une même tâche.

- Veiller à une articulation étroite entre la rédaction, la réalisation pratique du manuel et les principes didactiques de la discipline (le manuel doit refléter les fondements didactiques spécifiques à la discipline, dans la démarche, les types d'activités et de supports...).
- Consolider la réflexion sur les modalités éditoriales, pédagogiques et didactiques de l'intégration des valeurs dans le manuel, surtout celles qui sont en rapport avec des problématiques actuellement émergentes (la paix, la citoyenneté, la protection de l'environnement, l'intégration des personnes à besoins spécifiques...).
- Concrétiser davantage les compétences de vie, recommandées par différentes instances éducatives (UNESCO, UNICEF)⁹, même si actuellement elles ne figurent pas explicitement dans le curriculum de certains pays.

En outre, dans la mesure où le projet « ressources éducatives » ouvre un chantier important à l'échelle de 16 pays, l'expérience menée jusqu'ici s'avérera certainement utile pour nourrir les évaluations de manuels à venir dans d'autres pays. À cet effet, il serait important que l'activité « évaluation de la qualité des manuels scolaires » du projet « ressources éducatives » se poursuive selon deux axes : 1) poursuivre l'évaluation dans les 6 pays pour le 2^e cycle du secondaire, 2) élargir l'évaluation dans son format initial (primaire et 1^{er} cycle du secondaire, français, maths et sciences) à de nouveaux pays.

Pour finir, il est essentiel que toute la dynamique mise en œuvre dans le cadre de cette activité bénéficie d'un portage politique devant conduire à la mise en œuvre d'actions concrètes dans les pays participants. C'est dans cette optique qu'a été proposée la Déclaration de Cotonou à travers laquelle les ministres des 6 pays participants se sont engagés à créer les conditions d'une prise en compte des recommandations et des perspectives de l'évaluation. Cet engagement pourrait constituer le cadre politique dans lequel s'inscriraient toutes les actions envisagées pour la suite de l'activité « évaluation de la qualité des manuels scolaires » du projet « ressources éducatives ».

9. NICEF, Bureau régional, Moyen-Orient et Afrique du Nord (2017). Initiative pour l'éducation aux compétences de vie et à la citoyenneté, Moyen-Orient et Afrique du Nord. Cadre programmatique et conceptuel. Résumé exécutif. Aman (Jordanie).

Références

Baba-Moussa, A. R., Kaba, G. R., Hounkpodoté, H., & Diallo, L. L. (2019). Contribution de la CONFEMEN aux politiques éducatives des pays francophones d'Afrique subsaharienne : Prise en compte des résultats de l'évaluation PASEC 2014 dans l'élaboration des politiques éducatives. *L'éducation en débats: analyse comparée, Education in debate: comparative analysis*, 9, 54-73.

Bachelard, G. (1993). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Vrin.

Baillat, G., De Ketele, J.-M., Paquay, L., & Thélot, C. (Éds.). (2008). *Évaluer pour former : outils, dispositifs et acteurs*. De Boeck université.

Benavot, A., & Jere, C. (2016). Gender bias is rife in textbooks. *World Education Blog*. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2016/03/08/gender-bias-is-rife-in-textbooks/>

Blanquet, E. (2014). *La construction de critères de scientificité pour la démarche d'investigation : une approche pragmatique pour l'enseignement de la physique à l'école primaire (Thèse de doctorat, université de Genève)*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:42783>

BREDA, UNESCO-BIE, & GTZ. (2009). Programme pour l'éducation de base en Afrique (BEAP) : répondre aux exigences en matière d'accès, de qualité et d'équité. BIE. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/BEAP_policy_paper_09_fr.pdf

Cariou, J.-Y. (2015). Quels critères pour quelles démarches d'investigation ? Articuler esprit créatif et esprit de contrôle. *Recherches en éducation (En ligne)*, 21. <https://doi.org/10.4000/ree.7489>

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2008). Les « écrits intermédiaires » pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, 149, 60-62. <https://doi.org/id.erudit.org/iderudit/1737ac>

Chatry-Komarek, M. (1994). *Des manuels scolaires sur mesure : guide à l'intention des auteurs de manuels scolaires pour le primaire dans les pays en développement*. L'Harmattan.

CONFEMEN. (1995). *L'éducation de base : vers une nouvelle école (p. 66) [Document de réflexion et d'orientation]*. CONFEMEN. <https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2019/06/DocRef.edbase.pdf>

De Ketele, J.-M. (2019). Chapitre 1. À quoi bon évaluer ! Explorer les possibles... In *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation (p. 15-32)*. De Boeck Supérieur ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2019.01.0015>

Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode : esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Seuil.

Gérard, F.-M. (2013a). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII (1), 75-92. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0075>

Gérard, F.-M. (2013 b). L'évaluation, un levier pour la réussite, Après l'université d'été... la feuille d'automne. *Actes de l'université d'été des enseignants de la CCI*, 1-7. http://www.campus.cci-paris-idf.fr/ue2013/wp-content/uploads/2013/10/l_evaluation-un-levier-pour-la-reussite.pdf

Gerard, F.-M., & Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. De Boeck.

Gerard, F.-M., Roegiers, X., Bosman, C., Hoyos, G., Huget, G., & Georgette, Y. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser (2e éd.)*. De Boeck.

Gilbert, T., Jadin, B., Rouche, N., & GEM. (2006). Qu'est-ce qu'un bon manuel de mathématiques ? *Mathématiques et pédagogie*, 158, 13-35.

Giordan, A. (2007). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Belin pour la science.

Ketele, J.-M. de, & Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. De Boeck Université.

Lhoste, Y. (2017). *Épistémologie et didactique des SVT : langage, apprentissage, enseignement des sciences de la vie et de la terre*. Presses universitaires de Bordeaux.

Obono Mba, A., & Ngamba Engohang, M. (2018). Les systèmes éducatifs des pays d'Afrique francophone à l'heure du numérique. Quel avenir pour les manuels scolaires ? *INRE EducRecherche*, 7(1), 86-91.

Observatoire de la qualité de l'éducation. (2019). *Rapport périodique 2018 (p. 140)*. CONFEMEN.

Orange, C. (2017). *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. De Boeck. <https://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4827201>

PASEC. (2015). *PASEC 2014-Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : compétences et facteurs de réussite au primaire*. CONFEMEN : Dakar.

PASEC. (2020). *PASEC 2019, qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : performances et environnement de l'enseignement/apprentissage au primaire (p. 444)*. CONFEMEN. https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2020/12/RapportPasec2019_Web.pdf

ANNEXES

Annexe 1 : grille d'évaluation coconstruite

1. Dimension éditoriale, technique et encrage socioculturel

Critère 1 : la couverture et les premières pages

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
1. Quelle est la discipline étudiée dans le manuel ?		.....
2. La classe		Primaire Secondaire
3. Les illustrations de la couverture, sont-elles attrayantes ? Elles montrent : • des filles • des garçons • des filles et des garçons Que font-ils ?	1 2 3 4 ¹⁰ OUI/NON OUI/NON OUI/NON	.........................
4. Les couleurs de la couverture sont-elles attrayantes ?	1 2 3 4	..........
5. Le manuel fait-il partie d'une collection ? Quel est son nom ?	OUI/NON	.....

10. Échelle de gradation croissante (1= bas et 4= haut)

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
6. Combien de livres compte la collection ?		.....
7. Qu'est-ce qui figure sur la 4 ^e de couverture ?		..... .....
8. Qu'est-ce qui figure sur le dos du manuel ?		..... .....
9. Quel est le nom de l'éditeur ?		.....
10. Où trouve-t-on ce nom ?		
• en couverture	OUI/NON	.....
• sur le dos du manuel	OUI/NON	.....
• sur la 4 ^e de couverture	OUI/NON	.....
11. L'éditeur est-il		
• national ?	OUI/NON	.....
• International ?	OUI/NON	.....
Quel est son nom ?		.....
12. Si c'est un éditeur international :		
S'agit-il d'une version spécialement réalisée pour votre pays ?	OUI/NON	..........
Quels sont les éléments ajoutés, le nombre de pages impliquées... ?		..... ..... .....
S'agit-il d'une version réalisée en collaboration avec les acteurs pédagogiques nationaux ?	OUI/NON	...............

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
13. Que pensez-vous du carton utilisé pour la couverture ?	1 2 3 4	..........
14. Quels sont les éléments du copyright ?		..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... ..... .....
• L'année d'édition		.....
• Le lieu d'édition		.....
• L'éditeur responsable		.....
• Le nom des auteur-ices		.....
• Le nom des illustrateur-ices		.....
• Le nom du graphiste		.....
• Sous la direction éditoriale de...		.....
• L'interdiction de reproduction		.....
15. Est-ce que les noms des auteur-ices sont		
• Sur la couverture ?	OUI/NON	.....
• Sur la page titre ?	OUI/NON	.....
• Dans le copyright ?	OUI/NON	.....
16. Est-ce que l'introduction pédagogique évoque :		
. La pédagogie mise en œuvre ?	OUI/NON	.....
. Les objectifs annuels d'apprentissage ?	OUI/NON	.....
. Autres	OUI/NON	.....
. À qui s'adresse-t-elle ?		.....
. Qu'en pensez-vous ?	1 2 3 4	.....
. Qui l'a signée ?		.....

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<p>17. Existe-t-il un guide du maître en relation avec le manuel ?</p> <p>Si oui, que comprend-il ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les corrigés des exercices • Des conseils destinés aux professeurs afin de les aider à présenter la matière • Des situations de découverte • Des textes... • Des exercices supplémentaires ou de remédiation • Des conseils pour l'élaboration de nouvelles situations d'intégration • Du matériel pédagogique simple à construire ou à utiliser directement (fiches, posters...) 	OUI/NON	<p>Pensez-vous qu'il serait utile qu'ils y figurent ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>18. Le manuel est-il accompagné d'un cahier d'exercices dans lequel l'élève peut écrire ?</p> <p>Si oui, que contient-il ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des situations de découverte ? • Des exercices à réaliser seul ? • Des situations d'intégration permettant l'évaluation ? 	OUI/NON	<p>.....</p> <p>Pensez-vous qu'il serait utile qu'ils y figurent ?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Critère 2 : les illustrations

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
19. Les illustrations jouent-elles leur rôle de facilitateur d'apprentissage ?	1 2 3 4	..........
20. Complètent-elles les informations données par le texte ?	1 2 3 4	..........
21. Leur style est-il adapté à l'âge des élèves ?	1 2 3 4	..........
22. Font-elles référence à l'environnement socio-économique des élèves ?	1 2 3 4	..........
23. Quelle est la technique des illustrations ? <ul style="list-style-type: none"> • Une technique traditionnelle ? • Une technique numérique ? 	OUI/NON OUI/NON	..........
24. Le dessinateur ou la dessinatrice maîtrise-t-il les techniques du dessin ?	1 2 3 4	..........
25. Le manuel présente-t-il des pictos ? À quelles occasions ?	OUI/NON	Pensez-vous qu'il serait utile qu'il y en ait ?
• Pour introduire des rubriques (ex : j'observe...)	OUI/NON	..........
• Pour « doubler » une consigne (ex : classe par ordre croissant)	OUI/NON	..........
• Autre :		..... .....

Critère 3 : la mise en page

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
26. Feuilletez le manuel de bout en bout. <ul style="list-style-type: none"> • Les leçons occupent-elles toujours le même nombre de pages ? • Les leçons sont-elles toujours mises en page selon la même grille ? • A-t-on prévu une mise en page particulière pour les pages d'intégration/révision ? • La numérotation est-elle présente et visible ? 	OUI/NON	.........................
27. La table des matières est-elle utilement mise en page ?	1 2 3 4	..........
28. Les caractères de typo ont-ils une taille adaptée aux capacités de lecture des élèves ?	1 2 3 4	..........

Critère 4 : l'impression

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
29. Le papier semble-t-il suffisamment résistant pour un manuel ?	1 2 3 4	..........
30. En combien de couleurs est imprimé le manuel ? <ul style="list-style-type: none"> • En noir et blanc ? • En 2 couleurs ? Lesquelles ? • En 4 couleurs ? • En noir et blanc avec 1 ou plusieurs cahiers full couleurs • Trouvez-vous que le choix des couleurs est judicieux, que les couleurs sont utilement utilisées ? 	OUI/NON OUI/NON OUI/NON OUI/NON 1 2 3 4	..............................
31. Quel type de reliure a été choisi ? Une reliure : <ul style="list-style-type: none"> • Dos collé • Cousue (fil de lin) et collée • Agrafée • Avec anneaux 	OUI/NON OUI/NON OUI/NON OUI/NON	....................

2. Dimension pédagogique

Critère 1 : adéquation du manuel à l'approche pédagogique du curriculum

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<ul style="list-style-type: none"> Le manuel se conforme-t-il à l'approche pédagogique du curriculum ? 	OUI/NON	..........
<ul style="list-style-type: none"> Le type d'approche curriculaire du manuel est :		..... .....
<ul style="list-style-type: none"> Comment cette approche se traduit-elle dans le manuel ?		..... .....

Critère 2 : les facilitateurs dans le manuel

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<ul style="list-style-type: none"> Des informations sur le manuel sont mentionnées dans une introduction 	OUI/NON	..........
<ul style="list-style-type: none"> Le manuel donne des indications sur son utilisation 	OUI/NON	..........
<ul style="list-style-type: none"> Le manuel propose des annexes (corrigés d'exercices, index...) 	OUI/NON	..........

Critère 3 : le développement de l'autonomie de l'élève

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<ul style="list-style-type: none"> Le manuel prévoit un prolongement de l'apprentissage 	OUI/NON	..........
<ul style="list-style-type: none"> Quel type d'activité est proposé pour réaliser ce prolongement ?		..... .....

Critère 4 : l'évaluation des acquis des élèves

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<ul style="list-style-type: none"> L'évaluation dans le manuel est en adéquation avec l'approche pédagogique du curriculum (PPO, APC ...) 	OUI/NON	..........
<ul style="list-style-type: none"> Le manuel comporte des étapes d'évaluation claires 	1 2 3 4	..........
<ul style="list-style-type: none"> La séance commence par la vérification des prérequis Cette vérification est prise en compte dans la suite de la séance 	OUI/NON OUI/NON	....................
<ul style="list-style-type: none"> Le manuel prévoit des moments d'auto-évaluation pour l'élève (avec des indicateurs simplifiés) 	OUI/NON	..........
<ul style="list-style-type: none"> Le manuel propose des exercices de remédiation 	OUI/NON	..........

Critère 5 : la contribution du manuel au développement des valeurs

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<ul style="list-style-type: none"> Quelles valeurs fréquentes sont développées dans le manuel : esprit critique, respect du genre, tolérance, respect de l'environnement, autres valeurs... ? 	
<ul style="list-style-type: none"> Où apparaît le développement de ces valeurs dans le manuel ? 	

3. Dimension didactique du français

Critère 1 : les contenus disciplinaires

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<ul style="list-style-type: none"> L'approche didactique du programme de français est adoptée dans le manuel Si « oui », précisez laquelle. Si « non », quelle est cette autre approche ? Comment cette approche se traduit-elle dans le manuel ? 	OUI/NON	....................
<ul style="list-style-type: none"> Les contenus sont en rapport avec l'environnement de l'élève Les thèmes renvoient à des contextes culturels francophones 	1 2 3 4 1 2 3 4	....................
<ul style="list-style-type: none"> Les contenus à enseigner sont clairs et utilisent une terminologie accessible et simplifiée Les notions grammaticales ou lexicales sont explicitées par des exemples 	1 2 3 4 1 2 3 4	....................
<ul style="list-style-type: none"> Les contenus renvoient à d'autres disciplines. <p>Justifiez par un ou deux exemples issus d'une séance.</p>	1 2 3 4	...............

Critère 2 : la démarche et la progression des apprentissages

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<p>Par rapport à l'ensemble du manuel</p> <ul style="list-style-type: none"> Le manuel est organisé en unités d'apprentissage Quel est le nom de l'unité dans le manuel ? Comment s'articule cette succession d'unités d'apprentissage ? Le manuel développe une démarche réflexive 	OUI/NON 1 2 3 4	....................
<p>Par rapport à une séance</p> <ul style="list-style-type: none"> Les étapes d'une séance sont explicites et correctement formulées. <p>Quelles sont-elles ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Y a-t-il des moments de récapitulation ? 	OUI/NON OUI/NON	....................
<ul style="list-style-type: none"> La démarche d'enseignement de la lecture dans le manuel développe-t-elle la compréhension et l'expression de l'avis de l'élève ? <p>Si oui, par quel(s) moyen(s) ?</p>	OUI/NON	...............
<ul style="list-style-type: none"> En quoi ce manuel prépare-t-il l'élève à mieux savoir s'exprimer oralement ?		..... .....
<ul style="list-style-type: none"> En quoi ce manuel prépare-t-il l'élève à mieux savoir s'exprimer par écrit ?		..... .....
<ul style="list-style-type: none"> La démarche d'enseignement d'une séance de grammaire vous semble-t-elle inductive ? <p>Si oui, qu'est-ce qui le montre ?</p>	OUI/NON	....................

Critère 3 : les types d'activité (exercices et tâches)

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
• Les activités renvoient à des objectifs et des compétences correctement formulés	1 2 3 4	..........
• Les activités proposées sont variées. Citez 2 ou 3 types d'activité d'une séance	1 2 3 4	...............
• Les activités portent sur différentes ressources (savoirs, savoir-faire, attitude)	1 2 3 4	..........
• Les activités sont ludiques	1 2 3 4	..........
• Donnez 1 ou 2 exemples de jeux en référence à une séance	1 2 3 4	..........
• Le manuel propose des projets en lecture, en écriture...	OUI/NON	..........
• Les activités sont réparties dans une séance selon leur niveau de complexité	1 2 3 4	..........
• Des activités renvoient à la langue première des apprenants	OUI/NON	
• Les consignes des activités sont correctement formulées	1 2 3 4	..........
• Le manuel propose des corrigés d'activités	OUI/NON	

Critère 4 : les supports et leurs exploitations didactiques

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
• Le manuel utilise des supports variés Citez 3 types de supports proposés dans une séance	1 2 3 4	1..... 2..... 3.....
• Les supports sont exploités en fonction du type d'activité (oral, lecture, écriture, grammaire) Donnez brièvement des exemples	1 2 3 4	Grammaire/orthographe/ conjugaison..... Lecture..... Compréhension orale.....
• Des supports sont en lien avec d'autres disciplines enseignées en français Donnez un ou deux exemples à partir d'une séance.	1 2 3 4	...............

4. Dimension didactique des sciences

Critère 1 : contenus disciplinaires

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<ul style="list-style-type: none"> Les contenus du manuel sont en adéquation avec l'approche didactique du programme de sciences Quelle est cette approche ? Cette approche se traduit dans le manuel par (1 ou 2 aspects à préciser) 	1 2 3 4	....................
<ul style="list-style-type: none"> Les contenus sont actualisés en fonction de l'évolution de la science 	1 2 3 4	
<ul style="list-style-type: none"> Les contenus à enseigner sont clairs et utilisent une terminologie accessible 	1 2 3 4	
<ul style="list-style-type: none"> Les contenus renvoient à d'autres disciplines <p>Justifiez par un ou deux exemples dans une séance.</p>	1 2 3 4	...............

Critère 2 : démarche et progression des apprentissages

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<p>Par rapport à l'ensemble du manuel</p> <ul style="list-style-type: none"> Le manuel est organisé en unités d'apprentissage Les composantes de chaque unité sont Le manuel développe une démarche réflexive Le manuel propose des fiches méthodes pour structurer les savoir-faire 	OUI/NON OUI/NON OUI/NON	....................

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<p>Par rapport à une séance</p> <ul style="list-style-type: none"> Les étapes d'une séance sont explicites et correctement formulées. La démarche d'enseignement d'une séance est hypothético-déductive Qu'est-ce qui le montre ? Les conceptions initiales sont prises en compte dans la démarche d'apprentissage Les apprentissages prennent du sens grâce à un ancrage dans le vécu de l'élève ; de ce fait, un transfert des apprentissages dans la vie quotidienne est possible. Le manuel suit la démarche OHERIC..... Le manuel suit un modèle différent du modèle OHERIC Les démarches proposées ne commencent pas par de l'observation, elles sont non linéaires. Elles comprennent des allers-retours entre leurs différentes étapes. Y a-t-il des moments de récapitulation ? La démarche d'enseignement de la science développe l'esprit critique <p>Si oui, par quel moyen ?</p>	1 2 3 4 OUI/NON OUI/NON OUI/NON OUI/NON OUI/NON OUI/NON	..................................................
<ul style="list-style-type: none"> En établissant les limites des modèles scientifiques construits ; par exemple ?		..... .....

Critère 3 : types d'activité (exercices et tâches)

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<ul style="list-style-type: none"> Les activités sont variées Citez 2 ou 3 types d'activités dans une séance du manuel (parmi les activités scientifiques suivantes : problématisation, observation, expérimentation, modélisation, débat...) Identifiez lesquelles sont le moins représentées. 	OUI/NON	1..... 2..... 3.....
<ul style="list-style-type: none"> Les activités portent sur différentes ressources (savoirs, savoir-faire, attitude) Les ressources dominantes dans une séance donnée sont : 	1 2 3 4	..... ..... ..... .....
<ul style="list-style-type: none"> Le manuel propose des corrigés d'activités 	OUI/NON	
<ul style="list-style-type: none"> Les consignes des activités sont correctement formulées 	OUI/NON	

Critère 4 : les supports et leurs exploitations didactiques

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<ul style="list-style-type: none"> Le manuel utilise des supports variés Citez 2 types de supports dans une séance Identifiez, parmi les supports suivants, lesquels sont le moins représentés : <ul style="list-style-type: none"> Texte informatif argumentatif, Dessin et schéma, Tableau de données et graphiques, Photos et multimédia 	OUI/NON	1..... 2.....
<ul style="list-style-type: none"> Les supports sont exploités en fonction du type de la démarche préconisée 	1 2 3 4	

Critère 5 : la nature du savoir scientifique (NOS)

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<ul style="list-style-type: none"> Le manuel contextualise les savoirs en fonction de l'histoire des sciences. Si oui, justifiez par un ou deux exemples pris dans une séance 	OUI/NON	1..... 2.....
<ul style="list-style-type: none"> Le manuel présente les savoirs comme étant la meilleure explication que l'on se fait d'un phénomène à l'heure actuelle et non comme des savoirs établis. Si oui, justifiez par un ou deux exemples pris dans une séance 	OUI/NON	1..... 2.....
<ul style="list-style-type: none"> Le manuel présente les savoirs scientifiques comme étant établis par une communauté de chercheurs et non comme étant l'œuvre d'UN chercheur extraordinaire 	OUI/NON	

5. Dimension didactique des mathématiques

Critère 1 : contenus disciplinaires

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<ul style="list-style-type: none"> Les contenus du manuel sont en adéquation avec l'approche didactique du programme de mathématiques Quelle est cette approche ? Cette approche se traduit dans le manuel par (1 ou 2 aspects à préciser) 	1 2 3 4	<ul style="list-style-type: none">
<ul style="list-style-type: none"> Les contenus sont caractérisés par la rigueur et l'exactitude (notations, expression, illustrations, démonstrations...) 	1 2 3 4	
<ul style="list-style-type: none"> Les contenus sont en rapport avec l'environnement de l'élève 	1 2 3 4	
<ul style="list-style-type: none"> Les contenus à enseigner sont clairs et utilisent une terminologie accessible 	1 2 3 4	
<ul style="list-style-type: none"> Les contenus renvoient à d'autres disciplines <p>Justifiez par un ou deux exemples dans une séance</p>	1 2 3 4	<ul style="list-style-type: none">

Critère 2 : démarche et progression des apprentissages

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
<p>Sur l'ensemble du manuel</p> <ul style="list-style-type: none"> L'organisation des notions suit une construction logique des savoirs, un respect des dépendances entre elles La difficulté et la complexité évoluent Le manuel assure la réapparition, voire l'approfondissement des notions à plusieurs reprises : approche spiralaire 	<p>1 2 3 4</p> <p>OUI/NON</p> <p>OUI/NON</p>	
<p>Par rapport à une séquence d'apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> L'approche des notions est plutôt inductive/semi-inductive/purement déductive ? Les étapes d'une séance sont explicites et correctement formulées La difficulté et la complexité évoluent Y a-t-il des moments de récapitulation ? 	<p>1 2 3 4</p> <p>1 2 3 4</p> <p>OUI/NON</p>	<ul style="list-style-type: none">
<ul style="list-style-type: none"> Les entrées didactiques sont riches/variées Le triangle de représentations : linguistique – graphique – symbolique Une variété des points de vue Un équilibre entre abstraction et lien avec le réel <p>Citez des exemples :</p>	<p>OUI/NON</p> <p>OUI/NON</p> <p>OUI/NON</p> <p>OUI/NON</p>	<ul style="list-style-type: none">

Critère 3 : activités (tâches, exercices...) et supports

INDICATEURS	APPRÉCIATION	RÉPONSES, COMMENTAIRES ET SUGGESTIONS
• Les activités renvoient à des objectifs et compétences correctement formulés	1 2 3 4	
• Les activités sont variées (travaux de découvertes, de modélisation, exercices d'application directe, situations problématiques, questions ouvertes, travaux de groupe, travaux manuels, activités de manipulation, défis ludiques...) • Citez 2 ou 3 types d'activité prise dans une séance du manuel :	1 2 3 4	1..... 2..... 3.....
• Les activités sont réparties dans une séquence selon leur niveau de complexité	1 2 3 4	
• Les activités portent sur différentes ressources (savoirs, savoir-faire) • Les ressources dominantes dans une séquence donnée sont :	1 2 3 4	...............
• Le manuel propose des corrigés d'activités	OUI/NON	
• Les consignes des activités sont correctement formulées	OUI/NON	
• Le manuel décrit correctement les supports nécessaires aux activités, en particulier pour toute activité de manipulation	OUI/NON	
• Le manuel propose des activités interdisciplinaires (en lien avec les sciences, l'économie, l'éveil, la géographie, l'histoire...) Si oui, citez quelques exemples	OUI/NON	...............

Annexe 2 : document d'orientation pour la rédaction des rapports nationaux d'évaluation des manuels scolaires

1. Orientations générales

1.1 La conception de l'évaluation

Les manuels seront étudiés dans un objectif déclaré **d'amélioration de l'enseignement primaire et début du secondaire** par la mise en évidence des modifications que l'on peut apporter à ces outils d'éducation, afin **d'améliorer** les connaissances (**les savoirs**), la capacité des élèves à réagir de manière adaptée aux problèmes qu'ils rencontrent (**les savoir-faire**) et de les préparer à prendre leur place dans la société et dans le monde en général (**les savoir-être**).

Dans cette perspective, évaluer ne signifie donc pas porter un jugement sur des personnes (les auteurs du manuel), mais consiste à rassembler des informations et à les traiter selon une démarche résolument constructive qui permettra de proposer aux élèves d'aujourd'hui des outils construits pour relever les défis de demain.

1.2 Les critères de l'évaluation

« Tout processus d'évaluation implique la confrontation d'un référé (les informations recueillies) à un référent (les critères d'évaluation). Il convient donc de préciser ces critères, leur organisation et leur hiérarchie. »¹¹

L'identification des critères d'évaluation a été réalisée sur la base de discussions avec les équipes pays, la CONFEMEN et l'UNESCO. Ces discussions ont pris en compte les avancées de la recherche en éducation, les contextes des pays participants et les orientations globales du projet « ressources éducatives » dont l'évaluation des manuels est une des activités.

Il a ainsi été arrêté que la grille s'organiserait autour de trois dimensions :

1. **Une dimension éditoriale, socioculturelle et technique** (applicable à tous les manuels) ;
2. **Une dimension pédagogique** (applicable à tous les manuels) ;
3. **Une dimension didactique** (proposée pour les manuels de français, de mathématiques et de sciences).

Chacune des questions de la grille se réfère à l'une ou l'autre de ces dimensions. Chaque dimension est analysée selon des critères appropriés. Chaque critère est décliné en indicateurs permettant d'évaluer si le manuel répond parfaitement, moyennement ou pas du tout aux différents critères de qualité qui ont été définis collectivement. Un fichier de diapositives a également été proposé en accompagnement de la grille afin d'explicitier précisément les indicateurs et de donner des exemples.

1.3 Analyse

Une fois les manuels sélectionnés et les grilles validées, les différentes équipes commenceront **le travail d'observation et d'analyse** en s'aidant des informations fournies dans les diapositives correspondantes. Dans le rapport final, nous vous suggérons de mettre en évidence les points qui ont donné lieu aux échanges les plus intenses, les principales questions qui ont émergé et les compromis qui ont dû être trouvés.

11. De Ketele, Jean-Marie (2009) « Méthodologie du recueil d'informations ».

1.4 L'interprétation quantitative des résultats

Dès que le travail de recueil de réponses a été effectué, il est utile d'interpréter les résultats obtenus. Pour toutes les composantes de la grille (technique, éditoriale et socioculturelle ; ainsi que pédagogique et didactique), vous trouverez dans l'**annexe 1** une version « interprétative » de la grille.

Au début de cette grille interprétative, comme au début de chacune des dimensions pédagogique et didactique, vous trouverez une nouvelle section intitulée : « Items informatifs à observer ». Cette section, qui rassemble une série de questions issues de la grille de base, n'est pas sujette à analyse ou à évaluation quantitative ou qualitative, mais bien à observation et ne donne donc pas lieu à interprétation. Le OUI/NON signifie simplement que tel ou tel élément est présent ou absent du manuel. Pour les dimensions pédagogiques et didactiques, les sections de la grille comportent dans la colonne 3 les premiers éléments d'analyse possibles.

Comme vous pourrez le constater, les questions de la grille ont parfois été divisées en deux, une partie migrant dans la partie « informative » tandis que l'autre était maintenue dans sa partie initiale (Il est à noter que dans le cas de questions divisées en deux, les numéros des questions de la grille interprétative sont les mêmes que ceux du questionnaire de base). Si nous avons choisi de mélanger les questions informatives et sujettes à analyse dans la grille d'évaluation initiale, c'est parce qu'il nous a semblé important de vous inviter à considérer, dans leur globalité et de façon concomitante, les différentes composantes d'un manuel et d'apprécier de façon équitable le travail réalisé par les différents intervenants (illustrateur, graphiste, éditeur...). Pour les composantes 2 et 3 (pédagogique et didactique), la grille, dans la colonne 3, contient des indications précises pour orienter votre analyse.

Considérons maintenant les questions sujettes à analyse afin d'en réaliser **une analyse quantitative**. Celle-ci n'a pas pour objectif de fournir un pourcentage précis d'adéquation des indicateurs aux critères qu'ils représentent, mais de donner une certaine indication quant à l'intensité de cette adéquation.

Dans la grille interprétative et l'exemple ci-après, une valeur quantitative « subjective » allant de 0 à 4 est attribuée pour les réponses OUI/NON selon l'importance attribuée à cet indicateur. Les valeurs de l'échelle de Likert doivent être comptabilisées selon leur valeur numérique allant de 1 à 4. (1 étant attribué à l'indicateur qui n'est pas du tout présent ou très peu dans le manuel et 4 à l'indicateur qui nous permet de comprendre que le manuel est en totale adéquation avec le critère étudié).

Dans le rapport final, le ou les marqueurs quantitatifs les plus représentatifs sont ceux qui sont à prendre en compte, c'est-à-dire ceux que vous aurez obtenus en regroupant par exemple plusieurs questions parlant d'un sujet (les illustrations du manuel) ou en comparant les résultats obtenus pour l'une ou l'autre approche (éditoriale, technique, socioculturelle, pédagogique, didactique) dans vos manuels échantillons.

Exemple:

Vos réponses

<p>15. Le manuel est-il accompagné d'un cahier d'exercices dans lequel l'élève peut écrire ?</p> <p>Si oui, que contient-il ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des situations de découverte ? • Des exercices à réaliser seul ? • Des situations d'intégration permettant l'évaluation ? • Autres ? Merci de préciser. 	<p>0/0</p> <p>1/0</p> <p>1/0</p> <p>1/0</p> <p>1/0</p>	<p>Que la réponse soit OUI ou NON, on comptabilise ZÉRO POINT (et non 1 pour le OUI, car il obtiendra des points par le contenu décrit ci-après.)</p> <p>S'il y a des situations de découverte + 1 POINT</p> <p>Des exercices à réaliser seul + 1 PT</p> <p>Pas de situations d'intégration + 0 PT</p> <p>D'autres éléments que vous jugez intéressants + 1 PT</p>
<p>16. Les illustrations jouent-elles leur rôle de facilitateur d'apprentissage ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apportent-elles des informations complémentaires à celles fournies par les textes ? • Sont-elles pourvues d'indications nécessaires à leur exploitation pédagogique ? 	<p>1 2 3 4</p> <p>1 2 3 4</p> <p>1/0</p>	<p>Si vous lui avez attribué la note 3 = + 3 PTS</p> <p>Si vous lui avez attribué la note 2 = + 2 PTS</p> <p>Si elles n'ont pas d'indications 0 PTS</p>

1.5 La rédaction de la fiche analytique de chaque manuel

Une fois que vous aurez à votre disposition ces informations quantitatives, vous verrez émerger les points forts du manuel. Ces focus prendront en compte tant l'aspect visuel ou technique du manuel que la démarche pédagogique qui y a été mise en place, l'approche didactique, les matières étudiées ou l'ancrage socioculturel. Vous commencerez alors la rédaction d'une fiche analytique par manuel, dans laquelle vous rassemblerez (en les hiérarchisant) les éléments particuliers et les éléments représentatifs de ce manuel, permettant ainsi une comparaison constructive des manuels entre eux.

Les points focus seront identifiés en prenant en compte les 3 questions (issus des TDRs du 25 juin 2021) au centre de notre démarche :

- Ce manuel facilite-t-il l'acquisition des contenus du programme scolaire ?
- Ce manuel est-il en cohérence avec l'approche pédagogique et didactique préconisée par le curriculum ?
- Ce manuel motive-t-il et capte-t-il l'attention des apprenants ?
Ce manuel est-il bien adapté à la vie et aux aspirations de l'élève ?

Il convient de tenir compte également des différentes remarques et suggestions que vous aurez notées dans le questionnaire :

1. Les points forts du manuel (soutenus normalement par la valeur élevée des cotations). Il s'agit des indices qui jouent un rôle important dans l'adéquation du manuel aux critères de qualité identifiés lors de la conception du questionnaire.

2. Les points du manuel à améliorer. Ce sont les éléments présents dans le manuel, mais qui nécessiteraient une récurrence ou une présence plus importante.

3. Les points absents du manuel, vos recommandations et/ou suggestions.

Toujours selon notre démarche constructive, il nous a semblé important de mettre en évidence les éléments qui sont absents du manuel, mais que vous jugez indispensables pour faire un manuel de qualité, ainsi que les suggestions ou recommandations que vous aurez identifiées tout au long du processus.

Les grilles complétées ainsi que les différentes fiches (une par manuel) seront rassemblées respectivement dans l'**annexe 1** et l'**annexe 3** qui accompagnent votre rapport. Dans le rapport final, il sera utile de présenter une fiche représentative/standard d'un manuel afin que les commanditaires de cette étude comprennent sur quelles bases la synthèse de votre rapport est fondée.

1.6 La synthèse des fiches et la rédaction du rapport national

Une fois les fiches complétées, le travail de synthèse peut s'effectuer. Il s'agit tout d'abord de sortir de la perspective ciblée de l'évaluation de manuels particuliers pour prendre de la hauteur et identifier les points forts récurrents et les points récurrents à améliorer dans la majorité des manuels analysés. Vous expliquerez ensuite pourquoi et en quoi vous trouvez que ces points sont importants, mettant éventuellement un focus sur un élément pertinent (un manque, une suggestion) qu'il vous semble intéressant de noter.

Il s'agit ensuite de considérer le positionnement et le rapport qualité-prix des manuels analysés et leur prix sur le marché, en ayant conscience qu'il ne faut pas tirer des conclusions trop hâtives et péremptoires à ce sujet, car de très nombreux éléments, extérieurs aux qualités intrinsèques du manuel, entrent en ligne de compte dans ce calcul économique.

Dans un troisième temps, on rédigera une sorte de « cahier des charges d'un manuel idéal », listant de façon synthétique points forts et points à améliorer identifiés précédemment, tout en n'hésitant pas à évoquer les manques, ainsi que les recommandations et suggestions mises en évidence dans les fiches des manuels étudiés. Il est important de toujours se rappeler que la synthèse doit être écrite avec le souci d'aider les décideurs à s'appuyer sur les manuels actuellement disponibles pour choisir ou éditer les manuels de demain tout en veillant à ne pas se substituer aux décideurs.

1.7 Les annexes

« Il est préférable de concevoir un rapport d'évaluation dont les pages d'analyse, bien structurées, vont à l'essentiel, et dont les annexes, plus importantes en nombre de pages, rassemblent les éléments ayant amené aux conclusions. En effet, le décideur à qui est adressé le rapport a souvent peu de temps disponible, mais est soucieux d'avoir les garanties de sérieux du travail d'évaluation¹². »

- Annexe 1 : les grilles complétées
- Annexe 2 : le document d'interprétation des manuels scolaires (pour la composante 1)
- Annexe 3 : les fiches correspondant aux différents manuels analysés
- Annexe 4 (éventuelle) : un glossaire pour l'explication de certains termes techniques et/ou une bibliographie de quelques ouvrages qui ont inspiré ces évaluations.

12. Gerard et Roegiers (2009) « Des manuels scolaires pour apprendre », Fiche 28.

2. Plan du rapport

Le plan du rapport national reprendra donc :

1. LA MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE DANS L'ANALYSE-ÉVALUATION DES MANUELS

- 1.1. L'échantillon d'analyse
- 1.2. Le travail d'observation et d'analyse
- 1.3. L'interprétation quantitative des résultats
- 1.4. La rédaction de la fiche analytique de chaque manuel

2. LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

- 2.1 Résultats
- 2.2 Conclusions
- 2.3 Recommandations

3. LES ANNEXES

- Annexe 1 : les grilles complétées
- Annexe 2 : le document d'interprétation du questionnaire validé (pour la composante 1)
- Annexe 3 : les fiches correspondant aux différents manuels analysés
- Annexe 4 (éventuelle) : un glossaire pour l'explication de certains termes techniques et/ou une bibliographie de quelques ouvrages qui ont inspiré ces évaluations.

Annexe 3 : La Déclaration de Cotonou

Déclaration des ministres de l'Éducation sur l'évaluation de la qualité des manuels scolaires et le renforcement de la collaboration et de la mutualisation des ressources éducatives entre les pays d'Afrique subsaharienne francophone

Cotonou, 11 novembre 2021

Nous, ministres de l'Éducation des pays participants au volet « évaluation de la qualité des manuels scolaires » du projet « ressources éducatives » :

1. Réaffirmons notre attachement aux textes fondamentaux visant l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs au niveau africain (stratégie continentale de l'éducation CESA 16-25 de l'agenda 2063 de l'Union africaine) et au niveau mondial (ODD4 du cadre d'action éducation 2030).
2. Réaffirmons l'engagement de nos pays à poursuivre et à renforcer les réformes de nos systèmes éducatifs conformément à ces textes fondamentaux en prenant en compte les priorités nationales inscrites dans nos plans sectoriels d'éducation.
3. Saluons l'initiative du projet d'appui à la production et à la diffusion des ressources éducatives pour le primaire et le premier cycle du secondaire en Afrique subsaharienne francophone qui s'inscrit dans la dynamique de réforme de nos systèmes éducatifs.
4. Exprimons notre volonté d'œuvrer pour soutenir l'accès équitable et inclusif de nos élèves du primaire et du secondaire aux ressources éducatives dont la finalité est l'amélioration de la qualité des apprentissages.
5. Constatons, au regard des évaluations PASEC et du rapport périodique de l'OQE, que la disponibilité du manuel scolaire est une variable fortement contributive dans les performances scolaires des apprenants.
6. Saluons de ce fait la mise en œuvre du volet « évaluation des manuels scolaires » du projet d'appui à la production et à la diffusion des ressources éducatives pour le primaire et le premier cycle du secondaire en Afrique subsaharienne francophone dans nos pays.
7. Exprimons notre volonté d'œuvrer pour l'atteinte de l'objectif général de ce volet qui est d'améliorer la qualité du processus de conception et d'évaluation des manuels scolaires.
8. Engageons nos pays à prendre en compte les recommandations du rapport consolidé de cette évaluation, notamment en :

8.1 Diffusant à une large échelle le document issu de ce rapport présentant **les lignes directrices** devant orienter la conception et l'évaluation des manuels scolaires adaptés aux contextes de nos pays et aux standards internationaux, afin que tous les acteurs de nos systèmes éducatifs s'en approprient.

8.2 Œuvrant pour l'intégration de ces lignes directrices dans les textes officiels encadrant la conception et l'évaluation des manuels scolaires dans nos pays.

8.3 Créant un cadre d'action permettant aux experts en conception et en évaluation des manuels scolaires de nos différents pays de coordonner leurs efforts en vue de l'élaboration de documents de référence : guides pédagogiques, manuels scolaires et autres ressources pédagogiques harmonisées produites sous forme de ressources éducatives libres dans les disciplines clés afin de soutenir l'apprentissage, rapports d'études sur la qualité des manuels scolaires, etc.

8.4 Soutenant les efforts du projet « ressources éducatives » pour le renforcement de la mutualisation et de la collaboration entre pays pour la production et l'accès aux ressources éducatives pour les élèves et les établissements secondaires ;

8.5 Mettant en place des mécanismes de suivi-évaluation de la prise en compte de ces recommandations.

9. Entendons promouvoir, dans le cadre des réunions des instances de la CONFEMEN et des sessions ministérielles de l'UNESCO, la participation d'autres pays d'Afrique subsaharienne francophone au volet « évaluation des manuels scolaires » du projet « ressources éducatives » et le renforcement de la mutualisation et de la collaboration pour la production et l'accès aux ressources éducatives auprès de nos pairs, ministres de l'Éducation.

*Les ministres de l'Éducation des pays participants
à l'activité « évaluation des manuels scolaires »
du projet « ressources éducatives »*

Évaluation de la qualité des manuels scolaires

Bénin, Burundi, Madagascar, Niger, Sénégal et Togo

Rapport de synthèse

Cette publication est le fruit d'une collaboration fructueuse entre la CONFEMEN, l'UNESCO, dans le cadre du projet Ressources éducatives financé par l'Agence française de développement. Elle se penche sur une analyse approfondie des manuels scolaires, qui sont des éléments essentiels de l'enseignement en Afrique subsaharienne.

Les résultats de cette évaluation présentent une grille d'évaluation conforme aux normes internationales ainsi qu'une cartographie détaillée de la qualité des manuels scolaires. Ces données, accompagnées de recommandations pertinentes, ont émergé d'un travail réalisé avec les parties prenantes dans les pays concernés.

Dans un monde où l'éducation est essentielle, cet ouvrage apporte une contribution importante à la promotion d'une éducation de qualité en Afrique subsaharienne. Il jette également les bases d'une coopération renforcée entre les institutions et les pays membres. Destiné aux décideurs politiques, aux éducateurs et à tous ceux qui œuvrent pour une éducation de qualité, cette étude constitue un outil précieux dans la construction d'un avenir éducatif prometteur.