

# L'ÉDITION PÉDAGOGIQUE EN GRANDE-BRETAGNE : UNE ENQUÊTE SUR SON HISTOIRE, SA CONDITION ACTUELLE ET SES PERSPECTIVES

## Définition et prémices.

L'édition pédagogique peut être définie comme l'industrie ou le processus par lequel le savoir et les valeurs de la société sont transmis aux jeunes générations sous forme écrite. Bien que les manuels scolaires aient une histoire bien plus ancienne, cette industrie n'a atteint sa maturité que dans la dernière moitié du siècle. Dès les débuts de l'imprimerie, manuels et abécédaires ont été publiés et, vers le 18<sup>ème</sup> siècle, des éditeurs comme Longman (qui existe toujours) se sont établis. Comme nous le verrons, cependant, c'est la période victorienne, avec la mise en place d'une éducation élémentaire universelle, qui a mené au développement de livres scolaires dans le sens actuel du terme. Le livre scolaire qui a rencontré un succès phénoménal, avec 184 rééditions entre le 16<sup>ème</sup> et le 19<sup>ème</sup> siècle, a pour titre « The English Spelling Book » (Manuel de l'orthographe anglaise). Les lettres de l'alphabet y étaient illustrées par des dessins d'animaux familiers et d'objets, mais les textes étaient, selon les standards modernes, empruntés et moralisateurs :

*« C'é-tait une ma-ti-née très a-gré-able, le so-leil bri-llait et les oi-seaux chan-taient dans les arbres. Un pe-tit gar-çon n'ai-mait pas te-lle-ment son livre car il n'é-tait qu'un sot. Il ne pen-sait qu'à jou-er au lieu d'a-ller à l'é-cole. Il vit une a-beille bû-ti-ner sur une pre-mi-ère fleur puis sur une autre et il s'ex-cla-ma : belle a-beille ! Veux-tu ve-nir jou-er a-vec moi ? Mais l'a-beille ré-pon-dit : non, je ne dois pas pa-re-sser, je dois ré-col-ter du miel. »<sup>1</sup>*

Les tirets servent à séparer les syllabes et le langage est soigneusement choisi. Il y a la volonté d'écrire à un niveau adapté pour les enfants sans que l'auteur parvienne à éviter un ton moralisateur comme le montre l'image de l'enfant paresseux et de l'abeille déterminée. On doit garder à l'esprit que jusqu'à la deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle, seuls les enfants des classes aisées et de la bourgeoisie émergente étaient éduqués ou, dans la plupart des cas, recevaient une instruction. De facto, le marché des livres scolaires était peu important à cette époque. Ce fut la loi de 1870 sur l'éducation qui rendit pour la première fois l'éducation élémentaire obligatoire dans le Royaume-Uni et qui incita les éditeurs à produire de grandes quantités de livres pour celle-ci, principalement des manuels d'apprentissage de la lecture, à travers une grande variété de sujets<sup>2</sup>.

On peut noter avec intérêt que le mot « alphabétisation », qui est devenu tellement courant, date de la période suivant 1870. Il n'y avait aucun besoin d'un tel concept auparavant.

<sup>1</sup> in *Education and publishing in transition* de Roy Yglesias, dans *Essays in the History of Publishing*, Londres, 1978.

<sup>2</sup> Adapté de différentes sources, dont John Feather, *A History of British Publishing*, Londres, 1968.

Ayant la même racine latine que le mot littérature, il est dérivé de l'adjectif « lettré » dans des temps où la généralisation de l'éducation à toutes les classes nécessitait un niveau élémentaire de lecture et d'écriture jugé adéquat pour les enfants des classes ouvrières que l'on instruisait pour la première fois. Comme l'affirme Colin MacCabe :

« *Les réformes éducatives du 19<sup>ème</sup> siècle ont fait de la lecture et de l'écriture des compétences disjointes de l'implication dans l'héritage culturel.* »<sup>3</sup>

« L'alphabétisation » a donc débuté par un enseignement fonctionnel bien en deçà de l'éducation culturelle complète (comprenant le grec ancien et le latin ainsi que le français, les mathématiques etc.) qui continuait à être dispensée aux enfants des riches et des puissants. Dans la seconde moitié du 19<sup>ème</sup> siècle, certains éditeurs commencèrent ou continuèrent à produire des livres pour les « public schools » (qui sont en fait des écoles privées en Grande-Bretagne) et les lycées. Les Presses Universitaires d'Oxford et de Cambridge en faisaient partie. Oxford débuta sa collection Clarendon en 1866 avec des livres destinés au départ au marché des écoles privées mais a rapidement introduit des livres à l'intention d'un usage hors de la sphère de l'enseignement traditionnel. La plupart des sorties des Presses Universitaires de Cambridge étaient destinées plutôt au collège qu'à l'enseignement élémentaire et, en collège, la « Cambridge Bible for Schools » (Bible scolaire de Cambridge) et la collection Pitt de textes littéraires étaient largement utilisées. Très rapidement, cependant, le vaste marché de l'école élémentaire commençait à être pourvu. Les « lecteurs royaux » de Nelson étaient très profitables et l'existence des maisons d'édition telles que Blackie's et E.J. Arnold dépendait des écoles communales<sup>4</sup>.

## De 1900 à 1950.

Durant la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, de nouvelles lois éducatives issues de la Loi Butler de 1944 ont organisé l'enseignement en trois étapes en application encore aujourd'hui : le primaire (5 à 11 ans), le secondaire (11 à 15 ans, aujourd'hui 16 ans) et au-delà (après 16 ans, bien que de nombreux établissements d'enseignement secondaire proposent des cours jusqu'au baccalauréat pour les élèves âgés de 18 ans). Progressivement, les éditeurs pédagogiques (souvent les départements pédagogiques des éditeurs), développèrent leurs catalogues en fonction des niveaux scolaires. Certains se sont spécialisés soit dans le primaire soit dans le secondaire. Les manuels scolaires ont toujours constitué une importante composante des publications de la plupart des éditeurs pédagogiques et ont souvent connu une longue durée de vie, alimentant les deux principaux examens pour les élèves de 16 ans (aujourd'hui appelés Certificat Général d'Enseignement Secondaire - GCSE - « O » Level, l'équivalent du Brevet d'études) et de 18 ans, pour ceux qui restent à l'école après l'âge statutaire et se destinant généralement aux études universitaires (aujourd'hui appelé

<sup>3</sup> Colin MacCabe, *Reading the screen* dans *Prospect*, Londres, mai 1996.

<sup>4</sup> Feather, *op. cit.*

GCSE « A » Level, l'équivalent du baccalauréat). Une fois tous les niveaux pourvus, de plus grandes sociétés ont eu tendance à développer des systèmes éditoriaux et de marketing distincts pour leurs catalogues de l'élémentaire et du secondaire. Ce phénomène s'est accentué ces dernières années.

### **De 1950 à nos jours.**

Dans la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle, deux changements administratifs ont particulièrement influencé l'édition pédagogique qui a aussi été affectée par des changements théoriques. Ceux-ci sont : a) l'introduction du Collège d'Enseignement Polyvalent dans les années 70, abolissant l'examen d'entrée au collège qui orientait les élèves vers un type d'établissement en particulier et, b) l'établissement d'un Programme National à partir de 1989. L'enseignement polyvalent signifie que les éditeurs doivent produire des livres adaptés à l'hétérogénéité des classes dans le secondaire (comme ils devaient déjà le faire pour le primaire). Le Programme National, toujours en application malgré ses deux révisions, a eu un effet encore plus percutant sur les politiques des éditeurs pédagogiques. Puisque tous les manuels devaient couvrir les mêmes programmes, s'appliquant à la majorité des élèves de 5 à 16 ans, la variété des contenus devenait forcément moins importante. La compétition entre les éditeurs se révèle davantage dans la forme (couleur, illustrations, qualité graphique, etc.) et dans les stratégies de marketing que dans le fond. Le Gouvernement Travailleliste élu en 1997 a fait de l'enseignement une de ses priorités et a renforcé le Programme National avec les stratégies nationales d'alphabétisation et de calcul imposant aux écoles élémentaires le régime d'enseignement le plus centralisé et le plus standardisé jamais imposé en Grande-Bretagne. Les Travaillelistes s'en sont justifié en se référant au très faible niveau des compétences élémentaires révélé par les statistiques comparatives internationales depuis de nombreuses années. Toutes les écoles élémentaires publiques prévoient maintenant une heure d'alphabétisation et une heure de calcul dans leurs emplois du temps avec un programme très directif, ce qui signifie qu'une très grande partie de la matinée est consacrée à ces matières, le reste du programme étant couvert moins intensivement dans les sessions de l'après-midi, plus courtes que celles du matin. La stratégie nationale d'alphabétisation a généralement été bénéfique aux éditeurs pédagogiques au niveau élémentaire. On peut féliciter cette stratégie qui englobe le domaine très vaste de la langue et de la littérature. Cette politique a été soutenue par un financement important : plusieurs bourses spéciales ont été allouées aux écoles afin qu'elles acquièrent un grand nombre d'ouvrages, encourageant, de fait, les éditeurs à publier des supports de qualité de sorte à répondre aux besoins des enseignants pendant l'heure d'alphabétisation. À l'heure actuelle, les éditeurs n'ont pas fait autant d'efforts pour la stratégie nationale d'enseignement du calcul car les dirigeants considèrent les livres comme moins importants à cet apprentissage contrairement aux dirigeants de la stratégie d'alphabétisation. De plus, les bourses gouvernementales pour ces manuels ont été bien plus modestes.

## L'opposition entre prescription et liberté antérieure.

Les stratégies d'alphabétisation et de calcul ont été très bien accueillies parmi les enseignants bien que certains déplorent leurs aspects prescriptifs. Un chef d'État à Staffordshire a déclaré au journal *The Guardian* : « *La stratégie nationale d'alphabétisation nous a été imposée par l'intention du gouvernement d'élever le niveau des élèves mais il a utilisé un marteau piqueur pour casser une noix. Les écoles désespèrent de se ménager une plage de temps pour la réflexion sur leurs forces et faiblesses. Cette stratégie complexe a été introduite à la hâte et a été très exigeante quant aux ressources des écoles. Chaque école est différente et a des besoins et des forces différents. Cette stratégie se doit d'être plus souple. Je n'ai rien contre la standardisation dans une fabrique de roulements à billes mais les enfants ne sont pas des roulements à billes, ce sont des humains. La chance devrait nous être laissée de ne pas subir cette prescription gouvernementale, nous avons besoin de plus de souplesse.* »<sup>5</sup>

Ceci est un exemple extrême, quoique assez typique du rejet des britanniques face à un système central et imposé, mais assurément, ces deux stratégies contrastent fortement avec la liberté dont jouissaient quatre écoles élémentaires avant l'introduction du Programme National. Dans les années 60 et 70, un grand nombre d'établissements abandonnèrent les méthodes traditionnelles et introduisirent une démarche éducative heuristique s'appuyant sur les méthodes de découverte et de créativité. Franck Whithaed a écrit un ouvrage intitulé *The Disappearing Dais* (« La disparition de l'estrade ») formulant des réserves au fait que les enseignants de ces classes ne surplombaient plus la classe mais étaient parmi les élèves qui, dans les classes élémentaires en particulier, n'étaient plus assis en rangs mais à des pupitres mobiles en fonction de l'activité entreprise. On venait du monde entier pour voir ces classes progressistes. Les éditeurs ont souvent contribué à de tels développements par les supports créatifs qu'ils produisaient, incluant des anthologies richement illustrées, des dossiers de fiches et autres supports variés dont des projets interdisciplinaires. Des auteurs comme David Holbrook (dont les nombreux ouvrages incluaient *English for the Rejected* - « L'Anglais pour les exclus ») militaient pour l'enseignement centré sur l'apprenant et pour l'introduction de matières nécessitant un faible niveau de compréhension.

À l'époque des Programmes Nationaux et surtout de la Stratégie Nationale d'Alphabétisation, les partisans de longue date de l'apprentissage heuristique et de l'éducation progressiste ont réagi. Tandis qu'un nombre d'enseignants restaient loyaux aux concepts d'enseignement centré sur l'apprenant, une majorité pensait que l'enseignement progressiste avait profité à certains élèves mais pas à d'autres : pour les moins doués en particulier, le manque de structure et de contrôle signifiait qu'ils n'avaient pas atteint les compétences requises dans la société moderne et le marché du travail. L'attitude face à l'enseignement de la langue aussi semblait alors pouvoir être remise en question. Sous l'influence de la socio-linguistique et compte tenu du déclin de l'enseignement du Latin, on pouvait pressentir dans les années 1960 et 1970 que la grammaire traditionnelle, qui évidemment suivait le modèle latin, était inappropriée à l'usage de la langue moderne. Le principe

<sup>5</sup> *Guardian*, cahier éducatif, Londres, 16 décembre 1999.

était d'encourager la prise de parole spontanée même si les élèves faisaient des erreurs de grammaire et avaient des accents trop prononcés par rapport à la norme. Plus tard ceci aussi fut remis en question, sur le principe que les enfants des classes ouvrières, surtout, seraient désavantagés lors d'entretiens d'embauche si leur langage ne respectait pas la norme et que les élèves pourraient avoir des difficultés à l'apprentissage des langues étrangères etc. s'ils ne maîtrisaient pas les concepts de la grammaire traditionnelle. De même, le manque d'organisation dans l'enseignement des mathématiques, bien que moins important que pour l'enseignement de la grammaire, fut perçu plus tard comme un handicap pour les élèves dans leur vie professionnelle et d'adulte. Toutes les tendances évoquées ici sont reflétées dans les publications de la période en question. Certaines méthodes clés d'enseignement ont été publiées par des éditeurs privés mais ont été élaborées par ou avec le Comité des écoles, une entité gouvernementale dont l'équivalent actuel est l'Autorité des Programmes et des Diplômes (Qualifications and Curriculum Authority - QCA). Les trois projets sous la responsabilité du Comité des écoles étaient : *Breakthrough to literacy* (« À la découverte de l'alphabet »), un projet d'apprentissage de la lecture à l'école élémentaire, qui fonctionnait sur le principe des lettres isolées à partir desquelles on formait des mots (ce principe est toujours d'actualité) ; *Language in use* (« Pratique de la langue »), un projet de langue au collège incluant des concepts socio-linguistiques (au lieu d'une grammaire traditionnelle) ; et *The Humanities Project* (« Projet des Sciences Humaines »), proposant des fiches documentaires sur des sujets tels que l'habitat, la guerre, les relations entre les sexes, destinées aux classes de collège, le professeur agissant plus comme un observateur que comme quelqu'un de partial. Ces projets résument les vues pédagogiques de cette époque qui ont été plus ou moins abandonnées ou modifiées depuis leur instauration.

## **Contrôle gouvernemental des programmes.**

Il existe des différences significatives entre l'ancien Conseil des écoles et l'Autorité des Programmes et des Diplômes, très révélatrices des changements des conditions d'édition durant les trente dernières années. Le Conseil des écoles a été créé au début des années 1960 après une opposition farouche de la part des syndicats-enseignants et Autorités Éducatives Locales (sur le principe que le Gouvernement ne devrait avoir aucun droit de regard sur les Programmes). Un rapport de 1964 affirmait que les écoles devaient rester maîtres de leur enseignement mais confirmait l'opinion gouvernementale qui voulait que le Comité des écoles pour les Programmes et les Examens soit nécessaire à la recherche et au développement, et celui-ci fut créé. Le Comité des écoles prit bonne note des recherches pédagogiques dans les différents pays et soutint les projets susmentionnés ainsi que de nombreux autres. Il invitait des éditeurs pédagogiques à des rencontres dans lesquelles ces projets étaient présentés et soumis à appel d'offre. L'éditeur retenu travaillait alors en collaboration avec le Comité des écoles à la publication des travaux résultants de la recherche. Des éditeurs majeurs tels Longman et Heinemann ont publié les projets du Comité des écoles. En 1982, le Secrétaire d'État à l'Éducation a annoncé le démantèlement du Comité des écoles et son remplacement par des entités distinctes pour les Programmes et les Examens. Celles-ci ont été modifiées plus avant durant les années 1980 et 1990 avant

d'être réunies sous la tutelle de l'Autorité des Programmes et des Diplômes, responsables des Programmes Nationaux et Examens Nationaux dispensés aux élèves du secteur public âgés de 7, 11 et 14 ans. (Pour compliquer la chose, les Stratégies Nationales d'Alphabétisation et d'Apprentissage du Calcul ont été mises au point hors de l'Autorité des Programmes et des Diplômes, bien que les prescriptions concernant le cycle élémentaire dans les Programmes Nationaux aient été harmonisées avec ces stratégies). L'Autorité des Programmes et des Diplômes ainsi que les deux Stratégies produisent des publications très influentes - les programmes nationaux et les programmes d'enseignement qui y sont liés. En 1999, la Stratégie Nationale d'Alphabétisation a publié un cours modèle d'alphabétisation pour les classes élémentaires, *Progress in phonics* (« Progresser en phonétique »), et plusieurs autres projets pédagogiques qui par le passé auraient plutôt été publiés par des éditeurs privés. Il a pu y avoir un élément de critique implicite des éditeurs par la Stratégie Nationale d'Alphabétisation dans le sens où cette dernière a senti qu'elle devait s'assurer elle-même, que l'approche qu'elle favorisait concernant l'alphabétisation était contenue en détails dans ses propres publications. Une telle attitude aurait été inconcevable à l'époque du Comité des écoles, quand la tendance voulait que les programmes soient l'affaire des écoles, et elle illustre bien le changement de climat dans lequel les éditeurs pédagogiques opèrent.

## Hier et aujourd'hui.

Comme susmentionné, les éditeurs travaillent actuellement dans un cadre rigide. Les Programmes Nationaux et les deux Stratégies pour le cycle élémentaire déterminent pointilleusement ce que les écoles doivent enseigner et, dans le cas des stratégies pour le cycle élémentaire, de quelle manière les contenus doivent être enseignés. Jusqu'à la fin des années 1980, les éditeurs pédagogiques avaient une bien plus grande influence sur les matières enseignées : les supports les plus vendus représentaient pour de nombreux enseignants la meilleure manière de rythmer et de structurer un cours. Ces fonctions sont à présent sous le contrôle direct du Gouvernement via ses organismes, et, tandis que les éditeurs et les auteurs déploient toujours autant d'énergie et de compétences dans l'élaboration et l'habillage des supports, le contenu de leurs cours doit se conformer aux Programmes Nationaux. Un contenu trop original ne répondrait tout bonnement pas aux besoins des écoles. On peut illustrer cette situation par des exemples en discipline d'anglais. Avec le déclin des langues anciennes et de la religion après la Seconde Guerre Mondiale, la langue et la littérature anglaises pouvaient être considérées comme un substitut à celles-ci. Les cours d'anglais pour les écoles élémentaires et les collèges publiés dans les années 1960 et 1970 étaient souvent d'une grande originalité et d'un grand intérêt. On peut citer en exemple *English Broadsheets* (« Affiches d'anglais ») de Peter Abbs, publié sous forme d'un dépliant de quatre pages par les Publications Pédagogiques de Heinemann. L'une de ces affiches présentait une photographie en gros plan d'un faucon sur sa couverture, suivie d'un poème de Ted Hughes, *Hawk Roosting* (« Le faucon perché »). L'objectif était d'impressionner les élèves par la vision de la photo et la lecture du poème afin de stimuler leur esprit critique et de leur faire produire des compositions de qualité. Ce format avait été choisi pour faire de chaque page une expérience nouvelle. Ces affiches questionnaient

le lecteur de manière à développer ses capacités de compréhension élémentaire et sa culture esthétique. Il existe beaucoup de cours d'anglais de qualité publiés de nos jours mais le sens de l'originalité et l'aventure esthétique sont plus rares. Actuellement les cours doivent couvrir l'ensemble de la langue et des genres littéraires dictés par la Stratégie Nationale d'Alphabétisation, avec un juste équilibre de phonétique et de littérature. Il y a peut-être aujourd'hui moins de place pour un équivalent aux « Affiches d'anglais », plaçant l'anglais sur une base empirique et esthétique. Dans leur livre de référence, *On Learning to Read* (« De l'apprentissage de la lecture »), Bruno Bettelheim et Karen Zelan ont écrit : « *Il existe deux manières radicalement différentes d'expérimenter la lecture et son apprentissage : soit comme une expérience très formatrice, importante si l'on veut réussir dans la vie, soit comme une source de connaissances illimitées et d'émotions esthétiques. Avec laquelle de ces deux manières ou avec quelle combinaison entre celles-ci l'enfant va-t-il faire l'expérience de l'apprentissage de la lecture ? Cela dépend de l'impression que lui font ses parents et de l'atmosphère familiale ainsi que de la manière dont la lecture lui est enseignée à l'école. L'image des Lettres qui lui est renvoyée par ceux qui forment de manière significative sa vision des choses durant les années où il est le plus influençable, est décisive...* »<sup>6</sup>. La Stratégie Nationale d'Alphabétisation inclut des éléments de jugement littéraire et d'esprit critique mais ce qu'elle met surtout en lumière est l'utilité de la dichotomie mentionnée par Bettelheim et Zelan : la lecture est considérée comme « une expérience très formatrice », la base de la vie et du travail moderne. Les publications de cours doivent prendre ce point de vue en considération bien qu'un aspect encourageant de cette stratégie a été l'utilisation qu'elle a faite d'un grand nombre d'œuvres de littérature moderne et classique dont l'acquisition a été rendue possible grâce à des bourses du Gouvernement.

## **L'industrie de l'édition.**

En parallèle à tous ces changements dans le domaine pédagogique décrits ci-dessus, les maisons d'édition ont elles-mêmes changé ces vingt ou trente dernières années au point qu'on ne les reconnaît presque plus. De grands groupes possédaient déjà des éditeurs auparavant : le conglomérat d'industrie lourde Tilling par exemple, qui s'est développé autour de la compagnie des bus victoriens, a ajouté le groupe d'édition Heinemann à son capital en 1959 sans toutefois intervenir dans sa politique : à partir du moment où l'affaire était rentable, Tilling laissait aux directeurs des différentes sociétés une grande marge de liberté pour agir à leur guise. Dans les années 1980, où la concurrence était plus rude, Tilling a perdu la propriété de Heinemann au profit d'un conglomérat plus puissant, British Tyre and Rubber (BTR). À une période où les grandes entreprises s'intéressaient de plus en plus à la publication de livres, l'édition était considérée comme une petite partie d'un empire de média plus vaste. En conséquence, les sociétés d'édition d'œuvres de fiction Heinemann se sont retrouvées dans la branche britannique du groupe américain

---

<sup>6</sup> Bruno Bettelheim & Karen Zelan, *On learning to Read : the Child's Fascination with Meaning*, Londres, 1982, pages 50-51.

Random House tandis que les éditions pédagogiques et professionnelles sont détenues par Reed Elsevier, le conglomérat anglo-hollandais. À la fin des années 1990, l'édition pédagogique britannique était principalement contrôlée par une poignée de grands groupes. En 1998, d'après une vaste enquête statistique, les dix plus importants éditeurs pédagogiques étaient :

- *Letts* : à l'origine un éditeur d'agendas qui a étendu son activité à l'édition de manuels d'étude et de révision vendus à la fois aux écoles et dans les librairies ; détenu par BPP Holdings ; Chiffre d'affaires en 1997 : environ 7 millions de Livres.
- *Longman* : un des éditeurs pédagogiques les plus importants depuis le 18<sup>e</sup> siècle, appartenant maintenant à Addison Wesley Longman, une division de Pearson PLC, qui détient également Penguin et étend ses intérêts à la télévision et aux divertissements. Les ventes de Addison Wesley Longman se montent à 663,6 millions de Livres en 1997.
- *Stanley Thornes* : détenu par le groupe hollandais Wolters Kluwer. Chiffre d'affaires en 1997 : 21 millions de Livres. Mary Glasgow, éditeur en langues modernes appartient aussi à Stanley Thornes.
- *Heinemann Educational* : mentionné ci-dessus, à l'origine département pédagogique de William Heinemann, éditeur d'œuvres de fiction. A absorbé un autre grand éditeur pédagogique : Ginn. Est détenu par Reed Elsevier, le conglomérat anglo-hollandais dont le chiffre d'affaires en 1997 se montait à 3,417 millions de Livres.
- *Collins Educational* : une société très ancienne, à l'origine le département pédagogique de la société écossaise William Collins. Aujourd'hui détenu par Harper Collins UK, propriété de la News Corporation de Rupert Murdoch. Comprend Unwin Hyman et Letterland (auparavant éditeurs indépendants). Le chiffre d'affaires d'Harper Collins UK en 1997 s'élevait à 126 millions de Livres.
- *Oxford University Press* : détenu par l'université d'Oxford, une maison très ancienne avec trois divisions : universitaire, pédagogique et d'enseignement de la langue anglaise. La division pédagogique publie des livres pour enfants et des manuels scolaires dont le best-seller Oxford Reading Tree (programme de lecture à l'école élémentaire). Chiffre d'affaires en 1996-1997 : 77 millions de Livres.
- *Thomas Nelson* : tout comme Collins, un éditeur écossais établi de longue date à présent détenu par le groupe canadien Thomson bien que sur le point d'être revendu. Chiffre d'affaires de Thomson en 1997 : 5,365 millions de Livres.
- *Robert Gibson and Sons* : en quelque sorte une surprise : un éditeur de Glasgow fortement représenté dans le marché du cycle élémentaire. Chiffre d'affaires inconnu.
- *Cambridge University Press* : détenu par l'université de Cambridge sous l'ancien régime de la Charte. Édite des manuels pour l'élémentaire et le secondaire ainsi que des ouvrages universitaires, des Bibles, des travaux scientifiques, des ouvrages de Sciences Humaines ainsi que d'enseignement de la langue anglaise. 2000 titres parus en 1997 ! Chiffre d'affaires non révélé.

- *Hodder and Stoughton Educational* : très ancien éditeur détenu par Hodder Headline depuis 1993. 14 millions de livres de chiffre d'affaires en 1997.

L'ensemble des ventes de ces dix éditeurs est censé représenter 74 % de toutes les ventes de manuels scolaires et de manuels d'étude en 1997. Parmi les plus grandes ventes de livres, le « Mini-dictionnaire d'anglais Oxford » s'est vendu à plus de 33 000 exemplaires tandis qu'un livre de Letts, *Prepare your child for key stage 2 National Tests : Mathematics*, s'est vendu à 32 000 exemplaires<sup>7</sup>. À l'exception de Gibson, il est évident que toutes les sociétés d'édition pédagogique leaders sur le marché, mentionnées ci-dessus, sont désormais détenues par des sociétés ou des groupes plus importants. Cette vérité s'applique également aux autres types d'édition. Dans le domaine des éditions pour enfants, le recours à de grands groupes média tels que Disney ou Warner permet de faire coïncider facilement la sortie de films tels que *Mulan* ou *Toy Story* avec des produits dérivés. Réciproquement les livres de Roald Dahl ou Enyd Blyton peuvent générer des produits dérivés. Le contrôle des droits pour de telles propriétés devient très difficile à gérer pour des sociétés de média. La même chose s'applique à l'édition professionnelle où les synergies internationales électroniques sont plus faciles à exploiter pour des grands groupes tels que Thomson ou Reed Elsevier. Dans l'édition pédagogique, l'intérêt initial des grands groupes était probablement l'étendue et la forte rentabilité du marché. Les manuels scolaires, et particulièrement ceux associés au brevet d'études et au baccalauréat, avaient une durée de vie assez importante, étant maintes fois révisés au fil du temps. Les Bibles, les anthologies de la poésie et autres livres pour les études et/ou les enfants avaient également une durée de vie élevée et se négociaient à moindre coût car ils étaient vendus aux écoles par lots de trente exemplaires ou plus. Ces dernières années, les changements dans le milieu éducatif, ne permettaient plus de réutiliser les livres des années antérieures. Ceci n'est pas tant le cas des publications de littérature classique et moderne que des manuels scolaires et des projets pédagogiques y étant associés qui doivent être changés ou même, dans certains cas, abandonnés, en conformité avec les changements de programmes. Ce sont les Programmes Nationaux ainsi que les Stratégies Nationales d'Alphabétisation et de Calcul actuelles qui sont en question ici.

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, de nombreux manuels scolaires ont, par le passé, aidé à déterminer le rythme et l'agencement des matières car l'enseignant n'avait qu'à suivre l'ordre proposé dans le livre. Une fois que le Gouvernement avait détaillé le contenu de chaque matière et stipulé dans les deux Stratégies l'ordre dans lequel la lecture, l'écriture et les mathématiques devaient être enseignées, les éditeurs devaient vérifier tous leurs manuels et amender ou remplacer ceux qui n'étaient plus adaptés. Dans le cadre de la Stratégie Nationale pour le Calcul, la plupart des manuels et de leurs annexes antérieurs à 1998 devaient être retirés du marché. Les nouveaux programmes témoignaient d'un parti pris en faveur du calcul mental durant les premières années de la scolarité et les méthodes prônées ne correspondaient plus tellement aux contenus enseignés précédemment dans

---

<sup>7</sup> Whitaker Book Sales Yearbook 1999, Londres, 1999.

les petites classes. En conséquence, la plupart des éditeurs pédagogiques majeurs ont publié de nouveaux supports respectant à la lettre la Stratégie Nationale d'apprentissage du Calcul. Comme nous l'avons mentionné, il y a moins de différences dans l'approche et les contenus que par le passé : la compétition entre les six ou sept sociétés les plus importantes s'exprime principalement en termes de coûts de production et de marketing, deux domaines dans lesquels les grands groupes sont avantagés. Avant l'existence de ces grands groupes, il y avait plus de chance pour que l'on retrouve de l'originalité et du talent dans les manuels édités et dans le succès d'une publication peu conventionnelle. Malgré les efforts déployés par les éditeurs, il existe aujourd'hui un risque de platitude dans l'uniformisation des livres produits pour les matières principales.

## Les types de manuels scolaires.

L'introduction d'un programme relativement prescriptif dans la plupart des écoles a marqué les enseignants comme les éditeurs. Les enseignants ressentaient le besoin de s'assurer que les outils retenus couvrent effectivement les Programmes Nationaux ou les Stratégies pour l'école élémentaire. Les éditeurs ont dû faire montre d'imagination pour ajouter aux manuels (qui ont tous des contenus assez similaires) un peu d'originalité. On serait dans le faux néanmoins si l'on suggérait que seule une poignée d'éditeurs vendent leurs livres aux écoles. L'Association Nationale pour l'Alphabétisation publie annuellement un guide de ressources pour l'alphabétisation qui répertorie les livres et supports soumis par les éditeurs. Dans l'édition de 1999, d'autres éditeurs que les dix mentionnés précédemment sont présents. Ceci est en partie dû au fait que les éditeurs privés de littérature enfantine apportent leur contribution (les bibliothèques et les enseignants d'anglais achètent souvent des livres pour enfants dans ce guide) et en partie au fait qu'il y a toujours de nombreuses petites maisons d'édition spécialisées qui ont quelques livres à proposer. Parmi le premier groupe cité, Bloomsbury, un éditeur privé assez récent possède un département de littérature enfantine et a publié les histoires d'Harry Potter par J.K. Rowlings (inconnue à l'époque) et qui ont connu un succès phénoménal. De la même manière, l'éditeur Random House publie des livres pour enfants par des auteurs de renom comme Quentin Blake, Shirley Huges et David Mc Kee ( dont le surréaliste *Not Now Bernard* - « Pas Maintenant Bernard » est devenu un classique), tandis que la maison Egmont publie une collection *Mammoth Fiction* très appréciée des enfants.

Une édition récente de la revue *The Bookseller* ( 24 décembre 1999) publie un panorama de la littérature enfantine en 1999. Elle souligne que cette année a été marquée par un attrait pour la littérature enfantine sans précédent et ceci grâce à l'heure d'Alphabétisation, aux fonds gouvernementaux alloués à cette heure et à l'Année Nationale de la lecture. Ce tour d'horizon suggère, néanmoins, qu'il y a eu une chute dans les ventes de littérature enfantine durant les derniers mois de 1999 et plaide en faveur de la poursuite des initiatives lancées par l'Année Nationale de la lecture en 2000 et pour le futur. De même, ce comité des éditeurs pédagogiques, membre de l'Association des Éditeurs, fait pression sur le Gouvernement et ses organismes en demandant ardemment l'approvisionnement des écoles et collèges en supports pédagogiques actualisés. Le second groupe d'éditeurs, comprenant

des éditeurs de taille plus modeste, est présent dans le Guide de l'Association Nationale pour l'Alphabétisation au travers de certains ouvrages intéressants. Dans certains cas, il y a des livres que les gros éditeurs ne publieraient sûrement pas, vu les considérations déjà mentionnées en relation avec les opérations à grande échelle. Par exemple, apparaissent au catalogue d'une société de Cambridge nommée LDA (Learning Development Aids - « Aides au Développement de l'Apprentissage ») un dictionnaire *Ace* et un lexique *Ace*, des ouvrages spécialisés pour des enfants, et particulièrement les dyslexiques, ayant des difficultés à se servir d'un dictionnaire conventionnel. Les presses Chivers à Bath ont publié une collection de livres à écouter, associant des livres écrits en gros caractères à des cassettes audio pour les enfants ayant des difficultés de lecture ou une mauvaise vue. Ces exemples attirent l'attention sur la grande variété d'ouvrages à disposition des enseignants britanniques. Comme nous l'avons déjà vu, cette variété allant des meilleurs ventes de fiction - en provenance des États-Unis, des nombreux pays du Commonwealth aussi bien que du Royaume-Uni - à des supports pédagogiques spécialisés pour des enfants ayant des problèmes d'apprentissage particuliers. Entre ces deux extrêmes existe une énorme quantité de bons manuels qui forment le noyau des parutions scolaires des éditeurs pédagogiques et qui bénéficient de la confiance des enseignants et des élèves pour atteindre avec succès ces objectifs fixés par les Programmes Nationaux et les Stratégies pour l'école élémentaire.

## **Un futur électronique ?**

Le Gouvernement Britannique voit d'un bon œil l'accélération de la connexion des établissements au réseau Internet, en partie pour permettre la transmission de documents électroniques aux écoles en lieu et place des versions papier des documents officiels et en partie, à juste titre d'ailleurs, parce qu'il considère l'ordinateur comme un outil de communication et d'enseignement essentiel aujourd'hui. Afin d'atteindre ces objectifs, le gouvernement a mis en place un Réseau National pour l'Apprentissage (The National Grid for Teaching), permettant aux écoles et à d'autres (les parents et la population scolaire) d'avoir accès aux documents du gouvernement et à d'autres supports pédagogiques. Au final, il est prévu que ce réseau étende ses choix de contenus pédagogiques, essentiellement grâce à des hyperliens vers d'autres sites dûment approuvés par le Réseau National pour l'Apprentissage. La question qui se pose et à laquelle il n'a pas encore été répondu est celle du coût de ces supports. Ceci inquiète les éditeurs dans la mesure où les supports électroniques tendent à remplacer les livres traditionnels. À l'heure actuelle, tout ceci reste encore à une petite échelle. Les logiciels, qui sont achetés par les écoles, peuvent servir à différentes matières, allant de l'apprentissage de la lecture et du calcul jusqu'aux hautes études scientifiques, mais la mise à disposition d'un petit nombre d'ordinateurs par classe ou par promotion signifie que l'accès aux ordinateurs est très limité. Un autre débat qui anime les enseignants et les pédagogues concerne l'efficacité du travail effectué sur ordinateur par rapport à des méthodes plus traditionnelles. Tandis que l'ordinateur peut être très utile à des activités particulières - comme la démonstration virtuelle de certaines réactions chimiques dangereuses - des chercheurs ont soulevé des problèmes inhérents au transfert sur cédérom d'expériences difficiles ou dangereuses à réaliser en classe : « *Nous pouvons prendre des animaux (ou des êtres humains) et les disséquer comme bon nous semble,*

et ce, sans nous soucier du code éthique. Nous pouvons recréer toutes les expériences chimiques (uniquement par l'image et le son). Nous pouvons effectuer des expériences en Sciences Physiques comme l'étirement d'un ressort, la mesure de vitesse, la connexion de circuits électriques... mais le danger est le suivant : l'usage de plus en plus grand du multimédia en classe va augmenter l'idée que les sciences sont simples. En réalité, les expériences sont difficiles à répéter avec succès, et même, on peut dire qu'elles ratent souvent. D'ordinaire, la science procède pas à pas, en prenant un maximum de précautions, elle se fonde sur le travail d'équipe plus que sur la découverte individuelle, elle fonctionne souvent de manière confuse, inexacte, désordonnée. Une utilisation exclusive du multimédia en lieu et place des livres et des travaux pratiques tendrait à créer une image faussée et distordue de l'essence de la science »<sup>8</sup>. Un point de vue similaire émerge des propos tenus par des professeurs d'Arts plastiques : « Des collègues d'Arts plastiques ont voulu voir l'utilisation qui pouvait être faite de ces nouvelles technologies. L'emploi d'un logiciel de peinture pendant un atelier a pu rendre la diversité des techniques employées par chacun des professeurs mais n'a pas réussi à les enthousiasmer. Un des collègues avait réalisé un superbe croquis, un autre une magnifique explosion de couleurs, mais aucun n'était satisfait des outils, préférant la précision et la sensation liées au pinceau ou l'infinité de tons et de couleurs qui pouvaient être créés grâce à une palette traditionnelle. L'utilisation de l'ordinateur comme substitut du pinceau ne les a pas convaincus, souhaitant garder leurs vieux outils qu'ils jugent plus adaptés à ce qu'ils veulent enseigner. Néanmoins, quelques temps après, nous avons trouvé un autre outil, qui a retenu toute leur attention et qui concernait la sensibilisation à l'art, domaine dans lequel de nouvelles exigences nécessitent une nouvelle approche. L'emploi de cédéroms interactifs de musées ou de galeries d'art s'est révélé être un moyen beaucoup plus efficace d'étudier les grands maîtres que les traditionnelles cartes postales ou les trop rares visites dans les musées. »<sup>9</sup>

Les exemples ci-dessus illustrent bien l'utilité et les limites du multimédia et de son utilisation en classe à l'heure actuelle. Bien sûr, personne ne doute de l'importance de l'apprentissage de l'informatique aux enfants à l'école, mais aussi, comme c'est de plus en plus le cas, à la maison. Cependant, il semble prématuré d'envisager un monde dominé par l'ordinateur et libéré de ses livres, que ce soit à l'école ou à la maison. Comme l'a souligné Umberto Eco, un nouveau médium en fait rarement disparaître un ancien. La photographie n'a pas fait disparaître la peinture et la télévision n'a pas fait disparaître le cinéma. Les nouveaux médias offrent un choix plus large à l'utilisateur. Eco a soulevé un autre point intéressant relatif à la nature des écrans d'ordinateur qu'il compare aux livres : « *Les livres resteront indispensables non seulement à la littérature, mais aussi à toutes les situations où l'on doit lire un texte attentivement, recevoir des informations et en débattre. La lecture sur un écran d'ordinateur n'est pas la même que dans un livre. Après avoir passé douze heures devant un ordinateur mes yeux sont comme deux balles de tennis et je ressens le besoin de m'asseoir confortablement dans un fauteuil, de lire un journal et peut-être même un poème. Je pense*

<sup>8</sup> Collins et al, *Teaching and Learning with Multimedia*, Londres, 1997, page 77.

<sup>9</sup> Niki Davis, *Strategies for the development of IT in education dans Using Information Technology Effectively in Teaching and Learning*, Londres, 1997.

*que les ordinateurs diffusent des textes sous une forme nouvelle, pourtant ils sont incapables de satisfaire les besoins intellectuels qu'ils stimulent en nous* »<sup>10</sup>. Le sentiment d'Umberto Eco envers les ordinateurs et les livres et son idée que les nouveaux médias peuvent généralement coexister avec les anciens sont partagés par de nombreux experts en pédagogie. Alors qu'on prédisait la mort du livre il y a vingt ans, aujourd'hui, peu de gens pensent que l'ordinateur va tout balayer devant lui. Pour la génération actuelle de pédagogues et de bureaucrates, les compétences de base que sont la lecture et le calcul sont considérées comme fondamentales à tout progrès dans un apprentissage ou dans une profession. Puisqu'il est évident que les gens n'aiment pas lire longtemps un texte sur un écran, une conséquence naturelle sera le maintien du support imprimé même si l'impression découle d'un matériel électronique. Les éditeurs sont conscients de la nécessité de produire des supports électroniques et essaient d'envisager des moyens d'être rétribués équitablement pour une production, soit par la souscription, soit à la page. Pour l'heure, les établissements semblent préférer acheter des ouvrages de fiction et autres genres sous forme de livre. À l'inverse, les fréquents changements dans les Programmes Nationaux ont rendu les manuels obsolètes plus rapidement que par le passé, réduisant leur durée de vie et le laps de temps nécessaire à leur rentabilité. Ces changements, intervenus dans les années 1980, ont également affecté les relations entre les spécialistes de l'enseignement, les éditeurs et les législateurs. Les éditeurs pédagogiques avaient pour habitude de publier à la fois des manuels dont ils avaient passé commande et des manuscrits « sortis de nulle part ». Certains d'entre eux se sont bien vendus et ont permis à l'auteur de renouveler l'expérience. Si le livre était de qualité, il y avait des chances pour que les enseignants se l'accaparent et en fassent un succès. Ceci est beaucoup plus rare de nos jours. Les consultants des éditeurs se doivent de maîtriser les Programmes Nationaux ou les Stratégies pour l'école élémentaire. En général, les éditeurs passent commande de support de cours pour des marchés spécifiques en conformité avec les Programmes Nationaux en supervisant leur rédaction et en testant les manuscrits afin de s'assurer de leur adaptation au marché. Les éditeurs ne sont pas directement soumis à un contrôle ministériel. L'Autorité des Programmes et des Examens (QCA) mène un projet intitulé « Analyse des ressources éditées » qui catalogue les publications et les émissions pédagogiques dans les matières principales et examine ces dernières au sein d'un comité d'éditeurs pédagogiques. L'ambiance au sein du groupe est bon enfant et l'exercice, en même temps qu'il révèle l'intérêt que l'organisme du gouvernement a pour les publications des éditeurs, n'a jamais été ressenti comme une tentative du QCA de censurer ou de contrôler leur travail. De temps en temps, le Gouvernement soulève l'idée de la mise en place d'un système d'approbation par lequel les nouveaux manuels seraient soumis au Gouvernement ou à l'un de ses organismes et, en cas d'approbation, figureraient dans un catalogue dûment approuvé pour la matière en question. Les éditeurs se sont fermement opposés à une telle mesure, en partie parce qu'elle a la réputation de mal fonctionner dans les pays qui l'ont adoptée. À ce jour, rien ne permet de dire que le Gouvernement va introduire ce label de qualité, bien que certains ministres et personnalités officielles la préconisent. Il est certainement vrai de dire que

---

<sup>10</sup> Umberto Eco, article paru dans *l'Observer*, Londres, 18 juin 1995.

le Gouvernement a d'ores et déjà adopté une politique beaucoup plus interventionniste dans l'enseignement que jamais et il pourrait paraître logique qu'il veuille étendre son contrôle à un domaine où il ne l'exerce toujours pas : les supports utilisés en classe. Pour les éditeurs, néanmoins, cela constituerait un grand pas en arrière. La variété et la qualité notoire des éditions pédagogiques britanniques sont dues à la liberté et la compétitivité du marché. Nous avons étudié la tendance à l'uniformisation qui a récemment affecté les éditeurs même s'ils chérissent encore les libertés qui leur restent. Par ailleurs, ils s'opposeraient à un contrôle direct de leurs publications résultant d'une mesure officielle d'approbation.

### **Ce qui fait une bonne publication pédagogique.**

Comme l'a montré cette enquête, une grande variété de supports est disponible à l'usage des écoles britanniques. Les manuels et les supports de cours doivent se conformer aux Programmes Nationaux en vigueur mais, comme nous l'avons vu dans le cas de la Stratégie Nationale d'Alphabétisation, il existe des niches pour les nombreux livres et supports spécialisés ainsi qu'une vaste gamme d'œuvres de fiction pour les adultes et les enfants dans les éditions scolaires. Nos enfants évoluent dans un monde de stimuli visuels - de la télévision à la publicité. Si les livres qu'ils manipulent en classe sont visuellement fades et repoussants, il y a peu de chances pour qu'ils fassent des efforts. De fait, la présentation des supports scolaires doit être soignée, comprenant suffisamment de qualité graphique et de vie pour capter l'attention des élèves. « Le Guide de Ressources pour l'Alphabétisation » choisit les livres et les supports qui y figureront selon six critères. Ils peuvent servir dans un cadre plus large à déterminer les bonnes publications pédagogiques : richesse et variété de la langue, respect d'une charte graphique et longévité, présentation attractive, originalité, cohérence des contenus supportant la relecture, rapport qualité-prix.

**Keith NETTLE**  
**Éditeur consultant - Royaume-Uni**