

BRUILLARD Éric (2005). Les manuels scolaires questionnés par la recherche in BRUILLARD Éric (dir.) *Manuels scolaires, regards croisés*. CRDP de Basse-Normandie, Documents, actes et rapports sur l'éducation, Caen, p. 13-36.

LES MANUELS SCOLAIRES QUESTIONNÉS PAR LA RECHERCHE

Eric BRUILLARD

Si le manuel scolaire fait périodiquement l'objet de débats dans les sphères qui gravitent autour de l'éducation, qu'en est-il des recherches le concernant, notamment en France ? C'est cette interrogation qui a conduit au présent ouvrage. Ayant en effet accepté d'organiser le huitième colloque de l'IARTEM¹, association internationale dédiée aux recherches sur les manuels scolaires et les médias éducatifs, sans l'appui d'une communauté structurée de recherche en France sur cette question, contrairement aux pays scandinaves ou baltes, il me semblait important de dresser un panorama des recherches actuelles consacrées ou ayant trait aux manuels scolaires. Question d'opportunité, sans doute, mais également intérêt de recherche : travaillant dans le domaine de la conception et de l'utilisation des technologies issues de l'informatique dans l'éducation, dans un contexte d'annonce de décès des manuels avec l'invasion d'internet, il me paraissait essentiel de faire le point sur les savoirs et les interrogations concernant les manuels scolaires. L'amnésie caractérise malheureusement trop souvent les discours sur les technologies « nouvelles ». Convaincu d'une complémentarité entre l'imprimé et les ressources numériques, ces dernières ne pouvant échapper à nombre de tensions traversant les manuels scolaires, il me paraissait important de mieux comprendre leur nature.

Pour réaliser cet ouvrage, je me suis mis en quête de contributeurs susceptibles d'apporter leurs éclairages. En France, à part quelques historiens faisant des manuels leur objet d'étude principal, il était difficile de repérer des recherches véritablement centrées sur les manuels. On observait des approches inscrites dans les différentes didactiques disciplinaires et divers travaux en sciences de l'information et de la communication ou en psychologie. Sur la base de ce constat, l'idée a été de contacter des auteurs susceptibles de faire le point, selon leur propre point de vue, sur la situation des manuels. Un tel processus est indéterministe, soumis aux aléas, mais il a pu être mené à terme. Il conduit à une synthèse, qui ne prétend pas à l'exhaustivité, loin s'en faut, mais qui, je l'espère, pourra être utile, engageant les communautés de recherche à considérer plus sérieusement ces curieux objets que sont les manuels.

Dans une première section, je présenterai quelques repères sur les débats actuels concernant les manuels scolaires puis les différentes contributions à cet ouvrage. Dans une seconde partie, je tenterai de caractériser et de développer les approches principales présentées dans ce livre puis je ferai une analyse de certaines tendances récentes vers le retour à un contrôle préalable, ou tout au moins d'un agrément, pour les manuels scolaires. Je conclurai sur les liens et complémentarités possibles entre manuels imprimés et ressources électroniques.

Manuels scolaires en France : état des lieux

Différents rapports, dossiers et documents permettent de faire le point sur la situation actuelle des manuels en France : le rapport de l'IGEN (Inspection générale de l'éducation nationale) de Dominique Borne (1998) ; les dossiers de l'association Savoir-Livre² ; le dossier sur le

¹ *International Association for Research on Textbooks and Educational Media*, <http://www.iartem.no>. Le huitième colloque de l'IARTEM est organisé à l'IUFM de Caen du 26 au 29 octobre 2005.

² <http://www.savoir-livre.asso.fr/>

manuel numérique (contenant de nombreux liens et références) consultable sur Educnet³ ; enfin le « Livre Blanc sur l'avenir du manuel scolaire dans la société de l'information ». Ce dernier, constitué par la société Editronics⁴, en novembre 2000, pour diffuser un certain nombre de constats et attester des solutions qu'elle proposait – un manuel « léger » et des compléments (documents, activités) accessibles par internet dans des espaces réservés – était structuré autour de la question « L'école peut-elle sortir du manuel scolaire ? ». Concluant une recherche lancée par l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), nous avons également, avec Jean-Marie Baldner et Georges-Louis Baron, fait récemment paraître un ouvrage consacré aux manuels de collège (Baldner *et al.*, 2003).

Le manuel en question

Le manuel serait en crise. Devant faire face à des contraintes croissantes et antagonistes – un public scolaire très hétérogène, disqualifiant un discours unique, nécessitant des ressources multiples adaptées ou adaptables à différentes catégories d'élèves ; de nouvelles conceptions du « savoir » et de la culture et de leur appropriation par les élèves ; des élèves « souhaitant » (mais je ne sais pas si des études sont conclusives sur ce point) des ouvrages plus illustrés, plus ludiques ; l'intrusion des technologies de l'information et de la communication, surtout internet, donnant l'accès à de multiples ressources, plus actuelles et plus facilement actualisables – il faut que le manuel fournisse des activités de classe diversifiées pour les enseignants, qu'il puisse être utilisé à la maison par les élèves, avec l'éventuelle supervision des parents, qu'il propose à profusion des documents et des exercices, assumant une fonction nouvelle de documentation, tout en restant un livre de référence, exposant les connaissances du programme, irréprochable face aux regards inquisiteurs des différentes disciplines et de leur didactique. Mission sans doute impossible : le manuel scolaire serait-il un modèle dépassé ? Si les constats paraissent bien partagés (mais il y a un petit nombre d'acteurs clés autour de ces questions et que l'on retrouve dans les différents dossiers), le manuel est toujours présent et sa gratuité au niveau lycée demeure un enjeu politique. S'agissant de ce qu'il faudrait faire, les avis divergent.

Rappelons brièvement les faits (exposés en détail par Alain Choppin dans sa contribution). Les programmes scolaires sont nationaux et conçus par l'Etat. Des éditeurs privés font appel à des auteurs (le plus souvent des enseignants) et conçoivent, publient et distribuent les ouvrages. L'Etat n'exerce aucun contrôle sur ces derniers. Il n'y a pas d'organe officiel d'habilitation des manuels scolaires et ne peuvent être interdits que les ouvrages contraires à la morale, à la Constitution ou aux lois. Enfin, les enseignants choisissent librement leurs manuels. Ce rôle de prescription joué par les enseignants est sans doute essentiel dans la situation actuelle. Les manuels sont écrits pour eux et sont devenus plus un outil pour organiser les activités en classe et en dehors de la classe, qu'un livre à lire pour les élèves.

Mais, paradoxalement, selon Dominique Borne, trop adéquat aux pratiques, le manuel est imité plus qu'utilisé par les enseignants et très largement ignoré des élèves. Il le qualifie de patchwork, de puzzle, de mosaïque... bref un ouvrage éclaté, adapté plus au travail en classe, qui n'est plus un livre de référence : « il manque quelque part le savoir organisé, clair, identifié, magistral en quelque sorte » (Borne, interview dans le *Livre Blanc*).

³ <http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/default.htm>

⁴ « Livre Blanc sur l'avenir du manuel scolaire dans la société de l'information ». Collectif, Editronics Education, novembre 2000, 98 pages. Cet ouvrage contenait notamment des interviews de différents acteurs : Dominique Borne, Alain Chopin, Alain Elie, Philippe Fis, Bernard Loing, Alain Pierrault, Serge Pouts-Lajus, Philippe Quéau.

Choppin pour sa part, note les importantes capacités d'adaptation aux conditions nouvelles de l'enseignement dont a toujours fait preuve le manuel scolaire. « Assurant l'indispensable dialogue entre l'institution scolaire et l'univers familial et, d'une manière plus discrète, mais non moins profonde, entre les générations, il demeure l'outil de travail individuel et portatif dont l'utilisation est la plus souple ». Cependant ce n'est plus « un livre que l'on lit, mais un livre dans lequel on lit ». On passe ainsi de la lecture à la consultation, mode d'approche assez caractéristique des livres électroniques (Clément, 1998), faisant du numérique l'avenir obligé du papier. Faudrait-il en revenir à des manuels livres de référence (Borne, 1998), qui apparaissent d'autant plus nécessaires pour structurer et fixer les connaissances dans un monde où chacun est soumis à un bombardement d'informations fugaces et émiettées (Choppin, *Livre blanc*) ?

Mais n'oublions pas l'enseignant. Si le manuel est conçu pour lui, comment prend-il en compte les ressources offertes par les manuels ? Quelle mise en scène organise-t-il ? Si ces dernières questions, insistantes, trouvent peu de réponses dans cet ouvrage⁵, un grand nombre d'éclairages pertinents sont apportés par les différentes contributions.

Présentation des contributions

L'ouvrage est organisé en quatre parties. La première s'intéresse au manuel, son histoire et ses transformations récentes sous l'influence des technologies de l'information et de la communication. La seconde donne la parole à une discipline double : l'histoire et géographie. La troisième fournit le point de vue des didactiques des sciences et des mathématiques. La quatrième permet de sortir de l'hexagone pour avoir un bref aperçu des questions qui se posent dans d'autres pays, mais certainement aussi en France.

Partie I : le manuel et ses évolutions

Alain Choppin installe le décor, en nous livrant un tour d'horizon incluant des repères sur l'histoire de l'édition scolaire. Il rappelle les quatre fonctions essentielles des manuels : référentielle (programmes) ; instrumentale ; idéologique et culturelle ; documentaire. Son propos principal est de décrire un certain nombre de contraintes auxquelles sont soumis les concepteurs de manuels scolaires, de montrer comment elles varient en nature et en importance selon les contextes historique et géographique, et de dégager les incidences, souvent fortes, qu'elles ont ou qu'elles ont eues sur les produits finaux. Il aborde ainsi les contraintes qui sont liées au contexte institutionnel (programmes officiels, réglementations spécifiques à la production ou la diffusion, ...), aux contextes technique, économique et commercial (prix du papier, droits divers, coûts de fabrication et de distribution,...), au contexte éditorial (maquette, typographie, signalétique, ...); celles qui proviennent des contextes épistémologique, scientifique, didactique ; celles qui sont liées au facteur temps (contributions multiples, modalités des choix, ...) ou encore celles qui résultent de l'utilisation et de la réception supposées des ouvrages, ...sans que cette liste soit nécessairement exhaustive.

Qualifiant le marché de l'édition scolaire de fini, prescrit, cyclique, à risque, il termine en évoquant les interrogations actuelles avec l'arrivée du multimédia et d'internet, indiquant l'attente des éditeurs de l'engagement financier des acteurs institutionnels.

« Frilosité », « attentisme » sont des qualificatifs retournés par ces acteurs concernant la position des éditeurs, tels que les rapporte Myriam Bahuaud dans sa contribution. Faisant le point sur l'édition scolaire actuelle, elle décrit une situation oligopolistique et un « champ où s'opère un jeu complexe d'alliances entre les éditeurs et les collectivités territoriales, jeu

⁵ On pourra par exemple consulter Lenoir *et al.* (2001).

bousculé ou transformé par les expérimentations liées aux TIC ». Mais également jeu de ping-pong entre les acteurs éditoriaux et politiques, dans lequel chacun se renvoie la balle. Si la volonté du ministère de développer l'utilisation des ressources numériques et de stimuler le multimédia éducatif est attestée par des annonces et initiatives multiples, les expérimentations sont passées du niveau national au niveau local (i-m@nuel⁶, dotations d'ordinateurs portables, cartable électronique), sous l'égide des collectivités. Il y aurait actuellement une forme de « consensus » : les éditeurs scolaires demeurent à la recherche d'un modèle économique. En l'absence de formation des enseignants (tant au niveau technique qu'au niveau des pratiques pédagogiques), ils opèrent le choix « d'attendre ». Dans l'introduction d'un précédent ouvrage (Baldner *et al.*, 2003), nous avons relevé des usages contrastés et une offre s'inscrivant dans un marché segmenté et indécis, un horizon d'attente de l'institution, des collectivités locales et des enseignants, indéfini. La situation paraît encore peu « décantée ».

En contrepoint des discussions des acteurs éditoriaux et institutionnels, il est intéressant de rendre compte du point de vue des observateurs sur les évolutions des manuels scolaires. Deux disciplines, les langues et les lettres, permettent une première approche de cette question.

Pour les langues « secondes », Joséphine Rémon, Bernard Viselthier, Véronique Pugibet, Nathalie Getliffe et Nicolas Guichon interrogent le passage des manuels au numérique. Du fait de l'intérêt pour les documents authentiques et pour la communication, internet peut jouer un rôle important. Cette mise en perspective des différentes langues montre que, au-delà de quelques similarités, les problèmes se posent différemment, notamment pour l'anglais : son statut de langue de communication internationale tend à en gommer les aspects culturels. Si internet n'est pas encore l'avenir du manuel, puisqu'on ne voit pas de transformation radicale des manuels (mais « on ne révoque pas du jour au lendemain les stratégies tissées autour de ces outils »), des produits nouveaux illustrent certaines complémentarités possibles, comme en allemand ou en espagnol. Mais des usages restent à construire et il semble encore manquer de véritables exploitations des complémentarités possibles papier / numérique. Restent les questions sur la part qui peut être prise par les manuels dans la promotion de la communication directe entre des élèves, et de la recherche de nouvelles activités tirant parti des potentialités offertes. Pour le supérieur, dans le cas de l'anglais, il semble que le manuel n'ait pas un grand rôle à jouer, au profit de micro-dispositifs : des ressources « brutes », des aides méthodologiques et un accompagnement.⁷

Annie Le Fustec et Pierre Sivan, à partir d'un examen des divers ouvrages et articles parus ces dernières années sur les manuels de français, rendent compte des débats et polémiques depuis les années soixante-dix. Trois approches sont ainsi décrites : la critique idéologique ; les approches épistémologiques (comparaison avec les savoirs savants) ; les approches qualifiées de didacticiennes. Ils montrent que les débats engagent non seulement le manuel en tant qu'outil d'apprentissage, mais les représentations mêmes de la discipline (statut des théories de référence, pratiques d'enseignement, conceptions de la littérature et du texte littéraire...).

Selon eux, ces polémiques ont maintenant perdu de leur virulence, indiquant une sorte de réhabilitation du manuel après avoir été voué aux gémonies. Ce dernier apparaît bien comme un genre discursif particulier, un texte spécifique impliquant des modes de lecture particuliers. Ce constat rejoint les analyses exposées en fin d'ouvrage par Staffan Selander. Les questions

⁶ Voir Altman (2000). L'i-m@nuel était produit par la société Editronics.

⁷ Mais les manuels n'ont jamais eu une place importante à l'université. Voir par exemple, les études effectuées dans le cadre de MANUM (manuels numériques), projet expérimental de bibliothèque numérique pour les étudiants en sciences humaines et sociales, <http://manum.enssib.fr/>

de lecture et d'interprétation des textes sont d'ailleurs sous-jacentes aux autres contributions et plus particulièrement en histoire et en géographie.

Partie II : le manuel en histoire et en géographie, questions diverses

L'histoire et la géographie étudient très soigneusement leurs manuels, la conception de ces derniers n'étant pas étrangère à leur constitution et à leur développement. En outre, dans ces disciplines, les questions de nature politique – la fonction idéologique et culturelle des manuels – se posent avec une grande acuité. Comme le soutient Keith Crawford (2000, 2002), « *les manuels scolaires sont des organes essentiels dans le processus de construction d'idéologies et de croyances légitimées et reflètent l'histoire, la connaissance et les valeurs considérées comme importantes par les groupes puissants dans la société* ».⁸

Dans sa contribution, Yannick Le Marec cherche à déterminer les manuels à concevoir pour l'enseignement de l'histoire. Mais pour quel type d'histoire : le manuel-récit, produit de l'histoire positiviste, le manuel-méthode, construit sur une histoire-problème, sociale et globalisante ? Si la fonction documentaire est bien assumée par les manuels, donnant aux enseignants les moyens d'une démarche d'histoire-problème, se pose la question de la légitimité du discours historique des enseignants. Pour illustrer son propos, Le Marec développe plusieurs exemples, des Gaulois, avec lesquels le mythe est battu en brèche, à la colonisation et la guerre d'Algérie, dossier qui pose la question d'une histoire officielle⁹, puis discute le concept de « brutalisation » dans la Grande Guerre.

Derrière ces questions, c'est l'identité même de la discipline histoire qui est en question. S'il ne s'agit plus de formuler une vérité compatible avec « les paradigmes patriotiques », s'il faut que des compromis aient été dégagés, que les conflits se soient apaisés, peut-être faut-il une histoire et des manuels conçus par des équipes de plusieurs pays, afin d'intégrer le point de vue de l'autre ? Pour l'enseigner, selon Le Marec, il faut considérer le savoir de manière dynamique et préparer les élèves à ses transformations en privilégiant les écritures polyphoniques.

Quelle peut-être la place des femmes dans l'histoire enseignée ? Pour Nicole Lucas, il s'agit de restituer une part d'histoire aux femmes sans excès pour autant et de modifier l'angle de vue habituel. Et quelle place dans les manuels d'histoire ? Pour le moment, elle est minime. Faire cette analyse est d'ailleurs plus difficile qu'il n'y paraît. Comment construire une analyse équilibrée de la place des femmes dans les manuels ? Que trouve-t-on dans les manuels ? Nicole Lucas fournit un certain nombre de réponses et élabore quelques pistes concrètes pour améliorer les manuels scolaires d'histoire.

Au-delà de l'enseignement de l'histoire, la question des stéréotypes et de la construction du genre est l'objet de nombreuses études et recherches. En particulier, s'agissant des représentations sexuées dans les manuels scolaires, l'UNESCO a initié depuis plus de vingt ans un programme d'étude visant à éliminer du matériel d'enseignement, à tous les niveaux, les stéréotypes fondés sur le sexe. Des recherches et des actions sont ainsi en cours¹⁰. Signalons un travail sur les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés (Brugelles *et al.*, 2002), notamment du fait de ses choix méthodologiques. Mené par

⁸ Le volume 3, n° 2 de l'*International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, est entièrement consacré aux manuels scolaires en histoire, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal6/6contents.htm>

⁹ Cette question est particulièrement vive du fait de la loi du 23 février 2005 « portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés ». Son article 4 déclenche de vives polémiques : « Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit... ».

¹⁰ Voir par exemple <http://www.ined.fr/rencontres/manuels-tours.pdf>

des démographes et des sociologues, il complète les études souvent plus qualitatives des didacticiens.¹¹

Le rôle et le statut des images sont traités dans plusieurs chapitres. Ainsi, Le Marec relate les débats qui se sont tenus autour des photographies de la Shoah. Dans un autre registre, Choppin attire l'attention sur la tendance au réemploi des documents iconographiques pour des raisons de coût. Dans sa contribution, Jean-Marie Baldner se propose d'interroger un type de document très présent dans les manuels d'histoire – la photographie – dont l'analyse suppose l'anachronisme comme principe heuristique. La présence importante de l'iconographie dans les manuels, dont la fonction documentaire est de plus en plus affirmée, ne cacherait-elle pas des difficultés et des raccourcis un peu coupables ? Ne serait-ce pas le lieu où il faudrait exercer la vigilance épistémologique revendiquée par nombre d'auteurs, et notamment de contributeurs au présent ouvrage ? Que cherche-t-on à faire dire à la photographie, en masquant la suite complexe des processus de sa capture, selon un point de vue particulier, à sa, ou plutôt, ses reproductions successives dans les manuels ? En fait, comme le montre Baldner, si les reproductions photographiques paraissent immédiatement accessibles, leur utilisation ouvre des problèmes complexes. Si l'on perçoit l'intention du concepteur du manuel, on ne voit pas toujours bien la marge de manœuvre réelle de l'élève.

La critique de l'« effet de réel » des images, induisant un rapport d'adhésion, d'évidence conduisant à installer « des mythes au cœur de la culture scolaire en géographie », est également reprise par Jean-François Thémines dans sa contribution sur la géographie. L'iconographie aurait pour lui une fonction de « légitimation du territoire ».

En quoi les manuels contribuent-ils au fonctionnement de la géographie scolaire et à la compréhension du monde qui en est la finalité ? Vaste question témoignant d'une « crainte d'une invalidité et d'une inefficacité de la connaissance produite par la géographie scolaire pour la compréhension du monde qu'elle doit participer à développer chez les élèves ». A la fois historique, montrant les proximités de démarches entre géographie savante et géographie scolaire, épistémologique, dans l'analyse de la contribution des manuels à la production spécifique des savoirs scolaires en géographie, et didactique, dans l'analyse du rôle des manuels dans la formation des pratiques enseignantes, le panorama brossé soulève de nombreuses interrogations. Thémines conclut en affirmant que les recherches sur les manuels de géographie établissent l'existence d'un modèle professionnel de raisonnement finaliste et de posture iconographique réaliste. Ce modèle produit et reconduit au quotidien une culture scolaire davantage apparentée au mythe qu'au savoir.

Partie III : le manuel dans les didactiques des sciences

Les sciences expérimentales et les mathématiques et leurs didactiques n'ont pas le même rapport au manuel que l'histoire et la géographie. Ce n'est pas un objet d'étude, plutôt un moyen convoqué pour d'autres fins. La question se renverse. Il ne s'agit plus de savoir ce que la recherche permet de comprendre sur les manuels mais d'étudier le rôle joué par les manuels dans la recherche. Et c'est cette dernière interrogation qui oriente finalement la première ; elle fournit une analyse des manuels, mais sans les considérer de manière spécifique. Certaines recherches en didactique des sciences adoptent ainsi une forme relativement canonique, dans l'analyse de notions enseignées : on choisit une notion, on étudie son histoire, sa présence dans les programmes, sa présence et son traitement dans les manuels, sa présence dans les épreuves. On complète par des travaux empiriques sur les conceptions ou représentations des

¹¹ On peut consulter Nicholls (2002) pour une revue récente des méthodes de recherche sur les manuels scolaires (essentiellement dans le domaine de l'histoire).

enseignants et/ou des élèves. L'étude des manuels n'est qu'un élément dans ce parcours de recherche.

Pierre Savaton, dans le domaine des sciences de la Vie et de la Terre, montre comment le manuel, considéré comme un indicateur des pratiques classiques de classes, a pu constituer un outil d'étude des savoirs enseignés. Il analyse un ensemble de thèses intégrant une analyse des manuels dans le but de proposer un nouveau type de manuel, d'exprimer des pratiques d'enseignement ou de caractériser l'enseignement d'un contenu disciplinaire. Les analyses de contenu y sont privilégiées, car les manuels concrétisent l'une des formes de contact entre l'élève et la science. A la fois vecteurs du savoir à enseigner et principal outil de la formation des enseignants, ils renseignent sur les conceptions. Les études menées dans les thèses cherchent à caractériser les discours tenus dans les manuels en se plaçant en position soit d'expertise scientifique, soit d'expertise épistémologique, soit d'expertise didactique ou pédagogique. Elles constatent notamment que les manuels exposent un « savoir absolu » et indiquent des obstacles probables des élèves. Selon Pierre Savaton, on assiste actuellement à un désintérêt pour l'étude des manuels au profit d'une analyse des mémoires professionnels des stagiaires de seconde année IUFM, donnant une autre approche des pratiques de classe.

En physique, Nathalie Magneron voit dans les manuels un outil d'analyse du curriculum potentiel, c'est-à-dire définissant un ensemble de possibles dans ce qui va déterminer les pratiques de classe. Elle analyse également un corpus de thèses ayant déclaré un intérêt vis-à-vis des manuels, dans le but de comprendre les difficultés, les obstacles, les raisonnements des apprenants. Ce sont les critiques qui apparaissent essentiellement : les manuels seraient peu précis vis-à-vis des concepts scientifiques et seraient constitués d'une juxtaposition de chapitres, de thèmes et de concepts. Cela témoignerait d'une trop grande simplification et d'une épuration opérée lors du passage du « savoir savant » au savoir scolaire. On constate aussi un manque de liens entre les savoirs scolaires et le monde physique de la réalité et les manuels attestent aussi des différences selon les contextes d'enseignement (lycée général au lycée professionnel).

Les études sur les manuels ne semblent plus à la mode en didactique des sciences. Cela va peut-être changer en mathématiques, où Teresa Assude et Claire Margolinas font une revue de questions autour de l'utilisation des manuels dans les recherches en didactique et proposent le lancement de recherches autour des manuels. Le manuel est vu comme une étape de la transposition didactique, offrant des renseignements sur un intermédiaire entre la prescription officielle et les pratiques effectives des professeurs. Ainsi, alors que les matériaux à disposition ne permettent pas, le plus souvent, d'avoir accès à l'enseignement effectif des époques anciennes, les manuels peuvent en donner une trace d'une certaine fidélité. C'est l'exemple de l'étude sur l'enseignement des inégalités (en mathématiques) au XXe siècle. Les premiers résultats d'un travail mené sur les usages des documents par les enseignants du primaire rendent compte du rôle des documents initiaux (ceux rencontrés en formation initiale). Une hypothèse est avancée, celle d'une importante stabilité des pratiques outillées par les documents.

Ce chapitre rend également compte d'études étrangères à visée comparatiste, faisant le lien avec la dernière partie de cet ouvrage. Les manuels peuvent être des auxiliaires très précieux pour les études comparatistes, si on considère qu'ils reflètent les conceptions des enseignants et des concepteurs de programmes. Ils permettent notamment d'étudier les interactions complexes entre science et idéologie (voir par exemple, Clément, 2004).

Partie IV : le manuel, contextes internationaux

Cette dernière partie est l'occasion de confronter questions et approches sur le manuel scolaire en dehors du sol français.

C'est d'abord la question des manuels dans les pays en voie de développement. Elle se pose d'une manière tout à fait différente. Pénurie de ressources éducatives, enseignants souvent peu formés, écoles peu équipées, etc., avec des enjeux colossaux d'éducation. Le regard porté sur les manuels ne peut faire abstraction de ce contexte.

La première contribution émane de Jean Valérien, malheureusement décédé en mai dernier. Agrégé de sciences naturelles, ancien Inspecteur de l'Académie de Paris, Jean Valérien a coordonné ces dernières années le programme Résafad du ministère des Affaires étrangères qui visait à développer l'expertise en matière de nouvelles technologies pour l'éducation en Afrique subsaharienne francophone. Spécialiste éminent du développement des moyens d'enseignement dans les pays du Sud, il a effectué entre 1990 et 2002 de nombreuses missions relatives au développement des manuels scolaires tant pour l'Unesco que pour l'Agence internationale de la Francophonie, notamment en Guinée, au Sénégal, au Tchad, etc. Très intéressé par cet ouvrage, il avait fourni un premier texte. Etienne Brusnic, qui a travaillé longtemps avec Jean Valérien sur ces questions, a accepté d'en assurer la lecture et de fournir des compléments pour son édition.

Pour Jean Valérien, en Afrique subsaharienne francophone, il faut définir et mettre en place des politiques nationales du livre, c'est-à-dire permettre aux Etats de produire eux-mêmes, à des standards et à des coûts adaptés, des manuels originaux, grâce au développement de capacités d'édition. Sa contribution nous donne quelques clés pour mener à bien une telle entreprise. Face à cette situation complexe, la question d'un éventuel « saut technologique », – tirer parti des possibilités des réseaux de type internet, en complémentarité avec le développement du livre imprimé – est posée avec une certaine urgence (Valérien *et al.*, 2003).

Mike Horsley, quant à lui, nous donne un éclairage sur l'Australie et le Pacifique sud. Il fournit quelques tendances actuelles sur l'édition éducative et fait état des interrogations, similaires à celles observées en France, des éditeurs face à un marché aux tendances difficiles à déchiffrer. Il présente un certain nombre de résultats provenant de recherches auxquelles il a contribué, structuré autour de grandes questions sur l'usage des ressources éducatives en classe et en formation d'enseignants. Il insiste notamment sur la nécessité de conduire des recherches sur les usages en classe des manuels, seules à même de résoudre certaines interrogations importantes. Il montre ainsi que la plus ou moins grande disponibilité des ressources induit des formes pédagogiques spécifiques. Il conclut prudemment sur les ressources en ligne, reprenant le concept biologique d'écotone (frontière entre deux écosystèmes), zone de transition entre différentes communautés. On retrouve, dans la contribution de Horsley, une opposition entre anciens manuels, censés être dépositaires et transmettre des connaissances, et nouveaux manuels invitant à de multiples activités, dans une vision socioculturelle actuelle de l'apprentissage.

Staffan Selander s'interroge sur la notion de texte pédagogique à la lumière des théories liées à la construction du sens. Discutant des genres des textes pédagogiques – ostensifs, narratifs, explicatifs – il rappelle que l'école régule le sens construit, notamment à l'aide d'instruments d'évaluation des performances des élèves. Ces interrogations centrales concernent le *design*, c'est-à-dire toutes les caractéristiques de mise en forme, des textes conçus dans une visée d'apprentissage et cadrés dans des formes institutionnelles. C'est bien le manuel lui-même, sa spécificité, qui fait l'objet de la recherche. Sa vision d'internet est prudemment optimiste, puisqu'il y voit un moyen d'un nouveau rapport aux connaissances, dans une société post-

moderne. Il insiste également sur l'émergence de nouveaux médias éducatifs, offrant des possibilités d'interaction plus corporelles que celles simplement fondées sur le texte, qu'il soit imprimé ou « flottant » sur un écran.

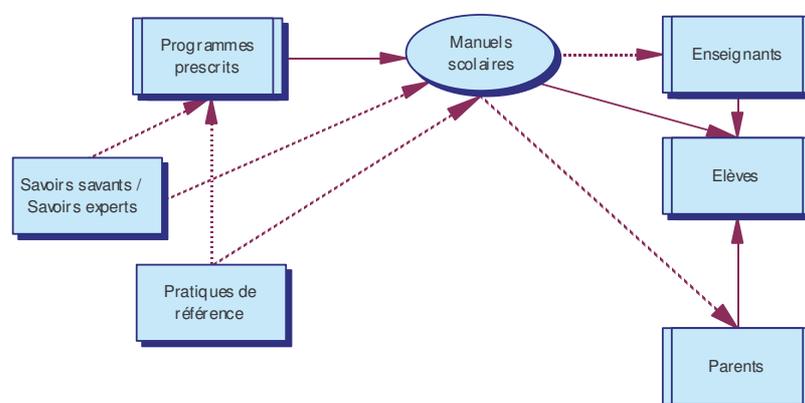
Ces deux dernières contributions ouvrent à des recherches spécifiques sur les manuels scolaires. On peut remarquer que le type des recherches menées autour des manuels dépend fortement d'aspects contextuels. Ainsi, dans les pays dans lesquels une approbation préalable des manuels est requise, l'étude intrinsèque de leur contenu est un objet de recherche intéressant et des méthodes spécifiques d'analyse sont développées et des critères de qualité sont dégagés (voir par exemple, Mikk, 2000). Dans d'autres, comme en France ou en Australie, c'est l'usage qui est considéré déterminant. On pourrait également s'intéresser aux critères de choix des manuels, mais, en France, mis à part les éditeurs qui les connaissent parfaitement et qui ne vont certainement pas dévoiler leurs résultats, aucune recherche n'y est, à ma connaissance, consacrée. Un deuxième élément concerne les auteurs : dans les pays scandinaves, ce ne sont pas toujours des enseignants, quelquefois des universitaires, d'autres fois des rédacteurs spécialistes des « textes pédagogiques ». Ainsi, les « frontières » installées nourrissent des conceptualisations particulières des questions de recherche.

Le manuel scolaire : quelles évolutions ?

Suite à ce bref tour d'horizon des différents chapitres constituant le présent ouvrage, je vais me risquer à élaborer quelques éléments de synthèse sur les recherches autour des manuels scolaires en France.

Dans les approches principales des différentes didactiques, le manuel est une sorte d'objet intermédiaire, source de renseignements sur des phénomènes liés à l'éducation que l'on ne veut pas ou que l'on ne peut pas étudier directement. Vu comme un maillon du processus de transposition didactique, intermédiaire entre les programmes prescrits, d'une part, mais également des savoirs (savants ou experts) et des pratiques professionnelles (Perrenoud, 1998), et les enseignants et les élèves (et secondairement les parents) d'autre part, le manuel est un objet dont on laisse souvent de côté les contraintes propres, notamment tous les processus d'édition et de distribution, pour étudier les relations qu'il a avec ces différents pôles, dans une visée critique, voire prescriptive.

La figure 1 donne une représentation simplifiée de la place du manuel scolaire. Les flèches pleines indiquent des relations de détermination, les pointillées indiquent des relations plus floues. Les programmes prescrits déterminent le contenu des manuels et les manuels influencent les pratiques des enseignants et conditionnent les apprentissages des élèves.



**Figure 1. Manuels scolaires au centre d'un processus :
des programmes aux pratiques de classe**

Dans cette perspective, les programmes scolaires « disent » ce que les élèves doivent apprendre et ce que les enseignants doivent enseigner, mais par l'intermédiaire des manuels. C'est l'imperfection de cet intermédiaire qui fait couler beaucoup d'encre. Toutefois, comme le souligne Savaton (dans ce volume), personne n'est dupe : le manuel ce n'est pas le programme, ce n'est pas ce qui se fait dans les classes, mais, une sorte d'indicateur intermédiaire et la tendance est de le situer entre ces deux pôles.

Enseignants, élèves et manuels

Les manuels constituent un précieux indicateur des pratiques de classe. C'est l'occasion d'étudier les conceptions des enseignants, telles que les manuels, supposés les refléter de par leur influence, les font apparaître, ceci devant être modulé selon les disciplines et les niveaux scolaires. Quand les enseignants sont censés être spécialistes des domaines qu'ils ont en charge – ils les ont étudiés longuement à l'université – ils « incarnent » leur discipline et sont jugés peu dépendants des manuels scolaires, aptes à les dépasser pour mettre en œuvre une pédagogie efficace. Quand leur expertise est moins affirmée, l'impact des manuels est certainement plus important. C'est le cas en élémentaire, mais également en géographie (enseignée majoritairement par des historiens) et sans doute de manière moins visible dans des disciplines scolaires basées sur plusieurs champs universitaires (la géologie pour certains enseignants de SVT ou la linguistique pour des enseignants de français...). Le manuel – et peut-être aussi et surtout le livre du professeur – est alors un outil de formation des maîtres et souvent le seul élément de formation continue. Certains s'interrogent ainsi sur la bibliothèque personnelle des enseignants : à partir de quelles sources fondent-ils leur connaissance de ce qu'ils enseignent ?

Les manuels constituent également, surtout en sciences, un indicateur des difficultés possibles des élèves. Mais ces derniers peuvent-ils utiliser leurs manuels de manière autonome ? Il est vraisemblable que ce n'est pas le cas et c'est sans doute l'une des critiques les plus sévères à l'encontre des manuels. La question des usages effectifs des manuels par les professeurs et les élèves est d'importance, mais elle reste encore malheureusement largement méconnue. De même que le rôle des cahiers d'exercice qui accompagnent nombre de manuels.

Beaucoup plus proche de la classe et des activités que l'on y mène que des savoirs qu'il est censé mettre à disposition, selon Dominique Borne, le manuel ne pourrait être utilisé sans l'enseignant. « *Les éléments sont donc livrés en mosaïque, juxtaposés. Les élèves ne peuvent, livrés à eux-mêmes, utiliser un outil polyphonique. Le professeur chef d'orchestre retrouve alors sa place et son rôle [...] Un puzzle dont seul le maître a les clés d'assemblage.* » (Borne, *op. cit.*, p. 14). A contrario, pour Le Marec, au lieu de privilégier la clôture du sens, il faut favoriser une « écriture polyphonique », rechercher la multiplicité des voix pour inscrire le texte dans le jeu des points de vue. Faire entendre plusieurs voix devrait-il être l'apanage de l'enseignant ? N'y aurait-il pas divergence de vues sur l'existence d'un savoir de référence dont devrait être porteur le manuel ?

Savoirs, pratiques de référence, programmes et manuels

Au jeu des comparaisons avec les savoirs qualifiés de savants, « les manuels sont presque toujours perdants », comme le constatent Le Fustec et Sivan (dans ce volume). Cet ouvrage se fait ainsi l'écho de nombreuses critiques épistémologiques, en français, en sciences de la vie et de la Terre, en physique – une trop grande simplification, des concepts scientifiques mal explicités et parfois erronés (Magneron, dans ce volume) – et dans d'autres disciplines. Mais,

comme le concède Borne (1998, p. 15), les manuels sont globalement conformes aux programmes.

Serait alors en cause la présentation des savoirs qui ne serait ni cohérente ni structurée. Des savoirs en miettes, simplement juxtaposés. Mais n'est-ce pas finalement plus les programmes eux-mêmes qui sont visés ? voire les savoirs eux-mêmes ? N'est-ce pas là également la limite de l'imprimé vis-à-vis de l'hypertexte, un savoir qui serait plus dans les liens et que l'action du professeur aiderait à révéler ?

En effet, les critiques du contenu des manuels apparaissent souvent lors de réformes. Les programmes changent s'accompagnant d'un nouvel « esprit ». Les premiers manuels vont, en quelque sorte, donner corps à cet esprit, matérialiser des principes généraux parfois débattus, mais augurant peu des pratiques de classe. Les manuels « révèlent » les programmes, en fournissant des exemples, parfois de nouveaux modes d'exercisation, différents des exercices canoniques. Les adversaires des réformes voient la confirmation de leurs analyses dans des manuels « considérés comme l'émanation pratique des textes théoriques qui fixent les nouveaux programmes ».¹² Les concepteurs des programmes se considèrent parfois mal servis, voire trahis, par des livres peu à leur convenance. Une lecture attentive des manuels peut même conduire à une interprétation des réformes, assez éloignée du discours et des commentaires de ses concepteurs.¹³

C'est au nom de pratiques « recommandées » dans les classes et de leurs effets supposés que la critique des programmes s'exerce. On voit bien alors les limites d'une vision de la transposition didactique comme simple processus linéaire de transformation de « savoirs savants ou experts » en savoirs à enseigner. Comme le rappelle Thémis pour la géographie (dans ce volume), d'autres modèles interviennent. D'une part, l'enseignement de la géographie est à « l'origine [...] un laboratoire privilégié de l'élaboration du savoir savant ». D'autre part, la culture scolaire est comprise à la suite d'André Chervel, à la fois comme une production spécifique de l'Ecole et comme une contribution de l'Ecole à la construction d'une culture nationale.

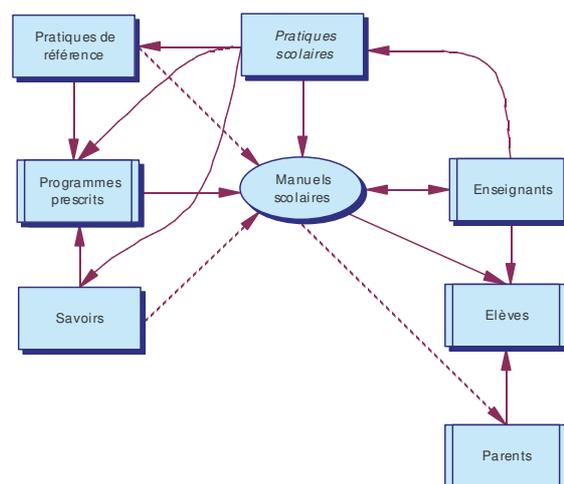


Figure 2. Influences des pratiques scolaires dans l'élaboration des manuels

¹² Agnès Joste, en préambule de son article « les manuels de la réforme. Une démonstration par l'exemple », 2000. <http://www.sauv.net/anamanu1.htm>. Site du collectif « Sauver les lettres ».

¹³ « Autrement dit, quelle illustration, quel témoignage, quelle lecture, quel commentaire ces nouveaux manuels font-ils des textes de la réforme ? Qu'en disent-ils ? Que recouvre-t-elle, au fond, loin de ce qu'en disent ses metteurs en œuvre ? » (ibid.)

Ainsi, il ne s'agirait pas uniquement de transformer des savoirs pour les rendre enseignables, seuls pouvant survivre ceux qui sont suffisamment compatibles avec les pratiques de classe installées. Si l'on en croit les multiples travaux sur l'innovation, attestant de nombreux processus ascendants, la culture scolaire n'agirait pas seulement comme un filtre mais également comme un générateur. Elle n'interviendrait pas uniquement dans la détermination des modalités d'enseignement, mais également dans l'élaboration même des contenus enseignés.

La figure 2 enrichit le premier modèle proposé en y intégrant les pratiques scolaires elles-mêmes et leur influence sur les manuels scolaires. Dans cette perspective, les manuels sont une des pièces d'un système complexe. Ils apparaissent comme un analyseur du fonctionnement des disciplines scolaires et les discours que les communautés disciplinaires tiennent sur leurs manuels renseignent finalement beaucoup sur elles-mêmes. La question se déplace des manuels à l'épistémologie des disciplines. Puis de la nature des savoirs à transmettre au choix et à l'élaboration de contenus enseignables. Quelle légitimité pour les contenus ?

Selon Selander (dans ce volume), les modèles stables et anciens seraient dépassés. Mais il n'est pas sûr que toutes les disciplines – sans doute avec une partition un peu grossière, sciences humaines et sciences « dures » – apportent des réponses équivalentes, s'agissant notamment de critères d'universalité ou d'utilité. Même s'il n'y a plus un discours absolu, une science affirmée et unique, et bien qu'elles ne puissent se débarrasser de nombreux aspects idéologiques, qu'elles réfèrent à des valeurs (Clément, 2004), mathématiques et sciences expérimentales gardent un côté universel. Polyphonie sans doute du côté sciences humaines, où débats et points de vue multiples ont une grande place, mélange d'universalité et de contextualisation côtés sciences « dures » ? Ainsi, on peut regretter que l'enseignement des sciences ne prépare pas les citoyens à exercer leur droit de critique face aux grands débats de société (Jenkins, 2003). Mais ne va-t-on pas alors vers un curriculum où le débat en classe tiendra lieu de science, remplaçant l'enseignement des sciences par un enseignement de sociologie des sciences, comme le dit en forme de boutade Jean-Louis Martinand ?

Pierre Moeglin (2005, p. 242) nous rappelle que le manuel scolaire, premier média éducatif à connaître une diffusion nationale, a été « l'instrument d'un double projet : normalisation politique, standardisation scientifique ». Ainsi, les mathématiques par exemple ont accompagné longtemps la mise en place du système métrique. Mais qu'en est-il aujourd'hui ? Autrement dit quand et pourquoi un contenu est-il enseignable ? Selon Le Marec (dans ce volume) pour l'histoire, l'apaisement des conflits est une condition nécessaire. En géographie, l'iconographie nationale en géographie scolaire aurait pour fonction la « légitimation du territoire ». En sciences, n'y aurait-il que des questions d'utilité, ou interviendrait une nouvelle citoyenneté ? Quels sont les projets politiques d'aujourd'hui sous-jacents aux programmes et aux manuels ?

Dans une discipline non représentée dans cet ouvrage, les sciences économiques et sociales, Christine Dollo (2001, p. 387-388) note que les manuels de seconde ou de terminale intègrent généralement plus vite que les programmes les questions qui font débat dans la société et qu'on ne peut ignorer.

Lorsque les programmes ne citent pas une notion dont on ne peut pas ne pas parler, les manuels l'intègrent et en tracent les contours de façon assez complète. [...] Mais ces manuels cherchent également à respecter ces programmes lorsque ceux-ci ou les instructions qui les accompagnent sont assez précis. C'est ainsi que lorsque le programme précise qu'on doit s'en tenir à une analyse descriptive du phénomène, certains éditeurs font « marche arrière » en retirant certaines analyses théoriques de leurs ouvrages. Ou encore, lorsque les programmes ou les instructions précisent

qu'on doit étudier particulièrement tel point du programme, ce point se retrouve dans tous les manuels de la génération correspondante.

« Ainsi, il semblerait que plus les programmes et instructions qui les accompagnent sont précis, plus les contenus des manuels tendent à respecter ces prescriptions et à s'uniformiser. Cette constatation va dans le sens d'une évolution des programmes vers davantage de précision, pour garantir l'homogénéisation des contenus enseignés aux élèves, de la classe de terminale notamment ». (Dollo, 2001, p. 388).

Mais si les programmes sont complétés par des commentaires de plus en plus précis pour mieux en réguler l'application, ne va-t-on pas vers un contrôle de plus en plus strict du travail des enseignants dans les classes ?

Vers un contrôle préalable des manuels ?

En fait, des programmes généraux, vagues, laissent une grande marge d'incertitude. Jeu nécessaire des acteurs pour les uns, flou inadmissible pour les autres. Faudrait-il réduire ce flou en exerçant un contrôle plus strict des manuels ? Les recommandations du rapport Borne (p. 43) préconisaient que tout nouveau programme comporte un cahier des charges à destination des éditeurs et qu'une commission de suivi vérifie en amont la conformité des projets à ce cahier des charges. Un projet de loi a été déposé en septembre 2003¹⁴, dont voici quelques extraits :

Revêtus d'une sorte d'autorité, les manuels scolaires, comme les encyclopédies, sont des ouvrages collectifs, donc écrits par personne en particulier. Leurs lecteurs pensent qu'ils ne peuvent pas comporter d'erreurs, qu'ils sont infaillibles. Ils sont considérés comme la référence rassemblant l'état des connaissances, d'une société à un moment donné. Enseignants, parents, et a fortiori élèves, leur font spontanément confiance.

C'est pourquoi les manuels, plus que tous les autres livres, doivent être exempts de toutes représentations erronées et de tous stéréotypes.

Quoi de plus normal et légitime, alors, de redonner au ministère de l'Education nationale le soin d'évaluer les ouvrages édités et de leur attribuer ou non un agrément ministériel au vu de leur contenu.

La communauté française de Belgique vient juste d'adopter un nouveau contrat pour l'école. La priorité 6, « doter les élèves et les enseignants des outils du savoir », conduit à mettre en place une procédure d'agrément pour les manuels scolaires¹⁵ :

Charger la Commission de pilotage d'accorder, sur la base d'avis remis par les services d'inspection, un agrément à des manuels scolaires. Cet agrément qui aura une fonction indicative attestera de la conformité du manuel avec le prescrit du décret « Missions » et les référentiels pédagogiques communs. Il prendra également en considération la présence de stratégies de remédiation, les besoins spécifiques particuliers à l'enseignement spécialisé, le dialogue interculturel, l'égalité hommes-femmes et l'inclusion sociale. Il ne s'agira nullement d'interdire certains manuels et certains outils pédagogiques mais bien d'agréer et de mettre en évidence ceux qui s'inscrivent dans la concrétisation des objectifs poursuivis.

Pour quelle raison, faudrait-il revenir à un contrôle des manuels, alors que, dans le même temps, des pays qui exerçaient un contrôle préalable sur les manuels viennent d'y renoncer. C'est le cas de la Norvège : le développement des ressources internet, pour lesquelles le contrôle n'apparaît pas possible aurait justifié (ou plutôt facilité) cet abandon. De même, la Corée du Sud abandonnerait son monopole d'Etat dans l'élaboration des manuels pour les laisser à la libre concurrence du marché.

¹⁴ Proposition de loi de M. Jacques Masdeu-Arus et plusieurs de ses collègues relative à l'agrément des ouvrages et manuels scolaires par l'Etat, n° 1072, déposée le 24 septembre 2003. <http://www.assemblee-nationale.fr/12/propositions/pion1072.asp>

¹⁵ <http://www.contrateducation.be/documents/contratecole.pdf>. Voir page 34.

On ne peut croire qu'il s'agit véritablement de faire la chasse aux stéréotypes et aux représentations erronées. La régulation du marché semble suffisante (ou si elle ne l'est pas, d'autres mesures peuvent être prises). De même, s'il s'agit d'imposer des orientations sociétales adouées par les politiques. Comment exercer par ailleurs ce contrôle ? Ainsi, comme le montre Nicole Lucas (dans cet ouvrage) faire une histoire plus équilibrée tenant mieux compte des femmes ne peut se borner à augmenter la fréquence de leur présence en tant que personnages dans les manuels. Les choses sont plus complexes.

Est-ce le signe d'une rupture entre le pouvoir politique et le corps enseignant ? Le besoin ressenti d'une sorte de pédagogie officielle, restreignant la liberté pédagogique octroyée depuis très longtemps aux enseignants, leur niveau élevé de recrutement garantissant une certaine indépendance ?

Un faisceau de raisons pourraient concourir à expliquer cette volonté de contrôle. L'arrivée des technologies nouvelles et surtout le déploiement d'internet introduisent des modifications importantes dans un grand nombre de processus installés autour de la conception et de la distribution des ressources éducatives. Contrairement aux manuels, des procédures de labellisation (RIP¹⁶ : reconnu d'intérêt pédagogique) ont été mises en place pour les ressources électroniques. Il est logique, dans un marché encore peu rentable, que l'Etat aide un secteur à se développer et exerce un contrôle lié à son initiative dans un champ encore mal régulé. Les processus de conception (de nouveaux acteurs et des modèles économiques différents) et de distribution (rôle accru du centre de documentation, concentration des achats au niveau départemental ou académique) sont également modifiés. L'« acheminement » des ressources dépend des infrastructures de réseau, gérées par les collectivités, qui peuvent légitimement modifier la gestion des ressources pédagogiques qui en dépendent (et donc peu à peu s'intéresser à leur contenu).

La décentralisation en cours, toujours inachevée, laisse une répartition des pouvoirs encore instable. Il y a une sorte de paradoxe à faire des collectivités locales (notamment avec les opérations de prêts de portables dans différents départements) les fers de lance de l'innovation sur les ressources éducatives. En effet, elles s'intéressent d'abord aux familles et en ce sens aux élèves, mais pas directement à l'éducation qui échappe encore en grande partie à leur compétence.

Sur ce dernier point le rapport de l'IGEN sur les réseaux numériques paru en 2002, apporte quelques précisions.

L'existence du manuel dans sa forme actuelle est également remise en question d'une autre manière : conçu aujourd'hui pour répondre à la fois aux besoins des enseignants et à ceux des élèves, il s'hypertrophie et l'on regrette la complexité, voire la rareté, de son utilisation. Une évolution radicale peut consister à séparer différemment l'ensemble classique « livret du maître – manuel scolaire – fichiers élèves » en distinguant les besoins du maître – des documents, des éléments scientifiques ou didactiques – de ceux de l'élève – des contenus clairs et accessibles, des exercices, des aides au travail personnel. Ces derniers, du moins dans quelques disciplines, sont pensés comme pouvant faire l'objet de ventes aux familles ou d'abonnements individuels (cassettes de langues, aide en mathématiques etc.). L'éditeur concevrait alors deux voire trois ensembles complémentaires destinés au maître, à l'élève guidé dans ses apprentissages, à l'élève seul. (p. 58-59)

Séparé en plusieurs composantes gérées par des circuits différents, le manuel verrait son monopole disparaître. Cela attesterait du succès du secteur parascolaire et ouvrirait des possibilités pour les collectivités, ainsi que pour le monde marchand. Mais l'Etat, consentant à abandonner une partie de son pouvoir, voudrait conserver son monopole sur l'éducation dans sa composante institutionnelle, en faire une sorte de « chasse réservée » ?

¹⁶ <http://www.educnet.education.fr/res/liste.htm>

Ainsi, avec la « réforme Fillon », le conseil national des programmes, qui permettait une représentation des enseignants et des chercheurs, serait supprimé. Les programmes seraient conçus autrement et on voudrait s'assurer qu'ils soient bien mis en œuvre avec un meilleur contrôle des ressources ? Alors que les associations d'enseignants n'étaient pas représentées es qualité au conseil des programmes, on ne semble pas leur accorder de place. N'est-ce pas la polyphonie des manuels, traduisant celle des savoirs qui serait en question ? Un socle de savoirs de base ne s'accommode pas facilement de manuels trop ouverts¹⁷. Mais comment légitimer des pratiques, sans parvenir à un consensus dans les groupes de praticiens ? Le scénario ne semble pas encore écrit mais on peut le voir se dessiner peu à peu.

Et jusqu'où exercer ce contrôle ? Pour aborder cette question, faisons un petit détour par la Suisse. Une polémique y a éclaté, deux ans auparavant, autour d'une collection de manuels de mathématiques¹⁸. Cette collection, commandée par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP), était basée sur une méthode innovante destinée, pour la première fois, aux élèves de 7^e, 8^e et 9^e de toute la Suisse romande. Elle était illustrée par des dessins humoristiques de Barrigue, montrant les enseignants de mathématiques sous un jour peu flatteur. Ces caricatures ont provoqué la colère des enseignants des cantons de Genève qui ont exigé que les ouvrages soient retirés.¹⁹

Suite à cette polémique, l'éditeur a dû procéder à une réimpression, expurgée des caricatures pour les deux cantons de Genève et de Vaud. La CIIP a en outre décidé de retirer ces illustrations dans la deuxième édition distribuée aux élèves à la rentrée scolaire 2004 pour les autres cantons.²⁰ Elle a également revu les procédures d'élaboration des moyens d'enseignement, y compris sous l'angle des responsabilités. Depuis cette affaire, des commissions de relecture verront la maquette de l'ouvrage et non seulement le manuscrit, afin de redoubler de vigilance. Tous les nouveaux moyens d'enseignement sont passés au crible avant même qu'ils ne soient disponibles.^{21 22}

¹⁷ Mike Horsley, dans sa contribution, fait pour l'Australie, un constat finalement assez similaire, se demandant si les changements de programme et les prescriptions accrues... peuvent forcer les manuels « à retourner dans le passé – comme des moyens de transmission des informations dans chaque matière, plutôt qu'ouvrant à diverses explorations pédagogiques ».

¹⁸ Manuels de mathématiques, Michel Chastellain, Jacques-André Calame et Michel Brêchet, Collection Mathématiques 7-8-9, LEP Editions Loisirs et Pédagogie, 2003.

¹⁹ On trouvera différents articles datés du 27 juin 2003 sur cette politique dans le journal Le Matin : « Le manuel scolaire qui fait scandale » : « GENÈVE Les professeurs du secondaire se sentent ridiculisés par les dessins de Barrigue qui illustrent la nouvelle méthode de maths et demandent son retrait. Dans les autres cantons romands, les profs ne s'offusquent pas ».

http://www.lematin.ch/nwmatinhome/nwmatinheadactu/actu_suisse/le_manuel_scolaire.html

²⁰ Nouveaux moyens romands d'enseignement des mathématiques : le conseiller d'Etat M. Thierry Béguin adresse une lettre aux enseignants neuchâtelois :

http://www.ne.ch/neat/documents/info_archives/comDpt_1725/ComDpt_2003_08_files/commbarrigue.pdf

²¹ <http://www.anti-scientologie.ch/jugement-ecole-argovie.htm#vigilance>.

²² En fait, selon Luc-Olivier Pochon (communication personnelle), l'histoire est un peu plus complexe. Les cantons romands produisent des manuels communs. Il y a diverses consultations et des commissions de lecture (sous une forme en principe paritaire, chaque canton représenté par un délégué du département et un délégué des associations d'enseignants). Mais cela n'empêche les prises de positions ultérieures hors du processus « officiel » et régulièrement des groupes estiment ne pas avoir été consultés. Dans le cas de la collection de mathématiques, les manuels 5 et 6 (niveau CM2 et 6^e) publiés il y a un peu plus de dix ans étaient déjà illustrés par les dessins de Barrigue. Il y a eu un problème à l'époque, une séance de « réconciliation » a été organisée et quelques dessins ont été retirés. L'ancien dispositif COROME (commission romande des moyens d'enseignement) ayant été démantelé, le nouveau processus de contrôle n'a pas fonctionné pleinement. Il est aussi possible que des enseignants genevois aient pris les dessins comme prétexte pour réagir contre l'imposition d'un manuel « romand » qui les privait de la réalisation d'un manuel local. Par ailleurs, Barrigue est un des dessinateurs réguliers de « l'éducateur », revue du Syndicat des enseignants romands (<http://www.le-ser.ch/educateur/>).

Bien évidemment, ce n'est pas le seul cas où des manuels ont dû être expurgés ou réimprimés, les maisons d'édition ne pouvant se permettre d'être la cible de groupes de pression. Mais, ce que l'on peut retenir est que, dès qu'un contrôle commence à s'exercer, il n'est pas toujours simple d'en discerner les limites. Ce qui est sûr, en revanche, c'est que l'on change de modèle. Un modèle plus républicain que libéral, n'ouvrant pas encore, comme au Brésil, les manuels à la publicité. Dans ce pays, en effet, une évaluation des manuels est assurée par le ministère de l'éducation. Mais si la publicité religieuse est explicitement interdite, la publicité commerciale ne l'est pas. Cristina d'Avila (2001) présente ainsi des manuels contenant des logos et des slogans de marques et surtout des activités d'écriture basées sur ces slogans.²³ Les jeunes mères de famille sont également la cible des publicités des manuels. Les enseignants et coordinateurs pédagogiques semblent s'en accommoder, comme le constate Cristina d'Avila (idem), à partir d'entretiens qu'elle a conduits, regrettant leur manque de sens critique (et le fait qu'ils suivent souvent aveuglément les manuels). Des évaluations officielles vantent même certains manuels, leur délivrant une onction socioconstructiviste !

Pour d'Avila (idem), les enseignants brésiliens (mal formés, mal payés et travaillant dans des conditions très difficiles) sont otages du manuel. Pour aller plus loin, ne pourrait-on pas aller, comme ce fût le cas à une époque, vers des manuels *teacher-proof*? Alan Purves, dans l'introduction au livre de Johnsen (1993, p. 16)²⁴, rappelle les critiques déclenchées à l'encontre de tels livres, adaptés à une conception de l'instruction, avec des enseignants « programmés » pour les utiliser de la façon prévue par les auteurs et les éditeurs. Cela n'a pas fonctionné, les enseignants pouvant « transmuter » les textes les plus *teacher-proof*, ici plutôt négativement : ainsi, les questions censées stimuler la discussion se muaient en récitations de faits.

Le manuel apparaît finalement bien comme un symptôme, mais accuser le symptôme ne renseigne pas toujours sur la maladie éventuelle, encore moins sur le traitement approprié. Les manuels ont une place dans un système complexe aux régulations multiples, dont il faut tenir compte pour d'éventuelles modifications.

Manuels imprimés et ressources électroniques : des liens multiples

Alors que l'on reproche au manuel actuel son aspect éclaté, mosaïque, Internet, sorte de bibliothèque mondiale directement accessible et de café du commerce à diffusion planétaire, amplifie jusqu'à la caricature les défauts qu'on lui prête. De multiples promesses, sous la dénomination de web sémantique, s'offrent à réguler son aspect par trop hétéroclite. Mais au-delà d'internet, c'est la numérisation qui est importante. En effet, le caractère numérique des ressources leur permet de ne pas être attachées à un support particulier et d'être ouvertes à de multiples traitements et compositions. En particulier, l'adaptation (au contexte, à l'activité, aux usagers...) que le papier rend limitée pourrait être largement améliorée par la numérisation.

Une idée fortement martelée est celle d'individualisation. A public hétérogène, réponses différenciées. Comment un livre pourrait-il s'adapter à chaque élève ? Une réponse partielle avait été apportée lors des beaux jours de l'enseignement programmé. Ce n'était pas le contenu qui changeait, mais les modes de parcours qui permettaient une adaptation. Des livres brouillés²⁵ ont été publiés (voir Bruillard, 2003). Ils n'ont pas duré très longtemps, redécouverts dans les années quatre-vingt-dix dans une version ludique, « les livres dont vous

²³ Par exemple : *Copie dans ton cahier la phrase qui a la même signification* : « *Kolynos procure une haleine pure et rafraîchissante* ». (Kolynos est une marque de dentifrice !)

²⁴ <http://www-bib.hive.no/tekster/pedtekst/kaleidoscope/introduction.html>

²⁵ A la fin de chaque bloc de textes, des questions sont proposées avec des réponses possibles. Le lecteur choisit une réponse et consulte ensuite le numéro de page associé à cette réponse. En ce sens, le livre est brouillé (il n'est pas proposé « dans l'ordre », on est obligé de suivre les blocs successifs pour pouvoir le lire).

êtes le héros ». Les principes sous-jacents peuvent être certainement réutilisés, mais il faut, pour cela, que les livres deviennent des machines. Ce que le papier a du mal à offrir, l'électronique le réalise plus facilement : encre électronique²⁶ pour retrouver le support, ou machine de lecture ; des livres adaptables pourraient être construits. On aboutit à l'idée de documents personnalisables – le manuel à la demande – enjeu de la normalisation de la description des *learning objects* et des travaux autour des scénarios d'apprentissage (voir Bruillard et La Passardière, 2003).

Toutefois, une prise en compte individualisée de chaque élève ne rentre-t-elle pas en contradiction avec l'organisation même de l'école ? Alors que les activités de classe sont souvent collectives, une trop grande individualisation inviterait sans doute à d'autres modes de scolarisation que ceux qui prédominent aujourd'hui et auxquels le manuel scolaire n'est finalement pas si mal adapté.

Mais une autre forme d'adaptation est envisageable, celle qui est associée à un profil particulier d'élèves, par exemple s'agissant d'une minorité linguistique ou d'enfants souffrant d'un handicap physique. Tenir compte de ces aspects augmente la complexité de réalisation, et la technologie peut être d'un précieux secours pour combler « le fossé entre l'édition courante et l'édition adaptée » (Desbuquois *et al.*, 2002).

Mais une telle adaptation peut être assurée par les enseignants eux-mêmes. Ces derniers, depuis longtemps, produisent, modifient et adaptent des documents qu'ils récupèrent et remettent éventuellement à disposition. Autant d'ailleurs dans l'enseignement scolaire que dans le supérieur. Internet offre maintenant des possibilités de production-circulation à grande échelle de « manuscrits électroniques » (Archambault, 2004) et certains défendent la transférabilité de la démarche du logiciel libre en matière d'édition de ressources éducatives (Dalle, 2002). Regroupés dans des communautés, des enseignants partageraient, les uns avec les autres, les ressources éducatives que chacun aurait créées ; à charge pour les éditeurs traditionnels d'éditer des éditions de référence. Solution séduisante, qui étend ce que l'on connaît déjà, mais qui nécessite des communautés pouvant se structurer autour de valeurs ou d'intérêts communs avec des formes d'organisation particulières. Sur ce dernier point, il n'est pas sûr que les processus de *knowledge management* (Drechsler, 2004) s'adaptent bien au contexte scolaire. En outre, si la circulation des documents à destination des enseignants ne semble pas poser de gros problèmes, on ne voit pas bien comment cela peut permettre de produire de « bons » manuels à destination des élèves.

Ces démarches d'adaptation et d'échange de documents soulèvent en tous cas une question essentielle dans l'éducation, celle du filtrage, de l'autorité qui désigne ce qui est important et vaut la peine d'être étudié. En ce sens, les manuels jouent un rôle central (défendu notamment par Umberto Eco²⁷), que l'enseignant n'est pas toujours à même de remplir, d'où l'importance des intermédiaires, des institutions ou des communautés (on pense aux associations d'enseignants, de type professionnel ou syndical).

On retrouve une tension déjà repérée avec le livre électronique. Faut-il garder la globalité et l'unité du livre comme expression d'un auteur ou favoriser le butinage par récupération et

²⁶ <http://www.eink.com/>

²⁷ http://www.text-e.org/conf/index.cfm?ConfText_ID=11. Dans cet entretien, Eco défend l'importance du filtrage de l'information. D'après Benoît Urgelli, Umberto Eco a lancé dans *l'Espresso*, en juillet 2004, un plaidoyer pour « sauver le manuel scolaire », menacé de disparition dans l'enseignement italien, et susceptible d'être remplacé par des documents téléchargeables sur internet. « Pour Eco, le manuel scolaire est le principal outil de transmission de savoirs actualisés et sélectionnés dans le but d'apprendre. Même dans le moins vendu des manuels scolaires, cette sélection existe, alors que dans l'utilisation d'internet, on ne dispose pas vraiment de filtres face à l'immense répertoire d'informations disponibles ». *La Recherche*, Courrier N° 381 - décembre 2004, <http://www.larecherche.fr/special/courrier/courrier381.html>

assemblage de ressources diverses ; dans les modalités de gestion et d'hypertextualisation, faut-il améliorer la mise en lumière d'une vision globale sous-tendant un « ouvrage » et faciliter ainsi son appropriation ou chercher à favoriser le repérage et l'accès à différentes ressources susceptibles d'être utilisées ? On peut penser que les deux modèles cohabiteront.

C'est la part de l'espace intermédiaire qui pose question : des modèles à structure avec des parties substituables, ou des collections nécessitant des activités de lien pour en faire émerger un sens. Peut-être assiste-t-on à un certain renversement. Le livre constituait le socle commun et localement des ressources en étaient extraites. Maintenant, les banques de ressources pourraient constituer le « patrimoine » commun, et les livres seraient produits dans et par des communautés d'apprentissage, concrétisant une élaboration collaborative de connaissances (Bruillard, 2003)

Mais tout cela implique des auteurs maîtrisant des formes d'écriture et de conception nouvelles. Une recherche déjà ancienne (Bruillard et Baron, 1998) sur le passage de manuels imprimés à des manuels électroniques, montre qu'il n'y a pas encore de bons modèles, et que l'usage des technologies, même par des socioconstructivistes convaincus, peut conduire parfois à des régressions vers des formes pédagogiques plus anciennes.

A l'opposé de l'individualisation, les technologies peuvent être convoquées pour un autre type de projet. Celui de la fabrication du « grand livre » du programme :

« Enfin, de nouvelles voies pourraient s'ouvrir, qui organiseraient une circulation hypermédia entre les notions traitées dans les programmes de différentes matières, ou entre les notions propres à une discipline mais construites sur plusieurs années. Ces continuités verticales ou horizontales que le ministère de l'éducation nationale s'efforce d'encourager pourraient trouver alors une traduction numérique ». (IGEN, 2002, p. 59)

Il pourrait être intéressant de faire ces liens dans les programmes eux-mêmes. Un hyper-manuel, l'hypertexte du savoir montrerait-il les multiples liens de sens ou mettrait-il en évidence un aspect mosaïque des programmes ? Un tel travail renforcerait-il la cohérence des disciplines ou irait-il vers leur éclatement ?

Pour conclure

Matérialisation des prescriptions institutionnelles, initiateur et reflet des pratiques de classe, le manuel est peu étudié pour lui-même, sinon comme bouc émissaire facile ou comme archétype de formes pédagogiques surannées, honnies de l'éducation nouvelle. Mais c'est un objet d'étude sans conteste passionnant et les discours qu'il génère renseignent beaucoup sur les disciplines (et leurs didactiques) qui les portent. D'accusé, il devient révélateur. Outil de son époque, il reflète les tensions qu'elle traverse, au carrefour de l'institution scolaire pour son orientation, du secteur privé pour sa production, des classes mais aussi de la maison pour son utilisation. De la mélodie rabâchée à la polyphonie revendiquée ou critiquée, sa construction pose question, à l'heure des technologies nouvelles. Produit culturel important, il s'est adapté au fil du temps et ne saurait disparaître. On peut lui prédire un avenir, même si on ne sait pas comment ce dernier va le transformer.

Si la capacité des manuels à soutenir une pédagogie constructiviste est une question importante qui reste posée, mieux comprendre le texte pédagogique, sa spécificité, la manière de le concevoir et de le mettre en forme, comme le rappelle Selander, est certainement essentiel. La recherche, dépassant les clivages des différentes didactiques disciplinaires, a un espace important à conquérir.

Remerciements. Différents lecteurs ont été mis à contribution pour améliorer la qualité de cet ouvrage : Paul Aubin, Georges-Louis Baron, Jean-Marie Baldner, Claudine Larcher, Gérard Puimatto et Michelle Zancarini-Fournel.

Bibliographie

- Altman Patrick. i-m@nuel. Une nouvelle génération de Manuels scolaires. *La revue de L'EPI* n° 99, septembre 2000, pp. 77-81. <http://www.epi.asso.fr/revue/99som.htm#b99p077>
- Archambault Jean-Pierre. Les environnements numériques de travail (ENT). *CRAP Cahiers pédagogiques. Faits & Idées - mai 2004*. http://www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=894
- Baldner Jean-Marie, Baron Georges-Louis et Bruillard Éric (eds.). *Les manuels à l'heure des technologies. Résultats de recherches en collège*. INRP, 2003, 192 p.
- Brugilles Carole, Cromer Isabelle et Cromer Sylvie. Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre, *Population*, 57 (2), 2002, 261-292, <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/comite/fem-masculin-Cromer.pdf>
- Bruillard Éric. Introduction. in *Sciences et Techniques Educatives*, vol. 9, Hors série 2003, p. 7-18.
- Bruillard Éric. Sens et instrumentation éducative. Quelques réflexions. In *SIXSOU Maryse (ed.), Variation, construction et instrumentation du sens*, Hermès-Lavoisier, p. 231-249.
- Bruillard Éric et Baron Georges-Louis. Vers des manuels électroniques ? Résultats d'une étude en mathématiques en classe de sixième, in *Sciences et Techniques Educatives*, vol. 5, n° 4, 1998, p. 343-370.
- Bruillard Éric et de La Passardière Brigitte (eds.). *Ressources numériques, XML et éducation*. Sciences et Techniques éducatives, vol. 9, Hors Série, Hermès Science, 2003, 220 p.
- Bruillard Éric, de La Passardière Brigitte et Baron Georges-Louis (eds.). *Le livre électronique*. Sciences et Techniques Educatives, vol. 5, n° 4, Hermès Science, 1998.
- Clément Pierre, « Science et idéologie : exemples en didactique et en épistémologie de la biologie », colloque *Sciences, Médias et Société*, 15-17 juin 2004, Lyon, ENS-LSH, http://sciences-medias.ens-lsh.fr/article.php3?id_article=58
- Clément, Jean. Du livre au texte : les implications intellectuelles de l'édition électronique. In Bruillard Éric, de La Passardière Brigitte et Baron Georges-Louis (dir.) *Le livre électronique. Sciences et Techniques Educatives*, vol. 5, n° 4, Hermès Science, 1998, p. 401-409.
- Crawford Keith. Editorial. The Role and Purpose of Textbooks, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 3, n° 2, juillet 2003, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal6/6contents.htm>
- Crawford Keith. Researching the Ideological and Political Role of the History Textbook - Issues and Methods. International. *Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 1, n° 1, décembre 2000, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal1/journalstart.htm>.
- D'Avila Cristina. Le manuel scolaire brésilien : allié ou vilain dans la classe. In *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 2001. p. 115-143.
- Dalle Jean-Michel. Manuels « libres » ou Napster éducatif, *Terminal* n° 89, L'Harmattan. <http://www.terminal.sgdg.org/articles/89/napster.html>
- Desbuquois Catherine, Guillon Benoît, Marmol Bruno. *Le fossé entre l'édition courante et l'édition adaptée bientôt comblé ?* Direction du livre et de la lecture - Ministère de la culture et de la communication. Université Pierre et Marie Curie, Institut National pour la Recherche en Informatique Appliquée, 2002, <http://www.snv.jussieu.fr/inova/villette2002/act11.htm>
- Dollo, Christine, *Quels déterminants pour l'évolution des savoirs scolaires en SES (l'exemple du chômage) ?*, Thèse en didactique des SES, soutenue le 20 décembre 2001 à l'Université de Provence, <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/these.html>
- Drechsler Michèle. Système éducatif, communauté de pratiques, formation... Pilotage et "KM éducatif" en circonscription, *Autour du Libre 2004 : Produire et diffuser les savoirs*, ENST Bretagne, 12-14 mai 2004, <http://www.autourdulibre.org/article35.html>
- IGEN ; Borne, Dominique. Le manuel scolaire. Programme de travail 1997-1998. Paris : Documentation française, juin 1998, PDF, 47 p., <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/994000490/0000.pdf>
- IGEN; Bardi, Anne-Marie ; Bérard, Jean-Michel. *L'école et les réseaux numériques*. Paris : IGEN, juillet 2002, PDF, 74 p., <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/rapportfinal.pdf>
- Jenkins Edgar Sciences et technologie à l'école : beaucoup trop, pas assez ou un problème fondamental ? Conférence prononcée le 12 novembre 2003, lors de l'inauguration de l'UMR STEF ENS Cachan INRP, traduction en français par Joël Lebeaume et Anne Vérin
- Johnsen Egil Børre. *Textbooks in the kaleidoscope. A critical survey of Literature and research on educational texts*. Scandinavian University Press, 1993, 455 p.

- Lenoir Yves, Rey Bernard, Roy Gérard-Raymond et Lebrun Johanne (dir.) *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2001.
- Mikk, Jaan (2000). *Textbook Research and Writing*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Moeglin Pierre, *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Grenoble : PUG, 2005, 296 p.
- Nicholls Jason. Methods in School Textbook Research, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 3, n° 2, juillet 2003, <http://www.ex.ac.uk/historyresource/journal6/6contents.htm>
- Perrenoud, Philippe, La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, 1998, pp. 487-514.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html
- Valérien Jean, Guidon Jacques, Wallet Jacques, Brunswic Etienne. *Enseignement à distance et apprentissage libre en Afrique subsaharienne. Etat des lieux dans les pays francophones fin 2001*. Groupe de travail de l'ADEA sur l'enseignement à distance et l'apprentissage libre. Commission de l'éducation tertiaire, Réduit, Maurice, février 2003. 136 p.