

L'approche des manuels scolaires : comprendre, créer, utiliser, discuter, évaluer

ALYONA GRIGOROVITCH

*Primary Education
Russia
alyogrig@gmail.com*

RÉSUMÉ

Dans cet article est examiné le manuel scolaire comme un livre, un document et un produit. La analyse porte surtout sur le rôle des utilisateurs comme les enseignants et les élèves, mais aussi au rôle des valeurs, des programmes scolaires, des cultures et des politiques des différents pays.

MOTS-CLÉS

Manuels scolaires, évaluation, professeur, élève, politique éducative

ABSTRACT

In this article is considered the textbook as a book, a document and a product. The analysis focuses on the role of users as teachers and students, but also to the role of values, school programs, cultures and policies of different countries.

KEYWORDS

Textbooks, evaluation, teacher, student, educational policy

INTRODUCTION

Un manuel scolaire est un livre, est document, est un produit. Il est également un outil pédagogique et aussi l'expression des programmes officiels. Si c'est le produit, c'est qu'il a sans doute des processus en amont, en aval peut-être aussi. Et en l'occurrence, les deux éléments a montré, de conception et d'utilisation peuvent servir peut-être de référence ; de processus sous-jacent à l'interrogation et à l'estimation des manuels en tant qu'objets d'évaluation. Cela paraît important parce qu'il semble qu'il y a peut-être quelque chose de l'ordre du raccourci lorsqu'on ne distingue pas ce qui serait de la phase de conception du manuel mais en tant que processus de conception de ce que serait l'outil, l'objet-manuel et de ce que serait la phase d'utilisation de ce manuel (Lenoir, Rey, Roy & Lebrun, 2001; Dehon, Demeuse, Demierbe, Derobertmeasure, Malaise & Valée, 2010).). Donc là on peut voir à travers les critères qui viennent d'être manipulés qu'on retrouvait le manuel comme objet et les intentions étaient dans l'évaluateur. Non plus chez le concepteur ou chez l'utilisateur mais au niveau de l'évaluateur lui-même. Ceci paraît assez intéressant puisque cela permet d'introduire une question, par rapport aux manuels scolaires et à leur évaluation, qui va avoir le statut de l'évaluateur ? Peut-être certaines questions peuvent tourner autour de l'évaluateur en termes notamment, de bénéfices escomptés de l'évaluation qui pourra être conduite sur ou à propos des manuels scolaires. On peut évoquer, bien sûr, les décideurs politiques au sens très général du terme qui ont des décisions à prendre.

MANUELS SCOLAIRES : UTILISATEURS ET DÉCISIONS POLITIQUES

Mais les bénéficiaires ils peuvent être considérés comme étant les enseignants, ceux qui vont avoir à manipuler ces manuels dans les situations scolaires qu'ils vont construire. Les élèves sont aussi considérés comme bénéficiaires dans le processus d'évaluation (Stará & Krčmářová, 2014). Donc si on les met en position de bénéficiaires, ils peuvent aussi être placés en position d'évaluateurs. L'élève donc puisse être évaluateur du manuel scolaire puisqu'il en est utilisateur et qu'il en est aussi considéré comme destinataire et bénéficiaire. Mais vraisemblablement aussi l'enseignant pourrait être considéré comme évaluateur (Peacock, & Gates, 2000; Karalis, Sotiropoulos & Kampeza, 2007). Lui aussi en tant qu'utilisateur, en tant que destinataire de manuel conçu ailleurs et en dehors de lui, il peut aussi avoir une place et un statut d'évaluateur par rapport au manuel scolaire. Et puis probablement on peut renvoyer à la phase de conception même du manuel, là on peut évoquer qu'en matière de conception des livres scolaires, les situations sont sans doute très différents d'un pays à l'autre. Mais les concepteurs sont en partie du moins, attachés au niveau des décisions politiques ou à certaines cellules scientifiques, ce que les didacticiens appellent la noosphère. Ceux qui peuvent, à partir de connaissances scientifiques, travailler à l'élaboration des contenus à enseigner. Ils peuvent aussi à des niveaux des décisions intermédiaires dans les situations scolaires (Ravanis, 1998).

On peut penser, par exemple, au corps d'inspection. Dans plusieurs pays l'inspection participe à l'élaboration des manuels scolaires au moins pour certains niveaux d'enseignement. Il y a donc au niveau des concepteurs différents types de positionnements à envisager selon les participants à cette conception. Il y a aussi peut-être d'autres situations aussi. Dans d'autres pays on entendait la possibilité envisagé que ce soient les utilisateurs eux-mêmes qui deviennent concepteurs des outils à manipuler. Alors ceci amène à réfléchir autour des deux aspects, de repositionner le manuel comme objet à partir de l'évaluation envisagée que finalement, les processus intentionnels sont ailleurs que dans les contenus mêmes du produit-manuel, donc dans les phases de conception et d'utilisation, ceci amène à s'interroger sur deux aspects qu'ils paraissent importants. Ceci peut d'ailleurs avoir des retombées pour la formation des enseignants (Iversen, 2014) et un lien avec la question de l'utilisation des concepts théoriques de base (Ravanis, 2010) dans la création des manuels. Il semble qu'il y a deux encrages importants qui sont l'un : ce qu'on pourrait appeler de façon très générale, le projet politique éducatif. Donc qui relève du niveau des décisions politiques avec sans doute des éléments comme les valeurs qui sont véhiculées au niveau de la société et de l'état et il semble que nécessairement à partir de ça, un des premiers critères d'évaluation devrait toujours être énoncé, celui de pertinence. En quoi effectivement les outils que l'on utilise dans les situations scolaires qui sont donc au service d'un programme d'éducation, conservent et entretiennent de la pertinence par rapport au programme éducatif (Khine, 2013; El Moussaouy, Errahmani & Abderbi, 2015; Mouelhi, 2015). Mais le lien ne peut être fait directement, étant donné que le manuel scolaire n'est qu'un outil au sens des outils pour les professions artisanales. À ce moment-là, nécessairement, si on veut interroger cette pertinence on ne peut pas regarder seulement le contenu des manuels scolaires, leur forme, leur organisation, le produit-manuel mais bien tout ce qu'il devient ce manuel lorsque est investi par les utilisateurs de ce manuel que soit les enseignants ou les élèves (Carette, 2002; Dargusch, Persaud & Horsley, 2011).

Pour arriver à comprendre comment un certain nombre de décalages peuvent se produire entre une adéquation initiale des valeurs, du projet politique du pays et puis les éléments contenus dans le produit-manuel et les dérivations si on regarde des effets ou des résultats auprès des élèves, les dérivations de sens qui sont introduites par la façon dont

chacun s'approprié, prend avec lui cet outil. On pourrait très bien concevoir ou imaginer d'une façon peut-être idéale, qu'il pourrait y avoir une pertinence assez importante, une adéquation assez forte entre le contenu du manuel, son organisation, ce qu'il défend comme projet, comme idée, que ce soit au niveau des textes ou que ce soit au niveau des images. Avec donc le projet politique éducatif du pays on pourrait envisager cette situation d'adéquation assez importante mais rien ne garantirait que cette adéquation rentre dans les faits, se trouve active dans les situations puisqu'elle ferait l'économie de la pertinence ; qui, elle, se travaille entre ces intentions politiques, philosophiques, morales et ce que chacun, notamment les enseignants dans leur exercice professionnel, transportent avec eux de politique, social, culturel (Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt & Houang, 2002). Avec bien sûr aussi de la variabilité possible entre les individus. Ce n'est pas parce qu'on appartient au même pays ou au même corps professionnel que pour autant on partage de façon univoque et complète l'ensemble des valeurs. Il y a sans doute un certain nombre de valeurs partagées puis il y a aussi vraisemblablement des valeurs plus spécifiques qui de mon point de vue auront une incidence dans le rapport que pourra entretenir l'élève et l'enseignant avec le manuel.

Cela paraît important et permet d'autant plus de souligner l'importance du statut d'évaluateur que l'on pourra donner, que l'on devrait donner à la fois à l'enseignant et à l'élève dans le processus d'évaluation des manuels scolaires (Williams, 1983). Ce premier aspect en référence au projet politique il paraît poser une question sur le rôle de l'école. Dès qu'on rentre avec les questions des manuels et d'évaluation des manuels, il semble qu'on se pose la question du rôle de l'école qui peut être défini de façon implicite ou explicite au niveau du projet politique. On sait bien qu'en un projet politique, il y a des zones explicitées puis des zones qui restent cachées, implicites mais il semble qu'on en va en trouver des traces aussi dans la façon d'appréhender et d'évaluer. Il semble qu'ensuite, ça a beaucoup d'incidences sur la façon dont on va considérer le manuel scolaire, on va l'organiser, on va le présenter, dont on va former les enseignants à leur utilisation et dont on va les évaluer. Une réponse à la question du rôle de l'école c'est en référence à l'idée de projet politique. C'est peut-être le discours que pourrait tenir le scientifique, le chercheur, qui après tout dans le cadre de sa noosphère souhaite que les concepts scientifiques deviennent accessibles, puissent se diffuser afin de favoriser le développement de la recherche dans ces domaines-là. Mais au niveau du projet politique, cela puisse être un projet viable que d'envisager ça.

L'APPROCHE PSYCHO-DIDACTIQUE

La création des manuels scolaires quitte très souvent la psychologie et est orientée vers la didactique. Mais on peut retrouver le mouvement inverse de retour peut-être à l'intérêt des approches psychologiques, notamment dans l'évaluation des manuels scolaires. Parce que, si le rôle de l'école est défini en termes de passage de la connaissance quotidienne à la connaissance scientifique transposée, évidemment la didactique est dans la position la plus favorable puisque son entrée c'est par le domaine des savoirs, donc c'est bien le domaine des savoirs qui va organiser, qui peut aligner l'ensemble des situations scolaires (Stern & Roseman, 2004). Mais il faudrait compléter la réflexion didactique par un apport du côté des problématiques d'apprentissage (Chambliss & Calfee, 1998; Dumas Carré, Weil-Barais, Ravanis & Shourchah, 2003; Gerard & Roegiers, 2003). La plupart des de la connaissance psychologique nous amènent à considérer que l'apprentissage s'inscrit dans un mouvement d'aller-retour, de va et vient sans cesse entre le niveau de conceptualisation et puis le niveau de l'action. En réalité le deuxième point d'ancrage par rapport au niveau de la conception, du processus de conception qui aboutit à l'outil manuel scolaire, ce sont les modèles

d'apprentissage de l'élève apprenant, qui sont véhiculés à travers ce processus de conception et qui vont se trouver traduits dans les manuels mais qui vont aussi se trouver traduits dans les utilisations des manuels. Donc ça fait référence à ce que certains appellent les représentations que peuvent avoir les enseignants de l'apprenant. En réalité c'est plus qu'un problème de représentation, c'est vraiment une question de construction conceptuelle des processus d'apprentissage. Et là, il semble qu'on a vraisemblablement un travail de réflexion à conduire.

Mais on a eu une petite panoplie des différents points d'ancrage possibles par rapport à cette idée de conception du processus d'apprentissage, on a eu des références au behaviorisme qui était d'ailleurs assez critiqué, donc l'approche comportementaliste. Donc des ancrages behavioriste. On retrouve peut-être ça dans les manuels scolaires, dans la façon dont les exercices sont organisés, l'idée de répétitions, de représentations, des présentations à nouveau des exercices, on retrouve des éléments qui renvoient à la conception behavioriste (Good & Brophy, 1995). Finalement, il semble qu'il y a prédétermination des processus d'apprentissage par les situations, les stimuli externes. Donc tout l'apprentissage serait finalement déterminé par l'environnement externe, en faisant l'économie un peu de ce qui se passe dans la tête du sujet.

Cela pose des questions et du coup souligne que la plupart des métaphores d'ailleurs qu'on va retrouver dans les approches de l'apprentissage ont des limites par rapport à l'idée de l'appropriation des savoirs. C'est une métaphore un peu mécaniste dans le rapport que peut avoir un enfant, dans le type de réponses qu'il va produire à une situation, il suffirait d'arriver à trouver les conditions idéales pour que ce soit cette réponse et celle-là seule qui serait amenée. C'est vrai que la position comportementaliste est un petit peu mécaniste de ce point de vue là. Et on la retrouve d'ailleurs dans certains courants pédagogiques comme ceux de la pédagogie par objectifs (Mager, 1971). Non pas dans sa conception, là aussi, mais dans son utilisation à certains niveaux avec une mythification du processus de transparence, d'explication « comme si... ». Effectivement si l'enseignant a tout explicité, tout organisé au préalable, le programme va pouvoir se dérouler sans difficultés et l'enfant va répondre par entrer dans l'ordre de ce qu'on lui propose. Cela c'est les ancrages behavioristes et il semble que sans les exclure, on peut les questionner par rapport à l'intérieur d'une conception d'apprentissage (Ravanis, 2012). On peut y rentrer par les modèles développementaux et penser que comme on s'adresse ici au manuel scolaire, enfin la centration était sur les manuels scolaires concernant le premier âge, donc chez les tout-petits, on a en tête l'idée que les bons modèles de référence pour penser la réalisation, la conception des manuels scolaires.

Mais c'est vrai qu'il y a actuellement en matière de développement plusieurs modèles à notre disposition qui ne sont pas nécessairement tous compatibles les uns avec les autres. On peut penser notamment aux affrontements entre les théories Piagétienne et Vygotskienne qui n'envisagent pas de la même façon de modéliser le processus même de construction de l'intelligence. On a déjà donc de la variété à notre disposition et est difficile à définir le bon modèle. Mais très souvent, dans les modèles du développement on ne s'intéresse qu'aux petits enfants. Et finalement on a une certaine façon de considérer le petit comme étant un adulte non fini. C'est-à-dire que le modèle de référence pour penser l'enfant est souvent l'adulte terminé. Et du coup, on se retrouve avec un système de modélisation qui renvoie aux termes de progression, de progressivité, de passage du simple au complexe, de difficultés qu'il va rencontrer si les notions qu'il a abordées sont trop abstraites parce qu'il ne dispose pas encore des outils cognitifs pour appréhender ces situations.

En fait, c'est quelqu'un qui n'« est » pas encore, qui est en train de se construire (mais avec une seule ligne d'horizon, c'est la forme adulte que ça va prendre et finalement le petit) comme sans doute le modèle physique nous le renvoie, c'est quelqu'un qui progressivement va devenir grand. On peut se demander, par rapport à l'apprentissage, si c'est vraiment une référence pertinente. Est-ce qu'on ne pourrait pas envisager l'apprentissage comme autre

chose que l'idée de progression développementale, est ce qu'il y a de l'intérêt à distinguer développement et apprentissage comme par exemple le fait Vygotsky (1985/1934) ? Il semble qu'il y aurait peut-être des pistes à explorer pour dépasser cette vision qui repose sur une métaphore biologique. C'est-à-dire que c'est bien le fonctionnement biologique qui sert de base, de fondement aux modèles développementaux. Est-ce qu'en matière d'apprentissage, notamment de la lecture, des objets qui intéressent l'école, est-ce que le modèle biologique est suffisant pour comprendre l'apprentissage ?

PROJETS POLITIQUES ET CONCEPTIONS D'APPRENTISSAGE

On pourrait continuer à explorer les différents modèles de référence possibles que s'intéressent à l'apprentissage. En rentrant dans la démarche de l'évaluation des manuels scolaires, on peut se demander quels seront les modèles qui serviront aussi bien à la conception de ces manuels qu'à leur utilisation. Mais si ne nous sommes pas très au clair avec ces modèles-là, les enseignants risquent d'avoir encore des difficultés supplémentaires. Et si on leur demande aussi bien d'évaluer que d'utiliser les manuels ça risque d'être une tâche difficile. On peut donc évoquer le rôle de l'école par rapport au projet politique, du point de vue des conceptions d'apprentissage. Il semble qu'en fait le type des questions qu'on pourrait se poser si on considère que c'est le deuxième ancrage dans le niveau de la conception, c'est le rôle des manuels. On ne peut pas soutenir qu'il y ait un seul rôle pour un manuel, que tous les rôles possibles soient joués en même temps par un manuel, que vraisemblablement, en fonction des situations historiques et géographiques, les manuels vont avoir des rôles très différents. Vraisemblablement dans un pays où on y a des populations qui sont assez isolées, dans un pays qui serait très grand, par exemple, sans doute que le manuel ne jouera pas la même fonction que dans un pays très urbanisé où la circulation de l'information va beaucoup plus vite, où il y a moins d'isolement. On a évoqué des fonctions comme celle de transmission des connaissances ou fonction d'accompagnement. C'est à ce niveau-là que cela paraît intéressant pour en venir au deuxième type de processus lié à la question de l'évaluation des manuels c'est le niveau de l'utilisation du manuel (Tyson, 1997). Si effectivement le manuel est un outil qui transmet des connaissances, la façon d'utiliser le manuel par l'enseignant et par les élèves ne sera sûrement pas la même que si le manuel a un rôle d'accompagnement de l'activité de l'enseignant et de l'élève. À cette question-là, non plus, on n'a pas de réponse et on croit que les réponses seront sûrement locales ou nationales en tout cas. Mais il semble que cette question doit amener des réponses même si elles sont provisoires.

DISCUSSION

Pour conclure, par rapport au problème de la formation des enseignants et du coup à la question sur « est-ce qu'il faut donner les critères d'évaluation ou est-ce qu'il faut amener les enseignants à les construire ? » notre discussion conduit plutôt à la deuxième. C'est-à-dire que ce n'est pas le manuel lui-même qui est porteur de l'intention, même si il a aussi joué un rôle d'accompagnateur de la situation d'enseignement et puis voir un enseignant. Et rien n'empêche cette possibilité, cette marge autonomie sans doute il y aura des utilisations plus ou moins faciles. Mais on ne peut pas penser que les outils de ce type-là, c'est-à-dire nos outils formels et construits, soient tout à fait de la même nature que les outils qu'utilise le travailleur manuel. C'est vrai que sans doute que les ciseaux à bois ont des utilisations limitées et que si on les utilise pour frapper un clou, on risque de les déformer par rapport à leur fonction initiale, on n'est pas sûr qu'il y ait les mêmes phénomènes de déformation de

l'outil lui-même lorsqu'il y a des variations d'utilisation. C'est-à-dire qu'il y a une plus grande souplesse de déformation d'un outil comme un manuel scolaire par rapport à des outils plus techniques. Mais c'est une hypothèse qu'on veut bien soumettre à la discussion.

RÉFÉRENCES

- Carette, V. (2002). Le manuel scolaire : outil pour l'élève ? In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy & J. Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (pp. 41-56). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Chambliss, M. J., & Calfee, R. C. (1998). *Textbooks for learning: nurturing children's minds*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Dargusch, J., Persaud, N., & Horsley, M. (2011). Judging the quality of educational materials - a research project on student voice. *IARTEM e-Journal*, 4(2), 45-62.
- Dehon, A., Demeuse, M., Demierbe, C., Derobertmeasure, A., Malaise, S., & Valée, A. (2010). L'utilisation des manuels scolaires au service de l'enseignement par compétences. *Education & Formation*, e-292, 69-81.
- Dumas Carré, A., Weil-Barais, A., Ravanis, K., & Shourchah, F. (2003). Interactions maître-élèves en cours d'activités scientifiques à l'école maternelle : approche comparative. *Bulletin de Psychologie*, 56(4), 493-508.
- El Moussaouy, A. Errahmani, A., & Abderbi, J. (2015). Situations contextuelles dans l'enseignement de physique au lycée. *Review of Science Mathematics and ICT Education*, 9(2), 65-78.
- Gerard, F.-M., & Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre - Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boeck.
- Good, T., & Brophy, J. (1995). *Educational Psychology: A realistic approach*. New York: Longman.
- Iversen, J. V. (2014). Knowledge of teaching resources in the training of primary and lower secondary school teachers. *IARTEM e-Journal*, 6(2) 44-70.
- Karalis, T., Sotiropoulos, L., & Kampeza, M. (2007). La contribution de l'éducation tout au long de la vie et de l'anthropologie dans la préparation professionnelle des enseignants : réflexions théoriques. *Skholé, hors série, 1*, 149-155.
- Khine, M. S. (2013). Analysis of science textbooks for instructional effectiveness. In M. S. Khine (Ed.), *Critical analysis of science textbooks: evaluating instructional effectiveness* (pp. 303-301). Dordrecht: Springer.
- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R., & Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Mager, R. F. (1971). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris: Éditions Bordas.
- Mouelhi, L. (2015). L'éducation à la santé dans les manuels tunisiens récents de Sciences de la vie et de la terre. *Review of Science Mathematics and ICT Education*, 9(2), 79-97.
- Peacock, A., & Gates, S. (2000). Newly qualified primary teachers' perceptions of the role of text material in teaching science. *Research in Science and Technological Education*, 18, 155-171.
- Ravanis, K. (1998). Procédures didactiques de déstabilisation des représentations spontanées des élèves de 5 et 10 ans. Le cas de la formation des ombres. In A. Dumas Carré & A. Weil-Barais (Éds.), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique* (pp. 105-121). Berne: Peter Lang.

- Ravanis, K. (2010). Représentations, Modèles Précurseurs, Objectifs-Obstacles et Médiation-Tutelle : concepts-clés pour la construction des connaissances du monde physique à l'âge de 5-7 ans. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 5(2), 1-11.
- Ravanis, K. (2012). Représentations des enfants de 10 ans sur le concept de lumière : perspectives piagétienne. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 4(1), 70-84.
- Stará, J., & Krčmářová, T. (2014). How teachers reflect on textbook materials and how they utilise them. *IARTEM e-Journal*, 6(3) 67-87.
- Stern, L., & Roseman, J. (2004). Can middle school science textbooks help students learn important ideas? Findings from Project 2061' curriculum evaluation study: Life science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(6), 538-568.
- Tyson, H. (1997). *Overcoming structural barriers to good textbooks*. Washington: National Education Goals Panel.
- Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Dordrecht: Kluwer.
- Vygotski, L. S. (1985/1934). *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales.
- Williams, D. (1983). Developing criteria for textbook evaluation. *ELT Journal*, 37(3), 251-255.