



**HAL**  
open science

## Essai d'analyse de l'analyse de manuels.

Brigitte Louichon

► **To cite this version:**

Brigitte Louichon. Essai d'analyse de l'analyse de manuels. . Perret-Truchot L. (2015). Analyser les manuels scolaires. Questions de méthodes. Rennes: PUR., 2015. hal-01696369

**HAL Id: hal-01696369**

**<https://hal.umontpellier.fr/hal-01696369>**

Submitted on 30 Jan 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

C

## ESSAI D'ANALYSE DE L'ANALYSE DE MANUELS

O

Brigitte LOUCHON

En 2006, à Montréal s'est tenu un important colloque international consacré aux manuels scolaires<sup>1</sup> et regroupant une centaine de communicants (Lebrun, 2007). À l'issue de celui-ci, Robert Martineau en tant que « grand témoin » déclarait : « Je n'ai rencontré dans ce colloque aucun manuelologue. » (*Ibid.*, p. 103.) Cette remarque sous forme de boutade manifeste une réalité assez étrange si l'on y réfléchit bien. Le manuel, que l'on va constituer comme support de recherche, comme document, comme donnée – Martineau continuait en disant qu'il avait rencontré des sociologues, des historiens, des muséologues, des didacticiens – ne serait donc pas un objet de recherche, en lui-même.

Objectivement, cette remarque est assez juste et particulièrement dans le champ des recherches francophones<sup>2</sup>. Pour autant, si les manuelologues n'existent pas, il existe un petit nombre de travaux qui sont consacrés au manuel. Je voudrais m'attacher dans un premier temps, non pas à faire le tour de ces travaux, mais à mettre en évidence un aspect qui ressort de ces lectures, à savoir ce que je propose d'appeler la dimension systémique du manuel. Dans un deuxième temps, je m'attacherai à une méta-analyse de quelques études prenant le manuel comme support. Il s'agira de voir quelles articulations existent entre les études sur le manuel et les études avec le manuel ou, pour le dire autrement, entre le manuel comme objet de recherche et le manuel comme support de recherche<sup>3</sup>. Dans un troisième temps, j'observerai les études que j'ai réunies du point de vue des méthodologies qu'elles développent, particulièrement pour ce qui concerne les corpus constitués et la périodisation.

### LES ÉTUDES SUR LE MANUEL

#### *Une recension récente*

Lors d'une présentation récente effectuée par dans le cadre du Symposium de 2011 de l'ARTTEM, Éric Bruillard (2011) propose une synthèse des recherches en France autour du manuel. L'auteur débute son propos par le fait que la France n'est pas très active dans

1. LEBRUN, M. (Ed.) (2007). *Le Manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Sainte-Foy : PUQ.

2. Cf. International Association for Research on Textbooks and Educational Media [<http://iarttemblog.wordpress.com/>].

3. L'anglais « *textbook research* » permet de ne pas faire la différence entre ces deux types de recherches.

ce champ de recherche. Il continue en mettant en évidence les domaines dans lesquels il existe des travaux :

- en histoire, car le domaine est sensible : « les questions politiques, correspondant à la fonction idéologique et culturelle du manuel, se posent de manière aiguë » ;
- du point de vue des représentations sociales et particulièrement ces dernières années autour des questions des discriminations et plus spécifiquement encore des questions de genre : le manuel est considéré comme un vecteur de valeurs et les travaux ont une visée souvent praxéologique : il faut faire évoluer les manuels pour faire évoluer le monde<sup>4</sup> ;
- en sciences et mathématiques : les travaux relèvent pour l'essentiel de l'analyse des concepts. Dans cette perspective, le manuel est un objet parmi d'autres pour mettre au jour « les savoirs enseignés ». Ce sont des travaux autour de la transposition didactique ;
- enfin, Éric Bruillard évoque, pour mémoire, les travaux fondateurs d'Alain Choppin et la base Emmanuelle qui vise (visait ?) à doter les chercheurs d'une base de données sur les manuels français.

Il indique ensuite les perspectives actuelles de recherche autour du numérique et de la question plus vaste des ressources pour l'enseignant et singulièrement de celle du partage des ressources.

Cet article comporte en outre une page intitulée : « Considérations générales sur le manuel ». L'auteur écrit<sup>5</sup> :

« 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 (experts ou savants) et des pratiques professionnelles, 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. » (2005, p. 22.)

Pour exemplifier son propos, Bruillard propose un premier schéma :

---

4. Cf. BRUGEILLES, C. et CROMER, S. (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. Paris : UNESCO. [unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897f.pdf] et les publications du Centre Hubertine Auclert sur les représentations des hommes et des femmes. La dernière consacrée aux manuels de français de 2<sup>de</sup> montre par exemple que : « Sur les 13 192 occurrences de noms de femmes et d'hommes réels recensés dans l'ensemble des manuels, il y a 6,1 % de femmes contre 93,9 % de noms masculins. » [http://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/etude\_2013\_francais\_cha\_web.pdf].

5. Cette partie de l'article est une reprise littérale d'un passage d'un ouvrage publié en français (BRUILLARD, 2005). Je donne donc ici la citation en français.

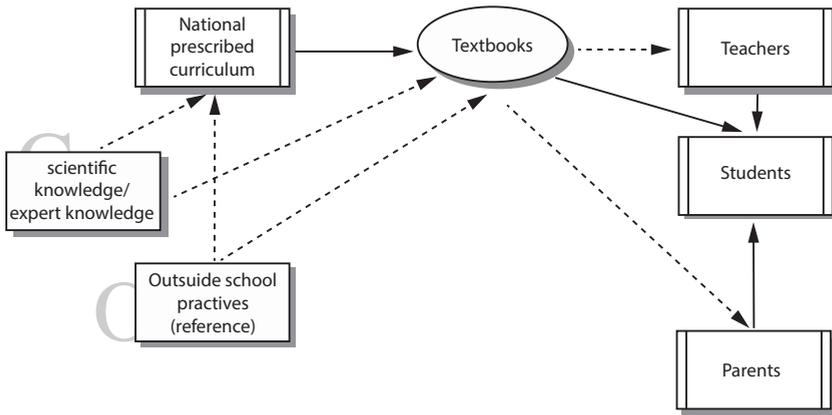


Figure 1<sup>6</sup>. – *Textbooks at the core of a process : from national programme (prescribed curriculum) to school practices (Bruillard, 2011)*

Cependant, poursuit Bruillard, cette conception relève d'une vision assez simpliste de la transposition didactique comme simple processus linéaire de transformation des savoirs savants en savoirs à enseigner. C'est ignorer tout ce qu'André Chervel (1998) a mis en évidence à propos de la culture scolaire comme production spécifique de l'école, celle-ci fonctionnant non seulement comme un filtre (il y a des choses qui ne sont pas enseignables) mais également comme un générateur. Il propose donc un deuxième schéma :

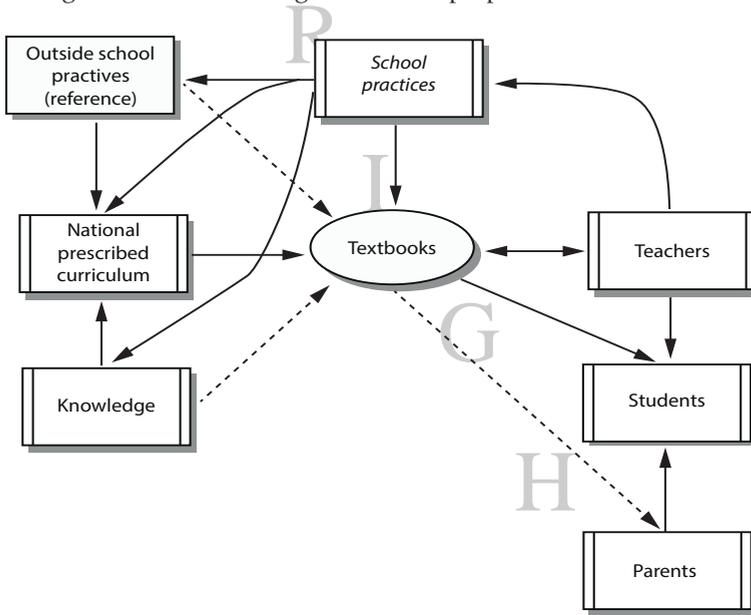


Figure 2. – *Impact of school practices in textbook design (Bruillard, 2011)*

6. Les lignes pleines schématisent des relations de détermination et les lignes pointillées des relations « plus floues ».

Dans cette représentation, l'auteur indique que « les manuels sont une des pièces d'un système complexe<sup>7</sup> ».

### ***La notion de système***

C'est cette dimension qui sera maintenant développée à partir de quelques exemples issus de travaux adoptant une posture surplombante par rapport à l'objet manuel.

Alain Choppin<sup>8</sup> (1999) liste ainsi les « paramètres d'évolution des manuels » : le statut et les fonctions dévolues aux manuels ; les contraintes réglementaires, techniques, financières et commerciales ; la nature du public visé ; le type d'utilisation ; les caractéristiques du public enseigné ; les objectifs assignés ; les méthodes pédagogiques ; les critères des choix ; le niveau de formation des enseignants. Ce simple énoncé des critères d'évolution des manuels montre à l'évidence la multiplicité des acteurs, des actions, des sphères et des domaines impliqués. Même si la présentation en liste atténue la dimension systémique, elle suffit à mettre en exergue la complexité de l'objet et des réseaux qu'il tisse.

En tant qu'historien, Choppin s'intéresse à l'évolution des manuels. En synchronie, cet objet fait tout autant système, comme l'indique un sociologue, Guy Rocher (2007, p. 14), ouvrant le colloque de Montréal avec la notion de « système social du manuel » :

« En lui-même, le manuel scolaire est inerte, il n'a pas de vie, il n'a qu'une existence que j'appellerais végétative ou même comateuse [...]. Ce qui donne vie à un manuel scolaire, c'est quand il se transforme en un objet d'actions et d'interactions sociales, qu'il entre en service entre les mains de différents acteurs, poursuivant des intérêts divers et qu'il devient le centre d'un ensemble d'interventions individuelles ou collectives et d'un réseau de communication. C'est ce que j'appelle le système social du manuel scolaire [...]. Le manuel se fait à la fois prétexte, objet et parfois but des actions et intentions humaines formant un système social. »

L'idée d'un « système manuel » se trouve aussi exposée dans une revue de géographie consacrée aux manuels de géographie. Posant de manière chiasmatisée et donc un peu rhétorique l'existence d'une « géographie des manuels<sup>9</sup> », l'auteur (Niclot, 2002) y développe l'idée « d'un système manuel » qu'il schématise ainsi :

---

7. On pourra aussi consulter le passionnant chapitre IV « L'élaboration des manuels de sciences en France dans les années 2000 : dynamiques d'une transformation au quotidien » de la thèse de Catherine RADKA (2013, p. 303-364). L'auteur a suivi une équipe éditoriale dans l'élaboration d'un manuel.

8. Qui mériterait sans doute le qualificatif de « manuelologue » puisque l'ensemble de ses travaux est consacré aux manuels scolaires.

9. Le numéro de la revue s'intitule « Les manuels scolaires de géographie et la géographie des manuels ».

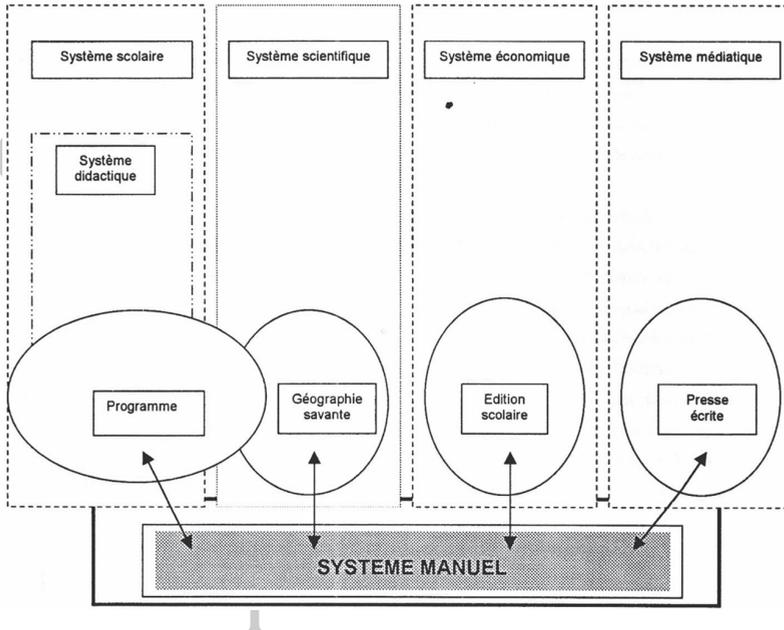


Figure 3. – Les quatre métasystèmes « connectés » au système manuel (Nicolot, 2002)

Enfin, le 4<sup>e</sup> et dernier schéma est extrait d'un article de deux didacticiens des mathématiques, coauteurs d'un manuel et qui interrogent les relations ou les tensions entre le champ de la recherche et le champ de la production éditoriale. C'est la raison pour laquelle les auteurs sont au centre dans le schéma qu'ils proposent :

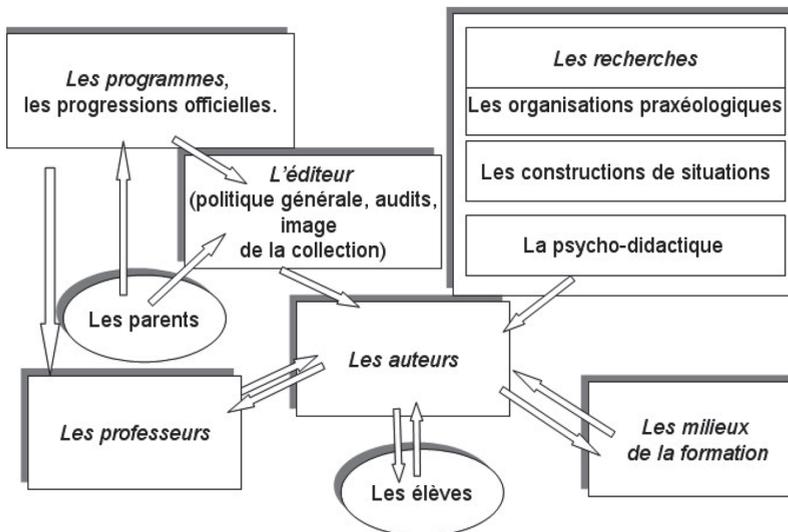


Figure 4. – Le manuel comme « carrefour de tensions » (Briand et Peltier, 2009)

Issues de champs théoriques variés, en lien avec des problématiques différentes, ces quelques schématisations, elles-mêmes très diverses, permettent de montrer que le manuel s'inscrit dans un système, ou relève d'un système, ce dont témoignent, autrement, les qualificatifs souvent accolés au manuel lorsqu'il fait l'objet d'un discours réflexif. Ainsi, Alain Choppin parle des « aspects divers, [des] fonctions multiples, [du] statut ambigu » du manuel (Choppin, 1992) ou d'une « fausse évidence » du manuel (2008). Monique Lebrun intitule son ouvrage : « un outil à multiples facettes » (Lebrun, 2006). Bruillard pose qu'il nécessite « des regards croisés » (Bruillard, 2005). Enfin, un rapport récent de l'inspection générale s'ouvre sur ces mots : « Le manuel est un objet paradoxal » (2012, p. 7).

Une fois actée cette complexité, cette dimension systémique du manuel, on s'intéressa à la manière dont les études sur non plus *les manuels* mais *des manuels* intègrent cette dimension fondamentale de l'objet constitué en document ou en donnée.

## MÉTA-ANALYSE : LA PRISE EN COMPTE DES RECHERCHES SUR LE MANUEL DANS L'ANALYSE DE MANUELS

### *Methodologie*

Les actes du colloque international de Montréal tenus en 2006 comptent 87 contributions. Cette publication offre l'intérêt de présenter une homogénéité thématique et temporelle. Tous les articles ont été écrits à la même époque, et peuvent s'appuyer sur le même état de l'art, dans un contexte scientifique général dédié au manuel. J'ai choisi de travailler à partir de quinze articles sélectionnés de sorte qu'ils correspondent au questionnement relatif à la question des savoirs<sup>10</sup>. Autrement dit, j'ai sélectionné des articles qui peu ou prou relèvent du champ des didactiques. J'ai essayé de varier les domaines disciplinaires : sciences (5), français/lettres (3), histoire (2), maths (2), FLE (1), STG (1), maths/physique (1) ; les niveaux : primaire (5), secondaire (9), supérieur (1) ; l'origine des auteurs : France (12) et Québec (3) ; la taille des corpus de manuels étudiés (deux à plusieurs dizaines) et enfin, j'ai intégré des études diachroniques (7) et synchroniques (8), la plupart de ces dernières relevant d'une analyse du présent, l'une d'entre elles portant néanmoins sur le passé.

À ce corpus, j'ai d'abord posé une série de questions portant sur la « dimension manuel » de l'étude : les analyses de manuels prennent-elles en compte les travaux sur le manuel ? Sur quels aspects, dimensions explicites du manuel travaillent-elles ?

Pour répondre à la première question, les références bibliographiques tiennent lieu de premier indicateur. J'ai envisagé trois types de références :

- celles qui renvoient à des études générales sur le manuel (par exemple, M. Lebrun [2005] ou les travaux d'Alain Choppin) ;
- celles qui renvoient au concept de « transposition didactique » de Chevallard (1985) parce qu'elle a à voir avec le manuel. Mais comme ce concept est dans certaines disciplines moins opératoire ou moins partagé, il me semble que la référence à celui de « culture scolaire » de Chervel (1998) pouvait constituer aussi un indicateur intéressant ;

10. Cf. titres en fin de contribution.

– celles qui renvoient à des exemples d'analyses de manuels dans la discipline.

J'ai complété cette analyse quantitative des références par une analyse des cadrages proposés par les articles.

La deuxième question porte sur les aspects du manuel envisagé. Est-il analysé comme miroir de conceptions, de mise en œuvre de contenus de savoir, reflet de pratiques pédagogiques ? Le cadrage de l'article devrait être le lieu où s'énoncent les raisons pour lesquelles les auteurs se saisissent des manuels, dans quels buts et en privilégiant quelles relations.

### La prise en compte des recherches sur le manuel

Voici les résultats concernant l'analyse des références bibliographiques.

discipline	L	S	H	S	M	ST G	L	FLE	M/ P	M	H	S	S	L	S
Études générales	0	0	1	0	0	4	1	1	0	1	0	0	0	0	0
Transposition/culture scolaire	0	0	0	6	1	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Analyse autre	0	0	1	1	0	6	1	1	0	0	0	0	0	0	0

Figure 5<sup>11</sup>. – Les références bibliographiques

On peut observer que plus de la moitié des articles (8 sur 15) ne réfèrent en aucune manière aux travaux relevant des études sur le manuel. Il n'existe pas de corrélation liée à la discipline, même si les articles relatifs aux sciences et aux mathématiques réfèrent assez largement au concept de transposition. Il est très étonnant de constater que, sur la totalité de ces quinze contributions portant sur l'analyse de manuels et produites dans le cadre d'un colloque consacré au manuel scolaire, aucune n'inscrit dans son cadre théorique les travaux d'Alain Choppin ou d'André Chervel.

De manière plus qualitative, on peut observer la manière dont les articles cadrent leur propos. En réalité, il n'en existe qu'un pour intégrer vraiment et explicitement la question des manuels<sup>12</sup> :

« Ce travail se situe dans le champ des *études transpositives de savoirs* (Chevallard, 1985), c'est-à-dire l'étude des processus qui permettent de faire naître – à partir d'un savoir savant et au travers d'institutions données – un *savoir enseigné*. Le processus *Le manuel scolaire* implique diverses institutions en interaction les unes avec les autres. La noosphère (composée d'inspecteurs, d'universitaires, d'enseignants chevronnés, de représentants d'associations d'enseignants et de parents, etc.) produit un programme. Une autre institution (au sens large) est constituée des *éditeurs et rédacteurs de manuels scolaires* [...]. Entre programmes et classes, de nombreux travaux (Gérard et Roegiers, 1993 ; Borne, 1998 ; Bruillard, 2005 ; Martineau,

11. L = lettres, M = maths, S = sciences, H = histoire (ou plus largement sciences humaines pour un article), M/P = maths/physique, STG = sciences et techniques de gestion, FLE = français langue étrangère.

12. C'est nous qui soulignons (en italique).

2006 ; Allard, 2006 ; Lebrun, 2006 ; Boyer, 2006) montrent l'importance des manuels scolaires dans la définition de la nature du savoir effectivement enseigné : au-delà du média utile aux élèves pour accompagner leur étude, ils interviennent aussi dans l'usage qu'en font les professeurs. *Dans notre étude relative à la transposition didactique de savoirs issus de la psychologie, nous nous attachons à analyser les savoirs transposés rencontrés dans les manuels scolaires.* » (Brossais, Panissal, Legardez, Ludwig-Legardez et Matheron, 2006.)

Pour les autres textes, on trouve soit un cadrage sur la transposition, soit un cadrage sur l'objet de savoir analysé. Dans les faits, ce cadrage est rarement explicité et on doit le reconstruire.

Force est de constater, donc, que les analyses dans lesquelles le manuel est constitué en données interrogent peu la nature de cet objet.

### **Aspects du manuel envisagé**

La deuxième question posée porte sur la manière dont le manuel est envisagé. En effet, les analyses un peu surplombantes du manuel mettent en évidence la complexité du système dans lequel il s'inscrit. Le manuel – et c'est une de ses grandes richesses – peut ainsi être saisi dans des dimensions différentes, il peut devenir un analyseur de toutes sortes de relations ou d'interactions. Quelles sont-elles pour chacun des articles ?

Je dois dire que j'ai été surprise par les difficultés que j'ai eues à répondre à cette question. Très majoritairement, pour les auteurs des articles, il n'est pas vraiment nécessaire de dire pourquoi et en vue de quoi on s'intéresse au manuel<sup>13</sup>. Voici un exemple dans lequel le recours au manuel est peu explicité et peu justifié :

« Dans la discipline des mathématiques, la connaissance et le respect des règles permettent l'activité mathématique. Leur institutionnalisation (Brousseau, 1986) par le professeur revêt un aspect particulier que nous allons analyser à travers quelques manuels actuels dans le domaine particulier de la résolution des équations du premier degré [...]. Quels sont les statuts et les fonctions des règles institutionnalisées dans les manuels actuels, notamment à propos des équations du premier degré ? Les choix des auteurs de manuels favoriseraient-ils certaines erreurs des élèves et une conception de l'activité mathématique non conforme à l'épistémologie de la discipline ? »

Voici *a contrario* un exemple de recours au manuel explicité et justifié :

« Dans la situation sociolinguistique du sud Togo, le français est LA langue de l'école, mais les enfants y sont rarement exposés au dehors, ils découvrent le plus souvent cette langue en entrant à l'école [...]. Des études récentes sur le rendement des systèmes scolaires africains (Bauchet et Germain, 2003) ont montré statistiquement que, parmi les facteurs susceptibles d'avoir une influence positive sur la qualité des apprentissages, la disponibilité de manuels pour chaque élève est l'un des plus puissants (avec celle de petits équipements scolaires tels que le globe, la carte murale, etc.), dépassant de beaucoup, étonnamment peut-être, l'influence de paramètres tels que la taille du groupe-classe, ou le niveau de formation des maîtres [...]. Dans des situations où le livre est rare, où les maîtres sont insuffisamment formés ou recrutés sur le tas, un manuel est un outil structurant. [...] les maîtres s'attachent fortement à ces manuels, leur source principale de savoirs sur la langue et de savoir-faire pédagogique. »

13. Il est possible que le fait que le colloque soit totalement consacré au manuel constitue ici un biais.

On peut néanmoins classer les articles en fonction des aspects suivants<sup>14</sup> :

- le manuel est considéré comme une mise en forme des programmes ou directives (8) ;
- le manuel est considéré comme une mise en forme d'un savoir pour les maîtres (4) ;
- le manuel est considéré comme une mise en forme d'une démarche pédagogique ou didactique (3) ;
- le manuel est considéré comme un miroir des conceptions sociales (2) ;
- le manuel est considéré comme une mise en forme des pratiques (2).

## **Conclusion**

En conclusion de cette première partie, on observe que les auteurs, en majorité, ne ressentent guère comme nécessaire de s'astreindre à intégrer l'analyse de manuel dans le cadre de référence. Ils ne précisent guère de quoi ils parlent et, éventuellement, de quoi ils ne parlent pas quand ils travaillent sur les manuels. En conséquence, on peut observer en majorité une espèce de naturalisation et du manuel et de son analyse. Alain Choppin parlait de « fausse évidence historique » concernant le manuel, sans doute pourrait-on considérer que les représentations du manuel et de son analyse relèvent, dans notre corpus, elles aussi, d'une « évidence » (évidemment tout aussi fausse).

## **MÉTA-ANALYSE : CORPUS ET PÉRIODISATIONS**

D'un point de vue méthodologique, la question de la définition du corpus est déterminante, tout comme celle de la périodisation.

### **Méthodologie**

Les articles analysés sont les mêmes que dans la partie précédente. Pour répondre à la question des corpus, une première observation a été menée concernant la présence explicite ou non de ce corpus. Les actes ont recueilli les textes de manière visiblement assez informelle sans que des consignes strictes aient été données aux auteurs. Cela permet d'observer des fonctionnements différents.

Les observations concernant les critères de constitution des corpus et la construction des périodisations ont été faites, soit dans les parties méthodologiques quand elles existaient, soit au fil du texte.

### **Les corpus**

Six articles sur quinze ne présentent pas explicitement et dans une partie séparée le corpus utilisé pour l'analyse. Dans ce cas, il est inclus et donc éclaté dans le corpus général des références. Cette manière de faire gomme totalement la différence entre ouvrages constitués en données pour la recherche (les manuels) et ouvrages ou articles permettant l'analyse, la mise en œuvre de la recherche, l'énoncé et la discussion des résultats.

14. Le total est supérieur à 15 parce que certains articles considèrent le manuel de manière plurielle.

Concernant la manière dont les corpus sont constitués, évidemment, et pour tous les auteurs, ils le sont en fonction de l'objet de savoir analysé (un manuel de français pour travailler la compréhension en lecture), sur une période donnée et à un niveau donné. Pour autant, ces critères ne suffisent pas, puisque seuls trois articles s'appuient sur un corpus intégral (mais l'un d'entre eux ne le dit pas explicitement).

La question devient donc : sur quels autres critères sélectionner les manuels ?

Cinq articles ne justifient pas précisément le corpus et trois pas du tout, soit huit sur quinze. Pour les études diachroniques, la réédition des manuels, gage d'une « diffusion significative » est mise en avant dans deux articles. Deux autres ciblent les productions sur des maisons d'édition spécifiées. Un autre invoque le statut institutionnel, la notoriété et l'implication dans les débats des auteurs. Enfin, une étude diachronique choisit les manuels en fonction de la périodisation structurant l'analyse. Un dernier met en avant la structuration comparable de deux manuels.

On peut donc constater que les études historiques sont en général soucieuses de justifier les sélections opérées. En revanche, les études sur la situation contemporaine sont moins explicites. Les manuels sont choisis en fonction de leur date de parution, en lien avec des programmes et un objet de savoir. Parmi ces manuels, on en choisit quelques-uns. La disponibilité des manuels suffit à justifier de leur utilisation<sup>15</sup>.

On ne peut qu'être frappé de la présence très discrète du critère d'usage<sup>16</sup>, et plus encore, l'absence de corrélation entre le questionnement et le corpus constitué. On peut sans difficulté travailler sur la transposition opérée par les auteurs de manuels à partir des programmes quelle que soit la diffusion effective de l'ouvrage. Mais, si, comme les auteurs le disent, leur propos est de mettre au jour le savoir enseigné aujourd'hui ou hier, ou encore ce qui est mis à disposition des enseignants puisque le manuel constitue la base de leur cours, ou encore les conceptions sociales ou culturelles, il paraît vraiment problématique que la question de la présence des manuels dans les classes, dans les mains des maîtres ou des élèves, ne soit pas posée plus systématiquement.

Un autre aspect méthodologique mérite d'être évoqué, relatif aux dates de parutions des manuels. Dans les travaux qui s'intéressent aux relations entre programmes et manuels, ceux-ci sont choisis en fonction de leur date de parution, postérieure aux programmes. Or, la prise en compte du « système manuel » amène à se poser quelques questions permettant de qualifier effectivement le manuel étudié. Est-on devant une nouvelle collection ? Avec de nouveaux auteurs ? Un nouveau titre ? Un ré-étiquetage de l'ancien ? Certes cela n'obérera pas les résultats : on trouvera effectivement telle ou telle conformité ou tel ou tel ou tel écart ou telle ou telle « manuélisation » de ce qui est prescrit. Mais ce sont les conclusions que l'on en tirera qui devront différer suivant à quel type d'interactions on s'intéresse.

### **La périodisation**

La question de la périodisation ne concerne que les études diachroniques. Dans le corpus des articles, cela correspond à ~~contributions~~ contributions.

15. Par exemple : « Les sept manuels précédents ont été choisis sans autre critère que leur disponibilité, puisque leurs éditeurs les envoient gratuitement aux enseignants. Ce sont par conséquent des manuels assez bien diffusés et fréquemment utilisés dans les classes. » La relation entre mise à disposition des enseignants et utilisation fréquente dans les classes n'est pas évidente.

16. Le critère « réédition » dans les études historiques relève de cette catégorie.

La périodisation est une construction. Elle est manière de souligner les facteurs d'unité et les différences qui font passer de la continuité au changement. Elle « rend pensable le chaos des chroniques, ordonne le fil du temps<sup>17</sup> ». La périodisation permet de dégager des éléments de continuité et de rupture. En réfléchissant *a priori* sur la question, il semble que l'on peut envisager plusieurs types de périodisation, relatives à différents types de ruptures :

- périodisation sociale, renvoyant au système de la société dans lequel est inclus le système social du manuel, *a priori* éclairante lorsque l'on travaille sur l'aspect culturel du manuel ;
- périodisation scientifique ou épistémologique, relative à l'histoire des savoirs savants et renvoyant au système social scientifique ;
- périodisation fondée sur l'histoire de l'enseignement, mettant l'accent sur les grandes ruptures du système scolaire ;
- périodisation didactique, fondée sur les parutions des programmes ;
- périodisation médiatique ou technologique, fondée sur les aspects formels et techniques (images, numériques, diffusion...).

Dans le corpus sur lequel je m'appuie, réduit aux sept articles relevant d'une analyse diachronique, si deux d'entre eux ne proposent pas de périodisation ou ne la justifient pas, cinq proposent des périodisations didactiques, parfaitement cohérentes avec le point de vue didactique privilégié par les auteurs.

Un des articles du corpus<sup>18</sup> permet de nourrir plus finement la réflexion sur la périodisation. Il s'appuie sur la notion, proposée par Pierre Clément<sup>19</sup>, de « délai de transposition didactique ».

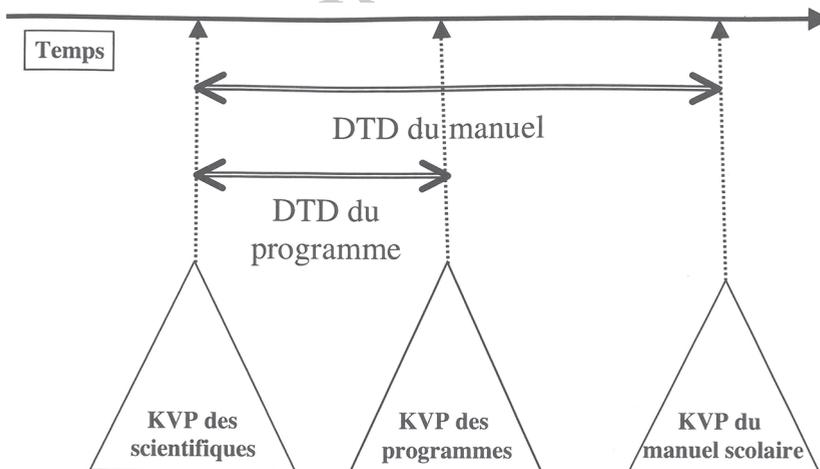


Figure 6. – Le délai de transposition didactique (DTD), pour les programmes scolaires et les manuels (Quessada et Clément, 2007).

17. Encyclopédie *Universalis*.

18. QUESSADA, M.-P. et CLÉMENT, P. Les origines de l'homme dans les manuels scolaires français de sciences aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Interactions entre connaissances, valeurs et contexte socio-culturel. In M. LEBRUN (Ed.), *op. cit.*

19. Cf. [[http://cordis.europa.eu/result/brief/rcn/7980\\_fr.html](http://cordis.europa.eu/result/brief/rcn/7980_fr.html)].

Le KVP définit la conception située à l'interface des savoirs, des valeurs et des pratiques sociales. Le DTD met en évidence la distance qui sépare les trois sphères énonciatrices de discours (des scientifiques, des programmes et des manuels), et peut se penser en termes de périodisation. Les auteurs de l'article s'intéressant aux conceptions des origines de l'homme donnent deux exemples : une notion (le bimana) présente dans un manuel alors qu'elle a été retirée des programmes, inversement une notion (l'homme préhistorique) anticipée par un manuel. Dans ces deux exemples le modèle successif (sciences, programme, manuels) ne fonctionne pas. L'analyse qui est proposée s'appuie alors sur des éléments culturels, historiques, sociaux et scolaires. L'introduction en 1882 de « l'homme préhistorique » hors programme mais dans l'école de Jules Ferry est, d'après les auteurs, une manière de substituer le mythe laïcisé des origines humaines à celui de la création biblique. L'attention aux écarts, aussi infimes soient-ils, amène les auteurs à mettre en regard périodisation didactique, scientifique, scolaire et politique.

Pour terminer sur la question de la périodisation, j'évoquerai un article que je n'ai pas intégré dans mon corpus car il ne s'intéresse pas directement à la question de la transmission des savoirs, ou du moins pas en partant de l'objet de savoir. Brigitte Quentin-Heuzé (2007) étudie quarante manuels de physique de terminale entre 1900 et nos jours. Elle s'attache à une analyse formelle. Son propos vise à dénoncer un état actuel du manuel de physique, trop complexe<sup>20</sup> et finalement peu adapté aux finalités qui devraient être, selon l'auteur, celles d'un manuel. L'analyse cible vingt-trois paramètres comme, par exemple, le nombre d'auteurs, le nombre de pages, de figures, la surface, le format, le ratio cours/documents...

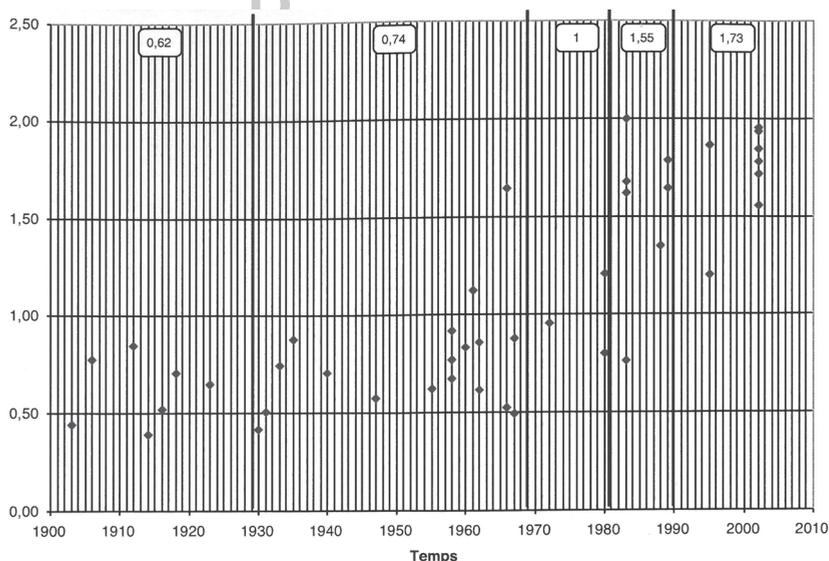


Figure 7. – *Évolution des manuels de physique de terminale : exemple de l'évolution du nombre de documents par page (Quentin-Heuzé, 2007)*

20. On peut mettre ce travail en lien avec la question des supports « composites » (BAUTIER, É., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN, B., 2012) proposés aux élèves.

Ce travail, absolument titanesque, met en évidence des convergences fortes, des évolutions générales qui pourraient être discutées de mille manières<sup>21</sup>.

L'auteur synthétise son étude en posant l'existence de périodes. Voici un exemple de présentation d'une période :

« Deuxième période (1930-1969)

C'est l'époque des Georges Bruhat (il a, en fait, commencé à publier son cours de physique générale à l'usage de l'enseignement supérieur scientifique et technique à partir de 1923) et des P. Fleury et J.-P. Mathieu qui resteront longtemps les références de nos enseignements universitaires.

On commence ici à enseigner la physique des particules, mais l'électron (qui a fait une entrée discrète dans les manuels moins de 10 ans auparavant) n'apparaît dans les programmes qu'en 1947. Par ailleurs, en 1937, a lieu le congrès international de l'enseignement expérimental [...]. Les programmes vont être repris (au moins pour ce qui concerne la terminale) en 1931, 1947, 1957 et 1966. [...]

On doit signaler, par ailleurs, la parution (1965) en 144 fascicules de *Toute la Science*. Cette encyclopédie d'origine anglaise fait, en 2 168 pages très illustrées et tout en couleurs, un survol sur les connaissances de l'époque : destinée essentiellement aux jeunes elle arrivera dans les lycées et montrera sous un jour attrayant et concis le monde des sciences et des techniques. [...]

Cette période reste celle où les manuels sont des références, dans leur forme et dans leur façon d'exprimer les contenus. Si la sobriété de l'époque précédente est respectée, on introduit parfois une couleur de lettre dans la mise en page ou dans un schéma pour en souligner la lisibilité et la photographie en noir et blanc fait progressivement son apparition.

Cette époque s'achève avec "les événements de 68". »

Cette périodisation croise des dimensions scientifiques (les savoirs universitaires) ; didactiques (congrès international de l'enseignement expérimental et programmes) ; médiatiques (ouvrage de vulgarisation scientifique) ; technologiques (introduction des images) ; et sociales (Mai 68).

L'étude, prenant pour objet le manuel plutôt que le savoir transposé, rend visible la complexité du « système manuel » et donne à voir les ruptures et les continuités, les convergences fortes des productions à un moment donné de l'histoire.

Les articles qui ont constitué notre corpus d'analyse relevaient pour l'essentiel de questionnements didactiques. Il est assez frappant de constater que, de manière générale, l'usage du manuel comme support de recherche est assez peu questionné. Je crois que les études qui prennent le manuel comme support gagneraient à s'interroger sur l'objet convoqué. Pourquoi l'est-il ? En vue de quoi ? En vertu de quoi ? En complément ou à défaut de quoi ? À partir de quoi ?

La prise en compte de ces questions tout comme la prise en compte de la spécificité du manuel comme système, comme objet interfaciel, paraît une nécessité. De fait, nous aurions sans doute tous besoin de « manuelologues », ou, pour le dire autrement, de savoirs et de méthodologies adaptés aux questions que les historiens, les sociologues, les

21. L'une des conclusions que l'on peut par exemple tirer de cette étude est qu'il existe bien, par-delà toutes les différences, à une époque donnée, une sorte de format du manuel commun à toutes les productions.

didacticiens posent aux manuels afin de sortir de la « fausse évidence » que leur confèrent leur matérialité et leur disponibilité.

## BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER, É., CRINON J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées. *Repères*, 45, 63-79.
- BRUILLARD, É. (2011). Current Textbook Research in France : an Overview. *International Textbook Symposium, ITS 2011 Trends and prospects of textbook policies*, April 28, 2011, Seoul, Korea, 120-133.
- CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette.
- CHOPPIN, A. (1999). L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire. In S. PLANE (Ed.). *Manuels et enseignement du français* (pp. 17-28). Caen : CRDP de Basse-Normandie.
- CHOPPIN, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, 117, janvier-mars, 7-57.
- LEBRUN, M. (Ed.). (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- QUENTIN-HEUZÉ, B. (2007). Regards sur l'évolution des manuels de sciences physiques de 1900 à nos jours. In LEBRUN M. (Ed.) *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec (article sur Cdrom, non paginé).
- NICLOT, D. (2002). L'analyse systémique des manuels scolaires de géographie et la notion de système manuel. *ERIGUR*, 109-110, vol. 28, *Les manuels scolaires de géographie et la géographie des manuels*, 103-131.
- BRIAND, J. & PELTIER M.-L. (2009). Le manuel scolaire carrefour de tensions mais aussi outil privilégié de vulgarisation des recherches en didactique des mathématiques. [[http://www.univ-irem.fr/IMG/pdf/manuel\\_scolaire\\_Briand\\_Peltier.pdf](http://www.univ-irem.fr/IMG/pdf/manuel_scolaire_Briand_Peltier.pdf)].
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012). *Les manuels scolaires : situations et perspectives. Rapport n° 2012-036*. [[http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036-Les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives\\_225073.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036-Les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives_225073.pdf)].
- RADKA, C. (2013). *Construire la société scientifique par l'école. Angleterre, France et Pologne au prisme des manuels de science pour les élèves ordinaires (1950-2000)*. Thèse de doctorat sous la direction de Dominique Pestre (EHESS-CNRS).
- ROCHER, G. (2007). Le manuel scolaire et les mutations sociales. In LEBRUN M. (Ed.). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec, 13-24.

## CORPUS D'ANALYSE

- L'ensemble des articles (articles sur Cdrom, non paginés) est issu de : LEBRUN, M. (Ed.) (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- AL KARJOUSLI, S. Islam monde arabe vu par les manuels scolaires français.
- BERTHOU-GUEYDAN, G. L'introduction à l'éducation à l'environnement pour un développement durable dans le système scolaire français. L'exemple des SVT en classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>.
- BERTHOU-GUEYDAN, G. & MERLE H. Les manuels de sciences à l'école primaire. Leur évolution au cours des trente dernières années.
- BRONNER, A. L'enseignement du numérique au secondaire. Témoignage des manuels comme mémoire du savoir enseigné.

- BRONNER, A. & LARGUIER, M. Statut et forme des savoirs institutionnalisés dans les manuels. Le cas des équations du premier degré.
- BROSSAIS, E. & *al.* Évolution de l'enseignement d'information et communication au lycée technologique français. Étude des manuels scolaires de sciences et technologies de la gestion.
- FAVRAT, J.-F. & MUNIER, V. Les grandeurs dans les manuels à l'école élémentaire. Cloisonnement ou rapprochement entre deux champs disciplinaires, mathématiques et physique.
- GAGNON, I. La présence des auteurs nés à l'étranger dans les manuels d'histoire littéraire québécoise consacrés à l'enseignement au collégial.
- GUEDJ-CHAUCHARD, M. L'introduction du principe de conservation de l'énergie dans l'enseignement secondaire français, vue à travers quelques manuels de physique.
- GUEDJ-CHAUCHARD, M., JOZ, D. & DUSSEAU, J.-M. Le pendule pesant en classe terminale scientifique.
- LEBRUN, M. La réception littéraire et didactique de La Fontaine dans les manuels du collège français de 1980 à 2000.
- LEBRUN, N. & GAGNÉ, C. La didactique des sciences humaines et les réformes de 1905 à 1964, telles que vues à travers les manuels et les programmes. Rupture, continuité ou évolution.
- NORA, E. La compréhension dans les manuels de lecture de cycle 3.
- NOYAU, C. Manuels de français langue seconde au primaire en Afrique de l'Ouest : quelle image de la langue et de l'apprentissage. Appui ou contrainte pour l'action éducative.
- QUESSADA, M.-P. & CLÉMENT, P. Les origines de l'homme dans les manuels scolaires français de sciences aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. Interactions entre connaissances, valeurs et contexte socio-culturel.

C

O

P

Y

R

I

G

H

T